



UNIVERSIDADE DOS AÇORES
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Relatório de Estágio

Aprendizagem escolar e sua avaliação em educação de infância e 1.º ciclo

SOFIA CHAVES PAVÃO

Especialidade:

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

Orientadora:

Professora Doutora Margarida da Silva Damião Serpa

PONTA DELGADA

ABRIL DE 2013

Relatório de Estágio apresentado à Universidade dos Açores para obtenção de grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, sob orientação da Professora Doutora Margarida da Silva Damião Serpa, Departamento de Ciências da Educação da Universidade dos Açores.

Agradecimentos

À minha família, especialmente os meus pais e irmão, agradeço pelo apoio incondicional, compreensão, disponibilidade e pelas palavras de incentivo e reconhecimento, fundamentais durante todo o percurso académico.

À minha orientadora, Professora Doutora Margarida da Silva Damião Serpa, pela disponibilidade e paciência para o esclarecimento de dúvidas e pelas críticas e sugestões que foram fulcrais para o desenvolvimento deste trabalho.

Ao meu orientador de estágio, Professor Doutor Adolfo Fialho, pelo apoio, pelas ideias, sugestões e conselhos, tão necessários ao longo das práticas.

À educadora e à professora cooperante, pelo acolhimento nas suas salas, pela orientação reflexiva e pela partilha de conhecimentos e experiências.

Às crianças, que desempenharam o papel de protagonistas neste percurso, pela relação que se construiu, pelos momentos inesquecíveis proporcionados por elas e pela oportunidade de desenvolver aprendizagens muito significativas para o meu futuro profissional.

Às minhas colegas de núcleo de estágio, Ana Loureiro e Daniela Botelho, pela amizade, pelo apoio e pela partilha de tantas alegrias e algumas angústias ao longo desta experiência.

Aos colegas de mestrado, em especial aos que colaboraram neste trabalho ao disponibilizarem-se para conceder as entrevistas e o acesso aos documentos de planificação relativos aos seus estágios.

Resumo

O presente relatório de estágio concede uma visão geral do trabalho realizado pela autora nas disciplinas de Prática Educativa Supervisionada I e II do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Apresenta uma análise crítica e reflexiva da prática desenvolvida nos dois momentos de estágio, nomeadamente das observações, planificações, ações e avaliações efetuadas. Ao longo desta análise procuramos não só estabelecer comparações entre as práticas no Pré-escolar e no 1.º Ciclo, como também realizar o confronto desta componente prática com a teoria, de modo a aprofundar a sua compreensão e consistência. Contudo, neste resumo, destacaremos essencialmente os resultados obtidos quanto à integração curricular e às estratégias de ensino-aprendizagem privilegiadas, bem como as conclusões alcançadas num estudo sobre a avaliação da aprendizagem.

Em relação aos dois primeiros aspetos, verificamos que, tanto no Pré-escolar como no 1.º Ciclo, os conteúdos relativos ao Conhecimento do Mundo/ Estudo do Meio foram os que permitiram maior integração das diversas áreas curriculares e que as estratégias privilegiadas ao longo das práticas foram a exposição e o questionamento. Os resultados em questão decorreram de análises sistemáticas de registos de observação, de documentos de planificação e avaliação, bem como de trabalhos realizados pelas crianças.

Quanto ao estudo sobre a avaliação da aprendizagem, foi concretizado no contexto do estágio e com ele interessou-nos perceber as perspetivas de colegas estagiários sobre os campos e aspetos em que admitem incidir as suas práticas de avaliação, bem como analisar algumas das suas práticas de planificação em avaliação, tendo ainda em conta as realizadas pela estagiária “investigadora” e, em termos de análise, a variável “estagiário de regime ordinário”/ “estagiário trabalhador-estudante”. Para tal, contámos com a participação de oito estagiários que nos concederam entrevistas e nos disponibilizaram documentos escritos de práticas de planificação em avaliação. A estes documentos foram acrescentados os de práticas de planificação da estagiária “investigadora”. O tratamento dos dados foi realizado com recurso à análise de conteúdo.

Ao analisarmos os resultados deste estudo, constatamos que os estagiários expressaram insatisfação com a formação em avaliação disponibilizada na licenciatura e no mestrado, apontando a necessidade de uma unidade curricular específica de avaliação. Reconheceram a importância da avaliação ao longo da prática educativa e disseram que esta serviu principalmente para o esclarecimento e melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

Também revelaram que, aquando do estágio, os instrumentos mais utilizados na avaliação foram grelhas de verificação, os critérios/ aspetos mais valorizados incidiram na área cognitiva e que procuraram envolver os próprios alunos nesta avaliação. Além disso, verificamos que não se encontram diferenças relevantes entre o discurso e as práticas de planificação em avaliação destes estagiários, assim como entre os estagiários de regime ordinário, os trabalhadores-estudantes e a estagiária “investigadora”.

Palavras-chave: Estágio; Observação; Projeto Formativo; Planificação; Práticas Educativas; Reflexão; Avaliação da Aprendizagem.

Abstract

This teacher training report gives an overview of the work done in the Supervised Educational Practices I and II of the Masters in Preschool Education and Teaching 1. ° Elementary School. This report presents a critical and reflective analysis of the practice developed in two different moments of the training, including observations, lesson plans, actions and evaluations. During this analysis we intend not only to establish comparisons between the practice in Preschool and Elementary School, but also realize the confrontation between practical component and the theory, to deepen its understanding and consistency. However, in this abstract, we will explain essentially the results obtained about the curriculum integration, teaching-learning strategies, and the conclusions reached in the context of a study about the learning evaluation.

On the analysis indicated previously, we consider that in Preschool as in Elementary School, the contents related to World Knowledge / Environmental Studies allowed a greater integration of the various curricular areas and the chosen strategies along practices were exposure and questioning. The results in question occurred from systematic analysis of records of observation, evaluation and planning documents, as well as some work done by the children.

Regarding the study about Evaluation of Learning, it was achieved in the context of the training and with that we were interested in realizing the prospects of colleagues trainees about the aspects that were focused on their evaluation practices, as well to analyze their evaluation planning practice, also taking into account the “investigator” trainee planning practice and, in terms of analysis, the variable “ordinary students trainees” / “working students trainees”. For this, we rely on the participation of eight trainees who granted us interviews and provided written documentation of evaluation planning practices. We collected the information mentioned above and from planning practices “investigator trainee”. We used content analysis to process these information.

Analyzing the results from this study, we observed that trainees expressed dissatisfaction with the evaluation training offered by the undergraduate and master, pointing the need for a specific curricular unit of evaluation. The study participants recognized the importance of the evaluation during the educational practice and they said that it served primarily to clarify and improve the teaching-learning process. Participants also said that the main instruments of evaluation were verification tables, that focused on cognitive area and

that the students were involved in this evaluation. Furthermore, we found that the difference between the discourse and evaluation planning practice of these trainees were not significant, and between the ordinary students trainees, the working students trainees and the “investigator” trainee.

Keywords: Teacher Training; Observation; Training Project; Lesson Plans; Educational Practices; Reflection; Evaluation of Learning.

Índice Geral

Agradecimentos	i
Resumo	ii
Abstract	iv
Índice de Anexos	viii
Índice dos Quadros	ix
Lista de Siglas Utilizadas	x
Introdução	1
CAPÍTULO I: DOS FUNDAMENTOS ÀS PRÁTICAS EDUCATIVAS EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO	3
1. Gestão curricular, profissão docente e formação.....	4
1.1. Práticas de gestão curricular e conceito de currículo.....	4
1.2. Profissão docente.....	5
1.3. Formação de professores.....	8
1.3.1. O estágio na formação inicial de docentes.....	10
2. As práticas educativas no estágio.....	12
2.1. Contexto de estágio no Pré-escolar.....	12
2.1.1. Caraterização do grupo de crianças.....	13
2.2. Contexto de estágio no 1.º Ciclo.....	14
2.2.1. Caraterização da turma.....	14
2.3. A observação.....	16
2.4. O projeto formativo.....	18
2.5. A planificação.....	23
2.6. Análise de momentos de intervenção no Pré-escolar e no 1.º Ciclo.....	30
2.6.1. Integração curricular.....	30

2.6.2. Estratégias de ensino-aprendizagem	42
2.7. A avaliação e a reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem.....	51
CAPÍTULO II: A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM.....	59
3. Fundamentação teórica	60
3.1. Conceito de avaliação	60
3.2. Paradigmas da avaliação	61
3.3. Funções da avaliação	63
3.4. Modalidades de avaliação da aprendizagem	64
3.5. Técnicas e instrumentos de avaliação	68
3.6. Critérios de avaliação.....	69
4. Procedimentos metodológicos	70
4.1. Problemática e objetivos	70
4.2. Modelo de estudo.....	71
4.3. Participantes no estudo.....	71
4.4. Procedimentos e métodos de recolha de dados.....	72
4.5. Processamento e análise dos dados	73
5. Apresentação e discussão dos dados	75
Conclusões do Relatório de Estágio	91
Referências Bibliográficas	96
Anexos	101

Índice de Anexos

ANEXO I – Registo de observação no Pré-escolar

ANEXO II – Registo de observação do 1.º Ciclo

ANEXO III – Macroestratégias apresentadas no Projeto Formativo do Pré-escolar

ANEXO IV - Macroestratégias apresentadas no Projeto Formativo do 1.º Ciclo

ANEXO V – Calendarização das atividades apresentada no Projeto Formativo do Pré-escolar

ANEXO VI – Calendarização das atividades apresentada no Projeto Formativo do 1.º Ciclo

ANEXO VII – Grelha de planificação da 1.ª Intervenção no Pré-escolar

ANEXO VIII – Grelha de planificação da 3.ª Intervenção no Pré-escolar

ANEXO IX – Grelha de planificação da 3.ª Intervenção no 1.º Ciclo

ANEXO X – Registo de observação do contacto das crianças com animais na sala de atividades

ANEXO XI – Registo fotográfico da visita de estudo

ANEXO XII – Registo fotográfico do cartaz construído acerca da visita de estudo

ANEXO XIII – Registo fotográfico do pictograma intitulado “Quantos animais temos em casa?”

ANEXO XIV – Registo de observação da dramatização da entrevista a D. Afonso Henriques

ANEXO XV – Registo de observação da dramatização da obra “Onde estão os meus óculos?”

ANEXO XVI – Planificações do trabalho de grupo realizadas pelos alunos do 1.º Ciclo

ANEXO XVII – Exemplo dos trabalhos de grupo sobre a 3ª Dinastia

ANEXO XVIII – Exemplo de grelhas de verificação de indicadores de desempenho

ANEXO XIX - Exemplo de grelhas de verificação de metas de aprendizagem

ANEXO XX – Grade e entrevista de autoavaliação a nível motivacional implementadas no Pré-escolar

ANEXO XXI – Exemplos de fichas individuais de avaliação do trabalho de grupo no 1.º Ciclo

ANEXO XXII – Guião das entrevistas

ANEXO XXIII – Exemplo de uma das entrevistas realizadas

ANEXO XXIV – Sistema de Categorias

ANEXO XXV – Exemplos de quadros síntese dos dados resultantes da codificação do *corpus* documental

Índice dos Quadros

Quadro 1 - Áreas e domínios de conteúdo desenvolvidos em cada tema abordado na prática do Pré-escolar.....	32
Quadro 2 - Áreas curriculares desenvolvidas em cada tema abordado na prática do 1.º Ciclo.....	37
Quadro 3 - Estratégias de ensino/ aprendizagem desenvolvidas em cada intervenção da prática no Pré-escolar e no 1.º Ciclo.....	43
Quadro 4 - Comparação entre as grelhas dos indicadores de desempenho do estágio do Pré-escolar e do 1.º Ciclo.....	53
Quadro 5 - Comparação entre o discurso dos estagiários EO e os estagiários TE quanto à formação em avaliação.....	76
Quadro 6 - Comparação entre o discurso dos estagiários EO e os estagiários TE no que se refere ao conceito de avaliação.....	78
Quadro 7 - Comparação entre o discurso dos estagiários EO e os estagiários TE acerca da planificação da avaliação.....	79
Quadro 8 - Comparação entre o discurso e as práticas de planificação dos estagiários acerca dos procedimentos e instrumentos de avaliação.....	80
Quadro 9 - Comparação entre o discurso e as práticas de planificação dos estagiários em relação aos critérios/ aspetos valorizados na avaliação.....	82
Quadro 10 - Comparação entre o discurso e as práticas de planificação dos estagiários relativamente às funções da avaliação.....	83
Quadro 11 - Comparação entre o discurso e as práticas de planificação dos estagiários quanto às modalidades de avaliação.....	85
Quadro 12 - Comparação entre o discurso e as práticas de planificação dos estagiários relativamente aos intervenientes na avaliação.....	86
Quadro 13 - Comparação entre o discurso dos estagiários EO e os estagiários TE quanto aos sentimentos ligados às práticas avaliativas.....	88
Quadro 14 - Comparação entre o discurso dos estagiários EO e os estagiários TE no que se refere ao valor atribuído à avaliação das crianças durante o estágio.....	90

Lista de Siglas Utilizadas

EO – Estudante de regime ordinário

NEE – Necessidades Educativas Especiais

PCG – Projeto Curricular de Grupo

PEE – Projeto Educativo de Escola

PES – Prática Educativa Supervisionada

TE – Trabalhador/ Estudante

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 particularmente 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. A sua elaboração decorre da fase de estágio que nos proporcionou uma aprendizagem experiencial, integrada e apoiada em contextos de trabalho, e uma oportunidade de articular a teoria com a prática. Como defende Canário (2001), os professores aprendem a sua profissão nas escolas e por isso é muito importante na formação inicial “aprender a aprender com a experiência” (p. 32). É neste processo de formação que o futuro profissional tem a possibilidade de se responsabilizar pela realidade educativa, resolvendo problemas no terreno de uma prática marcada pela incerteza e complexidade e apercebendo-se de que não há respostas previamente aprendidas para as situações imprevisíveis que surgem no dia-a-dia da escola.

Face ao exposto, este relatório tem como principais objetivos a descrição e análise crítica dos procedimentos e instrumentos implicados no planeamento da prática, na ação suscitada por este planeamento e na avaliação de todo o processo, a compreensão do desempenho das crianças na sequência das intervenções efetuadas e a justificação da prática pedagógica desenvolvida através de revisão de literatura.

Além disso, tendo em consideração que o contexto de estágio é um espaço propício à realização de breves estudos na área da educação, foi do nosso interesse aprofundar a temática da avaliação da aprendizagem, um elemento central no desenvolvimento de qualquer currículo. Neste sentido, o tema da avaliação “reveste-se de especial interesse na formação de futuros professores porque a qualidade dos resultados da aprendizagem também se relaciona com a qualidade das práticas de avaliação” (Crooks, 1988, citado por Serpa, 1995, p. 4).

Assim, com este estudo, pretende-se conhecer melhor, por um lado, as perspetivas dos estagiários sobre a avaliação (o que dizem ter avaliado, que funções dizem ter atribuído à avaliação, que técnicas e instrumentos consideram ter utilizado, quem admitem ter envolvido na avaliação e que sentimentos reconhecem ter experimentado ao planificarem e ao realizarem a avaliação), realçando eventuais diferenças entre estagiários de regime ordinário e estagiários trabalhadores-estudantes. Por outro lado, também se pretende conhecer melhor as

suas práticas de planificação em avaliação, procurando encontrar semelhanças e diferenças entre estas e os discursos por eles produzidos.

O presente relatório encontra-se organizado basicamente em dois capítulos. O primeiro capítulo é composto por um tópico inicial onde são abordadas questões teóricas sobre gestão curricular, profissão docente e formação e por um segundo tópico que incide na caracterização e reflexão sobre as práticas educativas no estágio. Este segundo tópico inicia-se com uma breve caracterização dos contextos de estágio do Pré-escolar e do 1.º Ciclo, apontando essencialmente para a caracterização do grupo/turma. Posteriormente, é feita uma descrição e análise reflexiva dos diversos procedimentos e instrumentos referentes ao estágio: a observação, o projeto formativo, a planificação, os momentos das práticas, a avaliação e a reflexão sobre a ação. É de salientar que ao longo deste tópico, procuramos articular a teoria com a prática, fundamentando a ação desenvolvida.

No segundo capítulo, expomos um estudo acerca da avaliação da aprendizagem, começando pela apresentação de um quadro teórico com aspetos relevantes da avaliação, tais como o esclarecimento deste conceito, dos paradigmas, das funções que desempenha, das modalidades, das técnicas e instrumentos existentes e dos critérios de avaliação. Após este enquadramento teórico, apresentamos os procedimentos metodológicos, explicitando a problemática e os objetivos do estudo, seus participantes, procedimentos de recolha dos dados e processo de análise destes. Seguimos com a apresentação e discussão dos resultados, sublinhando, por fim, as principais conclusões alcançadas.

Este relatório termina com algumas considerações finais onde se realçam, por um lado, os principais resultados obtidos com a análise e reflexão sobre o desenvolvimento das práticas educativas supervisionadas e com o estudo concretizado e, por outro, algumas das limitações sentidas durante o processo de elaboração do presente relatório de estágio.

CAPÍTULO I

DOS FUNDAMENTOS ÀS PRÁTICAS EDUCATIVAS EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

O presente capítulo encontra-se organizado em dois pontos principais, combinando, de forma sequenciada, revisão de literatura com a caracterização dos contextos de estágio e a análise de trabalhos desenvolvidos no mesmo. Assim, no ponto 1, iremos apresentar revisão de literatura acerca de práticas de gestão curricular, do conceito de currículo, da importância da profissão docente e da sua formação, incidindo na formação inicial. No ponto 2, iremos começar com a caracterização dos contextos de estágio no Pré-escolar e no 1.º Ciclo e seguiremos com a reflexão sobre as práticas desenvolvidas, analisando os instrumentos e procedimentos de planificação, de concretização do planeamento e de avaliação. Esta análise das práticas encontra-se fundamentada com recurso a explicações teóricas, de modo a aprofundar a sua compreensão e consistência.

1. Gestão curricular, profissão docente e formação

No atual cenário de escola democrática, os professores/educadores são confrontados por muitos desafios resultantes do contexto heterogéneo, multicultural e global. É do consenso geral que se torna urgente atuar no sentido de aumentar a “autonomia das escolas, de reforço do papel profissional dos professores, de diferenciação e gestão do currículo” (Roldão, 1999, p. 12), de modo a garantir-se a todos o acesso a uma melhor educação.

Por conseguinte, urge a necessidade de se refletir sobre o papel do professor, dado que grande parte dos temas e problemas educativos acabam por ser associados à figura do professor pelo lugar central que ocupa no processo de desenvolvimento curricular (Morgado, 2005).

Nos seguintes tópicos, iremos debruçar-nos sobre a importância da profissão docente na formação das futuras gerações, focando-nos nas práticas de gestão curricular inerentes aos professores e na formação destes, de modo a acompanharem as constantes mudanças no ensino.

1.1. Práticas de gestão curricular e conceito de currículo

Na prática educativa está sempre presente uma opção de gestão curricular, uma vez que “existe uma opção sobre o que ensinar, como organizar a aprendizagem e como avaliar os

seus resultados – ou seja, a gestão curricular é inerente a qualquer prática docente. O que realmente varia é a natureza da opção, os níveis de decisão e os papéis dos actores envolvidos” (Roldão, 1999, p. 13).

Este assunto merece reflexão e algum aprofundamento conceptual, daí a necessidade de se tentar proceder ao esclarecimento do conceito de currículo, apesar da complexidade da tarefa e da diversidade de interpretações encontradas.

Vários autores (Kemmis, 1993; Pacheco, 2001; Ribeiro, 1998) partilham da opinião que de entre as definições mais comuns destacam-se duas perspectivas: o currículo como conjunto de conteúdos a ensinar e como plano de ação pedagógica, e o currículo como conjunto de experiências educativas, englobando todas as atividades de aprendizagem proporcionadas na escola.

Roldão (1999), no quadro histórico-cultural da relação da escola com a sociedade, defende que “currículo escolar é – em qualquer circunstância – o conjunto de aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias num dado tempo e contexto, cabe à escola garantir e organizar” (p. 24). Além disso, Pacheco (2001) acrescenta que “o currículo é uma construção permanente de práticas (...) e um instrumento obrigatório para a análise e melhoria das decisões educativas” (p. 19).

O domínio de gestão curricular situa-se no encontro entre o currículo e o desenvolvimento curricular, que poderá ser marcado pela lógica da administração nacional do currículo ou pela lógica de projeto curricular contextualizado (Roldão, 1999). A primeira aponta para a centralização das decisões curriculares a nível da administração central, enquanto a segunda remete para a gestão curricular centrada na escola.

Assim, defende-se a visão das escolas como “centros de gestão educativa contextualizada” (Roldão, 1999, p. 16), nas quais os docentes desempenham um papel fulcral na tomada de decisões a nível curricular. Neste sentido, fala-se de práticas curriculares que envolvem o professor no seu papel de mediador entre o conhecimento e o aluno (Bronfenbrenner, 1979, citado por Dinis, 2002).

1.2. Profissão docente

A evolução permanente da escola e da sociedade tem provocado mudanças significativas no papel e nas funções do professor (Cunha, 2008). Apesar das constantes

alterações históricas e conceptuais, o “caracterizador distintivo do docente” tem sido sempre a sua “*acção de ensinar*” (Roldão, 2008, p. 171). Contudo, o conceito de *ensinar* não é unívoco, encontrando-se por um lado associado à visão mais tradicional do professor transmissivo que “professa um saber”, e por outro, à visão do professor orientador e facilitador da aprendizagem que “faz aprender” alguma coisa a alguém (Roldão, 2005, p. 14).

Roldão (2005), ao analisar a mediação do professor entre o “saber conteudinal” e o “aprendente”, enfatiza a perspectiva do professor “como um profissional de ensino: alguém que sabe – e por isso pode, e a sociedade espera que o faça” – ensinar de modo a possibilitar a construção da aprendizagem pelo e no aluno (p. 15). Deste modo, reforça-se a sua natureza profissional, porque a função de ensinar não se define pela apresentação de conteúdos, mas pela especificidade de saber fazer com que estes conteúdos sejam aprendidos. Esta perspectiva é igualmente defendida por Shulman (1987) que aponta para a existência de um “*knowledge base for teaching – a codified or codifiable aggregation of knowledge, skill, understanding, and technology, of ethics and disposition, of collective responsibility – as well as a means for representing and communicating it*” (p. 4).

Na sociedade atual, o contexto de escola de massas conduziu ao alargamento e diversificação da função docente, provocando assim a “indefinição de uma dinâmica/conteúdo verdadeiramente profissional” (Cunha, 2008, p. 26). A função docente foi integrando: “em relação aos alunos, a responsabilidade pela avaliação contínua e pela sua progressão na escolaridade, o atendimento a crianças com necessidades educativas especiais, (...) crianças emigrantes e de minorias étnicas, o apoio tutorial a alunos com dificuldades de aprendizagem, o atendimento aos pais dos alunos”; “em termos curriculares, a responsabilidade de manejo de metodologias diversificadas, uma maior responsabilidade na elaboração de provas de avaliação, a progressiva individualização do ensino, a concepção e orientação de atividades de complemento curricular”; “em termos de formação, a obrigatoriedade de frequência de acções de formação contínua e a conveniência da participação em projetos na escola e nos territórios educativos” e, finalmente, “em termos de participação, o contributo para a formação da vontade colectiva da comunidade educativa local e para a melhoria das reformas educativas” (Formosinho, 2000, p. 16).

As diversas concepções do “professor militante, missionário, laboral, burocrático da administração”, conduziram à especialização e conseqüente diferenciação da função docente em detrimento do professor profissional (Cunha, 2008, p. 54).

Deste “aumento das exigências em relação aos professores, produziu-se um aumento de confusão respeitante às competências de que o professor necessita para exercer a complexa função que se lhe atribui” (Goble e Porter, 1980, citado por Esteve, 1991, p. 100). Torna-se assim pertinente elencar quais as competências que são consideradas prioritárias para o desenvolvimento da profissão, tendo como referência as 10 famílias de competências enunciadas por Perrenoud (2000, p. 14):

- “1. Organizar e dirigir situações de aprendizagem.
2. Administrar a progressão das aprendizagens.
3. Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação.
4. Envolver os alunos [nas] suas aprendizagens e [no] seu trabalho.
5. Trabalhar em equip[a].
6. Participar [n]a administração da escola.
7. Informar e envolver os pais.
8. Utilizar novas tecnologias.
9. Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão.
10. Administrar [a] sua própria formação contínua.”

Perrenoud (2000) sublinha que neste referencial privilegiou as competências profissionais que emergem da renovação da escola e do novo papel dos professores. No entanto, Nóvoa (2009) prefere caracterizar o trabalho docente nas sociedades contemporâneas, colocando a tónica numa disposição que caracteriza um “bom professor” e que é construída em torno do conhecimento, da cultura profissional, do tacto pedagógico, do trabalho em equipa e do compromisso social. É de salientar que, nesta posição, a cultura profissional remete para a importância do professor compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se na profissão e aprender com os colegas mais experientes. No que diz respeito ao compromisso social, importa educar no sentido dos princípios, dos valores, da inclusão social, da diversidade cultural, intervindo no espaço público da educação e conseguindo que a criança ultrapasse as fronteiras, muitas vezes traçadas como destino pela família ou pela sociedade.

As alterações, anteriormente mencionadas, nos papéis desempenhados pelos professores, levaram “à reformulação da formação inicial profissional dos professores e à criação de sistemas massivos de formação contínua, para reforço das competências genéricas necessárias para cumprir uma nova profissionalidade abrangente” (Formosinho, 2000, p. 10).

Neste seguimento, deparamo-nos com a importância de refletir acerca da formação de professores, pois esta pode desempenhar um papel relevante “na configuração de uma nova profissionalidade docente” (Nóvoa, 1995, p. 24).

1.3. Formação de professores

Ao longo deste tópico, propomo-nos refletir sobre a formação de professores, relacionando-a com o desenvolvimento pessoal, com o desenvolvimento profissional e com o desenvolvimento organizacional. Assim, iremos abordar a formação incidindo numa perspetiva mais centrada no trabalho da sala de aula e na visão do professor como prático reflexivo, distinguindo três processos que integram o pensamento prático.

A formação de professores é entendida como o processo pelo qual os futuros professores, ou professores em exercício, se preparam para desenvolver a função de docência (Cunha, 2008, p. 100). No entender de Shulman (1987), esta formação deve preconizar as seguintes categorias de conhecimento consideradas fundamentais para o exercício do ensino: “*content knowledge*”, “*general pedagogical knowledge*”, “*curriculum knowledge*”, “*pedagogical content knowledge*”, “*knowledge of learners and their characteristics*”, “*knowledge of educational contexts*” e “*knowledge of educational ends, purposes, and values*” (p. 8).

Nóvoa (1995) e Shulman (1987) defendem que a formação de professores deve abandonar uma perspetiva demasiado centrada nas dimensões académicas e incidir mais numa “perspetiva centrada no terreno profissional” (Nóvoa, 1995, p. 15). Neste sentido, emerge a necessidade de um sistema de formação que assenta nas seguintes propostas: no estudo centrado na aprendizagem dos alunos e de casos concretos; na análise coletiva das práticas pedagógicas, concedendo aos professores mais experientes um papel central na formação dos mais jovens; na persistência profissional para responder às necessidades dos alunos; no compromisso social e na vontade de mudança (Nóvoa, 2008, 2009).

No quadro do desenvolvimento pessoal dos professores, a formação deve fomentar uma “perspetiva crítico-reflexiva” de modo que estes construam um trabalho autónomo e criativo e que desencadeie processos de “autoformação participada” (Nóvoa, 1995, p. 25).

