



**UNIVERSIDADE DOS AÇORES**

**DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**

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

**DÉBORA BATISTA SOUSA**

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO**

**O currículo nos processos de ensino-aprendizagem e  
procedimentos de avaliação dos alunos na Educação  
Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico**

**ORIENTADORA**

Professora Doutora Margarida da Silva Damião Serpa

**PONTA DELGADA**

**ABRIL DE 2015**

**UNIVERSIDADE DOS AÇORES**

**DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**

**Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, em  
Ponta Delgada**

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO**

**O currículo nos processos de ensino-aprendizagem e  
procedimentos de avaliação dos alunos na Educação  
Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico**

**DÉBORA BATISTA SOUSA**

Relatório de Estágio apresentado na Universidade dos Açores com vista à obtenção do Grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico sob orientação científica da Professora Doutora Margarida da Silva Damião Serpa.

## **AGRADECIMENTOS**

Gostaria de agradecer a todas as pessoas que direta ou indiretamente me apoiaram na concretização do presente trabalho e que marcaram a minha vida durante todo este percurso formativo, uma etapa crucial na minha vida. Ao finalizar este trabalho quero dar os meus sinceros agradecimentos a todas as pessoas que contribuíram para que este tão esperado momento fosse alcançado.

Em primeiro lugar quero agradecer aos meus pais por todo o amor, compreensão, incentivo e apoio constantes ao longo deste percurso, pois sem eles seria impossível chegar até aqui.

À minha querida avó que sempre esteve presente, que sempre me deu força e coragem nos momentos mais difíceis. Obrigada pelos conselhos, pelas experiências transmitidas, pelas nossas conversas e pela companhia indispensável em todos os momentos. Mesmo depois da sua ausência física esteve sempre comigo, potenciando forças e ânimo para lutar contra os obstáculos e chegar a este grande momento. Dedico este trabalho especialmente a esta grande estrelinha que me guia de forma incondicional.

Às minhas irmãs, primas e restante família o meu muito obrigada pela compreensão, pelo amor e carinho dispensados nesta etapa.

À Professora Doutora Margarida Serpa, enquanto minha orientadora do relatório, agradeço toda a orientação, dedicação, disponibilidade e força de vontade com que me auxiliou na concretização deste trabalho. Obrigada pela partilha das suas experiências e palavras sábias e pela sua amizade ao longo deste trajeto.

Agradeço de igual forma, à educadora Ana Cristina Sequeira e à professora Helena Borges, cooperantes do estágio da PES I e PES II, que me receberam na sua sala, que partilharam experiências e ideias sábias e também a todos os meninos e meninas, que foram meus alunos “emprestados” pelo carinho, pela força, pelos desafios, pelas exigências e por todo o amor que me deram.

A todos os meus colegas, que estiveram comigo em todos os momentos. Obrigada pelo carinho, amizade e experiências partilhadas.

Um muito obrigada a todos vós!!!

## Resumo

O presente relatório surge com o culminar das duas etapas do estágio, as Práticas Educativas Supervisionadas I e II/ PES I e PES II, respetivamente, do curso de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, que profissionaliza para a docência. Nele procede-se à descrição, análise e fundamentação das práticas educativas realizadas no âmbito destas duas etapas do estágio, assim como se aprofunda o tema da avaliação das aprendizagens quer a nível teórico quer através do entendimento que dele têm diversos docentes e alunos.

A análise das práticas é fundamentada a partir da reflexão sobre questões curriculares, nomeadamente das práticas desenvolvidas ao nível do estágio. Desta forma identificaram-se aspetos que se tornaram relevantes no modo de ensinar e dos próprios alunos aprenderem: o facto de os alunos se sentirem mais motivados na sua aprendizagem através de jogos, materiais manipuláveis, entre outras estratégias didáticas que promoveram nos mesmos diferentes saberes e competências. As dinâmicas interdisciplinares e integradoras também possibilitaram aos alunos a aquisição de conhecimentos de uma forma mais significativa.

No que se refere aos instrumentos de avaliação utilizados ao longo da prática, estes foram diversificados e selecionados de acordo com a atividade a avaliar e o objetivo da avaliação. De entre os instrumentos utilizados podemos fazer referência à utilização de diálogos, jogos, atividades realizadas em diferentes suportes e principalmente a observação direta com e sem registos.

Quanto à avaliação das aprendizagens, apresenta-se um breve estudo empírico, construído a partir da reflexão teórica sobre o tema e da análise do discurso de educadores de infância e de professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico acerca dos procedimentos de avaliação que dizem utilizar nas suas práticas educativas e da forma como as consideram vivenciar, bem como da análise do discurso de alunos do 4.º ano de escolaridade sobre as práticas de avaliação experimentadas.

Neste estudo, foi utilizada uma metodologia qualitativa, numa perspetiva interpretativa. Os dados recolhidos resultaram da aplicação de entrevistas a seis educadores, seis professores e sete alunos e foram tratados através da técnica da análise de conteúdo.

Os principais resultados mostram que os educadores e professores consideram que a avaliação é um processo importante, pois através do mesmo conseguem ver o que os alunos sabem ou não e também reformular o ensino em função das necessidades e interesses do grupo/turma. Para além disso, admitem utilizar diversidade de instrumentos de avaliação, o que lhes permite a recolha de maior número de evidências do progresso, ou não, do aluno nas diferentes áreas curriculares. Quanto à natureza dos instrumentos de avaliação, tanto educadores como professores remetem para meios que implicam utilizar a observação direta, seja com registos ou não, por lhes permitir a recolha de informações vastas sobre o ensino-aprendizagem. No que se refere à diferenciação de exigências, a maioria das educadoras menciona diferenciar as suas exigências atendendo às características e necessidades dos alunos. Posição contrária têm quase todas as professoras do 1.º ciclo ao admitirem não diferenciar as exigências, por terem uma turma homogénea, isto é, alunos que se encontram na mesma faixa etária e no mesmo ano de escolaridade.

No que concerne aos alunos inquiridos, estes têm uma visão unânime de que a avaliação é a atribuição de uma menção (qualitativa ou quantitativa) pelas professoras e apontam também para a utilização, pela sua professora, de diversos instrumentos de avaliação, inclusivamente registos que ela faz durante a aula.

Relativamente às principais diferenças entre o discurso dos inquiridos, observa-se o seguinte: enquanto os alunos apresentam um conceito de avaliação mais associado à classificação, as educadoras/professoras remetem-no essencialmente para a verificação daquilo que o aluno sabe ou não e também para um processo; o uso da avaliação diagnóstica é mencionado pelas educadoras, sem que as professoras do 1.º ciclo o façam e, ao contrário, o uso de provas escritas surge apenas no discurso destas últimas; os critérios de avaliação da escrita são especialmente referidos por alunos.

**Palavras-chave:** Estágio; Reflexão; Práticas Educativas; Avaliação das Aprendizagens.

## **Abstract**

This report comes as the culmination of the two-stage Internship: PES I and PES II (Supervised Educational Practices I and II), respectively, of the course of Teaching Pre-School and the 1st Cycle of Elementary School, which is for professionalizing teaching. It proceeds to the description, analysis and explanation of educational practices carried out under these two stage steps, as it also deepens the theme of learning assessment whether at a theoretical level or by understanding the opinion, about this subject, from several teachers and students.

The analysis of practices is based from the reflection on curricular issues, namely from the practices developed at internship level. Thus we identified aspects that have become relevant in the way of teaching and from the student's own learning: the fact that students feel more motivated in their learning through games, manipulative materials, and other teaching strategies that promoted in them different knowledge and skills. Interdisciplinary and integrative dynamics also enabled students to acquire knowledge in a more meaningful way.

In practice, the assessment tools were diversified and selected according to the intended learning outcome and kind of activity. Among the instruments used we can make reference to the use of dialogues, games, activities made in different media and especially to the direct observation with and without records.

As for the assessment of learning, we present a brief empirical study, built from the theoretical reflection on the subject and from the discourse analysis of early childhood educators and teachers of the 1st cycle of elementary school about the assessment procedures that they use in their educational practices and from the way they consider experimenting them, as well from the discourse analysis of students of the 4th grade about the tried assessment practices.

In this study, a qualitative methodology was used in an interpretative perspective. The collected data resulted from the application of interviews to six childhood educators, six teachers and seven students and these were treated by the technique of content analysis.

The main results show that childhood educators and teachers consider that evaluation is an important process, because through it, they can see what students know and not know and also reformulate the teaching based on the needs and interests of the group/class. Furthermore, they admit using diversity of assessment tools, allowing them to collect more evidence of progress, or not, from the student in the different curriculum areas. As for the nature of the assessment instruments, both childhood educators and teachers refer to means involving the use of direct observation, either with records or not, because it enables them to the collection of vast information about the process of teaching. Regarding to the differentiation of requirements, most of the childhood educators mentioned differentiate their requirements given the characteristics and needs of their students. In a contrary position occupied by almost all the teachers of the 1st cycle when admitting not differentiate the requirements for having a homogeneous class, that is, students who have the same age and are in the same school year.

Regarding the inquired students, they have a unanimous view that the assessment is the assignment of a mention (qualitative or quantitative) by teachers and also point to the use, by their teacher, of several assessment tools, including records that she does during her class.

Regarding the main differences between the speech of the inquired, the following was observed: while students present a concept more associated with the rating assessment, childhood educators / teachers refer it mainly to check what the student knows or not, and also to a process; the use of diagnostic evaluation is mentioned by childhood educators, without the teachers of the 1st cycle doing it, and, instead, the use of written evidence only appears in the speech of these teachers; the writing assessment criteria are especially referred by students.

**Keywords:** Internship; Reflection; Educational Practices; Student Assessment.

# Índice

<b>AGRADECIMENTOS</b> .....	iii
<b>RESUMO</b> .....	iv
<b>ABSTRACT</b> .....	vi
<b>ÍNDICE DE FIGURAS</b> .....	x
<b>ÍNDICE DE QUADROS</b> .....	xi
<b>ÍNDICE DE SIGLAS UTILIZADAS</b> .....	xii
<b>ÍNDICE DE ANEXOS</b> .....	xii
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	1
<b>CAPÍTULO I- DAS QUESTÕES CURRICULARES E DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES ÀS PRÁTICAS EDUCATIVAS EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO</b> .....	3
1. O currículo nos processos de ensino-aprendizagem.....	4
1.1. Conceitos de Currículo.....	4
1.2. A Supervisão e a formação de professores.....	7
1.3. O Estágio na formação inicial de docentes.....	7
1.4. A utilidade da observação como instrumento de recolha de informação e de avaliação.....	8
1.5. A planificação.....	10
2. As Práticas Educativas no Estágio.....	11
2.1. Contexto do Estágio no Pré-Escolar (caracterização do infantário/ caracterização do meio envolvente e caracterização da sala de aula).....	11
2.2. Caracterização do grupo de Crianças.....	14
2.3. Apresentação de Práticas nas diferentes áreas do currículo.....	16
2.4. Contexto do Estágio no 1.º Ciclo (caracterização da escola/ caracterização do meio envolvente e caracterização da sala de aula).....	23
2.5. Caracterização da turma.....	25
2.6. Apresentação de Práticas nas diferentes áreas do currículo.....	28

**CAPÍTULO II –DOS FUNDAMENTOS AO NÍVEL DA AVALIAÇÃO ÀS PRÁTICAS EDUCATIVAS EM EDUCAÇÃO PRÉ- ESCOLAR E NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO.....37**

1. Do conceito e referenciais da avaliação às práticas da avaliação das aprendizagens	
1.1. Conceito de Avaliação.....	38
1.2. Funções da Avaliação.....	41
1.3. Referenciais da Avaliação.....	42
1.4. Modalidades de Avaliação.....	44
1.5. Técnicas e Instrumentos de Avaliação.....	47
1.6. Critérios de Avaliação.....	48
1.7. Tensões e problemas de avaliação sentidos pelos professores.....	49
2. Práticas de avaliação das aprendizagens, ao nível do estágio no Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	50

**CAPÍTULO III – REPRESENTAÇÕES DE EDUCADORES, PROFESSORES E ALUNOS SOBRE A AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS.....59**

1. Problemática e objetivos do estudo empírico.....	60
2. Modelo do estudo.....	61
3. Procedimentos metodológicos.....	61
3.1. Participantes no estudo.....	61
3.2. Instrumento da recolha dos dados.....	61
3.3. Procedimentos da análise de conteúdo.....	63
4. Apresentação, análise e discussão dos dados.....	69
5. Contributos e limitações do estudo.....	83

**CONSIDERAÇÕES FINAIS DO RELATÓRIO DE ESTÁGIO.....84**

**REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....89**

**ANEXOS.....95**

## ÍNDICE DE FIGURAS

**Figura 1-**Folha de chá de hortelã.

**Figura 2-**Folha de chá da visita de estudo.

**Figura 3 –** Ficha de verificação de conhecimentos: tarefa de associação da cor ao tipo de meio de transporte.

**Figura 4-** Baú surpresa com objetos associados a diversas profissões.

**Figura 5-** Jogo da associação

**Figura 6-** Execução do jogo.

**Figura 7-** Livro de Adivinhas: Quem sou eu?

**Figura 8-** Experiência em 4 condições diferentes.

**Figura 9-** Suporte de registo das conclusões da experiência.

**Figura 10-** Caderno “Vai e Vem”

**Figura 11-** Resolução de um desafio/problema por uma aluna.

**Figura 12 -** Construção de um objeto/figura para introduzir a temática dos ângulos.

**Figura 13-** Tabela para exploração da classificação dos ângulos.

**Figura 14-** Atividade “À Descoberta dos ângulos no Meio Envolvente”.

**Figura 15-** Pizza para explorar a classificação e medição de ângulos.

**Figura 16-** Jogo de revisões sobre conteúdos da área de Português.

**Figura 17-** Experiência sobre a formação do arco-íris.

**Figura 18-**Desenho ilustrativo da experiência realizada.

**Figura 19-** Exemplos de textos instrucionais.

**Figura 20 -** Confeção do pudim previsto no texto instrucional/receita.

**Figura 21-**Escrita do texto instrucional para um jogo.

**Figura 22-**Grelha de heteroavaliação sobre a escrita do texto instrucional.

**Figura 23-** Cartaz interativo sobre a Chegada dos Primeiros Povos à Península Ibérica.

## ÍNDICE DE QUADROS

**Quadro 1-** Distribuição do número de crianças pelas áreas de atividade livre.

**Quadro 2-** Tempo de permanência das crianças na instituição.

**Quadro 3-** Áreas e domínios de conteúdo desenvolvidos em cada tema abordado na prática pedagógica do Pré-Escolar.

**Quadro 4-** Áreas curriculares desenvolvidas em cada intervenção na prática pedagógica do 1.º Ciclo.

**Quadro 5-** Comparação das representações sobre o conceito de Avaliação entre educadoras, professoras e alunos.

**Quadro 6-** Comparação das funções dadas à Avaliação entre educadoras e professoras.

**Quadro 7-** Instrumentos de avaliação que Educadoras e Professoras dizem usar e aqueles que os Alunos consideram a sua Professora utilizar.

**Quadro 8-** Comparação dos sentimentos ligados à avaliação entre educadoras, professoras e alunos.

**Quadro 9-** Comparação de Educadoras e Professoras sobre a diferenciação de exigências ao avaliarem os alunos da turma.

**Quadro 10-** Gestão das Avaliações de educadoras e professoras pela Escola.

**Quadro 11-** Conhecimento dos critérios e dos momentos de avaliação pelos envolvidos.

**Quadro 12-** Entidades que definem os critérios de avaliação das aprendizagens dos alunos.

**Quadro 13-** Critérios que educadoras e professoras dizem utilizar nas suas práticas de avaliação.

## **ÍNDICE DE SIGLAS UTILIZADAS**

**EBI-** Escola Básica Integrada

**OCEPE-** Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

**CREB-** Currículo Regional da Educação Básica

**PES I-** Prática Educativa Supervisionada I

**PES II-** Prática Educativa Supervisionada II

**NEE-** Necessidades Educativas Especiais

**E1, E2-** Educadora 1, Educadora 2

**P1, P2-** Professora 1, Professora 2

**A1, A2-** Aluno 1, Aluno 2

## **ÍNDICE DE ANEXOS**

**Anexo 1-** Guião de entrevista semiestruturada realizada a Educadoras e Professoras.

**Anexo 2-** Guião de entrevista semiestruturada realizada aos Alunos.

**Anexo 3-** Declaração de Consentimento Informado.

## INTRODUÇÃO

O presente relatório de estágio surge no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e incide especificamente nas unidades curriculares de Prática Educativa Supervisionada I e II. Este documento, definido pelo Decreto-Lei nº 43/2007 de 22 de fevereiro, é um requisito para a obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, daí que se centre especialmente na análise das práticas educativas desenvolvidas no âmbito dos dois momentos do estágio, um em Educação Pré-Escolar e o outro no 1.º Ciclo do Ensino Básico, assim como na revisão de literatura na área e na apresentação de um estudo realizado e comentado de forma crítica e reflexiva.

A escolha do tema-título – **O currículo nos processos de ensino-aprendizagem e procedimentos de avaliação dos alunos na Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico** – surge da convicção, bem como do conhecimento decorrente do estudo de várias unidades curriculares na Licenciatura e no Mestrado, de que uma compreensão do ensino e de toda a realidade educativa é um desafio que se coloca desde cedo aos profissionais de educação, nomeadamente a todos os docentes e educadores que iniciam a sua prática pedagógica e profissional, e com maior acuidade a quem está em processo de formação inicial, motivo pelo qual tivemos como intuito o de perceber melhor a realidade educativa ao explorar esta temática.

Ao pretendermos investigar a avaliação das aprendizagens, estamos a lidar com um dos temas mais discutíveis do sistema educativo e o nosso estudo terá como intuito principal o de expor as conceções que alguns professores, educadores e alunos têm acerca do conceito de avaliação e como a vivem. Os docentes também se pronunciam sobre os procedimentos e critérios de avaliação que utilizam, o conhecimento que dão desses critérios aos pais e alunos e o controlo que a escola tem sobre a avaliação, entre outros aspetos.

No que concerne à estrutura deste trabalho, está organizado em torno de três capítulos. O primeiro capítulo incide basicamente nas questões curriculares inerentes ao processo de ensino-aprendizagem, na apresentação dos contextos onde decorreram os estágios e também na reflexão de práticas desenvolvidas no âmbito do currículo na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

O segundo capítulo centra-se na temática da avaliação das aprendizagens dos alunos, analisando o conceito de avaliação e suas diferentes perspetivas, os procedimentos e instrumentos de avaliação, as funções e modalidades da mesma, bem como expondo algumas práticas avaliativas exploradas nos dois estágios e a relação entre modalidades e instrumentos utilizados.

O terceiro capítulo, que assume carácter relevante na apresentação do breve estudo empírico efetuado, engloba a justificação e os objetivos deste estudo, os procedimentos nele seguidos e a análise dos dados recolhidos, bem como o confronto dos resultados obtidos com a revisão da literatura consultada. É também neste capítulo que serão mencionadas as potencialidades e as limitações do estudo.

Por último, este relatório termina com as considerações finais relativamente à reflexão sobre o estágio, à análise das práticas avaliativas desenvolvidas no âmbito da PES I e PES II e ao estudo efetuado, realçando as principais conclusões que retirámos da investigação realizada.

## **CAPÍTULO I**

### **DAS QUESTÕES CURRICULARES E DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES ÀS PRÁTICAS EDUCATIVAS EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

## **Introdução**

O presente capítulo está subdividido em dois pontos fulcrais e inerentes à prática educativa na sala de aula. No primeiro ponto damos a conhecer as questões curriculares e a formação inicial de professores, assim como a etapa do estágio, imprescindível nesta formação.

No que concerne aos processos inerentes à prática do professor, também serão mencionadas e explicitadas questões ligadas à observação e à planificação.

Por fim e não menos importante, e numa perspetiva reflexiva, descrever-se-ão os contextos de estágio na PES I e na PES II e analisar-se-ão algumas práticas de lecionação realizadas no Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

## **1. O currículo nos processos de ensino-aprendizagem**

### **1.1. Conceitos de Currículo**

O processo de ensino e aprendizagem é marcado pelas competências que se desenvolvem aquando da exploração e transmissão de conteúdos através de diferentes atividades e metodologias de trabalho, sendo estes conteúdos indicados em documentos norteadores da prática profissional dos educadores e nos programas de ensino. No Pré-Escolar os documentos norteadores do processo de ensino dos alunos e da prática pedagógica do professor/educador são as Orientações Curriculares e as metas de aprendizagem que nos dão indicação das áreas de conteúdo existentes, das intenções ou metas educativas e dos conteúdos a serem explorados num determinado período de tempo, isto é, num determinado ciclo de aprendizagem. Neste sentido, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar “(...) constituem um conjunto de princípios para apoiar o educador nas suas decisões sobre a sua prática, ou seja, para conduzir o processo educativo a desenvolver com as crianças” (Silva, 1997, p. 13). De acordo com o autor citado anteriormente, as Orientações Curriculares estabelecem “uma referência comum para todos os educadores servindo para organizar a componente educativa e adoptam uma perspetiva mais centrada em indicações para o educador do que na previsão de aprendizagens a realizar pelas crianças” (Silva, p. 13). Para além do referido, são mais “abrangentes pois incluem a possibilidade de fundamentar diversas opções educativas e, portanto, vários currículos” (Silva, p.13).

No 1.º ciclo temos como documentos norteadores o CREB e as metas de aprendizagem que nos dão algumas indicações e orientações metodológicas e de avaliação. Parte-se, assim, de um plano curricular dado, mas a escola e o educador é que escolhem e gerem o que fazer em primeiro lugar, como fazer, seguindo o que é suposto dar e o que está delineado.

Nesta linha de pensamento e de acordo com Eisner (1979, pp.163-164, citado por Sacristán,1998b, p. 123)

o ensino é o conjunto de atividades que transformam o currículo na prática para produzir a aprendizagem. Ambos conceitos precisam ser entendidos em interação recíproca ou circular, pois se o ensino deve começar a partir de algum plano curricular prévio, a prática de ensiná-lo não apenas o torna realidade em termos de aprendizagem, mas que na própria atividade podem se modificar as primeiras intenções e surgir novos fins.

O Currículo é um conceito polissêmico, visto que adquire diversos sentidos e aceções, conforme as perspectivas e opções que tomam os investigadores e o tempo/época em que se inserem esses estudos realizados. Para Ribeiro (1990, p.11), ao ser “um conceito polissêmico não possui um sentido unívoco, existindo na diversidade de funções e de conceitos em função das perspectivas que se adoptam, o que vem a traduzir-se, por vezes, em alguma imprecisão acerca da natureza e âmbito do currículo”.

De acordo com Gimeno Sacristán (1998b, p.125), “O termo Currículo provém da palavra latina *currere*, que se refere à carreira, a um percurso que deve ser realizado e, por derivação, a sua representação ou apresentação”.

Gimeno Sacristán (1998a, p.14) diz-nos que

Rule, 1973, num exame histórico da literatura especializada norte-americana, a partir de mais de uma centena de definições, encontra os seguintes grupos de significados: a) um grande grupo delas relacionado com a concepção do currículo como experiência, o currículo como guia da experiência que o aluno obtém na escola, como conjunto de responsabilidades da escola para promover uma série de experiências, sejam estas as que proporciona consciente e intencionalmente, ou experiências de aprendizagem planeadas, dirigidas ou sob supervisão da escola, ideadas e executadas ou oferecidas pela escola para obter

determinadas mudanças nos alunos, ou ainda, experiências que a escola utiliza com a finalidade de alcançar determinados objetivos; b) outras concepções: o currículo como definição de conteúdos da educação, como planos ou propostas, especificação de objetivos, reflexos da herança cultural, como mudança de conduta, programa da escola que contém conteúdos e atividades, soma de aprendizagens ou resultados, ou todas as experiências que a criança pode obter.

De acordo com Gimeno Sacristán (1998a, p. 26), “[...] O currículo é o cruzamento de práticas diferentes e se converte em configurador, por sua vez, de tudo o que podemos denominar como prática pedagógica nas aulas e nas escolas”.

Parafraçando Cardoso (1987, citado por Rodrigues, 1999, p. 23)

Embora muitas vezes conotado com programa (enquanto listagem de conteúdos ou de matérias), ou com plano de estudos (englobando os diferentes programas de um curso, ciclo de estudos, ou, até, sistema global de ensino), o currículo compreende os objetivos a atingir, reporta-se a necessidades educativas e engloba atividades, métodos e meios de ensino-aprendizagem, não deixando de fora sequer os próprios processos de avaliação dos alunos.

Reforçando o afirmado anteriormente, Pacheco (2001, p. 16) clarifica as duas definições mais comuns:

uma formal, como um plano previamente planificado a partir de fins e finalidades; outra informal, como um processo decorrente da aplicação do referido plano. Ainda segundo este mesmo autor integram-se na 1ª perspectiva as definições que apontam para o currículo como o conjunto de conteúdos a ensinar (organizados por disciplinas, temas, áreas de conteúdo) e como o plano de acção pedagógica, fundamentado e implementado num sistema tecnológico; na 2ª perspectiva, lugar para as definições que caracterizam o currículo como um conjunto de experiências educativas e como um sistema dinâmico, probabilístico e complexo, sem uma estrutura predeterminada.

