

O feedback na avaliação das aprendizagens em Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Relatório de Estágio

Vera Lúcia Fontes Pimentel

Mestrado em

**Educação Pré-Escolar e Ensino do
1.º Ciclo do Ensino Básico**



O feedback na avaliação das aprendizagens em Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico

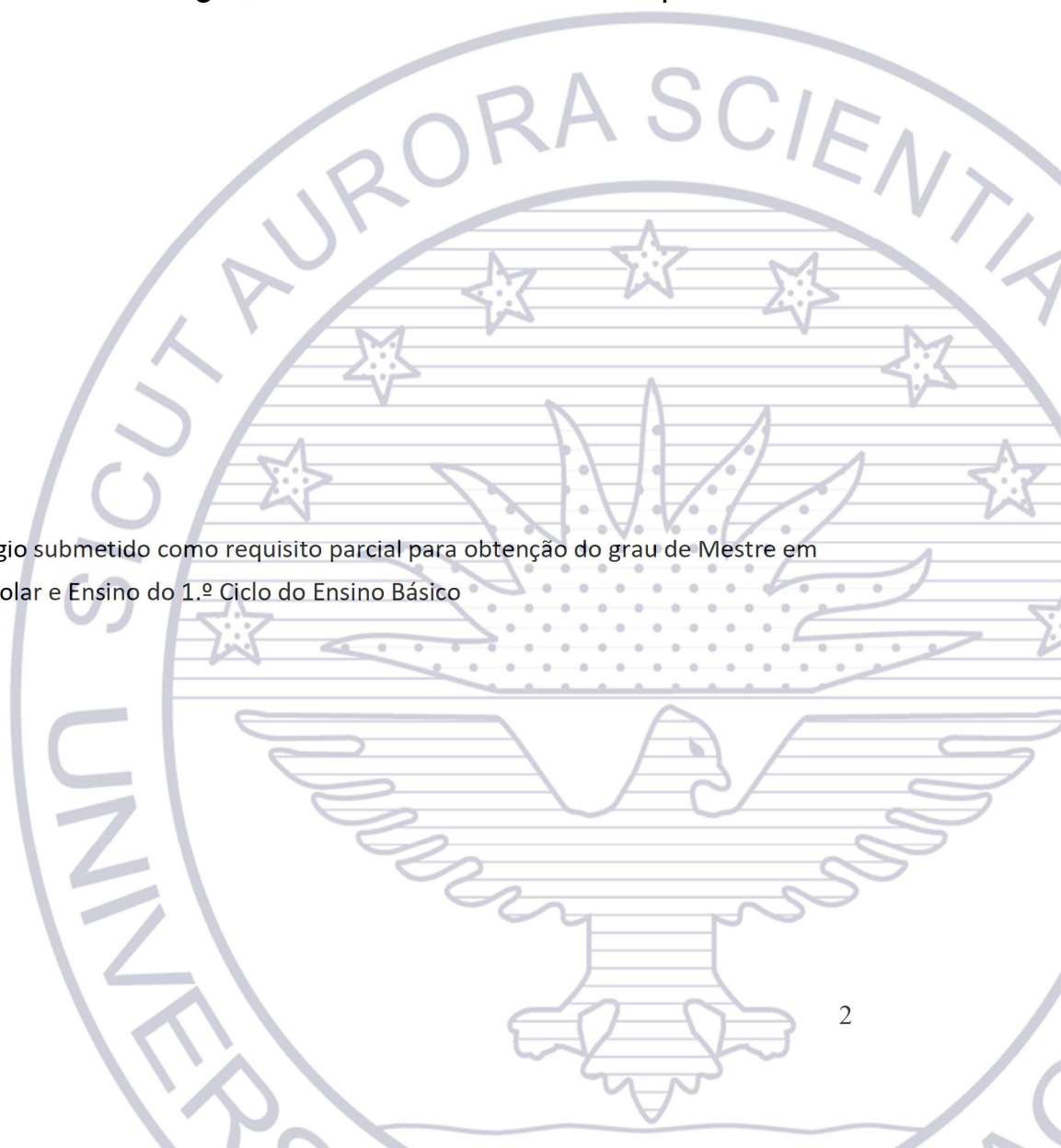
Relatório de Estágio

Vera Lúcia Fontes Pimentel

Orientador

Professora Doutora Margarida da Silva Damião de Serpa

Relatório de Estágio submetido como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em
Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico



Agradecimentos

A conclusão deste trabalho remete-me para palavras como força, resiliência e determinação. É também a expressão viva da superação de obstáculos e etapas vencidas, assim como da realização de um sonho, onde a esperança foi sempre a luz que me orientou para novos recomeços.

Agora chegou a hora de agradecer aos que estiveram presentes neste processo e me motivaram sempre para caminhar para o meu objetivo.

Agradeço às minhas amigas, Marlene, Catarina e Sílvia que, através de uma mensagem ou de um desabafo, estiveram sempre lá quando mais precisei... a vocês o meu muito obrigada!

Agradeço à minha mãe por ter tido paciência nas horas de maior dificuldade!

Agradeço ao meu pai, pelos seus ensinamentos e amor! Mesmo sendo uma estrelinha, serás sempre presença na ausência, estarás sempre a meu lado e também a ti dedico este trabalho!

Agradeço à minha restante família, irmãos, sobrinhos e os seus filhos, que me deram motivo e alento para continuar, mesmo nas horas mais difíceis.

Agradeço às minhas colegas de mestrado, Aléxia, Joana e Brenda por estarem presentes sempre que precisei de ajuda.

À Marisa, que foi o sopro de ar fresco na minha vida, a amiga que me deu força para a finalização deste projeto, mesmo quando as mãos já fraquejavam.

Deixo um agradecimento muito especial à minha orientadora, Professora Doutora Margarida Serpa, por ter caminhado a meu lado neste projeto e me ter dado a força necessária para a conclusão deste relatório.

A todos, o meu muito obrigada!

Índice Geral	
Agradecimentos	3
Índice Geral	4
Índice de Figuras	6
Índice dos Quadros	6
Siglas e Abreviaturas	7
Resumo	8
Abstract.....	9
<i>Introdução</i>	10
1.DAS DIMENSÕES DA DOCÊNCIA À AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS .	14
1.1 Algumas Dimensões Pedagógicas da Ação Docente	14
1.1.1 Visão geral do papel do docente.....	16
1.1.2 Perfis do Desempenho Docente.....	19
1.1.3 Aspetos do perfil do Educador de Infância	22
1.1.4 Aspetos do perfil do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	24
1.1.5 A importância da Formação de professores	25
1.2 Avaliação das Aprendizagens.....	26
1.2.1. Aspetos dos tipos e funções da avaliação	28
1.2.2 Avaliação diagnóstica.....	28
1.2.3 Avaliação formativa	29
1.2.4 Avaliação sumativa.....	29
1.2.5 O Lugar do feedback na avaliação das aprendizagens	30
1.2.6 O foco do feedback.....	31
1.2.7 Tipos de feedback.....	32
2. A intervenção do estágio em Educação Pré-Escolar	36
2.1 Caracterização do meio	37
2.2 Caracterização da escola	37
2.3 A sala de atividades, sua organização e dinâmicas	38
2.4 As crianças do grupo	40
2.5 Abordagem reflexiva sobre práticas de estágio em Educação Pré-Escolar.....	41
2.5.1 Visão geral das práticas de estágio em Educação Pré-escolar.....	42
2.5.2 Aprendizagem pela ação e experimentação “Os 5 sentidos”	44
2.5.3 Exploração da <i>Lenda de São Martinho</i> e da história “ <i>Anita, a fada das abóboras</i> ” .	48
2.5.4 Construção da área da música	51

3. A intervenção do estágio em 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	54
3.1 Caracterização do meio e da escola.....	54
3.2 A sala de aulas, sua organização e dinâmicas	55
3.3 Organização do tempo/rotinas	56
3.4 Caracterização da turma	56
3.5 Abordagem reflexiva de práticas de estágio no 1.º CEB.....	57
3.5.1 Exploração através da experiência “Erupção de um vulcão”	62
3.5.2 Explorando Simetrias de reflexão.....	65
3.5.3 Abordagem prática “Caraterização das rochas”	67
3.5.4 Consciencialização “Um dia na biblioteca”	69
4. O feedback na avaliação das aprendizagens em contexto escolar. Um estudo empírico..	72
4.1 Enquadramento do estudo empírico	73
4.2 Objetivos do estudo	73
4.3 Opções metodológicas.....	74
4.3.1 Participantes	74
4.3.2 Recolha dos dados	74
4.3.3 Procedimentos de tratamento dos dados.....	76
4.4 Apresentação dos dados e discussão dos resultados.....	77
4.5 Alguns comentários aos resultados do estudo	82
Considerações finais	84
Referências Bibliográficas.....	89

Índice de Figuras

Figura 1 Dimensões do perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básicos e secundário	19
Figura 2 Dimensões do perfil específico de desempenho profissional do Educador de Infância e do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico	22
Figura 3 Disposição da sala de atividades da Educação Pré-Escolar	38
Figura 4 Exploração do Tema 5 Sentidos.....	45
Figura 5 Exploração da Lenda de São Martinho e da história da Anita, a fada das abóboras.....	49
Figura 6 Construção da área da música	51
Figura 7 Disposição da sala de aulas do 1.º Ciclo do Ensino Básico	56
Figura 8 Experiência Explosão de um vulcão	65
Figura 9 Simetrias de reflexão.....	67
Figura 10 Caracterização das rochas.....	69
Figura 11 Um dia na biblioteca	71

Índice dos Quadros

Quadro 1 Síntese das experiências de aprendizagens desenvolvidas em contexto de Pré-Escolar	43
Quadro 2 Síntese das experiências de aprendizagem desenvolvidas em contexto do 1.º CEB	61
Quadro 3 Sistema de categorias sobre feedback na lecionação em Educação Pré-Escolar e 1.º CEB	78
Quadro 4 Características do feedback dado pelo estagiário, por nível de ensino.	79
Quadro 5 Tipos de feedback dado pelo estagiário, por nível de ensino.....	81
Quadro 6 Funções do feedback dado pelo estagiário, por nível de ensino	82

Siglas e Abreviaturas

AE – Aprendizagens Essenciais

1.º CEB – 1.º Ciclo do Ensino Básico

C – Criança

CPA – Abordagem Concreto, Pictórico, Abstrato

EA – Educação Artística

EB1– Escola Básica do 1.º Ciclo

EF – Educação Física

EPE – Educação Pré-Escolar

EPI – Estágio Pedagógico em Educação Pré-Escolar

EPII – Estágio Pedagógico no 1.º Ciclo do Ensino Básico

FT – Ficha de Trabalho

LOAE – Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PAA – Plano Anual de Atividades

PCE – Projeto Curricular de Escola

PEE – Projeto Educativo de Escola

PFI – Projeto Formativo Individual

PPEB – Programa de Português do Ensino Básico

Resumo

O presente relatório tem como principal finalidade refletir sobre a experiência de Estágio Pedagógico I e II, desenvolvida no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Essa reflexão incidiu sobre as práticas educativas implementadas em contexto de ensino, destacando-se a análise crítica das estratégias de feedback utilizadas com as crianças.

A análise das estratégias de feedback centrou-se num estudo descritivo que procurou dar respostas e identificar as formas, funções e tipos de feedback mais utilizados nos dois níveis de ensino. A recolha dos dados foi realizada através de incidentes críticos, decorrentes de observação direta, apoiada em registos áudio. Os dados foram tratados mediante a análise de conteúdo temática. A recolha dos dados foi de grande importância tanto para a realização deste estudo como para a tomada de consciência do feedback no momento exato em que foi disponibilizado durante o processo de ensino.

Os principais resultados evidenciaram: *i)* a diversidade de práticas avaliativas e de apoio centradas na indicação do correto/incorrecto, apontando-se para uma abordagem interventiva mais centrada na gestão de informação; *ii)* maior regulação da interação e de feedback na Educação Pré-Escolar; *iii)* predomínio do feedback avaliativo, ainda que útil para a aprendizagem de conceitos, classificações, dados objetivos e regras, tende a limitar a reflexão e a autonomia dos alunos; *iv)* o feedback reconstrutivo, alinhado com uma pedagogia reflexiva, surgiu com menor expressão, evidenciando a necessidade de um maior desenvolvimento de práticas promotoras da autorregulação do aluno no seu processo de aprendizagem.

Conclui-se que o feedback constitui um instrumento pedagógico essencial para uma avaliação formativa de qualidade, podendo assumir diferentes modalidades, cuja eficácia depende da intencionalidade, clareza e coerência dos objetivos de aprendizagem.

Palavras-Chaves: Avaliação; Feedback; Processo de Ensino-Aprendizagem; Educação Pré-escolar; 1.º Ciclo do Ensino Básico

Abstract

The main purpose of this report is to reflect on the experience of Pedagogical Internship I and II, developed within the scope of the Master's Degree in Pre-School Education and Primary Education. This reflection focused on the educational practices implemented in the teaching context, highlighting the critical analysis of the feedback strategies used with children.

The analysis of feedback strategies focused on a descriptive study that sought to provide answers and identify the most commonly used forms, functions and types of feedback at both levels of education. Data collection was carried out through critical incidents, resulting from direct observation, supported by audio recordings. The data was processed using thematic content analysis. Data collection was of great importance both for the completion of this study and for raising awareness of feedback at the exact moment it was provided during the teaching process.

The main results showed: i) the diversity of assessment and support practices focused on indicating correct/incorrect, pointing to a more interventionist approach focused on information management; ii) greater regulation of interaction and feedback in Pre-school Education; iii) the predominance of evaluative feedback, although useful for learning concepts, classifications, objective data and rules, tends to limit students' reflection and autonomy; iv) reconstructive feedback, aligned with reflective pedagogy, emerged with less expression, highlighting the need for further development of practices that promote student self-regulation in their learning process.

It is concluded that feedback is an essential pedagogical tool for quality formative assessment and can take different forms, the effectiveness of which depends on the intentionality, clarity and coherence of the learning objectives.

Keywords: Assessment; Feedback; Teaching-Learning Process; Pre-school Education; 1st Cycle of Basic Education

Introdução



O presente relatório de estágio surge no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Trata-se de um relatório que se encontra legalmente enquadrado pelo artigo 17.º do Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro, sendo uma parte fundamental para a obtenção do grau de mestre, e refere-se às práticas pedagógicas dos estágios realizados naqueles dois níveis de ensino.

Ambos os estágios procuraram centrar-se no desenvolvimento integral das crianças, consideraram os contextos em que ocorreram, envolveram observações e, sobretudo, a experimentação de práticas pedagógicas em Educação Pré-escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico, incluindo a reflexão e análise dessas mesmas práticas.

A escolha do tema “O feedback na avaliação das aprendizagens em Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico” surgiu da vontade de compreender formas de promover melhores aprendizagens e do interesse surgido na sequência de leituras na área (e.g.: Brookhart, 2017; Gonzalez & Pérez, 2018). Sustenta-se que através da avaliação estabelecida, em particular do feedback reconstrutivo ou *feed forward*, a superação de dificuldades é facilitada. Assim, o professor comunica ao aluno o que este desenvolveu na tarefa e fornece-lhe linhas orientadoras que permitam a consecução das aprendizagens (Gonzalez & Pérez, 2018). Também se sustenta que o feedback escrito é de extrema importância, na medida em que permite ao professor expressar informação precisa sobre o produto apreciado, de modo que os alunos reflitam sobre a qualidade do trabalho efetuado, apropriando-se do que terão de rever, bem como apoiar o processo de revisão (Santos, 2005). O feedback fornecido ao aluno terá de ser suficiente para que este entenda o que terá para fazer, não devendo ser “em demasia” porque não se pretende que seja o professor a fazer o trabalho pelo aluno (Brookhart, 2017). A autora citada considera que o feedback na avaliação, especialmente a formativa, conjuga fatores cognitivos e motivacionais. Os da dimensão cognitiva estão direcionados ao fornecimento de informações suficientes aos alunos para poderem compreender onde se encontram na sua aprendizagem e o passo a dar a seguir. Os da dimensão motivacional permitem ao aluno desenvolver o controlo do envolvimento na própria aprendizagem.

As questões do feedback e da avaliação também foram referidas em aulas de unidades curriculares na Licenciatura e no Mestrado, tendo ajudado a refletir sobre situações da lecionação. Trata-se de um tema muito presente e sistemático nas práticas de ensino, tanto para o aluno como para o professor. Comentamos a sua importância para o aluno, sendo que para o professor implica que este reveja a sua prática, adapte o seu

trabalho às reações dos alunos e tenha especial atenção na forma como constrói a comunicação pedagógica.

Após a apresentação da problemática que nos propomos abordar, importa clarificar e explicitar os objetivos do estudo:

- Identificar durante a prática pedagógica do estágio os elementos de feedback e a reação aos mesmos, tanto da estagiária como das crianças.
- Determinar o tipo de feedback dominante nas interações pedagógicas.
- Analisar as ações de reconstrução da lecionação na sequência de feedback, dando conta das aprendizagens realizadas.

Relativamente à estrutura do presente documento, este encontra-se organizado em quatro capítulos. O Capítulo I refere-se à reflexão sobre aspetos da dimensão pedagógica e da ação docente e, em particular, a avaliação das aprendizagens. Nos Capítulos II e III, abordam-se as práticas em Educação Pré-Escolar e a intervenção pedagógica em 1.º CEB, respetivamente. Por último, no Capítulo V, não menos importante, apresenta-se o estudo empírico e a síntese dos seus resultados. Termina-se com as considerações finais referentes ao Relatório de Estágio, onde se analisam aspetos do processo relativo às práticas educativas desenvolvidas durante os Estágios Pedagógicos, bem como algumas reflexões sobre o estudo empírico e a sua importância para o futuro exercício profissional da estagiária na área da educação.

Capítulo I

Das dimensões da
docência à avaliação das
aprendizagens



1. DAS DIMENSÕES DA DOCÊNCIA À AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS

O presente capítulo incidirá, inicialmente, na clarificação de conceitos relativos às funções da profissão docente, abordando as responsabilidades inerentes a essa função, assim como algumas diferenças entre a ação do educador de infância e a do professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Num segundo momento, serão abordados aspetos da avaliação das aprendizagens, dando relevo ao feedback no processo de ensino/aprendizagem.

1.1 Algumas Dimensões Pedagógicas da Ação Docente

A profissão docente assume um papel fundamental no desenvolvimento global das crianças e jovens, sendo a intervenção pedagógica um processo ativo e dinâmico que deve considerar diferentes abordagens de ensino, respeitando as especificidades de cada aluno. Assim, no âmbito da Educação Pré-Escolar e do 1.º CEB, é necessário ter em conta a idade das crianças, as suas características individuais e a sua diversidade cultural e social, atendendo ao contexto em que estão inseridas.

Espera-se que o docente seja um mediador da aprendizagem, proporcionando ambientes estimulantes, promovendo o pensamento crítico e incentivando a autonomia das crianças. A este respeito, Borges (2007) refere que, ao

relacionar as concepções de crianças e adultos com as teorias científicas, visando [a] sua integração e procurando perceber o trabalho que pode ser feito a este respeito, tanto nas condições escolares como em situações informais. Trata-se de um caminho difícil. Suas consequências serão perceptíveis somente a logo prazo. Mas esta é a principal função do professor como mediador. Para isso, na escola, o professor pode criar uma situação desafiadora, que permita evidenciar as ideias dos alunos. Depois, de preferência em trabalhos de grupo, pode provocar o confronto e o debate de diversas representações, resultando em [ideias] cada vez mais elaboradas. (pp. 90-91)

Assim, é fundamental que os professores adotem metodologias diversificadas e estratégias adaptadas às necessidades e aos ritmos de aprendizagem dos alunos. Neste sentido, as estratégias de ensino/aprendizagem devem ser escolhidas em função dos

objetivos a atingir, funcionando com um fio condutor, que orienta a ação do professor ao ensinar e a ação do aluno ao aprender. Ribeiro e Ribeiro (1990) definem estratégias de ensino/aprendizagem como

um conjunto de acções do professor orientadas para alcançar determinados objectivos de aprendizagem que se têm em vista (...) e implica um plano de acção para conduzir o ensino em direcção a objectivos ficados, traduzindo-se tal plano num determinado modo de se servir de métodos e meios para atingir esses resultados. (p. 439)

Também Vieira e Vieira (2005, citando Cruz, 1989, e Heintschel, 1986) nos dizem que as estratégias se referem à “organização ou arranjo sequencial de ações ou atividades de ensino que são utilizadas durante um intervalo de tempo e com a finalidade de levar os alunos a realizarem determinadas aprendizagens” (p. 16).

Tanto na Educação Pré-Escolar como no 1.º CEB, a aprendizagem está direccionada para o desenvolvimento global da criança, abrangendo competências socioemocionais, cognitivas e motoras. Através de experiências lúdicas e exploratórias, o professor desempenha um papel importante tanto na abordagem e aprendizagem da leitura e da escrita como no desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático, através de atividades mais práticas como o jogo. Segundo Santos (2008),

o jogo educativo tem sempre duas funções: uma função lúdica, na qual a criança encontra prazer ao jogar, e uma função educativa, através da qual o jogo ensina alguma coisa, ajuda a desenvolver o conhecimento da criança e a sua apreensão do mundo. (p. 25)

Atendendo ao afirmado, pode-se dizer que a profissão docente exige uma prática reflexiva e investigativa, assumindo cada vez mais um compromisso com a formação contínua, de forma a responder aos desafios educativos e proporcionar uma educação inclusiva, flexível e dialogante com todos os seus parceiros. Desta forma, Formosinho (2009) relembra que “(...) o professor deve ser um membro activo da comunidade escolar, um participante empenhado nos problemas da turma, um animador cultural, um estudioso do meio social e cultural dos seus alunos, uma ponte entre a escola e a família” (p. 11). Acresce dizer que, em todos os momentos, o papel do professor consiste em

“guiar” a aprendizagem, tal como refere Zabalza (1994), “em suma, a ideia chave de guiar a aprendizagem é revelar o processo de realização das tarefas de maneira que o sujeito saiba o que tem que fazer” (p. 179). Acrescenta ainda que “é, portanto, uma tarefa «iluminativa», de maneira que os alunos saibam claramente o que devem fazer e possuam, no mínimo, pistas sobre o modo como podem fazer” (Zabalza, 1994, p. 179).

Como se viu, as questões didáticas, de respeito pelo desenvolvimento da criança, de mediação da aprendizagem, de inclusão e de reflexão investigativa são dimensões pedagógicas relevantes da atividade docente.