Para que tal aconteça, defende-se a necessidade de se incidir no papel da experiência nos processos formativos. A este respeito, Canário (2001) enfatiza a importância de se

valorizar a experiência, mas sublinha que não se menospreze a teoria. Este autor menciona que “aprender a aprender com experiência” passa pela crítica e ruptura com essa experiência, ou seja, não se refere à imitação, mas sim a “uma ação em que o prático se torna um investigador no contexto da prática” (Canário, 2001, p. 44).

Assim sendo, torna-se fulcral o abandono da formação a partir de um paradigma de racionalidade técnica, que reduz a prática profissional à “resolução instrumental de problemas, mediante a aplicação rigorosa de um determinado conhecimento teórico e técnico previamente produzido” (Morgado, 2005, p. 34). Esta perspetiva limita a eficácia da formação, dado que os problemas da prática social não podem ser encarados como meros problemas instrumentais, mas sim como situações problemáticas que se apresentam muitas vezes como casos únicos, não sendo possível proceder à sua resolução através de técnicas e teorias existentes (Gómez, 1995).

No sentido de se superar esta relação mecânica entre o conhecimento técnico e a prática na sala de aula, emergiu a visão do professor como prático reflexivo (Schön, 1995). O êxito do profissional depende da sua capacidade de gerir a complexidade e resolver problemas práticos, através de um processo de reflexão sobre a situação concreta (Gómez, 1995).

Assim, importa distinguir três processos que integram o pensamento prático: “conhecimento-na-ação”, “reflexão-na-ação” e “reflexão sobre a ação e sobre a reflexão-na-ação” (Schön, 1995). O conhecimento-na-ação é “o saber que os profissionais manifestam na prática do dia-a-dia, sendo tendencialmente tácito, espontâneo e intuitivo” (Pinheiro, 2008, p. 8). Por sua vez, a reflexão na ação implica que o processo de reflexão ocorra em simultâneo com a ação, através de um diálogo com a situação problemática que possibilita uma reformulação imediata da intervenção. Quanto à reflexão sobre a ação e sobre a reflexão-na-ação, as mesmas são análises que ocorrem após a ação. Na reflexão sobre a ação, o professor, “liberto dos condicionamentos da situação prática, pode aplicar os instrumentos conceptuais e as estratégias de análise no sentido da compreensão e da reconstrução da sua prática” (Gómez, 1995, p. 105). A reflexão sobre a reflexão-na-ação torna possível refletir sobre o que aconteceu, o que foi observado, o significado que foi dado e a eventual adopção de outros sentidos. Este processo de reflexão, no entender de Schön (1995), “é uma acção, uma observação e uma descrição, que exige o uso de palavras” (p. 83).

Nos modelos de formação de professores baseados numa posição construtivista a prática adquire o papel central de todo o currículo e numa posição socio-construtivista há uma ação conjunta, em oposição à concepção tecnicista que situa a prática no final do currículo. Deste

modo, “nega-se a separação artificial entre a teoria e a prática no âmbito profissional”, enfatizando-se que o processo de formação de professores deve iniciar-se pelo “estudo e análise do acto de ensinar” (Gómez, 1995, p. 111). Assim sendo, a prática é encarada como um processo de envolvimento na ação, reflexão na e sobre a ação, durante o qual o professor envolve-se na complexidade da aula para a compreender de forma crítica, questionando as suas próprias crenças, experimentando alternativas, participando na reconstrução da realidade escolar. Segundo Perrenoud (1993), a formação deixa de “dar a resposta certa para cada situação-tipo, mas sim dar recursos com vista a analisar e a enfrentar uma grande variedade de situações” (p. 138).

No nosso entender, a formação deveria valorizar mais o papel da experiência, promovendo a ação conjunta em que teoria e prática são abordadas em simultâneo e desenvolvendo o professor como prático reflexivo.

Após esta abordagem geral à formação de docentes, convém enfatizar a importância da prática pedagógica na formação inicial de professores e educadores de infância.

1.3.1. O estágio na formação inicial de docentes

Como se tem vindo a defender, a formação inicial de docentes, como a primeira etapa de um empreendimento de formação contínua, deve assentar na ideia de que os professores aprendem a sua profissão nas escolas, realçando-se assim a importância da articulação entre a formação e a prática pedagógica (Canário, 2001).

A prática pedagógica “tem como finalidade proporcionar aos alunos a aquisição e mobilização de conhecimentos, competências e atitudes necessários ao exercício da função docente, bem como permitir uma reflexão permanente da relação entre a teoria e a prática, não só no contexto de sala de aula mas também em todos os aspectos que determinam a acção educativa” (Antunes & Menino, 2005, p.100).

O estágio é “uma modalidade de prática pedagógica, sob a forma de docência assistida e orientada” (Graciano & Fialho, 2008, p. 2). Este estabelece a ligação entre duas realidades bem distintas: a escola e a instituição de formação. Os estagiários, através desta experiência antecipada de exercício do ensino, começam a analisar as situações da realidade escolar sob o ponto de vista do professor, tomando consciência do que é ser professor.

Assim, o estágio deve proporcionar “ao futuro professor uma prática de desempenho docente global em contexto real que permita desenvolver as competências e atitudes necessárias para um desempenho consciente, responsável e eficaz” (Formosinho, 2001, citado por Graciano & Fialho, 2008, p. 2). É importante salientar que o estágio não é apenas um processo de formação, mas também um processo de avaliação das aprendizagens adquiridas e das potencialidades dos futuros profissionais.

Ao longo deste processo, o estagiário toma muitas decisões e desenvolve muitas reflexões em torno da sua ação, contando com a orientação do supervisor e do educador/professor cooperante. Cunha (2008) refere que “o estagiário – meio professor, meio aluno – vê-se numa situação precária, provisória, dependente, por um lado, dos alunos que lhe garantam o sucesso e, por outro, dos supervisores/orientadores que o acompanham e tutelam na entrada para o mundo profissional dos professores” (p. 123).

Além dos intervenientes já mencionados, o estagiário conta ainda com a presença constante dos outros elementos do núcleo pedagógico, que são os colegas que melhor conhecem o seu contexto de estágio e, por isso, apoiam nos momentos de reflexão e de tomada de decisões e incentivam nos momentos de resolução de situações problemáticas.

O estágio é um processo que passa por diferentes fases. Formosinho (2002b) enumera as oito fases seguintes: 1. Imersão nos contextos e compreensão das dinâmicas do início do ano letivo; 2. Exploração do conhecimento da escola e da comunidade envolvente; 3. Observação da criança no contexto da sala de atividades; 4. Entrada progressiva na atuação prática e experimentação inicial da rotina diária; 5. Desenvolvimento das práticas e prática integral da rotina diária; 6. Avaliação da aprendizagem profissional já alcançada; 7. A experiência de concretização de um projeto de aprendizagem profissional apoiada; e 8. A avaliação de todo o processo e a identificação de um projeto de desenvolvimento profissional futuro.

Interessa-nos realçar que apresentamos esta organização do estágio por fases de modo a clarificar a sistematização dos principais momentos, mas temos noção que é uma visão muito linear da formação, pois a realidade é bem mais dinâmica.

No ponto que se segue, a estagiária irá apresentar as práticas educativas do seu estágio, caracterizando diferentes momentos deste e reforçando as ideias e opções com fundamentação teórica da área.

2. As práticas educativas no estágio

Neste ponto iremos abordar as práticas educativas no estágio, começando por contextualizar o estágio no pré-escolar e no 1.º Ciclo, no que diz respeito à instituição, ao meio envolvente e à caracterização do grupo, enfatizando este último. Após esta contextualização, passaremos a uma análise crítica dos diversos procedimentos e instrumentos referentes ao estágio: a observação, o projeto formativo, a planificação, momentos das práticas e a avaliação e a reflexão sobre a ação. No sentido de salvaguardar a identificação das crianças, os seus nomes foram substituídos por códigos (os códigos iniciados por C referem-se a crianças do Pré-escolar e os iniciados por A referem-se às do 1.º Ciclo).

Os dados que serão apresentados foram recolhidos dos documentos produzidas pela estagiária aquando da PES I e PES II, tais como registos de observação, projetos formativos, sequências didáticas e documentos de avaliação e reflexão, bem como de trabalhos das crianças. Alguns dos documentos foram apenas consultados, outros implicaram exame cuidadoso e metódico das informações neles contidas e outros, ainda, foram objeto de análise de conteúdo como técnica de tratamento sistemático de dados.

2.1. Contexto de estágio no Pré-escolar

A prática pedagógica em Educação Pré-Escolar decorreu no Infantário de Ponta Delgada que é um dos núcleos escolares que constitui a unidade orgânica designada por *Escola Básica Integrada de Canto da Maia* e que se destina a crianças com idades inferiores à idade de ingresso no 1º Ciclo do Ensino Básico.

O Infantário situa-se na freguesia de S. Clara, onde se encontram diversas instituições e serviços que podem apoiar a realização de atividades suscetíveis de proporcionarem o desenvolvimento de aprendizagens significativas para as crianças. O meio social envolvente influencia a educação das crianças, “beneficiando a escola da conjugação de esforços e da potencialização de recursos da comunidade para a educação das crianças” (Ministério da Educação, 1997, p. 23). Nos arredores do Infantário, podemos encontrar diversas indústrias, serviços, estabelecimentos de comércio e instituições religiosas e culturais. Nas intervenções, procuramos sempre que possível mobilizar o meio envolvente através, por exemplo, de visitas de estudo, de contextualização de relatos das crianças e de exemplos do meio para as crianças perceberem melhor os conceitos em estudo.

Após esta breve caracterização da instituição e do meio envolvente, iremos centrar-nos na caracterização do grupo de crianças.

2.1.1. Caracterização do grupo de crianças

O grupo de crianças, com quem desenvolvemos a Prática Educativa Supervisionada I, era constituído por 19 crianças (12 do sexo masculino e 7 do sexo feminino) com 4 anos de idade até 31 de Dezembro de 2011.

Neste grupo, existia uma criança (C2) que sofria de perturbação do espectro autista e que era acompanhada por uma psicóloga e por uma terapeuta de fala. Integrava o subprograma Socioeducativo da Educação Especial e recebia apoio directo de uma docente do Núcleo de Educação Especial. Era uma criança que participava em todas as actividades propostas ao grupo, mostrava conhecimentos ao nível das outras crianças da sua idade e tinha grande capacidade de memorização. No entanto, apresentava dificuldades na fala e no contacto visual com quem comunicava.

Este grupo era muito coeso, notando-se uma relação de grande proximidade entre as crianças e a educadora, que já acompanhava a maioria das crianças do grupo desde os 14 meses de idade.

De um modo geral, as crianças eram muito alegres, meigas e curiosas. Eram participativas, interessavam-se pelas actividades propostas e apresentavam muitos conhecimentos sobre diversas temáticas, tendo em conta a idade. Eram também muito comunicativas, demonstrando vontade de partilhar as suas experiências e vivências. Além disso, evidenciavam autonomia nas rotinas diárias.

A nível das Expressões, algumas das crianças apresentavam uma certa facilidade nos movimentos finos e desenhavam a figura humana. Todas eram capazes de distinguir as cores, memorizar e reproduzir canções. No entanto, demonstravam alguma dificuldade em participar em actividades dramatizadas sem o apoio do adulto.

No que diz respeito ao Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, o grupo além de muito comunicativo e participativo expressava-se de forma clara, à excepção da criança referida inicialmente. Eram crianças que gostavam muito de histórias, sendo capazes de recontar e compreender a mensagem.

No Domínio da Matemática identificavam e reconheciam alguns números, possuindo a noção de número e das formas geométricas. Relativamente à Área de Estudo do Meio, algumas crianças já conseguiam identificar o dia da semana, o mês, o ano e descrever o tempo atmosférico. Além disso, todas identificavam diferentes partes do corpo, animais e alimentos.

Contudo, constatava-se que existia um pequeno número de crianças com um nível diferente de desenvolvimento global directamente relacionado com a idade, verificando-se assim que as crianças mais novas ainda eram um pouco imaturas, mostrando principalmente dificuldades relacionadas com a concentração e a motricidade fina.

É ainda de salientar a notável participação e interesse da família na vida escolar dos seus educandos, ao procurarem estar sempre presentes e envolverem-se ativamente nas atividades do grupo e do infantário.

2.2. Contexto de estágio no 1.º Ciclo

A prática pedagógica no 1.º Ciclo decorreu na Escola Básica Integrada Roberto Ivens, na Unidade Orgânica EB1/JI de São Roque – Canada das Maricas. Nesta escola funciona a educação pré-escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico. Esta situa-se na freguesia de S. Roque, que se localiza numa zona limítrofe do centro urbano e apresenta uma elevada concentração de população. A área envolvente possui bastante heterogeneidade social, económica e cultural das famílias.

Tal como na contextualização do estágio no pré-escolar, iremos prosseguir com a caracterização da turma.

2.2.1. Caracterização da turma

A turma do 4.º ano de escolaridade era constituída por vinte e um alunos, sendo doze do sexo masculino e nove do sexo feminino. As idades estavam compreendidas entre os nove e os dez anos. Nesta turma, quatro alunos eram abrangidos pelo Regime Educativo Especial e oito alunos recebiam apoio educativo. Todos os alunos encontravam-se a trabalhar o Programa do 4.º ano de escolaridade, excepto o aluno A7, a aluna A16 e o aluno A17.

O aluno A7 encontrava-se ainda em processo de análise pela equipa de Educação Especial, mas de acordo com informações disponibilizadas à docente titular ele apresentava

uma deficiência cognitiva, que se manifestava por exemplo na sua incapacidade de memorização e dificuldade na motricidade fina, não conseguindo sequer saber a sua idade ou escrever o seu nome. No entanto, era uma criança capaz de interagir verbalmente e que mostrava interesse em participar nas atividades. A aluna A16 sofria de Síndrome de Rett, verificando-se que realizava poucos movimentos motores, não comunicava verbalmente e apenas reagia a alguns estímulos visuais e auditivos. O aluno A17, considerando os programas de ensino, encontrava-se ao nível do 2.º ano na Matemática, ao nível do 3.º ano no Português e acompanhava a turma nas restantes áreas curriculares.

É importante referir que no que respeita ao domínio sociocultural, a maioria dos alunos tinha pouco acesso às atividades culturais desenvolvidas pela comunidade. Estes alunos eram provenientes de famílias bem estruturadas, que defendiam a cultura do trabalho e que valorizam a escola. Havia também um pequeno grupo de alunos cujas famílias valorizavam o acesso à cultura e se preocupavam com o bem-estar da família e da comunidade. Na turma existia ainda um pequeno número de alunos cujas famílias de certa forma desvalorizavam o trabalho e revelavam pouco interesse pelas atividades escolares e culturais.

Em termos económicos, a maioria dos alunos pertencia a famílias com poder económico médio-baixo, havendo treze alunos que beneficiavam da Ação Social Escolar. Também havia um pequeno grupo de alunos que pertencia a famílias com poder económico médio.

Relativamente ao domínio afetivo, a maioria dos alunos apresentava um comportamento estável, baseado em valores de cooperação e respeito pelo próximo, possivelmente transmitidos no seio familiar. No entanto, havia um pequeno número de alunos que apresentava carências afetivas, que se manifestavam na necessidade de chamarem a atenção e de receberem reforços positivos para melhorarem o seu comportamento.

Apesar de a turma apresentar um ritmo de trabalho lento, notava-se que a maioria dos alunos dedicava-se ao trabalho e mostrava gosto pela aprendizagem. Havia um grupo de alunos em que se verificava a falta de algumas competências básicas ao nível da Língua Portuguesa e da Matemática, que se manifestava na insegurança nos seus conhecimentos.

A nível do comportamento disciplinar, na sala de aula, a turma respeitava as regras e valorizava a cooperação e o respeito mútuo.

No que diz respeito ao Português, os alunos dominavam a técnica da leitura, realizando a descodificação mas apresentando muitas vezes dificuldade na compreensão da mensagem. A nível da escrita, observámos que realizavam muitos erros de ortografia e tinham dificuldades na produção de textos. No que se refere à oralidade, todos os alunos articulavam

as palavras de forma compreensível, excepto o aluno A8 que necessitava de apoio da Terapia de Fala. No entanto, a maioria utilizava um vocabulário muito restrito e apresentava dificuldades a nível da concordância sujeito-predicado. Muitos dos alunos revelavam dificuldades em justificar a sua opinião e em interpretar textos por escrito. A nível de Conhecimento Explícito da Língua, a maioria da turma não conseguia resolver certos exercícios sem se fazer uma revisão dos mesmos, havendo uma necessidade constante de se rever e sistematizar conteúdos anteriormente trabalhados.

A nível da Matemática, a maioria dos alunos apresentava dificuldades em fazer a leitura por ordens e classes, em compreender o valor posicional dos algarismos e necessitava de rever os números com parte decimal, para realizarem os exercícios de forma autónoma. Muitos dos alunos apresentavam dificuldades em interpretar situações problemáticas e fraco cálculo mental. Também demonstravam dificuldades em alguns cálculos porque ainda não tinham memorizado a tabuada, nomeadamente na resolução do algoritmo da multiplicação.

Quanto ao Estudo do Meio, a maioria dos alunos apresentava dificuldade em fazer novas aquisições, apesar de demonstrar interesse pelos temas estudados.

Portanto, pode-se afirmar que se tratava de uma turma heterogénea a nível de competências e do ritmo de desenvolvimento do processo de aprendizagem.

Feita a contextualização das turmas, passam-se a comentar os elementos estruturantes do estágio que, embora apresentados de forma sequenciada em função de diferentes tópicos, ocorreram de forma interligada.

2.3. A observação

A observação é um dos processos fundamentais na formação inicial dos professores, por os auxiliar a reconhecer e identificar fenómenos, a refletir sobre reações das crianças, a recolher objetivamente informação, organizá-la e interpretá-la e ainda a situar-se criticamente face aos modelos existentes (Estrela, 1986, p. 62). O estagiário tem de saber observar, interrogando a realidade, para posteriormente intervir de modo fundamentado e consciente. Contudo, nem sempre é fácil ter uma visão objetiva das situações, que nos permita caracterizar a turma sobre a qual teremos de exercer a nossa ação.

Durante o estágio, a observação ocorreu a qualquer momento, sendo um processo com especial significado em dois momentos distintos: no Pré-escolar e no 1.º Ciclo. No Pré-

escolar, os primeiros dois dias de contacto com as crianças foram destinados exclusivamente à observação e consulta de documentos. Neste momento inicial, sentimo-nos um pouco desorientadas por não termos um conhecimento aprofundado acerca dos instrumentos e metodologias de observação que deveríamos utilizar e por não sabermos se deveríamos focar a nossa atenção nas rotinas diárias ou nas características particulares de cada criança.

Como refere Estrela (1986, p. 14), estávamos a “olha[r]” para o grupo mas não estávamos a “v[er]” nem a detectar informações relevantes para a subsequente intervenção que teríamos de planear. Dada a nossa inexperiência, decidimos direccionar a nossa atenção para as rotinas diárias, realizando registos pouco ricos e com pouca informação acerca das capacidades, interesses e dificuldades das crianças (Anexo I).

Ao longo das intervenções, apercebemo-nos que a observação “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 atividades aos interesses e necessidades das crianças” (Parente, 2002, p. 180). Então começámos a estar mais atentas, a realizar anotações e a fazer registos fotográficos e filmagens. Além disso, realizámos registos ao longo das nossas intervenções num Caderno de Registo de Observações, partilhado pelas três estagiárias do núcleo. Neste caderno eram registadas as dificuldades, as necessidades e os progressos de cada aluno, sendo um registo muito útil para a realização da avaliação da sua aprendizagem.

No 1.º Ciclo, os primeiros dois dias de contacto com os alunos também foram destinados unicamente à observação e consulta de documentos. Neste momento, já dispunhamos de uma capacidade de observação mais apurada e mais consciente, por isso, para além de nos debruçarmos sobre as rotinas e as estratégias de ensino da professora cooperante, também tivemos o cuidado de recolher alguns dados dos alunos, principalmente dos diagnosticados com NEE e dos sinalizados para apoio educativo (Anexo II).

Esta observação forneceu-nos muita informação sobre cada aluno porque tivemos a possibilidade de ir circulando na sala, observando o modo como os alunos resolviam os exercícios, as suas dificuldades e interagindo com eles de maneira a ajudá-los a encontrarem respostas para as suas dúvidas. O problema é que nos entusiasmámos com a interação com os alunos e infelizmente acabámos por registar pouco daquilo que observámos.

Ao longo das intervenções, também estivemos atentas aos comportamentos e atitudes dos alunos e à resposta destes às estratégias de ensino implementadas. Além disso, tínhamos muitos registos escritos dos alunos, como as fichas de trabalho que poderíamos consultar, e alguns registos fotográficos e gravações que fomos realizando. Contudo, consideramos que

teria sido benéfica a utilização de um caderno de registos de observações como no Pré-escolar, para a sistematização de todos os dados observados, para que muitos deles não caíssem no esquecimento, como acabou por acontecer.

Em suma, a observação inicial e a realizada ao longo das intervenções colocaram ao nosso dispor elementos que puderam ser analisados de modo a compreendermos o processo de ensino-aprendizagem, constituindo, deste modo, “a base do planeamento e da avaliação” (Ministério da Educação, 1997, p. 25) do nosso trabalho.

2.4. O projeto formativo

Na atualidade, o termo projeto é utilizado em diversos contextos sociais para designar as mais variadas intenções e/ou ações individuais ou coletivas. Silva (1998) apresenta uma noção de projeto associada à previsão de algo a realizar que pode corresponder a “uma intenção ou tenção mais ou menos vaga [ou] corresponder a uma visão mais precisa da sua realização o que implica ter um plano de acção mais ou menos bem definido” (p. 91). Por seu turno, Mendonça (2002) menciona que um projeto é um processo consciente, que se concretiza pela identificação de uma tensão entre o que se deseja e o que se faz, por isso possui uma finalidade. No sentido de se atingir esta finalidade, prevê-se um certo número de meios através de um plano e de atividades sucessivas e significativas. Este processo integra um produto que é avaliado.

Por conseguinte, um projeto não pode ser encarado apenas como uma visão de futuro, mas como a intenção de uma ação a concretizar, implicando um processo e um produto.

Assim, surgiram os projetos formativos elaborados na Prática Educativa Supervisionada I e Prática Educativa Supervisionada II como planos da nossa futura ação pedagógica. Para a elaboração de tais projetos, consultámos documentos como o Plano Anual de Actividades, o Projecto Educativo de Escola e o Projecto Curricular de Turma. Além disso, recorremos aos dados recolhidos da observação e, no 1.º Ciclo, ainda realizámos uma entrevista à professora cooperante para complementar as informações recolhidas.

Em ambos os projetos incluiu-se numa primeira parte a caracterização do meio, da instituição, da sala de aula e da turma. Na segunda parte, procedeu-se à apresentação do modelo de ensino pelo qual a estagiária pretendia orientar a sua prática, as estratégias a adotar, a calendarização das atividades e, finalmente, a avaliação do projeto e da turma.

A nível da estrutura, constata-se que os dois projetos são muito semelhantes, acrescentando-se apenas no documento do Pré-escolar um tópico intitulado “Análise do Projeto Educativo de Escola (PEE) e do Projeto Curricular de Grupo (PCG)”.

No referente ao conteúdo, verifica-se que os mesmos são distintos, principalmente na parte das caracterizações orientadas para intervenções futuras. Enquanto no projeto formativo do Pré-escolar a estagiária limitou-se a realizar descrições algo exaustivas e com pouca pertinência para a futura ação, no projeto do 1.º Ciclo denota-se a preocupação de se esclarecer a importância e as implicações práticas de tais dados. Tal facto evidencia certa reflexão sobre o primeiro projeto, que conduziu ao aperfeiçoamento do segundo projeto formativo. A título de exemplo, vamos proceder à comparação de dois excertos, a seguir apresentados, da caracterização da sala de aula:

“O local da sala com mais espaço é a zona do tapete grande onde são realizadas diversas actividades, tais como: o acolhimento, actividades de grande grupo como por exemplo contar histórias e cantar canções, o relaxamento e a marcação do comportamento ao fim do dia. (...)

A nível de expressão plástica, existe na sala uma mesa destinada às actividades de desenho, recorte e colagem, uma mesa destinada à modelagem e um cavalete para a pintura. O material necessário encontra-se numa estante devidamente identificado e acessível às crianças.

Também existe o canto da casinha das bonecas equipado com mobiliário e utensílios de cozinha, um pequeno berço e alguns bonecos. Na área da garagem há um tapete, carros e jogos de construção. Na área de jogos existe uma mesa, um armário de prateleiras com jogos de encaixe, de associação de ideias, de sequências lógicas, de enfiamento, puzzles e de identificação.” (Projeto Formativo da PES I, p. 6)

“A sala de aula (ver anexo I), destinada a esta turma, apresenta as mesas dispostas em quatro grandes grupos e a secretária da professora no fundo da sala. Esta disposição da sala é benéfica para a minha prática educativa pois tenciono que os alunos realizem vários trabalhos a pares ou em grupo. Num dos grupos encontra-se uma mesa adaptada para a aluna A16. Neste grupo encontram-se também os alunos A7 e A17 que requerem um trabalho mais individualizado dadas as suas dificuldades e assim podem receber apoio mais facilmente. (...)

A sala dispõe também de dois computadores (ver anexo II) com impressora e acesso à internet. Estes recursos são uma mais valia na medida em que permitem que os alunos possam realizar diversas aprendizagens através por exemplo de pesquisas na internet. (Projeto Formativo da PES II, p. 4)”

Ao analisarmos o primeiro excerto deparamo-nos com uma listagem de materiais e equipamentos existentes na sala de aula, estando ausente uma explicação da pertinência destes na prática educativa. No segundo excerto, é evidente um olhar reflexivo sobre a sala,

salientando-se o interesse da disposição da sala e dos equipamentos para o desenvolvimento de uma prática que fosse ao encontro das necessidades dos alunos.

Apesar de o projeto formativo do 1.º Ciclo revelar uma visão mais consciente e crítica sobre os dados recolhidos, continuou-se a vislumbrar algumas lacunas, por exemplo na caracterização da turma, como se pode ver no excerto seguinte:

“A nível da Matemática, a maioria dos alunos apresenta dificuldades em fazer a leitura por ordens e classes, em compreender o valor posicional dos algarismos e necessita de rever os números com parte decimal, para realizarem os exercícios de forma autónoma. Muitos dos alunos apresentam dificuldades em interpretar situações problemáticas e fraco cálculo mental. Também demonstram dificuldades em alguns cálculos porque ainda não memorizaram a tabuada, nomeadamente na resolução do algoritmo da multiplicação.

Assim sendo, irei ter sempre o cuidado de desenvolver momentos de rotina e de exploração de estratégias de cálculo, realizando sempre sistematização e revisão de conteúdos para que a turma se aproprie dos conhecimentos de modo seguro. (...)

Ao longo da minha prática vou procurar dar um apoio individualizado a cada aluno, especialmente o A8, a A13, o A17, o A12, o A4, a A3 e o A7, e incidir nas dificuldades da turma que se prendem essencialmente com a Leitura, a Escrita e o Cálculo.” (Projeto Formativo da PES II, p. 6)

Neste excerto do projeto formativo do 1.º Ciclo é dada uma visão geral da turma nas diversas áreas curriculares, sem se especificar as características e necessidades particulares de cada aluno. Denota-se, no entanto, alguma reflexão sobre tais informações que se reflete na apresentação de algumas estratégias a desenvolver pela estagiária no sentido de colmatar dificuldades detectadas na turma.

Pelo facto de ser uma turma heterogénea, a estagiária tinha de planificar atividades diferenciadas, surgindo algumas dificuldades devido à falta de dados específicos sobre cada aluno. Assim, deu-se a tomada de consciência de que uma caracterização mais rica e com uma visão pró-activa poderia ter facilitado os momentos de delineamento das estratégias.