## **1.2. A Supervisão e a formação de professores**

O curso de formação de professores integra geralmente bases teóricas, teórico-práticas e práticas que são transmitidas ao longo do mesmo. Com o estágio, que é uma das fases imprescindíveis da formação inicial de professores, pretende-se que os futuros professores dêem uso à teoria dada ao longo de todas as disciplinas estudadas, isto é, que relacionem a teoria com a prática e que adquiram competências, experiências e vivências no papel do que é ser professor, incluindo o assumir as suas funções durante o processo de ensino/aprendizagem das crianças/alunos. Neste processo de desenvolvimento humano e de aquisição de saberes profissionais, o futuro professor assume funções docentes e é acompanhado por supervisores que o orientam ao longo do seu estágio pedagógico.

Alarcão e Tavares (2003, p. 16) entendem a supervisão “como o processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional”. “O Supervisor surge, deste modo, como alguém que tem por missão ensinar, ou melhor, facilitar a aprendizagem do professor” (idem, 2003, p. 42).

De acordo com Gomes e Medeiros (2005, pp. 19, 20)

A Formação de professores pode ser encarada como um processo do seu desenvolvimento profissional e pessoal, no sentido de os capacitar para os desafios colocados pelas mudanças da sociedade contemporânea, bem como para serem capazes de tomar decisões e efectuarem escolhas fundamentadas perante a incerteza, a instabilidade, a complexidade e a singularidade que caracterizam o ato educativo.

## **1.3. O Estágio na formação inicial de docentes**

“A definição do estágio como uma experiência de formação estruturada e, como um marco fundamental na formação e preparação dos alunos para a entrada no mundo profissional, tem sido uma noção largamente difundida entre os académicos, entidades empregadoras e os próprios alunos” (Caires, 2001, p. 15).

De acordo com Gomes e Medeiros (2005, p. 20)

Assumimos que a prática pedagógica na formação inicial de professores tem um papel crucial, permitindo que os formandos equacionem as suas práticas, as experienciem e problematizem, tendo em conta os projectos pedagógicos de escola e de turma, os temas integradores, o programa e o desenvolvimento de cada aluno numa turma. Efectivamente, as práticas, tanto a prática pedagógica (educativa) como a pedagogia da prática (aulas práticas ou teórico/práticas), constituem um lugar de destaque num curso de formação de professores.

Na prática pedagógica/estágio há a oportunidade e a liberdade de se experimentar e refletir sobre o processo de ensino e aprendizagem, sobre o que se ensina e qual o seu impacto nas crianças/alunos, o que constitui um momento importante para se experienciar o papel do que é ser educador/professor.

Na perspetiva de Gomes e Medeiros (2005, p. 21)

A prática pedagógica constitui uma área de experimentação e de reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem, onde se “produz e difunde um saber eminentemente prático vocacionado para a intervenção” (Vieira, 1993, p.47); é o momento em que o futuro professor se vê confrontado, pela primeira vez, com o assumir de um novo, desconhecido e tão desejoso papel- o de ser professor.

#### **1.4. A utilidade da observação como instrumento de recolha de informação e de avaliação**

A observação é o processo através do qual tomamos contato com um fenómeno/situação e recolhemos informações acerca do mesmo.

Explanando Parente (citado por Oliveira-Formosinho, 2002, p. 168), “A observação sistematicamente realizada e com carácter cumulativo da informação é um elemento fundamental da avaliação educacional”.

A observação é um elemento essencial na avaliação educacional, e de forma particular na avaliação das aprendizagens das crianças/alunos, na medida em que através da observação podemos conhecer as crianças/alunos e recolher informações

acerca dos seus interesses e necessidades, as suas dificuldades, o seu desenvolvimento cognitivo e a partir daí planificar tendo em conta as informações recolhidas.

Segundo Parente (citado por Oliveira-Formosinho, 2002, p. 168),

Só a observação direta, consistentemente realizada durante períodos de tempo prolongados e enquanto as crianças estão envolvidas nas atividades típicas da classe, poderá permitir obter dados precisos sobre aquilo que a criança faz e sobre aquilo que a criança ainda não faz. Só a observação consistentemente realizada poderá permitir obter informações sobre os interesses e as necessidades das crianças; só a observação sistematicamente realizada permitirá obter dados exatos, precisos e significativos, capazes de informar o professor/ educador sobre as necessárias modificações a implementar.

A mesma autora acrescenta que “A observação directa de crianças envolvidas em actividades desenvolvimentalmente apropriadas é um procedimento útil para obter elementos sobre todas as áreas de desenvolvimento e informações que possam ser utilizadas para planear e adequar materiais e actividades aos interesses e necessidades das crianças” (*idem*, 2002, p. 180).

Através da observação e com o auxílio de outros instrumentos de avaliação, o professor poderá intervir de forma fundamentada na sua realidade educativa, isto é, na realidade que enfrenta na sua sala de aula, pois a partir destes processos irá ter oportunidade de ir recolhendo informação e ver até que ponto as suas práticas estão a ter bons resultados ou não para que possa modificá-las em função das necessidades e informações recolhidas na turma, assegurando o desenvolvimento das aprendizagens que pretende que os seus alunos atinjam.

Desta forma a fase de observação é fulcral na formação de professores, pois é imprescindível que um futuro professor se envolva nas situações educativas e aprenda a observar, assim como a questionar-se sobre a maneira como deverá intervir junto dos seus alunos, de forma a que estes obtenham sucesso. Neste sentido e de acordo com Estrela (1994, p. 57) “A observação de situações educativas continua a ser um dos pilares da formação de professores”.

O mesmo autor acrescenta ainda que

a observação poderá ajudar o professor a reconhecer e identificar fenómenos; aprender relações sequenciais e causais; ser sensível às reacções dos alunos; pôr problemas e verificar soluções; recolher objectivamente a informação, organizá-la e interpretá-la; situar-se criticamente face aos modelos existentes e realizar a síntese entre teoria e prática (*ib.*,p.58).

### **1.5. A Planificação**

Sempre que se inicia um projeto, tendo como intuito alcançar determinados objectivos, torna-se fulcral fazer uma previsão da acção a ser realizada e que funcione como fio condutor de orientação à ação. Em termos gerais planificar significa converter uma ideia numa possível acção.

Explanando Marcelo (1990, p. 78, citado por Braga, 2001, p. 34),

Quer quando adquire uma forma escrita, quer quando corresponde a um processo mental, planificar consiste num contínuo esforço para conseguir uma aprendizagem mais eficaz; é um recurso para organizar a acção, um percurso que coordena fins e meios, um guia da acção que pressupõe a formulação e o desenvolvimento de problemas.

A planificação é um processo orientador e flexível que serve de apoio á prática pedagógica do professor, onde este expõe o que pretende atingir, como irá atingir, para quem se destina, que recursos irá utilizar para conseguir, o que quer atingir, onde e quando os alunos vão atingir e os resultados do que planificou e queria atingir.

A planificação do professor é a principal determinante daquilo que é ensinado nas escolas. O currículo, tal como é publicado, é transformado e adaptado pelo processo de planificação através de acrescentos, supressões e interpretações e pelas decisões do professor sobre o ritmo, sequência e ênfase (Arends, 1999, p.44).

O autor acabado de referenciar acrescenta ainda que “A planificação e a tomada de decisão são vitais para o ensino e interagem com todas as funções executivas do professor” (Arends, 1999, p. 44).

Para Barbosa, Serpa, Botelho, Rodrigues, Cabral e Raposo (1999, p. 116),

A planificação do ensino é um meio de o professor esclarecer, de modo calmo e atempado, os processos da acção que pretende desenvolver como docente face às exigências programáticas, a fim de conseguir eficácia na aprendizagem, rentabilizando o tempo e os recursos disponíveis, em função das pessoas envolvidas.

Indo ao encontro da perspetiva citada anteriormente, Escudero (citado por Zabalza, 2000, pp. 47-48) diz-nos que na planificação

trata-se de prever possíveis cursos de acção de um fenómeno e plasmar de algum modo as nossas previsões, desejos, aspirações e metas num projeto que seja capaz de representar, dentro do possível, as nossas ideias acerca das razões pelas quais desejaríamos conseguir, e como poderíamos levar a cabo, um plano para as concretizar.

Todas estas referências acima apresentadas têm em comum o facto de defenderem que a planificação tem como intuito principal o do professor prever aquilo que vai ensinar, aquilo que pretende atingir, os meios que vai utilizar e/ou os recursos que dispõe para tal e o tempo disponível.

## **2. As Práticas Educativas no Estágio**

Neste tópico irão ser abordados os contextos de estágio dos dois ciclos de ensino: Pré-escolar e 1.º ciclo e a caracterização dos grupos de crianças. Para além desses aspetos, serão também apresentadas as práticas nas diferentes áreas do currículo nas duas vertentes de ensino respetivamente.

### **2.1. Contexto do Estágio no Pré-Escolar**

#### **Caracterização do Infantário**

A prática pedagógica em Educação Pré-Escolar realizou-se numa escola oficial, com crianças a partir dos doze meses, até à idade de admissão ao 1.º ciclo do Ensino Básico.

Fazem parte da estrutura física da escola dois blocos de edifícios. No edifício do Bloco A, funcionam: uma sala de creche, a sala dos 24 meses, e quatro salas de Jardim-de-Infância, a dos 3, a dos 3/4, a dos 4/5 e a dos 5 anos. Existem ainda dois dormitórios,

um para as crianças de 24 meses e outro para a sala dos 3 anos, três casas de banho para as crianças e uma para os adultos, um refeitório, uma cozinha e quatro despensas.

Existem quatro recreios, anexos às salas de creche, dos 3 anos e dos 4 anos e, também, outros dois espaços de recreio que são utilizados por todas as salas, incluindo as do Pré-Escolar de outro edifício escolar, salientando-se que um dos recreios se encontra apetrechado com baloiços, túneis e balancés e o outro possui um jardim.

Estas instalações possuem também um recreio coberto, polivalente.

No Bloco B, situa-se uma sala com três casas de banho e uma despensa, um gabinete de coordenação, uma sala de reuniões, uma sala de audiovisuais, uma sala de informática, uma lavandaria, três arrecadações, uma sala de convívio e de refeições para o pessoal e casa de banho com duche incluído.

### **Caracterização do Meio Envolverte**

A instituição onde se realizou o estágio está inserida numa zona que é marcada, a nível económico, por atividades de comércio, serviços e de indústrias de tabaco e açúcar. Perto do Infantário funcionam a Junta de Freguesia e a Unidade de Saúde, bem como o Instituto de Ação Social e um Centro Paroquial de Bem-Estar, que presta apoio a crianças e idosos.

Na localidade também há a presença de grupos religiosos, de jovens e de cantares, de jardins com grande valor histórico, de estabelecimentos educativos, desde a creche até ao ensino secundário, e de igrejas e conventos.

### **Caracterização da Sala de Aula**

A sala de aula é uma sala bem iluminada, usufruindo de janelas amplas, o que permite às crianças o visionamento do exterior. É uma sala bem equipada, dispendo de materiais suscetíveis de promoverem o desenvolvimento global das crianças, nomeadamente as suas capacidades cognitivas, psicomotoras, afetivas, sociais e criativas, de forma espontânea e lúdica e estimulando o seu desejo de criar, explorar e transformar.

A sala de aula foi organizada pela educadora titular de turma e encontra-se dividida por áreas, sendo estas: área da manta, área da biblioteca, área dos jogos de tapete, área dos jogos de mesa, área da garagem, área da casinha, área da plasticina, área do desenho, área do recorte e colagem, área do computador e área da pintura.

Há que salientar que a educadora e as crianças criaram um cartaz em que se definem as áreas disponíveis e se expõe o número de crianças que podem estar, simultaneamente, em cada área, distribuindo-as da forma apresentada no Quadro 1.

Na área da manta existe um tapete e quadros referentes às rotinas (tempo e presenças das crianças). De acordo com a educadora, é o local onde se contam as novidades e se combinam as atividades. É neste espaço que se dá o acolhimento e que em grande grupo as crianças exploram as seguintes atividades: expressão musical e hora do conto. É importante salientar que do acolhimento fazem parte a canção do “Bom dia” e outras canções solicitadas pelo grupo.

<u>Área</u>	<u>Número de crianças</u>
Área do computador	2
Área da biblioteca	3
Área dos jogos de tapete	4
Área dos jogos de mesa	6
Área da garagem	4
Área da casinha	5
Área da plasticina	3
Área do desenho	4
Área do recorte e colagem	4
Área do desenho	6
Área da pintura	1

**Quadro 1-** Distribuição do número de crianças pelas áreas de atividade livre.

A área da biblioteca é composta por uma mesa e cadeiras e uma estante com livros. É um espaço muito importante para explorar o gosto pelos livros e onde a criança tem oportunidade de desenvolver a linguagem oral e escrita. Quanto à área polivalente, nela existem mesas e cadeiras onde as crianças executam todos os seus trabalhos e servem também como suporte para os jogos de mesa. Na área dos jogos existem puzzles, jogos de encaixe, entre outros. Esta é uma área que privilegia o desenvolvimento da motricidade, da atenção, da socialização, do raciocínio lógico matemático, da linguagem e da capacidade de inventar e construir.

Quanto às áreas da garagem e da casinha podemos encontrar brinquedos que servem para promover brincadeiras de faz de conta, tendo como recursos: bonecas, material de cozinha, carros, ferramentas, entre outros.

Estas áreas têm como finalidade desenvolver a independência, a socialização, a imitação, a coordenação motora, o desenvolvimento da linguagem, as regras sociais, o desenvolvimento das capacidades perceptivo-motoras e o jogo do “faz de conta”. No que diz respeito às áreas da plasticina, da pintura e do recorte e colagem permitem essencialmente o desenvolvimento da motricidade fina e da socialização. Na sala existe também placares nas paredes, onde são expostos os trabalhos realizados pelas crianças.

## 2.2. Caracterização do grupo de Crianças

As informações referentes às características do grupo de crianças foram recolhidas através de observações, conversas informais com as crianças, com outros elementos da comunidade educativa e através da análise dos processos individuais das crianças. O grupo é constituído por quinze crianças, oito do sexo feminino e sete do sexo masculino, com idades compreendidas entre os três e os cinco anos, sendo que treze têm quatro anos, um tem três anos e apenas um tem cinco anos de idade. Para além das idades e do sexo também podemos distinguir as crianças quanto ao tempo que levam a frequentar a instituição.

Inscrições	1ª vez		2ª vez	
	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino
3 anos	1			
4 anos			5	8
5 anos			1	

**Quadro 2** - Tempo de permanência das crianças na instituição.

Partindo da análise do quadro anterior, referente às matrículas das crianças, podemos constatar que existem treze alunos que frequentam a Educação Pré- Escolar pela segunda vez com quatro anos de idade, que uma criança o integra pela primeira vez com 3 anos de idade e que só um o integra pela segunda vez com 5 anos de idade.

Uma criança do grupo, com três anos de idade, encontra-se integrada num programa de Necessidades Educativas Especiais (NEE).

Depois de analisado o processo individual da criança com NEE pudemos compreender melhor o seu estado, como está sendo orientada e que tipo de apoio é -lhe prestado. Esta criança tem um atraso de desenvolvimento global e está a receber apoio pedagógico personalizado que se traduz em 3 tempos semanais com a duração de 45

minutos cada. O apoio prestado baseia-se principalmente na área de linguagem oral, quer expressiva quer receptiva e nas relações interpessoais. É uma criança que se mostra muito disponível, interessada, motivada e entusiasmada pelas atividades propostas na sala de aula, especialmente no que se refere aos jogos de associação e memória e puzzles. Apresenta uma linguagem escassa, pois comunica quase sempre através de pequenas sílabas ou palavras isoladas, sem construir frases. Recebe ainda apoio de terapia da fala na associação de socorros mútuos. Está bem integrada na turma e é garantida a sua participação em todas as atividades (sejam elas iguais à dos colegas ou sejam reajustadas consoante o seu desenvolvimento cognitivo).

Considerando as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), compreendemos que toda esta diversidade de características e/ou a heterogeneidade do grupo possa facilitar o desenvolvimento das aprendizagens das crianças, pelo facto de se criar uma interacção entre crianças em momentos diferentes de desenvolvimento e com saberes diversificados, criando-se assim a oportunidade de se confrontarem os seus pontos de vista (Silva, 1997, p.35).

É um grupo que tem bem presente as regras de funcionamento da sala de aula, mas que por vezes não as cumpre e é de modo geral um grupo sociável e respeitador, havendo crianças que comunicam com mais facilidade do que outras.

Podemos mencionar ainda que o grupo apresenta bastante interesse por todas as atividades propostas e todos mostram grande vontade de participar, pois revelam dificuldades em esperar pela sua vez para falar. No que se refere aos cantinhos da sala de aula mais utilizados pelo grupo são os jogos de tapete, os jogos de mesa e a área da garagem. De uma forma global, todas as crianças apresentam um desenvolvimento emocional e cognitivo adequado à faixa etária onde se encontram.

No que diz respeito à linguagem oral, a maioria das crianças é capaz de se expressar e relatar situações da sua vida, excepto a criança com NEE. No que se refere à área da matemática é um grupo que no geral reconhece e sabe nomear os números, sabe contar e fazer pequenas operações e relações numéricas. Na área do Conhecimento do Mundo, as crianças mostram curiosidade, pois tudo é passível de descoberta por elas, desejam saber sempre mais acerca de todos os fenómenos que nos rodeiam no nosso mundo envolvente e até noutros países. Na expressão musical as crianças gostam de ouvir música, cantar e aprender músicas novas e gostam muito de acompanhar as músicas com danças/movimentos simples.

Na Expressão Plástica, gostam de desenhar, pintar, modelar e de fazer recortes e colagens, atividades estas feitas em grande grupo. Quanto ao domínio da expressão dramática, todos gostam de brincar ao faz-de-conta, de brincar na “ casinha das bonecas”, na “garagem” e na “carpintaria”. E para finalizar, a nível do domínio da expressão motora, este é um grupo muito motivado para a prática da mesma, pois demonstra um grande interesse na hora das atividades de educação física.

### 2.3. Apresentação de Práticas nas diferentes áreas do currículo

Ao longo da nossa Prática Educativa Supervisionada I (PES I) foram abordadas diversas temáticas e conteúdos, tendo em conta a integração curricular, para uma melhor compreensão e exploração dos conteúdos, articulando e relacionando as diferentes áreas e domínios numa mesma temática. Segundo Dinis (2002, p. 21) a integração curricular pressupõe “ a construção de um campo de conhecimento resultante da confluência dos diversos saberes disciplinares unidos pela via da interdisciplinaridade”.

O quadro seguinte dá-nos uma visão global acerca das temáticas trabalhadas e as áreas e domínios de conteúdo explorados.

Temas	Áreas e domínios de conteúdo								
	Matemática	Expressão Motora	Expressão Dramática	Expressão Plástica	Expressão Musical	Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	Formação Pessoal e Social	Conhecimento do Mundo	
Os 5 Sentidos				✓	✓	✓	✓	✓	✓
Arco-íris		✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓
Germinação	✓		✓	✓		✓	✓	✓	*
Profissões	✓	✓	✓	✓	✓	✓ *	✓	✓	*
Meios de Transporte	✓	✓		✓		✓	✓	✓	*

**Quadro 3-** Áreas e domínios de conteúdo desenvolvidos em cada tema abordado na prática pedagógica do Pré-Escolar

\*Atividades que serão descritas mais abaixo.

O quadro apresentado acima permite-nos verificar que todas as áreas e domínios curriculares foram explorados durante o estágio. Numa leitura vertical podemos constatar que as áreas/domínios comuns exploradas(os) em todas as temáticas foram a área do Conhecimento do Mundo, a Formação Pessoal e Social, e os domínios da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e Expressão Plástica.

Explorando um tema da área do Conhecimento do Mundo estamos inerentemente a explorar o tema com recurso à linguagem oral e abordagem à escrita e a formar as crianças enquanto cidadãos de uma sociedade, daí que a área da Formação Pessoal e Social esteja constantemente a ser trabalhada de forma transversal, integrada e integradora. Nesta linha de pensamento e de acordo com o CREB (2011, p. 110) “A área de Formação Pessoal e Social, profundamente enraizada na educação para valores, apresenta-se como transversal, integradora e integrada. Transversal, uma vez que todo o processo educativo deve incentivar e promover o desenvolvimento de competências pessoais e sociais que possam ser ativadas na concretização de projetos individuais e na otimização da interação com os outros, nos diferentes contextos relacionais. Integradora, na medida em que recebe contributos das diferentes áreas do saber e promove uma procura de sentidos para as múltiplas e graduais experiências vivenciadas pelos alunos, sejam elas individuais ou coletivas. Integrada, porque está adaptada aos desafios que a comunidade escolar enfrenta e aos contextos específicos em que esta se insere, com especial destaque para os da Açorianidade”.

Passando a uma leitura horizontal temos outras perspetivas tais como: a temática das profissões foi aquela que permitiu a exploração de todas as áreas e domínios seguindo-se as temáticas da germinação, arco-íris e meios de transporte. De uma forma geral todas as áreas/domínios foram explorados, à exceção da temática dos 5 Sentidos que foi aquela em que menos áreas e domínios foram trabalhados.

De seguida segue-se a descrição de algumas atividades realizadas no âmbito do estágio da PES I, as assinaladas anteriormente com asterisco.

A atividade descrita abaixo está articulada com a visita de estudo realizada anteriormente à Fábrica do Chá do Porto Formoso (visita já integrada e planificada no Plano Anual de Atividades da Turma) e está integrada na quarta intervenção. Na sala de atividades, dando seguimento à visita de estudo e aos aspetos nela observados, começámos por discutir e comentar o que mais tínhamos gostamos na visita de estudo e quais os aspetos que nos tinham chamado mais a atenção.

Depois de todos termos comentado e participado na discussão partimos para a exploração da folha de chá do Porto Formoso e dissemos as suas características. De seguida nós apresentámos uma folha de chá de hortelã, diferente da usada na produção do chá na Fábrica do Porto Formoso. Este contato com outra folha de chá foi propositadamente realizado para que as crianças pudessem comparar a que foi levada com a que viram na visita. Esta comparação levou a que as crianças discutissem umas com as outras sobre os pontos comuns e diferentes entre as duas folhas de chá.

Foi interessante assistir às respostas das mesmas que serão expostas de seguida:

- A criança **A** disse logo “esta é mais cheirosa, tem um cheiro melhor do que a folha de chá da visita de estudo”;
- A criança **B** referiu “esta tem cheiro e a da visita de estudo não”;
- A criança **C** disse “esta é áspera e a da visita de estudo era toda lisa”;
- A criança **D** disse “esta é verde clara e a da visita de estudo era mais escura”.
- A criança **E** disse “esta folha tem cheiro e a folha da visita não tem”.
- A criança **F** disse “acho que são do mesmo tamanho”.

As imagens seguintes ilustram as duas folhas de chá que foram alvo de discussão e também apresenta a atividade de expressão plástica na decoração do bule e da chávena do chá.



**Figura 1-** Folha de chá de hortelã.

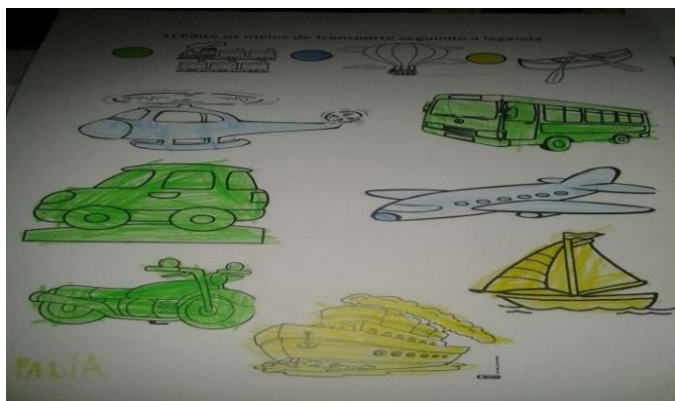


**Figura 2-**Folha de chá da visita de estudo.

Por fim efetuámos a decoração do bule e da chávena de chá que foi uma atividade de muito sucesso e autonomia das crianças, pois estas tinham à sua disposição

diferentes materiais (bocados de cartolina, papel crepe de várias cores, pontas de feltro e lápis de cor) para proceder à decoração do seu trabalho.

A atividade que se segue está inserida na área do Conhecimento do Mundo, mais especificamente na quinta intervenção, e tem como temática subjacente os meios de transporte. Esta atividade baseou-se na realização de uma ficha de verificação de conhecimentos sobre os diferentes tipos de meios de transporte, na qual as crianças tinham de agrupar os transportes do mesmo tipo, utilizando, para cada tipo, uma única cor na pintura dos transportes que lhe correspondiam. Neste caso amarelo para os meios de transporte aquáticos, azul para os meios de transporte aéreos e verde para os meios de transporte terrestres, como podemos ver na imagem seguinte.