1.1.1 Visão geral do papel do docente

Tendo em conta a bibliografia da especialidade, em termos da natureza e âmbito da docência, entende-se a profissão docente como bastante complexa e rica (Cró, 1998; Cunha, 2008; Formosinho, 2009; Pacheco, 1995; Perrenoud, 2000; Roldão, 1999). Cunha (2008) considera que “a profissão de professor resultou de uma evolução política, estratégica e científica/pedagógica” (p. 18). Atendendo à complexidade do que é ser docente, urge perguntar o que é efetivamente ser docente? Ser professor para Formosinho (2008) “implica lidar com problemas desconhecidos antes da emergência da escola de massas” (p. 7). O autor acrescenta, ainda, que a função docente tem algumas especificidades, sendo necessário integrar de forma sucessiva diversas responsabilidades (Formosinho, 2008).

Desta forma, a complexidade da intervenção pedagógica obriga a uma constante reflexão, tal como nos refere Boavida (1996),

Agir e pensar, porquê? Porque educar é agir, antes de tudo. E pensar. Também antes de tudo. Age-se porque se pensou, mesmo sem o saber, e acabamos sempre a pensar no que fazemos. Para fazer melhor, claro; ou por simples pensar, julgamos, esquecendo [que,] no homem, uma coisa não vive sem a outra. (p. 11)

A necessidade de se criarem situações para que as crianças construam o conhecimento de forma ativa vai ao encontro da perspetiva de Arends (1995), que destaca a importância de se proporcionar aos alunos experiências diversificadas e oportunidades de diálogo, das quais possam emergir significados relevantes para a sua aprendizagem.

A este respeito importa questionar se o docente assume apenas um papel em que decide a concretização do processo educativo ou se, pelo contrário, poderá também capacitar as crianças para decidirem, fazendo com que elas sejam parte desse processo,

levando-as a aprenderem de forma autónoma e a resolverem os problemas com que são confrontadas. Ainda questionar se o docente poderá limitar-se a classificar os alunos ou, em alternativa, usar a avaliação como instrumento de melhoria das aprendizagens, fazendo com que eles se apropriem dos critérios de avaliação e autorregulem os seus desempenhos. Assim sendo, numa perspetiva que privilegia a segunda vertente destes binómios, destaca-se o papel do docente como agente motivador da aprendizagem, estimulando os alunos na procura de informação e na construção do conhecimento, do saber ser, estar e fazer.

Assim sendo, o docente deve ter em conta o perfil das crianças e competências a desenvolver, garantido que o ensino esteja centrado nelas, respeitando as suas necessidades, interesses e ritmo de aprendizagem. Ao longo do processo de aprendizagem, as crianças atingem diferentes marcos de desenvolvimento, sendo essencial promover competências cognitivas, emocionais, sociais e motoras.

Relativamente às competências cognitivas, é fundamental que as crianças desenvolvam o pensamento crítico, a capacidade de resolver problemas, bem como a criatividade e a autonomia no processo de aprendizagem. No que respeita às competências motoras, considera-se que são de enorme importância, uma vez que a coordenação motora global e fina são essenciais para o desenvolvimento integral da criança. Por fim, as competências sociais e emocionais manifestam-se no desenvolvimento da expressão oral, da empatia, da capacidade de trabalhar em grupo e da gestão das emoções.

Desta forma, e de acordo com Moreira (2010), considera-se que as experiências pessoais têm um papel muito relevante e até indispensável para o desenvolvimento da autoestima. Entenda-se por experiências pessoais, todas as interações realizadas entre a criança e o meio envolvente (sociedade, família, pais, pares, escola, professores). Moreira (2010) ainda refere que

a auto-estima é uma variável estrutural que interfere em todos os domínios do funcionamento humano. É uma variável complexa que influencia o desenvolvimento do ser humano e é influenciada pelas experiências do indivíduo e da sua interação com o que o rodeia. (p. 3)

Desta forma, é essencial que os professores promovam a autoestima das crianças com a mesma intencionalidade com que abordam os conteúdos curriculares. Por outro lado, Mesquita (2011) afirma que

ser professor é ser um guia, é ser um orientador que tem de apoiar as crianças em todos os aspetos. Atribui-se-lhe o papel de facilitador das aprendizagens das crianças, o que significa poder ajudá-las, orientá-las em tudo o que elas necessitem. Ser professor não é só fazer só com que os alunos aprendam os conteúdos de um livro, é muito mais que isso, é fazer com que os alunos sejam competentes para ultrapassar situações, nomeadamente, problemáticas, o que significa formá-los e orientá-los, levá-los pelo melhor caminho. (pp. 86 – 87)

De facto, o papel do docente consiste em proporcionar a todas as crianças um ambiente equilibrado onde possam desenvolver um trabalho individual, a pares ou em grupo, orientado para o resultado pretendido, mas também explorando os processos de aquisição desse resultado. Na consecução desse ambiente, “a existência de regras, pré-definidas e conhecidas por todos, é fundamental. A existência deste ambiente fará aumentar os níveis de concentração nas tarefas propostas aos alunos” (Cardoso, 2013, p. 95). Ainda na perspetiva de Formosinho (2009), o profissional deverá

ser um novo professor, uma pessoa psicologicamente madura e pedagogicamente formada, capaz de ser o instrutor e o facilitador da aprendizagem, o expositor e o individualizador do ensino, o dinamizador de grupos e o avaliador de performances, o animador e o controlador, o catalisador empático de relações humanas e o investigador, o que domina os conteúdos e o modo de os transmitir, o que ensina para se aprender e ensina a aprender a aprender. (pp. 50-51)

Importa ainda referir que o docente tem um papel primordial na gestão do grupo de crianças, uma vez que será fundamental para criar um ambiente de aprendizagem seguro, organizado e motivador. Para isso, o docente deve estabelecer regras consistentes e claras, proporcionar um ambiente positivo, incentivar a participação dos alunos, adaptar estratégias pedagógicas às necessidades de cada criança e intervir na resolução de conflitos quando necessário. Além disso, o material da sala de aula deve de ser diversificado e adaptado às diferentes faixas etárias e necessidades dos alunos, podendo contribuir para uma aprendizagem mais significativa. Neste sentido, Arends (1995) afirma que “o espaço é um recurso muito importante para a criação de ambientes adequados à aprendizagem, nomeadamente pela facilidade de movimentação dos alunos nesse espaço, atendendo à disposição dos materiais e das carteiras” (p. 79).

1.1.2 Perfis do Desempenho Docente

Falar em perfis de desempenho docente remete para a identificação de traços comuns de desempenho profissional no contexto educativo, caracterizados, na atualidade, por uma atitude reflexiva ao longo da ação educativa desenvolvida, procurando a inovação das práticas e, sobretudo, que os conteúdos/temáticas sejam postos ao serviço das crianças, no sentido de estas desenvolverem competências necessárias à sua integração na sociedade.

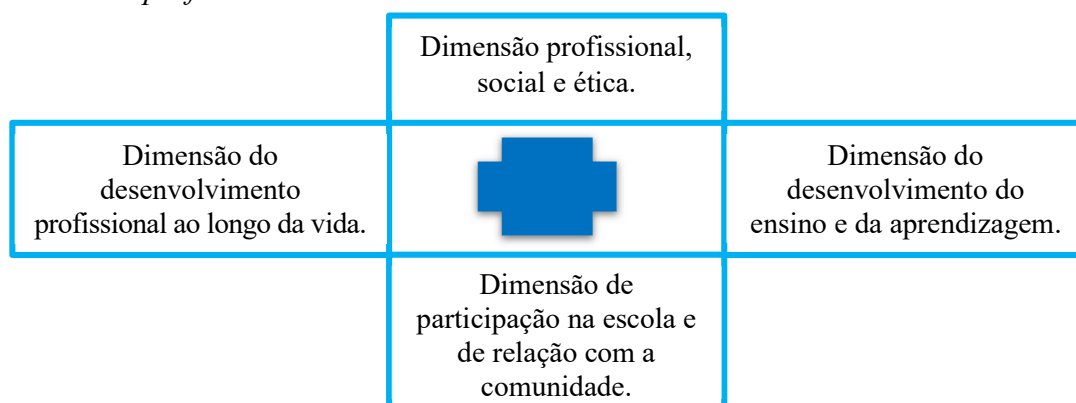
Desta forma, será importante elencar os traços de desempenho profissional, plasmados na legislação aplicável a todo o território nacional, permitindo identificar características, competências e funções inerentes à docência. Neste enquadramento, no Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, encontram-se as diferentes dimensões que a docência engloba, numa perspetiva comum ao educador de infância e ao professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico. No Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, apresentam-se aspetos específicos do perfil profissional do Educador de Infância e o do professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Importa referir que o primeiro Decreto-Lei está organizado em quatro dimensões complementares, nomeadamente:

- 1-Dimensão profissional, social e ética;
- 2-Dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem;
- 3-Dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade;
- 4-Dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida.

Na figura que se segue (Figura 1), procura-se sistematizar esta realidade.

Figura 1

Dimensões do perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básicos e secundário.



Na dimensão profissional, social e ética, apela-se à defesa de uma escola inclusiva e respeitadora das diferenças culturais das crianças e de todos membros da comunidade educativa. Prioriza-se o desenvolvimento da identidade individual, combatendo processos de exclusão e discriminação. É tido em consideração o desempenho de funções em conformidade com os princípios da deontologia profissional docente. Entenda-se que a deontologia profissional constitui um conjunto de princípios éticos, normas e condutas que orientam o comportamento do docente. O cumprimento desses princípios visa garantir que os profissionais ajam com integridade, responsabilidade e respeito no exercício das suas funções, sempre em busca do bem-estar da criança. Para o professor, o respeito pela deontologia profissional tem um papel fundamental na construção de um ambiente escolar de qualidade. Assim sendo, o docente deve ser responsável pelas suas ações e decisões, tanto no processo de ensino quanto nas interações com os alunos, colegas e a comunidade escolar. Por outro lado, deverá adequar as aulas e manter o compromisso com o ensino.

Relativamente à dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, é de enorme importância salientar a concretização de um currículo fundamentado no conhecimento científico, no contexto de métodos ativos de aprendizagem, com suportes diversificados. Assim sendo, o professor deverá utilizar “de forma integrada, saberes próprios da sua especialidade e saberes transversais e multidisciplinares” (n.º 2 do ponto III do Anexo ao Decreto-Lei 240/2001, de 30 de agosto). Além disso, valoriza-se a importância de uma comunicação e relação pedagógica que estabeleça uma convivência democrática, de forma a responder às necessidades e interesses dos alunos. Esta dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem é de grande importância, na medida em que a educação nos nossos dias enfrenta o desafio de se adaptar às necessidades de uma sociedade que está em constante mudança. Nesse contexto, a implementação de um currículo oficial suportado no conhecimento científico é crucial. Isso implica que o conteúdo ensinado deve ser baseado e fundamentado em pesquisas e evidências científicas, garantindo que as crianças recebam informações precisas e relevantes. Um currículo que seja bem estruturado vai fornecer uma base sólida de conhecimento, mas também vai permitir o desenvolvimento do pensamento crítico e da capacidade de resolver problemas.

Além disso, recorrer a métodos ativos de aprendizagem tem sido uma abordagem que tem ganho enorme importância na educação. Esses métodos de ensino permitem uma participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem, promovendo a colaboração,

a criatividade e a autonomia. A orientação de atividades para projetos em grupo facilita o diálogo e pode proporcionar debates sobre diferentes temas, permitindo que os alunos se envolvam de maneira mais profunda com o conteúdo, o que pode contribuir para uma aprendizagem mais significativa e duradoura.

Será importante referir que, à luz do n.º 2 do ponto III do Anexo ao Decreto-Lei 240/2001, de 30 de agosto, e ainda atendendo à dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, se espera que o docente seja capaz de regular a sua ação, através da avaliação, com vista à qualidade do ensino preconizado, assim como as aprendizagens dos alunos, no quadro da formação em causa. Neste âmbito, deverá ser assegurada a orientação e monitorização da progressão dos alunos, através de diferentes instrumentos de avaliação.

Relativamente à dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade, aponta para uma relação estreita entre o docente e a comunidade escolar, uma vez que cada vez mais se solicita a participação da família e o envolvimento de toda a comunidade no processo educativo. Isso inclui a dinamização de projetos integradores e a participação em atividades na escola, bem como a promoção de interações com todos os intervenientes no processo de educação, reforçando a sua identidade cultural e permitindo o desenvolvimento social. Segundo Marcelo (2009), a docência é “uma profissão do conhecimento” (p. 8) em que o professor deve comunicar esse conhecimento, de forma que todos os alunos alcancem “aprendizagens relevantes” (Marcelo, 2009, p. 8). Ainda, Roldão (2005) considera que a docência se caracteriza pelo ato de ensinar em que o outro “seja conduzido a aprender/apreender o saber que alguém disponibiliza” (p. 14), posicionando o professor na interseção entre o saber e o aluno (Roldão, 2005).

Não menos importante, a dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida incide na necessidade de o docente refletir sobre o próprio ensino, de modo a adaptar-se às necessidades dos alunos. É essencial manter-se atualizado em relação às alterações curriculares, trabalhar em equipa e estar informado de resultados recentes da investigação educacional e da prática docente. Participar em encontros, projetos, formações e outras atividades é crucial para o desenvolvimento contínuo dos professores enquanto profissionais, mantendo uma atitude sempre reflexiva, crítica e informada em relação ao currículo. Assim sendo, assumem, ao longo da vida, o papel de

agentes de mudança, reveem, renovam e ampliam, individual ou coletivamente, o seu compromisso com os propósitos morais do ensino, adquirem e desenvolvem

de forma crítica, juntamente com as crianças, os jovens e os colegas, o conhecimento das destrezas e a inteligência emocional, essenciais para uma reflexão, planificação e prática profissionais eficazes, em cada uma das fases das suas vidas profissionais. (Day, 2001, p. 20)

Em complemento a estes perfis gerais de desempenho, surgem os perfis específicos de desempenho profissional do Educador de Infância e do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico, aprovados pelo Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, que contemplam duas dimensões complementares do desempenho docente (Figura 2).

Figura 2

Dimensões do perfil específico de desempenho profissional do Educador de Infância e do Professor do 1.º CEB.



Nestas dimensões do perfil específico, destaca-se a integração curricular concebida, estruturada e implementada de forma intencional e fundamentada, evitando abordagens casuísticas ou dependentes apenas de circunstâncias momentâneas e/ou disciplinares.

1.1.3 Aspetos do perfil do Educador de Infância

Numa primeira abordagem ao perfil do educador de infância, tem-se em atenção o que a legislação elenca sobre o assunto. Como comentado, o Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, enumera as características do profissional de educação de infância. Assim, a partir do referido Decreto-Lei pode-se concluir que o docente deve orientar o desenvolvimento do currículo de forma integrada, contemplando as suas diferentes áreas, e indo ao encontro das necessidades de cada criança. De acordo com este princípio orientador, nas OCEPE (2016) é indicado que o docente deve planificar o ensino, permitindo e proporcionando às crianças condições favoráveis a um bom ambiente educativo e à concretização de projetos, com atividades diversificadas, estimulantes nos

materiais e partindo das experiências das crianças, de modo que as mesmas possam construir aprendizagens integradas.

Sustentadas pelos documentos norteadores, as instituições de ensino superior procuram proporcionar uma formação que incentive o educador a investir nessa integração, numa base teórica sobre o desenvolvimento infantil, bem como noutros conhecimentos teóricos que se reflitam e sejam aplicáveis em contexto da sala de atividades.

Numa análise mais pormenorizada do perfil do Educador de Infância, destaca-se a conceção e o desenvolvimento do currículo com principal foco na “planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como (...) actividades e projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas” (n.º 1 do ponto II do anexo n.º 1 ao Decreto-Lei 241/2001). No que concerne à organização do ambiente educativo, a função do educador é reforçada, sendo este visto como um profissional habilitado a conceber de forma flexível e organizada o espaço e a gerir o tempo, com vista à prossecução de “experiências educativas integradas” (Alínea a, n.º 1 do ponto II do anexo n.º 1 ao Decreto-Lei 241/2001). Mais se adianta a garantia da segurança e bem-estar das crianças, assim como a disponibilidade para explorar diferentes materiais “estimulantes e diversificados” (Alínea b, n.º 1 do ponto II do anexo n.º 1 ao Decreto-Lei 241/2001), sem nunca esquecer as conceções e experiências prévias das crianças, assim como os contextos educativos diferenciados em que se inserem.

No que respeita aos domínios da observação, planificação e avaliação, o perfil aponta para que o Educador de Infância esteja apto para planificar e desenvolver, de forma flexível, atividades abrangentes, transversais, integradas e adequadas às necessidades das crianças, atendendo à observação do grupo e às conceções prévias das mesmas. Relativamente à observação, o educador deverá adotar uma postura avaliativa do seu desempenho e do “desenvolvimento e (das) aprendizagens de cada criança” (Alínea e, n.º 3 do ponto II do anexo n.º 1 ao Decreto-Lei 241/2001). Destaca-se, ainda, o papel do educador como impulsionador de um ambiente pedagógico capaz de fomentar e estimular a autonomia, a curiosidade e a cooperação, bem como o “desenvolvimento pessoal, social e cívico” (Alínea h, n.º 4 do ponto II do anexo n.º 1 ao Decreto-Lei 241/2001) em constante interação com a família e a comunidade.

No que concerne à dimensão da integração do currículo, o documento remete-nos para a importância de o educador mobilizar “o conhecimento e as competências necessárias ao desenvolvimento de um currículo integrado, no âmbito da expressão e da

comunicação e do conhecimento do mundo” (n.º 1 do ponto III do anexo n.º 1 ao Decreto-Lei 241/2001). Relativamente à expressão e à comunicação, é realçado o papel do educador como promotor de um ambiente educativo capaz de estimular o desenvolvimento da linguagem oral, bem como abordar de forma integrada os “diferentes tipos de expressão (plástica, musical, dramática e motora)” (Alínea d, n.º 2 do ponto III do anexo n.º 1 ao Decreto-Lei 241/2001). No âmbito do conhecimento do mundo, é salientada a relevância do desenvolvimento de “atividades exploratórias” (Alínea a, n.º 3 do ponto III do anexo n.º 1 ao Decreto-Lei 241/2001) com base na observação, de forma a estimular a curiosidade, o interesse e o respeito pelo meio natural e social.

1.1.4 Aspetos do perfil do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico

O Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, também enumera as características do profissional do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Assim sendo, espera-se que o professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico desenvolva o currículo, integrando os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam. Também se pretende que possua competências previstas e definidas para este nível de ensino, de forma a facilitar a aprendizagem dos alunos. Deste modo, cabe ao professor, entre outras tarefas, organizar, desenvolver e avaliar o processo de ensino/aprendizagem com base na análise de cada situação concreta.

No que respeita às competências a desenvolver nas crianças, terá de atender a competências socialmente relevantes, no âmbito de uma cidadania responsável, desde competências transversais ligadas a capacidades pessoais, interpessoais e instrumentais, assim como a competências específicas no âmbito de cada área do currículo.

Assim sendo, cabe ao professor encontrar meios facilitadores do desenvolvimento do processo de ensino/aprendizagem, “retirando todos os obstáculos que o impedem, criando as condições externas favoráveis a esse desenvolvimento” (Figueiredo, 2004, p. 57).

Ainda sobre o Decreto-Lei n.º 241/2001, o mesmo estabelece diretrizes para a avaliação, sublinhando a importância do feedback como uma ferramenta de desenvolvimento contínuo. Realça, ainda, que a avaliação contínua e formativa deve ser orientada para o desenvolvimento integral do aluno, englobando não só aspetos cognitivos, mas também sociais, emocionais e físicos. O professor é o responsável por integrar, na sua lecionação, as informações e as competências previstas no currículo,

facilitando assim a aprendizagem dos alunos. Este processo envolve organizar, desenvolver e avaliar o ensino e a aprendizagem de acordo com cada situação concreta.

No que concerne à integração do currículo, é dada ênfase ao papel do professor como promotor da “aprendizagem de competências socialmente relevantes, no âmbito de uma cidadania activa e responsável, enquadradas nas opções de política educativa nas várias dimensões do currículo integrado deste ciclo” (n.º 1 do ponto III do anexo n.º 2 ao Decreto-Lei 241/2001). Assim sendo, assiste-se a um processo educativo, articulado e integrado, com o recurso a materiais diversificados e atendendo às diferentes áreas de conteúdo, na atualidade, Português, Matemática, Estudo do Meio, Educação Artística, Cidadania e Desenvolvimento, Educação Física, Inglês e TIC.

1.1.5 A importância da Formação de professores

A formação inicial de professores, de acordo com o Decreto-Lei n.º 79/2014 e de sucessivas atualizações, a mais recente o Decreto-Lei n.º 9-A/2025, de 14 de fevereiro, deve organizar-se de forma a contemplar a formação nas áreas de docência, educacional geral, didáticas específicas e iniciação à prática profissional, sem negligenciar aspetos culturais, sociais, éticos e investigativos.

Nesta ordem de ideias, e sublinhando a opinião de Nóvoa (1992), entende-se que a formação do professor deve orientar-se para uma estreita articulação “com o desenvolvimento pessoal (produzir a vida do professor), com o desenvolvimento profissional (produzir a profissão docente) e com o desenvolvimento organizacional (produzir a escola)” (p. 15). Assim sendo, Moita (1995) esclarece que

ninguém se forma no vazio. Formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, um sem fim de relações. Ter acesso ao modo como cada pessoa se forma é ter em conta a singularidade da sua história e sobretudo o modo singular como age, reage e interage com os seus contextos. (p. 115)

Ainda atendendo a esta visão, Fialho (2011) esclarece que a formação

dotará o professor de ferramentas que facilitarão a sua missão e o seu crescimento como pessoa, como profissional e como ser social, que encontra na escola os ecos do seu papel na sociedade, cada vez mais exigente e desafiante. (p.150)

Em linha com o explanado anteriormente, Galvão, Ponte e Jonis (2018) referem que a formação inicial assenta, assim, em três eixos fundamentais: uma componente reflexiva nas várias unidades curriculares; a interligação entre o conteúdo disciplinar e a didática, fomentada pela interdisciplinaridade e pela concretização em contextos formais e não formais; e uma formação em contexto de prática profissional desde o início do curso, numa progressão crescente, investindo, desde o início, numa componente investigativa e que culmina no relatório de estágio.

Entende-se, assim, que profissão docente é cada vez mais exigente e são vários os autores que caracterizam o professor de hoje como uma pessoa que reflete sobre as suas práticas e investe no seu desenvolvimento profissional, procurando atualizar-se. Neste sentido, Freire (2004) reforça esta ideia quando sustenta que

A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. (...) O que se precisa é possibilitar, que, voltando-se sobre si mesma, através da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingénua, percebendo-se como tal, se vá tornando crítica. (...) Por isso é que na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. (p. 38-39)

Assim sendo, espera-se dos novos professores a capacidade de “mobilizar os saberes das diferentes áreas disciplinares para responder aos desafios da realidade, consubstanciados em problemas que os «*contextos profissionais*» colocam e aos quais é preciso dar respostas adequadas, flexíveis e teoricamente sustentadas” (Alonso & Silva, 2005, p. 59), sempre com uma atitude baseada na reflexão crítica sobre toda a ação educativa, na continuidade de todo o desenvolvimento profissional de cada docente.