No que se refere à caracterização do grupo no Pré-escolar, apesar de não se individualizar nem se apresentar as implicações de tal caracterização, há que realçar o facto de se agruparem as crianças por características, o que auxilia na tomada de certas opções antes e durante a ação educativa, como se pode constatar neste excerto:

“Por um lado, observam-se algumas crianças, nomeadamente a C9, o C14, o C10 e o C11, com dificuldade em estarem atentas às tarefas, em cumprirem as regras da sala, no controlo dos movimentos finos, em terem noção da lateralidade, em desenhar a figura humana, em participar e expressar com clareza as suas ideias.

Por outro lado, destacam-se crianças como a C3, o C7, o C8, a C18 e o C15 que prestam atenção às tarefas, demonstram muito interesse em participar, apresentam um bom domínio dos movimentos finos, sabem desenhar a figura humana e escrever pelo menos algumas letras dos seus nomes. Contudo, estas apresentam uma certa dificuldade em descrever pessoas, objectos e ações.” (Projeto Formativo da PES I, p. 8)

No que diz respeito às macroestratégias, é novamente visível uma discrepância entre as propostas no projeto formativo do Pré-escolar e do 1.º Ciclo. No Pré-escolar, as macroestratégias são apresentadas sob a forma de tabela, na qual são enumeradas propostas muito gerais para as diferentes áreas e domínios (Anexo III). Contudo, no projeto formativo do 1.º Ciclo, a estagiária optou por apresentar as macroestratégias sobre a forma de texto, no qual clarifica em que consiste cada estratégia e inclusive fundamenta algumas opções com informações recolhidas através da entrevista realizada à professora cooperante (Anexo IV).

Quanto à calendarização das atividades, no projeto formativo do Pré-escolar a mesma é feita diariamente notando-se a preocupação de se apresentar as atividades específicas a desenvolver para cada conteúdo (Anexo V). Por seu turno, no projeto formativo do 1.º Ciclo, a calendarização é realizada semanalmente, sendo apenas apresentados os conteúdos a desenvolver em cada área curricular (Anexo VI). No nosso entender, a calendarização projetada para o Pré-escolar é muito mais esclarecedora pois permite-nos ter uma visão geral das metodologias que se pretendem implementar nas práticas.

Num projeto vive-se um tempo prolongado e faseado, onde se geram processos e produtos que são dados a conhecer e que são avaliados, dando origem a outras interrogações. Deste modo, sugere-se que a avaliação é “o mediador contínuo” do projeto (Mendonça, 2002, p. 19).

Assim sendo, a avaliação destes projetos foi sendo realizada de modo contínuo nos momentos de reflexão com a professora cooperante e com o orientador de estágio. Além disso, o projeto do Pré-escolar passou por dois processos de avaliação: uma avaliação intermédia que ocorreu durante a execução do projeto e uma avaliação final. Nesta avaliação intermédia, pretendeu-se dar conta da importância das informações do projeto para o desenvolvimento das práticas e das alterações e ajustes que foram necessários para a melhoria das intervenções subsequentes. Na avaliação final, foi apresentado um balanço das atividades, os ajustes necessários e reforçada a relevância do conhecimento das particularidades de cada criança, como se pode ver neste exemplo:

“Ainda no que diz respeito à caracterização do grupo, foi relevante ter tido conhecimento através do PCG dos agregados familiares do C13 que vive com a mãe e do C8 que tem guarda partilhada, vivendo uma semana com a mãe e outra semana com o pai. Neste sentido, no Dia da Família procurei que estas crianças partilhassem a sua constituição familiar e sensibilizassem as outras para a existência de diferentes estruturas familiares.”

O projeto do 1.º Ciclo passou apenas por um processo de avaliação final, dado que a sua entrega aconteceu após a segunda intervenção da estagiária, que considerou ser pouco pertinente a realização de uma avaliação intermédia. Nesta avaliação, procurou-se colmatar a ausência, na fase inicial do projeto, de caracterização individualizada e de estratégias dirigidas aos alunos com NEE e em situação de apoio educativo. Assim, foi feita uma reflexão sobre as implicações de tais características na minha prática, as dificuldades que surgiram e o modo como estas foram ultrapassadas, como se pode observar neste excerto:

“No entanto, há um grupo de alunos, nomeadamente a A1, o A4, o A8, o A17, a A13 e o A12, em que se verifica a falta de algumas competências básicas ao nível da Língua Portuguesa e da Matemática e que tiveram de receber mais apoio da estagiária. No sentido de colmatar estas dificuldades, na minha prática procurei apoiar individualmente estes alunos, apelar à participação destes nos momentos de diálogo em grande grupo e, nos momentos de treino da leitura, solicitar mais vezes os mesmos. (...)

É de salientar que, apesar de conhecer as dificuldades de cada aluno, na primeira intervenção não consegui atender às necessidades de alguns alunos, mas nas outras intervenções tive o cuidado de dar mais apoio a estes. É uma turma que respeita as regras, apresenta um bom comportamento e valoriza a cooperação, funcionando muito bem em trabalho de grupo e apoiando os colegas com dificuldades.

Para o A7 foram preparadas atividades específicas. Dadas as dificuldades na motricidade fina, foram desenvolvidas atividades de plástica como pintura, modelagem e colagem. O A7 participou na dramatização da entrevista a D. Afonso Henriques e surpreendeu-me pelo facto de encarnar o papel de entrevistador com muito à vontade e realizar as perguntas adequadas ao contexto da entrevista. Em alguns momentos tive dificuldade em saber se devia integrar o A7 em alguns trabalhos de grupo pela dificuldade das tarefas, mas depois percebi que isto era extremamente importante para ele pois ele mostrava interesse e tinha a oportunidade de interagir mais com os outros colegas. A A16 estava sempre acompanhada da senhora X que ia desenvolvendo alguns exercícios específicos para ela. Além disso, tive a preocupação de ter em atenção que a música pode ser um bom estímulo para ela, havendo dois momentos em que trabalhei com a turma uma música e uma canção.”

Em suma, o projeto formativo é fulcral para a prática educativa, pois através dele a estagiária reflectiu sobre o contexto e a turma, planeou e concretizou as suas intenções e avaliou todo o processo. É de salientar que, por apresentar uma postura consciente do interesse de todo este processo para a sua própria formação, a estagiária considera que este projeto ainda teria sido mais benéfico se tivesse tido tempo suficiente para pensá-lo e projetá-lo antes do início das intervenções práticas da sua responsabilidade.

2.5. A planificação

No ponto anterior, ficou explícito que aquando da realização do projeto formativo já são tomadas algumas decisões sobre o processo de ensino – aprendizagem a desenvolver ao longo do estágio. No entanto, é no momento de planificação que nós, estagiários, convertemos “uma ideia ou um propósito num curso de acção” a concretizar a curto prazo, implicando o processamento da informação e uma sucessão de condutas para planificar (Zabalza, 1994, p. 47).

A planificação dos professores determina aquilo que é ensinado nas escolas, uma vez que este processo transforma e adapta o currículo através de adições, eliminações e interpretações realizadas pelos professores sobre o ritmo, sequência e ênfase a atribuir aos conteúdos e competências tendo em conta o contexto em que estes atuam (Arends, 1999, p. 44).

No nosso entender, é importante salientar que a planificação não deve ser vista como um plano a seguir “à risca”, mas como um instrumento flexível e orientador da prática educativa. A este respeito, Madureira (1996, citada por Damião, 1996) indica que “a planificação de uma aula visará apenas, em linha de opinião, assegurar a realização de um plano de contigência. Acredito que qualquer bom profissional só se sentirá satisfeito se a aula decorrer para além do plano, se o seu plano for superado pela qualidade da acção (e interacção) dos seus intervenientes” (p. 43).

Ao analisarmos o processo de planificação encontramos: um conjunto de conhecimentos que servem de justificação do que se decide, um propósito a alcançar e uma previsão a respeito do processo a seguir que deverá concretizar-se numa estratégia de procedimento (Zabalza, 1994, p. 48). Damião (1996) partilha da mesma opinião e aponta os seguintes aspetos a ter em conta aquando da organização de situações pedagógicas: os pré-

requisitos dos alunos, os objetivos, os conteúdos a ensinar, as estratégias de trabalho, as estratégias de avaliação, a gestão do espaço e do tempo, os recursos, os intervenientes e um espaço para considerações relevantes (p. 68).

Ao longo do estágio, como ainda não tínhamos adquirido destreza suficiente na planificação, realizámos sequências didáticas de modo muito detalhado, começando por uma fundamentação das opções, a apresentação de grelhas onde eram enumeradas as competências, os conteúdos, as atividades, os recursos e o tempo, a descrição pormenorizada das atividades e terminando com a planificação da avaliação. Estas planificações foram elaboradas em equipa, contando com esclarecimentos e sugestões da educadora/ professora cooperante e do orientador da universidade e ainda com a partilha de ideias e experiências dos colegas de núcleo e dos colegas supervisionados pelo mesmo orientador.

Passamos à análise das diversas componentes presentes nas planificações do Pré-escolar e do 1.º Ciclo.

No que diz respeito ao Pré-escolar, é visível uma grande evolução entre a planificação da primeira intervenção e as outras duas seguintes, fruto de uma reflexão sobre a sua coerência, funcionalidade e clareza. Assim sendo, iremos comparar a primeira sequência com as outras, dando exemplos de alterações e melhorias mais evidentes entre estas. Na primeira sequência didática, foi realizada uma fundamentação muito genérica da importância da abordagem de cada área e domínio para o desenvolvimento das crianças, fundamentando-se com alguns autores. Esta justificação das escolhas tomadas veio a considerar-se vazia de sentido, dado que parece servir para qualquer situação pedagógica, não havendo referências particulares do contexto da ação, como se pode observar no seguinte excerto:

“As diferentes formas de expressão proporcionam igualmente o desenvolvimento da comunicação, o domínio do corpo e a consciência de si na relação com os objectos.

No domínio da expressão motora, destaca-se o interesse do jogo que tem um elevado valor educativo dado que é uma actividade com regras onde as crianças interagem com os outros, desenvolvem a cognição, atitudes, emoções e a capacidade de manipulação de objectos.

A expressão plástica relaciona-se com a expressão motora pois implica um controlo da motricidade fina. Segundo Arno Stern (1974), a criança tem necessidade da expressão plástica para formular o que não pode confiar à expressão verbal. Quando a criança pinta, desenha, modela ou constrói regularmente, a sua evolução acelera, podendo atingir um grau de maturidade de expressão que ultrapassa a medida comum. Além disso, a criação artística traz a marca de uma individualidade, provoca libertação de tensões e energias, instaura uma disciplina formativa, interna, de pensamento e de acção que favorece a manutenção do equilíbrio tão necessário para

que a aprendizagem se processe sem entraves, e a integração social sem dificuldades” (Sequência Didática do dia 12 e 13 de março).

Por seu turno, na última sequência, é realizada uma fundamentação das temáticas e das estratégias de ensino escolhidas, tendo em consideração a literatura de referência e o conhecimento de cada criança e do seu contexto, como se pode apurar no excerto que se segue:

“A temática da família, inserida na área do Conhecimento do Mundo e de Formação Pessoal e Social, aponta para a importância da criança saber situar-se socialmente numa família e noutros grupos sociais, estabelecer graus de parentesco, compreender as diferentes estruturas familiares e respeitar a diversidade de características de outras pessoas ou grupos. Considerei oportuno desenvolver esta temática visto que neste grupo temos duas crianças (o C8 e o C13) com os pais separados e importava alargar ideias sobre a visão da família. Além disso, algumas crianças deixaram de ser filhas únicas e passaram a ter irmãos, o que também altera a estrutura familiar.

A outra temática que será abordada nesta intervenção é a festa do Senhor Santo Cristo porque considero que devemos conhecer o nosso património cultural e valorizar as festividades da nossa região. Deste modo, será desenvolvida a dimensão cultural e artística através do recurso às raízes culturais e “à identificação das mais relevantes expressões culturais e patrimoniais açorianas (...) com o intuito de desenvolver no aluno o sentimento de identidade” (Alonso, 2011, p. 22).

Neste sentido, ocorrerá a visita à igreja do S. S. Cristo. Segundo as Orientações Curriculares (1997, p. 80) a educação pré-escolar deve proporcionar o contato com o meio exterior, através de deslocações ao exterior e da exploração de experiência e vivências realizadas pelas crianças no seu contexto social e familiar” (Sequência Didática do dia 15 e 16 de maio).

Este excerto demonstra que a estagiária tem consciência de que só poderá promover aprendizagens significativas e diversificadas se “planear o processo educativo de acordo com o que (...) sabe do grupo e de cada criança, do seu contexto familiar e social” (Ministério da Educação, 1997, p. 26).

No que se refere à grelha da sequência didática, nota-se uma grande diferença a nível de estrutura uma vez que na primeira sequência a grelha é organizada pela ordem dos dias de intervenção, havendo repetições das competências (Anexo VII), enquanto, na última sequência, as atividades são organizadas pelas competências que se desenvolvem, sem um seguimento da linha do tempo (Anexo VIII). Esta última estruturação da grelha permite uma leitura horizontal mais coerente, pois facilmente se identificam quais as competências foco e

as associadas, como também as temáticas e as atividades que pretendemos implementar para o desenvolvimento destas.

Quanto à descrição das atividades, apurámos que todas as sequências do Pré-escolar apresentam uma descrição detalhada das diversas rotinas e atividades desenvolvidas. Esta descrição foi muito relevante, principalmente nas primeiras intervenções, pois concedia-nos uma certa segurança por dar-nos uma visão do dia e por apresentar pormenores e reflexões fulcrais para o desenvolvimento das atividade de forma harmoniosa. No seguinte excerto podemos visualizar um exemplo do modo como cada atividade foi descrita:

“O acolhimento vai ter início com a canção dos bons dias, a indicação dos encarregados do dia e a marcação das presenças. Para isso, vou pedir às crianças para identificarem o dia da semana, o mês, e os encarregados do dia. Estes vão cantar a música dos bons dias nomeando uma criança de cada vez para ir ao quadro de presenças marcar uma bolinha no respectivo nome. Posteriormente, as crianças vão ter a possibilidade de falar sobre as profissões dos seus pais, explicando aos colegas em que consiste o trabalho dos pais.

Pelas 9 horas e 30 minutos, no jogo “A viagem ao mundo das profissões”, cada criança vai encontrar na sua “mala de viagem” (caixas construídas para o projecto de educação psicosexual “Uma aventura no arquipélago da Eulândia”, desenvolvido pela educadora) um objecto alusivo a uma profissão. As malas vão estar espalhadas em cima das mesas e eu vou indicando as crianças, uma a uma, para irem buscar a sua mala. O objectivo do jogo é identificar o objecto e a profissão correspondente, procedendo de seguida à imitação da profissão. Além disso, cada criança terá de encontrar a imagem da profissão (ver anexo III), que no final será colada numa cartolina. Esta actividade possivelmente será interrompida, uma vez que é longa e só participa uma criança de cada vez, o que faz com que as crianças comecem a distrair-se e a perder a concentração.

Pelas 10 horas, as crianças vão tomar o leite e de seguida vão continuar a construir os postais (se não terminarem no dia anterior) e brincarem livremente, equilibradamente distribuídas, pelas diversas áreas. Ao aproximar-se a hora do recreio, começam a arrumar a sala e a fazer o comboio para saírem” (Sequência Didática do dia 12 e 13 de março).

Contudo, consideramos que esta descrição foi excessiva e desnecessária na última intervenção. Reconhecemos a importância desta nas primeiras duas intervenções, mas depois seria suficiente uma descrição das atividades específicas, uma vez que acabamos por ter as rotinas memorizadas. Além disso, estas descrições mostram um pouco de inflexibilidade e rigidez dos tempos estipulados para cada atividade, o que na prática não acontece pois há sempre a necessidade de se proceder a alterações e ajustes diariamente.

Relativamente à planificação da avaliação, na primeira sequência são apenas referidos os instrumentos a utilizar para a avaliação, enquanto na segunda sequência já se nota a

preocupação de se fundamentar a avaliação apresentando-se as funções que esta desempenha, a importância dos métodos de avaliação e ainda os instrumentos de avaliação a utilizar, como se pode analisar neste excerto:

“Avaliar é um ato essencial da prática pedagógica, que pode estar associado a diferentes funções, designadamente a função pedagógica e a função social. A função pedagógica remete para a avaliação como ato de regulação das aprendizagens, encontrando-se ao serviço dos alunos, dos seus ritmos de aquisição de conhecimentos e desenvolvimento de competências. A função social apresenta um carácter de controlo e aponta para a seleção, hierarquização e certificação dos alunos.

Segundo Fernandes (2002), a importância dos métodos de avaliação é confirmada por vários estudos, que mostram que as atividades de avaliação ocupam uma grande parte do tempo e esforço de alunos e professores, salientando que aquilo que é valorizado e avaliado na escola vai influenciar não só os resultados escolares dos alunos, mas também a sua motivação, auto-conceito, hábitos de estudo e estilos de aprendizagem.

Assim sendo, o desenvolvimento das competências das crianças será avaliado através do preenchimento de duas grelhas de avaliação, uma com indicadores de desempenho (ver anexo XV) e a outra com metas de aprendizagem (ver anexo XVI). Além disso, serão tidos em conta todos os registos das atividades desenvolvidas e o quadro de autoavaliação preenchido pelas crianças” (Sequência Didática dos dias 16, 17, 18, 19 e 20 de abril).

No 1.º Ciclo, as planificações seguiram uma estrutura muito semelhante às do Pré-escolar. Ao procedermos à análise das três sequências didáticas, identificamos algumas diferenças entre a primeira e a segunda sequência. Novamente, na primeira planificação, a estagiária volta a realizar uma fundamentação descontextualizada da turma, mas, na segunda sequência, ultrapassa esta lacuna, justificando as opções tomadas quanto às estratégias e materiais com a apresentação das necessidades e dificuldades dos alunos, como se pode vislumbrar neste excerto:

“A maioria dos alunos da turma sente muito a necessidade de concretização do cálculo, contando pelos dedos ou realizando o algoritmo. Por isso será utilizado o material Cuisenaire que tem a vantagem, em relação a outros materiais de apoio, de representar os números como entidades e não como o resultado de uma contagem contínua. Este material é um apoio fundamental para a exploração de muitos aspetos das propriedades dos números naturais através de discussões entre alunos e professor.

Novamente serão privilegiados os momentos de trabalho em grupo ou a pares, pois «com motivação e condições razoáveis, o trabalho de grupo ajuda a disciplinar os alunos, incute um ritmo peculiar à aula, contribui para a aquisição de hábitos de solidariedade social e torna o estudo muito mais interessante e atraente através de um clima de jogo e de descontração responsável que

se instauram» (Antão, 2001, p. 39). Estes alunos trabalham muito bem em grupo interagindo e cooperando com os colegas. No entanto, sinto que alguns alunos ainda ficam um pouco “apagados” no grupo, como é o caso do A8, da A15 e da A5 que até cooperam nas tarefas mas interagem pouco com os colegas e têm dificuldades em darem a sua opinião” (Sequência Didática de 22 a 26 de Outubro).

Além disso, na segunda sequência, a estagiária mostra a preocupação de fundamentar a sua ação, explicitando aspetos do modelo e dos métodos pedagógicos predominantes ao longo da sua intervenção:

“A minha prática irá basear-se em aspetos do modelo cognitivista. Segundo este modelo, a educação deve apelar à capacidade para pensar os problemas e para inovar, ou seja, é privilegiado o desenvolvimento cognitivo devidamente contextualizado. Neste sentido são salientados três princípios de ensino: a ideia de que o ensino deve centrar-se na atividade do aluno pois a criança precisa de agir e envolver-se ativamente nos problemas; a ideia de que a atividade da criança deve ser espontânea, o que permite atribuir significado à aprendizagem e a ideia de que a aprendizagem deve ser significativa e nunca apenas resultado da memorização, da repetição ou do medo de castigos (Marques, 1999, pp. 36/37).

Quanto aos métodos pedagógicos, na minha intervenção irei utilizar predominantemente o método expositivo e o interrogativo. O método expositivo é recomendado para situações que visam aprendizagens da área do ‘saber-saber’, tais como a aquisição e compreensão de factos e conceitos e a introdução de um tema tendo em vista despertar o interesse para um assunto ou fornecer directrizes para a realização de tarefas orientadas pelos métodos activos (Pinheiro & Ramos, 1998). Este será especialmente utilizado para expor as características dos primeiros povos e os principais acontecimentos aquando da formação de Portugal, recorrendo em simultâneo ao quadro, a um mapa da Península Ibérica e ao friso cronológico, bem como para fornecer indicações acerca dos trabalhos de grupo e as regras dos jogos a desenvolver.

No método interrogativo em forma de jogo, o aluno assume um papel activo de construção do seu próprio saber, sentindo-se motivado e participativo, uma vez que o jogo da pergunta / resposta implica a bilaterização da comunicação, tornando menos formal a relação professor-alunos. Este método apela à evocação dos conteúdos, facilitando-se a sua retenção se houver exploração da compreensão dos mesmos. Além disso, permite um feed-back constante e imediato ao professor e possibilita-lhe dar um reforço positivo aos alunos (Pinheiro & Ramos, 1998). Na minha intervenção, este método estará presente em momentos de revisão de conteúdos e jogos de perguntas” (Sequência Didática de 22 a 26 de Outubro).

Deste modo, pretendeu-se salientar na planificação o facto de que “uma relação de formação harmoniosa baseia-se no equilíbrio entre os diferentes componentes da situação de formação: formando, formador e saber. O método, enquanto modo de gestão da situação de

formação, desempenha uma função fundamental na promoção e na manutenção deste equilíbrio” (Pinheiro & Ramos, 1998, p. 11).

Nas grelhas de planificação encontram-se as competências foco e associadas a desenvolver, os conteúdos, os descritores de desempenho, as experiências de aprendizagem, os recursos necessários e ainda a indicação do momento em que as atividades iriam ocorrer (Anexo IX). No nosso entender, nesta grelha também deveriam constar as atividades planeadas para os alunos com NEE. Nesta turma, dada a heterogeneidade, havia necessidade de procedermos à diferenciação das estratégias de ensino conforme o nível em que os alunos se encontravam. Contudo, é visível na descrição das atividades a explicitação das experiências de aprendizagem planeadas para estes alunos:

“Iremos começar o bloco de Matemática com uma rotina que consiste na exploração do número do dia. Cada criança irá pensar no número 24 e indicar o que sabe acerca deste número. De seguida, irão resolver um conjunto de cinco problemas (ver anexo XII), que serão explicados pela estagiária e esta irá resolver o primeiro problema segundo o método de Pólya. A correção e discussão dos problemas serão realizadas em grande grupo no quadro. O A17 irá realizar os exercícios das páginas 92 e 93 do manual, que se referem à tabuada dos 5 e 10. O A7 vai ter um jogo em que terá de colocar argolas nos pauzinhos com as respetivas cores (ver anexo XIII)” (Sequência Didática de 22 a 26 de Outubro).

Aquando da planificação, a estagiária procurou refletir sobre as opções curriculares mais adequadas aos alunos com dificuldades de aprendizagem, com a intenção de promover a igualdade de oportunidades. Assim, ao diferenciarmos as estratégias de ensino pretendíamos “criar uma organização de trabalho e dos dispositivos didáticos que [colocassem] cada aluno numa situação óptima” (Perrenoud, 2000, p. 57).

Outra melhoria muito significativa foi a introdução de um glossário. Este continha todos os conceitos mais relevantes sobre cada conteúdo, o que proporcionava um maior esclarecimento das temáticas a abordar, uma organização de ideias e consequentemente reforçava a nossa confiança aquando da intervenção. Este excerto é exemplificativo do glossário construído:

“Hieróglifos – desenhos que os antigos Egípcios realizavam para representar a quantidade de objetos.

Iberos – foram os primeiros habitantes da Península Ibérica e ocuparam principalmente as regiões sul e este. As suas atividades económicas eram a criação de gado e a agricultura, a qual desenvolveram com o uso do arado. Eram morenos e tinham uma estatura média.

Celtas – povos provenientes do centro da Europa, que se instalaram no Noroeste da Península. Eram de estatura alta e tinham cabelo e os olhos claros.

Castros – povoados utilizados pelos Celtas que eram formados por habitações circulares de pedra com cobertura de colmo, cercados por fortes muros de pedra larga, situados em pontos altos e estratégicos” (Sequência Didática de 22 a 26 de Outubro).

Após esta análise e explicitação da importância da planificação, resta-nos enfatizar que a planificação é “a chave para a supressão da maior parte dos problemas de gestão da sala de aula” (Arends, 1999) principalmente para os professores menos experientes, ou seja, uma boa planificação é o suporte para o desenvolvimento de aulas que se caracterizam por um encadeamento harmonioso de ideias, atividades e interações.

Ao planeamento das atividades segue-se a sua implementação e a avaliação, por conseguinte, nos próximos pontos abordar-se-ão tais processos ao longo do estágio.

2.6. Análise de momentos de intervenção no Pré-escolar e no 1.º Ciclo

Neste ponto, iremos proceder à explicitação de alguns momentos da prática desenvolvida no Pré-escolar e no 1.º Ciclo, realizando uma análise centrada em dois aspetos inerentes à gestão curricular: a integração curricular e as estratégias de ensino-aprendizagem.

2.6.1. Integração curricular

Atualmente os conhecimentos são muito extensos, fruto da multiplicação das suas fontes, evolução rápida e fácil divulgação, o que obriga à correta gestão dos conteúdos no ensino. Além disso, a sociedade contemporânea acentua cada vez mais a importância do saber-ser e do saber-fazer. Por conseguinte, ao ensino concebido por disciplinas compartimentadas contrapõe-se a necessidade de integração das disciplinas, permitindo uma melhor abordagem para a formação das atitudes, das aptidões e das capacidades intelectuais (Vaideanu, 2006).

Esta ideia encontra-se sublinhada nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (Ministério da Educação, 1997), onde é explicitado que “a distinção entre diferentes

áreas de conteúdo corresponde a uma chamada de atenção para aspectos a contemplar, que devem ser vistos de forma articulada, visto que a construção do saber se processa de forma integrada, e que há inter-relações entre os diferentes conteúdos e aspectos formativos que lhes são comuns” (p. 48).

Neste sentido, a integração curricular pressupõe “a construção de um campo de conhecimento resultante da confluência dos diversos saberes disciplinares unidos pela via da interdisciplinaridade” (Dinis, 2002, p. 21). Beane (2005) acrescenta que a integração curricular não deve ser apenas uma questão 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 currículum en torno a problemas y cuestiones significativas, definidas de manera colaborativa entre los educadores y los alumnos, sin preocuparse por los límites que definen a las áreas disciplinares” (p. 17).

Assim, interessou-nos averiguar até que ponto nas práticas educativas no Pré-escolar e no 1.º Ciclo se desenvolveu a integração curricular.

No Pré-escolar, uma vez que as orientações curriculares apresentam abertura e flexibilidade nas diferentes temáticas abordadas, foi possível proceder-se à integração curricular, incluindo as dimensões pessoal e social, pois procurámos desenvolver questões significativas para as crianças, como se pode observar no Quadro 1. Importa salientar que no quadro referido são apresentados temas que, na generalidade, interessam aos alunos e não propriamente problemas ou experiências dos alunos. Assim, interessa-nos reforçar que foi a partir destes temas que retomamos experiências dos alunos e que, na verdade, elas não surgiram como ponto de partida para a organização do ensino.

Ao realizarmos uma leitura vertical do quadro seguinte podemos observar que em todas as temáticas foram desenvolvidas as áreas de Formação Pessoal e Social, de Conhecimento do Mundo e o domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita. Além disso, notamos que os domínios da Expressão Motora e da Matemática foram os menos explorados.

Numa leitura horizontal do mesmo, apreendemos que a temática “Os animais” foi a que abrangeu todas as áreas e domínios de conteúdos. Pelo contrário, a temática que desenvolveu menos áreas e domínios foi “S.S. Cristo”. É de acrescentar que nos conteúdos “Mamíferos, Aves, Peixes e Répteis”, “Alimentação, Reprodução, Habitat e Revestimento” e “Origem” do S.S. Cristo não foram desenvolvidos quaisquer domínios de expressão.