**Figura 3** – Ficha de verificação de conhecimentos: associação da cor ao tipo de meio de transporte.

Esta tarefa foi realizada com êxito por todas as crianças à exceção de duas que tiveram alguma dificuldade inicial, mas que depois foi ultrapassada. A dificuldade encontrada incidiu na identificação da relação entre a cor e o tipo de transporte pretendido. Por exemplo, o princípio da ficha tinha uma bolinha pintada de azul e à frente da mesma um avião, isto querendo dizer que as crianças tinham de associar o tipo de transporte a uma cor, nesse caso todos os transportes aéreos teriam de ser pintados de azul.

A relação entre as cores e os meios de transportes foram confundidos por algumas crianças e após diversas explicações conseguiram lá chegar e concluir a ficha com sucesso. Com esta ficha as crianças conseguiram agrupar os meios de transporte em classes ou tipos que, por sua vez, eram distinguidos pelas cores presentes na execução da tarefa.

Mais uma das atividades realizadas na área do Conhecimento do Mundo esteve integrada na temática das profissões, subjacente à quarta intervenção. A atividade escolhida para ser descrita foi a do baú surpresa, como podemos ver na imagem abaixo.



**Figura 4** – Baú surpresa com objetos associados a diversas profissões.

Neste baú havia vários objetos correspondentes a diversas profissões e cada criança, à medida que ia retirando um objeto, dizia o que era, para que servia e que profissão utilizava aquele instrumento/objeto. A surpresa e o facto de não saberem o que ia sair e o que estava dentro do baú incentivaram as crianças a prestar atenção.

Esta foi uma atividade dinâmica em que através do factor-surpresa, nomeadamente através da caixa, pudemos explorar as profissões existentes na sociedade onde estamos inseridos, isto é, uma forma de as crianças irem conhecendo o mundo que as rodeia e de desenvolverem a expressão oral ao referirem que objeto tinham agarrado, qual era a sua utilidade e até mesmo ao relatarem as suas vivências e experiências com os objetos em questão.

Interagindo verbalmente, as crianças aprendem sobre o mundo físico, social e afectivo, ao mesmo tempo que adquirem e desenvolvem os vários domínios da língua (fonológico, semântico, sintáctico, pragmático). Porque os ambientes em que as crianças se encontram desempenham um papel marcante na estimulação do desenvolvimento da capacidade de comunicar, é fundamental a criação de oportunidades onde elas possam descrever, discutir, formular hipóteses e sínteses sobre o real que experimentam (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008, p. 34).

Nesta atividade abordámos um vasto leque de objetos, inclusive alguns que as crianças não sabiam o nome, como por exemplo, o estetoscópio e o medidor da pressão arterial que são objetos comuns aos médicos e enfermeiros.

Em articulação com a atividade anterior e como complemento da mesma realizámos também um jogo que tinha como intuito associar cada profissão aos objetos nela usados, como podemos observar nas imagens a seguir.



**Figura 5** – Jogo da associação.



**Figura 6** – Execução do jogo.

Todas as crianças conseguiram realizar a atividade com êxito e autonomia, à exceção de duas profissões, a do juiz e a do advogado, que geraram confusão, pelo facto de os objetos destas duas profissões serem semelhantes.

Ainda dentro da mesma temática foi realizado o jogo das adivinhas que foi apresentado num livro. Nesta atividade integrámos a área do Conhecimento do Mundo com o domínio da Linguagem oral e abordagem à Escrita.



**Figura 7** – Livro de Adivinhas: Quem sou eu?

Este livro era composto por diversas folhas, sendo que em cada folha existia uma adivinha relacionada com as profissões e a respetiva resposta escrita e imagética. Depois de lançada a adivinha às crianças, estas tinham de pensar numa resposta. A criança que respondesse primeiro descobria se a sua resposta estava certa ou não, abrindo a janela com a resposta imagética, ao lado da adivinha.

Foi uma atividade muito engraçada, pois permitiu às crianças descodificar a mensagem escrita apoiada numa mensagem imagética através das pistas que eram dadas no desafio/adivinha. Para além destas atividades no âmbito da temática das profissões foram realizadas outras, como o jogo das rimas sobre as profissões ou os gráficos sobre as profissões, isto é, com a mesma temática explorámos diversas atividades, que integravam diferentes áreas e domínios, das quais agora só descrevemos algumas.

Por fim e para concluir passamos a apresentar uma última atividade que foi realizada na terceira intervenção, no âmbito da área do Conhecimento do Mundo, subjacente à temática da germinação.



**Figura 8** – Experiência em 4 condições diferentes.



**Figura 9** – Suporte de registo das conclusões da experiência.

Nesta atividade realizámos uma experiência com a ervilhaca em condições diferentes: 1ª com luz, água e terra (vaso 1); 2ª com água e terra (vaso 2); 3ª com luz e terra (vaso 3); 4ª com luz e água (vaso 4); que foi realizada em grande grupo. Como suporte da experiência e das condições enunciadas para preenchermos depois os resultados tivemos um cartaz que foi afixado na sala.

Esta experiência foi fundamental para que as crianças vissem e experienciassem os acontecimentos e as diferenças entre determinadas condições de germinação e o crescimento das plantas. Tiveram a oportunidade de ver que todos os factores de sobrevivência das plantas são fulcrais para o seu desenvolvimento, pois basta ter um factor a menos para acontecerem coisas diferentes com a mesma planta.

Para além disso foi uma atividade que se tornou uma rotina porque as crianças eram responsáveis por regar, com regularidade, as plantas sinalizadas para rega. No fim foram elas próprias que preencheram o cartaz com os resultados a que chegámos com a

experiência e também tiveram oportunidade de comparar o que aconteceu com as plantas dos 4 vasos e porque aconteceu.

Eshach (2006, citado por Martins et al.,2009, pp. 12, 13) aponta várias razões para que o ensino das ciências se inicie logo desde os primeiros anos de vida, das quais se salientam as seguintes:

1 – “As crianças gostam naturalmente de observar e tentar interpretar a natureza e os fenômenos que observam no seu dia-a-dia.

2 – A educação em ciências contribui para uma imagem positiva e reflectida acerca da ciência.

3 – Uma exposição precoce a fenômenos científicos favorece uma melhor compreensão dos conceitos apresentados mais tarde, no ensino básico.

4 – A utilização de uma linguagem cientificamente adequada com crianças pequenas pode influenciar o desenvolvimento de conceitos científicos.

5 – As crianças são capazes de compreender alguns conceitos científicos elementares e pensar cientificamente.

6 – A educação em ciências favorece o desenvolvimento da capacidade de pensar cientificamente”.

## **2.4. Contexto do Estágio no 1.º Ciclo**

### **Caracterização da Escola**

A escola onde decorreu o estágio destina-se a crianças com idades compreendidas entre os dois anos e a idade de admissão ao 2.º ciclo do Ensino Básico.

No que se refere às infra-estruturas da escola, estas foram alvo de remodelações. A entrada da escola passou a ter uma cobertura exterior que protege os pais e alunos do mau tempo e de um hall espaçoso que comunica com o ginásio multiusos (recreio coberto) que dá ligação para o refeitório e para os diferentes pisos e salas de todos os ciclos. Este espaço é amplo, pois permite acolher 2 ou 3 turmas ao mesmo tempo e está equipado com os respetivos balneários e casas de banho. É contíguo com uma arrecadação de material de Educação Física, a sala de professores e a reprografia. Constitui uma mais-valia para a dinamização de atividades em grande grupo, permitindo por exemplo o intercâmbio entre turmas e até mesmo entre escolas.

O refeitório também é um espaço amplo, comum a todos os alunos, onde estes bebem o leite, a meio da manhã e almoçam.

No que diz respeito ao material audiovisual, a escola tem um computador em cada sala de aula, mas sem internet. Também tem um data show, uma tela e um projetor que, por ser o único, tem de ser requisitado com bastante antecedência. Durante o meu estágio foi dada muita utilidade a estes equipamentos.

### **Caracterização do Meio Envolvente**

O meio envolvente da Escola onde decorreu o estágio foi uma mais-valia para os alunos, na medida em que possibilitou um fácil acesso a recursos externos que puderam ser utilizados na exploração dos conteúdos em ligação com ambientes externos à escola.

Assim, o meio em questão conta com diversos serviços e instituições públicas e privadas, sendo elas: a Segurança Social, um Jardim e Palácio, Centros de Atividades de Tempos Livres/CATL, padarias, um Centro de Saúde, Correios, a Câmara Municipal e a Junta de Freguesia. Por exemplo, aquando da exploração do conteúdo dos ângulos fizemos interligação com o meio envolvente para que os alunos pudessem descobrir no seu redor os tipos de ângulos existentes nos objetos e infra-estruturas observadas.

### **Caracterização da Sala de Aula**

A sala de aula é uma sala espaçosa e bem iluminada, visto que possui duas janelas amplas com vista para o exterior da escola. É uma sala bem equipada, pois tanto a nível material como a nível organizativo auxilia o professor na sua ação pedagógica para que possa promover o desenvolvimento global dos alunos, nomeadamente nos domínios cognitivo, psicomotor, afectivo e social, privilegiando, nestes, a criatividade espontânea e lúdica e estimulando o seu desejo de criar, explorar e transformar, servindo-se de um vasto leque de atividades e tarefas.

Em termos gerais, a sala de aula esteve organizada com três filas de mesas, onde estiveram dispostos os alunos, sentados lado a lado. Na primeira fila estavam sentados seis alunos, os que apresentavam mais dificuldades e que necessitavam de mais apoio da professora; na segunda fila encontravam-se cinco alunos, os que não necessitavam de tanto apoio nas tarefas, pois tinham alguma autonomia para as fazerem; e na última fila estavam os quatro alunos mais autónomos. No entanto, a sala de aula não esteve sempre

organizada da mesma maneira, pois consoante as áreas e tarefas era alterada, nomeadamente nas atividades de expressão dramática e em alguns trabalhos de grupo. Além disso, sempre que uma atividade exigisse mais espaço e fosse mais dinâmica íamos para o ginásio multiusos ou para o recreio exterior, pois eram locais onde estavam reunidas todas as condições para a realização dessas tarefas. Uma das tarefas realizadas no ginásio foi a atividade da teia de aranha, na disciplina de Cidadania em que, depois de termos lido um texto sobre a cidadania, foram lançadas aos alunos diversas questões, tais como “o que é ser cidadão na escola? E no restaurante?”. Estas perguntas e outras foram respondidas pelos alunos ao receberem um novelo de lã do colega anterior, formando-se uma teia. As questões permitiram-nos discutir em conjunto e individualmente o que é ser cidadão inserido numa sociedade e atuando em diversos locais.

Ainda atrás das mesas dos alunos tínhamos o lavatório que era útil e necessário depois da realização de atividades de expressão plástica e de tarefas que implicavam a manipulação de objetos, exigindo a higiene das mãos.

## **2.5. Caracterização da Turma**

A observação que, desde o início do estágio, pudemos efetuar do grupo de crianças com o qual realizámos a prática pedagógica, possibilitou-nos a identificação de alguns dos seus interesses e necessidades. As informações referentes às características do grupo foram recolhidas através de observações, de conversas informais com os alunos, com a cooperante e com outros elementos da comunidade educativa e da análise dos processos individuais das crianças. O grupo é constituído por quinze crianças, seis do sexo feminino e nove do sexo masculino, com idades compreendidas entre os nove e os onze anos, sendo que onze têm nove anos, três têm dez anos e apenas uma possui onze anos.

Uma criança da turma, com onze anos de idade e com Trissomia 21, encontra-se também num programa de Necessidades Educativas Especiais (NEE), tendo por isso um currículo individualizado especial.

Depois de analisado o seu processo individual, pude compreender melhor o seu estado e perceber que tipo de apoio e orientação é-lhe concedido, ajudando-me a lidar e adequar as minhas atividades ao aluno em questão. Esta criança tem um atraso de

desenvolvimento global. De acordo com o referido processo individual, ao nível da Matemática, realiza contagens até 99, faz algoritmos da adição e subtração, utiliza a simbologia maior, menor e igual (<, = e <), organiza os números numa linha numérica, organiza os números por ordem crescente e decrescente e consegue descobrir as sequências e regularidades; na área do Português consegue interpretar e responder a perguntas de textos simples e pequenos, faz a divisão silábica e identifica o número de sílabas, distingue na maioria das vezes os casos de leitura adequados a cada palavra (r/rr- s/ss- ça, ço, çu- nh), copia frases e escreve frases simples; em Estudo do Meio acompanha a turma nos conteúdos trabalhados em tarefas mais simples. Está a receber apoio pedagógico personalizado que se traduz em dois tempos semanais, com a duração de 45 minutos cada. O apoio prestado incide em todas as áreas curriculares, à exceção da Educação Físico-Motora, pois consegue acompanhar neste âmbito as atividades realizadas. Para além disso tem também um acompanhamento individualizado na sala, por uma técnica que o ajuda nas atividades em que tem mais dificuldades. É uma criança que se mostra muito disponível, interessada, motivada e entusiasmada pelas atividades propostas na sala de aula. De seguida passarei a fazer uma breve alusão às suas aquisições, potencialidades e dificuldades por mim observadas nas diversas áreas curriculares.

Ao nível da **Expressão e da Compreensão do Oral**, o aluno apresenta alguma dificuldade na articulação correta de palavras. É capaz de descrever seres, objetos e imagens de forma simples e com poucos pormenores. Consegue memorizar e reproduzir sequências de três a quatro sons, números ou palavras e retém o essencial de um texto pequeno ouvido. No que diz respeito à **leitura**, consegue ler todas as palavras do método das 28 palavras, associa as palavras às imagens, reconhece e lê sílabas, no entanto tem alguma dificuldade na leitura de dígrafos e nas palavras que não conhece. No que se refere ao domínio da **escrita** apresenta uma caligrafia irregular no que toca ao tamanho da letra, forma e ligação das palavras. Sabe fazer a divisão silábica das palavras, escreve palavras para imagens e preenche questionários simples.

Na **Motricidade fina** o aluno em questão rasga papel, cola material, pinta desenhos e esforça-se por respeitar os contornos e adequar as cores. Segue labirintos e monta puzzles. No entanto, tem certa dificuldade em recortar, com a tesoura, linhas retas e imagens simples.

Na área de **Estudo do Meio** o aluno participa nas aulas com algum interesse e mostra vontade em querer aprender coisas novas. Na **Matemática**, faz contagens progressivas até 99, mas tem dificuldade na escrita, na composição e decomposição dos números e em comparar e ordenar números na reta numérica. Sabe utilizar os símbolos de maior, menor e igual e também consegue efetuar os algoritmos da adição e da subtração. Identifica linhas retas e curvas, bem como, no plano, figuras simétricas em relação a um eixo. Na **Expressão Musical**, é capaz de entoar canções e realiza exercícios rítmicos. Na **Expressão Dramática** e em grupo dramatiza pequenas histórias. Quanto ao domínio sócioafetivo, revela ser uma criança alegre e simpática e interage muito bem com os colegas e adultos. Participa nas atividades de turma e demonstra interesse pelas tarefas escolares, embora, para a realização e conclusão das mesmas, necessite de ajuda constante e individualizada, normalmente a dada pelo adulto que o acompanha. Mas no geral o seu desenvolvimento em todas as áreas foi notório, pois progrediu no cumprimento das regras em diferentes contextos, revelou maior autonomia nas tarefas diárias e teve progressos na destreza manual, na motricidade fina e coordenação, entre outras.

O seu ponto forte é querer participar nas atividades de diálogo, pois sente vontade e necessidade de falar de si e de expor as suas experiências.

Relativamente aos restantes alunos que compõem a turma, pode-se salientar que é um grupo heterogéneo, com diferentes ritmos de trabalho e aprendizagem. De uma forma geral é um grupo sociável e revela interesse em participar nos assuntos discutidos nas aulas. A maioria dos alunos da turma tem como áreas de interesse o Português e o Estudo do Meio e a área da Matemática é aquela que suscita mais dificuldades, logo menos preferências.

Dado que a turma é heterogénea e há diversos ritmos de aprendizagem podemos dividir a turma em três grandes grupos: o grupo dos alunos autónomos, que têm uma aprendizagem muito boa, sendo eles: A, B, C, D e E; o grupo médio que consegue realizar as atividades com apoios ocasionais, sendo eles: o F, G, H e I; e por último e não menos importante os que têm mais necessidades e dificuldades, que são o J, K, L, M e N, usufruindo de apoio pedagógico na área de Português e Matemática.

É uma turma consciente das regras de funcionamento da sala de aula. No que diz respeito à linguagem oral, todas as crianças são capazes de expressar e relatar situações

da sua vida, incluindo a criança com NEE, embora umas comuniquem com mais facilidade do que outras.

Os alunos mostravam satisfação aquando da execução de atividades relacionadas com o Português e as Expressões, mas, quando passávamos para a área da Matemática, em geral, não se envolviam tanto como nestas áreas. Esta insatisfação era demonstrada quando diziam "ih Matemática, não gosto nada e não percebo nada".

Pode-se mencionar ainda que o grupo apresenta bastante interesse por todas as atividades propostas e todos revelam grande vontade de participar, pois todos querem responder ao mesmo tempo e dificilmente respeitam a regra de que quem responde é quem a professora chamar. Quanto ao domínio da expressão motora, este é um grupo muito motivado para a prática da mesma, pois apresenta grande entusiasmo pelas atividades de educação física.

## **2.6. Apresentação de Práticas nas diferentes áreas do currículo**

Na Prática Educativa Supervisionada II (PES II) e à semelhança do Pré- Escolar foram abordadas diversas temáticas e conteúdos, tendo presente a integração curricular. Pretendia-se facilitar uma melhor compreensão e exploração dos conteúdos e articular e relacionar as diferentes áreas e domínios numa mesma temática.

Beane (2005, p. 17) profere que a integração curricular não deve ser vista só como uma forma de relacionar os conteúdos das diversas áreas disciplinares, mas acima de tudo deve "mejorar las posibilidades de integración personal y social mediante la organización del curriculum en torno a problemas y cuestiones significativas, definidas de manera colaborativa entre los educadores y los alumnos, sin preocuparse por los limites que definen a las áreas disciplinares".

O quadro seguinte dá-nos uma visão geral das áreas curriculares que foram exploradas em cada intervenção no 1.º ciclo.

Intervenções	Áreas curriculares							
	Matemática	Ed. Físico Motora	Expressão Dramática	Expressão Plástica	Expressão Musical	Português	Cidadania	Estudo do Meio
1ª Intervenção	✓	✓	✓			✓	✓	✓
2ª Intervenção	✓	✓	✓			✓	✓	✓
3ª Intervenção	✓ *	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
4ª Intervenção	✓	✓			✓	✓	✓	✓
5ª Intervenção	✓	✓	✓		✓	✓ *		✓

**Quadro 4-** Áreas curriculares desenvolvidas em cada intervenção na prática pedagógica do 1.º Ciclo

\*Atividades que serão descritas abaixo.

De acordo com o quadro anterior, podemos observar que as áreas de Português, da Matemática e do Estudo do Meio foram as que tiveram maior destaque, em certa medida por serem objeto de avaliação através de fichas sumativas durante os períodos e por às duas primeiras corresponder a realização de exame final externo. Em íntima relação com estas temos a cidadania que é uma área transversal a todas as outras.

No que se refere às expressões, estas também foram exploradas, por possibilitar a compreensão e consolidação de certos conhecimentos, permitindo desenvolver a expressão oral e por em prática os conteúdos tratados. Neste caso destacam-se a expressão motora e a dramática.

De seguida segue-se a análise de algumas das atividades realizadas no âmbito da PES II.

No meu projeto formativo a insatisfação dos alunos pela área da Matemática foi considerada como necessidade/problema do grupo e ao longo da prática o desenvolvimento do raciocínio e do cálculo mental dos alunos foi uma prioridade. Pensaram-se estratégias, recursos e/ou materiais que contribuíssem de certa forma para

promover práticas de ensino significativas e ativas para os alunos, incentivando-os a aprender a matemática de forma divertida.

Uma das práticas efetuadas, destinada a colmatar este problema/necessidade, foi a criação do projeto do “Caderno Vai e Vem” que foi iniciado na segunda intervenção e desenvolvido na terceira intervenção na área da Matemática, mas que nos acompanhou ao longo do estágio.



**Figura 10** - Caderno “Vai e Vem”.

O “Caderno Vai e Vem” circulou por todos os alunos da turma e teve como objetivo a resolução, por estes, de diversos problemas/desafios tendo em conta o método de Pólya, que lhes foi ensinado de maneira a que expusessem os dados do problema e os raciocínios efetuados com todos os passos devidamente documentados, contribuindo assim para o desenvolvimento do raciocínio matemático. Para além disso, tinham de expor a resolução feita aos colegas da turma no dia seguinte.

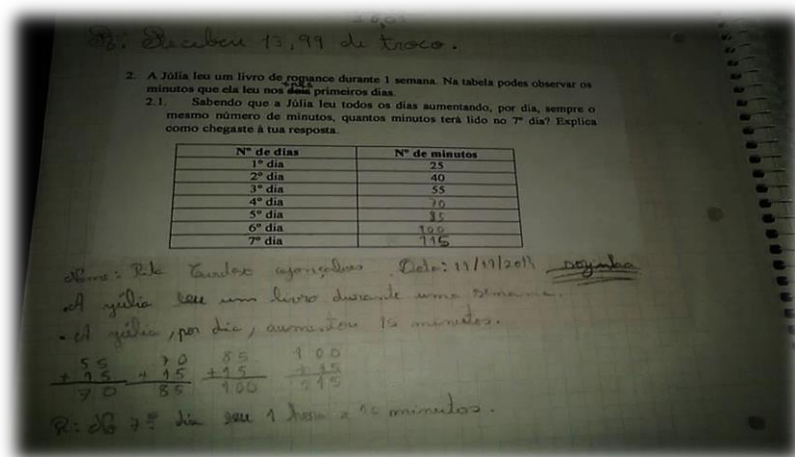
De acordo com Cai e Lester (2010, p. 1, citados por Cabral, Cascalho, Serpa & Teixeira, 2013, p. 108) um problema “é uma tarefa matemática que tem potencial de proporcionar desafios intelectuais que podem melhorar o desenvolvimento matemático dos alunos”.

Esta atividade permitiu contribuir para uma boa apresentação dos raciocínios aquando da resolução de problemas, uma vez que estavam habituados a indicar só o cálculo. Os problemas/desafios apresentados também contribuíram para os alunos ganharem um conhecimento mais amplo da matemática e serem confrontados com problemas do seu dia-a-dia e situações quotidianas.

Nesta ordem de ideias e na perspetiva de Boavida, Paiva, Cebola, Vale e Pimentel (2008, p. 15)

Ensinar Matemática através da resolução de problemas proporciona uma visão desta disciplina favorável ao estabelecimento de ligações dentro da própria Matemática, com outras áreas do currículo e com o dia a dia dos alunos, permitindo-lhes aprender como utilizar e aplicar a Matemática fora da escola.

Podemos dizer que este projeto de resolução e apresentação do raciocínio relativamente aos desafios propostos contribuiu muito para a aprendizagem dos alunos, pois no fim do estágio notámos que a maioria deles já conseguia realizar os passos de resolução de um problema e apresentava, no geral, os raciocínios de forma explícita e bem fundamentada. Na Figura 11 consta o exemplo de um desafio proposto no caderno “Vai e Vem”.



**Figura 11** – Resolução de um desafio/problema por uma aluna.

No dia seguinte, como era habitual nós passávamos o problema para o quadro para que todos os alunos o pudessem resolver. Depois de todos o resolverem, o aluno ou aluna que o tivesse resolvido em casa ia explicar à turma o seu raciocínio. No caso da Figura 11, a aluna apresentou o seu raciocínio da seguinte forma: “No primeiro dia a Júlia leu 25 minutos, no segundo dia ela leu 40 minutos e no terceiro ela leu 55 minutos. E depois eu fiz  $40-25$  para dar o resultado. Depois eu fui acrescentando  $55+15$  e deu-me 70;  $70+15$  e deu-me 85;  $85+15$  e deu-me 100;  $100+15$  deu-me 115”. Então perguntámos à aluna o total de minutos que a Júlia dedicou à leitura durante os sete dias. A aluna respondeu “1 hora e 15 minutos”.

Face à incorreção da resposta, começámos a raciocinar juntos para descobrir a resposta correta. Os alunos foram questionados sobre o número de minutos que formam uma hora e na posse desta informação perceberam que, se uma hora tem sessenta minutos, é preciso subtrair dos cento e quinze minutos os minutos correspondentes a uma hora. Assim, a resposta correta ao problema apontava para uma hora e cinquenta e cinco minutos de leitura durante os sete dias. Neste desafio a dificuldade dos alunos consistiu em transferir o resultado para os minutos corretos, não raciocinando que uma hora só tem sessenta minutos.

Em suma foi um projeto bem-sucedido, visto que os alunos aderiram bem e mostraram-se entusiasmados em participar no mesmo.

As atividades que a seguir vamos analisar incidem também na área da Matemática, mais especificamente na temática dos ângulos (terceira intervenção). Introduzimos a apresentação desta temática com uma atividade exploratória que criou a oportunidade de os alunos construírem um objeto/figura a partir de instruções específicas e de material moldável, neste caso a plasticina, uma oportunidade para se discutirem diversos conceitos.