1.2 Avaliação das Aprendizagens

Falar em avaliação não é uma tarefa fácil pois implica inúmeros pressupostos que cada docente terá de ter em atenção num momento que se pretende bastante reflexivo. De acordo com Ribeiro e Ribeiro (1989), “a função de avaliar corresponde a uma análise cuidada das aprendizagens conseguidas face às aprendizagens planeadas, o que se traduz

numa descrição que informa professores e alunos sobre os objectivos atingidos e aqueles onde se levantaram dificuldades” (p. 337). Neste sentido, a avaliação das aprendizagens acompanha o aluno no seu percurso escolar, permitindo perceber se os objetivos pretendidos foram atingidos e identificar as suas principais dificuldades.

No entanto, a avaliação também pode incidir em aprendizagens que não foram planeadas. Neste sentido, há espaço para a avaliação emergir no decurso das atividades educativas (Fernandes, 2006), não se limitando à aferição de resultados. Este envolvimento da avaliação nas atividades da aula pode, por vezes, ser percecionado pelos professores como uma prática separada do ensino, servindo apenas como base para um planeamento futuro (Torrance & Pryor, 2001).

Em termos formativos, a tarefa de avaliar, segundo Peralta (2002)

implica observar o(s) aluno(s), direta ou indiretamente, na realização de atividades, tão próximas quanto possível de situações autênticas, usando para tal um conjunto de instrumentos que permitam a recolha de evidências sobre o desenvolvimento (parcial ou geral) das competências do aluno ou sobre a sua demonstração em situação. As formas e os modos de avaliação têm de refletir as aprendizagens realizadas pelos alunos e os resultados obtidos, mas também o empenhamento (motivação, atitude...) posto na sua realização. (p. 27)

O reforço da componente formativa da avaliação aponta, sobretudo, no sentido de uma avaliação para as aprendizagens e não apenas das aprendizagens.

Além do afirmado, face aos resultados obtidos pelos alunos, também pode estar em causa a avaliação que o professor faz à própria lecionação, colhendo elementos que podem conduzir a uma alteração dos métodos de ensino por ele usados. Neste sentido, a avaliação pode proporcionar ao professor a oportunidade de rever conteúdos, metodologias, com vista a uma melhor adequação do ensino. Assim sendo, a avaliação feita aos alunos permite ao professor ter uma atitude autorreflexiva, possibilitando-lhe ajustar os objetivos e as metodologias a adotar. Por conseguinte, a avaliação dos alunos torna-se um dos pontos mais importantes nos processos de ensino e de aprendizagem.

1.2.1. Aspetos dos tipos e funções da avaliação

Após a leitura e análise das abordagens de diferentes autores da especialidade acerca desta matéria, considera-se que há necessidade de diversificar a avaliação, uma vez que um aluno pode ter facilidade em avaliações escritas, mas ter dificuldades com avaliações orais e vice-versa. Daí a necessidade de o professor recorrer a diversas formas de avaliação, visando equidade e integridade na determinação de resultados. A este respeito, Serpa (2010) refere que “a avaliação consiste tanto na aplicação de regras como na sua ponderação em relação às circunstâncias do avaliado” (p. 81).

Atendendo a esta perspetiva, podem-se considerar as modalidades clássicas da avaliação, nomeadamente as avaliações diagnóstica, formativa e sumativa. Estes tipos de avaliação deverão ser usados em contexto e com intencionalidade. Segundo Cabral (2003) qualquer que seja a modalidade utilizada, ela poderá ter três características: “informativa, valorativa e interventiva” (p. 5). Todas elas passam por três etapas fundamentais no processo de avaliação: “a recolha de informação, o seu tratamento e interpretação e, por fim, a reflexão sobre os resultados” (Cabral, 2003, p. 5).

A avaliação das aprendizagens pode ser vista como um processo integrado e contínuo na prática quotidiana do aluno. Ao analisarmos o dia a dia, em contexto de sala de aula, observam-se as dificuldades com que o aluno adquire mais ou menos conhecimentos e a forma como supera os seus erros. Passa-se, então, a comentar as modalidades clássicas da avaliação.

1.2.2 Avaliação diagnóstica

A avaliação diagnóstica surge no contexto educacional como um processo em que o docente pretende aferir o nível de conhecimentos, competências ou habilidades dos seus alunos, em cada área a ser explorada. Pacheco (1995) associa a avaliação diagnóstica

quer ao momento de avaliação inicial (início do ano letivo, trimestre, unidades letivas (...)) quer ao momento de avaliação pontual, consistindo no levantamento de conhecimentos dos alunos considerados pré-requisitos, para abordar determinados conteúdos (...). Pela sua natureza, os dados assim recolhidos não devem nunca contar para a progressão dos alunos, mas apenas servir de indicador para o professor. (p. 75)

Neste sentido, a avaliação diagnóstica pretende identificar lacunas dos alunos em determinados conhecimentos do currículo, a fim de facilitar a tomada de decisões e a preparação de intervenções educativas mais apropriadas. No entanto, também pode ser mais abrangente e incluir características e necessidades de outros domínios que não o cognitivo.

1.2.3 Avaliação formativa

A avaliação formativa permite estabelecer uma ligação fundamental entre o ensino e a aprendizagem. No centro desta ligação, o feedback regulador assume um papel essencial. Mais se acrescenta que todo o processo de avaliação formativa depende de alguns elementos-chave que asseguram o seu bom funcionamento.

Ainda neste contexto, importa referir que a avaliação formativa, segundo Torrance e Proyor (2001, citado por Serpa, 2010), consiste na “necessidade de o professor tornar explícita a tarefa e os critérios de qualidade, tanto no que respeita à tarefa entre mãos, isolada, como às “regras sociais” mais gerais da aula” (p. 75). Este tipo de avaliação permite a regulação dos desempenhos do aluno e dos contextos em que este se insere. Para além destas características anteriormente explanadas, Hadji (2001) considera que “a avaliação formativa é uma avaliação informativa” (p. 20), uma vez que permite que o professor oriente o aluno e lhe diga o que deveria ser feito para alcançar resultados positivos.

Ainda segundo Serpa (1997), a avaliação formativa deve estar, sobretudo, centrada no aluno e preocupada com os objetivos que o mesmo pode e deve alcançar, questionando o papel do professor, as condições de aprendizagem, da escola e do sistema educativo, logo é uma preocupação de todos os agentes educativos. Quando falamos no processo de aquisição de conhecimentos, competências e destrezas, a avaliação formativa passa a ser fundamental na regulação de todo esse processo.

1.2.4 Avaliação sumativa

A avaliação sumativa também desempenha um papel bastante relevante no processo de ensino/aprendizagem. Esta importância prende-se com o facto de proceder ao balanço do que foi aprendido, de parte ou da totalidade de um programa formativo. Permite aferir de forma mais global e integrada o domínio de diferentes partes do programa formativo. Está normalmente associada à classificação, mas pode ser aplicada

sem que se proceda à atribuição de notas ou menções. Serpa (2010) refere que a mesma, numa fase inicial do ano letivo, pode não ser mencionada porque faz parte do “conhecimento tácito” dos professores, pelo que “não precisa ser enunciada explicitamente” (p. 253). A avaliação sumativa é frequentemente usada quando se dá por concluído o estudo de determinada matéria, mas os seus resultados podem ser usados para melhorar os processos educativos subsequentes, o que significa que pode ter, também, uma função formativa. Uma das diferenças entre a avaliação formativa e a sumativa é que esta não acompanha o dia a dia do ensino.

1.2.5 O Lugar do feedback na avaliação das aprendizagens

Falar em feedback é falar de retorno. Assim sendo, o feedback existe em qualquer tipo de avaliação, pois consiste em informação de retorno sobre determinado desempenho ou produto. Em termos gerais, caracteriza-se por mostrar ao aluno aquilo que faz corretamente e os erros que comete, podendo, no entanto, disponibilizar-lhe ajuda e orientação no caminho a seguir para que esses erros sejam ultrapassados.

O feedback é inerente ao ato avaliativo, uma vez que consiste na devolução de informação sobre a qualidade de uma ação ou produto. De forma geral, caracteriza-se por evidenciar ao aluno os seus progressos e dificuldades, podendo, no entanto, oferecer apoio e orientação quanto ao percurso a seguir para superar essas dificuldades.

É desejável que o feedback seja uma informação que é fornecida no tempo certo e dirigida a um aluno ou a um grupo de alunos, indo ao encontro das suas necessidades (Brookhart, 2017). Embora, na maior parte das vezes, o feedback tenha como emissor o professor, ele pode e deve ter outras fontes. Pode partir da iniciativa dos alunos, sendo que neste caso pode ajudar o professor a regular e a reestruturar a sua forma de ensinar. Por outro lado, pode partir de outros professores e neste caso poderá servir como um elemento fundamental de diálogo e troca de experiências entre os professores (Hattie & Timperley, 2007).

Ainda segundo Brookhart (2017), a intenção do feedback é ser formativo, ou seja, levar os alunos a aprender. Isso pode ser conseguido através de comentários positivos, que fazem com que o aluno se sinta orgulhoso de si mesmo, ou da sinalização do erro cometido, desde que se dê a oportunidade de melhoria. Por exemplo, os alunos podem tirar proveito do feedback dado no âmbito da avaliação sumativa se o professor lhes

oferecer outra oportunidade para incorporarem no seu trabalho as reformulações decorrentes desse feedback.

Para além da informação dada sobre o desempenho do aluno, nas situações de interação, as reações do aluno também permitem o professor ajustar a sua intervenção, pelo que Barlow (2006) refere que “em qualquer situação “normal” de comunicação interpessoal, o emissor mantém-se atento a todas as reações verbais e não verbais do seu interlocutor para adaptar o seu discurso em consequência delas” (p. 15). Assim, as situações de interação pedagógica permitem que o professor dê especial atenção às reações do aluno e daí reformule novas linhas orientadoras para possível modificação da sua prática.

1.2.6 O foco do feedback

Em relação ao foco ou nível de incidência do feedback, Hattie e Timperley (2007) identificam três níveis de como o feedback é transmitido, podendo ter impacto positivo sobre a aprendizagem do aluno.

O primeiro está dirigido à tarefa, ou seja, o aluno receberá informações apenas direcionadas para a correção do que foi feito de forma incorreta. Esse feedback deve de ser dado de forma precisa sobre a tarefa realizada, preferencialmente a seguir à sua conclusão, para que o aluno possa refletir sobre a sua realização.

No que respeita ao segundo nível, o feedback fornecido durante o processo deve conter apenas pistas para ajudar o aluno a reorganizar o seu pensamento e reformular a sua estratégia de aprendizagem.

Por último, o feedback de autorregulação, que visa promover sobretudo competências de autoavaliação, permitindo a partilha de critérios e outras informações antes da realização das tarefas (*feed up*), ou até fazer com que o aluno adquira mais confiança e se envolva mais na tarefa que desempenha. Assim sendo, o aluno vai desenvolver um processo de competências internas autónomas para autoavaliar o seu processo de aprendizagem. Atendendo a estes pressupostos, este será um feedback que poderá fazer com que o aluno aumente os seus níveis de confiança para a realização da tarefa.

1.2.7 Tipos de feedback

O tipo de feedback e a forma como é transmitido na sala de aula podem influenciar a sua eficácia, na medida em que determinam até que ponto permitem ao aluno reestruturar o seu processo de aprendizagem. Segundo Hattie e Timperley (2007), parece haver mais resultados positivos do feedback quando os objetivos são mais específicos e desafiadores e também quando as tarefas são menos complexas. Mediante as circunstâncias específicas, o feedback pode ter maior ou menor eficácia, sendo relevante o momento em que é disponibilizado.

Nesta reflexão são analisados dois tipos de feedback, o avaliativo e o descritivo-construtivo. Relativamente ao feedback avaliativo, este apenas indica ao aluno em que momento está a sua aprendizagem, mas sem lhe proporcionar pistas de como pode melhorar ou ultrapassar as suas dificuldades. A este respeito, Fernandes (2006) explicita que “o feedback avaliativo acaba por reforçar, junto dos alunos com mais dificuldades, a ideia de que não são competentes, podendo levá-los a crer que não são capazes” (p. 30).

No que concerne ao feedback descritivo-construtivo, especifica o que foi realizado de forma correta, valorizando o que foi feito, informando detalhadamente o aluno sobre o que não está correto, por que razão não está correto e como se podem ultrapassar as incorreções.

Em ambos os casos, o feedback pode ajudar a que o professor modifique as metodologias de ensino/aprendizagem de forma a ultrapassar as dificuldades do aluno, assumindo a perspetiva de *feed forward*. Segundo Sadler (1989), a avaliação formativa ajuda a “melhorar a competência do aluno, pondo de lado a aleatoriedade e a falta de eficiência da aprendizagem por tentativa e erro” (p. 120).

Quando o feedback de uma tarefa que está sendo realizada é dado sem as devidas justificações, possivelmente o aluno vai construindo conhecimento superficial, estabelecendo uma compreensão pouco profunda da aprendizagem. Além disso, se o aluno o assume como crítica à sua pessoa e não dirigido à tarefa desempenhada, pode ser interpretado de forma negativa.

1.2.8 Estratégias de feedback

No que concerne ao momento em que o feedback é dado, urge uma pergunta: quando deve ser dado o Feedback?

A este respeito, os autores da especialidade referem que o feedback deve ser dado imediatamente ou em momento oportuno, de acordo com as necessidades do aluno, sendo um momento crucial que poderá permitir-lhe melhorar a sua aprendizagem. Se o feedback não é fornecido quando o aluno dele necessita, pode tornar-se ineficaz (Wiggins, 2012). A forma como esse feedback é dado não deve condicionar os alunos nem os fazer sentir insatisfeitos ou incompetentes (Lopes & Silva, 2015).

O aluno precisa de feedback em diferentes momentos, nomeadamente em tarefas mais difíceis, sendo aconselhável usar um feedback imediato, uma vez que os alunos podem necessitar de apoio para corrigir problemas de aprendizagem em tempo real. Para a fixação de conhecimentos processuais e procedimentais, o uso de feedback imediato proporciona melhores resultados (Lopes & Silva, 2015). Também Brookhart (2017) realça que a disponibilização de feedback imediato ou ligeiramente atrasado visa que os alunos se apropriem do mesmo e o usem para melhorar os seus resultados.

Em geral, para Brookhart (2017), o feedback deve ser dado enquanto os alunos estão a realizar a tarefa, têm presente os objetivos que pretendem alcançar com a mesma e estão motivados para a sua consecução. Na prática, sabe-se que nem sempre o feedback é dado no momento certo aos alunos. Assim sendo, uma estratégia para ultrapassar esta situação é colocar-se no lugar do aluno e questionar-se: Quando é que os alunos estariam dispostos a ouvir o meu feedback? (Brookhart, 2017).

Ainda sobre esta questão, a mesma autora refere que os resultados dos testes e trabalhos devem ser entregues em momentos que não facilitem um sentimento de frustração nos alunos.

De acordo com tudo o que foi explanado, o feedback pode ajudar os alunos a conduzirem o seu trabalho de forma mais eficaz, saberem o que fazer de forma mais assertiva, bem como identificarem os aspetos que necessitam ser melhorados e como se podem ultrapassar esses aspetos, o que estimula o crescimento e a melhoria constante das aprendizagens.

As estratégias de feedback podem ser alavancadas a partir de perspetivas de intervenção pedagógica holística, como a integração curricular e a realização de projetos, ou de abordagens mais específicas, centradas na forma como funciona o feedback.

Numa perspectiva mais abrangente, a integração curricular surge como uma metodologia que potencia as possibilidades de aprendizagem por meio “da organização de um currículo à volta de questões significativas, reconhecidas de forma colaborativa entre alunos e professores” (Beane, 2002), assente numa educação democrática articulada em quatro dimensões: a “integração de experiências”; “integração do conhecimento”; “integração como conceção curricular” e “integração social” (Beane, 2002, p. 15). Nesta perspectiva, e segundo o mesmo autor, a integração curricular é a essência de uma escola democrática, pois permite o envolvimento e participação de todos no processo educacional, em busca de uma melhor compreensão do que se aprende, como se aprende e porque se aprende. O autor destaca que algumas experiências com abordagem integradora com estudantes têm mostrado que os alunos apresentam desempenhos idênticos ou superiores nos testes aos daqueles que vivenciam uma abordagem por disciplinas (Beane, 2003, p. 91).

Considerando abordagens mais específicas, importa ter em consideração o momento em que o feedback é dado aquando da realização da tarefa, o intervalo de tempo que separa a realização da tarefa até à sua conclusão e a disponibilização de feedback, o grau de ambiguidade do feedback, as orientações sobre o que deve ser feito, o alinhamento entre o feedback e os objetivos de aprendizagem, a comunicação atempada de critérios de avaliação e o envolvimento de diversos atores educativos na distribuição de feedback.

Capítulo I

Estágio
Pedagógico na
Educação
Pré-escolar

feedback

2. A intervenção do estágio em Educação Pré-Escolar

Neste capítulo ir-se-á refletir sobre as práticas pedagógicas que decorreram em contexto de intervenção em Educação Pré-Escolar, no âmbito da unidade curricular de Estágio Pedagógico I. Assim sendo, será feita a caracterização do meio, da escola, da sala de atividades e do grupo de crianças, como forma de se perceber os contextos onde se realizou o estágio.

A recolha da informação para se proceder à compreensão do contexto da intervenção e às decisões a tomar foi realizada através da consulta dos documentos orientadores da escola, nomeadamente o Projeto Curricular de Escola (PCE) e o Plano Anual de atividades (PAA), os processos individuais dos alunos e, também, o Projeto Formativo do Estagiário (PFE). Importa referir que este último foi desenvolvido no início do estágio, funcionando como guia e orientador de toda as atividades a desenvolver, desempenhando um papel importante na prática. Por outro lado, destacam-se as reflexões e memorandos realizados todas as semanas, que ajudaram na tomada de consciência e reformulação de algumas estratégias. Procurou-se sistematizar os procedimentos para recolher e analisar os dados ao longo do estágio. Essa sistematização foi essencial para se alcançar consistência nas informações obtidas, permitindo uma melhor compreensão das práticas desenvolvidas.

Além dos aspetos já referidos, incluíram-se registos de observação direta das dinâmicas em sala de atividades e os produtos das crianças. A interação com a educadora cooperante e com a orientadora da instituição de ensino superior também foi fundamental para obter diferentes perspetivas e compreender melhor os resultados obtidos com as práticas pedagógicas adotadas. Tal interação possibilitou uma compreensão mais aprofundada do contexto escolar e contribuiu para a adaptação das estratégias pedagógicas às necessidades específicas do grupo de crianças. Exemplo disso é o facto de ter sido introduzida uma abordagem mais lúdica na exploração de temáticas relativas à Matemática, utilizando jogos e materiais manipuláveis para captar o interesse e estimular a aprendizagem de forma mais envolvente. Dessa forma, a prática reflexiva e a revisão constante das abordagens adotadas foram essenciais para a melhoria contínua do processo educativo.

Para a lecionação, foram particularmente consultadas as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar/OCEPE (2016), onde se prioriza o conhecimento das crianças no seu meio, nomeadamente “a paisagem local, ou seja, o reconhecimento dos

seus elementos sociais, culturais e naturais e a interação entre eles, [...] alicerçando a identidade local e o sentido de pertença a um lugar” (p. 90).

Para uma melhor compreensão dos contextos em que decorreu o estágio, como já referenciado, passa-se a apresentar uma breve caracterização do meio e da escola, antes de se descrever, em traços gerais, o grupo de crianças. Importa referir que, por razões de natureza ética, foi mantida a proteção da identidade das crianças, sendo atribuída uma letra a cada uma, de forma a se poderem diferenciar sem as nomear.

2.1 Caraterização do meio

O Estágio Pedagógico I foi realizado numa escola localizada numa área citadina, próxima de zonas comerciais e de serviços, assim como de diversos espaços verdes, nos quais foram desenvolvidas diversas atividades pedagógicas. As visitas de estudo a estes espaços permitiram que as crianças estabelecessem interações sociais e culturais em contacto com o meio natural envolvente. Desta forma, considerando que as crianças se podiam deslocar caminhando, foram realizadas diversas práticas pedagógicas fora do ambiente escolar. Exemplo disso, foi a visita a uma estação de correios que permitiu cada criança entregar ao Pai Natal uma carta com pedidos personalizados, o que resultou num momento de enorme alegria. As crianças também tiveram a oportunidade de passar momentos divertidos em contacto com animais e plantas e, sobretudo, passar manhãs no parque infantil, onde brincaram livremente.

2.2 Caraterização da escola

Tratou-se de uma escola com mais do que um nível de ensino e que acolhia várias salas da Educação Pré-Escolar. Dispunha de refeitório, ginásio, biblioteca e salas de apoio às aprendizagens. Tanto o refeitório como a biblioteca e o ginásio serviam toda a comunidade escolar. Também dispunha de diversas salas do 1.º CEB.

No que respeita ao recreio, havia um comum a toda a Educação Pré-Escolar, em zona contígua à das salas, e com supervisão constante de educadores e auxiliares. O espaço deste recreio, pela sua dimensão, permitia que muitas atividades aí fossem desenvolvidas, sendo uma mais-valia em tarefas que requeriam um espaço mais alargado do que a própria sala.

Importa referir que os espaços da biblioteca foram usados para algumas atividades planificadas para a prática pedagógica desenvolvida.

Relativamente à equipa educativa, o corpo docente era composto por nove educadores de infância, entre titulares de grupo de crianças, de assistência às diversas salas e de apoio educativo especializado, uma vez que quase todos os grupos tinham crianças que necessitavam de momentos de acompanhamento especializado. Quanto ao pessoal auxiliar, havia dois bolseiros e um técnico de educação pré-escolar apoiando as crianças com particularidades específicas. Acrescia ainda a este número, seis assistentes operacionais que ajudavam em todas as tarefas para o melhor funcionamento da escola.