Quadro 1 – Áreas e domínios de conteúdo desenvolvidos em cada tema abordado na prática do Pré-escolar

Temas	Conteúdos	Áreas e domínios de conteúdo							
		Formação pessoal e social	Expressão motora	Expressão dramática	Expressão plástica	Expressão musical	Linguagem oral e abordagem à escrita	Matemática	Conhecimento do mundo
As profissões	Grupos profissionais	✓		✓		✓	✓		✓
	Instrumentos próprios da profissão	✓		✓	✓		✓		✓
Os animais	Animais domésticos	✓		✓	✓	✓	✓		✓
	Animais selvagens	✓		✓	✓		✓		✓
	Mamíferos, Aves, Peixes e Répteis	✓					✓		✓
	Alimentação, Reprodução, Habitat e Revestimento	✓					✓		✓
	Animais de estimação	✓	✓			✓	✓	✓	✓
A família	Graus de parentesco	✓			✓		✓		✓
	Estruturas familiares	✓			✓		✓		✓
S.S. Cristo	Origem	✓					✓		✓
	Festividades	✓	✓				✓		✓

Iremos agora centrar-nos na temática “Os animais”, explorada ao longo de uma semana, de modo a apresentarmos alguns exemplos de estratégias e atividades implementadas, esclarecendo-se as principais áreas e domínios contidos nestas, no fundo, a forma como foi concretizada a integração curricular. Esta temática remete-nos à partida para a área do Conhecimento do Mundo, que “enraíza-se na curiosidade natural da criança e no seu desejo de saber e compreender [o] porquê” do que acontece à sua volta (Ministério da Educação, 1997, p. 79). Esta foi escolhida pela estagiária exatamente por considerar que as crianças do grupo eram muito curiosas, interessadas e atentas ao mundo que as rodeia e gostavam muito de partilhar experiências vividas com os seus animais de estimação.

Na educação pré-escolar, a ciência “procura expandir o conhecimento e a compreensão que as crianças possuem acerca do mundo físico e biológico e ajudá-las a desenvolver meios mais eficazes e sistemáticos de descoberta” (Glauert, 2004, p. 70). Glauert (2004) também refere que através de oportunidades de observar e tratar de animais se pode aumentar a compreensão que as crianças possuem acerca daquilo que é preciso para que a vida exista e encorajar o respeito pelos seres vivos.

Neste sentido, surgiram os momentos de observação de animais e a introdução de um peixe na sala de atividades de forma a permitir que as crianças explorassem diretamente as características dos animais e tomassem consciência dos cuidados a ter com estes. Nesta semana de intervenção, a estagiária proporcionou o primeiro contato direto com animais na sala de atividades levando um coelho e uma pomba (Anexo X). O seguinte excerto ilustra um pouco da experiência que as crianças viveram na sala:

“C11: Eu nunca não vi um coelho dentro da sala!

Estagiária: Nunca viste um coelho dentro da sala? (...)

C14: Olha a pomba!

Estagiária: Depois vamos ver melhor a pomba.

(a estagiária pega no coelho e começa a chamar as crianças, uma de cada vez)

Estagiária: Eu vou chamar os meninos... Vou começar pelos meninos que estão aqui.

(A estagiária começa por chamar as crianças que estavam mais afastadas do coelho e que ainda não tinham conseguido tocar nele)

Estagiária: C5, queres vir fazer uma festinha ao coelho?

(A C5 aproxima-se e começa a tocar-lhe no pêlo e a estagiária decide deixar o coelho andar livremente pelo tapete, o que faz com que todas as outras crianças se aproximem dele)

C6: Vão todos para o seu lugar, vão todos para o seu lugar... (este aluno não consegue ver o coelho e fica chateado) (...)

C7: É um coelho. (ele toca no coelho e assusta-se quando o coelho começa a aproximar-se mais dele)

Estagiária: Ele não faz mal C7, não fiques assim...

(O coelho aproxima-se da couve)

C6: Ele tá cheirando.

Estagiária: Está a mexer o nariz, não está?

(o coelho aproxima-se da C9, que começa a chorar)

C9: Eu tenho medo, eu tenho medo...

Estagiária: Não faz mal, não faz mal...

(poucos minutos depois, a estagiária retira o coelho do tapete e aproxima a pomba)

Estagiária: Vai ficar na minha mão... Podem mexer devagarinho.

C7: Pode dar uma dentada?

Estagiária: Não dá dentadas.

Educadora: Devagarinho. Ela está a olhar à sua volta, está vendo tantos meninos...

Estagiária: Ela está vendo... Quem são estes meninos?

C4: A gente tem medo!”

Ao analisarmos o excerto anterior conseguimos claramente perceber que as crianças ficaram muito entusiasmadas, queriam aproximar-se e tocar nos animais, mas algumas tinham receio. Por exemplo, a C9 que começou a chorar e a C4 e o C7, apesar de terem tocado nos animais, mostraram-se, pelo seu discurso, um pouco assustados. Nota-se que a estagiária tentou organizar o espaço, os animais e as crianças de modo a que todas tivessem igual oportunidade de explorar os animais, o que não foi tarefa muito fácil pois algumas crianças estavam muito ativas, deixando outras chateadas por não terem ficado mais próximo dos animais.

A nível de expressão oral, nota-se, em geral, que são crianças com discurso muito claro e que apresentam poucos erros. Contudo, na primeira intervenção do C11, foi possível registar a seguinte produção: “Eu nunca não vi um coelho dentro da sala!”, o que revela que ele ainda não assimilou as regras da negação. A estagiária estava atenta e serviu-se da produção linguística da criança para, em contexto comunicativo, lhe desenvolver modelos corretos. A este respeito Inês Sim-Sim (2008) refere que “ao conversar com a criança, o adulto desempenha o papel de “andaime”, interpelando-a, clarificando as suas produções, expandindo os enunciados que a criança produziu e providenciando modelos que ela testa”, sendo esta função do adulto determinante no processo de desenvolvimento do aprendiz de falante (p. 11).

Outra das atividades foi a visita de estudo a uma loja de animais, o que proporcionou um momento de descoberta e exploração do meio local e de alguns animais e objetos. As crianças mais novas interessam-se muito por todos os aspetos das visitas e “poucos pormenores escapam à sua atenção se o professor, juntamente com as crianças, tiver especificado as expectativas para o objetivo principal da visita” (Katz & Chard, 1997, p. 225). O interesse das crianças é fortalecido quando o tópico é tratado com o tipo de profundidade que a experiência direta em contexto do mundo real possibilita.

Antes desta visita acontecer, houve um diálogo em grande grupo com o intuito de prepararmos as crianças para que estivessem atentas aos animais na loja, explorassem e aproveitassem ao máximo a visita mas tendo cuidado com os animais expostos. Além disso, um dos objetivos da visita era comprar um peixe para a sala de aula, por isso também

estivemos a preparar a chegada do peixe através da montagem de um aquário e da exploração dos cuidados a ter com um peixe. A ida para a visita foi realizada a pé dada a proximidade da loja ao infantário e assim aproveitou-se para relembrar os cuidados a ter quando circulamos na rua. Na loja dos animais, as crianças estavam muito entusiasmadas, queriam saber as designações dos animais, tocavam neles, tiveram a oportunidade de ter no seu colo coelhos, cães e gatos e no final ainda foram presenteadas com dois peixes para o seu aquário (Anexo XI). Num momento posterior à visita, lembrámos os aspetos mais importantes da visita, as crianças partilharam a sua opinião acerca desta, fizemos votações para escolhermos os nomes dos peixes e foi elaborado um cartaz, onde a estagiária registou o que as crianças mencionaram e estas desenharam os animais que mais gostaram (Anexo XII).

A curiosidade e a comunicação encontram-se intimamente relacionadas, pois “tanto a língua escrita como a falada são apreendidas graças à curiosidade das crianças e ao desejo de compreender o mundo” (Riley, 2004, p. 42). Segundo Riley, a linguagem oral e a escrita desenvolvem-se num ambiente que apoie, estimule e desafie as crianças através de atividades e experiências ricas. Deste modo, as crianças aproveitam as oportunidades para comunicar, questionar, resolver problemas, querer saber mais, debater, argumentar e ouvir. Conforme as atividades descritas anteriormente, foi proporcionado um ambiente muito estimulante que permitiu o desenvolvimento do domínio de expressão oral, pois as crianças não paravam de realizar perguntas e de descrever os animais que observavam, inclusive as crianças que normalmente eram mais caladas e menos participativas nos diálogos em grande grupo.

No domínio da Matemática, como as crianças deste grupo já estavam muito familiarizadas com a representação de dados em tabelas, a estagiária introduziu o pictograma para que as crianças conhecessem outras formas de proceder à organização dos dados e fossem capazes de os analisar com facilidade. Assim, salienta-se a organização e tratamento de dados que, “no mundo actual tem grande importância, uma vez que tem uma forte ligação ao quotidiano, quer de adultos quer de crianças, proporcionando ocasiões muito ricas de desenvolvimento numérico” (Castro & Rodrigues, 2008, p. 59). Esta atividade de construção do pictograma intitulado “Quantos animais temos em casa?” foi muito significativa para as crianças, porque elas tiveram a possibilidade de falar sobre os seus próprios animais de estimação (Anexo XIII). A primeira criança a preencher o pictograma foi a C12 que teve alguma dificuldade em compreender como se colocavam os cartões com os animais, mas depois de a estagiária explicar melhor, todos conseguiram preencher o pictograma com os seus animais de estimação. Todos mostraram que conseguem realizar contagens com muita

facilidade pelo menos até 14 (que foi o número máximo de animais). Até o C7, a C18 e o C8 foram capazes de realizar cálculos de subtração entre os animais que existiam em maior e em menor quantidade. Nesta atividade realçaram-se dois aspetos a melhorar na construção do pictograma. Um dos aspetos foi o facto de as barras do pictograma não terem o comprimento suficiente para todos os animais, o que fez com que se tivessem de colocar os cartões mais acima, gerando um pouco de confusão. O outro aspeto prendeu-se com o facto de terem faltado cartões com animais, fazendo com que tivéssemos de continuar a tarefa no dia seguinte.

Associada à atividade anterior esteve uma lengalenga sobre os animais de estimação, permitindo o desenvolvimento da linguagem oral e da expressão musical. As lengalengas “relatam uma sucessão de ações, frequentemente intermináveis, introduzindo a criança nos mecanismos de narração, que ela própria é muitas vezes implicitamente convidada a prosseguir dando continuidade ao curso narrativo” (Condessa, 2009, p. 125). A lengalenga “A Maria diz que tem...” foi facilmente memorizada e reproduzida por todas as crianças, mas pretendia-se que as crianças também recriassem a letra da lengalenga com o seu nome e os seus animais de estimação no sentido de as manter ativas e motivadas e de facilitar a apropriação do texto. Esta parte de recriar a lengalenga utilizando o seu nome e os seus animais de estimação foi mais complicada e a maioria das crianças teve de ser ajudada. Apenas o C7, o C2, o C8, a C9, a C9, o C14, o C13 e a C18 foram capazes de recriar sozinhos a lengalenga. Notamos que o C7 não quis cantar em grupo, mas reproduziu a lengalenga e recriou-a apesar de ser o único da turma a não ter animais de estimação em casa. O C16 e a C4 recusaram-se a recriar a lengalenga. Esta atividade de recriação da lengalenga apresentava um nível de exigência elevado, mas no geral o grupo correspondeu de forma satisfatória.

Muitas outras atividades foram desenvolvidas em torno da temática “Os animais”, mas consideramos que as apresentadas já ilustram a integração das diferentes áreas de conteúdo, sendo ainda de realçar que a área de Formação Pessoal e Social esteve sempre presente uma vez que procurámos sempre sensibilizar as crianças para os cuidados a ter com os animais.

No 1.º Ciclo, a estagiária deparou-se com uma maior dificuldade em realizar a integração das várias áreas curriculares, porque estas remetem para temas mais específicos e havia um horário a cumprir com o tempo para cada área curricular. Tal dificuldade poderá ser verificada através da análise do Quadro 2.

Quadro 2 – Áreas curriculares desenvolvidas em cada tema abordado na prática do 1.º Ciclo

Temas	Conteúdos	Áreas curriculares							
		Cidadania	Expressão físico-motora	Expressão dramática	Expressão plástica	Expressão musical	Língua Portuguesa	Matemática	Estudo do Meio
Sólidos geométricos	Poliedros/ Não poliedros	✓					✓	✓	
	Planificação dos sólidos				✓			✓	
Operações com números naturais: Multiplicação	Multiplicação dos Egípcios							✓	✓
	Estratégias de multiplicação							✓	
	Resolução de problemas							✓	
	Tabuada	✓						✓	
Comprimentos	Estimação e ordenação							✓	
	Perímetro							✓	
Os ossos	Vertebrados/ Invertebrados								✓
	Ossos da cabeça	✓			✓				✓
Dos primeiros povos na Península Ibérica à Formação de Portugal	Os primeiros povos				✓		✓		✓
	A Reconquista Cristã						✓		✓
	A formação de Portugal						✓		✓
	A vida de D. Afonso Henriques			✓		✓	✓		✓
3ª Dinastia	Os reinados de Filipe I, Filipe II e Filipe III	✓					✓		✓
	A revolução de 1 de Dezembro de 1640	✓							✓
A música	Leitura e compreensão de texto	✓				✓	✓		✓
	Escrita - A carta	✓					✓		
	Divisão silábica Sílabas tónicas Palavras agudas, graves, esdrúxulas						✓		
A lenda das Sete Cidades	Leitura e compreensão de texto	✓			✓		✓		✓
	Escrita - Poesia	✓			✓		✓		✓
	Flexão verbal						✓		
São Martinho	Escrita – O acróstico	✓					✓		✓
	Compreensão oral – As adivinhas						✓		✓
	Nomes, verbos e adjetivos Variação nominal						✓		

As temáticas em que se nota uma maior integração de diferentes áreas curriculares são: “Dos primeiros povos na Península Ibérica à Formação de Portugal” e “A lenda das Sete Cidades”. Pelo contrário, a temática “Comprimentos” apenas incidiu na área da Matemática.

Apuramos também que a área de expressão físico-motora não foi abordada e que as áreas de expressão dramática e expressão musical foram muito pouco exploradas. É, ainda, bem visível que nos temas “Operações com números naturais: Multiplicação” e “Comprimentos” não foram desenvolvidas quaisquer áreas das expressões. Assim, verifica-se que os temas da área da Matemática foram os que envolveram menos áreas curriculares. No nosso entender, tal facto deveu-se em parte às dificuldades da turma nesta área, o que nos levou a implementar muitos exercícios, tarefas e problemas no sentido de os alunos irem revendo e consolidando os conteúdos. Esta nossa perceção é reveladora da ideia de que o domínio de determinados conceitos carece de acentuado esforço e exercício até o aluno se familiarizar com eles ou os evocar de forma rápida.

Feita a análise do quadro anterior, passamos a esclarecer o desenvolvimento do tema “Dos primeiros povos na Península Ibérica à Formação de Portugal”, que foi um dos temas que abarcou mais áreas curriculares. Este tema está situado na área de Estudo do Meio e foi associado às áreas de Português, Cidadania e Expressões Plástica, Dramática e Musical, pois tivemos em consideração que o «Estudo do Meio está na intersecção de todas as outras áreas do programa, podendo ser motivo e motor para a aprendizagem nessas áreas» (Ministério da Educação, 2004, p. 101).

Os conteúdos relativos a este tema referem-se ao passado nacional, aos primeiros povos que habitaram a Península Ibérica, à Reconquista Cristã, à Formação de Portugal, à vida de D. Afonso Henriques e consequentemente à História, constituindo, em princípio, tópicos atrativos e proporcionadores de aprendizagens significativas e relevantes para as crianças, permitindo-lhes, como refere Roldão (1995), uma primeira abordagem de realidades que, embora distantes no tempo e no espaço, lhes são próximas no imaginário. Assim, aproveitamos a motivação dos alunos para desenvolver competências da área da Língua Portuguesa, como a expressão e a compreensão oral, a interpretação de texto e a escrita.

A parte da formação de Portugal foi iniciada com um vídeo que conta de forma divertida a história da vida de D. Afonso Henriques desde o nascimento à sua morte. Os alunos estiveram muito atentos a todo o filme e foram capazes de realizar o relato em grande grupo através de questões que a estagiária lhes foi colocando, destacando-se o aluno A11 que mostrou ter muitos conhecimentos acerca da História de Portugal. Aproveitando o

entusiasmo pelo tema, a estagiária começou por fazer uma leitura do texto intitulado “D. Afonso Henriques - O rei de todos os Portugueses” do manual de Português, seguida da leitura em voz alta pelos alunos, sendo escolhidos os alunos com mais dificuldades na leitura, como a A3, o A4, o A8, o A12 e a A13. A ficha de interpretação deste texto serviu como recolha de informações acerca de D. Afonso Henriques para a realização da entrevista a pares. Assim, os alunos praticaram a escrita, construindo uma entrevista em que um dos alunos era o jornalista e o outro D. Afonso Henriques. Apesar de terem sido explicadas as regras de construção de uma entrevista, os alunos apresentaram muitas dificuldades ortográficas e de estruturação do plano, sendo necessária a intervenção da estagiária junto de cada par. Depois de finalizada a entrevista, esta foi utilizada como guião para a dramatização, tirando-se partido deste momento para a prática da expressão oral. As dramatizações, segundo Antão (2001), atribuem forma de espetáculo a um conjunto de situações e ideias que transmitam de forma lúdica, clara e direta uma determinada mensagem originalmente um pouco confusa e abstrata. Os alunos ficaram muito entusiasmados com os acessórios e tentaram encarnar os papéis da melhor forma mostrando esforço e empenho, apesar de terem apresentado algumas dificuldades. A maioria dos alunos não conseguiu dar entoação ao discurso, por as falas estarem a ser lidas e não memorizadas. A A14 e a A9 como conseguiram memorizar as falas deram alguma entoação ao discurso. O A7 surpreendeu a turma ao entrevistar-me com o maior à vontade, mostrando que sabia o que tinha de perguntar acerca de D. Afonso Henriques e sem ter havido preparação prévia. Nesse momento, o A7 mostrou que era capaz de memorizar certos conteúdos com alguma facilidade e que esteve atento às representações realizadas pelos colegas. Passamos a analisar os seguintes excertos que exemplificam as dramatizações realizadas (Anexo XIV):

“**A12 (Jornalista):** Olá D. Afonso Henriques, sou o Fernando, vivo em Paris... E tenho 90 anos.

A4 (D. Afonso Henriques): Olá...

A12: E sua majestade, quantos anos tem e onde vive?

A4: Olá! Tenho 70 anos é... E vivo em Guimarães.

A12: Posso fazer uma visita ao seu castelo?

A4: Lá estarei à sua espera!

A12: O seu pai morreu muito cedo, não foi?

A4: Sim, ele morreu muito cedo, tinha ainda 3 anos.

A12: Como foi a sua batalha contra a sua mãe?

A4: Foi muito fácil, foi só uma tacada e eles caíram todos (ri) ... Queres fazer uma luta?

A12: Não, eu não posso (ri) ... porque sou muito velho. Muito obrigado por esta entrevista.

(realizam uma vénia como agradecimento dos aplausos)”

O excerto anterior ilustra uma das dramatizações mais pequenas, mas com o texto mais criativo e com uma estrutura que inclui um princípio, meio e fim. Estes alunos não se debruçaram muito nas informações que tinham sobre D. Afonso Henriques, pelo contrário, preferiram inventar uma situação, dando-lhe um sentido um pouco cómico. Quanto ao desempenho dos alunos ao longo da dramatização, notou-se que em alguns momentos os alunos realizaram pequenas pausas porque não tinham o texto memorizado e estavam a ler. No entanto, tentaram encarnar os papéis, principalmente o A4 que se apresentou como um verdadeiro rei, realizando vénias e atribuindo uma entoação forte ao discurso, e no final ainda se despediram do público como verdadeiros atores.

O excerto que se segue é completamente diferente do primeiro, notando-se que o texto está muito mais completo a nível de informações referentes à vida de D. Afonso Henriques, mas não apresenta um final, nem pontos criativos. No que diz respeito ao desempenho dos alunos ao longo da dramatização, verificou-se que os alunos estavam muito “presos” ao papel, não deram qualquer entoação ao discurso, terminaram de repente e saíram muito rapidamente do lugar de atuação.

“**A6 (Jornalista):** Bom dia D. Afonso Henriques, eu gostaria de conhecer... Vossa Majestade.

Será que posso fazer uma pergunta?

A11 (D. Afonso Henriques): Pode ser.

A6: Sua Majestade, em que ano nasceu?

A11: Não me lembro bem... Acho que foi em 1111...

A6: O senhor com quem casou?

A11: Casei com D. Mafalda, tinha eu 35 e ela 16 anos.

A6: (ri) O senhor não tinha medo quando lutava contra os mouros?

A11: Não, porque eu era muito valente.

A6: Quantos anos tinha quando se tornou cavaleiro?

A11: Tinha 14 anos quando tornei-me cavaleiro.

(...)

A6: Qual foi a primeira batalha?

A11: Foi a batalha de S. Mamede.

A6: Quantos filhos teve?

A11: Tive 7 filhos.

A6: Quando o seu pai morreu, quantos anos tinha?

A11: Tinha 13 anos quando o meu pai morreu.

A11: Acabou.

(Saem rapidamente do local da dramatização, sem agradecerem os aplausos)”

Na Expressão Musical, os alunos aprenderam uma canção sobre D. Afonso Henriques, dado que a aprendizagem de canções facilita, como refere Perry (2002), o desenvolvimento da articulação de sons da língua, o alargamento do vocabulário e o domínio de padrões prosódicos da língua referentes à entoação, melodia, ritmo e tom da língua. A estagiária começou por explorar a letra da canção e por organizar a turma em dois grupos em que cada grupo cantava quadras diferentes e a turma toda cantava o refrão. Verificou-se que os alunos tiveram dificuldades em cantar todos ao mesmo tempo e em acompanhar a canção porque esta tinha algumas partes um pouco rápidas. O A17 fez um esforço para cantar mas não conseguia acompanhar a letra da canção e o A4 nem tentou cantar. À medida que iam repetindo a canção foram melhorando um pouco e até conseguiram acompanhar bem o refrão. Concluímos que, em parte, eles precisavam de ter praticado a letra sem a música, pois com a memorização da letra poderiam acompanhar mais facilmente a música.

É ainda de referir que relativamente aos primeiros povos, aproveitámos o facto de ser referido na história que os romanos desenvolveram a olaria, para na Expressão Plástica trabalharem a modelagem do barro. Nesta atividade a estagiária ia dando indicações acerca da forma como queria que os alunos modelassem, pois pretendia verificar até que ponto os alunos tinham a motricidade fina desenvolvida. Notou-se que a A9, o A11, a A15 e o A17 foram alguns dos alunos que apresentaram algumas dificuldades em modelar com precisão a massa no formato pedido. O A7, como seria de esperar dado que nem o seu nome é capaz de redigir, foi o aluno com mais dificuldade, não fez o que era pedido, apenas dividindo a massa em pedaços.

Constatou-se que a parte dos conteúdos de Estudo do Meio que ficou melhor consolidada foi a vida de D. Afonso Henriques. Esta parte da história nacional ao ser abordada através de um vídeo, da compreensão de um texto, da construção da entrevista a D. Afonso Henriques e da sua representação, fez com que a maioria dos alunos conseguisse memorizar as questões mais importantes da vida no nosso primeiro rei.

Deste modo, ao exemplificarmos estas atividades implementadas na nossa prática, procuramos realçar algumas das potencialidades da integração das diversas áreas e enfatizar que os conteúdos de Conhecimento do Mundo/ Estudo do Meio foram os que permitiram maior integração das áreas curriculares.

2.6.2. Estratégias de ensino-aprendizagem

A seleção e organização de estratégias de ensino-aprendizagem são procedimentos muito importantes e necessários no desenvolvimento curricular. Por isso, neste ponto, começaremos por uma explicação de conceitos relativos aos métodos, estratégias e atividades e, depois, incidiremos na explicação das estratégias de ensino-aprendizagem desenvolvidas ao longo do estágio.

O termo estratégia tem sido utilizado numa diversidade de contextos e com uma enorme variedade de significados, sendo muitas vezes usado como sinónimo de outros termos como método, técnica e atividade (Vieira & Vieira, 2005). Assim, entendemos clarificar a relação entre método, estratégia, técnica e atividade. Segundo Ribeiro (1998), os métodos de ensino envolvem a organização de “técnicas docentes, não vinculadas necessariamente a modelos pedagógicos estruturados e com orientações teóricas definidas; caracterizam-se como técnicas específicas de ensino de determinados tipos ou subtipos de objetivos educacionais” (p. 153). A estratégia de ensino é entendida por Vieira e Vieira (2005) como a combinação e organização de “ações ou actividades de ensino que são utilizadas durante um intervalo de tempo e com a finalidade de levar os alunos a realizarem determinadas aprendizagens” (p. 16). Enquanto os métodos remetem para a organização de processos e técnicas, as estratégias apontam para a articulação de ações ou atividades.

Assim sendo, consideramos que a estratégia de ensino é “a articulação de meios para se atingir um fim” (Serpa, 1995, p. 17). Além disso, a estratégia é um conceito dinâmico e flexível, dado que um mesmo conjunto de atividades, em função da combinação que se estabelecer entre elas, pode dar origem a diferentes estratégias (Serpa, 1995).

Ao analisarmos os vários critérios de classificação das estratégias, decidimos optar pelo critério relativo ao envolvimento do professor e dos alunos na situação de formação, apresentado por Vieira e Vieira (2005) e por Pinheiro e Ramos (1998), formando dois grupos de estratégias: centradas no professor ou impositivas e centradas no aluno ou interativas.

Em seguida iremos analisar o Quadro 3 e descrever apenas algumas estratégias de ensino-aprendizagem das desenvolvidas na PES I e na PES II. Importa referir que, em cada PES, a estagiária realizou três blocos de intervenções: a primeira e a terceira intervenção tiveram a duração de aproximadamente 13 horas de aulas e a segunda teve a duração de 25 horas de aulas.

Quadro 3 – Estratégias de ensino/ aprendizagem desenvolvidas em cada bloco de intervenções da prática no Pré-escolar e no 1.º Ciclo

Estratégias de ensino/ aprendizagem	Métodos/técnicas de Ensino	Pré-escolar			1.º Ciclo		
		1. ^a Intervenção	2. ^a Intervenção	3. ^a Intervenção	1. ^a Intervenção	2. ^a Intervenção	3. ^a Intervenção
Centradas no professor ou impositivas	Exposição	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Demonstração	✓	✓		✓	✓	
Centradas no aluno ou interativas	Questionamento	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Discussão					✓	
	Dramatização		✓			✓	
	Jogos	✓	✓			✓	
	Trabalho de grupo			✓	✓	✓	✓

Ao procedermos à análise do Quadro anterior, apuramos que tanto no Pré-escolar como no 1.º Ciclo as estratégias mais implementadas foram a exposição e o questionamento. Pelo contrário, a discussão e a dramatização foram as estratégias menos desenvolvidas. Verifica-se ainda que o trabalho de grupo ocorreu em todas as intervenções do 1.º Ciclo e apenas em uma intervenção do Pré-escolar. A estagiária sentiu algum receio em realizar trabalho de grupo no Pré-escolar devido à falta de autonomia que as crianças nesta idade apresentam, mas, ao implementá-lo na 3.^a Intervenção, percebeu que as crianças conseguiam funcionar bem em grupo e interagem com os colegas. Na leitura vertical do Quadro, nota-se que a 2.^a Intervenção do 1.º Ciclo foi a única que abrangeu todas as estratégias enunciadas.