Os alunos foram construindo a figura pretendida segundo as orientações dadas, designadamente: construir uma circunferência, marcar o centro da circunferência, traçar, a partir do seu centro e à direita, dois raios não coincidentes e atribuir a letra “O” ao centro da circunferência, a letra “A” ao ponto de cruzamento do raio superior com a circunferência e a letra “B” ao ponto de contato do raio inferior com a circunferência. Um dos resultados foi o seguinte:



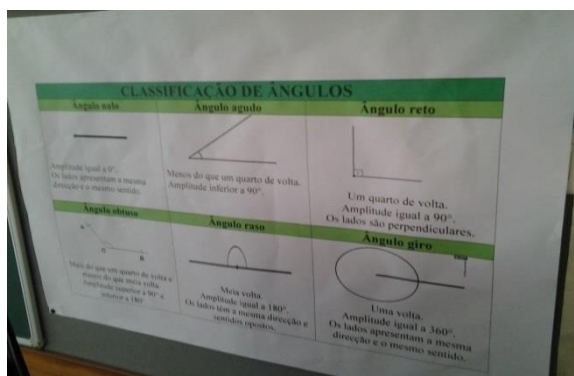
**Figura 12** - Construção de um objeto/figura para introduzir a temática dos ângulos.

A partir da figura foram abordados diversos conceitos, tais como: o vértice do ângulo, os lados do ângulo, o que é um ângulo e os tipos de ângulos presentes (ângulo convexo e ângulo não convexo ou côncavo).

O manuseamento de materiais permitiu uma exploração mais lúdica, concreta, ativa e dinâmica dos conceitos em jogo, para além de motivar o aluno e o estimular nos processos do raciocínio lógico-matemático.

Como tal, e perspectivando Ribeiro (1995, citado por Botas, 2008, p. 28), o material manipulável resume-se a “qualquer objecto concreto que incorpora conceitos matemáticos, apele a diferentes sentidos podendo ser tocados, movidos, rearranjados e manipulados pelas crianças”. Na mesma linha de pensamento, os autores Matos e Serrazina (1996, p. 193) realçam que os materiais manipuláveis “apelam a vários sentidos e são caracterizados por um envolvimento físico dos alunos numa situação de aprendizagem activa”.

Através das citações acabadas de fazer podemos concluir que os materiais manipuláveis apelam ao envolvimento do aluno e, à partida, favorecem a compreensão de conceitos matemáticos. Depois de abordados os conceitos aludidos, continuámos a explorar a temática dos ângulos, mais especificamente a classificação dos ângulos e a sua amplitude. Estes aspetos foram lecionados ainda com recurso a materiais manipuláveis, uma vez que esta estratégia se revelou útil aos alunos.



**Figura 13** – Tabela para exploração da classificação dos ângulos.

Com o cartaz anterior explorámos a classificação dos ângulos e depois de os alunos distinguirem cada um deles fomos para o recreio fazer a atividade livre intitulada “À Descoberta dos ângulos no Meio Envoltente”.



**Figura 14** – Atividade “À Descoberta dos ângulos no Meio Envoltente”.

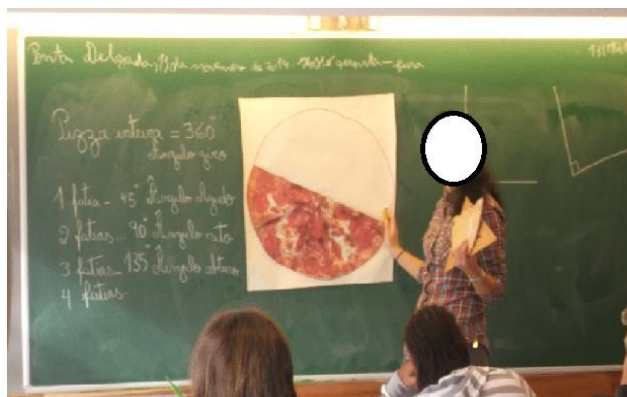
Esta atividade fora do contexto de sala de aula permitiu aos alunos a possibilidade de mobilizarem o que aprenderam sobre a classificação dos ângulos para situações da vida corrente. Foi uma maneira de eles aplicarem no seu dia a dia o que aprenderam e ver que existem relações entre aquilo que aprendem e o meio envolvente onde estão inseridos e também de dar significado à utilidade das coisas que aprendem na escola. De acordo com o Currículo Nacional do Ensino Básico (2001),

O Meio pode ser entendido como um conjunto de elementos, fenómenos, acontecimentos e ou processos de diversa índole que ocorrem no meio envolvente e no qual a vida e a acção das pessoas têm lugar e adquirem significado. O Meio desempenha um papel condicionante e determinante na vida, experiência e atividade humanas, ao mesmo tempo que sofre transformações contínuas como resultado dessa mesma atividade (p.75).

Neste sentido cabe ao educador/professor aproveitar o meio como um recurso educativo, didáctico e potenciador de múltiplas aprendizagens mais significativas e estimulantes para os alunos. Nesta linha de pensamento e explanando Dewey (1971, p. 32),

A responsabilidade primária do educador não é apenas a de estar atento ao princípio geral de que as condições do meio modelam a experiência presente no aluno, mas também a de reconhecer nas situações concretas que circunstâncias ambientes conduzem a experiências que levam a crescimento. Acima de tudo, deve saber como utilizar as condições físicas e sociais do ambiente para delas extrair tudo que possa contribuir para um corpo de experiências saudáveis e válidas.

Outra atividade relacionada com as anteriores e desenvolvida ainda no âmbito da temática dos ângulos foi a amplitude destes, ensinada através de uma pizza, como podemos ver na imagem seguinte.



**Figura 15** – Pizza para explorar a classificação e medição dos ângulos.

A pizza e a amplitude das suas fatias foram exploradas com recurso à seguinte situação problemática: A Maria comprou uma pizza que estava dividida em 8 fatias iguais. Se ela comer uma fatia qual vai ser a amplitude da mesma? E se ela comer duas? E assim sucessivamente até chegar às 8 fatias. Primeiro ensinámos como se media com o transferidor uma fatia até que uma aluna disse “É um ângulo agudo logo temos menos de 90°” e isso confirmou-se com o transferidor que mediu 45°.

E se forem duas? Os alunos todos referiram em coro “É um ângulo reto, logo tem 90°”. E se forem 3? Um aluno referiu “É um ângulo obtuso, logo é um ângulo que tem mais de 90° e menos do que 180°” e todos partilharam da mesma opinião do colega, confirmando, por medição, 135°.

Partindo do interesse dos alunos pela pizza, explorámos a amplitude dos ângulos de forma dinâmica e significativa para os mesmos, além de relembrarmos e classificarmos os ângulos existentes na pizza. À medida que íamos avançando no número de pizzas íamos avançando na amplitude, isto é, se uma fatia de pizza tinha 45°, duas já tinham 90° e assim sucessivamente. Por último explanamos uma atividade inserida na área do Português (quinta intervenção), consistindo num jogo de revisões que envolveu diversos conteúdos. De entre os conteúdos abordados tivemos os tipos de frase, os verbos, os nomes e os adjetivos, o número de sílabas de uma palavra e sua respetiva classificação, a classificação das palavras quanto á sílaba tónica, o discurso direto e indireto, o grau dos nomes e o quantificador numeral, entre outros.



**Figura 16** – Jogo de revisões sobre conteúdos da área de Português.

O jogo foi realizado em grupos e pretendia-se que os alunos fizessem revisões dos conteúdos lecionados até ao momento. Cada aluno lançava o dado e avançava o número de casas ditadas pelo mesmo no tabuleiro exposto acima. Posteriormente retirava um cartão e tinha de resolver o desafio nele contido, numa folha que lhe foi entregue no início da atividade. Quando acabasse de resolver mostrava aos colegas. Se o resultado estivesse correto avançava uma casa e caso estivesse errado recuava uma casa. Este jogo foi uma maneira dinâmica e ativa de fazer revisões e de os próprios alunos terem a oportunidade de se corrigirem uns aos outros e até de se autocorrigirem. Além disso, de forma transversal foram abordadas questões de cidadania, nomeadamente o saber jogar em grupo e esperar pela sua vez para participar e o falar baixinho, entre outros.

O jogo, devido às suas singularidades, carácter lúdico e participação ativa, tem-se revelado uma ferramenta pedagógica muito importante porque cativa e motiva mais facilmente os alunos para a aprendizagem.

O jogo faz parte do cotidiano do aluno, por isso, ele se torna um instrumento motivador no processo de ensino e aprendizagem, além de possibilitar o desenvolvimento de competências e habilidades. Em síntese a educação lúdica, entendida como o aprender brincando, integra na sua essência uma concepção teórica profunda e uma concepção prática actuante e concreta. Seus objetivos são as estimulações das relações cognitivas, afetivas, verbais, psicomotoras, sociais, a mediação socializadora do conhecimento e a provocação para uma reacção crítica e criativa dos alunos. (Mattos, 2009, p.56).

## **CAPÍTULO II**

### **DOS FUNDAMENTOS AO NÍVEL DA AVALIAÇÃO ÀS PRÁTICAS EDUCATIVAS EM EDUCAÇÃO PRÉ- ESCOLAR E NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

## **Introdução**

Com este capítulo pretendemos dar a conhecer o significado dado à Avaliação na Educação, definindo as suas diferentes perspetivas, as suas funções, as suas modalidades, os seus critérios e as tensões e problemas ligados à Avaliação.

As situações educativas, em contexto de sala de aula, fundamentadas em práticas reflexivas são uma mais-valia na melhoria dos processos de ensino-aprendizagem, porque permite que o professor observe, interprete e possa reformular a sua ação em função dos dados recolhidos. Tal como profere Estrela (1994, p. 26), “O professor, para poder intervir no real de modo fundamentado, terá de saber observar e problematizar (ou seja, interrogar a realidade e construir hipóteses explicativas), e sempre que necessário reformular a sua prática, isto é, saber intervir e avaliar serão ações necessárias posteriores à sua ação”.

Para além da literatura em avaliação e também numa abordagem reflexiva apresentaremos algumas das nossas práticas avaliativas e os instrumentos utilizados nelas, assim como uma possível relação entre os instrumentos/metodologias usadas.

## **1. Do conceito e referenciais da avaliação às práticas da avaliação das aprendizagens**

### **1.1- Conceito de Avaliação**

Um elemento intrínseco à realidade educativa e inerente ao processo de ensino e aprendizagem dos alunos/as é o da avaliação. Neste sentido torna-se imprescindível definir o que é a avaliação.

De acordo com Stufflebeam e Shinkfield (1987, p. 183, citado por Rosales, 1990, p. 37),

A avaliação é o processo de identificar, obter e proporcionar informação útil e descritiva acerca do valor e do mérito das metas, da planificação, da realização e do impacto de um objecto determinado, com o fim de servir de guia para a tomada de decisões para solucionar os problemas de responsabilidade e promover a compreensão dos fenómenos implicados.

Indo ao encontro da perspectiva dos autores acima citados, Arends (1999) defende que a avaliação da aprendizagem se refere à recolha de informação sobre os alunos pelos professores. Afirma que “geralmente o termo avaliação refere-se a um largo leque de informação recolhida e sintetizada pelos professores acerca dos seus alunos e das suas salas de aula” (Arends, 1999: 229).

De acordo com os autores supracitados a avaliação é vista como um processo de recolha de informação e tomada de decisão, mas ela também pode ser perspectivada como classificação do aluno. Veja-se o excerto abaixo.

Na linguagem quotidiana se atribui ao verbo avaliar o significado de estimar, calcular, taxar, valorizar, apreciar ou apontar o valor, atribuir o valor a alguma coisa. Na prática quotidiana o significado de avaliar é menos polissémico: consiste em classificar os alunos/as e aplicar provas para obter informação a partir das quais se atribuirão essas classificações. (Sacristán, 1998a, p. 298).

Segundo Tyler (1973, p.108, citado por Sacristán, 1998a, p. 300) “... A avaliação tem por objetivo descobrir até que ponto as experiências de aprendizagem, tais como foram projectadas, produzem realmente os resultados desejados”.

Segundo Lesne (1984, p. 132, citado por Rodrigues, 1999, p. 25)

avaliar é pôr em relação, de forma explícita ou implícita, um referido (o que é constatado ou aprendido de forma imediata, objecto de investigação sistemática, ou de medida) com um referente (que desempenha o papel de norma, de modelo, do que deve ser, objectivo perseguido, etc). Avaliar é, por conseguinte, confrontar “dados de facto” (“o real”, “o existente”) com o desejado, o esperado, o ideal, que é composto de normas, objectivos ou critérios, e permite atribuir um valor, uma utilidade ou uma significação aos dados concretos que constituem o referido”.

Stufflebeam e Shinkfield (1993, p. 19), recuperando uma posição de Tyler, referem que “Una definición importante, y que se viene dando desde hace mucho tiempo, afirma que la evaluación supone comparar objetivos y resultados”.

Outra perspetiva acentua o carácter processual e sistémico da avaliação (Zabalza, 2000), pois nela integram-se diferentes componentes inerentes ao processo de ensino/aprendizagem. Parafrazeando Zabalza (2000, p. 222),

Quando falamos de avaliação, não estamos a falar de um facto pontual ou de um acto singular, mas de um conjunto de passos que se condicionam mutuamente. Esses passos ordenam-se sequencialmente (por isso, são um processo) e actuam integradamente (por isso, são um sistema). Além disso, a avaliação não é (ou não deveria ser) algo separado do processo de ensino/aprendizagem; não é um apêndice independente nesse processo (está nesse processo) e desempenha um papel específico relativamente ao conjunto de componentes que integram o ensino como um todo (porque está num sistema).

O mesmo autor acrescenta ainda que “toda a avaliação contém um propósito, uma técnica, questões, aplicação, resposta ou conduta dos alunos, correção, classificação e consequências derivadas da avaliação” (p.223). São estas as componentes que são inerentes ao processo de avaliação.

A necessidade de controlo do processo e respetiva reformulação também está presente no discurso de Ribeiro (1997, p. 75) ao afirmar que “A avaliação pretende acompanhar o progresso do aluno, ao longo do seu percurso de aprendizagem, identificando o que já foi conseguido e o que está a levantar dificuldades, procurando encontrar as melhores soluções”.

No entanto, para Salinas (2004) o conceito de avaliação e as opções efetuadas no seu âmbito não se podem dissociar das formas de entender e concretizar o ensino. Assim, Salinas (2004, p. 11) considera que

tentar indagar o significado do conceito de avaliação no âmbito educativo é difícil, talvez porque, em algumas ocasiões, a complexidade da realidade, seus múltiplos reflexos e a distinta perspectiva na qual cada um de nós pode percebê-la impedem uma conceitualização precisa e de carácter universal. Podemos recorrer às definições e às teorizações que se referem à avaliação educativa, mas isso sob a consideração de que, por trás de cada definição, há uma forma de entender e de viver o ensino, em um momento histórico e a partir de uma determinada racionalidade.

A avaliação enquanto prática inerente ao processo de ensino e aprendizagem abrange diferentes e diversos aspectos tais como: transmissão de conteúdos, métodos e estratégias utilizadas, expectativas de avaliação de professores/as e alunos/as, interacção no grupo, desempenho dos alunos nas atividades e técnicas de avaliação utilizadas pelos professores/as, entre outros, que podem variar consoante a faixa etária dos alunos e que, deste modo, se reflectem nos diferentes ciclos de ensino e aprendizagem. Atendendo a este aspeto da diversidade de contextos, isto é, de ciclos de ensino e às peculiaridades de cada um iremos apresentar algumas das especificidades de cada ciclo ao comentar de forma articulada diversos fundamentos teóricos da avaliação.

## **1.2- Funções da Avaliação**

São vários os autores que se têm debruçado sobre as funções da avaliação das aprendizagens. Por exemplo, Serpa (2010, p. 28), a partir da sua reflexão e recuperando informação de diferentes autores, afirma que as funções da avaliação

têm estado associadas: a) ao esclarecimento e melhoria dos processos de aprendizagem [...]; b) ao diagnóstico das características dos alunos; c) à síntese dos seus desempenhos; d) à certificação dos seus resultados; e) à informação a facultar a outros intervenientes educativos [...]; f) à selecção [...]; g) à prestação de contas dos sistemas educativos à sociedade [...]; h) ao exercício da autoridade [...], no sentido de imposição administrativa; i) ao incentivo à motivação mediante a competição; j) à comunicação [...]; k) ao desenvolvimento da consciência sobre os processos sociais e educacionais; l) à capacidade de autocrítica da avaliação feita.

No entanto, outros autores procuram especificar aspetos da avaliação na educação Pré-Escolar. No caso, Ortega (1994, citado em Pinheiro, 2008, p. 53) considera que as características da avaliação em contexto Pré-Escolar são as seguintes:

global, pois esta deve ter como referência os objectivos gerais definidos para este nível de ensino; contínua, ou seja, o educador de infância, de modo sistemático, observa e regista toda a informação considerada relevante; formativa, reguladora e orientadora do processo de ensino-aprendizagem, no sentido de que a informação recolhida permita melhorar tanto os processos como os resultados; qualitativa, dado que

se baseia, sobretudo, na observação, o que permite obter informação significativa; contextualizada, tendo em conta o meio sociocultural em que se insere a instituição e as características das crianças; individualizada, isto é, deve atender ao desenvolvimento de cada criança, às suas características e necessidades.

O autor supracitado está em conformidade com Pinto (1989, citado em Pinheiro, 2008, p. 53) quando este último faz uma chamada de atenção relativamente às funções da avaliação na Educação Pré-Escolar, ressaltando que não fará sentido que a avaliação tenha como principal função seleccionar, medir e comparar, por haver o risco de o educador não ter em conta o desenvolvimento global da criança.

De acordo com a afirmação anterior a avaliação na Educação Pré-Escolar deverá ser tendencialmente qualitativa e formativa, isto é, deverá ser um processo contínuo que contribua para o desenvolvimento das competências nas crianças, melhorando o seu desempenho e ajudando-as a superar as suas dificuldades.

### **1.3- Referenciais da Avaliação**

Como já comentado, pretende-se que a avaliação também seja um processo integrado na prática educativa que permite recolher informações sobre os processos de ensino-aprendizagem dos alunos, de maneira a clarificar, de forma fundamentada, as decisões a tomar. Nesta ordem de ideias e segundo o despacho normativo n.º 14/2011 de 18 de Novembro, a avaliação “é um elemento integrante e regulador da prática educativa, permitindo uma recolha sistemática de informações que, uma vez analisadas, apoiam a tomada de decisões adequadas à promoção da qualidade das aprendizagens”.

Sousa (2011, p.17), apoiando-se em Spodek e Saracho, 1998, e Zabalza, 2000, clarifica esta necessidade ao afirmar que

Embora no passado não fizesse parte das crenças pedagógicas dos educadores, a avaliação atualmente tornou-se um elemento fundamental no seu processo educativo. Mas diversos fatores educacionais e sociais contribuiram para ampliar e renovar o interesse pela avaliação na educação pré-escolar transformando-a numa questão central na educação de Infância.

A Educação Pré-Escolar, no que diz respeito às práticas e formas de avaliação difere dos outros ciclos de ensino, pois cada um tem as suas especificidades. Neste sentido, explanando as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Silva, 1997, p. 27) “Avaliar o processo e os efeitos, implica tomar consciência da ação para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução”. O educador só terá sucesso nesta tarefa de avaliar as crianças nas suas aprendizagens se tiver em conta o processo e a maneira como as crianças conseguem concluir uma determinada tarefa, quais as principais facilidades e dificuldades encontradas e vivenciadas pelas crianças, que razões estiveram por trás destas dificuldades, como colmatar estas dificuldades, quais os efeitos que as aprendizagens proporcionaram às crianças e quais as razões/motivações do sucedido. Tendo em consideração estes dois eixos na avaliação que são os processos e os efeitos, o educador poderá a qualquer altura modificar a sua intervenção, flexibilizando os conteúdos e os processos, adequando-os às necessidades e interesses das crianças para que o sucesso seja mais facilmente alcançado. Ainda de acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997, p. 93), “A avaliação do processo permite reconhecer a pertinência e sentido das oportunidades educativas proporcionadas, saber se estas estimularam o desenvolvimento de todas e cada uma das crianças e alargaram os seus interesses, curiosidade e desejo de aprender”. Por sua vez a avaliação dos efeitos segundo o mesmo documento (1997, p. 94) “possibilita ao educador saber se e como o processo educativo contribuiu para o desenvolvimento e aprendizagem, ou seja, saber se a frequência da Educação Pré-Escolar teve, de facto, influência nas crianças. Permite-lhe também ir corrigindo e adequando o processo educativo à evolução das crianças e ir aferindo com os pais os seus progressos”.

No Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância, aprovado pelo Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de Agosto, refere-se que o educador “avalia, numa perspectiva formativa, a sua intervenção, o ambiente e os processos educativos adoptados, bem como o desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança e do grupo” (alínea e, do ponto 3, do capítulo II).

No âmbito do Currículo Regional da Educação Básica/CREB para o 1.º Ciclo (2011, p. 37), “A avaliação constitui um elemento e um processo fundamental no desenvolvimento curricular, sendo uma componente intrínseca do mesmo. Por isto, deve ser coerente com as conceções e opções educativas que sustentam o processo curricular

como um todo, integrando os projetos curriculares de escola e de turma”. Neste sentido cabe ao professor criar situações de aprendizagem de índoles diversas, diversificando os materiais e os modos de as concretizar, entre outros aspetos, para que este consiga avaliar o aluno em diversos momentos e contextos, verificando se as competências e capacidades estão a ser alcançadas pelo aluno. Assim, para que a avaliação reflita os resultados da aprendizagem do aluno de modo fundamentado há que diversificar os contextos, os momentos, os instrumentos e as estratégias de avaliação em função dos objetivos a alcançar. Nesta ordem de ideias e de acordo com o documento supracitado (2011, p. 37), afirma-se que “Do mesmo modo que diversificar e diferenciar os processos de ensino e aprendizagem é o caminho imprescindível para promover o desenvolvimento de competências, também a avaliação pressupõe uma diversificação de contextos e estratégias”.

Só através da utilização de um vasto leque de instrumentos de avaliação é que o professor terá uma visão global do desenvolvimento e evolução do aluno. Nesta perspetiva, de acordo com o CREB (2011, p. 37), “o processo de avaliação de competências implica a delineação de estratégias e a criação de instrumentos através dos quais os professores possam aferir até que ponto os alunos conseguem mobilizar adequadamente as aprendizagens perante situações desafiadoras”.

#### **1.4- Modalidades de Avaliação**

Na avaliação das aprendizagens dos alunos em qualquer ciclo de ensino existem três modalidades básicas de avaliação ao alcance do educador/professor para avaliar os seus alunos de forma fundamentada, sendo elas: a avaliação diagnóstica, a avaliação formativa e a avaliação sumativa.

A avaliação diagnóstica é efetuada no início do processo de ensino-aprendizagem, isto é, no início do ano letivo ou de um período escolar ou também no início de uma unidade didática e/ou no início de uma aula, com o intuito de averiguarmos os conhecimentos, habilidades e interesses por parte dos alunos em relação a um determinado assunto/conteúdo abordado no âmbito do ensino. Bassedas e Huguet (1999, citados em Fernandes, 2009, p. 29) afirmam que é utilizada para ajustar ou modificar as atividades que haviam sido preparadas no início de uma sequência de ensino-aprendizagem e informar, ainda, sobre os conhecimentos prévios das crianças em relação aos conteúdos e às actividades a propor.

Neste sentido Ferreira (2007, p. 24) acrescenta que

a principal finalidade da avaliação diagnóstica [consiste] em determinar o grau de preparação do aluno antes de iniciar uma unidade de aprendizagem, já que determina o seu nível prévio e possibilita averiguar possíveis dificuldades que possa ter no decorrer do processo de ensino-aprendizagem.

Quanto à avaliação formativa, é um tipo de avaliação que ocorre durante o processo de ensino-aprendizagem e tem como intuito a reorientação do ensino e a melhoria dos processos de aprendizagem. Nesta ordem de ideias Cortesão (2002, p.38) descreve a avaliação formativa como “uma bússola orientadora do processo de ensino-aprendizagem”. É possível recolher dados que ajudam os professores e os alunos a reorientar o seu trabalho com a finalidade de identificar aprendizagens feitas, apontar falhas, aprendizagens não conseguidas e aspetos a melhorar.

A partir da observação e análise dos processos de aprendizagem, o professor e o aluno poderão orientar o seu trabalho, no sentido de ultrapassar as dificuldades sentidas e melhorar os processos de ensino, se necessário, adaptando as atividades às características e necessidades dos alunos. Segundo Allal (1986, p. 178), a avaliação formativa pode ser organizada segundo três etapas:

a primeira refere-se à “recolha de informação relativas aos progressos e dificuldades de aprendizagem sentidos pelos alunos”; a segunda aponta para a necessidade de “interpretação dessas informações” para se diagnosticar as causas das dificuldades dos alunos; e a terceira etapa consiste na “adaptação das actividades de ensino e de aprendizagem de acordo com a interpretação das informações recolhidas”.