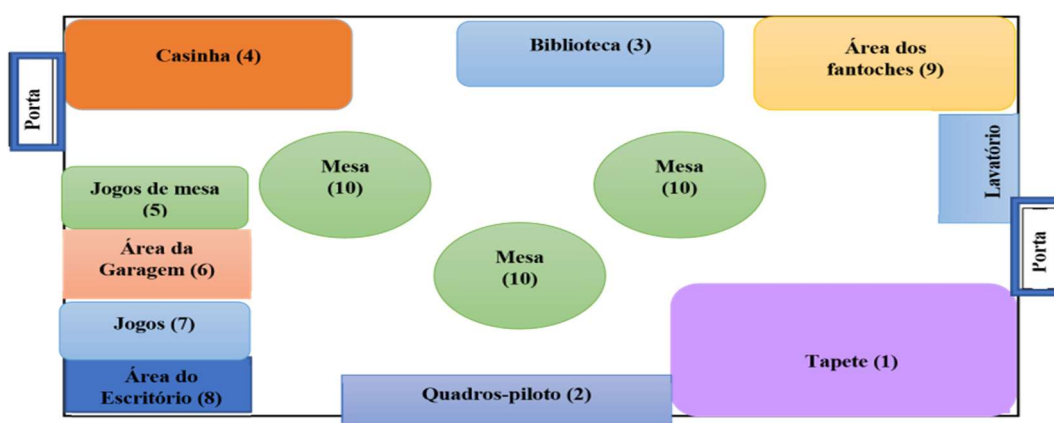
No que respeita ao espaço para as atividades de tempos livres (ATL), o mesmo ocupava instalações da escola e era frequentado por muitas crianças, apesar de ser uma valência da respetiva Câmara Municipal.

2.3 A sala de atividades, sua organização e dinâmicas

A sala de atividades onde se realizou a prática pedagógica (Figura 3) era um espaço pensado para favorecer o desenvolvimento da autonomia das crianças, contando com materiais e mobiliário adaptados às suas necessidades. Dispunha de boa iluminação uma vez que a parede que dava para o pátio exterior era composta por janelões. Uma das portas dava acesso à zona de entrada e ao corredor que levava às casas de banho e aos armários dos pertences das crianças e a outra permitia a saída para o pátio exterior.

Figura 3

Disposição da sala de atividades da Educação Pré-Escolar



Quanto à organização da sala de atividades, esta estava dividida em diversas áreas, nomeadamente: o tapete (1); os quadros-piloto (2); a biblioteca (3); a casinha (4); os jogos de mesa (5); os jogos de tapete (6); a garagem (7); o escritório (8); e o fantocheiro (9). A

área de trabalho era constituída por três mesas redondas **(10)**, situada no centro da sala, destinando-se à realização de atividades em grupo, como desenhos, jogos de mesa e experiências, entre outras.

Na área do tapete, bastante utilizada na prática pedagógica, decorria o acolhimento das crianças e diversas tarefas de rotina como, por exemplo, a marcação de presenças, do estado de tempo e do dia da semana, a alimentação dos dois peixes num pequeno aquário, a canção do bom dia e às segundas-feiras realizavam-se diálogos sobre os acontecimentos do fim de semana. Também se escolhia o ajudante do dia, mediante alguns critérios que se iam decidindo durante a prática, de forma que todas as crianças pudessem participar como ajudante. A área do tapete assumia-se como um espaço de referência para o início das atividades diárias.

Na parede junto ao tapete podiam-se observar os quadros-piloto de tarefas recorrentes, nomeadamente de presenças, o calendário, o quadro do tempo e o quadro dos aniversários. A área da biblioteca tinha alguns livros e fotografias das saídas ou comemorações dos dias festivos. Na área da casinha existia, com pequenas dimensões, uma mesa, cadeiras, armários, fogão, forno, cómoda com gavetas, tábua de engomar e uma caminha com bonecas. Na área dos jogos existia um móvel, também de fácil acesso para as crianças, que possuía diversos jogos (jogos de associação, dominó, jogos da memória, entre outros), etiquetados por cores que as crianças organizaram, o que facilitava a arrumação dos mesmos após brincadeiras na mesa.

O chão da garagem era revestido por um tapete, no qual estava desenhada uma pista que facilitava o uso de alguns carros e camiões de brincar. Na área do escritório havia arrumações compartimentadas e etiquetadas com os nomes das crianças e fotos onde eram guardados os trabalhos do dia. A sala também dispunha de um lavatório que servia para a higienização das mãos e dos materiais utilizados nas atividades de artes visuais, sendo que esta zona também servia para armazenar os leites para o lanche. Ainda existia um fantocheiro e uma caixa que continha fantoches de dedo, de livre acesso às crianças. Também existiam diversos adereços construídos para a dramatização da lenda de São Martinho. Todos estes recursos permitiam que as crianças brincassem livremente, manuseando objetos e fantoches a partir de histórias, desenvolvendo a sua oralidade, socialização e motricidade fina.

A descrição feita permite evidenciar que os espaços pedagógicos devem estar organizados em função das necessidades e interesses das crianças, promovendo o seu

bem-estar e a construção de novas aprendizagens. De acordo com as OCEPE (2016), a “articulação entre áreas de desenvolvimento e aprendizagem assenta no reconhecimento que brincar é a atividade natural da iniciativa da criança que revela a sua forma holística de aprender” (p. 10). Assim, a sala é um dos lugares onde a criança passa mais tempo e deve estar configurada de forma que a criança se sinta bem e acolhida.

A descrição antes efetuada também evidencia o valor atribuído à rotina diária, que ajudou as crianças a integrarem-se, a dar-lhes protagonismo, a torná-las mais seguras e autónomas e a se situarem mais facilmente no tempo e no espaço, alguns dos aspetos realçados por Niza (2012). Hohmann e Weikart (2011) também afirmam que as crianças podem sentir-se “mais seguras devido à estrutura previsível da rotina diária e dos seus limites claros e apropriados, dentro dos quais elas se sentem livres para desenvolver as suas próprias formas de fazer as coisas” (p. 225). Desta forma, todas as rotinas foram organizadas de modo a poderem ser seguidas por todas as crianças.

2.4 As crianças do grupo

O grupo era constituído por 18 crianças com idades compreendidas entre os 4 e os 5 anos de idade, sendo oito do sexo feminino e dez do sexo masculino, todas com frequência do jardim-de-infância desde os 3 anos.

Em termos gerais, as crianças apresentavam desempenhos bastante heterogéneos a diferentes níveis. Enquanto algumas já dominavam a linguagem para a sua idade, certos conceitos básicos e técnicas de trabalho, outras apresentavam dificuldades em expressar-se, por exemplo na descrição dos seus desenhos, em contagens e no uso da tesoura. Assim, como estratégia de intervenção, sempre que se pedia um desenho às crianças, solicitava-se também que o descrevessem, com o objetivo de explorar a intencionalidade do desenho, promover o desenvolvimento da linguagem oral e iniciar a abordagem à escrita, uma vez que as principais palavras mencionadas pela criança eram registadas no desenho, com a colaboração do adulto.

Inicialmente e sobretudo através do acolhimento, observou-se que a grande maioria das crianças tinha dificuldade em estruturar o seu discurso e até mesmo em articular bem certas palavras, mas, ao serem estimuladas a falar e a organizar o seu discurso, aos poucos foram evoluindo e melhorando nestes aspetos. Atendendo à situação, os momentos de diálogo tornaram-se prioritários, visto se considerar que é crucial as crianças dialogarem nesta fase. Observou-se que o recurso à exploração de imagens ou ilustrações em histórias

infantis, contadas ou dramatizadas, tornou-se uma estratégia fundamental para a captação da atenção das crianças e para a obtenção de resultados satisfatórios.

Duas crianças (I e Q) necessitavam de apoio adicional à aprendizagem. Uma delas (Q), além de ser acompanhada por um educador de apoio especializado, participava também em terapias fora da escola, o que a obrigava a ausentar-se frequentemente. A outra criança era acompanhada apenas na escola pois ainda não tinha diagnóstico efetivo, estando apenas sinalizada. No entanto, durante as atividades, por vezes, perturbava e interrompia o normal funcionamento das mesmas, evidenciando comportamentos de recusa, instabilidade social e emocional. Nestas situações, a criança saía da sala de atividades, devidamente acompanhada pelo educador de apoio especializado, que também recebia acompanhamento em terapia da fala disponibilizado pela escola. O que se utilizava com algum êxito para captar a sua atenção era o visionamento de alguns vídeos e a audição de músicas que permitiam que ela interagisse na sala com os adultos e com os pares.

2.5 Abordagem reflexiva sobre práticas de estágio em Educação Pré-Escolar

“(Re)começar, continuar, errar, ultrapassar, inovar, sonhar, procurar, encontrar, alcançar...” (Matias & Vasconcelos, 2010, p. 17)

Relativamente às implicações dos projetos da escola, em articulação com o Projeto Formativo do Estagiário, pode-se concluir sobre a sua importância numa educação ativa e centrada na criança, participativa, dinâmica, diversificada e cooperativa. A prática pedagógica desenvolvida e a reflexão sistemática sobre a mesma contribuíram para promover a construção de uma atitude reflexiva sobre a prática docente, na medida em que as aulas práticas e as preparações de todas as sequências didáticas, os memorandos e as reflexões constantes foram de enorme importância para a formação como futuros profissionais da educação. Nesta sequência, este estágio permitiu a construção de uma identidade e atitude reflexiva e investigativa, baseada na prática e em autores da especialidade que alertam para diversas questões pedagógicas.

Em termos teóricos, pede-se ao educador que adote uma prática reflexiva tendo sempre questões inerentes «o que ensinar?», «em que sentido?», «como?», «a quem?», «onde?» e «porquê?» (Cunha, 2008, p. 63). Desta forma, sugere-se que a prática, enquanto oportunidade de aprendizagem, contribua para a aquisição pessoal de

competências de reflexão, desenvolvimento e tomada de decisões e transformação de formas de agir, a partir de um modelo real da prática educativa.

2.5.1 Visão geral das práticas de estágio em Educação Pré-escolar

Neste ponto do presente trabalho, apresentam-se as várias atividades desenvolvidas no âmbito do estágio em Educação Pré-escolar. Atendendo ao Quadro 1, que contempla todas as atividades desenvolvidas ao longo das oito intervenções semanais, das quais cinco individuais e três a pares, procura-se fazer uma análise de como o processo dessas intervenções decorreu, atendendo ao facto de serem atividades pensadas para todas e para cada criança.

Assim sendo, este quadro síntese resume e ilustra as áreas trabalhadas, sendo que cada atividade atendeu às competências a desenvolver, foi planificada, concretizada e avaliadas as respetivas aprendizagens. Considerando que o feedback constitui o tema de aprofundamento do presente relatório de estágio e que os dados foram recolhidos mediante a técnica de incidentes críticos, na análise ao quadro, dá-se primazia ao relato, de forma sucinta, das atividades que propiciaram essa recolha. Para uma reflexão mais aprofundada, seleccionam-se quatro atividades consideradas fulcrais em todo o processo de ensino/aprendizagem, tanto para a estagiária como para as crianças. Neste quadro síntese, para além das áreas curriculares, também existe menção às rotinas que se criaram ao longo de todo este processo interventivo, dada a sua relevância, como apontado por Hohmann e Weikart (2011). “As crianças sentem-se mais seguras devido à estrutura previsível da rotina diária e dos seus limites claros e apropriados, dentro dos quais elas se sentem livres para desenvolver as suas próprias formas de fazer as coisas”. (p. 225)

Quadro 1

Síntese das experiências de aprendizagens desenvolvidas em contexto de Pré-Escolar

Intervenções Pedagógicas		Rotinas	Áreas/Domínios/Subdomínios								
			Formação Pessoal e Social	Expressão e Comunicação					Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	Matemática	Conhecimento do Mundo
				Educação Física	Artes Visuais	Dramática/Teatro	Música	Dança			
Data e Tema	Atividades										
Rotina	Canção do bom dia	☺									
	Canção dos dias da semana	☺									
	Marcação das presenças	☺									
	Escolha do ajudante	☺									
	Alimentar os peixes	☺									
	Marcação do tempo atmosférico	☺									
	Diálogo em grande grupo	☺									
	Contagem das crianças	☺									
Canção de despedida	☺										
Feedback das Atividades	☺										
1.ª Intervenção pares de 26 e 27 setembro de 2023 <i>O Outono está a chegar!</i>	Exploração da história. <i>Um outono de brincadeira</i>										
	Correspondência – imagens de outono										
	Reconto da história										
	Canção <i>O outono volta sempre</i>										
	Folhas de outono										
1.ª Intervenção individual de 9 a 12 de outubro 2023 <i>Os 5 Sentidos</i>	As cores de outono										
	História. <i>Os meus 5 sentidos</i>										
	Reconto da história										
	Imagens dos órgãos dos 5 sentidos										
	Correspondência <i>A roda dos sentidos</i>										
	Silhueta onde as crianças percecionam os 5 sentidos										
	Jogo sensorial <i>dos pés</i> (olhos vendados)										
Jogo do olfato: <i>caixa dos cheiros</i>											
2.ª Intervenção individual de 23 a 26 de outubro 2023 <i>Vamos brincar às bruxas?</i>	Saco sensorial										
	Jogo dos sons <i>bingo</i>										
	História <i>Anita, a fada das Aboboras</i>										
	Construção do cenário										
	Abóboras em papel crespo										
3.ª Intervenção individual de 6 a 9 de novembro 2023 <i>Tradições de São Martinho</i>	Múmias com as Fotos das crianças										
	Dramatização <i>Anita, a fada das aboboras</i>										
	Morcegos com rolos de papel higiénico										
	História: <i>A lenda de São Martinho</i>										
	Canção tradicional <i>a castanha</i>										
	Evolução da Castanha										
	Ensaio da lenda de São Martinho										
4.ª Intervenção individual de 20 a 23 de novembro de 2023 <i>Reciclagem/Pegada Ecológica</i>	Adereços para a dramatização										
	Cavalo de São Martinho										
	Cartucho em papel de jornal										
	Partilha de castanhas (convívio com as outras salas)										
	Castanha em papel crespo										
	História. <i>Uma lição sobre a poluição</i>										
4.ª Intervenção individual de 20 a 23 de novembro de 2023 <i>Reciclagem/Pegada Ecológica</i>	Construção dos ecopontos										
	Esquema todo por parte com reciclagem										
	Planeta Terra <i>em pratos de papel</i>										
	Construção de instrumentos musicais										
	Formação da <i>Bandinha</i>										
	Criação da música para a <i>Bandinha</i>										
	Espectáculo <i>Bandinha</i>										

(Continua)

(Continuação)

Intervenções Pedagógicas		Rotinas	Áreas/Domínios/Subdomínios							Conhecimento do Mundo
			Formação Pessoal e Social	Expressão e Comunicação						
				Educação Física	Educação Artística				Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	
Data e Tema	Atividades		Artes Visuais	Dramática/Teatro	Música	Dança				
2.ª Intervenção pares de 11 a 13 de dezembro de 2023 <i>O Natal está a chegar!</i>	História <i>O segredo da estrela</i>									
	Desenho sobre a história									
	Construção de um presépio									
	Decoração do marco do correio									
	Enfeites de Natal para sala									
	Cantar músicas de Natal									
	Filme - <i>Natal</i>									
5.ª Intervenção individual de 04 a 06 de dezembro de 2023 <i>A Magia do Natal</i>	História. <i>Um beijo para o Pai Natal</i>									
	Reconto da história									
	Carta ao Pai Natal									
	Ida aos CTT									
	Postal de Natal									
	Montar a árvore de Natal									
	Lembranças em massa de moldar									
3.ª Intervenção a pares de 8 a 11 de janeiro de 2024 <i>Transportes e Segurança Rodoviária</i>	vídeo <i>segurança rodoviária</i>									
	Sequência com carimbos									
	Criação do <i>semáforo rodoviário</i>									
	semáforo do comportamento									
	Jogo <i>luz verde, luz verde</i>									
	Visita da PSP – <i>Escola segura</i>									
	Percurso <i>sensibilização rodoviária</i>									

Aberto este cenário, a prática exercida ao longo do período de estágio possibilitou uma maior clarificação dos resultados da intervenção através da avaliação do plano de ação, com particular atenção ao feedback disponibilizado. Os contributos observados e avaliados inseriram-se em todas as áreas de conteúdo.

Passam-se, então, a elencar as atividades consideradas mais pertinentes para a consecução dos objetivos do tema deste relatório de estágio. Neste contexto, começa-se por explanar a intervenção relativa aos “Os 5 sentidos”, mostrando de que modo as atividades sensoriais podem assumir grande relevância no processo educativo das crianças.

2.5.2 Aprendizagem pela ação e experimentação “Os 5 sentidos”

Assim sendo, a primeira semana foi dedicada a experiências e jogos de descoberta (Figura 4), uma abordagem que despertou grande interesse e entusiasmo nas crianças. Foi evidente o gosto pelas atividades e observado o facto de as crianças saírem da sua zona de conforto. Estes aspetos foram aferidos mediante o entusiasmo verificado aquando da

realização de diversas experiências, que lhes permitiram explorar diferentes conceitos e estimular a sua curiosidade natural.

Figura 4

Exploração do Tema “Os 5 Sentidos”



Em todas as atividades exploratórias desenvolvidas, procurou-se incentivar a formulação de questões e a percepção dos resultados obtidos, proporcionando um espaço de reflexão e descoberta. Observou-se um envolvimento ativo das crianças em todo o processo, o que evidenciou a mais-valia da metodologia usada. Este tipo de atividades, de acordo com Marchão (2012), permite proporcionar às crianças “experiências positivas para o seu desenvolvimento global, respeitando as suas características e necessidades individuais através de múltiplas linguagens e estimulando a sua curiosidade e pensamento crítico” (p. 36).

Nesta perspetiva, o jogo por descoberta revelou-se particularmente envolvente, captando a atenção das crianças e estimulando, em parte, a sua atitude investigativa. Grande parte das atividades foi realizada com os olhos vendados, no âmbito da exploração dos cinco sentidos. Relativamente ao tato, foi possível avaliar a forma como cada criança percecionava diferentes texturas, tais como macio, fofo, áspero e rugoso. Da mesma forma, o paladar foi explorado através da análise das interpretações das crianças sobre sabores como salgado, amargo e azedo. A nível do olfato, foi utilizada uma “caixa dos cheiros”, que permitiu às crianças distinguir odores agradáveis e menos agradáveis, bem como reconhecer aromas familiares, como café, vinagre ou perfume, entre outros.

Relativamente à audição, foi dinamizado o “bingo dos sons”, onde as crianças tinham de identificar sons previamente gravados, como o mugido de uma vaca, o ranger de uma porta ou a sirene dos bombeiros. Por fim, e não menos importante, foi apresentado um saco com diferentes imagens, em que as crianças tinham de identificar imagens distorcidas, treinando o foco visual e a capacidade para as distinguirem.

Assim sendo, o trabalho realizado sobre esta temática permitiu ter-se alcançado a diversificação de estratégias de ensino/aprendizagem tanto para as crianças como para a estagiária. Sobre a valorização desta ideia de diversidade, Penim (2014) afirma que “é a diferença que nos abre novas aprendizagens. Ninguém aprende com mais do mesmo!” (p. 100), pelo que se procurou inovar em todas as intervenções, em termos de estratégias e materiais. Neste sentido, porque a criança é curiosa por natureza e essa curiosidade tem de ser explorada nos primeiros anos de vida, importa dinamizar atividades que desenvolvam competências associadas a esta dimensão. Destaca-se, assim, a importância da construção do conhecimento “sobre si mesma, sobre os outros e sobre o mundo” (Carvalho, 2005, p. 150), através da ação e interação com objetos, pessoas e materiais.

As experiências agora relatadas contribuíram para o desenvolvimento do léxico e da oralidade das crianças, enriquecendo o seu vocabulário e estimulando a comunicação. Como nos refere Jean Piaget (citado em Banet, 1976)

o papel do professor mantém-se essencial, mas muito difícil de aferir: consiste basicamente em despertar a curiosidade da criança e estimular-lhe o espírito de investigação. Isto é conseguido através do encorajamento da criança para que coloque os seus próprios problemas, e nunca através de imposições de problemas para resolver ou do “impingir” de soluções. (p. 32)

Deste modo, reforça-se a importância de proporcionar ambientes de aprendizagem dinâmicos e interativos, onde a criança seja incentivada a questionar, experimentar e construir o seu conhecimento.

A área de Formação Pessoal e Social também não foi esquecida, sendo atribuída grande relevância à cooperação e à partilha. A este respeito Rodrigues (2012) refere que “a cooperação promove um maior envolvimento com as tarefas e uma maior motivação intrínseca para aprender” (p.15). Nesta sequência, e sempre que possível, estes aspetos foram trabalhados, uma vez que no grupo existiam crianças bastante diferentes, sendo

algumas muito reservadas, não interagindo facilmente com os adultos de forma espontânea.

Já na área de Expressão e Comunicação, foi estimulado o desenvolvimento do jogo simbólico, da linguagem oral, da noção de quantidade, da resolução de problemas, da motricidade fina, mediante o manuseamento de objetos de pequenas dimensões, e do equilíbrio de objetos. Igualmente importante foi o desenvolvimento de competências na área do Conhecimento do Mundo, onde se trabalharam vários conceitos, relacionados com os cinco sentidos, estimulando-se diferentes sensações. Assim sendo, reforçou-se a ideia de que em muitas das intervenções foram trabalhadas várias áreas curriculares em simultâneo, favorecendo a aquisição de diferentes conceitos de forma integrada.

Face a tudo o que foi explanado, pode-se afirmar que a concretização das atividades permitiu a interdisciplinaridade entre as diferentes áreas, com a possibilidade de favorecer um maior desenvolvimento global das crianças. No entanto, os resultados evidenciaram progressos distintos entre as crianças, não tendo todas alcançado o mesmo nível de desempenho.

Alguns aspetos do feedback aquando da exploração do tema “Os 5 sentidos”

Após a primeira semana de intervenção, procurou-se avaliar as competências adquiridas pelas crianças durante as atividades realizadas. No entanto, as respostas obtidas não corresponderam às expectativas da estagiária. Nem todas as crianças revelaram especial consciência do processo de aprendizagem, nem estiveram despertas para as questões colocadas. Os incidentes críticos registados nas primeiras interações refletiram essa dificuldade, apresentando respostas dispersas e, por vezes, aleatórias, sem uma ligação clara ao conteúdo trabalhado.

Segundo Piaget (1952), "a criança, na fase pré-operatória, ainda não possui um pensamento lógico estruturado e tende a responder às perguntas de forma egocêntrica, sem considerar relações causais ou abstratas" (p. 120). Este aspeto poderá justificar a dificuldade inicial em expressar as aprendizagens adquiridas. Deste modo, percebeu-se que seria necessário reformular a abordagem pedagógica, adotando estratégias mais interativas e estimulantes para fomentar o envolvimento ativo das crianças, promovendo, assim, uma melhor perceção das aprendizagens realizadas. Reflexo disto é a conversa que passamos a transcrever:

Estagiária: H, lembras-te quantos são os sentidos?