Seguimos com a descrição das diferentes estratégias apresentadas anteriormente e a apresentação de alguns exemplos da prática.

A exposição caracteriza-se pela comunicação unilateral do professor para os alunos. O professor é o principal agente ativo, detentor do poder e da iniciativa de onde provém todas as informações, desenvolvendo oralmente um tema e cabendo-lhe o domínio dos conteúdos a transmitir. A participação dos alunos é relativamente diminuta: limitam-se a receber o que

lhes é transmitido de uma forma mais ou menos acabada (Pinheiro & Ramos, 1998). Nesta estratégia “o professor pode expor simplesmente falando ou usando como auxiliares alguns recursos materiais como o quadro, o manual escolar, as transparências, os diapositivos e os filmes” (Vieira & Vieira, 2005, p. 20). Contudo, a exposição pode, no entanto, ser acompanhada de questões colocadas pelos alunos ou por questões formuladas pelo professor.

Na demonstração é o professor que detém e transmite os conhecimentos. Explica-os normalmente de forma faseada e com o apoio de recursos, fazendo experimentar os comportamentos que pretende transmitir. Esta estratégia pode enquadrar-se na área do “saber-fazer”, na medida em que o professor, embora detenha a autoridade, pode intensificar o contato com os alunos, possibilitando uma comunicação bilateral e exigindo uma maior participação destes em tarefas práticas, mantendo-os mais motivados. A demonstração pressupõe uma fase explicativa que pretende possibilitar ao aluno uma compreensão geral da aprendizagem e só depois são apresentadas as diferentes fases das tarefas (Pinheiro & Ramos, 1998).

O questionamento é uma estratégia que assenta na elaboração de perguntas que, de forma estruturada e progressiva, conduzem o aluno, através da reflexão, do conhecimento prévio e inicial ao conhecimento pretendido. Este jogo de pergunta/resposta implica a bilateralização da comunicação e um processo de pensamento independente e ativo dos alunos (Pinheiro & Ramos, 1998). Uma das razões para se fazerem questões na sala de aula é o facto de permitirem um feedback imediato ao professor e aos alunos do processo de ensino-aprendizagem (Arends, 1999).

Quanto à discussão, é uma estratégia que aponta para a “interacção oral activa entre o professor e o aluno ou entre os alunos na sala de aula a propósito de uma situação-problema, questão ou assunto controverso” (Vieira & Vieira, 2005, p. 23). 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” (Arends, 1999, p. 424).

Já o trabalho de grupo ou a pares, com motivação e condições razoáveis, “ajuda a disciplinar os alunos, incute um ritmo peculiar à aula, contribui para a aquisição de hábitos de solidariedade social e torna o estudo muito mais interessante e atraente através de um clima de jogo e de descontração responsável que se instauram” (Antão, 2001, p. 39). Através desta

estratégia é possível ter em conta “diferentes estádios de desenvolvimento cognitivo e afectivo dos alunos, respeitar ritmos diferenciados de pensamento e de ação, valorizar processos complexos de pensamento e melhorar a aquisição de competências” (Pato, 1995, p. 9).

Por sua vez, o jogo tem um valor formativo insubstituível desenvolvendo funções tanto ao nível de integração como da interacção social. As crianças encontram prazer no jogo, sendo um meio de desenvolvimento da cognição, de atitudes, emoções e manipulação de objectos. Segundo Winnicott (1971, citado em Alsina, 2004) “através do jogo cria-se um espaço intermédio entre a realidade objectiva e a imaginária que permite realizar actividades que na realidade não se poderia levar a cabo” (p. 6). Vigotsky (1995, citado em Alsina, 2004, p. 6) acrescenta que “este espaço supõe uma zona de desenvolvimento potencial da aprendizagem”, uma vez que jogar promove o conhecimento dos objectos e o seu uso, o conhecimento de si próprio e também dos outros.

O jogo educativo é uma atividade para a qual foram definidos um conjunto de objetivos educacionais, cognitivos ou afetivos, e, de acordo com Sá (1997), deve ser baseado nos seguintes critérios: “participação livre”, “ser um desafio perante uma tarefa ou um adversário”, “ser regulado por um conjunto finito de regras” e “ter uma situação-espaco finita” (p. 9). Posto isto, é importante salientar as diversas vantagens que justificam a utilização do jogo como recurso didático nas aulas. Primeiramente, as atividades lúdicas são extremamente motivadoras e os alunos aplicam-se muito nelas, levando-as muito a sério. Os jogos podem abranger diferentes tipos de conhecimentos e habilidades, desenvolvendo também processos psicológicos básicos, tais como a atenção, a concentração, a percepção e a memória, entre outros. Além disso, respeita a diversidade dos alunos, pois todos podem jogar em função das suas próprias capacidades, facilita o processo de socialização e, ao mesmo tempo, o desenvolvimento da autonomia pessoal (Alsina, 2004).

Por fim, as dramatizações, ao implicarem um encadeamento de ações em que as crianças desempenham diferentes papéis, são um “um meio de descoberta de si e do outro, de afirmação de si próprio na relação com os outros que corresponde a uma forma de se apropriar de situações sociais” (Ministério da Educação, 1997, p. 59). Por exemplo, a dramatização de histórias conhecidas ou inventadas constituem momentos privilegiados de desenvolvimento da linguagem verbal e não verbal.

Relativamente ao pré-escolar, iremos exemplificar a seguinte sequência de estratégias: informação dada pela estagiária, seguida de perguntas aos alunos, explicação da construção

dos fantoches, construção dos fantoches pelos alunos e representação da história; que englobam a exposição, questionamento, demonstração e dramatização. Na atividade de exploração da história intitulada “Onde estão os meus óculos?”, a estagiária começou contando, de forma expositiva, a referida história, sem recurso a livro ou a imagens, utilizando apenas um jornal e uns óculos que eram objetos importantes para o desenrolar da história. Ao contar a história a estagiária deu entoação ao discurso, fez gestos e expressões faciais de acordo com os sentimentos das personagens. Dado que foi uma exposição dinâmica, a estagiária facilmente captou a atenção de todas as crianças, inclusive as mais distraídas. No relato da história, a estagiária recorreu ao questionamento, notando que a maioria das crianças absorveu a informação essencial da história e até enumerou as personagens pela ordem que apareceram na narração.

Após o relato da história, foi explicado que iriam realizar um teatro de fantoches e que teriam de construir fantoches dos animais que faziam parte da história. Antes da construção dos fantoches, foram demonstrados os passos necessários para a execução dos mesmos. As crianças seguiram os passos, sendo ajudadas sempre que necessário, e algumas até mostraram muita criatividade, resultando no final um conjunto de fantoches muito diversificado e com a marca pessoal de cada criança. A estratégia que se seguiu consistiu na realização, pelas próprias crianças, de um teatro de fantoches. Foram constituídos quatro grupos de 5 crianças e enquanto cada grupo representava os outros ficavam a assistir ao teatro de fantoches. Os seguintes excertos ilustram partes de duas atuações (Anexo XV):

“C2: Coelho, onde estão os meus óculos?

C8: Eu usei para ver um caçador, mas era mentira.

Estagiária: Mas era engano, não foi? ... E depois?

C8: Eu deixei-os no mesmo lugar.

Estagiária: O coelho foi se embora e quem é que apareceu?... O esquilo.

C2: Onde estão os meus óculos?

C6: Era mesmo contigo que queria falar... (fez-se silêncio)

Estagiária: Usei os teus óculos para...

C6: ... Descascar avelãs. Mas depois deixei no lugar.

Estagiária: Onde foi?

C6: Nos bolsos da carapaça.

Estagiária: A tartaruga foi mexer nos bolsos da carapaça e encontrou os óculos. O que é que ela disse?

C2: Agora já posso ler o jornal.

Estagiária: Mas já estava de noite e muito escuro para ler. A tartaruga foi para casa e encontrou os outros animais, que tinham um pirilampo e estavam a iluminar o escritório. O que é que os animais disseram todos em coro?

C2: Obrigado.

Estagiária: Primeiro os animais disseram o quê?

C6, C7, C8 e C13: Agora já podes ler o jornal.

C2: Obrigado.

Estagiária: É muito bom...

C2: Ter amigos.”

No excerto anterior, verifica-se que a estagiária se encontrava a narrar a história, mas através de perguntas. Esta foi a forma que encontrou para facilitar a intervenção das crianças, já que estas tiveram alguma dificuldade em realizar as suas falas, por se encontrarem um pouco distraídas a manipular os seus fantoches. Constatou-se que o C2 desempenhou muito bem o papel de protagonista da peça, pois conhecia as suas falas, deu entoação ao discurso e praticamente não precisou de ajuda, apesar de ter assistido só ao reconto da história. O C8 também conhecia as falas da sua personagem, mas não se mostrou muito à vontade, nem entoou o discurso, apesar de ser um dos alunos mais participativos e expressivos do grupo. Por outro lado, o C6 teve de ser ajudado pela estagiária, mostrando-se muito inibido. Passamos a apresentar outro excerto:

“Estagiária: O que é que a tartaruga perguntou ao tigre?

C9: Sabes onde são os óculos?

Estagiária: E o que é que o tigre respondeu? ... O que é que o tigre respondeu C16?

C16: Não quero, não quero... (O C16 começa a chorar)

Estagiária: Não é preciso chorar.

(Paramos um momento, o C16 parou de chorar mas não quis fazer a sua personagem, então a estagiária decidiu dar continuidade à dramatização)

Estagiária: A tartaruga continuou a andar e quem é que apareceu a seguir? ... O leão. O que foi que a tartaruga perguntou?

C9: Sabes onde são os meus óculos?

Estagiária: O que foi que o leão respondeu?

C17: Usei para ler a lei da selva.

Estagiária: Mas depois o que é que ele fez com os óculos?

C17: Deixei-os no seu lugar.

Estagiária: Então o leão foi-se embora, a tartaruga continuou a andar e quem é que a tartaruga encontrou a seguir? ... O coelho.

C9: Sabes onde tá os meus óculos?

(fez-se silêncio, a C18 não respondeu)

Estagiária: O que foi que o coelho respondeu? ... Então, C18, o que foi que o coelho respondeu?

C18: Usei para ver o caçador.”

Neste excerto, apuramos que novamente a protagonista da peça se destaca pela entoação dada ao discurso e pela facilidade com que realizou as suas falas. Esta criança normalmente era muito tímida e participava pouco nas conversas em grande grupo, mas ao vestir o papel de uma personagem utilizando uma máscara ou um fantoche, transformava-se completamente numa criança expressiva. Ao recorrermos aos fantoches realmente tivemos em conta que estes desenvolvem o domínio da expressão dramática pois “facilitam a expressão e a comunicação através de “um outro”, servindo também de suporte para a criação de pequenos diálogos, histórias, etc” (Ministério da Educação, 1997, p. 60). Pelo contrário, o C16 mostrou resistência em todas as dramatizações implementadas pelas estagiárias, o que a nosso ver, deveu-se ao facto de ser uma criança com baixa auto-estima e muito insegura, que se recusa a participar em várias atividades com medo de perder ou de não ser capaz. A C18 era uma das crianças mais participativas do grupo, mas na dramatização também se mostrou um pouco inibida e distraída com o fantoche.

Apesar de termos constatado que a maioria das crianças conhecia bem as personagens e os diálogos da história aquando do reconto, na dramatização observou-se que tiveram muita dificuldade em reproduzir os diálogos. A nosso ver esta dificuldade surgiu em parte pela manipulação do fantoche, pois algumas crianças tinham dificuldade em manipular o fantoche e reproduzir as falas em simultâneo e outras encontravam-se distraídas a explorar o seu fantoche voltando-o para si próprias e ficando a olhar para o modo como o manipulavam. A estagiária deveria ter concedido tempo para as crianças treinarem as falas das personagens e, posteriormente, aprenderem a manipular os fantoches no fantocheiro, percebendo que estes devem estar voltados para o público. Deste modo, as crianças teriam mais facilidade em concentrar-se e conseguiriam representar realizando as duas ações simultaneamente.

No que diz respeito ao 1.º Ciclo, apresentaremos algumas estratégias, começando por referir a exposição acerca da 3.ª Dinastia de Portugal e seguindo com o trabalho de grupo. Para que estes conteúdos se tornassem claros, simples e acessíveis a todos os alunos, tivemos em conta certas estratégias que facilitassem aos alunos a compreensão e apreensão das informações transmitidas. Assim, ao longo da exposição procurámos apelar à curiosidade dos

alunos. É necessário “impulsionar e estimular a infinita curiosidade da criança e do jovem para assim desenvolver as capacidades potenciais dos cientistas, pesquisadores, críticos e vultos importantes do mundo moderno que embrionariamente se encontram à frente do professor na sala de aula” (Antão, 2001, p. 31). Para tal, a estagiária recorreu a uma caixa do tesouro de onde retirou “objetos secretos” que a ajudaram a contar a história da Dinastia Filipina. Esta caixa continha uma coroa, uma foto de D. Filipe I, uma gravação dos Conjurados, uma pequena bíblia do Cardeal D. Henrique, um pergaminho das Cortes de Tomar e colares dourados da duquesa de Mântua. No início da exposição, foi criado um grande mistério que fez com que os alunos ficassem cada vez mais curiosos e surpreendidos com cada objeto que ia sendo retirado da caixa do tesouro. À medida que retirava os objetos, ia falando das personagens da História de Portugal e dos acontecimentos associados a estes, aproveitando as perguntas e comentários dos alunos para ir explorando curiosidades referentes aos reis e acontecimentos da 3.^a Dinastia. Também foram sendo colocadas questões pela estagiária para revisão de informações já referidas e para reforço dos conteúdos mais importantes.

Posteriormente, os alunos realizaram trabalho de pesquisa em grupo. O trabalho de grupo é uma atividade fulcral, pois o professor não pode ser o centro da aula, fazendo exposições fastidiosas sobre os conteúdos e dizendo exatamente o mesmo e da mesma forma para todos os alunos da turma. O professor deve questionar, problematizar, refletir e ajudar os alunos, através da investigação e da análise, a obterem as respostas às suas dúvidas (Antão, 2001). Os alunos desta turma trabalhavam muito bem em grupo, interagindo com os colegas e cooperando nas tarefas. É de salientar o modo como a A9 e o A12 acolheram com agrado o A7 no seu grupo, pois foi cometido o erro de não o integrar previamente num grupo pela dificuldade do trabalho, mas percebemos que era importante para este aluno, pelo facto de ser uma forma de interagir com os colegas. É de referir que aquando da exposição a estagiária não foi exaustiva em relação às informações de cada rei, ou seja, mencionou acontecimentos importantes relacionados com o reinado de cada um, mas não referiu muitas informações pessoais. Isto porque já tínhamos observado que os alunos gostam de saber por exemplo: o cognome, o nome da esposa, dos filhos, etc. Assim foi um modo de eles próprios encontrarem resposta para as suas curiosidades.

Este trabalho de pesquisa em grupo passou por diferentes etapas. Inicialmente foram organizados pela estagiária seis grupos heterogéneos constituídos por três alunos, sendo que cada grupo teve de pesquisar acerca de um rei da terceira dinastia. Como só existem três reis

nesta dinastia, tivemos dois grupos a trabalhar o mesmo rei. A escolha do rei a trabalhar foi realizada por sorteio, para haver recolha de informação acerca de todos os reis. A primeira etapa foi de planificação, em que o grupo teve de escolher um nome, refletir sobre o que já sabiam sobre o assunto, o que queriam saber, que recursos iam utilizar e como dividiam tarefas. Notámos que os alunos não estão habituados a planificar as atividades que vão realizar, por isso solicitaram constantemente o auxílio da estagiária. Aquando da divisão de tarefas, observámos que todos os alunos queriam realizar a pesquisa na internet, mas conseguiram facilmente chegar a um consenso e escolher um elemento por grupo. Ao analisarmos as planificações (Anexo XVI), constatamos que a maioria dos grupos se limitou a indicar que queria “saber como se chama a mulher” e “quantos filhos teve”, havendo um grupo que remeteu para o reinado dizendo apenas que “gostava de saber como reinou Portugal”. Quanto à divisão de tarefas, a maioria dos grupos apenas mencionou quem fazia as tarefas relativas à pesquisa e quem apresentava, esquecendo-se das outras tarefas necessárias à execução do trabalho, como se pode ver nos seguintes exemplos: “A A3 pesquisa na Internet e a A15 procura no texto e nós vamos apresentar juntas” e “A9 para internet, A12 para as fotocópias e o A7 para o acetato”. Encontrámos ainda um grupo que se cingiu a indicar que “Todos vão encontrar informações importantes”. A percebemo-nos assim que os alunos parecem estar muito “formatados” para executarem tarefas, cabendo a planificação das mesmas aos professores, por isso consideramos necessário que os próprios alunos tenham mais oportunidades de aprender a planificar as atividades que têm de desenvolver.

A etapa que se seguiu foi a de pesquisa. Para tal foi entregue a cada grupo fotocópias de dois livros com informações de cada rei, mas também podiam pesquisar na internet as informações que não encontrassem nas fotocópias. Aí notámos os alunos muito “perdidos”, não sabiam o que queriam encontrar nem como seleccionar a informação. Então foram registados no quadro os tópicos do que teriam de encontrar nos textos. Mesmo assim, verificámos que alguns alunos sublinhavam tudo e perdiam-se nos textos, apesar destes serem muito acessíveis e apresentarem as informações de forma clara. Depois um elemento de cada grupo foi pesquisar na internet a informação que faltava, uma vez que só havia um computador com acesso à internet. Estivemos a ajudar os alunos na pesquisa da internet pois muitos deles não tinham acesso à internet nem computador em casa, notando-se que apresentavam muitas dificuldades na utilização dos mesmos.

De seguida, organizaram a informação recolhida por tópicos e um elemento do grupo passou esta para uma folha de acetato (Anexo XVII). A etapa seguinte foi a apresentação à

turma do trabalho com recurso ao retroprojektor. Os alunos que apresentaram estavam muito “presos” ao acetato e até apresentaram alguma dificuldade na leitura do mesmo. Isso deveu-se ao facto de não terem tido tempo para treinarem a apresentação e porque trabalhar com retroprojektor e acetato era novidade para alguns alunos. Notámos que estavam motivados para a apresentação, pois sentiam-se como se fossem professores a utilizar o retroprojektor, mas não sabiam como se posicionar em relação ao retroprojektor e se deveriam ler do acetato ou da tela de projeção. Para colmatar esta dificuldade, deveriam ter feito um treino da apresentação para perceberem a melhor forma de interagir com o recurso e com a turma.

Outra das estratégias implementadas, que é sempre muito apelativa para os alunos, foi o jogo. Por isso, recorremos a este no 1.º Ciclo principalmente para estimular as crianças para a Matemática. Ao apercebermo-nos de que a maioria da turma tinha muitas dificuldades na memorização da tabuada, resolvemos implementar o Bingo da tabuada. Neste jogo cada aluno tinha um cartão com os resultados da tabuada e a estagiária, com a ajuda do aluno A7, ia tirando um cartão, por exemplo 6x9, e pedia a um aluno para dizer o resultado. Assim, a estagiária conseguiu observar que os alunos que mostraram saber melhor a tabuada foram o A18, o A20 e o A21 e os que sabiam pouco foram o A3, o A13 e o A8. Além disso, notou-se que os alunos estavam muito interessados e entusiasmados e que, apesar da euforia e da vontade de ganhar, respeitaram sempre as regras do jogo.

Deste modo, constatamos que as estratégias de ensino-aprendizagem mais implementadas, quer no Pré-escolar, quer no 1.º Ciclo foram a exposição e o questionamento.

Ao finalizarmos esta análise de alguns momentos da prática no Pré-escolar e no 1.º Ciclo, seguimos com o último ponto deste capítulo referente à avaliação e reflexão sobre as práticas desenvolvidas.

2.7. A avaliação e a reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem

A avaliação é uma questão complexa e em permanente discussão (Abrantes, 2002). Por termos presente a importância deste processo na prática educativa, iremos aprofundar este assunto no Capítulo II, particularmente no que se refere à forma como a estagiária contemplou a avaliação nas suas práticas de planificação, por isso neste ponto a sua abordagem será breve e incidirá sobretudo na avaliação da aprendizagem desenvolvida no estágio.

Peralta (2002) considera a avaliação como a recolha sistemática de informação sobre a qual se possa formular um juízo de valor que facilite a tomada de decisões, dimensões apontadas de forma combinada ou isolada por diferentes autores (por exemplo, Hadji, 1994; Serpa, 1995; Zabalza, 1989).

A avaliação é “um elemento integrante e regulador da prática educativa” (Despacho Normativo, n.º 30/2001, ponto 2.), mas assume também uma função de certificação das aprendizagens realizadas, tem influência nas decisões que visam melhorar a qualidade do ensino e na confiança social quanto ao funcionamento do sistema educativo.

Nesta ótica, há que considerar que "a avaliação envolve interpretação, reflexão, informação e decisão sobre os processos de ensino e aprendizagem, tendo como principal função ajudar a promover ou melhorar a formação dos alunos" (Abrantes, 2002, p. 10).

Assim sendo, no contexto do estágio, a principal função atribuída à avaliação foi de esclarecimento e melhoria do processo de ensino-aprendizagem. Para tal, procedeu-se a uma avaliação contínua, em que a aprendizagem era avaliada ao longo do processo educativo.

Os principais instrumentos de avaliação utilizados em todas as intervenções foram a observação direta de forma intuitiva e as grelhas de verificação de indicadores de desempenho (Anexo XVIII) e de metas de aprendizagem (Anexo XIX), introduzidas pelos orientadores. Estas grelhas iam sendo preenchidas ao final do dia e concluídas ao terminar cada intervenção.

No pré-escolar, também recorriamos aos dados de observação registados no Caderno de Registo de Observações, registos apoiados por gravações áudio e vídeo e analisávamos os trabalhos de plástica realizados pelas crianças. No 1.º Ciclo, além da observação direta, dispunhamos de muitos documentos escritos, como fichas de consolidação e trabalhos de grupo, que poderíamos rever a qualquer momento, sendo que estes facilitavam a tarefa de avaliar e funcionavam como “provas” da avaliação realizada, o que nos ajudava a tranquilizar um pouco, pois havia sempre o receio de realizar uma avaliação injusta e desfasada da realidade.

As grelhas de avaliação das metas de aprendizagem foram desvalorizadas pela estagiária, principalmente no Pré-escolar, por serem metas de aprendizagem finais a serem atingidas no final de um ciclo, o que se torna impraticável na avaliação realizada no estágio, por este ter uma duração circunscrita.

As grelhas de avaliação dos indicadores de desempenho tiveram uma elevada importância porque continham indicadores relativos às diferentes atividades e aos diferentes

alunos, possibilitando uma leitura horizontal e vertical, ou seja, concedia-nos uma visão do desenvolvimento de cada atividade a nível da turma e do desempenho de cada aluno nas diferentes atividades.

Ao procedermos a uma análise das grelhas dos indicadores de desempenho, tendo em conta os aspetos em que incidiu a avaliação, notamos algumas diferenças entre a avaliação realizada no Pré-escolar e no 1.º Ciclo, como se pode observar no Quadro 4.

Quadro 4 – Comparação entre as grelhas dos indicadores de desempenho do estágio no Pré-escolar e no 1.º Ciclo

Aspetos em que incidiu a avaliação	Indicadores de desempenho presentes nas grelhas de avaliação					
	Pré-escolar			1.º Ciclo		
	1. ^a Intervenção	2. ^a Intervenção	3. ^a Intervenção	1. ^a Intervenção	2. ^a Intervenção	3. ^a Intervenção
Área cognitiva	7	17	8	15	26	33
Área Sócio-afectiva	2	4	4	3	2	3
Área Motora e Artística	14	8	3	1	5	0

Os dados do quadro anterior mostram que, quer no Pré-escolar, quer no 1.º Ciclo, foi privilegiada a área cognitiva. Contudo, na 1.^a Intervenção no Pré-escolar esta tendência é contrariada, registando-se maior número de indicadores referentes à área motora e artística. Além disso, apuramos que a área sócio-afetiva em ambos os níveis foi pouco valorizada. Apesar de a estagiária estar ciente da importância do desenvolvimento da área sócio-afetiva para uma boa integração da criança na sociedade, a tendência foi a de privilegiar a área cognitiva pela preocupação de perceber se os alunos estavam a acompanhar os conteúdos leccionados.

Para a realização desta avaliação a estagiária contou com a participação da educadora/professora cooperante, das colegas de núcleo e dos próprios alunos. A educadora/professora cooperante e as colegas de núcleo, como assistiam à intervenção da estagiária, muitas vezes conseguiam ter uma visão mais detalhada dos desempenhos de certos alunos, por isso nos momentos de reflexão, a estagiária tentava esclarecer algumas dúvidas em relação a alguns alunos, no sentido de procurar desenvolver uma avaliação o mais rigorosa possível.

Ao considerarmos a avaliação como um acto de regulação, não poderíamos deixar de recorrer à autoavaliação dos alunos que, segundo Santos (2002), é um processo por excelência de regulação interna ao próprio sujeito. Apesar de os alunos também terem sido intervenientes na sua avaliação, esta intervenção foi reduzida e não surtiu o efeito desejado pela estagiária.

No pré-escolar, um dos processos de autoavaliação implementados foi o preenchimento de uma grade e uma entrevista em grande grupo (Anexo XX), respeitantes à autoavaliação a nível motivacional. Estava em causa a satisfação das crianças com as atividades realizadas ao longo da semana. Todas as crianças disseram que gostaram muito mas tiveram muita dificuldade em justificar, limitando-se a referir elementos particulares da atividade que se tornou mais marcante, que foi a visita de estudo à loja dos animais. Pelas respostas dadas apercebi-me que fazia mais sentido ter avaliado cada atividade em particular, pois apesar de ter lembrado todas as atividades, as crianças têm tendência a lembrarem-se melhor do que é mais recente ou de algo que as marque profundamente.

Além disso, esta avaliação concedeu-nos pouca informação porque aponta apenas para a satisfação, quando poderiam ter sido exploradas dimensões como o grau de dificuldade das atividades, o desempenho e o comportamento de cada criança. Outra das limitações deste procedimento prendeu-se com o facto de esta autoavaliação ter sido realizada só no final da semana, por isso não teve a função desejada, que era dar a possibilidade das crianças participarem na regulação das aprendizagens. Por conseguinte, esta autoavaliação acabou por não ter utilidade no processo de ensino-aprendizagem uma vez que as informações recolhidas não foram muito relevantes e já não havia a hipótese de adequar as práticas educativas.

No 1.º Ciclo, os alunos tiveram oportunidade de realizar a sua autoavaliação no final da realização de guiões de leitura, guiões de problemas e no final dos trabalhos de grupo. Esta autoavaliação era realizada através de fichas individuais em que os alunos tinham de referir o grau de dificuldade e o seu desempenho.

A título de exemplo, iremos apresentar algumas respostas dadas pelos alunos nas fichas individuais de avaliação do trabalho de grupo (Anexo XXI). Quando questionados sobre as dificuldades sentidas, recebemos respostas como “Nenhumas” e “Nada”; acerca do que mais gostaram no trabalho disseram que “Foi de sublinhar as coisas importantes”, “Gostamos mais do acetato”, “Gostamos de tudo” e quando interrogados sobre o modo como se relacionaram dentro do grupo responderam “Muito bem”, “Bem” e “Bem, o grupo trabalhou”. Ao analisarmos estas respostas, averiguamos que estas crianças não estão habituadas a refletir sobre si próprias e que têm tendência a “pintar um cenário” sempre muito positivo em que

nunca há dificuldades, é tudo muito fácil e corre tudo bem. Tal facto, parece-nos advir do medo que os alunos têm de serem julgados e rotulados se admitirem as suas dificuldades. No sentido de contrariar esta ideia dos alunos, a estagiária deveria ter clarificado que aquela autoavaliação servia para compreender a opinião e as dificuldades deles de modo a poder desenvolver estratégias que fossem ao encontro das necessidades e interesses dos mesmos.