Sendo assim esta avaliação tem um carácter qualitativo na aprendizagem, na medida em que é sobretudo descritiva e permite melhorar e ajustar o ensino aos alunos.

Na avaliação formativa a responsabilidade de regulação tanto pode ser do professor como do aluno, mas de acordo com Nunziati (1990, citada em Serpa, 2010, p. 63) a avaliação formadora é particularmente propícia à regulação pelo aluno.

Deste modo, a avaliação formadora pressupõe a participação consciente e refletida do aluno na planificação, organização e avaliação das suas próprias

aprendizagens, contribuindo para o desenvolvimento da autonomia e da sua capacidade crítica (Pinheiro, 2008, p. 36)

Passando à avaliação sumativa, pode ter diferentes sentidos, mas no essencial é um tipo de avaliação que ocorre geralmente no final de uma unidade didática, no final de um período ou de um ano letivo e tem como intuito fazer um balanço das aprendizagens dos alunos, atribuindo-lhes normalmente uma nota. De acordo com Cortesão (2002, p. 38),

A avaliação sumativa, como o próprio nome indica pretende representar um sumário, uma apreciação "concentrada", de resultados obtidos numa situação educativa. Esta avaliação tem lugar em momentos específicos, por exemplo no fim de um curso, de um ano, de um período lectivo ou de uma unidade de ensino.

A mesma autora acrescenta ainda que o resultado obtido pode exprimir-se numericamente, de acordo com uma escala que se escolhe (1-5 ou de 0-20), mas pode ter também uma expressão mais qualitativa (Bom, Muito Bom), o que não deixa de ser uma apreciação genérica do resultado.

Assim sendo e depois de abordadas as especificidades de cada modalidade de avaliação, podemos concluir que não existe nenhuma melhor do que a outra, pois cada uma dá-nos informações relevantes do processo de ensino e cabe-nos a nós enquanto futuros profissionais de educação articulá-las entre si. Nesta perspetiva e de acordo com Serpa (1995, p.73) as diferentes modalidades expostas, “mais do que opostas, são complementares e cada uma possui uma função específica no processo de ensino-aprendizagem”.

Em jeito de síntese deste tópico, cada modalidade de avaliação é fulcral, pois a diagnóstica permite diagnosticar as conceções iniciais sobre um determinado assunto que o aluno possua e a formativa remete para a comunicação (interações e diálogos) que ocorrem durante os processos de ensino, havendo espaço para o *feedback* dado pelo professor aos alunos e para o *feedback* dado pelos alunos ao professor, para a identificação dos erros, para o próprio questionamento e para a melhoria da aprendizagem. A avaliação sumativa, por sua vez, permite fazer o balanço dos conhecimentos/ capacidades ou competências essenciais.

## 1.5- Técnicas e Instrumentos de Avaliação

É através da avaliação que o educador/professor recolhe informação dos seus alunos para apreciar os seus progressos durante o processo de ensino-aprendizagem. Para isso, como anteriormente referido, o educador/professor deve apetrechar-se de um vasto leque de instrumentos/metodologias de avaliação, tendo em conta as atividades de ensino que promove, os aspetos a avaliar e os objetivos que pretende alcançar.

Serpa (2010, p.119), recuperando aspetos da reflexão de Zabalza, 1989, afirma que as técnicas e instrumentos de avaliação podem ser agrupados em:

provas convencionais (orais, escritas e de desempenho), provas objectivas (de resposta curta ou de completação, de seleção de alternativas, de associação ou combinação e escolha verdadeiro-falso), observação (assistemática ou casual, sistemática, escalas de atitudes, escalas de produção), entrevista (estruturada, semiestruturada e aberta) e técnicas sociométricas (sociogramas, escalas de distância social, mapas de interação).

A autora supracitada (2010, p. 119), também apoiando-se em Zabalza, 1989, considera ainda que cada tipo de técnica pode dar origem a diversas modalidades de provas, consoante os critérios que se seguem:

do grau de estruturação, do respectivo nível de improvisação, do género de aptidões em causa, dos recursos disponíveis, do tipo de resposta solicitada e das limitações de tempo e de espaço aquando da sua efectivação, as exigências técnicas ou condições materiais e institucionais e as vantagens e inconvenientes de cada uma.

De entre este vasto leque de instrumentos de avaliação, salienta-se a observação, pois a partir dela podemos recolher muitas informações. Nesta ordem de ideias Parente (2002, p. 169) afirma que a observação é uma componente fundamental da avaliação educacional, dado que “as informações obtidas através da observação adequadamente recolhida, sumarizada e interpretada podem fornecer evidências sobre os progressos das crianças, ser utilizadas para planear as actividades curriculares e conceber estratégias e acções para melhorar áreas específicas do desenvolvimento”.

Uma avaliação contínua, de carácter formativo e regulador promoverá uma avaliação das aprendizagens dos alunos de modo fundamentado e cabe então ao

educador/professor garantir a diversidades dos momentos avaliativos, assim como a diversidade dos instrumentos de avaliação utilizados. Ao encontro desta afirmação temos Barbosa e Horn (2008, citados por Vaz & Momm, 2012, p. 179) que “destacam que o acompanhamento da aprendizagem precisa ser realizado constante e sistematicamente. Para isso, é preciso utilizar diferentes tipos de instrumentos de observação, registo e análise”.

### **1.6- Critérios de Avaliação**

A definição de regras (Perrenoud, 1992, citado em Serpa, 2010, p.183) e de critérios é uma das tarefas relevantes da avaliação (Shepard, 2000, citado em Serpa, 2010, p.183), dada a estreita relação mantida com as decisões avaliativas que configuram o que realmente se valoriza no ensino. Neste sentido os critérios de avaliação “são enunciados que fornecem elementos de contraste para a apreciação de determinada realidade” (Serpa, 2010, p. 95), isto é, o professor recolhe informações sobre as aprendizagens dos alunos e compara essas informações com os enunciados/parâmetros de avaliação formulados para o efeito.

Nunziati (1990, citado em Serpa, 2010, p. 94) realiza a distinção entre “critérios de êxito”, dirigidos ao julgamento de um produto e “critérios de realização” ou “critérios de processo”, que se referem a atos exigidos para a execução da tarefa.

Na perspectiva de Pacheco (2002, p. 58),

O critério em avaliação é um princípio utilizado para julgar, apreciar, comparar. De um lado, existe o referido, ligado aos dados recolhidos que constituem o objeto de avaliação; do outro lado, há lugar para o referente, ou seja, o conjunto de parâmetros que são tidos como ideais de comparação do referido. Não é possível avaliar com rigor e objetividade, nem tão pouco valorizar a dimensão formadora, se os professores e os órgãos escolares não estabelecerem formas justas de julgar o que os alunos fazem no interior da escola.

Cabe então ao educador/professor avaliar as aprendizagens dos seus alunos tendo em conta os parâmetros decididos para o nível de escolaridade que o aluno está a frequentar, pois só assim a avaliação será ajustada e os seus resultados adequadamente comunicados aos pais.

Por fim e ainda segundo o mesmo autor (2002, p. 58),

O critério é, por isso, uma forma de reunir dados, de julgá-los, de atribuir-lhes um juízo de valor e de comunicá-los aos encarregados de educação para que entendam a avaliação como um ato de responsabilidade e de utilidade educativa e social.

### **1.7- Tensões e problemas de avaliação sentidos pelos professores**

As tensões ocorrem, fundamentalmente, nas classificações e nas avaliações finais de período, de ano ou de ciclo, em especial quando os professores decidem a progressão do aluno (Afonso, M.R, 1999; Rafael, 1998; Martins, 1996; Graça, 1995, citados em Serpa, 2010, p. 193), mas também podem ocorrer aquando da construção e do uso das provas de avaliação (Stiggins & Bridgeford, 1985, citados em Serpa, 2010, p. 193), o que está de acordo com a tendência já mencionada de terem um sentido positivo de avaliação formativa e negativo da classificação (Campos, 1996; Martins, 1996; Graça, 1995, citados em Serpa, 2010, p. 193).

Muitas vezes os conflitos que surgem na avaliação estão associados à dificuldade que o professor tem em avaliar um aluno, tendo em conta as suas características e que tem influência na decisão de atribuir uma nota, provocando no professor dúvidas e indecisões.

Os conflitos avaliativos são mais específicos do que gerais, na medida em que consistem em tensões e mal-estar motivados por indecisão, dúvida e dificuldade na avaliação de determinado aluno (Afonso, M.R, 1999, citado em Serpa, 2010, p. 194).

As tensões e problemas de avaliação sentidos pelos professores estão estreitamente ligados à sua maneira de ser e a factores como a tomada de decisão e a fundamentação da decisão, entre outros. Estas tensões provocadas pelo processo de avaliação dos alunos geram sentimentos positivos e negativos no professor.

Neste sentido e de acordo com Afonso (1999, citado em Serpa, 2010, p. 194)

os principais problemas da avaliação apontados pelos professores do 1º ciclo relacionam-se com dificuldades intrínsecas e extrínsecas ao processo de avaliação, com a fundamentação da decisão, com a tomada de decisão em casos duvidosos, com a análise de casos excepcionais em conselho escolar e com a justificação formal da avaliação sumativa extraordinária.

## **2. Práticas de avaliação das aprendizagens, ao nível do estágio no Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico**

Nesta secção irei apresentar uma prática de avaliação realizada no Pré-Escolar e duas no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Na Educação Pré-Escolar e na Área do Conhecimento do Mundo, aquando da segunda intervenção, desenvolvemos a temática do arco-íris. Esta temática resultou de uma necessidade sentida na turma a partir de uma conversa com as crianças, pois algumas disseram nunca ter visto um arco-íris, não sabiam quais eram nem quantas eram as cores do arco-íris, nem como se formava.

Para esta temática foram desenvolvidas diversas atividades, das quais iremos descrever três: um diálogo, uma experiência e um desenho. Todas elas tinham como intuito a identificação das cores que formam o arco-íris e da sua origem, bem como a compreensão do seu processo de formação.

Começámos com o diálogo sobre as experiências das crianças em relação ao arco-íris. Suscitámos a participação de todas e puderam participar e falar sobre o que sabiam sobre o arco-íris, se já o tinham visto, quantas cores tinha, quais eram essas cores e como se formava. Na perspetiva de Arends (1999, p. 238) “Para individualizar a instrução de alunos específicos ou para adequar a instrução a um grupo particular de alunos é necessário ter-se uma informação fidedigna sobre as capacidades e conhecimentos anteriores que eles possuem”. Em particular desencadeamos um diálogo com base nas experiências das crianças com o intuito de perceber os conceitos e as conceções que estas tinham para poderem integrar da melhor forma a nova informação de maneira significativa e para que não houvesse um conflito entre a informação anterior e a nova.

Nesta ordem de ideias Pelizzari, Kriegl, Baron, Finck e Dorocinski (2002, p. 38) referem que “A aprendizagem é muito mais significativa à medida que o novo conteúdo é incorporado às estruturas de conhecimento de um aluno e adquire significado para ele a partir da relação com seu conhecimento prévio. Ao contrário, ela se torna mecânica ou repetitiva, uma vez que se produziu menos essa incorporação e atribuição de significado, e o novo conteúdo passa a ser armazenado isoladamente ou por meio de associações arbitrarias na estrutura cognitiva”.

Numa conversa de roda resultaram os seguintes conceitos prévios, manifestados pelas crianças:

- C1: "O arco-íris tem 7 cores, porque já o vi quando ia no carro com minha mãe para a escola".
- C2: "Eu nunca vi um arco-íris, mas penso que ele tem 5 cores".
- C3: "Já vi o arco-íris e tem 7 cores. Vi um arco-íris pequeno dentro de um arco-íris grande".
- C4 respondeu com toda a convicção que o arco-íris tinha 7 cores e começou a dizer quais eram as cores do arco-íris.
- C5 respondeu que o arco-íris tinha 5 cores e que uma delas era preto. Face a esta resposta, diversos colegas começaram a dizer que não havia a cor preta no arco-íris.

A partir destas concepções das crianças e de outras dadas pelas mesmas pude compreender o que sabiam e o que não sabiam, isto é, quais as dúvidas comuns entre todas as crianças, dúvidas que giravam em torno das cores presentes no arco-íris, do seu número e da formação deste. Retomando aquilo que elas diziam íamos conversando e abordando corretamente quais e quantas eram as cores do arco-íris e como este se formava. Esta conversa foi complementada com a realização da experiência “como se forma o arco-íris” com a ajuda de um copo com água, uma folha branca e uma lanterna como podemos ver na imagem seguinte.



**Figura 17-** Experiência sobre a formação do arco-íris.

Nesta experiência a luz da lanterna (sol), ao ser apontada para o copo com água (nuvem), reflete-se na folha branca que se encontra à frente do copo, formando o arco-íris, embora não o possamos ver de forma nítida e clara na imagem anterior. O copo de água faz com a luz da lanterna exatamente o mesmo que a nuvem faz com a luz do Sol, separe as cores da luz. A luz que parece não ter cor nenhuma, na verdade é uma mistura de cores. Juntas elas dão a luz invisível ou luz branca. Misturadas, a gente não vê cor nenhuma, mas se fizermos passar por alguma coisa que separe as cores, por exemplo,

um copo de água, vamos ver as cores separadas ou um arco-íris e foi isso que fizemos e que resultou num lindo arco-íris.

Assim sendo, as crianças puderam verificar quais as cores que compunham o arco-íris, quantas cores eram (começaram logo a contar e a dizer as cores que viram), como se formava, e puderam discutir entre si acerca do que cada um disse inicialmente e se o que tinham dito estava correto ou não. Foi uma forma dinâmica de as crianças perceberem a formação deste fenómeno e de explorarem de modo lúdico os conceitos em estudo.

A observação foi fundamental para o decorrer da atividade e para compreendermos se os alunos estavam percebendo os conceitos através das suas respostas e comentários.

Após a experiência foi fulcral representarmos o que foi visto através da realização de desenhos pelas crianças. Nesta atividade cada criança teve a liberdade de representar a experiência da maneira que quis e posteriormente apresentou e explicou à turma o que desenhou.



**Figura 18-**Desenho ilustrativo da experiência realizada.

O desenho exposto acima ainda não estava terminado, mas permite ver que a criança já tinha desenhado o arco-íris que observou. Podemos concluir que esta atividade do desenho foi muito importante, pois a maioria das crianças soube representar de forma nítida o resultado da atividade realizada e algumas até desenharam alguns pormenores, tais como a folha de papel, a lanterna, o copo com água, a projeção do arco-íris na folha de papel e as crianças à roda a observar. O desenho foi, assim, um instrumento de avaliação que permitiu aferir as aprendizagens realizadas pelas crianças. Nesta avaliação tivemos em conta os seguintes critérios: se desenhava todos os materiais utilizados na experiência, se desenhava a ideia principal da experiência que

era o arco-íris refletido na folha de papel com a lanterna a apontar para o copo de água, quantas cores formavam o arco-íris e se eram as corretas.

Em relação ao 1.º Ciclo, a primeira prática de avaliação que aqui apresentamos é a do texto instrucional, que foi explorada na terceira intervenção. Iniciámos a exploração desta tipologia textual com um diálogo e questionamento realizado com os alunos, a partir de um pedido de clarificação sobre o que era um texto instrucional.

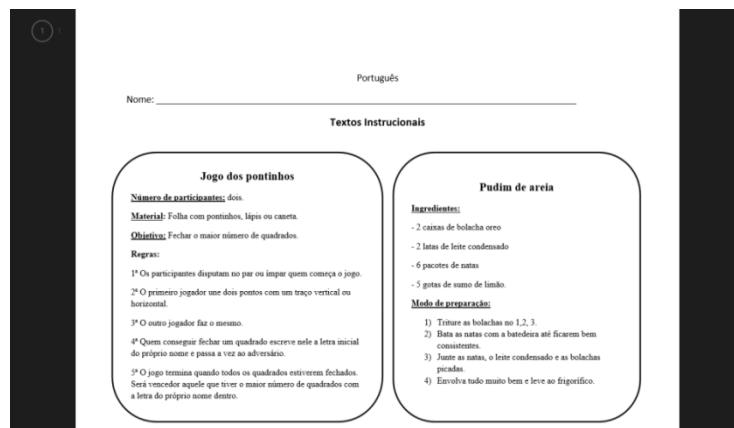
- O aluno A respondeu: “é um texto que nos dá instruções”.
- O aluno B disse: “é um texto onde tem vários procedimentos que temos que fazer”.
- O aluno C acrescentou que: “Pode ser o jogo, que diz como devemos jogar”.
- O aluno D referiu: “Pode ser uma receita que nos dá instruções de como devemos fazê-la”.
- Por último e não menos importante o aluno E comentou: “A minha mãe comprou um robot de cozinha e dentro da caixa tinha um papel a dizer as instruções de como devíamos utilizá-lo”.

Terminámos o diálogo com a estagiária a dizer que um texto instrucional é um texto que contém informações sobre os procedimentos a seguir em determinado contexto, por exemplo, a receita, o uso e as dosagens de um medicamento, o uso de um aparelho electrónico, um jogo. No fundo, um apanhado das ideias que foram apresentadas pelos alunos.

Com o diálogo e o questionamento fizemos a avaliação diagnóstica dos alunos sobre o texto instrucional, isto é, percebemos aquilo que os alunos sabiam e as suas conceções prévias sobre este assunto. Por sua vez, os alunos puderam transmitir as suas ideias e partilhar as suas vivências e experiências, um aspeto relevante na discussão do texto em questão.

Ferreira (2007, p. 25) diz que a avaliação diagnóstica “permite conhecer os interesses e a disposição dos alunos para a aprendizagem, bem como os seus conhecimentos prévios sobre um determinado assunto e ainda as expectativas que têm em relação ao processo de ensino-aprendizagem”.

Como os alunos já sabiam o que era um texto instrucional e até souberam nomear alguns exemplos dos mesmos, passámos a analisar os dois textos instrucionais que constavam da nossa planificação, uma receita de culinária e as instruções de um jogo.



**Figura 19-** Exemplos de textos instrucionais.

Explorámos as semelhanças e diferenças entre os dois tipos de texto e prosseguimos com a execução da receita. Como um texto instrucional é um texto que nos dá informação acerca dos procedimentos a adotar ao fazer algo, decidimos por em prática os procedimentos expostos na receita.

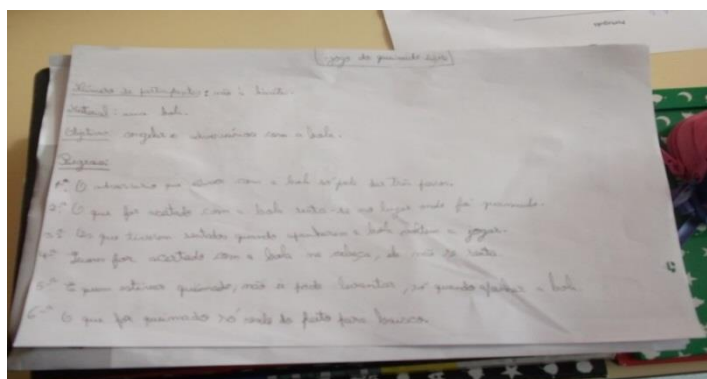


**Figura 20-** Confeção do pudim previsto no texto instrucional/receita.

Na hora de concretizarmos o que estava previsto na receita, distribuímos tarefas pelos grupos de trabalho: o primeiro grupo triturou as bolachas, o segundo grupo tratou das latas de leite condensado necessárias e o último grupo ficou com as natas. Depois de tudo preparado fizemos o resto em grande grupo. Através do questionamento íamos vendo na receita o que tínhamos de fazer e ao mesmo tempo íamos recebendo *feedback* por aquilo que fazíamos, se estava bem ou não e caso não estivesse aprendíamos o que fazer para melhorar. Tratou-se de fazer a avaliação formativa.

Na perspectiva de Cortesão (1993, citado por Fernandes, 2009, p. 31) “a avaliação formativa permite que o processo educativo seja analisado, em contexto de sala de aula, com a finalidade de resolver os problemas que se diagnosticaram ou se manifestam mais ou menos abertamente”.

Por fim, uma vez analisados os textos instrucionais e executada a receita, os alunos foram convidados a fazer um texto instrucional para acompanhar um jogo.



**Figura 21-**Escrita do texto instrucional para um jogo.

Os alunos produziram o seu texto tendo em conta a planificação, a textualização e a revisão. Nesta ordem de ideias Valadares (2003, p. 35) afirma que

o ensino da expressão escrita não se limita ao conhecimento indispensável da caligrafia e da ortografia, mas envolve também o planeamento da produção escrita (selecção e organização dos conteúdos a transmitir, a formatação linguística de tais conteúdos, selecção dos itens lexicais que os exprimem com precisão, a sua organização em sequências bem estruturadas, articuladas e coerentes), a revisão, a correcção, reformulação e divulgação da versão final.

Nesta tarefa fizemos a heteroavaliação sumativa que se traduziu no preenchimento da seguinte grelha:

Itens	Sim	Não
Escreve o nome do jogo		
Escreve o material necessário		
Escreve o número de participantes		
Escreve o objetivo do jogo		
Apresenta os procedimentos do jogo de forma clara		

**Figura 22-** Grelha de heteroavaliação sobre a escrita do texto instrucional.

A segunda prática avaliativa está inserida na área de Estudo do Meio e integrada na segunda intervenção. Esta prática debruçou-se sobre a temática da Península Ibérica e a chegada dos primeiros povos à mesma. Para a sua leção, criámos um cartaz interativo que continha números que correspondiam à ordem de chegada dos primeiros povos à Península Ibérica, como podemos ver na imagem que se segue.



**Figura 23-** Cartaz interativo sobre a Chegada dos Primeiros Povos à Península Ibérica.

Numa primeira fase explorámos os limites naturais da Península e as suas designações e depois falámos sobre o clima a norte, a sul e no litoral. Numa segunda fase, mais interativa e com a participação ativa de todos os alunos, sinalizámos a chegada sucessiva dos diferentes povos, começando pela comunidade recoletores. A partir do título e da imagem a colar, fomos explorando as características dos povos em conjunto, através da leitura imagética.

- O aluno A disse “recoletor vem de recolher”.
- O aluno B referiu “então eram povos que viviam da recolha de alimentos”.
- O aluno F proferiu “que faziam desenhos nas grutas”.
- O aluno G disse que “eram povos que viviam nas grutas e que viviam da caça e da pesca”.

E assim nós fomos orientando a nossa prática de acordo com aquilo que os alunos iam dizendo de maneira a darmos continuidade à exploração de todas as características, nomeadamente as condições de vida, o tipo de habitação, os recursos construídos e utilizados. O mesmo sucedeu em relação ao estudo dos outros povos. No fim os alunos puderam expressar a sua opinião sobre a dinâmica dos conteúdos explorados:

- Um disse: “isso parece ser uma história, pois entra um, depois entra outro, e assim continua com a entrada de uns e saída de outros”.
- Outro referiu: “é mesmo como se fosse um jogo, entra um e sai outro”.

Esta atividade deu lugar a muitas interações na turma, pois os acontecimentos históricos foram, ao fim e ao cabo, contados por todos nós a partir da descrição das imagens que iam sendo adicionadas ao cartaz.

Depois de abordados todos os aspetos prosseguimos com a realização de uma ficha de trabalho sobre os mesmos conteúdos, isto é, sobre a Península Ibérica e a chegada dos primeiros povos.

Passamos, então, a fazer uma breve reflexão sobre os instrumentos de avaliação, considerando algumas das práticas pedagógicas acabadas de comentar. Assim, o desenho foi utilizado como metodologia/instrumento de avaliação na Educação Pré-Escolar ao pedirmos que as crianças representassem, através do desenho, a experiência vivida sobre a formação do arco-íris. Tal solicitação implicava saber ver e posteriormente lembrar e representar, pois para Hohmann e Weikart (1997, pp. 340-341)

No tempo de rever as crianças envolvem-se em diversos processos importantes – apoiar-se nas memórias, reflectir sobre as experiências, associar planos a resultados e falar com os outros sobre as suas descobertas e ações. Além disso, ao pensarem sobre as coisas, começam a perceber que podem fazer as coisas acontecer, aprender coisas novas e resolver os seus próprios problemas.

De maneira geral, podemos dizer que todas as atividades foram pensadas tendo em conta as características, necessidades e interesses das turmas e que a escolha das modalidades/instrumentos de avaliação que demos uso foram suportadas pela revisão de literatura, pois antes de criar o instrumento, reflectíamos sobre as suas potencialidades naquela atividade, bem como a adequação do mesmo ao objeto e momento de avaliação. O diálogo é um dos instrumentos de avaliação imprescindíveis no ensino, pois permite-nos orientar o pensamento e a discussão sobre os assuntos que estão a ser abordados. Neste sentido e de acordo com Arends (1999, p. 424), as discussões são utilizadas pelos professores para atingirem três importantes objetivos do ensino: “melhorar o pensamento dos alunos e ajudá-los a construir o seu próprio significado dos conteúdos escolares”; “promover o envolvimento e empenho dos alunos” e “ajudar os alunos a aprender competências de comunicação e processos de pensamento importantes”.