Criança H: Dois.
Estagiária: Tens a certeza?
Criança H: Não sei.
Estagiária: Falámos de vários sentidos! (pausa) Vou ajudar-te...um tem a ver com os olhos, outro com o nariz...e os outros?
Criança H: Não sei.
Estagiária: Outro com as mãos e outro com os ouvidos. São então...
Criança H: Não sei.
Estagiária: São 5. E o paladar, tem a ver com o nariz? É com o nariz que sentimos o sabor dos alimentos?
Criança S: Não.
Estagiária: Então, é com que órgão?
Criança S: Não sei!
Estagiária: Vamos então relembrar tudo de novo.

Também foram observadas situações facilitadoras do desenvolvimento do jogo simbólico, sendo que se deu vida à interpretação e representação de uma história, com o objetivo de se captar o interesse das crianças. A potencialização da criatividade foi pensada desde a representação até à criação dos adereços, permitido vivenciar novas experiências. Também se pretendeu incrementar a aquisição de novos vocábulos, a resolução de situações problemáticas e a cooperação com o trabalho em equipa.

A afirmação de Matias e Vasconcelos (2010) sobre o começar, errar, ultrapassar e continuar, antes citada, é representativa da atitude da estagiária e do caminho percorrido neste estágio.

2.5.3 Exploração da *Lenda de São Martinho* e da história “*Anita, a fada das abóboras*”

As atividades relacionadas com a Lenda de São Martinho e a história “Anita, a fada das abóboras” (Figura 5) foram desenvolvidas a partir da perceção da necessidade de se ultrapassar uma certa falta de interação verbal, observada no grupo de crianças. Inicialmente, pareceu haver alguma falta de adesão às diferentes atividades propostas da estagiária, sendo que diversas crianças apresentavam dificuldades em estruturar o discurso, algumas próprias da idade, o que condicionava a sua capacidade de expressão e comunicação. A este respeito, Vygotsky (1978) afirma que "o desenvolvimento da linguagem está intimamente ligado ao contexto social e às interações que a criança estabelece com os outros, desempenhando um papel fundamental na formação do

pensamento e na construção do conhecimento" (p. 88). Nesta sequência, a promoção de atividades que incentivem a comunicação oral e a participação ativa são essenciais para o desenvolvimento das competências linguísticas.

Figura 5

Exploração da Lenda de São Martinha e da história "Anita, a fada das abóboras"



Com o decorrer da dramatização da lenda e posteriores ensaios, foi possível notar uma mudança progressiva na atitude das crianças. Algumas, que inicialmente se mostravam relutantes em participar, começaram a mostrar interesse e a envolver-se de forma mais ativa. Este progresso pode ser explicado pelo conceito de "zona de desenvolvimento proximal" (ZDP), defendido por Vygotsky (1978, p. 86), que enfatiza a importância do apoio e da mediação para que a criança consiga alcançar um nível superior de aprendizagem. A este respeito, o autor afirma que "a aprendizagem desperta diversos

processos internos de desenvolvimento que são capazes de operar apenas quando a criança está interagindo com pessoas no seu ambiente e em cooperação com seus companheiros" (Vygotsky, 1978, p. 86).

Gerou especial entusiasmo nas crianças o momento em que se anunciou que iriam apresentar a peça a crianças de outra sala, promovendo uma participação generalizada. Como refere Bruner (1996), "a motivação e o envolvimento da criança são determinantes para que a aprendizagem ocorra de forma significativa, sendo essencial que a experiência educativa tenha um carácter desafiador e estimulante" (p. 43). Desta forma, este episódio evidenciou a importância de estratégias pedagógicas dinâmicas e contextos desafiadores para promover a comunicação e a interação entre as crianças.

Alguns aspetos do feedback aquando da dramatização da Lenda de São Martinho

As atividades acabadas de comentar foram, ainda, alvo de reflexão a partir dos incidentes críticos que se foram registando sobre as mesmas. Desta forma, passa-se a reproduzir um excerto dos diálogos com as crianças acerca destas atividades:

Estagiária: Alguém me pode ajudar a relembrar o que temos feito nesta última semana?

Criança F: A peça de teatro.

Estagiária: Qual peça? Da Anita ou de São Martinho?

Criança F: Fomos apresentar aos amigos da sala ao lado.

Estagiária: Muito bem!

Criança F: Foi a que a L foi no cavalinho.

Estagiária: Então foi a Lenda de?

Criança F: De São Martinho. (A criança continua e canta a música das Castanhas: Castanhas, castanhas, assadinhas com sal. Quentinhas, quentinhas que não nos façam mal. Saltitam, crepitam toma lá, dá cá. São Martinho com vinho e castanhas não há!)

A par deste diálogo, foi possível observar maior grau de envolvimento das crianças nas atividades exploradas, assim como uma maior interação com o adulto e com os pares.

Face ao afirmado, considera-se que uma das pedras basilares na construção da identidade do educador de infância é a proximidade com as crianças, uma vez que é impossível educar sem instituir uma relação afetiva, de confiança e proximidade com elas. Aprende-se, sobretudo com as crianças, que é necessário saber ouvi-las e respeitá-las. A relação com crianças na faixa etária dos cinco anos é muito intensa, pois, como é próprio da idade, para cativar e ganhar a empatia basta uma palavra de carinho, um gesto ou um

sorriso para que as mesmas se envolvam ativamente. Assim, é necessário agir de forma calma e ponderada, não deixando que possíveis frustrações do adulto transpareçam para as crianças. Elas revelam um grande desejo de aprender, explorar e realizar novas descobertas, possibilitando que cada dia seja um novo estímulo, um novo desafio e uma nova oportunidade de descobrir e partilhar.

2.5.4 Construção da área da música

Foi ainda criada na sala de atividades a área da música (Figura 6), para que as crianças pudessem manusear objetos musicais criados por elas, resultando numa novidade. Como novidade que foi, era muito solicitada e apreciada pelas crianças em geral. As crianças com necessidades específicas de aprendizagem desenvolveram o gosto e interesse pela música e pela exploração e manuseamento dos instrumentos construídos, funcionando como um espaço de descontração.

Figura 6

Construção da área da música



Em suma, a exploração de todas as áreas de interesse por parte das crianças facilitou a vivência de diferentes experiências de aprendizagem, nomeadamente ao nível da comunicação, da expressão, do desenvolvimento de motricidade, jogo simbólico e, não menos importante, do estabelecimento e interiorização de regras.

As crianças sabiam muito bem o que desejavam construir e o nome dos diferentes instrumentos musicais, algo que ficou patente no seguinte diálogo:

Estagiária: Sabem que vamos construir um cantinho da música, que instrumentos querem construir?

Criança G: Um tambor.

Estagiária: Boa, um tambor. E mais?

Criança I: Umas coisas daquelas de bater.

Estagiária: De bater? Umas maracas?

Criança I: Sim.

Após a conclusão do estágio em Educação Pré-Escolar, realça-se a consciência de terem existido potencialidades, limitações, fracassos e aprendizagens que irão contribuir e permitir a formação e construção da profissão a desempenhar no futuro. Importa referir que toda a teoria explorada até ao início da prática foi basilar para desenvolver a construção da identidade profissional. Assim sendo, considera-se que a prática pedagógica funcionou como um “gatilho” para a construção da identidade profissional enquanto educadora. Pode-se mesmo afirmar que ser educador não é tarefa simples, mas é, sem dúvida, uma das mais gratificantes. Tal como Alarcão (1995) afirma, o educador de infância age “no trapézio da imprevisibilidade das circunstâncias complexas da interação interpessoal e multicultural” (p. 13), uma vez que todos os dias constrói a sua prática com variedade de situações e contextos.

Por diversas vezes ao longo do estágio foi possível reconhecer a importância de um currículo flexível e adaptável às necessidades individuais de cada criança, bem como a colaboração com os pais e a comunidade escolar. As atividades desenvolvidas foram constantemente ajustadas com base nas observações diárias e nos feedbacks recebidos, por parte das crianças, do par pedagógico, da educadora cooperante e da orientadora da universidade. Este processo reflexivo contínuo foi crucial para ajustar a lecionação ao desenvolvimento do potencial de cada criança. A construção de uma rede de apoio, que incluiu a família e outros profissionais da educação, também contribuiu para o desenvolvimento integral das crianças. A comunicação aberta e regular com os pais permitiu compreender melhor as realidades e contextos das crianças, ajudando a personalizar ainda mais as práticas educativas.

Por outro lado, o estágio permitiu identificar algumas das limitações e desafios da prática educativa. A gestão das crianças numa sala de atividades, por exemplo, requer uma capacidade constante de adaptação e flexibilidade, especialmente quando apresentam diferentes necessidades e níveis de desenvolvimento. Acredita-se que a formação contínua e o desenvolvimento profissional são, portanto, indispensáveis para manter a qualidade da prática pedagógica.

Capítulo III

Estágio
Pedagógico no 1.º
Ciclo



3. A intervenção do estágio em 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Neste capítulo, ir-se-á refletir sobre as práticas desenvolvidas no âmbito do Estágio Pedagógico II, realizado no contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico, iniciando pela apresentação dos contextos da intervenção.

Tal como no Estágio Pedagógico I, a recolha da informação para se proceder à compreensão do contexto da intervenção e às decisões a tomar foi realizada através da consulta dos documentos orientadores da escola, nomeadamente o Projeto Curricular de Escola (PCE) e o Plano Anual de atividades (PAA), os processos individuais dos alunos e, também, o Projeto Formativo do Estagiário (PFE). São de destacar as reflexões e memorandos realizados todas as semanas, que ajudaram na tomada de consciência e reformulação de algumas estratégias. Mais uma vez, procurou-se recolher e analisar os dados ao longo do estágio de forma sistemática, sendo uma mais-valia para uma melhor compreensão das práticas desenvolvidas. Durante toda a intervenção, teve-se em consideração o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Martins, 2017), os objetivos delineados pelas Aprendizagens Essenciais (ME, 2018; ME, 2021), a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania, bem como, sempre que possível, justificações com base em autores de referência.

Assim sendo, para uma melhor compreensão dos contextos em que decorreu o estágio, passa-se a fazer uma breve resenha sobre a caracterização do meio envolvente, da escola, da sala de aula e da turma.

Importa referir que ambos os estágios decorreram na mesma escola. Por esse motivo, apresentam-se apenas os aspetos ou elementos novos que possam ter influenciado diretamente a prática pedagógica.

3.1 Caracterização do meio e da escola

A escola, ao estar localizada próxima de zonas comerciais e de serviços, assim como de diversos espaços verdes, permitiu a realização de visitas de estudo a jardins circundantes, a um museu e a locais de interesse geológico. Durante as aulas, recorreu-se frequentemente a exemplos concretos do quotidiano dos alunos. Por exemplo, ao lecionar temas como os sismos e os vulcões, utilizaram-se exemplos concretos da realidade dos alunos. Quando se caracterizaram os tipos de rochas, foi levado para a aula um kit de rochas dos Açores para serem analisadas. Por diversas vezes foi mencionada a calçada

portuguesa, que também é parte integrante do património social e cultural local, assim como diversos monumentos.

No domínio da Matemática, exemplificou-se a simetria de reflexão utilizando elementos da realidade circundante dos alunos, tais como os tapetes de flores, os frisos das varandas ou desenhos da calçada. Deste modo, o conhecimento do meio onde a escola se inseria permitiu seleccionar os recursos mais adequados para os conteúdos em estudo, tendo o cuidado de captar a curiosidade e o interesse dos alunos, a fim de tornar o processo de ensino/aprendizagem mais cativante e motivador.

Arends (2008) reconhece a aprendizagem como uma atividade “social e cultural na qual os alunos constroem significados, que são influenciados pela interação entre o conhecimento previamente adquirido e as novas experiências de aprendizagem” (p. 8). Deste modo, entende-se que a aprendizagem resulta da integração de múltiplas fontes, ou seja, para além dos conteúdos que o docente possa transmitir, também resulta dos conhecimentos de quem aprende e da diversidade de experiências proporcionadas pelo meio social e cultural onde se está inserido.

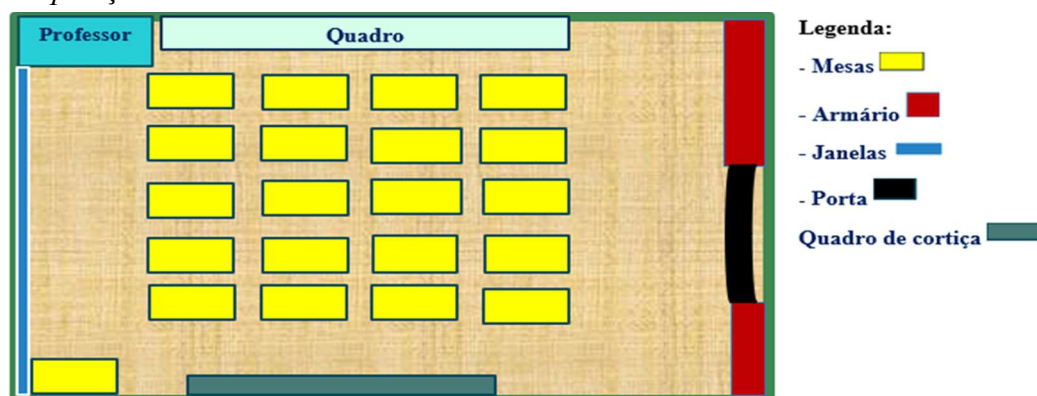
Sempre que surgiam questões por parte dos alunos, procurava-se contextualizar as respostas com a realidade envolvente. Esta abordagem permitiu antecipar algumas estratégias, facilitando a exploração dos conteúdos de forma mais eficaz.

3.2 A sala de aulas, sua organização e dinâmicas

A sala de aulas onde se desenvolveu o Estágio Pedagógico II estava localizada no 1.º piso da escola, sendo espaçosa e com grandes janelas que proporcionavam a entrada da luz natural (Figura 7). No que concerne à disposição das mesas, existiam 5 filas, cada uma com 4 mesas. Esta disposição permitia uma circulação mais fluida pela sala, mas não agilizava a comunicação entre todos os alunos. Nas paredes estavam afixados materiais relacionados com os conteúdos lecionados, servindo de suporte aos alunos na realização de algumas tarefas.

Figura 7

Disposição da sala de aulas do 1.º CEB



A sala estava equipada com um lavatório e vários armários para guardar diversos materiais, incluindo material de expressão plástica (como tintas, pincéis e papel), materiais de desgaste (canetas, tesouras, lápis, etc.) e os dossiers dos alunos contendo fichas de trabalho e avaliações. A posição da mesa do docente permitia a este uma visão clara de todos os alunos. Além disso, na sala de aula, existia um computador, um projetor e vários materiais informáticos disponíveis para utilização durante as intervenções pedagógicas.

3.3 Organização do tempo/rotinas

A organização do tempo e das rotinas era estabelecido normalmente de acordo com o horário da turma, a não ser se fosse necessário atender a alguma avaliação, à revisão de conteúdos ou à participação em algum projeto em que a turma estivesse envolvida.

Em relação às rotinas, no início de cada manhã era perguntado aos alunos se tinham alguma dificuldade na compreensão dos conteúdos do dia anterior, ou como se sentiram relativamente às atividades realizadas, sendo que também poderiam partilhar com o grupo alguma situação ou experiência pessoal, se assim o desejassem. Além disso, havia as rotinas de cálculo mental que serviam para os alunos praticarem diariamente as tabuadas e as operações. Ao final do dia, os alunos organizavam as suas mesas e o seu material escolar, colocando-o nas suas cadeiras e levando apenas o necessário para fazer o trabalho de casa ou estudar.

3.4 Caracterização da turma

Por razões éticas, na caracterização agora efetuada foi atribuída uma letra a cada criança como proteção da sua identidade.

A turma era constituída por 20 alunos, oito do sexo feminino e doze do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 9 e os 11 anos, sendo que dois alunos usufruíam de medidas seletivas de apoio à educação (R e L), cinco alunos usufruíam de medidas universais (E, H, K, O e P) e um aluno usufruía de medidas adicionais (D), beneficiando de apoio especializado de um professor de educação especial.

Ao longo dos momentos de observação e lecionação, notou-se que a turma era heterogénea. Por um lado, um grupo de alunos correspondia muito bem às solicitações do professor titular, em todas as áreas, uma vez que apresentavam facilidade na aquisição de

conteúdos. Apresentavam atenção e interesse, principalmente em Estudo do Meio, dando contributos assertivos de forma muito positiva. Por outro lado, havia alunos que tinham muitas dificuldades de escrita, de leitura em voz alta e de interpretação de textos. No que respeita à Matemática, gostavam muito de resolver exercícios matemáticos, embora errassem alguns exercícios pela dificuldade que tinham em compreender os enunciados dos problemas matemáticos.

No geral todos os alunos eram interessados, participativos e empenhados, capazes de colocar questões pertinentes sobre os temas que estavam a ser lecionados. Os maiores constrangimentos na gestão da turma consistiam na existência de conversas paralelas e ainda no não cumprimento, por alguns alunos, das atividades pedidas para serem realizadas em casa.

Outro constrangimento que se verificou foi a gestão das emoções, sendo um grupo muito conflituoso fora da sala de aula, com relações difíceis com os pares e com os adultos, necessitando de alguma intervenção posterior do professor. Importa referir que esses conflitos só se verificavam fora da sala de aula.

Por fim, em relação à assiduidade, a maioria dos alunos era assídua, mas não pontual, sendo que alguns chegavam sistematicamente atrasados.

3.5 Abordagem reflexiva de práticas de estágio no 1.º CEB

“Será importante e necessário, nestes tempos de mudança, [olhar] e sistematizar o *já feito, o já pensado, o já escrito*, para que a mudança se concretize efetivamente. Aí residem as fontes de inspiração do «Novo».”

Cunha (2008, p. 14)

Neste tópico procura-se refletir sobre a intenção pedagógica havida, considerando o Projeto Educativo da Escola e o Projeto Formativo do Estagiário, com especial preocupação por se desenvolver uma leção centrada na criança. Teve-se em conta a calendarização do orientador cooperante e os conteúdos programáticos que ainda estavam por lecionar.

Relativamente aos métodos utilizados, ponderaram-se algumas referências teóricas que ajudaram a enquadrar as estratégias de ensino adotadas. Por exemplo, Lacanallo et al. (s.d.) afirmam que “os métodos de ensino e aprendizagem são expressões educacionais e, ao mesmo tempo, uma resposta pedagógica às necessidades de produção sistematizada do conhecimento científico num dado momento histórico” (p. 2). De forma

mais específica, Silva (1992) esclarece que o uso do método interrogativo como estratégia pedagógica pode fomentar a participação ativa dos alunos, através de “(...) interações verbais, dirigidas pelo formador, normalmente de tipo pergunta-resposta. O objetivo é a descoberta, pelo formando, dos conceitos ou conhecimentos a memorizar” (p. 37).

Nesse sentido, nas intervenções, adotaram-se diversas estratégias, algumas relacionadas com o método interrogativo e outras com o método experimental, bem como a lecionação a partir do Estudo do Meio, por facilmente possibilitar a criação de pontes interdisciplinares com outras áreas curriculares.

Por outro lado, o conhecimento individualizado dos alunos permitiu adequar estratégias e disponibilizar feedback que promovesse o empenho e o interesse dos alunos nas atividades.

Acredita-se que o papel do professor é determinante no comportamento e no envolvimento dos alunos nas atividades escolares. A sua atitude deve pautar-se pela proximidade, respeito, compreensão e atenção, de forma a criar um ambiente em que todos se sintam seguros para participar, expressar dúvidas e opiniões.

Durante o estágio, verificou-se que um pequeno grupo de alunos, por estratégia do professor cooperante, se sentava nos últimos lugares da sala. Estes alunos, com gosto e aptidão pela escrita, eram geralmente os primeiros a terminar as tarefas solicitadas. Assim sendo, ao terminarem essas tarefas, eram-lhes propostas atividades de escrita criativa sobre os temas abordados, quer em contexto mais formal, quer de forma lúdica. Esta estratégia visava não só evitar distrações como também estimular o gosto pela escrita, tendo servido de impulso para uma oficina de escrita, já que outros alunos, ao ouvirem os textos dos colegas, também se mostraram motivados a participar.

Durante o estágio, privilegiaram-se atividades de escrita criativa para os alunos que terminavam mais cedo. Estas atividades fomentaram a capacidade de iniciativa e a responsabilização pela própria aprendizagem. Promoveu-se ainda o trabalho em equipa e a entajuda entre pares.

Também se fez o recurso a jogos educativos para consolidar conhecimentos. Tal como defende Duarte (2009), o jogo “é uma atividade em que se pretende atingir um objetivo e em que se têm de seguir regras, mais ou menos restritas” (p. 3). Segundo o mesmo autor, citando a Neto, o jogo é “essencial no processo de desenvolvimento do homem” (Duarte, 2009, p. 4).

Foram igualmente utilizados recursos audiovisuais, como vídeos, imagens e apresentações em PowerPoint, dado o grande interesse mostrado pelos alunos por este

tipo de meios. Também se promoveram visitas de estudo a locais de interesse, beneficiando da localização central da escola e da sua proximidade a espaços relevantes para o desenvolvimento de atividades educativas.

Procurou-se, ainda, adotar a abordagem CPA (Concreto, Pictórico, Abstrato). Esta metodologia orienta o ensino de conceitos, em particular na Matemática, começando pela manipulação de materiais concretos, passando pela representação pictórica e culminando na representação abstrata. Nesta linha de pensamento, Santos e Teixeira (2015) defendem que a “abordagem clássica «concreto-pictórico-abstrato» (CPA), de origem em teorias construtivistas, parece ser especialmente indicada para o ensino das primeiras matemáticas” (p. 55).

Por fim, as estratégias adotadas centraram-se na valorização do *feedback*, essencial ao processo de aprendizagem dos alunos. Segundo Hattie e Timperley (2007), o feedback deve ser específico, atempado e orientado para a melhoria do desempenho.

Importa salientar que se considera fundamental a constante reflexão sobre as estratégias e recursos pedagógicos usados.

3.5.1 Visão geral das práticas de estágio no 1.º CEB

Neste ponto do presente trabalho, à semelhança daquilo que foi afirmado para a Educação Pré-Escolar, apresentam-se as várias atividades desenvolvidas no âmbito do estágio no 1.º CEB. O Quadro 2 contempla todas as atividades desenvolvidas ao longo de nove intervenções semanais.

Assim sendo, este quadro apresenta de forma sintética todas as áreas trabalhadas em função das rotinas e atividades concretizadas. Para uma reflexão mais aprofundada, selecionam-se algumas atividades consideradas relevantes em todo o processo de ensino/aprendizagem.