Ao longo do planeamento, da prática e da avaliação esteve sempre implícito um processo de reflexão. García (1992) aponta para a necessidade de os professores refletirem sobre a sua própria prática, para que esta reflexão seja “um instrumento de desenvolvimento do pensamento e da acção” (p. 60). Vários autores como Gómez (1995) e Schön (1995) têm defendido a importância do professor como prático reflexivo que é capaz de resolver situações problemáticas, através de uma integração crítica e criativa do conhecimento e da técnica. Deste modo, o professor desenvolve a capacidade de “elaborar um diagnóstico rápido da situação, desenhar estratégias de intervenção e prever o curso futuro dos acontecimentos” (Gómez, 1995, p. 102).

Neste sentido, a avaliação a entregar à educadora/ professora cooperante e ao orientador foi sempre acompanhada de uma reflexão escrita, que contribuiu bastante para o desenvolvimento de uma visão reflexiva e crítica do processo de ensino-aprendizagem. Passamos assim a centrar a nossa atenção na análise destes documentos de reflexão após a intervenção.

A primeira reflexão do Pré-escolar mostra claramente a ausência de capacidade crítica, sendo apenas apresentada uma sistematização do desempenho das crianças em cada atividade, na qual foram realçadas as dificuldades e habilidades das crianças e realizada uma certa comparação entre elas, como se pode averiguar no seguinte excerto:

“Os descritores de desempenho em que se notaram maiores dificuldades foram *relacionar os objectos com uma profissão* e *descrever a profissão*, o que em parte se deveu à complexidade da designação da profissão e à falta de familiarização das crianças com algumas profissões. Neste caso, poderia ter sido concedido mais tempo para a criança pensar e através de mais questionamento tentar direccioná-la para a resposta.

Por outro lado, todos os alunos demonstram facilidade em *coordenar os movimentos com os colegas* na actividade dos balões, em *falar com clareza* (à excepção do C2), *cantar canções*, *realizar acções motoras diferenciadas relacionadas com a canção* e *avaliar o seu comportamento* (à excepção do C11). (...)

No que se refere ao C1, ao C15, ao C16 e à C12, constata-se que apenas tiveram dificuldade em *relacionar os objectos com uma profissão* e em *descrever a profissão*. O C2

também se enquadra neste conjunto de crianças, apenas há que acrescentar a sua dificuldade em *articular corretamente as palavras e falar com clareza*.

A C5 e a C9 apresentam um desempenho semelhante uma vez que ainda não são capazes de *correr com agilidade, de apresentar velocidade de reação, não falam com autonomia, tiveram dificuldade em relacionar os objectos com uma profissão, em descrever a profissão e não conseguem pintar sem sair fora do traço das imagens*.

O C6 não *apresenta velocidade de reação*, teve de ser ajudado para *efetuar toques com as partes do corpo indicadas*, não apresenta *precisão na colagem*, nem *destreza na utilização do lápis* e não consegue *pintar sem sair do traço da figura*” (Documento de Avaliação e Reflexão da 1.^a Intervenção do Pré-escolar).

No documento de reflexão da intervenção que se seguiu é notória a evolução quanto à capacidade crítica e reflexiva. Importa referir que iremos retomar um assunto que já foi tratado neste relatório, mas agora iremos abordá-lo ao nível da reflexão efetuada. No excerto que se segue constata-se que, para além da análise dos desempenhos dos alunos, procede-se à análise da própria atuação da estagiária, da sua capacidade de reflexão na ação, de gestão das atividades, do tempo e dos recursos e à indicação de alterações e melhorias para uma próxima intervenção:

“Uma vez que há muito que explorar com este tema acabei por ter alguma dificuldade no controlo do tempo, tendo de ir reestruturando a planificação ao longo dos dias e acabando por não realizar algumas atividades, nomeadamente a modelagem de animais e a apresentação do powerpoint com a história. Outro dos motivos que me levou a abandonar algumas das atividades foi o facto de perceber que as crianças ficam muito cansadas com as atividades dirigidas individualmente e que têm a necessidade de brincar livremente. (...)

Apesar de ter constatado que a maioria das crianças conhecia bem as personagens e os diálogos da história “Onde estão os meus óculos?”, aquando do teatro de fantoches observou-se que tiveram muita dificuldade em reproduzir os diálogos. (...) As crianças que se destacaram foram o C2 e a C9, que não precisaram de ajuda nos diálogos e deram entoação ao discurso. Pelo contrário, o C8, a C18 e a C3, que tinham “vestido” as personagens com grande vontade no teatro anterior (na intervenção liderada por outra estagiária), neste limitaram-se a reproduzir o diálogo sem darem entoação. Penso que deveria ter concedido tempo para as crianças manipularem os fantoches no fantocheiro e perceberem que estes devem estar voltados para o público” (Documento de Avaliação e Reflexão da 2.^a Intervenção do Pré-escolar).

É, igualmente, estabelecida uma comparação com a intervenção anterior, de modo a se identificarem avanços ou retrocessos do processo e dos alunos:

“Na construção dos fantoches, pude avaliar os indicadores 19, 20, 21 e 22. Dado que existiam três tipos de fantoches diferentes (saco de papel, rolo de papel e pau de madeira) é difícil

proceder à comparação do desempenho das crianças porque alguns implicavam um maior desenvolvimento da motricidade fina do que outros. Assim, faz mais sentido verificar a evolução de cada criança em relação à intervenção anterior, o que permite concluir que as crianças mais novas, nomeadamente o C6, a C9, o C10 e o C11, ainda apresentam muita dificuldade em pintar sem sair fora do traço da imagem, em recortar com agilidade e em colar com precisão” (Documento de Avaliação e Reflexão da 2ª Intervenção do Pré-escolar).

As reflexões elaboradas do Pré-escolar contribuíram para a realização no 1.º Ciclo de análises com um maior nível de aprofundamento e questionamento da prática desenvolvida, como se pode apurar neste excerto:

“No âmbito do Português, foi realizada a leitura e compreensão da obra “A Lenda das Sete Cidades” através de um guião de Leitura. Nesta atividade puderam ser avaliados os indicadores “Lê o texto com entoação”, “Compreende o sentido global de um texto” e “Ordena as ações do texto no tempo”. Para a leitura da lenda fiz questão de escolher os alunos com mais dificuldades na leitura, que são o A10, o A4, o A12, a A13, o A8 e o A19. Estes ainda fazem uma leitura muito silabada. Na próxima intervenção, vou ter em atenção esta dificuldade destes alunos e procurar proporcionar diversos momentos de leitura em voz alta.

No geral a turma conseguiu compreender o sentido global do texto e ordenar as ações no tempo. Enquanto a turma realizava os exercícios de compreensão da lenda, o A7 esteve a pintar um castelo em papel A3 com tintas. Esta atividade não resultou muito bem, porque o A7 necessitava de um adulto constantemente ao lado dele. Numa próxima intervenção, quando pensar em atividades que exigem muito apoio de um adulto, terei de programar trabalho autónomo para a restante turma.

A ilustração da lenda e a construção da quadra foram realizadas em trabalho de grupo. Os grupos foram organizados previamente por mim mas nesta altura não me lembrei de inserir o A7 num dos grupos. Aquando da realização do trabalho o A7 mostrou interesse na participação da atividade e a professora cooperante sugeriu que o integrasse num grupo. Considero que foi uma falha da minha parte e que devo ter sempre o cuidado de integrar o A7 nas atividades tanto quanto possível” (Documento de Avaliação e Reflexão da 2.ª Intervenção do 1.º Ciclo).

Este excerto permite notar que a estagiária foi desenvolvendo a sua capacidade de reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem, no sentido de integrar no seu trabalho os resultados dos alunos. Assim, para cada situação problemática encontrada, ela procura definir novas estratégias no sentido de melhorar a prática educativa.

Estas reflexões funcionavam sempre como ponto de partida para a realização das planificações seguintes. Como refere Gómez (1995), ao refletir na e sobre a ação o professor converte-se num investigador na sala de aula, que não se limita a aplicar técnicas, regras e

receitas concebidas de uma teoria externa, antes “contrói uma teoria adequada à singular situação do seu cenário e elabora uma estratégia de ação adequada” (p. 106).

Em suma, apesar de ao longo deste capítulo termos abordado cada aspeto da prática pedagógica separadamente de modo a apresentarmos uma organização lógica das ideias, não perdemos de vista obviamente a articulação existente entre eles em todo o processo de estágio.

CAPÍTULO II

A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

3. Fundamentação teórica

3.1. Conceito de avaliação

Ao abordarmos o tema da avaliação, uma das primeiras questões que devemos tentar dar resposta refere-se ao sentido que tem a própria avaliação em educação (Méndez, 2001). A este propósito, Damião (1996) menciona que antes de “operacionalizar *o que avaliar, como e quando avaliar e quem avalia/quem é avaliado*”, é fundamental tentar compreender “*o que é avaliar e porque avaliar*” (p. 120).

O termo avaliação integra uma diversidade de significados (Méndez, 2001; Pacheco, 1994; Pinto, 2002; Serpa, 1995), por isso é difícil entendermo-nos sobre uma aceção (Hadji, 1994). As diferentes conceções e práticas de avaliação que foram concebidas ao longo dos tempos encontram-se intimamente relacionadas com os grandes paradigmas científicos (Rodrigues, 1995).

Durante muitos anos, a avaliação assentou numa posição “objetivista ou técnica” (Rodrigues, 1995, p. 96). Esta, também conhecida por paradigma da medida (Serpa, 2010), remete para a ideia de que “a avaliação era uma questão essencialmente técnica que, através de testes bem construídos, permitia medir com rigor e isenção as aprendizagens escolares dos alunos” (Fernandes, 2005, p. 56). No entanto, Hadji (1994) aponta para o inconveniente de não se incluir no campo da avaliação tudo o que não é diretamente captado pelos instrumentos de medida.

A definição clássica de avaliação é proposta por Ralph Tyler, para quem a avaliação “é a operação pela qual se determina a congruência entre o desempenho e os objetivos” (Hadji, 1994, p. 36). Segundo esta conceção, a avaliação não se limita a medir, mas sim a “descrever até que ponto os alunos atingem os objetivos definidos” (Fernandes, 2005, p. 57).

Fernandes (2005) alerta para uma terceira conceção que acentua a ideia da avaliação como juízo de valor. Segundo o mesmo autor, a partir desta posição em relação à avaliação, começaram a surgir as seguintes ideias: “a avaliação deve facilitar a tomada de decisões que regulem o ensino e as aprendizagens”; “a recolha de informação deve ir para além dos resultados que os alunos obtêm nos testes” e “a definição de critérios é essencial para que se possa apreciar o mérito e o valor de um dado objecto de avaliação” (p. 59).

Recentemente, a avaliação passou a ser influenciada pelo paradigma qualitativo/naturalista ou construtivista, de acordo com Guba e Lincoln (1989, citado em Pinheiro, 2008,

p. 32). Fernandes (2005) fala-nos de avaliação formativa alternativa e Formosinho (2002a) atribui a esta a designação de avaliação alternativa ecológica, por se tratar de uma avaliação mais situada nos contextos experienciados por docentes e alunos, mais centrada na regulação e melhoria das aprendizagens, mais participada e integrada nos processos de ensino e de aprendizagem. Por outras palavras, Méndez (2001) refere que através da avaliação com intenção formativa procura-se conhecer a qualidade dos processos e dos resultados para se poder assegurar o sucesso de todos os que participam no mesmo processo educativo, implicando necessariamente que esta seja contínua e individualizada.

Serpa (1995), ao analisar diferentes noções de avaliação em educação, concluiu que “a recolha de informação, a medida, o juízo de valor e a tomada de decisão” são aspetos comuns a diferentes definições (p. 52).

No sentido de sistematizar o essencial da investigação, Hadji (1994) procura definir o ato de avaliar considerando-o como “um juízo através do qual nos pronunciamos sobre uma dada realidade, ao articularmos uma certa ideia ou representação daquilo que deveria ser [o referente], e um conjunto de dados factuais respeitantes a esta realidade [o referido]” (p. 178). Deste modo, o avaliador é um mediador que estabelece a relação entre o referido e o referente, tendo a necessidade de uma grelha de referência que lhe permita ler e dizer a realidade.

Contudo, na prática prevalece a confusão entre medir e avaliar, por isso constata-se que o significado mais usual de avaliação ainda é “dar notas, atribuir uma classificação, integrada numa escala, equivalendo a medida” (Pacheco, 1994, p. 63).

Após esta complexa tarefa de procurar definir o conceito de avaliação, prosseguiremos com a apresentação dos diferentes paradigmas que fundamentam a avaliação.

3.2. Paradigmas da avaliação

A avaliação depende da conceção que se adopta a respeito da natureza humana e social, pois sendo uma prática social tem de apresentar por referência um conjunto de ideias, que possam fundamentar os dispositivos e os processos de avaliação.

Rodrigues (1995) distingue três grandes paradigmas científicos ou posições gerais: “*objetivista*, que leva a encarar a avaliação (e qualquer acção social) como *técnica*;

subjetivista, que leva a conceber a avaliação como *prática*; *dialéctica*, ou *interaccionista*, que numa perspectiva crítica conduz a considerar a avaliação como *práxis*” (p. 96).

A posição objetivista ou técnica, com raízes no paradigma positivista, defende que a vida deve ser encarada unicamente pelo seu lado prático e útil e que os conhecimentos da ciência e tecnologia devem ser aplicados à realidade social. Assim sendo, “o conhecimento prático reduz-se, essencialmente a um conhecimento técnico, na medida em que as relações causais se convertem em relações instrumentais” (Morgado, 2005, p. 35). Neste ponto de vista, um ser social é considerado como um objeto de influências externas, assumindo também no plano pedagógico uma posição de objeto sobre o qual se exerce a educação.

A avaliação é assim entendida como “um processo de controlo externo e não necessita de explicitar, questionar, fundamentar, ou justificar o ‘referencial da avaliação’, estabelecido e imposto autoritariamente pelas hierarquias administrativas” (Rodrigues, 1995, p. 98).

Em oposição com a anterior, encontramos a posição subjetivista ou prática que rejeita a identidade entre o mundo físico e social. O conhecimento resulta da ação prática, constituindo-se através de processos de reflexão, em que o sujeito assume uma posição interna de participação na situação.

Nesta perspetiva, o processo educativo centra-se no aluno e no seu desenvolvimento individual. A avaliação pode assumir facilmente uma função de autorregulação, uma vez que o avaliador participa “na organização, gestão, execução e controle do dispositivo e do processo de avaliação, bem como na utilização dos seus resultados” (Rodrigues, 1995, p. 99).

No entanto, esta posição apresenta algumas limitações por tendencialmente se centrar apenas nas práticas individuais, sem ter em conta o contexto social e político em que estas se inserem.

Assim, emerge uma terceira postura designada por posição dialéctica e crítica, na qual o indivíduo é simultaneamente sujeito e objeto das situações sociais, por isso é considerado “elemento transformador da sociedade” (Morgado, 2005, p. 52). A esta abordagem corresponde “uma pedagogia reflexiva e crítica e um modo de intervenção social igualmente solidário de uma visão dialéctica da relação entre teoria e prática” (Rodrigues, 1995, p. 100).

A avaliação não é encarada nem como um processo externo nem interno, mas sim o resultado de “uma co-construção assente no confronto, transformação e síntese dessas duas posições” (Rodrigues, 1995, p. 102).

Concluimos, salientando a importância da fundamentação das práticas e processos de avaliação, explicitando-se os princípios, funções e procedimentos através do confronto e articulação entre a teoria e a prática da avaliação.

3.3. Funções da avaliação

A avaliação no processo educativo assume diversas finalidades e funções, conforme as exigências e papéis que lhe são atribuídos a nível social (Ferreira, 2007, p. 17).

As funções da avaliação têm estado associadas: ao esclarecimento e melhoria dos processos de aprendizagem; ao diagnóstico das características dos alunos; à síntese dos seus desempenhos; à certificação dos seus resultados; à informação a facultar a outros intervenientes educativos; à selecção; à prestação de contas do sistema educativo à sociedade; ao exercício da autoridade, no sentido de imposição administrativa; ao incentivo à motivação mediante a competição (Nevo, 1983, citado em Serpa, 2010, p. 28); à comunicação (Santos Guerra, 1995, citado em Serpa, 2010, p. 28); ao desenvolvimento da consciência sobre os processos sociais e educacionais; e à análise crítica das práticas avaliativas por meio da autoavaliação (Stufflebeam, 1968, citado por Pacheco, 1994, p. 24).

De acordo com Damião (1996), tem sido atribuído à avaliação o papel de melhorar os processos educativos e contribuir para o desenvolvimento dos intervenientes nos mesmos, estando implícitas duas grandes funções: a função social e a função pedagógica.

A função social exerce-se quer nas dimensões de formação e de certificação, quer nas dimensões de selecção/hierarquização e de democratização (Pacheco, 1994). Com a avaliação certifica-se se o aluno alcançou, por meio do processo de escolarização, as competências gerais para ingressar na sociedade e no mercado de trabalho. Esta função é realizada no fim de um determinado tempo de ensino-aprendizagem e exerce-se pelo controlo das aprendizagens feitas pelos alunos com o objetivo de seleccionar os mais bem-sucedidos, constituindo assim a função sumativa da avaliação (Ferreira, 2007). Pacheco (1994) destaca a ideia de que “a principal dimensão da função social não deixa de ser a hierarquização/selecção dos alunos, numa perspectiva de avaliação normativa, ou seja, a comparação dos alunos em termos de níveis de excelência traduzidos numa classificação que vai do negativo ao positivo” (p. 22).

A função pedagógica é a que se encontra mais relacionada com a melhoria das aprendizagens e a regulação dos processo de ensino e aprendizagem. Neste sentido, a

avaliação concede informação aos alunos e professores acerca do desenvolvimento da aprendizagem, permitindo o ajuste das práticas pedagógicas às características individuais dos alunos.

Do ponto de vista de Ferreira (2007), esta função pode também ser designada de regulação da aprendizagem ou função formativa da avaliação pois visa a recolha de dados durante o processo de aprendizagem, no sentido da adequação das estratégias de ensino às dificuldades, necessidades e interesses dos alunos. É, igualmente, referida a questão curricular que se traduz nas adaptações curriculares e gestão flexível do programa em função das diferenças dos alunos. Pacheco (1994) acrescenta que a avaliação funciona “como barómetro da qualidade do sistema educativo, ainda que o sucesso ou insucesso educativo não sejam o único factor que contribua ou explique a qualidade desse mesmo sistema” (p. 21).

A avaliação formativa enriquece simultaneamente o desenvolvimento do aluno e do professor, dado que se torna “numa atividade de aprendizagem estreitamente ligada à prática reflexiva e crítica, atividade da qual todos saem beneficiados precisamente porque a avaliação é, e deve ser, fonte de conhecimento e impulso para conhecer” (Méndez, 2001, p. 77).

Às funções da avaliação referidas estão relacionadas diferentes modalidades de avaliação que serão explicitadas no tópico seguinte.

3.4. Modalidades de avaliação da aprendizagem

As modalidades de avaliação da aprendizagem são diferenciadas por um conjunto de critérios. Entendemos destacar os seguintes critérios de agrupamento:

“a regularidade com que ocorre a avaliação; o lugar que o agente avaliador ocupa no processo de ensino-aprendizagem; o carácter explícito da avaliação relativamente à situação e às pessoas que avaliam; o carácter explícito dos juízos de valor e a sua comunicação ao avaliado; os sistemas de referência do acto de avaliar; [e] os objectivos com que a avaliação é realizada e o grau de generalização dos saberes, competências ou habilidades avaliadas” (Serpa, 1995, p. 66).

Tendo em conta a regularidade com que ocorre a avaliação podemos distinguir a avaliação pontual e a avaliação contínua.

A avaliação pontual ou regulação retroativa (Allal, 1986) é uma modalidade de avaliação que assenta numa conceção behaviorista e ocorre após um período de aprendizagens mais ou menos longo. Esta regulação é constituída pelas seguintes etapas: recolha de informação sobre as aprendizagens dos alunos num determinado período de tempo através de um controlo escrito a todos os alunos da turma; análise dos resultados e identificação dos objetivos pedagógicos que foram atingidos e aqueles que não foram e, finalmente, a organização de “atividades de remediação definidas em função do perfil de resultados do aluno” (Allal, 1986, p. 189). Ferreira (2007) menciona que esta modalidade apresenta algumas limitações visto que não é possível ao professor detetar os erros e as dificuldades dos alunos no momento em que surgem, impedindo que se diagnostique as reais causas destas dificuldades.

Allal (1986) propôs também a avaliação contínua ou regulação interativa que ocorre ao longo do processo de aprendizagem e é baseada na conceção cognitivista. A mesma autora descreve este tipo de avaliação contínua, apontando os seguintes procedimentos: observação dos alunos para identificação das atividades no momento em que surgem, realização do diagnóstico dos fatores que se encontram na origem das dificuldades de cada aluno e formulação de adaptações individualizadas das atividades pedagógicas. Neste sentido, a avaliação contínua consiste numa adaptação das atividades pedagógicas durante o processo de aprendizagem, através de trabalhos individuais relacionados com a tarefa ou de uma melhoria das interações entre o aluno e o professor ou os outros colegas (Serpa, 2010).

Alguns autores (Allal, 1986; Ferreira, 2007; Santos, 2002) consideram que esta última modalidade apresenta maior potencial pelo facto de possibilitar uma intervenção imediata do professor que acompanha o processo de aprendizagem. Contudo, este tipo de regulação ainda se centra muito no papel do professor na avaliação, não enfatizando a importância de o aluno desenvolver a própria avaliação.

No que diz respeito ao lugar que o agente avaliador ocupa no processo de ensino-aprendizagem, consideramos as seguintes modalidades: a avaliação interna que é feita pelo professor que organizou e desenvolveu o ensino, embora também possa ser acompanhada pelo aluno; e a avaliação externa que é realizada por alguém exterior ao processo educativo.

Quanto ao carácter explícito da situação de avaliação, Serpa (1995) faz a distinção entre avaliação implícita e explícita, no sentido em que, na primeira, o avaliado desconhece o momento e/ou os critérios de avaliação e, na segunda, a situação de avaliação e os seus procedimentos são claramente comunicados ao avaliado.

Relativamente à informalidade ou formalidade da avaliação, Damião (1996) considera que a primeira se reporta a uma situação não planeada que surge quando o avaliador se depara com um acontecimento que considera oportuno apreciar, e a segunda remete para uma situação planeada com antecedência e realizada em momentos considerados adequados para tal.

Relativamente aos sistemas de referência do ato de avaliar, destacamos a avaliação normativa e a criterial. A avaliação de referência a normas compara um aluno com o grupo de alunos que são considerados “normais” na turma, na região ou no país. Assim sendo, esta modalidade verifica-se quando se “descreve a execução do aluno em termos da posição relativa que alcança num determinado grupo” (Pacheco, 1994, p. 77). Por outro lado, na avaliação de referência criterial a execução de cada aluno é comparada com objetivos previamente formulados e, por isso, o aluno é avaliado por si, colocando-se também em consideração todo o percurso de aprendizagem e a história pessoal do mesmo (Ferreira, 2007).

O último critério de diferenciação das modalidades apresentado remete-nos para as três funções clássicas que a avaliação desempenha no contexto educativo, que se distinguem sobretudo pelas finalidades com que são realizadas.

Uma das funções clássicas é a avaliação diagnóstica ou inicial que pode apresentar diferentes sentidos. Por um lado, esta corresponde ao momento inicial de levantamento dos pré-requisitos dos alunos, no que se refere aos seus conhecimentos, interesses e capacidades. Neste sentido, permite a orientação da aprendizagem, através da caracterização e do prognóstico da evolução (Serpa, 1995). Por outro lado, pode ser encarada como o momento em que se verifica os conhecimentos prévios dos alunos acerca de um determinado tema ou conteúdo antes de este ser abordado. Assim, esta função pode ser confundida com a avaliação formativa quando se procura detectar necessidades e dificuldades dos alunos ao longo do processo de aprendizagem (Ferreira, 2007).

A avaliação sumativa é a função clássica com mais tradição nas práticas de avaliação, pois permite realizar um balanço das aprendizagens dos alunos no fim de uma ou várias sequências de ensino-aprendizagem, através da medição e classificação dos resultados dos alunos. Esta avaliação destina-se a apreciar um produto final, pela formulação de um juízo de valor que pode ocorrer em função da norma ou de critérios, permitindo a certificação dos alunos (Damião, 1996).

E, finalmente, a avaliação formativa cuja característica principal é estar integrada no processo de ensino-aprendizagem e centrada no aluno. Esta modalidade de avaliação permite

determinar em termos qualitativos o progresso de aprendizagem, ou seja, proporciona *feedback* ao professor e aos alunos sobre o andamento do processo de ensino-aprendizagem. Além disso, fornece informações que permitem a regulação das atividades de ensino e de aprendizagem, através da sua adequação às características e necessidades diagnosticadas nos alunos durante o processo de aprendizagem (Ferreira, 2007). Assim sendo, este tipo de avaliação destina-se a identificar os aspectos de um processo com o objetivo de os melhorar e visa orientar o aluno no seu percurso de aprendizagem (Pacheco, 1994).

Segundo Allal (1986), a avaliação formativa pode ser organizada numa sequências de 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 atividades de ensino e de aprendizagem de acordo com a interpretação das informações recolhidas” (p. 178).

A avaliação formativa cuja responsabilidade de regulação diz respeito essencialmente ao aluno denomina-se, segundo Nunziati (1990, citado em Serpa, 2010, p. 63), avaliação formadora. Na opinião de Santos (2002), “qualquer acto de regulação tem necessariamente de passar por um papel activo do aluno”, privilegiando-se assim a autoavaliação (p. 77).

Esta forma de avaliação, também designada de autoavaliação regulada (Santos, 2002), é um processo de metacognição que cria ao aluno a oportunidade de refletir sobre o seu próprio percurso enquanto sujeito em aprendizagem (Pinto, 2002).

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). Para que ocorra a autorregulação, o professor deve construir contextos favoráveis de modo a que o aluno tome consciência dos seus erros e da sua maneira de se confrontar com os obstáculos (Santos, 2002, p. 83).

As diferentes modalidades apresentadas, “mais do que opostas, são complementares e cada uma possui uma função específica no processo de ensino-aprendizagem” (Serpa, 1995, p. 73), ou seja, todas têm a sua importância no sistema de ensino, pois cumprem funções distintas por isso não faz sentido valorizar umas em relação a outras.

3.5. Técnicas e instrumentos de avaliação

A avaliação ocupa uma grande parte do tempo e esforço de alunos e professores e está dependente dos métodos e técnicas utilizadas. É fulcral salientar que aquilo que é valorizado e avaliado na escola vai influenciar não só os resultados escolares dos alunos, mas também a sua motivação, autoconceito, hábitos de estudo e estilos de aprendizagem (Fernandes, 2002).

Zabalza (1994) considera que as técnicas de avaliação são “qualquer instrumento, situação, recurso ou procedimento que seja utilizado para obter informação sobre o andamento do processo” (p. 230).

Aos alunos devem ser proporcionados diversos momentos de avaliação, diversificando-se os métodos e instrumentos utilizados (Veríssimo, 2000), para que estes possam aplicar os conhecimentos que vão adquirindo, exercitar e controlar eles próprios as aprendizagens, recebendo *feedback* frequente sobre as suas dificuldades e progressos.

Segundo Fernandes (2002), a escolha dos métodos e instrumentos de avaliação depende de vários fatores: das finalidades e objetivos pretendidos, do que vai ser objeto de avaliação, da área disciplinar e nível de escolaridade a que se aplicam, do tipo de atividade em que o desempenho se manifesta, do contexto e dos próprios avaliadores. Assim sendo, o professor tem de ter a capacidade de clarificar o que quer saber ou conseguir através da avaliação, para posteriormente conseguir selecionar as técnicas que concedam resposta ao pretendido.