Como complemento das informações colhidas pelo diálogo, temos a observação direta que nos permite aferir constantemente as reações dos alunos e fazer o ponto da situação, o que nos ajuda a verificar o andamento dos processos de ensino e a modificar as estratégias consoante o *feedback* recebido, através de processos de planificação melhor fundamentados. Neste sentido, Parente (2002, p. 169) refere que a observação é um elemento fundamental da avaliação educacional, dado que “as informações obtidas através da observação adequadamente recolhida, sumariada e interpretada podem fornecer evidências sobre os progressos das crianças, ser utilizadas para planear as actividades curriculares e conceber estratégias e acções para melhorar áreas específicas do desenvolvimento”.

O jogo também é um óptimo instrumento de avaliação porque permite que o aluno se expresse de forma espontânea, para além de motivar para a aprendizagem. O jogo devido às suas especificidades pode ser um instrumento de trabalho fulcral no desenvolvimento de diversas aprendizagens, pois “Ao longo do tempo (maturação, crescimento e aprendizagem), a criança vai desenvolvendo múltiplas capacidades adaptativas através do jogo, que serão decisivas no sucesso de tarefas quotidianas, escolares, artísticas, linguísticas e emocionais, entre outras” (Neto, 2009, p. 20).

Para concluir, cremos ter feito uma avaliação fundamentada das aprendizagens dos alunos, pois sem a diversificação de instrumentos e modalidades de avaliação podemos não ter informações suficientes do progresso do aluno nas mais diversas áreas e situações. Nesta ordem de ideias e citando Fernandes (2002, pp. 70-71), “A escolha dos métodos e instrumentos de avaliação depende de vários factores: das finalidades e objectivos pretendidos, do que vai ser objecto de avaliação, da área disciplinar e nível de escolaridade a que se aplicam, do tipo de actividade em que o desempenho se manifesta, do contexto e dos próprios avaliadores”.

## **CAPÍTULO III**

### **REPRESENTAÇÕES DE EDUCADORES, PROFESSORES E ALUNOS SOBRE A AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS**

## **Introdução**

Na sequência da discussão teórica havida sobre a avaliação das aprendizagens no capítulo anterior, aprofunda-se, neste capítulo, esta temática a partir da apresentação, análise e discussão de dados empíricos suscitados no âmbito de um breve estudo por nós realizado.

Neste estudo a avaliação é analisada através do discurso de educadores, professores e alunos sobre as suas práticas de avaliação em sala de aula. Ou seja, procede-se ao levantamento das representações que estes atores educativos têm sobre as suas práticas avaliativas. Neste capítulo são patenteados os objetivos do estudo, o percurso metodológico adotado no decorrer da investigação e os aspetos éticos tidos em conta para com os participantes.

### **1. Problemática e objetivos do estudo empírico**

As aprendizagens das crianças são influenciadas pelo currículo utilizado na escola e pelos critérios de avaliação adotados pelos educadores e professores. Surge então a questão: que estratégias, recursos, meios e procedimentos devem os professores e educadores utilizar para garantir uma avaliação justa das aprendizagens das crianças?

Assim, com esta pesquisa pretendemos identificar, por um lado, as perspetivas de avaliação dos educadores e professores, nomeadamente perceber quais os critérios, meios e procedimentos que os mesmos dizem utilizar nas suas práticas para avaliarem as aprendizagens dos seus alunos e o que pensam acerca deles. Por outro lado, procede-se ao levantamento de representações dos alunos sobre as suas experiências de avaliação em sala de aula.

De acordo com a temática em estudo acima exposta, os principais objetivos que orientaram a realização desta investigação foram os seguintes:

- Compreender o sentido que educadores, professores e alunos dão a questões básicas da avaliação da aprendizagem dos alunos.
- Identificar semelhanças e diferenças entre as perspetivas de avaliação de educadores, professores e alunos.

## **2. Modelo do estudo**

No que diz respeito à metodologia de investigação, optámos por realizar uma investigação qualitativa, de natureza descritiva e interpretativa, por ser a mais adequada ao estudo em causa. Com este, queremos compreender o fenómeno da avaliação a partir das práticas que educadores e professores dizem utilizar, sem a preocupação de generalizar os resultados nem de validar teorias. Neste tipo de investigação e na perspectiva de Bogdan e Biklen (1994, p. 16), “os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas”. Os mesmos autores referem ainda que “esta abordagem à investigação não é feita com o objectivo de responder a questões prévias ou de testar hipóteses mas a privilegiar, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 16).

Ao encontro da perspectiva dos autores citados anteriormente temos Ribeiro (2010, p. 66) que afirma que “o grande objectivo desta metodologia é compreender o significado do fenómeno em estudo, tomando uma perspectiva única dos indivíduos estudados e, no contexto onde ocorrem os fenómenos, permitindo considerar a complexidade dos fenómenos em estudo”.

## **3. Procedimentos metodológicos**

### **3.1- Participantes no estudo**

Neste estudo estiveram envolvidas seis educadoras, seis professoras e sete alunos. O público-alvo que fez parte deste estudo é da Região Autónoma dos Açores, mais precisamente da Ilha de São Miguel. Salienta-se que não houve nenhum requisito ou característica a atender na seleção dos entrevistados e que todas as entrevistas foram realizadas aos educadores, professores e alunos mais próximos da investigadora, no âmbito da realização do estágio.

### **3.2- Instrumento da recolha dos dados**

Para a concretização da recolha dos dados, optámos por realizar entrevistas aos educadores, aos professores e aos alunos (Guiões nos anexos 1 e 2) que, neste caso em particular, foram docentes do sexo feminino e alunos de ambos os sexos. Quanto aos docentes, pretendíamos compreender, através dos seus discursos, a

importância que davam à avaliação e quais os procedimentos, meios e critérios que utilizavam nas suas práticas de avaliação. No caso dos alunos, desejávamos ver, através dos seus discursos, que importância davam à avaliação e na sua perspetiva quais os procedimentos de avaliação que achavam que os seus professores utilizavam para avaliá-los. Nesta ordem de ideias a entrevista permite “recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam o mundo” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 134).

A entrevista, na presente investigação, iria possibilitar a produção de dados, os discursos dos entrevistados, relacionados com a temática da avaliação. Nesta perspetiva e de acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 134), uma entrevista “consiste numa conversa intencional, geralmente entre duas pessoas, embora por vezes possa envolver mais pessoas (Morgan, 1988), dirigida por uma das pessoas, com o objetivo de obter informações sobre a outra”.

Antes de efetuarmos a entrevista e, numa primeira fase, falámos com cada interveniente e explicámos qual era o intuito da entrevista, assim como, demos conhecimento do consentimento informado (ver anexo 3) que foi lido e aprovado por cada interveniente em questão. Também foi assegurado que tudo o que referisse estaria salvaguardado, pois o anonimato seria garantido ao longo da investigação. Estes procedimentos estão de acordo com o sugerido pela literatura na área ao referir que, previamente à realização da entrevista, é preciso assegurar o consentimento de todos os entrevistados assim como “explicar com clareza o objetivo da entrevista e os seus temas” (Guerra, 2006, p. 51), dando conhecimento do estudo a desenvolver e elaborando um contrato simples de modo a garantir o anonimato e a fidelidade dos dados (Bogdan & Biklen, 1994). Lessard- Herbert e outros (1997, citado por Guerra, 2006, p. 52) “assinalam a relação entre a validade de uma investigação e o respeito por princípios de ordem ética, nomeadamente os dois que mais privilegia: informar corretamente os indivíduos dos objetivos da investigação e proteger as fontes”.

Se por um lado esta técnica da entrevista possibilita-nos recolher um vasto leque de informações e descrever e interpretar fenómenos e assuntos através do discurso de pessoas, por outro lado é um processo demasiado extenso para organizar a informação recolhida, assim como para apresentar os resultados obtidos, em função dos objetivos do estudo.

### 3.3- Procedimentos da análise de conteúdo

Os dados recolhidos foram objeto de análise de conteúdo, de forma a poder dar resposta aos objetivos de estudo. Para Esteves (2006, p. 107), “A análise é a expressão genérica utilizada para designar um conjunto de técnicas possíveis para tratamento de informação previamente recolhida”.

A mesma autora acrescenta ainda que a

análise de conteúdo “prossegue com a realização de inferências pelo investigador, inferências essas que, por se apresentarem com um fundamento explícito, possam ser questionadas por outros, e possam ser corroboradas ou contrariadas por outros procedimentos de recolha e de tratamento de dados, num quadro de uma mesma investigação ou de investigações sucessivas” (idem, 2006, p. 108).

Cada análise de conteúdo deve ter uma sequência lógica entre os seus diferentes procedimentos de construção, pois só assim teremos uma boa síntese e apresentação dos resultados obtidos. De acordo com Esteves (2006, p. 112), “A sua lógica vai-se construindo frequentemente numa relação dialéctica entre momentos [...] obrigando o analista a avanços e a recuos até encontrar a ou as formas de análise que o satisfaçam”.

A análise de conteúdo é uma técnica de investigação que nos possibilita, numa primeira fase, sintetizar aquilo que nos foi dito, a partir de entrevistas ou de outros dados extensivos, e, numa segunda fase, interpretar os dados recolhidos e comparar com a fundamentação teórica reunida sobre o objeto de estudo que está a ser alvo de investigação.

Nesta ordem de ideias e de acordo com Bardin (1977, pp. 38-39),a

L'analyse de contenu apparaît comme un ensemble de techniques d'analyse des communications utilisant des procédures systématiques et objectives de description du contenu des messages. Mais ceci ne suffit pas à définir spécifiquement l'analyse de contenu. Le but de l'analyse de contenu est l'inférence de connaissances relatives aux conditions de production (ou éventuellement de réception), à l'aide d'indicateurs (quantitatifs ou non).

Partilhando da mesma ideia, Guerra refere que (2006, p. 62)

É um pressuposto que a análise de conteúdo é uma técnica e não um método, utilizando o procedimento normal de investigação - a saber, o confronto entre um quadro de referência do investigador e o material empírico recolhido. Nesse sentido, a análise de conteúdo tem uma dimensão descritiva que visa dar conta do que nos foi narrado e uma dimensão interpretativa que decorre das interrogações do analista face a um objeto de estudo, com a recurso a um sistema de conceitos teórico-analíticos cuja articulação permite reformular as regras de inferência (p.62).

A mesma autora reforça ainda que “A análise de conteúdo pretende descrever as situações, mas também interpretar o sentido do que foi dito” (idem, 2006, p.69).

Assim, a análise de conteúdo é uma técnica que se baseia na descrição do que se recolheu na investigação e sua subsequente interpretação e inferência dos resultados obtidos. Ou dito de outra forma, "é uma técnica que permite a classificação de material, reduzindo-o a uma dimensão mais manejável e interpretável, e a realização de inferências válidas a partir desses elementos” (Weber, 1990, referido por Lima (2013, p. 7).

Na perspetiva de Carmo e Ferreira (1998, p. 254), a análise de conteúdo compreende no seu percurso um certo número de etapas:

- Definição dos objetivos e do quadro de referência teórico;
- Constituição de um *corpus*;
- Definição de categorias;
- Definição de unidades de análise;
- Quantificação (não obrigatória);
- Interpretação dos resultados obtidos.

A partir dos dados recolhidos criámos as categorias para que pudéssemos codificar e sistematizar aquilo que recolhemos e proceder às tais inferências e conclusões.

A seguir apresentamos o nosso sistema de categorias, disponibilizando exemplos de unidades de registo ilustrativas das categorias e respetivas subcategorias.

## **1. Conceito de avaliação**

- 1.1 Determinar o que se sabe (**E2**- "é importante que vejam aquilo que as crianças sabem e aquilo que não sabem"; **E5**- "Momento em que nós conseguimos ver as aprendizagens e conhecimentos que as crianças têm"; **P4**- "é uma forma de nós podermos constatar aquilo que os alunos sabem e aquilo que vão assimilando"; **P5**- "ver aquilo que eles conseguiram aprender").
- 1.2 Constar de processo contínuo (**E2**- "é um processo contínuo"; **P3**- "temos de avaliar no dia a dia, todos os momentos (...); **P6**- "(...) processo que permite determinar se as metas de aprendizagem (...) estão a ser alcançadas");).
- 1.3 Atribuir uma menção (**E3**- "é rever e atribuir uma determinada menção, se é bom, se é mau, se é satisfatório"; **A1**- "marca os pontos, se estiver mal põe 0 e se estiver certo põe 1, 2, 3, até ao 5"; **A3**- "dar uma nota").

## **2. Funções da avaliação**

- 2.1 Diagnóstico do desenvolvimento infantil (**E4**- "diagnóstico de todas as aprendizagens feitas pela criança e pelo grupo"; **E6**- "fazer um despiste acerca do desenvolvimento das crianças, se estão ao nível da sua faixa etária").
- 2.2 Reformulação do ensino (**E1**- "há que parar, pensar se estamos a utilizar as estratégias ideais para se obter determinada competência"; **E2**- "reformular sempre que necessário as nossas práticas pedagógicas às próprias crianças"; **P2**- "Serve para refletir sobre o nosso trabalho, fazer reformulações"; **P4**- "para nós fazermos reajustamentos na nossa prática letiva").
- 2.3 Balanço das aprendizagens realizadas (**P4**- "faço sínteses dos temas que foram abordados de forma a serem os alunos a responder"; **E2**- "Tenho grelhas para registar conforme as competências que eu defini (...) vou observando e registando).

### **3. Instrumentos de avaliação que se admite usar**

- 3.1 Observação direta naturalista com registos (quadro de comportamento) (**E1**- “quadros de comportamento”; **P2**- [Faço] apontamentos).
- 3.2 Observação direta naturalista sem registos (jogos, canções,...) (**E4**- “Registo propriamente escrito não faço, é assim um bocado oral, de observação”; **A3**- “jogos, concursos de ortografia e tabuada”; **P3**- “através dos jogos lúdicos”).
- 3.3 Exercícios realizados em diferentes suportes (fichas, manual, caderno, quadro,...) (**P2**- “Fichas de consolidação de conhecimentos, fichas de avaliação trimestral”; **P4**- “As fichas de trabalho”; **E3**- “São os trabalhos, a avaliação dos trabalhos práticos que eles fazem”; **A3**- “Através de trabalhos, fichas”).
- 3.4 Tarefas de produção/criação (trabalho de pesquisa e de grupo, invenção de histórias, jornal de parede,...) (**E1**- “Outra estratégia: os meninos fazem uma colagem e inventam uma história sobre o que recortaram”; **E1**- “Uma outra estratégia que eu utilizo e que eu acho que corre muito bem para avaliar é o jornal de parede”; **P1**- “Trabalho de pesquisa, trabalho de grupo”).
- 3.5 Diálogos orais (**E4**- “Os diálogos para mim são importantes, desenvolve a linguagem ao longo da tempo e a parte afectiva”).
- 3.6 Dossiê do aluno (**E2**- “Também uso muito os dossiers dos meninos (...) é uma forma de avaliá-los”).
- 3.7 Provas escritas de avaliação (**P5**- “Fichas sumativas que fazemos nos 3 períodos”).

### **4. Sentimentos, dilemas e/ou dificuldades ao avaliar**

- 4.1 Gosto/Agrado (**E1**- “Gosto de avaliar, porque é assim que vejo onde é que falho e o que é que eu posso melhorar”; **E6**- “Sim [gosto de avaliar]. Acho que a avaliação é fundamental pois sem ela nada nos diz que a criança pode ou não prosseguir ou se tem dificuldades e por essa razão deve ficar retida”;

**P4**- “Gosto, porque é uma forma de eu entender se todo o meu trabalho está a ter resultados fortuitos ou não”).

4.2 Desagrado/Mal-estar (**E4**- “Não gosto de avaliar, porque cada um tem a sua maneira de ser”; **E5**- “Não gosto de avaliar nessa faixa etária”; **P3**- “Não gosto de avaliar”; **P6**- “Não gosto porque sinto que estou a colocar os alunos em diferentes gavetas de desempenho”; **P5**- “ Não[gosto de avaliar]”).

4.3 Injustiça na avaliação (**P3**- “Por vezes é muito injusta, porque atualmente os parâmetros que põem esquecem um bocadinho o aluno, a pessoa em si, a idade em que está”).

4.4 Receio (**P5**- “É uma tarefa muito complicada[...] há aqueles alunos que demonstram mais dificuldades, ora sabem, ora voltam a sentir dificuldades e assim é complicado nós ficamos sempre sem saber se realmente o aluno conseguiu aprender ou não”).

4.5 Nervosismo (**A5**- “Nervosa”;**A6**- “Nervosa, vermelha”;**A7**- “Nervosa”).

## **5. Diferenciação de exigências aquando da aplicação dos critérios**

5.1 Igual para toda a turma (**E1**- “Eu acho que não pode haver uma lei para um e uma lei para outro. Não tenho ligado à condição social, para mim são todos iguais, independentemente de quem quer que seja”;**P4**- “É uma medida uniformizada para toda a turma”).

5.2 Diferente para a turma (**E5**-“Eu diversifico as minhas exigências. Para as crianças que têm mais dificuldades eu vou ao encontro das tais dificuldades e utilizo atividades mais simples, conceitos mais simples e claro que os que têm conhecimentos já adquiridos tento complexificar o que pretendo transmitir”; **E6**-“Iguais nunca podem ser porque as turmas são sempre heterogéneas não só pelas faixas etárias, mas também dentro da faixa etária, pois temos grandes discrepâncias a nível das capacidade de aprendizagem dos alunos”; **P2**- “Um bom aluno eu serei mais exigente em termos de conteúdos e de trabalho e não serei tão exigente para um aluno que tem mais

dificuldades”;**P3**- “Geralmente as exigências são iguais só mudam em relação aos alunos que têm um Currículo Específico Individual de resto a exigência é toda igual”).

## **6. Gestão da avaliação pela escola**

6.1 Tarefas administrativas (**P1**- “Os documentos que o professor tem de preencher, desde as fichas de avaliação, os registos de avaliação, as grelhas que já vêm da Básica”).

6.2 Definição de critérios comuns (**E3**- “critérios de avaliação que são levados a departamento e do departamento ao Conselho Pedagógico”; **E6**-“A nível do pré-escolar temos a parte dos objetivos que estão definidos a nível do pré-escolar de todas as idades para que haja uma uniformidade na mesma unidade orgânica”;**P3**- “Os parâmetros decididos para as fichas de avaliação, a nível de departamento, a nível de ano escolar que nós vamos trabalhar ”).

6.3 Análise de casos(**E4**- “se há alguma criança com problemas, se alguma tem problemas de comportamento, se alguma tem problemas de aprendizagem, se é feito algum despiste e nesse caso se os pais vão ser informados ou não, nós temos de deixar isso em ata e todo o Conselho de Núcleo tem conhecimento de cada criança”; **P4**- “algumas situações que são levadas a Conselho de Núcleo e porque a avaliação é sempre o trabalho de vários professores”).

6.4 Controlo da avaliação (**E1**-“Sim, a escola e o Conselho Pedagógico teve acesso aos documentos que o grupo do pré-escolar elaborou e a escola teve de os homologar e teve de tomar conhecimento [...] cada educador tem o projeto curricular de turma numa data para entregar”; **E4**- “todas as fichas/registos de avaliação são entregues ao Presidente do Conselho Executivo e são homologadas por ele, depois entregamos a original aos pais e fica uma fotocópia no processo do aluno”; **P4**- “Sim toda a nossa avaliação, pautas, notas são discutidas em reunião de avaliação do Conselho de Núcleo”).

## **7. Conhecimento dos momentos e dos critérios de avaliação pelos envolvidos**

7.1 Alunos recebem informação dos critérios (**E5**- “Eles são muitos pequeninos, mas quando nós [vamos] realizar uma atividade eu explico às crianças o que iremos fazer”; **P2**-“Os alunos são informados na primeira reunião de apresentação de que os critérios de avaliação se encontram [...] na básica em suporte de papel”).

7.2 Pais recebem informação dos critérios (**E5**- “Através de conversas informais com os pais”; **E6**- “nós explicamos que aquilo que eles não sabem temos que avisar os pais para trabalharem mais um bocadinho”; **P1**- “tudo aquilo que vinha da Básica os pais eram informados”; **P2**-“Os pais são informados na primeira reunião de apresentação de que os critérios de avaliação se encontram [...] na básica em suporte de papel”).

## **8. Quem define os critérios de avaliação**

8.1 Escola (**E5**-“no final de cada período temos uma grelha informativa que entregamos aos pais [dada pela escola]”; **P5**- “Uso os critérios que são estabelecidos todos os anos na escola”; **P6**- “Os critérios de avaliação estabelecidos e aprovados em Conselho Pedagógico para a Escola Básica Integrada”).

8.2 Metas curriculares (**E2**- “pelas metas de aprendizagem”; **E3**- “e as metas curriculares”; **P3**- “os critérios definidos nas metas”).

8.3 Programa de ensino (**E2**- “sigo-me pelas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar”; **P3**- “os definidos nos programas”; **P5**- “no programa onde estão estabelecidos os critérios de avaliação”).

8.4 Alunos (**P3**- “Às vezes sim eles próprios exigem oh professora se calhar com aquele aluno devemos fazer assim que ele não está a fazer bem, se calhar devemos mudar isso, se calhar devemos mudar aquilo”).

## **9. Critérios de avaliação que os entrevistados dizem utilizar**

9.1 Vocabulário novo (**E4**- “[Na avaliação] muito bem disseste uma palavra muito bonita sim senhor e isto quer dizer que eu questiono o vocabulário deles. Os critérios são esses muito bem, sabes palavras novas”).

9.2 Oralidade(**P3**- “(...) desde a oralidade”; **E5**- “(...) e também o próprio diálogo com as crianças enquanto realizamos a rotina do dia a dia).

9.3 Escrita (**P3**- “(...) a escrita”).

9.4 Assiduidade e pontualidade (**E6**- “Assiduidade, pontualidade”; **E1**- “No registo de aprendizagens são contabilizados a assiduidade, a presença e as faltas”).

9.5 Regras Sociais (**E6**-“ regras sociais”).

9.6 Modo de ser e fazer (**A1**- “Ela vai vendo tudo o que agente faz durante a aula e avalia no papel o que a gente faz”; **E6**- “(...) e o saber fazer, o que fica como resultado do trabalho”).

## **4. Apresentação, análise e discussão dos dados**

Com a apresentação e análise dos dados que de seguida serão exibidos, foram produzidos quadros para cada categoria e suas respetivas subcategorias, de maneira a confrontarmos as perspetivas de educadoras, professoras e alunos, para a partir daí fazermos uma leitura interpretativa dos resultados obtidos. Só assim poderão ser dadas conclusões aos objetivos propostos inicialmente.

### **1. Conceito de Avaliação**

No que se refere ao conceito de Avaliação, interessou-nos perceber que ideias estavam relacionadas com este conceito na perspetiva de todos os entrevistados, como podemos ver no quadro seguinte:

<b>1. Representações sobre o conceito de Avaliação</b>	<b>Educadoras</b>	<b>Professoras</b>	<b>Alunos</b>
<b>1.1-</b> Determinar o que se sabe	E2, E5	P1, P2, P4, P5	A1
<b>1.2-</b> Constar de processo contínuo	E2	P3, P6	
<b>1.3-</b> Atribuir uma menção	E3		A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7

**Quadro 5- Comparação das representações sobre o conceito de Avaliação entre Educadoras, Professoras e Alunos.**

Quanto às representações das entrevistadas sobre o conceito de avaliação podemos ver que não existe uma perspectiva unânime sobre a mesma. Pelo contrário há uma diversidade de perspectivas mencionadas pelas inquiridas.

A perspectiva de que a avaliação é determinar o que os alunos sabem é partilhada tanto pelas educadoras e professoras, assim como, por um aluno inquirido. Outra das perspectivas relevadas por uma educadora e por duas professoras é o facto de acharem que a avaliação é um processo contínuo que ocorre durante todo o processo de ensino-aprendizagem. E também uma última visão partilhada por uma educadora, bem como pelos alunos é a de que a avaliação é a atribuição de uma menção, que por um lado pode ser qualitativa e por outro pode ser quantitativa. Quanto a esta última perspectiva vejamos alguns excertos relativos ao discurso dos entrevistados:

**A3-** “Avaliar as pessoas, dar uma nota”.

**A4-** “É quando uma pessoa vê a quantidade de erros que a gente tem”.

**A5-** “Para mim a avaliação é uma ficha, é um trabalho que a gente tem que fazer para o professor avaliar aquilo que a gente faz durante o ano e aquilo que a gente tomou atenção ao longo do [mesmo] ”.

**A6-** “A professora soma a nossa avaliação para ver se a gente passa o ano, para ver se a gente tem notas boas. Se a gente não tiver notas boas a gente não passa o ano”.

**E3-** “Avaliar é atribuir uma determinada menção, se é bom, se é mau, se é satisfatório”.

Com estes discursos, podemos aferir que realmente esta é uma perspectiva unânime partilhada por todos os alunos, no que se refere ao conceito de avaliação, pois para todos eles a mesma é a atribuição de uma menção quantitativa pelos professores.