Quadro 2

Síntese das experiências de aprendizagem desenvolvidas em contexto do 1.º CEB

Calendarização	Atividades	Áreas de conteúdo/ Domínios								
						Educação Física	Educação Artística			
		Português	Matemática	Estudo do Meio	Cidadania		Artes visuais	Expressão Dramática/ Teatro	Música	Dança
Rotinas	Acolhimento									
	Rotina de Operações (adição, subtração, multiplicação e divisão)									
	Partilha do dia anterior									
1.ª Intervenção <i>Viagem ao Centro da Terra</i> 11 a 14 de março	Projeto Educativo Municipal “vamos ajudar o Planeta Terra”									
	Pronomes possessivos									
	Revisões para ficha de avaliação (Estudo do Meio)									
	Sistema solar PPT									
	Vídeo de apresentação dos planetas									
	Problemas matemáticos									
	Introdução à unidade monetária									
	Pronomes átonos e tónicos									
	Camadas da terra									
	Texto narrativo – interpretação									
	Construção de uma maquete de um vulcão									
	Experiência Erupção vulcânica									
	2.ª Intervenção <i>Entre as Rochas e os vulcões</i> 8 a 11 de abril	Medidas e dinheiro “minimercado”								
Escrita de um texto coletivo “as minhas férias da Pascoa”										
Modo imperativo										
Permeabilidade das rochas										
Visita à Gruta do carvão										
Preenchimento da fichada observação da visita										
PPT de alguns vulcões dos Açores										
Vídeo sobre o vulcão do Capelinhos										
Resolução de problemas										
Flexão Verbal – verbos regulares e irregulares										
Características das rochas – demonstração do pensamento científico										
3.ª Intervenção <i>25 de abril – Liberdade</i> 22 a 24 de abril		Texto Narrativo: 25 de abril – leitura e interpretação do texto								
		Vídeo: Antes e depois do 25 de abril								
	Probabilidades: provável, impossível e certo e improvável									
	Revisões para o teste de matemática									
	Texto narrativo: Beatriz Angelo									
	Particularidades da língua portuguesa									
	Criação de cravos									
	Para mim Liberdade é?									
	Ensaio da música sobre 25 de abril “Depois do Adeus”									
	Interpretação e resolução de problemas – método de barras									
4.ª Intervenção <i>Revisões e Avaliação</i> 07 a 10 de maio	Consolidação: mapas Hipsométricos									
	Omonotopias									
	Texto Narrativo:									
	Revisões: Bingo- Português									
5.ª Intervenção <i>Padrões e Simetria</i> 21 a 23 de maio	Números 1000 000									
	Resolução de exercícios por decomposição									
	Segunda parte da ficha de Português- Texto narrativo com diálogo									
	Interpretação de gráficos: Densidade populacional									
	Eixo e simetria									
	Simetria de reflexão com recurso a espelho									
	Simetria com tintas									
	Atividade “Uma manhã na biblioteca”									
	Preparação da exposição “Simetrias”									
	Distribuição da população nos açores									
Análise de gráficos circulares										

(Continuação)

6. ^a Intervenção <i>Aprender brincando</i> 3 a 5 de junho	Atividades no recreio / Jogos tradicionais									
	Texto narrativo: "O Príncipe Feliz"									
	Escrita recreativa									
	Preparação da festa de finalistas									
	cartolas									
	Capas									
	Diploma									
7. ^a Intervenção <i>Já chegou à Primavera</i> 28 a 29 de fevereiro	Revisões – Saco mistério									
	Ficha de exercícios de matemática									
	História "a Maior Flor do Mundo"									
	Reconto									
	Escrita de um texto descrevendo a Narrativa									
8. ^a Intervenção 27 a 29 de maio	Maquete "Globo Terrestre"									
	Sensibilização PSP "diz não ao Bullying"									
	Visita museu Carlos Machado									
	Simetria de Rotação									
	Demonstração do Geogebra									
	Meios de comunicação									
9. ^a Intervenção 13 de junho	Cuidados com a internet "Internet Segura"									
	Assistir a uma aula do 2.º Ciclo									
	Lanche de despedida									

De forma geral, constou-se que houve componentes com maior incidência do que outras, sendo as Expressões Artísticas as menos trabalhadas, com exceção das Artes Visuais. Em Educação Física, as aulas foram asseguradas por docente especializado nesta área. Neste contexto, a monodocência é essencial para que exista interdisciplinaridade, sempre que possível, pois facilita as aprendizagens. Relativamente a esta questão da interdisciplinaridade, Teixeira (2016) refere que

A interdisciplinaridade pode ser entendida como uma prática de ensino que possibilita a convergência entre os saberes disciplinares a partir da conexão de diferentes pontos de vista, que podem originar uma nova aprendizagem por parte dos alunos. Toda esta articulação é direcionada para um objetivo em comum, permitindo elaborar uma síntese da integração dos saberes, com vista a alcançar um novo conhecimento. (p. 6)

Os contributos observados e posteriormente avaliados inserem-se em todas as áreas de conteúdo. Passam-se, então, a elencar as atividades consideradas mais pertinentes para a concretização dos objetivos delineados no presente relatório de estágio.

Muitas das intervenções partiram de temas que despertavam grande interesse por parte dos alunos. O primeiro tema trabalhado foi "*Uma Viagem ao Centro da Terra*", o qual antecedeu uma intervenção sobre rochas e vulcões. A este propósito, Campos (citado por Morgado & Reis, 2007) afirma que:

O saber profissional docente não se confina ao mero domínio dos conhecimentos científicos relativos aos conteúdos escolares, à metodologia de ensino ou às ciências da educação, nem ao domínio de técnicas e rotinas de ensino. É a capacidade de mobilizar todos estes saberes face a cada situação educativa concreta, no sentido da consecução das aprendizagens. (p. 22)

Partindo da ideia de que a avaliação tem como principal função educativa promover e fomentar a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos, Pires (2019) defende que a mesma “deve dirigir-se, não só para os conteúdos e as competências cognitivas (raciocínio, pensamento crítico, resolução de problemas, etc.), mas também para as competências processuais e atitudinais” (p. 4).

Durante a primeira semana, o tema “Viagem ao Centro da Terra” esteve interligado com várias áreas curriculares, proporcionando aos alunos uma semana extremamente enriquecedora para todos. Recorreu-se ao método científico através da simulação de uma erupção vulcânica, realizada com materiais simples e acessíveis como sacos de papel descartáveis, uma garrafa PET e os respetivos reagentes. Durante a experiência foi possível verificar o que os alunos tinham aprendido, observando e questionando todas as fases do processo. O entusiasmo e a curiosidade demonstrados nas constantes perguntas evidenciaram o interesse pelas atividades realizadas.

Desta forma, constatou-se que as aprendizagens diversificadas, integradas e socializadoras promovem mais facilmente a construção de conhecimento partilhado, “para que o processo de aprendizagem melhore de forma sustentada” (Lopes & Silva, 2008, p. 21).

Posto isto, descrevem-se três atividades no âmbito da temática “Viagem ao Centro da Terra” e outra realizada na biblioteca.

3.5.1 Exploração através da experiência “Erupção de um vulcão”

Atendendo a que a articulação entre o conhecimento científico e a realidade local desempenha um papel fundamental na construção de aprendizagens, esta atividade era relevante, uma vez que os fenómenos vulcânicos fazem parte do quotidiano açoriano. Tal como refere Vygotsky (1978), a aprendizagem ocorre de forma mais eficaz quando está relacionada com o contexto social e cultural do aluno. Esta atividade (Figura 8) foi desenvolvida após a leção dos conteúdos sobre o sistema solar.

A escolha de uma metodologia ativa com recurso à observação de fenómenos ou sua simulação e discussão orientada baseia-se nos princípios do método científico, que privilegia a experimentação, a observação e a formulação de hipóteses (Carvalho, 2001). Ainda segundo Duschl et al. (2007), “ensinar ciência deve envolver práticas científicas autênticas que permitam aos alunos pensar e agir como cientistas” (p. 36). Para Hodson (1998), o ensino das ciências deve ser desenvolvido próximo do mundo natural.

Inicialmente, foi apresentado um PowerPoint com algumas imagens de vulcões do arquipélago que captou muito o interesse dos alunos. Como refere Silva (1996), “a vídeo-motivação pretende suscitar uma resposta activa, estimulando a participação dos alunos” (p. 26).

Os alunos também foram convidados a partilhar experiências pessoais relacionadas com sismos ou visitas a locais vulcânicos, promovendo uma aprendizagem participativa.

Posteriormente, foi realizada uma experiência prática com a construção de uma maquete de vulcão. Para esta atividade utilizaram-se materiais acessíveis como uma garrafa de plástico de 1,5L cortada ao meio e que foi usada como chaminé, fixada sobre uma superfície dura coberta com papel verde. À volta da garrafa, foram moldados sacos de papel para formar o cone vulcânico. Durante a apresentação, a estagiária utilizou a maquete para explicar conceitos relacionados com os vulcões, promovendo o diálogo e o esclarecimento de dúvidas entre os alunos. Dentro da garrafa, foram colocados corante vermelho, bicarbonato de sódio e, por fim, vinagre. A reação entre o vinagre e o bicarbonato de sódio gerou uma efervescência que simulou uma erupção vulcânica, escorrendo pelo cone e criando grande entusiasmo na turma. Esta atividade ainda permitiu aos alunos observar diretamente uma reação química simples. Segundo Carvalho (2001), a experimentação no ensino das ciências é essencial para desenvolver nos alunos a curiosidade científica e a compreensão dos fenómenos naturais.

Figura 8

Experiência Explosão de um vulcão



A interação foi muito positiva e esclarecedora, com as crianças a questionarem sobre o que aconteceu e o porquê, o que mostrou o envolvimento cognitivo e afetivo na aprendizagem. Tal como defende Novak (1998), atividades práticas que partem da realidade dos alunos podem mais facilmente promover aprendizagens significativas. A seguir apresenta-se um excerto de diálogo que surgiu durante esta atividade:

Estagiária: Na semana passada do que falámos nas aulas que a professora deu?

Aluna J: Em Estudo do Meio?

Estagiária: Também, mas não só. Podemos começar pelo Estudo do Meio.

Aluna J: Mas o que mais me lembro foi do Estudo do Meio.

Estagiária: Então podes começar.

Aluna J: Lembro-me dos vulcões e da sua constituição.

Estagiária: Então descreve a estrutura de um vulcão?

Aluna J: Vulcões são montanhas que têm magma por baixo delas. Quando o magma sai, chama-se lava. As nossas ilhas são vulcânicas.

Estagiária: Sabes dizer-me nomes de vulcões ou sítios onde existem vulcões?

Aluna J: Sei, as Furnas. A Lagoa das Furnas é a cratera de um vulcão. Já foi uma montanha, mas ao longo dos anos desabou e agora é uma lagoa. Antes eram cones, agora são lagoas.

Estagiária: São só esses os vulcões?

Aluna J: A professora falou do Pico e nos Capelinhos. Vimos as rochas de lá do vulcão e até as cinzas. (a aluna refere-se a um kit de rochas recolhido no vulcão dos Capelinhos).

Importa mencionar que o trabalho realizado respeitou os princípios do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, ao promover a ligação entre saberes e a capacidade de atuar de forma informada sobre o mundo (Ministério da Educação, 2017).

3.5.2 Explorando Simetrias de reflexão

A atividade de “Simetrias de reflexão” (Figura 9) foi inicialmente explorada recorrendo a uma apresentação em PowerPoint. Os alunos puderam analisar as simetrias que existem na natureza e nos monumentos. Também foram analisados tapetes de flores, que são característicos de festas religiosas. Todos estes registos constituíram importantes ferramentas que lhes permitiram analisar a realidade em seu redor. Houve a preocupação de recorrer a uma metodologia que envolvesse os alunos na oralidade, na escuta ativa e na apropriação do discurso matemático. A este respeito, Arends (1995) diz que “o ensino, numa perspetiva construtivista, não é entendido como o relato e transmissão de verdades estabelecidas aos alunos” (p. 4), indo mais longe ao acrescentar que é importante providenciar-lhes “experiências relevantes e oportunidades de diálogo, de modo a que a construção de significados possa emergir” (p. 4).

Estas estratégias usadas ajudaram a manter o interesse dos alunos e a tornar as aulas mais interativas e envolventes. Estes exemplos visuais funcionaram como ferramenta para estabelecer conexões entre o conteúdo matemático e o meio envolvente, reforçando a relevância da geometria no quotidiano.

Foi usada ainda a simetria de reflexão com tintas e espelhos para a identificação do eixo de simetria. Assim sendo, durante a experiência prática, os alunos utilizaram tintas para criar figuras simétricas por dobra, explorando diretamente a simetria de reflexão. Além disso, recorreram a espelhos para identificar e traçar o eixo de simetria em figuras diversas. Estas estratégias didáticas contribuíram para o interesse e envolvimento da turma. Depois do trabalho concluído, realizou-se uma exposição à entrada da porta da sala de aulas com os trabalhos dos alunos.

Figura 9

Simetrias de reflexão



Apresenta-se, agora, um excerto dos diálogos havidos:

Estagiária: Do que falámos nas últimas duas semanas?

Aluna J: Falámos da distribuição da população.

Estagiária: E mais? Em matemática?

Aluna J: A professora ensinou sobre simetrias e tratamento de dados. Simetrias de rotação e de reflexão.

Estagiária: Como identificamos o eixo de simetria?

Aluna J: Temos de dividir a imagem ao meio e traçar uma linha que é o eixo.

Estagiária: Isso mesmo! Onde fizemos isso?

Aluna J: Na estrela, e ela ficou igual nos dois lados.

Estagiária: A professora falou sobre o quê?

Aluna J: A professora falou sobre simetria de rotação.

Estagiária: O que é a simetria de rotação?

Aluna J: É quando podemos girar uma imagem e ela continua igual.

Estagiária: Muito bem!

Aluna J: E ela fica igual...

Estagiária: Podes dar-me um exemplo de simetria de rotação?

Aluna J: Sim, o catavento.

Estagiária: Isso mesmo!

Aluna J: A professora também mostrou uns triângulos que, à medida que vão rodando, estão sempre iguais.

Estagiária: Esses triângulos são o quê?

Aluna J: Não sei o nome, mas têm todos os lados iguais e um ponto que é o centro.

Estagiária: Sim, isso é o centro de quê?

Aluna J: Não sei...

Estagiária: É o centro de rotação.

Esta metodologia ensina não só factos isolados, como também os contextualiza num quadro mais amplo e próximo da realidade dos alunos, valorizando o património cultural. Falar sobre as festas do Espírito Santo e as tradições dos tapetes de flores foi igualmente relevante, pois ajudou a promover a identidade cultural e social dos alunos.

3.5.3 Abordagem prática “Caraterização das rochas”

A atividade sobre a descrição e identificação de rochas (Figura 10) decorreu no âmbito do tema “Caracterização das rochas de Portugal”.

Dado que não há nos Açores todas as rochas presentes no continente português, foi levado para a sala de aula rochas como granito, basalto, xisto e calcário, entre outras. Para além destas rochas, achou-se pertinente apresentar as rochas que se poderiam encontrar nas ilhas açorianas. Esta seleção foi apresentada num kit de rochas recolhidas no Vulcão dos Capelinhos, proporcionando uma abordagem mais prática para que os alunos pudessem caracterizá-las. Esta atividade de caracterização foi realizada em dupla, sendo fornecida uma tabela para auxiliar o processo. Esta estratégia almejava uma “aprendizagem curricular (que) decorre do trabalho cooperativo em projectos temáticos de estudo, de produção artística, de pesquisa científica ou de intervenção social, para desenvolvimento de aprendizagens curriculares, acompanhado rotativamente pelo professor” (Niza, 2012, p. 564).

Mais uma vez foi utilizada uma apresentação em PowerPoint com imagens do Vulcão dos Capelinhos. Relacionando esta atividade com literatura na área, Arend (1995) sublinha que “o uso de imagens visuais (...) também afecta a aprendizagem de conceitos e confirma o ditado popular «uma figura vale mais do que mil palavras»” (p. 309). Também foram disponibilizadas rochas do Vulcão dos Capelinhos, para melhor contextualização da atividade, que consistia no preenchimento de uma tabela, onde se caracterizavam as rochas, atendendo ao seu grau de dureza, à cor e ao cheiro, entre outros critérios. Os alunos escolhiam uma rocha e depois levavam para as suas mesas de trabalho e procediam à caracterização. Importa referir que as duplas não foram escolhidas de acordo com amizades, preferências ou compatibilidades, mas juntando alunos mais desvoltos que pusessem ajudar os com menos destreza para o desenvolvimento da

atividade. Esta divisão também foi suportada pela condição de alguns alunos abrangidos com medidas de apoio à educação que foram ajudados pelos que demonstravam maior facilidade nestas dinâmicas. A interação entre os alunos resultou num trabalho conjunto que foi exposto na sala de aula.

Figura 10

Caraterização das rochas



Após o término da atividade, foi possível obter alguns comentários dos alunos acerca desta temática e das aprendizagens realizadas, os quais se passam a referir:

Estagiária: Vamos falar dos solos. O que percebeste sobre os solos?

Aluna O: Podemos ter vários tipos de solos, como solo das rochas e o solo para a agricultura.

Estagiária: Mas isso tem um nome. Quais os nomes que aprendeste para identificar esses solos?

Aluna O: Sim, o solo franco e o rochoso. Fizemos também experiências com rochas, mexemos nas rochas e classificámos.

Estagiária: Quais?

Aluna O: Argila, calcário, basalto e o mármore.

Aluna O: Fomos também a... (uma zona geológica) e aprendemos palavras novas, estalactites e estalagmites. Uma está no teto e a outra no chão. A que está no teto é a estalactite e a do chão é a estalagmite.

Estagiária: Muito bem!

Aluna O: Aprendemos com a visita várias coisas que não sabíamos. Também aprendemos que as rochas podem ter estrutura, cheiro, podem ser lisas ou ásperas.

Estagiária: Mas quando dizemos lisas e ásperas, estamos a falar de quê?

Aluna O: Da textura.

Estagiária: Muito bem!

Aluna O: Também falamos sobre a cor das rochas, umas são pretas, outras brancas e castanhas, e há umas que têm uns diamantes muito pequeninos.

Estagiária: Não são diamantes. São o quê?

Aluna O: Ah! São cristais e minerais.

Estagiária: Muito bem!

Será importante referir que um dos objetivos deste trabalho também foi preparar os alunos para um novo nível de ensino que se avizinhava, com uma maior autonomia e capacidade investigativa.

3.5.4 Consciencialização “Um dia na biblioteca”

A atividade realizada na biblioteca (Figura 11) foi igualmente marcante. Inicialmente planeada para decorrer na sala de aula, acabou por ser inteiramente realizada na biblioteca, o que resultou num incentivo à oralidade e expressão dos alunos, num ambiente de diálogo e partilha, calmo e sereno. Atendendo a esta ideia, Arends (1995) refere que o espaço é um recurso muito importante para o educador, uma vez que é fundamental gerir “como movimentar-se nesse espaço; onde colocar os alunos, os materiais (...), e como criar um ambiente adequado à aprendizagem” (p. 79).

Atendendo a estas premissas, este tipo de dinâmica contribuiu para melhorar a confiança dos alunos ao expressarem-se em público, promovendo a partilha de ideias e a colaboração entre pares. Neste seguimento, houve uma notável colaboração entre os alunos, destacando-se o facto de as crianças mais reservadas terem optado por trabalhar juntas e apresentar os mesmos livros. Esta atividade revelou atitudes de entreaajuda e cooperação, criando um ambiente seguro e acolhedor para a expressão individual.

Neste seguimento, importa referir que esta atividade permitiu que cada aluno escolhesse um livro da sua preferência. Após a escolha, foi fornecido um pequeno guião de leitura, no qual deveria preencher alguns itens, como o nome do autor, editora, título, um pequeno resumo da obra e, no final, justificar a sua escolha. Pretendia-se, assim, que as crianças fortalecessem a capacidade de fazer escolhas e que progressivamente se tornassem mais autónomas e independentes, capazes de assumir responsabilidades e de tomar decisões (OCEPE, 2016).

De forma sequencial, todos os alunos tiveram a oportunidade de apresentar o seu livro preferido, explicando as razões da escolha. Esta atividade revelou-se de grande importância, pois possibilitou aos alunos trabalhar, simultaneamente, a oralidade, a compreensão de textos, a identificação de ideias-chave e a expressão da opinião crítica sobre alguns aspetos do texto, além de contribuir para a superação da timidez em contextos de expressão em público.

Ao nível do Português, Machado e Leal (2016) referem que “os níveis atingidos por cada sujeito no desenvolvimento dos quatro domínios verbais (compreensão do oral, expressão oral, leitura, expressão escrita, perpassado pela aquisição de um conhecimento refletido de natureza linguística) determinam o seu nível de mestria verbal” (p. 17). Acrescentam ainda que “é função da Educação Básica promover a aprendizagem das mesmas no âmbito da Língua Portuguesa” (Machado & Leal, 2016, p. 17).

Figura 11

Um dia na biblioteca



Mais uma vez se assume a importância de diálogo com as crianças acerca da atividade realizada, o qual se passa a partilhar:

Estagiária: O que fizemos na Biblioteca?

Aluno Q: Procurámos um livro.

Aluno S: Vimos o nome do autor e do ilustrador.

Aluno M: Todos os livros têm um código que é a identificação do livro, assim sabemos sempre onde está.

Estagiária: Sim, foi mesmo isso!

Estagiária: Qual o tipo de livros que requisitas?

Aluno Q: De Aventura, são os que gosto mais.

Estagiária: E acham importante vir à biblioteca?

Aluno M: Sim, é importante ler muito para sabermos escrever bem.

Estagiária: M, e sentiste-te confortável ao explicares porque escolheste o teu livro?

Aluno M: Sim, não senti vergonha (e riu).

Estagiária: Então acham que devemos vir mais vezes à biblioteca? (Responderam sim, quase em coro).

Em suma, e depois da explanação das atividades, pôde observar-se que houve interdisciplinaridade entre as áreas de Estudo do Meio, Português e Matemática, enriquecendo a experiência de aprendizagem dos alunos. Ao integrar diferentes disciplinas, os alunos tiveram a oportunidade de explorar conexões entre os conteúdos, desenvolver habilidades transversais e compreender a aplicação prática dos conhecimentos em contextos variados.

A flexibilidade na planificação das atividades é essencial para atender às necessidades e interesses dos alunos, bem como para adaptar-se às mudanças no ambiente educacional e na dinâmica da sala de aula. Ao revisar e ajustar continuamente as estratégias e atividades, os professores podem proporcionar situações de maior engajamento dos alunos, dando resposta às suas necessidades.

Ao longo da lecionação, foi recorrente o uso do quadro para a exposição de alguns conceitos e a correção de trabalhos dos alunos. Este uso serviu para facilitar a recolha de dados para o presente relatório de estágio, ao nível do feedback.

O feedback deve fornecer informações detalhadas sobre o que foi bem feito e o que pode ser melhorado, ajudando os alunos a entenderem de forma adequada as próprias áreas de força e de fraqueza, a fim de desenvolverem estratégias para melhorar os seus desempenhos. É importante que os alunos tenham a oportunidade de usar o feedback para informar a sua aprendizagem em qualquer conteúdo. Segundo Lopes e Silva (2015), o feedback “pode ajudar os alunos a compreender, a participar e a desenvolver estratégias eficazes para processar as informações destinadas a serem aprendidas” (p. 61).