No entender de Zabalza (1994) as técnicas e instrumentos de avaliação devem ser agrupados em: provas convencionais (escritas, orais e práticas), provas objetivas (de resposta breve ou de completação, de seleção de alternativas, de emparelhamento, de ordenamento e de analogias), observação (casual ou não sistemática, sistemática, escalas de atitudes, escalas de produção), entrevista (estruturada, semiestruturada e aberta) e técnicas sociométricas (sociogramas, escalas de distância social, listas de participação, mapas de interação). Este autor considera que cada tipo de técnica pode dar origem a diversas modalidades de provas, consoante os critérios que se seguem: o grau de estruturação que possui, o nível de improvisação que se exija na elaboração da resposta, o género de aptidões que se deseja implicar na elaboração da resposta ou produto, os recursos permitidos para a sua elaboração, a determinação da resposta e a limitação do tempo e/ou do espaço.

Parente (2002) aponta 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 planejar as actividades curriculares e conceber estratégias e acções para melhorar áreas específicas do desenvolvimento” (p. 169). Esta ideia é igualmente defendida por Veríssimo (2000) que privilegia os registos de observação, mas sublinha que não se abdique de outros instrumentos igualmente indispensáveis.

Contudo, a construção de um dispositivo de avaliação não passa apenas pela criação de diversos instrumentos suficientemente ricos. É igualmente necessário “possuir o saber-fazer que permita utilizar o instrumento certo, no momento certo, para realizar a intenção da melhor forma, quer dizer, produzir informações úteis para conhecer, julgar ou interpretar; para regular a acção ou preparar as decisões; para nos podermos pronunciar sobre a realidade ‘julgada’ e fazer o ponto de situação de forma eficaz” (Hadji, 1994, p. 159).

Os professores precisam controlar novos procedimentos e técnicas de concretizar a avaliação. Os alunos devem também colaborar na sua avaliação, dado que o desenvolvimento de capacidades metacognitivas, como a autoavaliação, desde os primeiros anos da escola, poderá ajudar a preparar as crianças e jovens para as crescentes exigências da sociedade em que vivemos, dando sentido aos saberes e competências que adquirem e desenvolvem e que poderão facilitar a continuação da aprendizagem ao longo da vida (Fernandes, 2002).

3.6. Critérios de avaliação

O critério em avaliação é “um princípio utilizado para julgar, apreciar, comparar” (Pacheco, 2002, p. 58). É importante retomar a definição de avaliação de Hadji (1994) que aponta para a existência, por um lado, do referido, associado aos dados recolhidos que constituem o objeto de avaliação e, por outro lado, do referente que é o conjunto de parâmetros que são tidos como ideais de comparação do referido. Neste sentido, os critérios de avaliação “são enunciados que fornecem elementos de contraste para a apreciação de determinada realidade” (Serpa, 2010, p. 95).

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.

A avaliação só apresenta rigor, objetividade e valorização da dimensão formadora, se os professores e órgãos das escolas estabelecerem formas justas de julgar o que os alunos fazem na escola (Pacheco, 2002). Os critérios marcam, por isso, a forma de julgar os dados, de atribuir-lhes um valor, devendo ser comunicados aos alunos e encarregados de educação, para que entendam a avaliação como um ato de responsabilidade e de utilidade educativa e social.

4. Procedimentos metodológicos

4.1. Problemática e objetivos

A avaliação das aprendizagens escolares é uma questão complexa, que de forma recorrente gera muita discussão pelas implicações das suas consequências ao nível do que se privilegia na aprendizagem (Abrantes, 2002). No âmbito da reorganização curricular, a questão da avaliação é uma questão recorrente, em virtude dos documentos que têm sido produzidos a nível nacional e regional, como por exemplo o Despacho Normativo n.º 30/2001, revogado pelo Despacho Normativo n.º 1/2005, de 5 de janeiro, e a Portaria n.º 29/2012, de 6 de março. Neles estabelecem-se os princípios e os procedimentos a observar na avaliação das aprendizagens no ensino básico, assim como os efeitos desta avaliação.

Por isso, é indispensável que a discussão sobre avaliação se faça nos contextos atuais de formação de professores, pois emerge a necessidade de contrariar a tendência tradicional de redução da avaliação à certificação dos resultados, para se encarar a avaliação como elemento de regulação do processo de ensino-aprendizagem.

Assim, a problemática deste estudo, retomando as informações dadas na introdução, assenta essencialmente no nosso interesse em conhecer as conceções de um grupo de estagiários, uns trabalhadores-estudantes/TE e outros em regime ordinário/EO, sobre diversos aspetos da avaliação no Pré-escolar e no 1.º Ciclo, bem como algumas das suas práticas de planificação em avaliação.

Tendo presente a problemática enunciada, os objetivos a que nos propusemos com o desenvolvimento deste estudo são os seguintes:

- ✓ Perceber em que sentido a avaliação da aprendizagem é valorizada no discurso dos estagiários aquando do relato das práticas educativas supervisionadas no pré-escolar e no 1.º Ciclo;
- ✓ Compreender campos e aspetos em que incidem as práticas de avaliação dos estagiários, nomeadamente o que dizem ter avaliado, que funções dizem ter atribuído à avaliação, que técnicas e instrumentos consideram ter utilizado, quem admitem ter envolvido na avaliação e que sentimentos reconhecem ter experimentado ao planificarem e realizarem a avaliação;

- ✓ Comparar as perspetivas dos estagiários sobre avaliação da aprendizagem com as suas práticas de planificação em avaliação;
- ✓ Identificar as semelhanças e diferenças entre as perspetivas e as práticas de planificação em avaliação de estagiários TE e estagiários EO.

4.2. Modelo de estudo

Tendo em consideração os objetivos traçados para este estudo, optámos por uma metodologia de investigação qualitativa. Esta abordagem caracteriza-se por ser descritiva, incidir mais no processo do que simplesmente nos resultados e apresentar a análise dos dados de forma indutiva, ou seja, os dados não são recolhidos com o objetivo de confirmar hipóteses mas de se irem construindo abstrações (Bogdan & Biklen, 1994).

Os investigadores qualitativos estão interessados no modo como os sujeitos do estudo dão sentido às suas vidas, tendo assim o objetivo de perceber “aquilo que eles experimentam, o modo como eles interpretam as suas experiências e o modo como eles próprios estruturam o mundo social em que vivem” (Psathas, 1973, citado em Bogdan & Biklen, 1994, p. 51).

Deste modo, pretendemos com este estudo recolher um conjunto de informações de modo a compreender as questões em análise, sem a pretensão de generalizar os resultados.

4.3. Participantes no estudo

Neste estudo encontram-se envolvidos estagiários da 3.^a Edição de Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico do Pólo de Ponta Delgada da Universidade dos Açores, que já concluíram as unidades curriculares de Prática Educativa Supervisionada I e Prática Educativa Supervisionada II.

Fazem parte deste estudo oito estagiários que se encontram distribuídos de igual modo por dois grupos: estagiários com o estatuto de trabalhadores-estudantes e estagiários com o estatuto de estudantes em regime ordinário. A estagiária “investigadora” também é participante no estudo na medida em que procede à análise das suas práticas de planificação em avaliação.

A preocupação por estudar a variável “estatuto de trabalhador-estudante” surgiu com base na nossa experiência ao longo da realização da licenciatura e do mestrado, pois ao estabelecermos contato com colegas trabalhadores-estudantes, cuja atividade profissional estava ligada à educação, verificámos que estes pareciam demonstrar níveis de reflexão mais aprofundados em relação a determinados assuntos e perspectivas diferentes das apresentadas pelos estudantes em regime ordinário. Além disso, esta questão foi discutida em trabalhos académicos, por exemplo na unidade curricular designada de *Seminário II*, que decorreu no ano letivo 2012/2013, em que um grupo de colegas procurou perceber se existiam diferenças entre as perspectivas dos estudantes em regime ordinário e as dos trabalhadores-estudantes em relação aos medos, às dificuldades e aos problemas dos mesmos antes, durante e após o estágio. Nestes trabalhos académicos, os nossos colegas não encontraram diferenças muito relevantes entre as perspectivas dos estudantes em regime ordinário e as dos trabalhadores-estudantes. Estes últimos apenas evidenciaram o fator tempo como condicionante do seu trabalho no estágio, por disporem de menos tempo para estudar.

Assim, tentámos seleccionar os participantes de modo a que pertencessem a núcleos de estágio distintos para garantirmos maior diversidade de contextos de estágio.

4.4. Procedimentos e métodos de recolha de dados

Os dados para o estudo foram recolhidos através de documentos escritos de práticas de planificação em avaliação e da técnica da entrevista.

Os documentos escritos podem revelar-se uma fonte de dados extremamente importante, servindo para complementar informação obtida por outros métodos ou constituindo o método de pesquisa central (Duffy, 1997).

No nosso estudo, os documentos escritos consistem em sequências didáticas das Práticas Educativas Supervisionadas I e II, realizadas pelos estagiários, onde podemos encontrar as práticas de planificação da avaliação da aprendizagem das crianças.

O método da entrevista pareceu-nos uma escolha adequada pelo facto de se caracterizar por um contato direto “durante o qual o interlocutor do investigador exprime as suas percepções de um acontecimento ou de uma situação, as suas interpretações ou as suas experiências” (Quivy & Campenhoudt, 1992, p. 193), havendo a possibilidade de o investigador explorar determinadas ideias, testar respostas e investigar motivos e sentimentos.

A modalidade de entrevista pela qual optámos designa-se semidiretiva (Quivy & Campenhoudt, 1992) ou entrevista guiada (Bell, 1997). Este tipo de entrevista “não é nem inteiramente aberta, nem encaminhada por um grande número de perguntas precisas” (Quivy & Campenhoudt, 1992, p. 194), apenas por uns tópicos que permitem estruturar a conversa, concedendo liberdade ao entrevistado para falar abertamente sobre o assunto.

As grandes vantagens da utilização da entrevista prendem-se com a sua adaptabilidade (Bell, 1997), o grau de profundidade, a flexibilidade e a fraca diretividade (Quivy & Campenhoudt, 1992, p. 195). No entanto, a este método de recolha de dados também estão associados alguns problemas relacionados principalmente com a necessidade de muito tempo para a sua concretização e com a dificuldade no tratamento da informação recolhida.

Neste sentido, contactámos os estagiários que reuniam os requisitos necessários à consecução dos objetivos do estudo, explicámos-lhes os objetivos, aferimos a sua disponibilidade e procedemos à marcação das entrevistas. As entrevistas foram preparadas cuidadosamente, elaborando-se um guião orientador (Anexo XXII) que permitisse o aprofundamento das questões e a introdução de novas questões, para que os entrevistados pudessem expressar livremente as suas opiniões. Estas entrevistas decorreram no mês de fevereiro, nas instalações da Universidade dos Açores, tendo a duração média de vinte minutos (Anexo XXIII).

4.5. Processamento e análise dos dados

Recorremos à análise de conteúdo para selecionar e organizar os dados contidos nas entrevistas e nos documentos de planificação da avaliação, por ser uma técnica que “oferece a possibilidade de tratar de forma metódica informações e testemunhos que apresentam um certo grau de profundidade e de complexidade” (Quivy & Campenhoudt, 1992, p. 224).

A análise de conteúdo, segundo Berelson (1952; citado em Ghiglione & Matalon, 1993, p. 197), é “uma técnica de investigação para a descrição objectiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação”. No entanto, Holsti (1968, citado em Esteves, 2006, p. 108) prefere definir esta como “uma técnica para fazer inferências por identificação sistemática e objectiva das características específicas de uma mensagem”. Na perspetiva de Esteves (2006, p. 108), a mesma não deixa de ser uma descrição com regras, que inclui a realização de inferências pelo investigador.

Esta técnica distingue-se por diferentes tipos de categorias de métodos. Em educação, a mais utilizada é a análise categorial (Bardin, 1991), que consiste no cálculo e comparação da frequência de certas características, depois de agrupadas em categorias específicas.

A análise, após a conclusão da recolha dos dados, pode ser organizada em três fases distintas: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação (Bardin, 1991).

A fase de pré-análise inicia-se com a constituição do *corpus* documental (Esteves, 2006. p. 112), que consiste na escolha dos documentos que vão ser objeto de análise. No caso particular do nosso estudo, o *corpus* é constituído por oito entrevistas (E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7 e E8) e dezoito documentos com práticas de planificação em avaliação: nove sequências didáticas da PES I (P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8 e P9) e nove sequências didáticas da PES II (C1, C2, C3, C4, C5, C6, C7, C8 e C9) que incluem as realizadas pela própria estagiária “investigadora”. Para a análise dos resultados, procedemos à identificação das unidades de contexto, considerando cada entrevista e cada planificação como uma unidade de contexto.

De seguida, passámos à fase da leitura flutuante que serve para inteirarmo-nos do texto dos documentos e para começarmos a esboçar o sistema de categorias. Após esta leitura, elaborámos uma estrutura provisória, que passou por algumas alterações até obtermos o sistema de categorias final (Anexo XXIV). O sistema de categorias final é constituído pelas seguintes categorias:

1. Formação em avaliação
2. Conceito de avaliação
3. Planificação da avaliação
4. Procedimentos e instrumentos de avaliação
5. Critérios/Aspetos valorizados na avaliação
6. Funções da avaliação
7. Modalidades de avaliação
8. Intervenientes na avaliação
9. Sentimentos ligados às práticas avaliativas
10. Valor atribuído à avaliação das crianças durante o estágio

Este sistema de categorias serviu para a construção de quadros síntese dos dados resultantes da codificação do referido *corpus*, dando lugar a análises organizadas por categorias, subcategorias e indicadores (Anexo XXV), bem como à interpretação e discussão destes dados.

5. Apresentação e discussão dos dados

Após a descrição dos procedimentos metodológicos, passamos, neste ponto, à análise dos dados recolhidos, tendo em conta os objetivos delineados anteriormente.

Nesta etapa, pretendemos apresentar e analisar os discursos dos entrevistados, tanto dos estagiários com o estatuto de estudante ordinário como dos estagiários com estatuto de trabalhador estudante, de modo a compreendermos a existência de aspetos comuns ou díspares nas perspetivas destes em relação à avaliação da aprendizagem. Além disso, tencionamos comparar os discursos dos entrevistados com as práticas de planificação em avaliação realizadas em PES I e PES II. Deste modo, pretendemos perceber se os estagiários com experiência profissional apresentam perspetivas distintas, relativamente à avaliação, das manifestadas pelos outros estagiários e se são visíveis disparidades entre os discursos e as práticas de planificação.

A apresentação dos resultados irá seguir a ordem das categorias apresentadas no ponto anterior, sendo expostos alguns dados quantitativos em quadros síntese, bem como alguns excertos mais significativos do discurso e das práticas de planificação em avaliação dos estagiários, para reforçar e esclarecer o sentido dos resultados.

1. Formação em avaliação

Com o intuito de conhecer a formação em avaliação dos estagiários entrevistados, tivemos em conta a formação obrigatória oferecida pela licenciatura em Educação Básica e o Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, a formação procurada, a satisfação com a mesma e as necessidades que persistem em relação à avaliação, tal como podemos observar no Quadro 5.

Quadro 5 – Comparação entre o discurso dos estagiários EO e os estagiários TE quanto à formação em avaliação

Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo	
		Entrevistas	
		Estagiários EO	Estagiários TE
Formação obrigatória	Unidades curriculares na licenciatura	1	3
	Unidades curriculares no mestrado	3	4
Formação procurada	Pesquisa bibliográfica na área	4	5
Satisfação com a formação	Satisfação com a formação obrigatória	0	0
	Insatisfação com a formação obrigatória	2	6
	Satisfação com a formação procurada	0	2
	Insatisfação com a formação procurada	3	0
Necessidade de formação	Questões teóricas	1	0
	Questões práticas	3	3

Quanto à formação obrigatória, os estagiários apontam mais para a formação em avaliação nas unidades curriculares no mestrado. É, igualmente, notória uma ligeira diferença entre o discurso dos estagiários EO e TE relativamente às unidades curriculares na licenciatura, sendo que os primeiros fazem somente uma referência a estas.

Segundo estes estagiários, ao longo da formação obrigatória não houve nenhuma unidade curricular específica para a avaliação, apenas foram feitas algumas referências acerca do tema nas unidades curriculares de *Seminário I* e *Seminário II* e no âmbito dos estágios, como se pode constatar nos seguintes excertos:

“Não foi em nenhuma unidade específica sobre avaliação, mas a professora [...] que dá *Seminário I* e *Seminário II* falou um pouco, não muito, mas deu para falar sobre avaliação” (E2).

“Mais no âmbito do estágio, mais no âmbito do mestrado. Não tivemos a oportunidade de fazer a disciplina própria de avaliação mas em *Seminário I* e *Seminário II* abordou-se muito esta temática” (E8).

No que se refere à formação procurada, todos os estagiários revelam que fizeram pesquisa bibliográfica na área.

“É assim, ao longo das práticas, nós tínhamos que fazer a parte dos capítulos de avaliação, isso fez com que eu procurasse alguns livros e que lesse alguma literatura nesta área e portanto aprofundi alguns conhecimentos neste sentido” (E1).

“Eu procurei só no momento de realizar as sequências e a avaliação durante a PES I e PES II. (...) Foi através de livros da biblioteca da universidade para fazer mais a fundamentação na parte da sequência, o que era avaliação, como é que ia fazer a avaliação...” (E2).

“Porque durante tanto o estágio do 1.º Ciclo como o estágio do pré-escolar, uma das imposições era a avaliação das crianças, logo não podia estar a avaliar as crianças de forma intuitiva. Fui fundamentar-me na literatura de referência” (E7).

De acordo com os excertos expostos, a maioria dos estagiários confessa que a necessidade de realizar pesquisa bibliográfica na área adveio das imposições relativas à avaliação aquando da PES I e da PES II.

No que diz respeito à satisfação com a formação obrigatória, nenhum dos entrevistados expressou satisfação, pelo contrário, expressaram insatisfação, principalmente os estagiários TE, que referem a necessidade da existência de uma unidade curricular específica de avaliação:

“Porque eu acho que faz falta uma cadeira, seja na licenciatura ou seja no mestrado, que nos prepare melhor para avaliar” (E5).

“Porque sinto necessidade mesmo de haver uma disciplina com avaliação para se compreender todos os elementos e os tipos de avaliação... Pronto, eu acho que uma formação em avaliação é muito importante” (E6).

Nota-se divergência de opiniões em relação à formação procurada, pois, enquanto os estagiários TE dizem-se satisfeitos com a formação procurada, os estagiários EO tomam a posição contrária e dizem-se insatisfeitos com a mesma.

Tanto os estagiários EO como os TE realçam a necessidade de formação especialmente a nível de questões práticas, como se pode ver no seguinte excerto:

“Lá está, acho que se prende um bocadinho com a prática, como é que é depois quando nós somos professores, temos que usar a avaliação no seu sentido mais formal de classificar, nós não sabemos. Mesmo no estágio não ficamos com muita noção de como é que avaliamos os alunos e

portanto, neste sentido, acho que ainda há muito, muito a aprofundar e a compreender como é que podemos usar a avaliação em benefício do aluno” (E1).

2. Conceito de avaliação

Ao nível do conceito de avaliação, interessou-nos compreender as ideias que os entrevistados associam a este conceito. Os resultados obtidos a este respeito figuram no Quadro 6.

Quadro 6 – Comparação entre o discurso dos estagiários EO e os estagiários TE no que se refere ao conceito de avaliação

Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo	
		Entrevistas	
		Estagiários EO	Estagiários TE
Ideias associados ao conceito de avaliação	Rotulagem	0	1
	Classificação	1	0
	Justiça	0	2
	Regulação da aprendizagem	5	5

De um modo geral, quer os estagiários EO, quer os estagiários TE associam predominantemente ao conceito de avaliação a ideia de regulação da aprendizagem. Além desta, alguns estagiários TE também apontam a ideia de avaliação como rotulagem e como um processo de justiça.

Esta ideia de avaliação como regulação da aprendizagem vai ao encontro da nossa revisão bibliográfica, no sentido em que aquela tem vindo a ser valorizada pelo paradigma qualitativo/ naturalista ou construtivista, de acordo com Guba e Lincoln (1989, citado em Pinheiro, 2008). Assim, esta ideia refere-se à avaliação formativa alternativa (Fernandes, 2005) ou avaliação alternativa ecológica (Formosinho, 2002), uma avaliação mais situada nos contextos experienciados por docentes e alunos, mais centrada na regulação e melhoria das aprendizagens, mais participada e integrada nos processos de ensino e de aprendizagem.

3. Planificação da avaliação

No que diz respeito à planificação da avaliação, importou-nos saber os aspetos em que os estagiários dizem incidir aquando da planificação da avaliação, se é na definição de critérios/ indicadores de avaliação ou na criação de instrumentos de avaliação (Quadro 7).

Quadro7 – Comparação entre o discurso dos estagiários EO e os estagiários TE acerca da planificação da avaliação

Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo	
		Entrevistas	
		Estagiários EO	Estagiários TE
Aspetos em que incidiu a planificação da avaliação	Definição de critérios /indicadores de avaliação	2	1
	Criação de instrumentos de avaliação	3	1

Segundo os dados anteriormente apresentados, denota-se que o discurso dos estagiários revela maior preocupação com a criação de instrumentos de avaliação do que com a definição de critérios, apesar de a diferença do número de unidades de registos ser muito reduzida. O seguinte excerto exemplifica a importância dada pelos estagiários EO à planificação de instrumentos de avaliação:

“As grelhas, pra mim, eram o que me auxiliava mais na avaliação, por isso eu sentia mais necessidade de realizar em casa tudo direitinho. Planificava as grelhas” (E2).

É, igualmente, visível que os estagiários EO realizaram mais referências acerca dos aspetos em que incidiu a planificação da avaliação do que os estagiários TE.

4. Procedimentos e instrumentos de avaliação

Acerca da abordagem aos procedimentos e instrumentos de avaliação que os estagiários dizem utilizar e que indicaram nas suas práticas de planificação, retivemos, como principal instrumento, as grelhas de verificação, seguidas da observação instrumentada (Quadro 8). Assim sendo, os nossos resultados não confirmam a ideia defendida por Parente (2002),

Veríssimo (2000) e Pinheiro (2008) que apontam a observação como procedimento prioritário da avaliação nos primeiros anos de escolaridade. Aqui convém realçar a diferença entre perspetivas de estagiários e perspetivas e/ou práticas de docentes, uma vez que as experiências de formação inicial podem estar facilmente afetadas por algum artificialismo, um aspeto a reequacionar ao nível dessa formação.

As seguintes citações são elucidativas do referido acerca das grelhas de verificação como principais instrumentos de avaliação:

“Tanto na PES I como na PES II, eu utilizei as grelhas de verificação, utilizando os descritores de desempenho” (E3).

“Ora bem, no estágio foi-nos proposta a criação de grelhas para avaliar o desempenho das crianças. E criávamos duas grelhas, uma destinada às metas de aprendizagem e a outra aos descritores de desempenho, de acordo com as competências e as atividades que íamos desenvolver na prática” (E4).

“Pretende-se fazer uma avaliação das competências dos alunos através de duas grelhas: uma grelha de avaliação formulada com os indicadores de desempenho (ver anexo 8), e outra grelha formulada com as metas de aprendizagem para a educação pré-escolar (ver anexo 9)” (P3).

No quadro que se segue apresentamos os dados acerca dos procedimentos e instrumentos de avaliação referidos no discurso e nas práticas de planificação dos estagiários. É de salientar a diferença estabelecida entre as grelhas de verificação e a observação instrumentada. Enquanto as grelhas de verificação referem-se ao balanço, após diferentes intervenções, das aprendizagens realizadas, a observação instrumentada refere-se ao registo de frequências/ocorrências enquanto a ação está a decorrer.

Quadro 8 – Comparação entre o discurso e as práticas de planificação dos estagiários acerca dos procedimentos e instrumentos de avaliação

Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo				
		Entrevistas		Práticas de planificação		
		Estagiários EO	Estagiários TE	Estagiários EO	Estagiários TE	Estagiária Investigadora
Provas escritas		6	2	3	0	0
Grelhas de verificação		4	4	6	7	2
Observação	Instrumentada	2	2	5	6	0
	Não Instrumentada	5	3	1	0	0

A partir do Quadro 8 podemos constatar que, a nível do discurso, os estagiários não enfatizam nenhum dos procedimentos, notando-se igual número de unidades de registo nas provas escritas, nas grelhas de verificação e na observação não instrumentada, sendo a observação instrumentada a menos mencionada. No entanto, a nível das práticas de planificação, o cenário é completamente distinto, dado que os instrumentos mais vezes indicados foram as grelhas de verificação, seguidas da observação instrumentada, com uma ligeira diferença. É de salientar que a estagiária “investigadora” também enfatiza a utilização das grelhas de verificação como principal instrumento de avaliação.

Deste modo, apuramos alguma discrepância entre o discurso dos estagiários e as práticas de planificação. Por um lado, na entrevista, os estagiários EO enfatizam a utilização de provas escritas e de observação não instrumentada, por outro lado, nas práticas de planificação, enfatizam as grelhas de verificação e a observação instrumentada. Por seu turno, os estagiários TE mostram-se um pouco mais coerentes, notando-se em ambas as situações o predomínio das referências às grelhas de verificação, mas em segundo lugar, na entrevista, atribuem mais importância à observação não instrumentada, enquanto nas práticas de planificação atribuem à observação instrumentada.

Além disso, é de salientar que quanto ao discurso verifica-se alguma disparidade entre estagiários EO e TE, uma vez que os primeiros dizem incidir mais na utilização de provas escritas enquanto os segundos mencionam mais as grelhas de verificação. Contudo, em relação às práticas de planificação os dados são muito semelhantes.

Interessa-nos ainda comentar o total de informação produzida (do discurso e das práticas) sobre cada instrumento. Ao realizarmos os somatórios na horizontal, verificamos o seguinte: provas escritas - 11 unidades de registo; grelhas de verificação – 23 unidades de registo; observação instrumentada – 15 unidades de registo e observação não instrumentada – 9 unidades de registo. Notamos que a observação não instrumentada é a menos referida, mas através do discurso dos estagiários percebemos que este procedimento é fundamental para o preenchimento das grelhas de verificação.

5. Critérios/ Aspetos valorizados na avaliação

Relativamente aos critérios/ aspetos valorizados na avaliação, os estagiários revelam, quer no discurso, quer nas práticas de planificação, uma maior valorização da área cognitiva,

como se pode visualizar no Quadro 9. O seguinte excerto exemplifica o anteriormente enunciado:

“Eu incidi muito em relação (...) às competências cognitivas... Quando eu digo as competências cognitivas: o interpretar, o compreender, o analisar, o refletir e mesmo as competências ligadas às diferentes áreas curriculares.” (E7)

Contudo, também se verifica um elevado número de unidades de registo que remetem para a valorização da área sócio-afetiva, como se pode examinar nas citações que se seguem:

“No pré-escolar, a minha avaliação incidiu essencialmente em comportamentos e atitudes (...)” (E5)

“ [a avaliação a nível] comportamental (...) um pouco emocional... Que é mais na parte social, por exemplo, trabalhos de grupo, se lidavam bem com os colegas, se tinham paciência para aguardar a sua vez, se cumpriam as regras de grupo...” (E6)

“ (...) dando também muito ênfase à parte social, a parte do comportamento, o saber estar, o saber ser...” (E7)

Quadro 9 – Comparação entre o discurso e as práticas de planificação dos estagiários em relação aos critérios/ aspetos valorizados na avaliação

Subcategorias	Unidades de registo				
	Entrevistas		Práticas de planificação		
	Estagiários EO	Estagiários TE	Estagiários EO	Estagiários TE	Estagiária Investigadora
Área Cognitiva	4	7	1	5	0
Área Sócio-afetiva	2	7	1	3	0
Área Motora e Artística	0	1	0	0	0

Além disso, verifica-se uma igualdade de número de registos em relação à área cognitiva e à área sócio-afetiva, tanto no discurso dos estagiários TE, como nas práticas de planificação dos estagiários EO. Estes dados vêm acentuar a ideia de que ambas as áreas foram muito valorizadas, enquanto a área motora e artística foi apenas referida uma vez. É ainda de referir que a estagiária “investigadora” nas suas práticas de planificação em avaliação não realiza qualquer referência aos critérios/aspetos valorizados na avaliação.