A diferença existente entre alunos e educadoras/professoras é que os alunos apresentam um conceito de avaliação mais associado à classificação, do que educadoras/professoras, por um lado e a educadora dois e as professoras três e seis associam a avaliação a um processo, por outro lado.

Para além disto, todas estas representações dadas anteriormente vão ao encontro da revisão bibliográfica, que nos diz que o conceito de avaliação admite uma multiplicidade de sentidos consoante a perspetiva que o investigador/a toma. Isto é, a maneira como entende este processo na realidade educativa diferencia-se das outras pessoas e que de certa forma já não permite uma perspetiva unânime do mesmo conceito (Salinas 2004, p. 11).

## **2. Funções da Avaliação**

Quanto às funções que as docentes atribuíam à avaliação, foram evidenciadas as que podemos ver no Quadro 6.

<b>2. Representações sobre as funções da Avaliação</b>	<b>Educadoras</b>	<b>Professoras</b>
<b>2.1-</b> Diagnóstico do desenvolvimento infantil	E4, E6, E3	
<b>2.2-</b> Reformulação do ensino	E1, E2, E3, E5	P2, P4, P6
<b>2.3-</b> Balanço das aprendizagens realizadas	E2	P4

**Quadro 6- Comparação das funções dadas à Avaliação entre Educadoras e Professoras.**

No quadro anterior, podemos observar que existe uma visão geral compartilhada por professoras como por educadoras quanto à utilização da avaliação como uma forma de se proceder à reformulação do ensino. Revelamos alguns dos discursos das entrevistadas que confirmam esta ideia:

**E2-** “A avaliação é refletir, repensar, reformular (...)”; **E3-** “Em repensar o trabalho que se faz de forma a ver se aquilo que se está a fazer está a surtir efeito, se as crianças estão a perceber e a compreender os conteúdos que estão a ser trabalhados e caso não estejam reformular as estratégias”; **P2-** “Serve para refletir sobre o nosso trabalho, fazer reformulações (...)”.

Para além da reformulação do ensino, são avançadas outras duas funções. Uma delas tem a ver com o diagnóstico do desenvolvimento infantil e é realçada apenas pelas educadoras, pois segundo as estas a avaliação serve para fazer o levantamento de todas as aprendizagens das crianças, para fazer o despiste acerca do desenvolvimento das mesmas e para ver até que ponto a criança conseguiu progredir ou não. A outra função apontada por uma professora e por uma educadora incidiu no balanço das aprendizagens realizadas.

As três funções mencionadas estão documentadas na literatura da área, pois inserem-se essencialmente na função do diagnóstico das características dos alunos, na função do esclarecimento e melhoria dos processos de aprendizagem e também no resumo dos seus desempenhos (Nevo, 1983, citado em Serpa, 2010). Para além destas funções reveladas existem outras não mencionadas que também poderiam ajudar a uma maior tomada de consciência do uso da avaliação nos processos de ensino-aprendizagem, como, por exemplo, para o controlo do comportamento disciplinar, para a construção do valor escolar do aluno ou para facultar informação aos encarregados de educação e agentes educativos (Serpa, 2010).

### **3. Procedimentos e Instrumentos de avaliação que se admitem utilizar**

No quadro que se segue expusemos os dados obtidos acerca dos instrumentos de avaliação referenciados no discurso de educadoras e professoras sobre as suas práticas de avaliação. Ainda através do discurso dos alunos procurámos perceber os instrumentos de avaliação que os mesmos dizem a sua professora utilizar para os avaliar.

<b>3. Instrumentos de avaliação que dizem utilizar</b>	<b>Educadoras</b>	<b>Professoras</b>	<b>Alunos</b>
<b>3.1-</b> Observação direta com registos (exemplo: quadro de comportamento)	E1, E2, E3, E5	P1, P2,	A1, A3
<b>3.2-</b> Observação direta sem registos (canções, jogos)	E1, E2, E3, E4, E6	P3, P4, P5, P6	A3
<b>3.3-</b> Exercícios realizados em diferentes suportes (fichas, manual, caderno, quadro,)	E3, E4, E6	P1, P2, P3, P4, P5, P6	A2, A3, A4, A5, A6
<b>3.4-</b> Tarefas de produção/criação (trabalho de pesquisa e de grupo, invenção de histórias, jornal de parede,...)	E1, E2		A2
<b>3.5-</b> Diálogos orais	E3, E4, E5	P2, P3, P4, P6	
<b>3.6-</b> Dossiê do aluno	E2, E4		
<b>3.7-</b> Provas escritas de avaliação		P2, P3, P5, P6	

**Quadro 7- Instrumentos de avaliação que Educadoras e Professoras dizem usar e aqueles que os Alunos consideram a sua Professora utilizar.**

Com a análise do quadro anterior podemos aferir que são diversos os instrumentos de avaliação que dizem utilizar os entrevistados. De uma forma geral, a observação direta é o único instrumento de avaliação referido por todas as docentes, independentemente de ser feita com ou sem registos, mas são as educadoras que mais acentuam a realização da observação direta com registos, um aspeto reforçado por dois alunos ao mencionarem que o seu professor faz registos, demonstrando, assim, conhecimento e consciência da sua avaliação. No que se refere à observação direta sem registos, segundo os entrevistados, é uma ferramenta imprescindível que nos dá informações sobre o progresso dos alunos, ou das suas dificuldades, proporcionando *feedback* das estratégias implementadas na sala de aula, entre outros. Quanto aos exercícios realizados em diferentes suportes, todos os entrevistados admitem a sua utilização, embora se verifique serem mencionados por todas as professoras do 1.º Ciclo e pela maioria dos alunos, o que é revelador de uma maior sistematização das tarefas dos alunos neste nível de ensino.

No que concerne ao diálogo, tanto as educadoras como as professoras admitem utilizá-lo como forma de dar início a uma unidade didática ou temática a ser trabalhada, como forma de compreender aquilo que os alunos sabem e também como uma maneira de perceber se eles retiveram as informações discutidas na sala de aula.

A utilização de instrumentos de avaliação que impliquem a realização de produtos criativos ou feitos em cooperação é apenas referida por duas educadoras e um aluno.

Por fim, nota-se diferença entre os dois níveis de ensino, na medida em que duas educadoras dizem utilizar o dossiê do aluno como instrumento de avaliação e algumas professoras as provas escritas de avaliação.

De uma forma geral, os nossos resultados vão ao encontro da revisão bibliográfica, pois dos diferentes instrumentos de avaliação mencionados salienta-se a observação. Esta dá-nos conta de diversas informações imprescindíveis nos processos de ensino-aprendizagem, tais como o progresso ou não do aluno, permitindo uma forma de planificar atividades para os alunos, de acordo com os seus interesses e necessidades, bem como modos de melhorar o ensino e as áreas e/ou atividades em que haja mais dificuldades, tudo isto se as informações recolhidas através da observação forem bem colhidas e analisadas (Parente, 2002).

Os próprios alunos revelam ter conhecimento de alguns dos procedimentos de avaliação, pois eles próprios referiram que a sua avaliação é efetuada numa escala de 1 a 5 nas disciplinas de Estudo do Meio, Português e Matemática e que a nível das Expressões era utilizada a escala de não satisfaz, satisfaz, satisfaz bem e satisfaz muito bem.

De modo complementar e para concluir este tópico, discutiremos de seguida o *feedback* dado pela professora sobre o trabalho dos alunos.

Na perspetiva da maioria dos alunos a professora dá *feedback* avaliativo como podemos aferir nos seus discursos abaixo e só um diz que a professora não dá *feedback*.

**A1-** “(...) O professor vê se está certo, a maior parte dos erros e a maior parte das coisas certas e depois diz as notas que tenho”; **A2-** “(...)Tive satisfaz, disse que eu conseguia fazer melhor e foi só”; **A3-**“(...) diz se eu sabia as perguntas e como é que está a minha ficha”; **A5-** “Disse que eu ia ter 4 a tudo”. **A6-** “Disse que eu tinha satisfaz bem em Matemática, satisfaz bem em Português e satisfaz bem em Estudo do Meio”; **A4-** “Não”.

Esta perspetiva de dar *feedback* ao aluno vai ao encontro da revisão bibliográfica, pois o *feedback* que o professor dá ao aluno permitirá aos dois a orientação do ensino-aprendizagem, determinando aquilo que sabe e aquilo que é preciso fazer para ultrapassar as dificuldades que tenha durante a aprendizagem, isto em torno da avaliação formativa (Cortesão, 2002, p. 38).

#### **4. Sentimentos ligados à Avaliação**

Com este tópico interessou-nos perceber quais eram os sentimentos associados a esta prática educativa, tanto na perspetiva de educadores e professores como na perspetiva dos alunos, todos enquanto atores da concretização curricular.

Vejamos o quadro seguinte que nos remete para os dados obtidos relativos aos sentimentos associados ao processo de avaliação.

<b>4. Sentimentos ligados à avaliação</b>	<b>Educadoras</b>	<b>Professoras</b>	<b>Alunos</b>
4.1- Gosto/Agrado	E1, E6	P1, P2, P4	A2, A3, A5, A6
4.2- Desagrado/Mal-estar	E2, E4, E5	P6, P3, P5	A1
4.3- Injustiça na avaliação		P3	
4.4- Receio		P5	
4.5- Nervosismo			A1, A4, A5, A6, A7

**Quadro 8- Comparação dos sentimentos ligados à avaliação entre Educadoras, Professoras e Alunos.**

Partindo da análise do quadro acima exposto, podemos afirmar que o sentimento comum com mais referências de educadoras, professoras e alunos é o seu gosto e agrado pela avaliação, devendo-se a razões semelhantes que abaixo serão elucidadas, através dos seus discursos:

**P1-** “Eu gosto de avaliar, é como eu disse a nossa lida é toda feita de uma avaliação, de uma observação direta (...)”.

**P2-** “Gosto de avaliar o meu trabalho porque é a força de verificar o resultado do meu esforço”.

**P4-** “Gosto, porque é uma forma de eu entender se todo o meu trabalho está a ter resultados fortuitos ou não”.

**A2-** “Gosto de ser avaliado, tenho tido boas notas.”

**A3-** “ Gosto de ser avaliado por causa da nota”.

**A5-** “Porque é uma matéria que eu sei, que eu tenho a certeza que eu vou conseguir e vai dar bom resultado”.

Através dos discursos revelados pelas inquiridas, podemos afirmar que tanto algumas educadoras como algumas professoras têm gosto/agrado ao avaliar, porque é através da avaliação que vêm onde podem melhorar, quais as dificuldades da criança e se ela tem progressos ou não, saber se o seu trabalho está a ter resultados satisfatórios ou não, para que possam acima de tudo reformular o ensino, caso haja necessidade para tal. Quanto aos alunos estes parecem sentir gosto/agrado ao serem avaliados quando têm boas notas e quando sabem a matéria toda. Para além do gosto, os alunos também dizem sentir-se nervosos com a avaliação, pois a maioria deles menciona o facto de terem medo, pensando que vão chumbar o ano ou ter negativa. Claro que o nervosismo não deixa de ser um estado de tensão e mal-estar, mas optámos por apresentá-lo à parte por ser específico e registar elevada incidência de alusões pelos alunos.

Quanto à injustiça na avaliação, uma professora refere que não gosta de avaliar, porque acha que é injusto e nas suas palavras menciona ainda que: **P3-** “por vezes é muito injusta, porque atualmente os parâmetros que põem esquecem um bocadinho o aluno, a pessoa em si, a idade em que está (...)”.

Outra das professoras inquiridas revela que sente receio, porque muitas vezes tem dificuldades em avaliar um aluno que ora sabe as coisas, ora não sabe, sendo um aluno inconstante na sua aprendizagem.

Por fim, e não menos importante, há ainda alusão ao desagrado e mal-estar que a avaliação pode causar, partilhado por um aluno, três educadoras e três professoras, tendo todas elas uma perspetiva semelhante, como podemos ver ilustrado nos seus discursos abaixo.

**E2-** “Não, eu detesto avaliar crianças com 3 e 4 anos. Eles são tão pequeninos, faz tanta diferença”.

**E4-** “Não gosto de avaliar, porque cada um tem a sua maneira de ser, hoje está bem-disposto, reage de uma forma, amanhã é um bocado como nós, nós não somos iguais todos os dias, somos diferentes, nós hoje avaliamos e dizemos que ele é isto e amanhã ele não é nada daquilo”.

**E5-** “Não gosto de avaliar nessa faixa etária, pois as crianças de um momento para o outro adquirem competências e acho que não se deve limitar tais competências ou dizer que tal criança está em tal patamar. De um momento para o outro a criança pode atingir determinado patamar e nós não damos conta possuindo já os conceitos e o desenvolvimento conciliado”.

**P6-** “Não gosto, porque sinto que estou a colocar os alunos em diferentes gavetas de desempenho”.

Analisando estes discursos, chegamos à conclusão de que os mesmos apontam para a ideia de que a avaliação é sobretudo uma classificação da criança/aluno e esta ideia não coincide com alguma literatura na área que afirma que a avaliação na Educação Pré-Escolar deverá ser formativa e reguladora, na medida em que o educador deverá ser capaz de recolher informação necessária à planificação das atividades, ajustando-as às necessidades e características do grupo e deverá ser uma avaliação sobretudo qualitativa, centrando-se na observação e melhoria dos processos de ensino-aprendizagem (Ortega, 1994, citado em Pinheiro, 2008, p. 53).

Quanto ao aluno, o seu sentimento de mal-estar é referido ao expressar expectativas negativas face aos resultados que espera da avaliação.

Outra ideia que podemos observar e que já foi mencionada acima é que os sentimentos dos alunos ligados à avaliação estão associados à satisfação que têm ou não com as notas que obtêm. Através dos dados recolhidos podemos salientar que, dos sete alunos inquiridos, cinco estão satisfeitos com as suas notas, porque sabiam que iam ter

boas notas, um está mais ou menos satisfeito e um não está, porque sabia que ia ter más notas.

## **5. Diferenciação de exigências ao avaliar**

Esta categoria foi construída com intuito de vermos se as educadoras e professoras diferenciam, ou não, as suas exigências ao avaliarem os alunos da turma. Os resultados a que chegámos encontram-se explanados no quadro abaixo.

<b>5. Diferenciação de exigências ao avaliar</b>	<b>Educadoras</b>	<b>Professoras</b>
<b>5.1-</b> Igual para toda a turma	E1	P2, P4, P5, P6
<b>5.2-</b> Diferente para a turma	E2, E3, E4, E5, E6	P2, P3, P6

**Quadro 9- Comparação de Educadoras e Professoras sobre a diferenciação de exigências ao avaliarem os alunos da turma.**

Enquanto a maioria das educadoras menciona diferenciar as atividades para a turma, a maioria das professoras diz não diferenciar, isto é, no 1.º Ciclo do Ensino Básico as professoras admitem utilizar as mesmas exigências, como podemos ver a seguir nos seus depoimentos:

**P2-** “Em termos de cidadania e expressões”.

**P4-** “É uma medida uniformizada para toda a turma (...)”.

**P5-**“(...) há alunos que vão para o apoio educativo (...) mas as exigências têm de ser iguais para todos, porque eles estão todos ao mesmo nível (...)”.

**P6-** “(...) a exigência é a mesma no sentido em que todos têm que atingir determinadas metas (...)”.

Uma professora (P2) mencionou que as exigências são iguais só em Cidadania e Expressões, porque diferencia as atividades, na medida em que refere que será mais exigente para com um bom aluno em termos de conteúdos e trabalho, e não será tão exigente para com os alunos que têm mais dificuldades. Outra professora (P6) também profere que, para além das exigências serem iguais para toda a turma, utiliza a diferenciação, pois tem um aluno que não está no mesmo nível de escolaridade da turma em geral.

No Pré-Escolar, as educadoras admitem diferenciar as atividades por diversas razões, designadamente a existência de crianças com NEE ou com dificuldades, com diferentes características e ritmos de aprendizagem e com diferente autonomia.

Os resultados obtidos permitem concluir que o discurso das professoras do 1.º Ciclo acentua ambas as vertentes, por vezes combinadas num mesmo docente (casos de P2 e P6), embora num estudo de Serpa (2010), neste mesmo ciclo, tivessem sobressaído mais referências à adoção de diferentes exigências ao se aplicarem os critérios de avaliação.

## **6. Gestão da Avaliação pela Escola**

No que se refere a este tópico, subjacente à Gestão da Avaliação pela Escola, tivemos como objetivo central compreendermos até que ponto as avaliações realizadas por educadoras e professoras são controladas e geridas pela Escola. Os aspetos elucidativos dessa gestão são apresentados no quadro que se segue.

<b>6. Gestão da Avaliação pela Escola</b>	<b>Educadoras</b>	<b>Professoras</b>
<b>6.1-</b> Tarefas administrativas	E6	P1
<b>6.2-</b> Definição de critérios comuns	E2, E4	P2, P3, P5
<b>6.3-</b> Análise de casos	E1, E5	P4
<b>6.4-</b> Controlo da avaliação	E1, E2, E3, E4, E5	P1, P2, P3, P4, P5, P6
<b>6.5-</b> Fichas de avaliação sumativa		P6

### **Quadro 10- Gestão das Avaliações de Educadoras e Professoras pela Escola.**

Partindo da análise do quadro anterior, podemos ver que a maioria das Educadoras e Professoras afirma que a escola faz o controlo da avaliação, como podemos confrontar com a elucidativa apresentação de alguns dos seus discursos:

**E3-** “Faz, através do departamento do pré-escolar e dos critérios de avaliação que são levados a departamento e do departamento ao Conselho Pedagógico”.

**P5-** “ Sim. (...) temos de ir ao encontro de tudo aquilo que foi estabelecido no início do ano letivo e temos as reuniões de avaliação que também servem para isso (...)”.

**P6-** “As sínteses de avaliação, feitas em reunião de avaliação, bem como as pautas de avaliação são aprovadas pelo Conselho Executivo”.

Nos seus discursos, tanto educadoras como professoras referem que a escola faz o controlo da avaliação, na medida em que todos os registos/pautas de avaliação, assim como todos os critérios de avaliação são homologados pelo Conselho Executivo.

Para além do controlo, mencionam ainda a definição de critérios comuns e as tarefas administrativas, isto é, a uniformização dos objetivos que têm de cumprir para cada faixa etária e as fichas e os critérios de avaliação que são criados e uniformizados para o mesmo nível de ensino, por um lado, e o registo de avaliação do grupo em formulário próprio, a ata de avaliação do grupo e as grelhas oficiais que têm que preencher, por outro.

## **7. Conhecimento dos critérios e dos momentos de avaliação pelos envolvidos**

Depois de analisado o ponto anterior, no que se refere ao controlo da avaliação e dos critérios de avaliação, utilizados por educadoras e professoras, cabe-nos agora explorar se os alunos e os pais são informados acerca dos critérios e dos momentos de avaliação no processo de ensino-aprendizagem. Por conseguinte apresentamos abaixo um quadro que nos permite ter uma visão geral dos dados recolhidos sobre o assunto.

<b>7. Conhecimento dos critérios e dos momentos de avaliação pelos envolvidos</b>	<b>Educadoras</b>	<b>Professoras</b>	<b>Alunos</b>
<b>7.1-</b> Alunos recebem informação dos momentos e/ou critérios de avaliação	E2, E5, E6	P1, P2, P4, P5, P6	A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7
<b>7.2-</b> Pais recebem informação dos momentos e/ou critérios de avaliação	E5, E6	P1, P2, P3, P4, P5, P6	

### **Quadro 11- Conhecimento dos critérios e dos momentos de avaliação pelos envolvidos.**

Deste modo, das três educadoras que surgem na primeira célula do Quadro 11, apenas uma diz dar conhecimento, de alguma forma, dos critérios de avaliação às crianças ao explicar as atividades que estas terão de realizar. As outras duas informam sobre os momentos em que a avaliação irá ocorrer, por exemplo, quando a educadora tem dúvidas no final do período e diz às crianças que têm de repetir a atividade para proceder a nova avaliação. Já na informação que dizem facultar aos pais, argumentam

que, quando as crianças não sabem ou têm dúvidas, falam com os pais para que estes as possam ajudar em casa.

Relativamente ao 1.º Ciclo do Ensino Básico, verificamos que a maioria das professoras inquiridas admite facultar o conhecimento dos critérios e dos momentos de avaliação tanto aos alunos como aos pais, como podemos ver na apresentação de alguns excertos:

**P2**-“Os alunos são informados na primeira reunião de apresentação de que os critérios de avaliação se encontram (...) na básica em suporte de papel”.

**P4**- “Os alunos foram informados desses critérios, (...) e que poderão consultar no site e endereço da Roberto Ivens (...)”.

**P4**- “Os pais foram informados desses critérios, (...) e que poderão consultar no site e endereço da Roberto Ivens (...)”.

**P5**-“ (...) eles como estão no 2º ano vão ter testes intermédios no final do ano letivo, já foram informados (...) quer os alunos quer os encarregados de educação na reunião de pais (...)”.

Os dados acabados de apresentar ao nível da clarificação e explicação dos critérios ficam aquém do apontado como desejável por literatura na área (por exemplo, Pacheco, 2002; Serpa, 2010), uma vez que estes dados remetem sobretudo para a sua divulgação formal e não para a sua efetiva apropriação e uso entre os envolvidos nos processos de ensino-aprendizagem.

Ainda neste tópico, e no que diz respeito ao conhecimento dos critérios e dos momentos de avaliação, podemos fazer referência à opinião dos alunos relativamente aos momentos que acham que estão a ser avaliados. Os alunos admitem que estão a ser avaliados de duas formas: a explícita e a implícita.

A avaliação explícita acontece quando a professora diz os momentos exatos em que decorre a avaliação e a implícita sucede quando a professora não se pronuncia sobre esses momentos, mas os alunos dizem pensar que estão a ser avaliados.

No que concerne à avaliação explícita, os alunos dizem que é:

**A5**- “Quando a professora passa pelos lugares, quando ela diz boa sorte ou quando temos de estudar”.**A6**- “Quando a professora faz gestos”.

**A7**- “Quando a professora olha com um olhar sinistro para mim, às vezes a professora diz”.

E na avaliação implícita revelam que:

**A4**-“Acho que estou a ser avaliada nos jogos, em fichas (...) Em todo o ano”;

**A7**- “Sim, porque acho que todos os trabalhos são avaliados”.

Concluído este ponto, passamos ao seguinte com a exploração do tópico das entidades que definem os critérios de avaliação.

## 8. Entidades que definem os critérios de avaliação

Com este tópico interessou-nos perceber o que pensam os entrevistados sobre quem define os critérios de avaliação das aprendizagens dos alunos, bem como saber, na opinião destes, se participam na sua avaliação ou na avaliação dos seus colegas.

<b>8. Entidades que definem os critérios de avaliação das aprendizagens</b>	<b>Educadoras</b>	<b>Professoras</b>	<b>Alunos</b>
<b>8.1-</b> Escola	E5	P3, P4, P5, P6	
<b>8.2-</b> Metas curriculares	E2, E3	P1, P2, P3, P5	
<b>8.3-</b> Programa de Ensino	E1, E2, E3	P3, P5	
<b>8.4-</b> Alunos	E3, E5	P1, P2, P3, P5	A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7

**Quadro 12-** Entidades que definem os critérios de avaliação das aprendizagens dos alunos.

Analisando o quadro anterior, podemos ver que os entrevistados admitem como responsáveis pela definição dos critérios de avaliação a escola, os documentos que norteiam a prática educativa nos dois níveis de ensino e os alunos, mas estes pronunciam-se principalmente em relação aos momentos em que podem afetar a adoção de critérios. Há mais professoras do 1.º Ciclo do Ensino Básico a reconhecerem essa contribuição dos alunos, possivelmente por estes terem outra idade e por estarem noutra ciclo de escolaridade, no qual se espera que o aluno desenvolva mais competências, inclusive a responsabilidade e a maturidade.

Importa ter presente que, nas palavras das professoras, o trabalho que o aluno faz reflete-se na forma da docente adotar os critérios e estratégias ao aluno e ao grupo em questão.

Os alunos por sua vez também admitem definir critérios na avaliação dos seus trabalhos e/ou na avaliação de trabalhos de algum colega seu. Esta ideia é ilustrada através de alguns dos excertos seguintes, ditos pelos alunos:

**A1-** “Dos meus colegas sim, por exemplo quando agente faz um ditado o colega ao lado dá-nos o seu caderno e agente corrige e nós damos o nosso caderno ao colega”.

**A2-** “Sim, de um colega meu. A professora disse para passarmos um texto e quando acabamos eu e o meu colega nós tínhamos de trocar de caderno para corrigirmos e avaliar o trabalho um do outro”.

**A3-** “Já no 3º ano. Foi num concurso ortográfico em que trocamos a ficha com o colega do lado e cada um tinha de corrigir e avaliar o trabalho do colega”.

**A5-** “Já, hoje foi a autoavaliação da gente e também já avaliei do Leandro”.

Agora deixando a participação dos alunos na definição dos critérios, vamo-nos debruçar sobre os critérios que educadoras, professoras e alunos dizem utilizar nas suas práticas de avaliação.