Capítulo I V

O feedback na avaliação das aprendizagens em contexto escolar. Um estudo empírico



4.1 Enquadramento do estudo empírico

Este capítulo visa apresentar um estudo empírico, sendo que o mesmo se desenvolveu em contexto da prática pedagógica, tanto em Educação Pré-Escolar como no 1.º Ciclo do Ensino Básico, tendo como base a recolha e análise de incidentes críticos ocorridos em situações reais de ensino/aprendizagem. A escolha desta abordagem justifica-se pela sua relevância para a compreensão aprofundada do papel do feedback na avaliação e no desenvolvimento das aprendizagens dos alunos.

Pretende-se, assim, compreender de que forma o feedback, enquanto instrumento regulador da aprendizagem, é mobilizado pela estagiária em contexto educativo, bem como identificar as suas implicações nas práticas pedagógicas e nos processos de aprendizagem das crianças. O estudo procura, ainda, contribuir para uma reflexão crítica sobre a intencionalidade pedagógica associada ao feedback e a sua integração na avaliação para as aprendizagens. Aberto este cenário, passa-se a expor os objetivos do estudo, as opções metodológicas, considerando os participantes e os procedimentos de recolha e de tratamento dos dados, e, por fim, a apresentação e discussão dos resultados, bem como breve reflexão sobre os mesmos.

4.2 Objetivos do estudo

No âmbito da lecionação do estágio, e no sentido de se desenvolverem competências de observação, análise e reflexão sobre a intervenção pedagógica, com especial atenção às interações no espaço educativo, realizou-se um estudo empírico sobre o feedback com os seguintes objetivos:

1. Identificar durante a prática pedagógica elementos de feedback e a reação aos mesmos, tanto da estagiária como das crianças.
2. Determinar o tipo de feedback dominante nas interações pedagógicas.
3. Analisar as ações de reconstrução da lecionação na sequência de feedback, dando conta das aprendizagens realizadas.

Nesta sequência, pretende-se conhecer melhor a importância do feedback no processo de ensino aprendizagem, através de situações em que as crianças estão envolvidas e se podem expressar acerca do que aprendem. Neste sentido, a expressão das ideias das crianças associadas ao feedback do que é aprendido será sempre uma mais-valia para o ensino, estando também em causa, de acordo com Christensen e James (2005), um modo de ver e escutar a criança, no espaço da infância e de nele agir.

4.3 Opções metodológicas

No presente estudo, optou-se por uma abordagem qualitativa de tipo descritivo. Uma abordagem qualitativa “não se preocupa com a representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização” (Córdova, 2009, p. 31). Segundo Merriam (1988), nas metodologias qualitativas os intervenientes da investigação não são elementos isolados; pelo contrário, fazem parte de um todo, influenciado pelo contexto em que se inserem.

4.3.1 Participantes

Os participantes foram, naturalmente, as crianças das turmas do estágio, num total de trinta e oito, estando dezoito, com cinco anos de idade, a frequentar a Educação Pré-escolar e vinte o 1.º Ciclo do Ensino Básico, com idades compreendidas entre os nove e os onze anos, bem como a estagiária. Ocasionalmente houve a participação de algum dos adultos que também lecionavam numa ou na outra turma.

4.3.2 Recolha dos dados

Como referido, os dados foram recolhidos durante as intervenções nos dois contextos de estágio. As interações observadas permitiram identificar comportamentos e atitudes relacionados com a receção e compreensão do feedback.

Utilizou-se a observação direta participante, apoiada em notas de campo e complementadas com registos áudio de algumas das atividades desenvolvidas.

Tal como nos refere Estrela (1986), “a observação também tem como objetivo fixar-se na situação em que se produzem os comportamentos, a fim de obter dados que possam garantir uma interpretação desses comportamentos” (p. 19).

A partir das observações efetuadas, foram delimitados incidentes críticos sobre o feedback, constituindo estes o corpo dos dados a analisar.

Segundo Estrela (1984) o incidente crítico baseia-se

num conjunto de processos destinado a reunir observações directas do comportamento humano, de maneira a facilitar a sua utilização na solução de problemas práticos e na elaboração de princípios psicológicos compreensivos. A técnica do incidente crítico indica a forma de reunir incidentes observados que

têm um significado particular e satisfazem a critérios sistematicamente definidos (p. 7).

Ainda segundo Flanagan (1954), um incidente é definido como “(...) toda a atividade humana observável, suficientemente completa, para que por meio dela se possam fazer induções ou previsões sobre o indivíduo que realiza a ação” (p. 166). O mesmo autor afirma que um incidente, para ser considerado crítico, necessita que o objetivo ou intenção do mesmo seja claro e as consequências da ação sejam evidentes.

A seguir apresentam-se os exemplos dois e vinte e oito dos incidentes críticos analisados, ao nível da Educação Pré-Escolar e do 1.º CEB, respetivamente:

30/10/2023 – Incidente Crítico – 2

Estagiária: Continua a pintar com outra cor.

Criança L: Eu gosto de pintar com a minha música, que é a minha música preferida.

Estagiária: Qual é a tua música?

Criança L: Eu ontem lavei-me sozinha.

Estagiária: Ontem tomaste banho sozinha? Quer dizer que tu já és...?

Criança L: Grande!

Estagiária: O que fazes mais sozinha?

Criança L: Eu faço comida sozinha (criança agora começa a ter uma conversa de faz de conta).

Estagiária: O que fazes?

Criança L: Eu faço comida pequenina, batata pequenina.

Estagiária: Na cozinha de brincar?

Criança L: Também faço ovinhos com o meu pai.

Estagiária: E aqui na escola o que fizeste hoje?

Criança L: Gosto de fazer os trabalhos, lindos!

Estagiária: O que fizeste mais hoje?

Criança L: Eu gosto de brincar.

Estagiária: E os trabalhos? Olha para a parede.

Criança L: Fiz o morcego, está bonito e lindo!

29/04/2024 - incidente critico – 28

Estagiária: O que falámos na aula de Português?

Aluno G: Aprendi os discursos. Há o discurso direto e o discurso indireto. O discurso indireto é quando uma pessoa está a dizer o que a outra pessoa disse. No discurso direto há diálogo entre as personagens. No indireto, não há diálogo. A outra pessoa está a contar o que ouviu.

Estagiária: Sim. E há uma particularidade no discurso? (Pausa) Tem a ver com quê?

Aluno G: Com a pontuação, há o travessão, os dois pontos e as aspas. É utilizado no discurso direto ou para iniciar o discurso direto.

Estagiária: E que mais falámos hoje?

Aluno G: Também usámos um texto onde a professora utilizou para exemplo do discurso, onde havia diálogo e discurso entre as personagens porque falavam entre si.

No total, contou-se com 36 incidentes críticos, sendo que 21 incidiram em atividades relativas ao estágio em Educação Pré-Escolar e 15 em atividades do 1.º CEB. A identificação dos incidentes críticos foi distribuída até ao número 21 para a Educação Pré-escolar (C1 até C21), e do 22 ao 36 (C22 até C36) para o 1.ª ciclo do Ensino Básico, perfazendo os 36 incidentes, conforme supracitado.

4.3.3 Procedimentos de tratamento dos dados

Os incidentes críticos foram analisados mediante a análise de conteúdo temática. Para Bardin (1988), “A finalidade da Análise de Conteúdos será pois efectuar inferências, com base numa lógica explicitada, sobre as mensagens cujas características foram inventariadas” (p.104).

Esteves (2006) sugere que essa análise é “a expressão genérica utilizada para designar um conjunto de técnicas possíveis para tratamento de informação previamente recolhida” (p. 107). Ainda segundo a mesma autora, permite “a realização de inferências pelo investigador, inferências essas que, por se apresentarem com um fundamento explícito, possam ser questionadas por outros” (p. 108).

Foi criado um sistema de três categorias, cada uma com diversas subcategorias (Quadro 3), com o propósito de se codificar e tratar as informações recolhidas nos incidentes críticos. Segundo Esteves (2006), “a categorização é a operação através do qual os dados (invocados ou suscitados) são classificados e reduzidos” (p. 109).

Quadro 3

Sistema de categorias sobre feedback na leção em Educação Pré-Escolar e 1.º CEB

Categoria Principal	Subcategoria	Descrição
1. Ação do Estagiário	1.1 Ausência de feedback face a dificuldade verbalizada pelo aluno	Estagiário não disponibiliza qualquer feedback, quando se justificava fazê-lo
	1.2 Adverte o aluno, na sequência de resposta errada	Censura a resposta dada pelo aluno
	1.3 Direciona o aluno, com palavra ou ideia, para a resposta correta	Inicia ou encaminha a resposta para evitar que o aluno erre
	1.4 Solicita informação adicional, por insatisfação com a resposta obtida	Ao não obter a resposta totalmente correta, como esperado, pede mais informação ao aluno
	1.5 Salienta o correto	Valoriza o que está certo na resposta do aluno
	1.6 Estimula à reflexão, perguntando e/ou dando sugestões	Formula questões ou fornece sugestões que ajudam o aluno a pensar sobre o seu processo de aprendizagem
2. Tipos de Feedback	2.1 Feedback avaliativo	Indica se a resposta está certa ou errada
	2.2 Feedback de apoio, indicando o caminho a seguir	Ajuda o aluno a superar a dificuldade, dizendo o que este deve fazer
	2.3 Feedback reconstrutivo, explorando diversas possibilidades de resolução da dificuldade	Ajuda o aluno a encontrar estratégias para este resolver a situação de forma autónoma
3. Funções do Feedback	3.1 Regular o processo de ensino-aprendizagem	Indicar se há correção na resposta
	3.2 Reforçar positivamente o aluno, para o motivar	Valorizar respostas, comportamentos ou atitudes
	3.3 Alcançar o resultado correto	Focar o ensino no desenvolvimento do pensamento convergente
	3.4 Evitar o erro	Antecipar, em parte, a resposta porque se intui que o aluno vai errar
	3.5 Estimular pensamento crítico e a autonomia	Desafia o aluno a justificar e rever os seus raciocínios

4.4 Apresentação dos dados e discussão dos resultados

Neste ponto, apresentam-se os dados recolhidos através de incidentes críticos, tanto em Educação Pré-Escolar como no 1.º CEB, e procede-se à sua análise e discussão, tendo em conta os objetivos traçados inicialmente.

Começa-se por caracterizar o feedback que a estagiária disponibilizou aos alunos (Quadro 4), diferenciando entre o propiciado em Educação Pré-Escolar e no 1.º CEB.

Quadro 4

Características do feedback dado pelo estagiário, por nível de ensino.

Características do feedback do estagiário	Educação Pré-Escolar	1.º CEB
Ausência de feedback face a dificuldade verbalizada pelo aluno	2, 4, 5, 6, 7, 8, 10, 11, 12, 16, 17, 18	22, 24, 30, 34
Adverte o aluno, na sequência de resposta errada	1, 3, 4, 9, 19	22, 25, 28, 29
Direciona o aluno, com palavra ou ideia, para a resposta correta	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 16, 17, 18, 19, 20, 21	22, 23, 25, 16, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36
Solicita informação adicional, por insatisfação com a resposta obtida	1, 2, 3, 4, 5, 7, 10, 11, 12, 13, 14, 17, 18, 20, 21	22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 31, 33, 34, 35, 36
Salienta o correto	1, 2, 4, 5, 6, 7, 8, 10, 11, 12, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20	22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36
Estimula à reflexão, perguntando e/ou dando sugestões	2, 4, 5, 6, 7, 8, 10, 11, 12, 16, 17, 18	22, 24, 30, 34

A análise das características do feedback evidenciou que, tanto no contexto da Educação Pré-Escolar como no 1.º CEB, os itens *Direciona o aluno para a resposta correta* e *Salienta o correto* foram os mais frequentemente observados, o que revela a tendência para um ensino mais dirigido, focado na indicação do que está correto ou incorreto. São exemplos de algumas das expressões usadas: “*Isso está certo*” ou “*Não é bem isso, tens de rever essa parte*”. Trata-se de uma prática mais próxima de uma abordagem interventiva centrada na gestão da informação correta e facultada pelo professor. É uma prática que dificilmente estimula o pensamento divergente, mas, segundo Muijs e Reynolds (2005), é normalmente usada na exploração de informação factual.

Associada à indicação de resposta correta, há o reforço positivo dos acertos dos alunos, com expressões do tipo “*Muito bem!*” ou “*Isso mesmo!*”, valorizando as respostas certas como forma de se intensificar a motivação para a aprendizagem, embora esteja dependente da presença do adulto. Como sublinha Shute (2008), embora esse tipo de reforço possa aumentar a confiança do aluno, o seu impacto no desenvolvimento da compreensão conceptual é limitado se não for completado com feedback de apoio e de reflexão sobre a resposta correta ou incorreta.

Observou-se ainda, com alguma frequência, a colocação sucessiva de perguntas ao não se concordar totalmente com a resposta, sem indicar que esta estava errada ou incompleta (*Solicita informação adicional*).

Com menor frequência surgiram os itens *Ausência de feedback face a dificuldades verbalizadas pelo aluno* e *Estimula à reflexão*, que se revelaram ser os que acentuaram maior diferença entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º CEB.

A *ausência de feedback face a dificuldades verbalizadas pelo aluno*, como se disse, foi mais evidente na Educação Pré-Escolar do que no 1.º CEB, no sentido em que confusões da criança nem sempre são exploradas ou ultrapassadas. Esta ocorrência revela possíveis fragilidades na escuta ativa, como defendem Sousa e Cruz (2012), comprometendo a oportunidade de ajudar os alunos na resposta às hesitações dos alunos, o que poderá comprometer o apoio à sua autonomia.

Quanto ao item *Estimula à reflexão*, também foi mais evidente na Educação Pré-escolar. Por exemplo, foram registadas interações como: “O que te fez pensar isso?”; “E se experimentasses de outra maneira?”; “Será que há outra solução?”.

Estas práticas estão alinhadas com o que defendem Black e Wiliam (2009), ao sugerirem o uso do feedback formativo com foco no desenvolvimento da autorregulação da aprendizagem. Neste sentido, promover a reflexão permite aos alunos tornarem-se mais conscientes dos próprios processos de pensamento e estratégias de aprendizagem. Por fim, as advertências na sequência de resposta errada surgiram com menor frequência, revelando certo distanciamento de um “ensino castigador”, que recrimina a resposta errada.

Conclui-se, assim, que importa tomar consciência das características do feedback que se promove, bem como investir mais na reflexão do que se ensina.

Em complemento das características agora apresentadas, passa-se a comentar os tipos de feedback evidenciados nos dados recolhidos (Quadro 5).

Quadro 5

Tipos de feedback dado pelo estagiário, por nível de ensino.

Tipos de feedback dado pelo estagiário	Educação Pré-Escolar	1.º CEB
Feedback avaliativo	1,2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 20, 21	22, 23, 24, 25, 26, 27, 28,29, 31, 32, 33, 34, 35, 36
Feedback de apoio, indicando o caminho a seguir	1, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 16, 17, 18, 19, 20, 21	22, 23, 25, 16, 27, 28, 29, 30,31,32, 33, 34, 35, 36
Feedback reconstrutivo, explorando diversas possibilidades de resolução da dificuldade	2, 4, 5, 6, 7, 8, 10, 11, 12, 16, 17, 18	22, 24, 30,34

Em geral, o volume de feedback produzido é mais elevado na Educação Pré-Escolar do que no 1.º CEB em qualquer tipo de feedback, o que sugere a necessidade de o professor proceder a uma maior regulação das interações em idades mais baixas.

De modo mais específico, a análise dos tipos de feedback dados pelo estagiário revela a predominância do *feedback avaliativo* nos dois níveis de ensino, com registos em praticamente todos os incidentes analisados. Este tipo de feedback caracteriza-se por apreciações de tipo “Está certo”, “Muito bem!”, “Não, isso está errado”, “Erraste” ou ainda “Boa, era isso mesmo que queria”, refletindo uma regulação externa da aprendizagem, também necessária, mas sem intervenção do aluno. Esta predominância pode indicar uma prática ainda muito centrada no controlo do erro, em vez de uma perspetiva formativa e promotora de autonomia. Segundo Shute (2008), é um feedback que pode ser útil em fases iniciais ou na consolidação de conhecimento factual, mas tende a limitar a reflexão crítica do aluno. De modo complementar, Herman (2013) destaca que o feedback avaliativo é frequentemente associado a práticas de ensino diretivo, onde o professor se posiciona como avaliador da resposta.

Quanto ao feedback de apoio, no qual o estagiário orienta o aluno para a resposta correta, foi também amplamente utilizado em ambos os níveis de ensino. Trata-se de um feedback que, embora facilitador, pode levar a uma certa dependência da figura do adulto, pois o problema tende a ser resolvido apenas em parte pelo aluno, em vez de o desafiar a superá-lo autonomamente. É um feedback que promove o raciocínio guiado (Brookhart, 2017).

Por fim, o feedback reconstrutivo, registado com menor frequência, explora e propõe diferentes estratégias ou possibilidades para resolver um problema, deixando espaço para a decisão e autonomia do aluno. A sua concretização aponta para uma

abordagem pedagógica mais centrada no aluno. Este feedback está mais alinhado com a perspectiva de ensino reflexivo e formativo, tal como defendido por Black e Wiliam (2009) e Brookhart (2017), promovendo o pensamento crítico e a aprendizagem autónoma.

No entanto, não foram registadas ocorrências em relação ao feedback descritivo/informativo, que se dirige a completar o desempenho do aluno, descrevendo o conteúdo ou a tarefa a que respeita. Hattie e Timperley (2007) consideram que é essencial para o aluno clarificar o que está feito e porquê. A ausência deste tipo de feedback pode estar relacionada com uma menor consciencialização por parte do estagiário quanto ao seu papel na mediação pedagógica e na construção conjunta do conhecimento.

Em suma, a análise mostra que, embora o *feedback avaliativo e de apoio* sejam os mais frequentes, práticas mais promotoras de autonomia e reflexão, como o feedback reconstrutivo, devem ser integradas com maior regularidade na atividade pedagógica, no sentido de fomentarem uma posição mais dialogante e menos diretiva do ensino em conteúdos que o justifiquem.

A seguir, no Quadro 6, abordam-se as funções que o feedback desempenha a partir dos dados do presente estudo.

Quadro 6

Funções do feedback dado pelo estagiário, por nível de ensino

Funções do feedback dado pelo estagiário	Educação Pré-Escolar	1.º CEB
Regular o processo de ensino-aprendizagem	1, 2, 4, 5, 6, 7,8, 9, 10, 12, 15, 17, 19, 21	22, 23, 25, 27, 28, 29, 30, 33
Reforçar positivamente o aluno, para o motivar	1, 2, 5, 7, 8, 10, 11, 12, 14, 15, 19	24, 25, 26, 27, 28,29, 31, 32, 34, 35, 36
Alcançar o resultado correto	2, 5, 7, 13, 15, 21	23, 24, 25, 27, 28, 31, 33
Evitar o erro	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 16, 17, 18,19, 20, 21	22, 23, 25, 16, 27, 28, 29, 30,31,32, 33, 34, 35, 36
Estimular pensamento crítico e a autonomia	4, 5, 7, 13, 15	23, 25, 27

Ao analisar as funções do feedback relativo à intervenção do estagiário, observa-se que evitar o erro é a função mais saliente, o que reforça a ideia de interações focadas num discurso “técnico ou especializado”. Embora possa dar resposta a situações de ensino de factos ou rotinas, limita o pensamento divergente. A ideia de se alcançar, em primeira instância, o resultado correto parece estar estreitamente ligada ao evitar o erro.

A função de regulação do processo de ensino-aprendizagem e a de reforço positivo para motivar o aluno também são salientes. O feedback imediato e positivo ao acerto tem valor reforçador, sendo importante para a motivação e segurança do aluno (Hattie & Timperley, 2007). No entanto, a utilização excessiva do reforço positivo/elogio, sem desenvolvimento paralelo dos conceitos em apreço, pode limitar a progressão do aluno, já que não fornece pistas sobre o porquê da resposta dada. Segundo Shute (2008), o elogio sem estar associado a explicações complementares pode ter impacto limitado na aprendizagem.

Por último, quanto ao feedback que visa estimular o pensamento crítico e a autonomia, foi a função menos mobilizada, mas muito pertinente, por estar em causa a possibilidade de envolver o aluno num processo de reflexão e decisão, promovendo a metacognição. Segundo Black e Wiliam (2009), este tipo de feedback está no cerne da avaliação formativa, sendo promotor de aprendizagens significativas e duradouras.

Os dados revelam que as funções mais salientes são as ligadas à evitação do erro, à regulação do ensino e ao reforço positivo, e a menos proeminente a respeitante à promoção de autonomia e pensamento crítico. Este resultado aponta para a consciencialização do caminho a percorrer pela estagiária, revelando que o seu foco permanece sobretudo centrado na gestão imediata da tarefa mais do que na construção profunda das aprendizagens.

4.5 Alguns comentários aos resultados do estudo

Este estudo realça a importância do feedback como instrumento pedagógico central na avaliação. Permitiu uma maior tomada de consciência do tipo de feedback mais disponibilizado aos alunos. Na verdade, havia a ideia de que se usava um feedback maioritariamente dirigido à reflexão e ao pensamento crítico do aluno, o que não se verificou. Os incidentes críticos analisados evidenciaram a diversidade de funções e comportamentos associados ao feedback, mostrando que, quando aplicado com intencionalidade pedagógica, pode constituir uma ferramenta importante para o desenvolvimento cognitivo e socioemocional dos alunos.

Acredita-se que este capítulo constitui um contributo para a compreensão do papel do feedback na educação, sublinhando a importância de ouvir e interpretar as crianças no processo de avaliação das suas aprendizagens.



Considerações
finais

feedback

Considerações finais

Uma vez concluída a apresentação de todo o percurso e atividades realizadas no contexto dos dois estágios, EPI e EPII, e analisados os resultados obtidos através do estudo efetuado, onde foram tidos em conta o feedback dado durante e após a realização das atividades, algumas conclusões podem ser retiradas. Desta forma, tendo em conta os objetivos iniciais deste relatório de estágio, e especificamente a temática que se decidiu aprofundar, passa-se a fazer um balanço acerca dos mesmos.

Perante o objetivo inicial, dirigido especificamente à observação de ambos os contextos de estágio, pretendeu-se compreender as características do grupo/turma nos diferentes domínios do desenvolvimento infantil, bem como das áreas curriculares, de modo a obter uma visão global que sustentasse a planificação e a intervenção educativa.