### **9. Critérios de avaliação que os entrevistados dizem utilizar**

Este é o último tópico a abordar no estudo empírico agora apresentado e remete para a clarificação da natureza dos critérios que os entrevistados dizem adotar (Quadro 13).

<b>9. Critérios de avaliação que dizem utilizar</b>	<b>Educadoras</b>	<b>Professoras</b>	<b>Alunos</b>
<b>9.1-</b> Vocabulário novo	E4		
<b>9.2-</b> Oralidade	E5	P3	
<b>9.3-</b> Escrita		P3	A1, A2, A3, A5, A7
<b>9.4-</b> Assiduidade e pontualidade	E1, E6		
<b>9.5-</b> Regras sociais	E6		
<b>9.6-</b> Modos de ser e fazer	E6		A1

**Quadro 13- Critérios que Educadoras e Professoras dizem utilizar nas suas práticas de avaliação.**

Neste quadro podemos observar que as educadoras dizem utilizar como critérios de avaliação o vocabulário novo que as crianças referem, a assiduidade e a pontualidade, as regras sociais e o modo de fazer.

No que concerne à escrita, só uma das professoras (P3) é que diz utilizá-la como critério de avaliação.

Os alunos por sua vez também destacam a utilização de determinados critérios. Apenas um aluno (A1) indica o modo de ser e fazer como critério de avaliação utilizado. As outras alusões aos critérios incidem todas na escrita, conforme documentam os seguintes depoimentos dos alunos:

**A1-** “um ditado [...] Já corriji um, achei que estava bom, mas tinha muitos erros e corriji. O meu também ele disse que estava bom, mas também tinha erros”.

**A2-** “um texto [...] nós tínhamos de trocar de caderno para corrigirmos e avaliar o trabalho um do outro”.

**A3-** “num concurso ortográfico [...] Gostei de avaliar, porque as pessoas enganam-se e voltam a escrever e gosto de corrigir”.

**A5-** “Tinha um texto, a professora escreveu corretamente no quadro e eu fui corrigindo os erros que ele tinha [... tive por base a correção ortográfica...], a maneira dele escrever e a letra”.

A partir destes excertos transcritos podemos aferir que a avaliação descrita pelos alunos consistiu na constatação de erros de ortografia e na forma como apresentavam o trabalho. O critério de avaliação definido pelos alunos foi a verificação de erros de ortografia. Um aluno (A5), para além de assumir este critério, também definiu como critérios a maneira de o aluno escrever e a letra que apresentou no trabalho.

## **5. Contributos e limitações do estudo**

Este trabalho de investigação permitiu-nos abordar os aspetos principais inerentes à prática da avaliação na realidade educativa, assim como possibilitou-nos compreender melhor esta temática nos dois contextos: Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Assim sendo, o principal contributo deste estudo consistiu no levantamento da revisão bibliográfica e na concretização do trabalho empírico, nomeadamente a apresentação e análise dos resultados obtidos, promotores da compreensão das perspetivas de educadoras, professoras e alunos sobre a concretização da avaliação das aprendizagens em contexto escolar.

Este estudo também revela algumas limitações, como o facto de os participantes terem sido só seis educadoras, seis professoras e sete alunos, pois teria sido interessante entrevistar um número mais elevado de participantes, mas devido ao tempo disponível não nos foi possível. Igualmente surgiram dificuldades devidas à inexperiência na criação do sistema de categorias, isto é, da categorização dos dados obtidos, através de entrevistas a educadoras, professoras e alunos. No entanto, a análise de entrevistas facultou-nos imensas competências de investigação, úteis para futuros trabalhos/estudos a realizar.

## **Considerações Finais do Relatório de Estágio**

As considerações finais aqui apresentadas serão subdivididas em dois momentos distintos: o primeiro diz respeito ao percurso formativo experienciado durante o estágio e o segundo resulta do estudo sobre a avaliação, efetuado com base em entrevistas a educadoras, professoras e alunos, no qual serão explicitadas as principais conclusões a que chegámos com a análise dos dados obtidos.

Este relatório enfatiza a descrição de muitas das práticas educativas realizadas no âmbito do estágio e permite a sua apresentação e análise numa perspetiva reflexiva e crítica, descrevendo os seus benefícios para o desenvolvimento dos alunos, assim como clarifica os processos de ensino-aprendizagem das mesmas.

Para além de descrevermos as atividades desenvolvidas na sua globalidade, fazemos também uma abordagem aos instrumentos e modalidades de avaliação empregados nalgumas dessas práticas de avaliação, sempre relatando numa óptica de reflexão e análise das suas potencialidades e limitações, assim como as relações existentes entre os mesmos.

Os processos de avaliação e reflexão da ação educativa, dos desempenhos dos alunos, do ambiente da sala de aula e das estratégias desenvolvidas possibilitaram-nos o esclarecimento e melhoria dos processos de ensino-aprendizagem, isto é, da prática educativa, dando informações para a planificação das atividades que se seguiam.

Só através da avaliação e da reflexão, assim como da utilização de diversos instrumentos e modalidades de avaliação é que o educador/professor poderá intervir de modo fundamentado na realidade educativa, contribuindo desta forma para o sucesso escolar dos seus alunos.

Através do estágio adquirimos e desenvolvemos todos estes procedimentos e os colocámos em prática, aperfeiçoando-os sempre com o intuito de ir ao encontro dos interesses e necessidades dos alunos. Tudo isto contribuiu para o nosso crescimento pessoal, social e enquanto futuros profissionais de educação.

No que diz respeito à segunda parte das considerações finais, relativas às conclusões do estudo, podemos salientar que as mesmas serão apresentadas de uma forma sintética sem, no entanto, se pretender que os resultados obtidos sejam generalizados.

Quanto ao conceito de avaliação, os relatos entre educadoras e professoras foram semelhantes no que se refere ao facto de a avaliação ser a determinação do que os alunos sabem ou não durante o processo. Para além disso são enumeradas outras abordagens tais como constar de um processo contínuo (uma educadora e duas professoras) e consistir na atribuição de uma menção que é uma perspetiva partilhada por todos os alunos e por uma educadora.

Ainda sobre o conceito de avaliação podemos salientar que a grande diferença entre alunos e educadoras/professoras é que os alunos expõem a avaliação mais associada à classificação do que as educadoras/professoras.

Relativamente às funções avançadas pelas inquiridas, houve entre educadoras e professoras uma perspetiva comum, a de reformulação do ensino. Através do conceito e das funções apontadas pelas entrevistadas, podemos concluir que as mesmas valorizam muito a avaliação, pois proferem que a mesma lhes permite reformular e melhorar o ensino-aprendizagem, sempre que necessário.

Acerca dos instrumentos de avaliação, educadoras e professoras admitiram utilizar diversos instrumentos de avaliação na aprendizagem dos seus alunos, por lhes permitir ter um vasto leque de informações sobre a evolução e progresso dos alunos. Houve alunos inclusive que mencionaram o facto de a sua professora tirar apontamentos sobre o que se passava na sala de aula e os desempenhos deles, permitindo concluir que a professora utilizava diversos instrumentos de avaliação.

Em relação aos sentimentos associados ao processo de avaliação, são identificados pontos de vista semelhantes e outros diferentes. O que existe de semelhante entre educadoras, professoras e alunos é o facto de, por um lado, as docentes admitirem ter gosto por avaliar e os alunos admitirem satisfação ao serem avaliados. Os alunos gostam de ser avaliados quando têm boas notas. Algumas educadoras e algumas professoras gostam de avaliar, porque permite, nas suas perspetivas, ver até que ponto o seu trabalho teve bons resultados.

Por outro lado, o desagrado com a avaliação também é comum aos três grupos de entrevistados. É mencionado por educadoras que dizem não gostar de avaliar, porque as crianças são muito pequenas, remetendo-nos, à semelhança das professoras do 1.º ciclo, para a associação entre avaliação e classificação.

Quanto aos alunos, admitem sentir-se nervosos quando pensam não ter boas notas, uma justificação também relacionada com processos de classificação.

Os aspetos que diferenciam os três grupos de entrevistados são o receio e a injustiça na avaliação, surgindo mencionado cada um por uma professora do 1.º ciclo, o que revela uma baixa discrepância dos seus discursos nesta matéria.

No que concerne às exigências ao avaliar, a maioria das educadoras relata diferenciar as exigências, ao contrário das professoras que dizem utilizar exigências iguais e só em casos pontuais é que diferenciam, tais como crianças com NEE e alunos que não estão no mesmo nível do restante grupo.

Quanto ao conhecimento dos critérios, educadoras e professoras dizem informar os pais e os alunos, embora as professoras são quem mais enfatiza essa disponibilização de informação aos alunos, por já terem outra idade. Esses critérios são definidos por um conjunto de intervenientes, sendo eles: metas curriculares, programa de ensino, alunos e escola.

Por fim, os critérios de avaliação que as educadoras dizem utilizar são a pontualidade e a assiduidade, a oralidade, a aquisição de novo vocabulário e de regras sociais e também o modo de ser e fazer. Este modo de ser e fazer é partilhado por uma educadora e por um aluno. Uma das professoras destacou a oralidade e também a escrita. A maioria dos alunos também destaca nos seus discursos a utilização de critérios relacionados com a qualidade da escrita.

Face ao exposto, como principais diferenças entre o discurso dos inquiridos, podemos realçar um conceito de avaliação mais associado pelos alunos à classificação e pelas educadoras/professoras à verificação daquilo que o aluno sabe ou não e também a um processo, bem como a especial menção à avaliação diagnóstica pelas educadoras, às provas escritas pelas professoras do 1.º ciclo e aos critérios de avaliação da escrita pelos alunos.

Deste modo cremos ter alcançado os objetivos que inicialmente nos propusemos e em jeito de síntese fica a ideia de que o educador/professor deverá promover diferentes momentos de avaliação, assim como diversificar os instrumentos e modalidades utilizadas nas suas práticas educativas, para que consiga avaliar de modo fundamentado e valorizando todas as potencialidades do aluno e, assim, possa ver e promover o progresso dos alunos ao longo da sua aprendizagem.

Para além disso deverá articular as avaliações formativa e sumativa no ensino-aprendizagem, pois a avaliação não deve ser exprimida só em termos numéricos e de quantidade, mas acima de tudo deve investir na qualidade dos momentos de aprendizagem, contribuindo assim para o desenvolvimento pleno do aluno. Ao encontro da afirmação anterior Neto-Mendes (citado por Leite, 2012, p. 34) refere que avaliar engloba uma perspetiva quantitativa, bem como uma perspetiva qualitativa.

Em suma, foi um trabalho que desenvolveu em nós enquanto futuros educadores/professores uma prática educativa reflexiva ao descrevermos e analisarmos as nossas atividades implementadas no âmbito do estágio, desafiando-nos para novas investigações, pois o campo da avaliação é muito amplo e tem muito por onde investigar, sendo as questões da avaliação formativa uma prioridade.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Allal, L. (1986). Estratégias de avaliação formativa: concepções psicopedagógicas e modalidades de aplicação. In L. Allal, J. Cardinet, & P. Perrenoud, *A avaliação formativa num ensino diferenciado* (pp. 175-209). Coimbra: Livraria Almedina.
- Alarcão, I & Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica: Uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Arends, R. (1999). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw - Hill.
- Barbosa, E; Serpa, M; Botelho, M; Rodrigues, G; Cabral, C; Raposo, E (1999). Processos de Planificação do Ensino na Formação Inicial. In Arquipélago-Ciências da Educação, nº 2, p.115-116.
- Bardin, L. (1977). *L' analyse de contenu*. France: Presses Universitaires de France.
- Beane, J. (2005). *La integración del currículum*. Madrid: Ediciones Morata.
- Boavida, A; Paiva, A; Cebola, G; Vale I & Pimentel, T. (2008). *A Experiência Matemática no Ensino Básico: Programa de Formação Contínua em Matemática para Professores do 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção- Geral e de Desenvolvimento Curricular.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Botas, D. (2008). *A utilização dos materiais didáticos nas aulas de Matemática: Um estudo no 1º Ciclo*. Tese de Mestrado em Ensino das Ciências, Ensino da Matemática. Universidade Aberta, Lisboa.
- Braga, F. (2001). *Formação de Professores e Identidade Profissional*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Cabral, Cascalho, Serpa & Teixeira (2013). A Interação na Resolução de Problemas: Um Desafio no Ensino-Aprendizagem da Matemática. In M. S. D.

- Serpa, S. N. Caldeira & C. J. Gomes (2013) [Coordenação de] *Resolução de Problemas em Contexto Escolar* (pp. 108- 156).Lisboa: Colibri.
- Caires, S. (2001). *Vivências e Percepções do Estágio no Ensino Superior*. Braga: Grupo de Missão para a Qualidade do Ensino/Aprendizagem.
  - Carmo, H. & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação: Guia para auto-aprendizagem*. Universidade Aberta.
  - Cortesão, L. (2002). Formas de ensinar, formas de avaliar. Breve análise de práticas correntes de avaliação. In Paulo Abrantes & Filomena Araújo (Coordenação). *Reorganização curricular do Ensino Básico. Avaliação das Aprendizagens. Das concepções às práticas* (pp. 35-42). Lisboa: Ministério da Educação.
  - Dewey, John. (1971) *Experiência e Educação*. Nova York: Companhia Editora Nacional.
  - Dinis, R. (2002). *Gestão curricular no 1º Ciclo do Ensino Básico: discursos e práticas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
  - 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: Porto Editora.
  - Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes – Uma Estratégia de Formação de Professores*. Porto: Porto Editora
  - Fernandes, I. (2009). *O contributo da Avaliação do Processo de Ensino-Aprendizagem para a qualidade educativa na Educação Pré-Escolar. Um Estudo Exploratório*. Vila Real. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, na especialidade de Desenvolvimento e Aprendizagem da Criança.
  - Fernandes, M. (2002). Métodos de avaliação pedagógica. In Paulo Abrantes, Filomena Araújo, (2002) [Coordenação]. *Reorganização Curricular do Ensino Básico. Avaliação das Aprendizagens das Concepções às Práticas*. (pp. 67-74).Lisboa: Ministério da Educação- Departamento da Educação Básica.

- Gimeno Sacristán, J. (1998a). Aproximação ao conceito de Currículo. *In* J. Gimeno Sacristán (Org.), *O Currículo: Uma Reflexão sobre a Prática* (pp. 13-53). Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul LTDA.
- Gimeno Sacristán, J. (1998b). O Currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise da prática? *In* J. Gimeno Sacristán & Gómez, A.I. Pérez (1998) [Organização de] *Compreender e Transformar O Ensino* (pp. 119-148). Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul LTDA.
- Gimeno Sacristán, J. (1998b) A Avaliação no Ensino. *In* J. Gimeno Sacristán & A.I. Pérez Gómez (Org.), *Compreender e Transformar o Ensino* (pp. 295-351). Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul LTDA.
- Gomes, E & Medeiros, T. (2005). (RE) Pensar a Prática Pedagógica na Formação Inicial de Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico. *In* Isabel Alarcão, António Cachapuz, Teresa Medeiros, Helena Pedrosa de Jesus (2005) [Organizadores]. *Supervisão – Investigações em Contexto Educativo*. pp. (19-38). Universidade de Aveiro; Governo Regional dos Açores - Direção Regional da Educação. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Guerra, I. (2006) *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo – Sentidos e formas de uso*. Estoril: Príncípia Editora.
- Hohmann, M. & Weikart, P. (1997). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Leite, S. (2012). *A Incidência da Avaliação Sumativa Externa (Provas de Aferição) nas Práticas Docentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico e nos Projetos Curriculares de Turma*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Lima, J. (2013). Por uma Análise de Conteúdo mais fiável. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 47 (I), 7-29.
- Martins, I. P., Veiga, M. L., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., VIEIRA, R. M., Rodrigues, A. V., Couceiro, F. & Pereira, S. J. (2009). *Despertar para a Ciência - Atividades dos 3 aos 6 (1ª Edição)*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Mattos, Roberto Aldrin Lima. (2009) *Jogo e Matemática: Uma Relação Possível*. Salvador Bahia Brasil. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-

- graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia.
- Matos, J. e Serrazina, M. (1996). *Didáctica da Matemática*. 1ª edição, Universidade Aberta. Lisboa.
  - Ministério da Educação. (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências Essenciais*. Lisboa: Editorial do Ministério de Educação. Departamento da Educação Básica.
  - Neto, C. (2009). A Importância do Brincar no Desenvolvimento da Criança: Uma Perspectiva Ecológica. In Condessa (Org.). *(Re)Aprender a brincar – Da especificidade à diversidade* (pp.19-35). Ponta Delgada: Nova Gráfica.
  - Pacheco, J.A. (2001). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora.
  - Pacheco, J. A. (2002). Critérios de avaliação na escola. In P. Abrantes, & F. Araújo (Org.), *Reorganização Curricular do Ensino Básico. Avaliação das aprendizagens. Das concepções às práticas* (pp. 53-64). Lisboa: Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica.
  - Pais, A; Monteiro, M. (1996). *Avaliação: uma prática diária*. Lisboa: Editorial Presença.
  - Parente, C. (2002). Observação: Um percurso de formação, prática e reflexão. In J. Formosinho, A Supervisão na Formação de Professores I. Da Sala à Escola (pp. 166-216). Porto: Porto Editora.
  - Pelizzari, A; Kriegl, M; Baron, M; Finck, N; Dorocinski, S. (2002). Teoria da Aprendizagem Significativa segundo Ausubel. In Rev. PEC, Curitiba, v.2, nº 1, p.37-42. Disponível no site(<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012381.pdf>) e consultado a 23 de Fevereiro de 2015.

- Pinheiro, M. (2008). *Avaliação em Educação Pré-Escolar: Perspetivas de Educadoras de Infância Cooperantes e não Cooperantes*. Ponta Delgada. Dissertação apresentada à Universidade dos Açores para obtenção do grau de Mestre em Supervisão Pedagógica, na Especialidade de Educação de Infância.
- Rodrigues, P. (1999). Avaliação Curricular. In Estrela, A & Nóvoa, A.(1999) [Organização de] *Avaliações em Educação: Novas perspetivas*. Porto: Porto Editora
- Ribeiro, A. (1990). *Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Texto Editora.
- Ribeiro, J. (2010). *Metodologia de Investigação em Psicologia e Saúde*. 3.<sup>a</sup> edição. Livpsic - Psicologia.
- Ribeiro, L. (1997). *Avaliação da Aprendizagem*. Lisboa: Texto Editora.
- Rosales, C. (1992). *Avaliar é reflectir sobre o ensino*. Lisboa: Edições Asa.
- Salinas, D. (2004) *Prova Amanhã! Avaliação entre a Teoria e a Prática*. Editora Artmed.
- Serpa, M. (1995). *Avaliação e Educação*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Serpa, M. (2010). *Compreender a Avaliação: Fundamentos para práticas educativas*. Lisboa: Edições Colibri.
- Silva, M. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sim-Sim, I., Silva, A. C., Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância (1ª Edição)*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sousa, S. (2011). *A Avaliação na Educação de Infância: Uma Dimensão da Supervisão Pedagógica nos Agrupamentos de Escolas*. Lisboa. Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação, Especialidade em Supervisão em Educação.

- Stufflebeam, D. & Shinkfield, A. (1993). *Evaluación sistemática Guia teórica y práctica*. Espanha: Centro de Publicaciones del M.E.C.y Ediciones Paidós Ibérica, S.A.
- Vaz, A. & Momm, C. (2012). *Educação Infantil e Sociedade – Questões Contemporâneas*. Nova Petrópolis: Nova Harmonia.
- Valadares, L. (2003). *Transversalidade da Língua Portuguesa*. Porto. Edição ASA
- Zabalza, M. (2000), *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Porto: Edições Asa.

### **REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS**

- Despacho Normativo n.º 14/2011, Ministério da Educação (2011). *Avaliação no Ensino Básico*, de 18 de Novembro
- Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto: *Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância*. Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro

# ANEXOS

## **Anexo 1- Guião de entrevista semiestruturada realizada a Educadoras e Professoras**

A seguinte entrevista tem como objetivo obter informações acerca de alguns aspectos relacionados com o currículo nos processos de ensino e aprendizagem e os procedimentos de avaliação das aprendizagens dos alunos. A exploração desta temática enquadra-se numa investigação no âmbito do Relatório de Estágio, que está a ser desenvolvida na disciplina de Seminário I. Os dados obtidos serão estritamente confidenciais para a investigadora.

### **1. Dados pessoais:**

- A. Idade: \_\_\_\_\_
- B. Sexo: \_\_\_\_\_
- C. Anos de Serviço Docente: \_\_\_\_\_
- D. Nível de ensino que leciona: \_\_\_\_\_

### **2. Avaliação e seus procedimentos**

- 2.1. Quando se fala em avaliação, em que é que pensa? Diga-me cinco palavras relacionadas com a avaliação.
  - 2.1.1. Que significado tem para si a avaliação?
- 2.2. Como desenvolve as suas práticas de avaliação? Quais os procedimentos (instrumentos, meios, recursos e/ou estratégias) que costuma utilizar na avaliação das aprendizagens dos seus alunos?
  - 2.2.1. Desenvolve atividades específicas para avaliar as crianças? Quais?
  - 2.2.2. Dos instrumentos de avaliação que utiliza, quais usa com maior frequência? Porquê?
  - 2.2.3. De qual ou quais gosta mais? Porquê?
- 2.3. Que critérios usa na avaliação?
  - 2.3.1. A que ano de escolaridade está a lecionar? Que exigências está a ter? Os alunos foram informados dessas exigências? De que forma e quando?

- 2.3.2. Os alunos dão-lhe indicações sobre que critérios ou exigências a adotar? Dê exemplos dessas indicações.
- 2.3.3. Em que medida as suas exigências são iguais para todos os alunos da turma?
- 2.4. Quando tem que classificar um aluno no final de um período ou decidir se o aluno transita ou não de ano, em que informações se baseia sobretudo para tomar essa decisão?
  - 2.4.1. Se tem dúvidas ao atribuir uma nota ou classificação, como as resolve?
- 2.5. Gosta de avaliar? Porquê?
  - 2.5.1. Sente dificuldades ao avaliar? Quais? Pode relatar alguma situação em que tivesse sentido algum dilema ou conflito ao avaliar?

### **3. A escola e os processos de ensino e aprendizagem**

- 3.1. Há aspetos da avaliação que são geridos ao nível da escola? Quais?
  - 3.1.1. Já discordou de algum desses aspetos? Porquê?
  - 3.1.2. A escola faz o controlo dos procedimentos de avaliação que estipulou?

## **Anexo 2- Guião de entrevista semiestruturada realizada aos alunos**

### **a) Perspetivas sobre a avaliação**

1. Quando fazes uma tarefa da escola, sabes quais são os aspetos em que estás a ser avaliado? (Sim/ Não). Como o sabes? O professor diz-te quais são? Ou tu é que os imaginas? Dá exemplos.
2. Qual foi a última atividade em que foste avaliado? Em que consistiu? Tiveste conhecimento dos critérios ou das exigências que o professor ia ter na avaliação? (Se sim, quais? Se não, em que outras tarefas foste avaliado e tiveste conhecimento das exigências antes de fazeres a tarefa)? E depois de realizares a tarefa, o que disse o professor sobre o teu trabalho e os resultados obtidos?
3. Já avaliaste algum trabalho teu ou dos teus colegas? Qual? Explica essas situações.
4. Quando é que achas que estás a ser avaliado?
5. Como é que a tua professora faz a tua avaliação e a dos teus colegas?
6. Para ti o que é a avaliação?

### **b) Sentimentos/emoções ligados à avaliação**

7. Como é que te sentes quando estás a ser avaliado?
8. Estás satisfeito com as notas que tens tido? Sim ou não? Porquê? Sabes qual a nota que vais ter este período? (Se sim, qual e porquê? Se não, porquê?)

### **Anexo 3- Declaração de Consentimento Informado**

#### **Declaração de Consentimento Informado**

No âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, está a decorrer uma investigação, realizada por mim, que tem como finalidade recolher dados sobre a Avaliação das Aprendizagens das Crianças/Alunos na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico que serão apresentados no meu relatório de estágio.

Neste sentido, venho solicitar-lhe o seu consentimento para a utilização dos dados obtidos através da entrevista que lhe será efetuada.

Existem determinados aspetos que pretendo cumprir rigorosamente e que lhe dou a conhecer:

1. A participação é voluntária, salvaguardando-se o direito à recusa ou abandono do estudo em qualquer momento;
2. A confidencialidade dos dados que me fornecer e a sua privacidade encontram-se completamente asseguradas;
3. Os dados que me fornecer não se destinam a avaliá-lo individualmente, o que significa que não obterá resultados;

Eu, abaixo-assinado, declaro que compreendi as informações que me foram fornecidas sobre a investigação e aceito/não aceito\* participar de livre vontade.

Assinatura do participante:\_\_\_\_\_

- Riscar a opção que não se aplica.

Eu, Débora Sousa, abaixo-assinado, declaro que expliquei a natureza da investigação e confirmei o seu correto entendimento. Comprometo-me a cumprir rigorosamente os aspetos de confidencialidade, privacidade e esclarecimento supracitados.

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

Assinatura da investigadora:\_\_\_\_\_