Também se pretendeu desenvolver um ensino alicerçado na interdisciplinaridade e numa pedagogia ativa e reflexiva, tendo contribuído para tal a realização do jogo por descoberta, ao permitir a experimentação, a formulação de hipóteses e a consecução de conclusões a partir das próprias ações. Assim, a aplicação de elementos do método experimental revelou-se pertinente no contexto da Educação Pré-Escolar, particularmente por permitir a observação direta de comportamentos e reações das crianças em situações escolares ou previamente ponderadas, mas próximas do seu quotidiano. Esta abordagem ganhou especial relevância tendo em conta a idade das crianças, para quem a exploração ativa e sensorial do meio constitui uma das principais vias de aprendizagem.

Considerando também a diversidade do grupo, que incluía crianças com comprometimento ao nível da oralidade e crianças com medidas de apoio adicionais à educação, tornou-se essencial privilegiar estratégias metodológicas inclusivas, adaptadas às diferentes formas de expressão e comunicação. Neste sentido, foi adotada uma abordagem lúdica, que valorizou a exploração de vivências, o jogo simbólico, a expressão corporal e o uso de materiais visuais e manipulativos, assegurando a participação efetiva de todas as crianças, independentemente das suas características individuais. Esta conjugação metodológica permitiu não só recolher dados relevantes para a intervenção pedagógica, mas também assegurar que o processo respeitasse os princípios da educação inclusiva e do desenvolvimento global da criança em contexto Pré-Escolar.

A intervenção pedagógica ao nível do 1.º CEB também esteve orientada pela preocupação com a interdisciplinaridade, embora nem sempre se tivesse efetivado com a facilidade que ocorreu nas práticas do estágio em Educação Pré-Escolar. De igual modo, foram criadas frequentes oportunidades de diálogo e desenvolvidas atividades de cariz

investigativo e de análise e classificação de materiais do quotidiano. Ganhou ainda alguma expressão o recurso a imagens para documentar os conceitos em estudo e a concretização de situações de aprendizagem fora do espaço da sala de aula.

Relativamente às relações estabelecidas com os diferentes atores educativos, crianças, docentes cooperantes, educadores, assistentes operacionais e famílias, foram fundamentais para o desenvolvimento da prática, favorecendo uma intervenção colaborativa e a integração da estagiária no contexto escolar.

Considerando que o estudo empírico realizado no âmbito deste relatório de estágio foi construído a partir das próprias práticas educativas da estagiária, passa-se a comentar as suas potencialidades ao nível da formação alcançada. Assim, abordar o estudo efetuado é, naturalmente, também refletir sobre as práticas vividas no estágio. De facto, o estudo permitiu compreender com maior profundidade a relevância do feedback na avaliação das aprendizagens em contexto educativo. Através da análise de incidentes críticos, recolhidos tanto na educação Pré-Escolar como no 1.º CEB, foi possível esmiuçar práticas concretas de feedback aplicadas no decurso da ação pedagógica da estagiária.

Relativamente aos objetivos definidos para o estudo, procede-se, a partir de agora, ao balanço dos mesmos, começando por elencá-los:

- No primeiro objetivo, pretendia-se identificar durante a prática pedagógica os elementos de feedback e a reação aos mesmos. Para que isto fosse alcançado, realizou-se observação direta e análise sistemática de situações educativas, permitindo compreender como as crianças reagiram a diferentes formas de feedback e como a estagiária, em simultâneo, ajustava a sua prática durante as intervenções.

Exemplo disso é o facto de ter sido introduzida uma abordagem mais lúdica na exploração de temáticas relativas à matemática, utilizando jogos e materiais manipuláveis para captar o interesse e estimular a aprendizagem de forma mais envolvente. Dessa forma, a prática reflexiva e a revisão constante das abordagens adotadas foram essenciais para a melhoria contínua do processo educativo, realçando-se o facto de que, sempre que os conteúdos não eram assimilados de forma clara pelas crianças, recorria-se a estratégias que lhes facilitassem as aprendizagens.

- No segundo objetivo, pretendia-se determinar o tipo de feedback dominante nas interações pedagógicas, revelando-se assim a predominância do feedback avaliativo. Esta constatação reforçou a necessidade de se investir em estratégias de feedback reflexivo, mais promotoras de autonomia e pensamento crítico.
- No terceiro objetivo, pretendia-se analisar as ações de reconstrução da lecionação na sequência de feedback, um aspeto que se mostrou particularmente relevante para o desenvolvimento profissional da estagiária, uma vez que a reflexão sobre as suas práticas, apoiada no feedback recebido, possibilitou reajustamentos pedagógicos que contribuíram para uma prática mais consciente e fundamentada.

No que concerne às opções metodológicas de análise dos incidentes críticos e de construção de um sistema de categorias, regista-se que se revelaram adequadas para dar resposta aos objetivos definidos e possibilitaram organizar e sistematizar a informação de forma clara. Os diálogos durante a lecionação foram essenciais para se evidenciarem as características do feedback disponibilizado. Os registos efetuados aquando da lecionação foram essenciais para a confiabilidade dos dados recolhidos e para o fortalecimento dos resultados obtidos.

Posto isto, importa indicar as principais aprendizagens da estagiária a partir dos resultados alcançados, destacando-se a consolidação de competências profissionais, a aquisição de estratégias de feedback mais diversificadas e a valorização da dimensão reflexiva como essencial para a regulação da aprendizagem. Pequenas melhorias introduzidas no dia a dia da prática pedagógica, nomeadamente a inclusão de momentos de feedback mais dialogado revelam potencial para se manterem como práticas duradouras na escola.

No entanto, foram naturalmente vivenciadas algumas dificuldades, sobretudo na adaptação do feedback às situações educativas dos dois níveis de ensino analisados. Contudo, foram dificuldades superadas através da reflexão crítica, do diálogo com a equipa pedagógica e da flexibilidade da intervenção.

Relativamente às aprendizagens adquiridas no decorrer do estágio, estas superaram largamente as expectativas iniciais. No início do percurso, enquanto estagiária, existia ainda alguma incerteza quanto à forma como os diferentes tipos de feedback poderiam ser utilizados de forma eficaz nas práticas letivas, especialmente num contexto tão específico e exigente como o da Educação Pré-Escolar. A compreensão do feedback

limitava-se, inicialmente, à ideia de correção direta e imediata ou reforço positivo, sem uma percepção clara das suas múltiplas dimensões, e de todo o seu potencial no desenvolvimento da criança.

Com a experiência prática e a observação de contextos reais, tornou-se evidente que o feedback é um instrumento pedagógico poderoso, não apenas para guiar a aprendizagem, mas também para promover a autoestima, a autonomia e o envolvimento ativo das crianças. Aprendeu-se, por exemplo, que um simples olhar de aprovação, um gesto de encorajamento ou a reformulação de uma resposta da criança pode constituir formas de feedback altamente proveitosas, sobretudo quando se trabalha com crianças pequenas, algumas com dificuldades ao nível da oralidade ou com necessidades educativas específicas.

Ao longo do estágio, foi possível experimentar e refletir sobre diferentes formas de comunicar com as crianças, ajustando o tipo de feedback às suas características individuais e ao contexto da atividade. Esta evolução traduziu-se numa prática mais intencional e sensível, contribuindo para um ambiente educativo mais inclusivo e promotor de aprendizagens significativas, e que permitiram à estagiária desenvolver uma prática mais crítica, consciente e atenta às necessidades das crianças. O estudo reforçou, ainda, a importância de uma formação contínua nesta área e a necessidade de aprofundar a investigação sobre o papel do feedback em diferentes contextos escolares.

Assim sendo, pode concluir-se que o estágio constituiu uma oportunidade privilegiada de crescimento pessoal e profissional, em que o feedback assumiu um papel central na melhoria das práticas educativas. Face aos resultados obtidos, a estagiária perspetiva a sua futura atuação profissional como uma prática pedagógica reflexiva, promotora da autonomia das crianças e alicerçada na convicção de que o feedback é uma ferramenta indispensável para a regulação e progressão das aprendizagens. Esta expectativa suporta-se nos dados analisados, sendo que os mesmos revelaram diversidade de estratégias utilizadas na interação com as crianças, mas com predomínio do feedback avaliativo. Também revelaram a necessidade de haver um maior investimento no feedback reflexivo, especialmente orientado para estimular o pensamento crítico e a promoção da autonomia das crianças. Deste modo, o sistema de categorias construído permitiu não só organizar e sistematizar a informação recolhida, mas também identificar padrões de intervenção que contribuíram para alargar o conhecimento sobre a natureza e

formas de concretização do feedback. Através dos quadros apresentados, torna-se evidente a importância e predominância de determinadas funções e tipos de feedback, clarificando o seu papel no processo de ensino-aprendizagem e a forma como pode contribuir para a regulação e progressão das aprendizagens dos alunos. Além disso, as diferenças observadas entre os dois níveis de ensino analisados (Pré-Escolar e 1.º CEB) revelaram que o feedback deve ser adaptado às características de desenvolvimento das crianças e que nem sempre coincide na forma como se expressa em ambos os níveis de ensino.

Pode-se então concluir que este estudo destaca a importância de uma prática pedagógica onde o feedback se assume como uma ferramenta relevante na regulação da aprendizagem, no desenvolvimento de competências cognitivas e na construção da autonomia e identidade dos alunos enquanto aprendentes.

Desta forma, reforça-se a necessidade de formação contínua dos profissionais da educação nesta área, bem como o aprofundamento da investigação sobre as dinâmicas do feedback em diferentes contextos escolares, com especial enfoque na voz das crianças e no papel ativo que estas desempenham na própria aprendizagem.

Referências Bibliográficas

- Alarcão, M. L. (1995). *Motivar para a leitura: Estratégias de Abordagem do Texto Narrativo*. Texto Editores.
- Alarcão, I. (1996). Ser Professor Reflexivo. In I. Alarcão (Org.), *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão* (pp. 171-189). Porto Editora.
- Alonso, L., & Silva, C. (2005). Questões críticas acerca da construção de um currículo formativo integrado. In L. Alonso & M. C. Roldão (Coord.), *Ser professor do 1.º Ciclo: Construindo a profissão* (pp. 43-64). Edições Almedina.
- Arends, R. I. (1995). *Aprender a Ensinar*. McGraw-Hill de Portugal.
- Bardin, L. (1988). *Análise de Conteúdo*. Edições 70.
- Barlow, M. (2006). *Avaliação Escolar Mitos e Realidades*. Artmed.
- Beane, J. (2002). *Integração Curricular*. Didática Editora.
- Beane, J. (2003). *Integração Curricular: a essência de uma escola democrática*. *Currículo sem fronteiras*, 3(2), 91-110.
- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5-31.
- Boavida, J. (1996). Por uma didáctica para a filosofia: Análise de algumas razões. *Revista Filosófica de Coimbra*, 5(9), 5-18.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto Editora.
- Borges, R. M. R. (2007). *Em debate: cientificidade e educação em ciências*. EDIPUCRS.
- Brookhart, S. (2017). *How to give effective feedback to your students*. Association for Supervision and Curriculum Development/ASCD.
<https://files.ascd.org/staticfiles/ascd/pdf/siteASCD/publications/books/How-to-Give-Effective-Feedback-to-Your-Students-2nd-Edition-sample-chapters.pdf>
- Bruner, J. S. (1966). *Para uma Teoria da Educação*. Relógio D' Água Editores.
- Cabral, N. (2003). *Avaliação no Ensino Básico*. Porto Editora.
- Cardoso, J. (2013). *O Professor do Futuro*. Editora Guerra & Paz.
- Carvalho, A. M. A., & Pedrosa, M. I. P. C. (2005). Brincar e educação: concepções e possibilidades. *Psicologia em Estudo*, 10(2), 217-226.

- Christensen, P., & James, A. (2005). *Investigação com crianças: Perspetivas e práticas*. ESEPF.
- Cró, M. L. (1998). *Formação Inicial e Contínua de Professores/Educadores. Estratégias de Intervenção*. Porto Editora.
- Cunha, A. C. (2008). *Ser professor-Bases de uma Sistematização Teórica*. Casa do Professor.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores: Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto Editora.
- Direção Geral da Educação (2018). *Aprendizagens essenciais – Ensino Básico*. DGE. <http://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensinobasico>
- Direção-Geral da Educação (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Ministério da Educação.
- Direção-Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais – Ensino Básico*. Ministério da Educação. <https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basicoEstudo Autóno>
- Duarte, J. (2009). *O Jogo e a criança*. Dissertação de Mestrado. Escola Superior de Educação João de Deus. <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/2296/1/Jos%C3%A9Duarte.pdf>
- Esteves, M. (2006). Análise de Conteúdo. In J. A. Lima, & J. Pacheco, *Fazer investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 105-126). Porto Editora.
- Estrela, A. (1986). *Teoria e Prática de Observação de Classes: Uma Estratégia de Formação de Professores*. Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Fernandes, D. (2006). Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Educação*, 19(2), p. 21-50.
- Fialho, A. (2011). *À Descoberta da Profissão Docente: Culturas de Escola e Aprendizagem Profissional do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Tese de Doutoramento. Universidade dos Açores.
- Figueiredo, O. (2004). *Didáctica do Português- Língua Materna - Dos programas de ensino às teorias, das teorias às práticas*. Edições ASA.
- Flanagan, J. C. (1954). The critical incident technique. *Psychological Bulletin*, 51(4), 327-358.
- Formosinho, J. (2008). Ser Professor na escola inclusiva. In A. C. Cunha, *Ser Professor-Base de uma Sistematização Técnica* (pp. 7-11): Casa do Professor.

- Formosinho, J. (2009). A formação prática dos professores. Da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas. In J. Formosinho (Coord.), *Formação de professores: Aprendizagem profissional e ação docente* (93-117). Porto Editora.
- Freire, P. (2004). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.
- Galvão, C., Ponte, J. P., & Jonis, M. (2018). Os professores e a sua formação inicial. In C. Galvão, J. P. Ponte, & M. Jonis (Orgs.), *Práticas de formação inicial de professores: Participantes e dinâmicas* (pp. 19–31). Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. <https://repositorio.ulisboa.pt/handle/10451/32762>
- Galvão, C., Ponte, J. P., & Jonis, M. (2018). *Práticas de formação inicial de professores: Participantes e dinâmicas*. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Gonzalez, C., & Pérez, G. (2018). Concepciones sobre retroalimentación del aprendizaje: Evidencias desde la Evaluación Docente en Chile. *Revista em Actualidades Investigativas en Educación*, 18(3), 1-25.
- Hadji, C. (2001). *Avaliação desmistificada*. Artmed.
- Hattie, J. A. C., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- Herman, J. L. (2013). *Formative assessment for next generation science standards: A proposed model*. CRESST/University of California.
- Hodson, D. (1994). Hacia un enfoque más crítico del trabajo de laboratorio. *Enseñanza de las Ciencias*, 12(3), 299-313.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2011). *Educar a Criança*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lacanallo, L. F., Silva, S. S. C., Bortotti de Oliveira, D. E. M., Gasparin, J. L., & Teruya, T. K. (s.d.). *Métodos de ensino e de aprendizagem: uma análise histórica e educacional do trabalho didático*. https://www.academia.edu/36889105/M%C3%89TODOS_DE_ENSINO_E_DE_APRENDIZAGEM_UMA_ANALISE_HIST%C3%93RICA_E_EDUCACIONAL_DO_TRABALHO_DID%C3%81TICO
- Lopes, J., & Silva H. (2008). *Métodos de Aprendizagem Cooperativa para o Jardim-de-Infância*. Areal Editores.
- Lopes, J., & Silva. M. (2010). *O professor faz a diferença*. LIDEL.
- Lopes, J., & Silva. M. (2012) *50 Técnicas de Avaliação Formativa*. LIDEL.
- Lopes, J., Silva, H. (2009). *A Aprendizagem Cooperativa na Sala de Aula*. LIDEL.

- Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. *Sísifo – Revista de Ciências da Educação*, 8, 7-22.
<http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/view/130>
- Marchão, A. (2012). *No jardim de infância e na escola do 1.º ciclo do Ensino Básico: Gerir o currículo e criar oportunidades para construir o pensamento crítico*. Edições Colibri.
- Martins, G. d'O. (Coord.). (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação / Direção-Geral da Educação.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf
- Matias, G., & Vasconcelos, T. (2010). Aprender a ser Educador de Infância: O processo de Supervisão na formação inicial. Da investigação às práticas – *Estudos de Natureza Educacional*, X(1), 17-41.
- Mesquita, E. (2011). *Competências do Professor. Representações sobre a formação e a profissão*. Edições Sílabo.
- Moita, M. (1995). Percursos de formação e de trans-formação. In A. Nóvoa (Org.), *Vidas de Professores* (pp. 111-140). Porto Editora.
- Moreira, P. (2010). *Eu sou único e especial! Autoconceito e autoestima*. Porto Editora.
- Morgado, J. C., & Reis, M. I. (2007). *Formação Profissional docente: Perspectivas*. Universidade do Minho.
- Muijs, D., & Reynolds, D. (2005). *Effective teaching. Evidence and practice*. SAGE Publications.
- National Research Council (2007). *Taking science to school: Learning and teaching science in grades K-8*. Committee on Science Learning, Kindergarten Through Eighth Grade. R. A. Duschl, H. A. Schweingruber, & A. W. Shouse (Eds.).
<https://doi.org/10.17226/11625>
- Neto, C. (1998). *O jogo e a criança*. FMH Edições.
- Niza, S. (2012). Práticas pedagógicas contra a exclusão escolar no Movimento da Escola Moderna. In A. Nóvoa, F. Marcelino, & J. Ramos do Ó (Coord.), *Sérgio Niza. Escritos sobre educação* (556-565). Movimento da Escola Moderna e Tinta-da-China.
- Novak, J. D. (1998). *Learning, creating, and using knowledge: Concept maps as facilitative tools in schools and corporations*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa (Coord.), *Os professores e a sua formação* (pp. 13–34). Publicações Dom Quixote.
- Pacheco, J. A. (1995). Análise curricular da avaliação. In J. A. Pacheco, & M. Zabalza (Orgs.), *A avaliação dos alunos dos ensinos básico e secundário: Actas do I*

- Colóquio sobre *Questões Curriculares* (pp. 39–49). Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Penim, A. T. (2014). *A Arte da Guerra na Educação e Formação*. TopBooks.
- Peralta, M. H. (2002). Como avaliar competência(s)? Algumas considerações. In P. Abrantes, & F. Araújo (Eds.), *Avaliação das aprendizagens: Das concepções às práticas* (pp. 25–33). Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.
- Perrenoud, P. (2000). *10 Novas Competências para Ensinar*. ARTMED.
- Piaget, J. (1952). *The Origins of Intelligence in Children*. International Universities Press.
- Pires, D. (2014). *Didática das Ciências: Coletânea de textos e atividades para o ensino básico*. Repositório do Instituto Politécnico de Bragança.
<http://hdl.handle.net/10198/15815>
- Ribeiro, A. C., & Ribeiro, L. C. (1990). *Planificação e Avaliação do Ensino Aprendizagem*. Universidade Aberta.
- Rodrigues, D. (2012). *O professor reflexivo e o trabalho cooperativo no 1.º CEB* [Relatório de Mestrado, Instituto Politécnico de Leiria]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Leiria.
https://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/1852/1/Relat%C3%B3rio%20de%20Mestrado%201.%C2%BA%20e%202.%C2%BA%20CEB_Daniela%20Rodrigues.pdf
- Roldão, M. (1995). *O Estudo do Meio no 1.º Ciclo*. Texto Editora.
- Roldão, M. C. (2005). Formação de professores, construção do saber profissional e cultura da profissionalização: que triangulação? In L. Alonso, & M. C. Roldão, *Ser professor do 1.º Ciclo: Construindo a profissão* (pp. 13-25). Edições Almedina.
- Roldão, M. C. (1999a). *Os Professores e a Gestão do Currículo*. Porto Editora.
- Roldão, M. C. (1999b). *Gestão Curricular- Fundamentos e Práticas*. Ministério da Educação Departamento da Educação Básica.
- Sadler, R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18, 119 -144.
- Santos, C. P., & Teixeira, R. C. (2015). Matemática na Educação Pré-Escolar: Esquemas Todo - Partes. *Jornal das Primeiras Matemáticas*, 4, 55-70.
- Santos, E. F. (2005). *Eu, professora, me confesso - Diário de uma professora principiante*. Edições ASA.
- Serpa, M. S. D. (2010). *Compreender a avaliação. Fundamentos para práticas educativas*. Colibri.

- Serpa, S. (1997). *A formação sociológica: Perspetivas e desafios*. Universidade dos Açores.
- Shute, V. J. (2008). Focus on formative feedback. *Review of Educational Research*, 78(1), 153–189. <https://doi.org/10.3102/0034654307313795>
- Silva, A. D. (1992). *Manual de Formação de Formadores*. Edições ASA.
- Silva, A. D. (1996). *Vídeo educativo - da produção à utilização*. Edições ASA.
- Silveira, D. T., & Córdova, F. P. (2009). Metodologias, técnicas e estratégias de pesquisa: estudos introdutórios. In A. O. Santos, G. S. Oliveira, & M. C. Rodrigues (Orgs.), *Metodologias, técnicas e estratégias de pesquisa: estudos introdutórios* (pp. 14–22). UNIFUCAMP.
- Sousa, A., & Cruz, M. J. (2012). A escuta ativa no processo educativo: Um contributo para a melhoria da prática docente. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 46(1), 95–116.
- Torrance, H., & Pryor, J. (2001). Developing formative assessment in the classroom: Using action research to explore and modify theory. *British Educational Research Journal*, 27(5), 615–631. <https://doi.org/10.1080/01411920120095780>
- Vieira, F. (1993). *Supervisão – Uma prática reflexiva de Formação de Professores*. Edições ASA.
- Vieira, R.M., & Vieira, C. (2005). *Estratégias de ensino/aprendizagem. O questionamento promotor do pensamento crítico*. Instituto Piaget.
- Vygotsky, L. S. (1978). Interaction between Learning and Development. In M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman (Eds.), *L. S. Vygotsky. Mind in society: The development of higher psychological processes* (pp. 79-91). Harvard University Press.
- Wiggins, G. (2012). Seven keys to effective feedback. *Educational Leadership*, 70(1), 10-16. <https://www.ascd.org/el/articles/seven-keys-to-effective-feedback>
- Zabalza, A. (1994). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Edições ASA.

Legislação consultada

Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto – Perfis de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do Ensino Básico.

Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto – Perfis específicos do desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do Ensino Básico.

Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro.

Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de março.

Decreto-Lei n.º 9-A/2025, de 14 de fevereiro.

UNIVERSIDADE DOS AÇORES
Faculdade de Ciências Sociais e
Humanas

Rua da Mãe de Deus
9500-321 Ponta Delgada
Açores, Portugal



2025

O feedback na avaliação das aprendizagens em Educação Pré-Escolar e no 1.º CEB

Vera Lúcia Fontes Pimentel