No caso de as práticas de planificação se virem a concretizar, estes resultados até certo ponto confirmam a ideia de Pacheco (2002) que menciona o facto de a dimensão cognitiva da aprendizagem ser uma componente que tem vindo a ser reforçada pelos professores, apesar de se dizer que atitudes, valores e comportamentos também devem tornar-se obrigatoriamente objeto de avaliação.

6. Funções da avaliação

Neste momento vamos debruçar-nos sobre as funções que os estagiários dizem atribuir à avaliação, quer no discurso, quer nas práticas de planificação, estando a informação organizada no Quadro 10.

Quadro 10 – Comparação entre o discurso e as práticas de planificação dos estagiários relativamente às funções da avaliação

Subcategorias	Unidades de registo				
	Entrevistas		Práticas de planificação		
	Estagiários EO	Estagiários TE	Estagiários EO	Estagiários TE	Estagiária Investigadora
Esclarecimento e melhoria do processo de ensino-aprendizagem	7	13	6	13	4
Diagnóstico das características dos alunos	2	1	2	0	0
Síntese dos desempenhos dos alunos	2	2	0	0	0
Comunicação dos resultados a outros intervenientes	0	2	0	0	1

Os dados acerca da função da avaliação mais valorizada no discurso e nas práticas de planificação apontam, sem margem para dúvidas, para o esclarecimento e melhoria do processo de ensino-aprendizagem. Passamos a enumerar excertos do discurso, quer dos estagiários EO, quer dos estagiários TE, que mostram que estes se encontram em consonância

e que dizem recorrer à avaliação principalmente no sentido de esclarecerem e melhorarem o processo de ensino-aprendizagem:

“Os dados foram bem utilizados, porque eu via as falhas das crianças, as partes que correram bem... E depois na avaliação seguinte, já na planificação, utilizava estes dados para fundamentar o que ia fazer na próxima intervenção e o que era preciso melhorar tanto na minha parte da intervenção como na parte das crianças. O que é que elas precisavam de trabalhar mais.” (E2/EO)

“Preparei as próximas intervenções tendo em conta os resultados que eu tive... Tentei através da avaliação que fiz, colmatar alguns aspetos, melhorar outros, ter em atenção outros...” (E3/EO)

“Como eu já disse, verifiquei se o que eu tinha planificado tinham sido boas estratégias para tentar melhorar nas próximas, verifiquei como decorreu e se decorreu bem e se os alunos atingiram os objetivos, se conseguiram desenvolver as competências que eu estava a tentar que eles desenvolvessem.” (E6/TE)

“Os dados como eu já disse, eu fazia uma análise dos dados recolhidos e depois refletia e tentava colmatá-los na intervenção prática seguinte. A base da minha avaliação era esta. Era refletir, pensar e tentar melhorar.” (E7/TE)

Assim como os outros estagiários, a estagiária “investigadora” sublinha nas suas práticas de planificação a função de esclarecimento e melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

Estes resultados revelam o conhecimento da importância da função de regulação da aprendizagem ou formativa da avaliação que visa a recolha de dados durante o processo de aprendizagem, no sentido da adequação das estratégias de ensino às dificuldades, necessidades e interesses dos alunos, enriquecendo simultaneamente o desenvolvimento do aluno e do professor (Ferreira, 2007; Méndez, 2001; Pacheco, 1994).

7. Modalidades de avaliação

Interessou-nos, igualmente, perceber que modalidades de avaliação os estagiários dizem privilegiar no que se refere à regularidade com que ocorre a avaliação e ao carácter explícito da situação de avaliação, sendo estes aspetos observáveis no Quadro 11.

Quadro 11 – Comparação entre o discurso e as práticas de planificação dos estagiários quanto às modalidades de avaliação

Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo				
		Entrevistas		Práticas de planificação		
		Estagiários EO	Estagiários TE	Estagiários EO	Estagiários TE	Estagiária Investigadora
Quanto à regularidade com que ocorre a avaliação	Pontual	1	3	1	0	0
	Contínua	2	1	2	3	1
Quanto ao carácter explícito da situação de avaliação	Implícita	2	0	0	0	0

Ao analisarmos a tabela anterior, de um modo geral (considerando os discursos e as práticas de planificação), verificamos que, quanto à regularidade com que ocorre a avaliação, há uma maior incidência na avaliação contínua. Esta modalidade de avaliação contínua ou regulação interativa é defendida por alguns autores (Allal, 1986; Ferreira, 2007; Santos, 2002) que consideram que esta apresenta maior potencial do que a avaliação pontual pelo facto de possibilitar uma intervenção imediata do professor no processo de aprendizagem.

É, igualmente, visível que os estagiários EO, tanto nas entrevistas como nas práticas de avaliação apresentam o mesmo número de registos, privilegiando a avaliação contínua. Pelo contrário, os estagiários TE não mostraram coincidência pois, nos discursos, valorizam a avaliação pontual e, nas práticas de planificação, a avaliação contínua.

As afirmações abaixo apresentadas são elucidativas do discurso dos estagiários TE ao referirem que realizaram uma avaliação pontual, que normalmente ocorria no final de um conteúdo ou tema:

“(…) havia as fichas que todos nós fizemos para verificar realmente, depois de um conteúdo ter sido abordado, o que é que aluno reteve ou não e o que passou para a escrita (…)” (E5).

“no fim de cada conteúdo ou de cada tema, eu elaborava uma ficha ou um outro tipo de registo em que não dava muito apoio à criança para ela ser autónoma de forma a registar o que é que a criança sabia” (E7).

“Havia sempre no final de cada intervenção um trabalho de consolidação. E aí sim avaliava, cá está, as aprendizagens que os alunos tinham realizado” (E8).

Em oposição a estas, temos as afirmações presentes nas práticas de planificação dos estagiários TE:

“A avaliação que irá decorrer nesta intervenção será de natureza processual, pela riqueza que esta constitui. “Vários autores (Black & William, 1998; Darling-Hammond, 1994; Harlen, Gipps, Broadfoot & Nuttall, 1992) reconhecem que, se for dada mais atenção à avaliação que decorre durante a interacção, podem obter-se consideráveis ganhos ao nível da aquisição de conhecimentos, competências e atitudes por parte dos alunos.” (Serpa, 2010, p. 50)” (C6).

“A avaliação (...) presente ao longo do curso, de maneira contínua e dialógica” (P7).

“A avaliação será realizada ao longo de toda a prática educativa (...)” (C8).

É de destacar que nas práticas de planificação em avaliação da estagiária “investigadora” só encontramos uma unidade de registo relativa às modalidades, apontando para a avaliação contínua, um dado em consonância com os dos outros participantes no estudo.

No que se refere ao carácter explícito da situação de avaliação, identificou-se apenas duas unidades de registo em que os estagiários EO mencionam a realização de uma avaliação com carácter implícito. No entanto, esta questão não fica bem clarificada, pois os estagiários quase não produzem informação quanto ao carácter explícito ou não da avaliação. Se quase não há alusões à avaliação implícita, não seria de esperar que fosse explícita? O facto é que não houve qualquer referência à avaliação com carácter explícito.

8. Intervenientes na avaliação

Neste momento, vamos analisar a abordagem acerca dos intervenientes na avaliação, realizada pelos estagiários, em concordância com o enumerado no Quadro 12.

Quadro 12 – Comparação entre o discurso e as práticas de planificação dos estagiários relativamente aos intervenientes na avaliação

Subcategorias	Unidades de registo				
	Entrevistas		Práticas de planificação		
	Estagiários EO	Estagiários TE	Estagiários EO	Estagiários TE	Estagiária Investigadora
Educadora/professora cooperante	1	3	0	0	0
Colegas de núcleo de estágio	1	2	0	0	0
As crianças	5	5	4	11	3

Deste modo, averiguamos que é mais enfatizada a intervenção das crianças na sua avaliação, quer no discurso dos estagiários, quer nas práticas de planificação. Este dado é ilustrado através das seguintes citações do discurso dos participantes no estudo:

“Na parte da autoavaliação as crianças também participavam e eu até dava importância à autoavaliação da criança. Eu só acho que elas próprias não estão habituadas a avaliar a si mesmas e então não valorizavam aquela autoavaliação, como ela poderia ser feita, mas para mim, no meu entender, eu achava que era importante que eles também participassem na avaliação” (E1/EO).

“Na autoavaliação, se bem que eu fiz pouco. Eu devia ter feito mais. Fiz oralmente e fiz uma ficha de autoavaliação só. (...) Para comparar com os meus [dados], foi só uma mas para comparar sobre a percepção que eu tinha. Eu também queria saber até que ponto eles sabiam avaliar-se a si próprios e se coincidia com as noções e percepções que eu tinha” (E3/EO).

“ [os alunos] Eles próprios também tiveram participação. (...) Porque havia uma fichinha, uma grade de autoavaliação... Também foram... Agora se foram eles os principais intervenientes? Não foram, se calhar deviam ter sido, mas não foram” (E8/TE).

Nestas citações, os estagiários deixam transparecer a ideia de que têm noção da importância da autoavaliação no processo de aprendizagem, no entanto têm consciência de que os alunos não dispõem de um papel muito ativo na sua avaliação e que não estão habituados a avaliarem-se. Estes dados revelam alguma consciência da importância de os alunos terem um papel ativo na sua avaliação, privilegiando-se assim a autoavaliação, que pressupõe a participação consciente e refletida do aluno na apreciação das próprias aprendizagens, contribuindo para o desenvolvimento da autonomia e da sua capacidade crítica (Pinheiro, 2008; Pinto, 2002; Santos, 2002; Serpa, 2010).

Ao observarmos o quadro anterior, também constatamos que a participação da educadora/professora cooperante e das colegas de núcleo é apenas referida aquando das entrevistas, não havendo nenhum registo a este respeito nas práticas de planificação.

No que se refere à comparação entre estagiários EO e ET, as diferenças quase não existem, o que aponta para a partilha de uma opinião similar em relação aos intervenientes na avaliação. O mesmo se pode dizer da estagiária “investigadora” que também sublinha a intervenção dos alunos na sua avaliação.

9. Sentimentos ligados às práticas avaliativas

Também foi do nosso interesse conhecer os sentimentos dos estagiários em relação às práticas avaliativas. A análise do Quadro 13 revela principalmente a alusão a muitas dificuldades e a sentimentos de insatisfação.

Quadro 13 – Comparação entre o discurso dos estagiários EO e os estagiários TE quanto aos sentimentos ligados às práticas avaliativas

Subcategorias	Unidades de registo	
	Entrevistas	
	Estagiários EO	Estagiários TE
Satisfação	0	3
Insatisfação	7	5
Receios	0	4
Dificuldades	5	8

Os seguintes excertos esclarecem quais foram as dificuldades enunciadas pelos entrevistados:

“Eu às vezes sentia-me um bocado perdida porque achava que era um território que eu não conhecia muito bem, a avaliação. E às vezes sentia que tinha as grelhas e isso tudo mas... Se ia saber utilizar aquilo depois na prática... A pessoa sabia fazer a grelha, mas, depois quando ia preencher, às vezes pensava: “Este ponto aqui está mal, isso não foi bem feito” Eu penso que... às vezes sentia-me um bocado frustrada nessa parte. Inicialmente parece que está direitinho mas depois quando se vai preencher... Vê-se alguns erros nessa parte” (E2).

“ (...) eu senti muitas dificuldades em saber o que é que era importante, o que é que eu tinha de avaliar, como é que eu avaliava. Eu tive... Tive algumas dificuldades. E como o tempo também foi muito pouco, eu não tinha mais tempo para pesquisar ao longo do processo sobre esse assunto” (E3).

Passamos à apresentação de excertos que revelam insatisfação relativamente às práticas avaliativas, sendo justificado tal sentimento pela obrigatoriedade da utilização de certos

instrumentos de avaliação no estágio e pela falta de tempo para a realização de uma avaliação refletida e ponderada:

“Eu acho que poderia ter dispensado a avaliação feita nos moldes das grelhas em que eram feitas (...) Isso aí eu acho que poderia ter dispensado, porque gostaria muito mais ter feito uma avaliação mais qualitativa dos alunos, ou seja, ter uma ideia do que é que aquele aluno faz ou não e depois até escrever, ter um registo mais qualitativo (...)” (E1).

“Também devido ao tempo, nós não temos tempo suficiente. Eu acho que para avaliar é preciso conhecer a criança e o aluno... e o nosso estágio, quer no pré-escolar quer no 1.º ciclo, é tão curto que nós estamos a conhecer a criança e já estamos a avaliar. E acho que é preciso ter mais calma, porque se repararmos bem uma educadora ou uma professora tem no mínimo três meses até fazer uma primeira avaliação dos seus miúdos e nós numa semana ou duas já vamos avaliar miúdos. Eu acho que isso é tudo muito depressa” (E5).

As principais diferenças entre o discurso dos estagiários EO e os estagiários TE prendem-se com o facto de estes últimos, além dos sentimentos enunciados anteriormente, referirem satisfação e alguns receios. Estes receios associam-se ao medo de realizarem injustiças na avaliação dos alunos, como se pode ver a seguir:

“É o medo de ser injusta e deparamo-nos com uma sala com 19/20 crianças ou alunos e nós pensamos... Será que o aluno X, vamos pensar em atitudes e comportamentos, o aluno X mostrou alguma reticência... Eu sei lá se fui eu própria que potencieei aquele comportamento, aquela atitude? Isso para as crianças também é tudo muito novo. (...) Da mesma maneira que eu já me senti injustificada com determinadas avaliações, eu não queria de todo fazer o mesmo. E portanto, acho que é acima de tudo uma angústia e um medo de estar a errar e de estar a rotular a criança” (E5).

“Tinha muito medo. Não queria estar a julgar, não queria estar a fazer falsos testemunhos e não queria ser injusto acima de tudo” (E8).

10. Valor atribuído à avaliação das crianças durante o estágio

Quanto ao valor atribuído à avaliação das crianças durante o estágio, conclui-se que os estagiários EO e os estagiários TE reconhecem o valor de tal prática no contexto de estágio, como se pode analisar no Quadro 14.

Quadro 14 – Comparação entre o discurso dos estagiários EO e os estagiários TE no se refere ao valor atribuído à avaliação das crianças durante o estágio

Subcategorias	Unidades de registo	
	Entrevistas	
	Estagiários EO	Estagiários TE
Reconhece valor	5	6
Não atribui valor	0	0

As seguintes afirmações também documentam esta ideia:

“No estágio, lá está, eu acho que todos os momentos são bons para avaliar. Mesmo nós, não precisamos de ser já professores, como estagiários e se estamos responsáveis por aquela turma, se somos responsáveis por planificar para eles, se somos responsáveis por uma grande parte do... Por exemplo na PES II quase todo o 1.º período deles é dado por nós entre uma estagiária e outra, entra uma e sai outra, mas somos nós que somos responsáveis por aquelas crianças, portanto a avaliação é muito importante e deve ser feita” (E1/EO).

“Lá está, tendo a minha ideia e sendo, para mim, a avaliação no estágio uma reflexão da forma como eu fiz a intervenção, desenvolvi as atividades, etc. ... Eu acho que é fundamental... e principalmente eu senti a necessidade de individualizar a minha avaliação, de fazer aluno a aluno, criança a criança (...) e acho que é uma oportunidade fantástica de ir conhecendo melhor os nossos alunos e as nossas crianças” (E5/TE).

“Muito importante. É um ponto fulcral no estágio, sem avaliação não há maneira de analisar, de refletir e tem de se refletir para se fazer as novas planificações, senão andamos sempre... Não evoluímos” (E6/TE).

Em síntese, quanto aos resultados obtidos com este estudo, importa salientar que os estagiários inquiridos reconheceram a importância da avaliação ao longo da prática educativa, mencionando que esta desempenhou fundamentalmente a função de esclarecimento e melhoria do processo de ensino-aprendizagem, que os instrumentos mais utilizados na avaliação foram grelhas de verificação, os critérios/ aspetos mais valorizados incidiram na área cognitiva e que procuraram envolver os próprios alunos nesta avaliação.

Conclusões do Relatório de Estágio

As conclusões deste relatório de estágio encontram-se organizadas em três tópicos: conclusões do processo formativo e de dados das práticas educativas supervisionadas, conclusões do estudo sobre avaliação da aprendizagem e limitações, dificuldades e desafios do trabalho realizado.

Conclusões do processo formativo e de dados das práticas educativas supervisionadas

Neste momento final cumpre-nos enfatizar a importância da elaboração deste relatório de estágio que representa o culminar da nossa formação inicial de educadores/professores. Este permitiu-nos a descrição de algumas práticas educativas e a apresentação de reflexões sobre as mesmas, bem como a realização de um breve estudo acerca da avaliação da aprendizagem.

No desenvolvimento de cada tópico, procurámos assumir uma atitude de questionamento e reflexão sobre os vários procedimentos e instrumentos utilizados ao longo da prática no Pré-escolar e no 1.º Ciclo, destacando os aspetos positivos, os menos positivos e possíveis alterações para a melhoria dos mesmos. Assim, tomámos consciência de como o estágio desencadeou um processo de crescimento a nível pessoal e profissional, que se assinalou principalmente com o evoluir da capacidade de refletir sobre a prática, de procurar estratégias para a melhoria do processo e de ultrapassar as dificuldades sentidas.

Relativamente à observação e ao projeto formativo, pela nossa inexperiência, inicialmente não soubemos dar o devido valor aos mesmos, mas posteriormente apercebemo-nos que ambos concedem dados preciosos para a planificação e avaliação do processo de ensino-aprendizagem. Quanto à planificação, apesar de os documentos terem sido extensos e trabalhosos, permitiam-nos a tomada de decisões pré-ativas que nos norteavam na ação e concediam mais segurança para enfrentarmos as “surpresas” que poderiam surgir na prática.

Neste relatório, interessou-nos analisar a ação educativa do ponto de vista da integração curricular e das estratégias de ensino-aprendizagem. Deste modo, sublinhámos a importância de se desenvolverem as diversas áreas curriculares de modo integrado, verificando-se que na nossa prática tal aconteceu essencialmente com os conteúdos referentes ao Conhecimento do Mundo/ Estudo do Meio. No que concerne às estratégias, apontámos diferentes estratégias desenvolvidas na prática e obtivemos como resultado da nossa análise que a exposição e o

questionamento foram as que estiveram presentes em todas as intervenções, quer do Pré-escolar, quer do 1.º Ciclo.

A avaliação e a reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem foram fulcrais pois permitiram o esclarecimento e melhoria da prática, fornecendo dados para as planificações seguintes. Por conseguinte, constatamos que todos estes processos funcionam de forma articulada e são indispensáveis para a consecução da prática.

Conclusões do estudo sobre avaliação da aprendizagem

No que se refere à revisão de literatura sobre a avaliação da aprendizagem, é de realçar a importância de se proporcionar diversos momentos de avaliação, diversificando-se os métodos e instrumentos de avaliação. Ao proceder à construção destes instrumentos devemos delinear critérios que forneçam elementos de contraste para a apreciação de determinada realidade. Também devemos refletir sobre os objetivos e as funções que os resultados irão desempenhar no processo educativo.

Após a apresentação e análise dos dados recolhidos, cumpre-nos destacar as principais conclusões, sem pretendermos proceder a quaisquer generalizações, tendo em conta os objetivos que orientaram este estudo. Acreditamos ter alcançado, na generalidade, os objetivos a que inicialmente nos propusemos.

O desenvolvimento dos resultados deste estudo vai ser apresentado através de uma síntese dos aspetos dominantes nas conceções e práticas de planificação em avaliação dos estagiários TE e dos estagiários EO e, posteriormente, dos aspetos da avaliação díspares entre estes grupos de estagiários, bem como das diferenças encontradas entre o discurso e as práticas de planificação em avaliação.

No que se refere à formação em avaliação, nomeadamente a formação obrigatória, os estagiários de ambos os grupos apontaram mais para as unidades curriculares no mestrado, sublinhando que não houve nenhuma unidade curricular específica para avaliação, apenas foram feitas algumas referências acerca do tema nas unidades curriculares de Seminário I e Seminário II e no âmbito dos estágios. Em relação à formação obrigatória, nenhum dos entrevistados expressou satisfação, pelo contrário, expressaram insatisfação, referindo a necessidade da existência de uma unidade curricular específica de avaliação. Relativamente à formação procurada, todos os estagiários admitiram ter feito pesquisa bibliográfica na área, sendo que a maioria deles confessa que a necessidade de realizar esta pesquisa adveio das

imposições relativas às práticas de avaliação aquando da PES I e II. Acrescentaram ainda que sentem muita necessidade de formação em avaliação, principalmente a nível das questões práticas.

Os relatos alusivos ao conceito de avaliação são semelhantes nos dois grupos, sendo este conceito associado predominantemente à ideia de regulação da aprendizagem. Além disso, os dados acerca da função da avaliação mais valorizada no discurso e nas práticas de planificação reforçam a presença desta ideia, pois apontam para o esclarecimento e melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

No que diz respeito aos aspetos em que os estagiários dizem incidir aquando da planificação da avaliação, denota-se que os estagiários dizem preocupar-se um pouco mais com a criação de instrumentos de avaliação, do que com a definição de critérios, apesar da diferença ser pouco acentuada.

Acerca dos procedimentos e instrumentos de avaliação que os estagiários dizem utilizar e que indicaram nas suas práticas de planificação, retivemos, como principal instrumento, as grelhas de verificação, seguidas da observação instrumentada. Quanto aos critérios/aspetos valorizados na avaliação, os estagiários revelaram, quer no discurso, quer nas práticas de planificação, uma maior valorização da área cognitiva, apesar de também referirem uma elevada valorização da área sócio-afetiva.

Relativamente às modalidades de avaliação, apercebemo-nos que este aspeto foi pouco explorado, quer nas entrevistas, quer nas práticas de planificação. No que se refere à regularidade com que ocorre a avaliação, verificou-se uma maior incidência na avaliação contínua. Quanto ao carácter explícito da situação de avaliação, os estagiários dizem ter privilegiado a avaliação implícita.

Os estagiários, quer no discurso, quer nas práticas de planificação, apontam para a intervenção das crianças na sua avaliação. Apesar de deixarem transparecer a ideia de que têm noção da importância da autoavaliação no processo de aprendizagem, estão conscientes de que os alunos não dispõem de um papel muito ativo na sua avaliação e que não estão habituados a avaliarem-se.

Os estagiários em relação aos sentimentos associados às práticas de avaliação destacam no seu discurso principalmente a existência de muitas dificuldades e sentimentos de insatisfação. Estes sentimentos de insatisfação são justificados pela obrigatoriedade da utilização de certos instrumentos de avaliação no estágio e pela falta de tempo para a realização de uma avaliação refletida e ponderada.

Quanto ao valor atribuído à avaliação das crianças durante o estágio, verificou-se que todos os estagiários reconhecem o valor de tal prática no contexto de estágio, pois consideram que esta prática permite o desenvolvimento de uma reflexão sobre a sua própria ação e o conhecimento das aprendizagens das crianças.

Ao compararmos o discurso dos estagiários com as suas práticas de planificação em avaliação, a principal diferença registada refere-se aos procedimentos e instrumentos de avaliação. Constatamos que, no discurso, os estagiários não enfatizaram nenhum dos procedimentos, notando-se igual número de unidades de registo nas provas escritas, nas grelhas de verificação e na observação não instrumentada, sendo a observação instrumentada a menos mencionada. No entanto, nas práticas de planificação, o cenário é completamente distinto, dado que os instrumentos mais vezes indicados foram as grelhas de verificação, seguidas da observação instrumentada.

No que concerne às diferenças entre os estagiários EO e TE, observa-se a existência de três aspetos principais. O primeiro aponta para uma divergência de opiniões em relação à formação procurada, pois enquanto os estagiários TE dizem-se satisfeitos com a formação procurada, os estagiários EO tomam a posição contrária e dizem-se insatisfeitos com a mesma. Quanto aos procedimentos e instrumentos de avaliação, os estagiários EO enfatizam mais as provas escritas e a observação não instrumentada, enquanto os estagiários TE enfatizam mais as grelhas de verificação e a observação instrumentada. E por último, relativamente aos sentimentos associados às práticas de avaliação, para além dos sentimentos referidos por ambos os grupos, os estagiários TE ainda mencionam satisfação e alguns receios, sendo estes receios associados ao medo de realizarem injustiças na avaliação dos alunos.

É ainda de salientar o facto de, nas práticas de planificação, a estagiária “investigadora” encontrar-se em consonância com os outros participantes no estudo relativamente aos procedimentos e instrumentos, às funções, às modalidades e aos intervenientes na avaliação. Contudo, notamos que a mesma não realizou nenhuma indicação dos critérios/ aspetos em que incidiria a avaliação dos alunos.

Em suma, interessa-nos sublinhar que os estagiários que participaram neste estudo reconhecem a importância da avaliação da aprendizagem ao longo da prática educativa, dizem que esta serviu principalmente para o esclarecimento e melhoria do processo de ensino-aprendizagem e que os alunos foram envolvidos nesta avaliação. Além disso, verificamos que as diferenças entre o discurso e as práticas de planificação em avaliação destes estagiários

foram pouco relevantes, assim como entre os estagiários de regime ordinário, os trabalhadores-estudantes e a estagiária “investigadora”. É ainda de salientar o facto de a própria estagiária “investigadora”, nas suas práticas de planificação em avaliação, explicitar pouco do processo de avaliação da aprendizagem a desenvolver, particularmente no que se refere às modalidades e critérios de avaliação. Ou seja, o facto de estar preocupada em aprofundar o tema da avaliação não foi, só por si, motivo para que as suas práticas de planificação se distanciassem da dos colegas, muito embora, agora, concluída a elaboração do presente relatório de estágio, se tivesse consciencializado e possa reconhecer os inúmeros aspetos a que a avaliação está ligada.

No nosso entender, os resultados deste estudo apresentam muitas implicações tanto para estagiários como para educadores e professores, pois são apresentadas informações que alertam para a necessidade e importância de formação na área da avaliação e para a complexidade da avaliação, dado que para esta ser realizada com rigor, objetividade, transparência e cooperação é essencial ter presente, entre outros aspetos, as funções, as modalidades, os instrumentos e os critérios a valorizar ao longo deste processo.

Limitações, dificuldades e desafios do trabalho realizado

Durante a elaboração deste relatório deparámo-nos com algumas limitações e dificuldades, destacando-se principalmente a falta de uma recolha intensiva de dados aquando do estágio que pudessem comprovar as afirmações expostas neste e a inexperiência na construção de sistemas de categorias e de quadros de categorização da informação recolhida. No entanto, a familiarização com estas tarefas faz-nos perceber que desenvolvemos algumas competências de investigação que poderão ser suporte para a concretização de futuros estudos. Por exemplo, fica-nos a vontade de aprofundar quais as principais necessidades de formação em avaliação dos estagiários, se as práticas de planificação em avaliação dos estagiários se vêm a concretizar nas suas intervenções e de que modo é que as crianças são envolvidas na sua avaliação.

Em jeito de conclusão, gostaríamos de salientar que a realização deste documento permitiu-nos lançar um olhar reflexivo sobre o estágio, que se tornou bastante enriquecedor e fechou um ciclo de formação de extrema importância para o futuro exercício da docência.

Referências Bibliográficas

- Abrantes, P. (2002). A avaliação das aprendizagens no ensino básico. In P. Abrantes, & F. Araújo, *Reorganização curricular do ensino básico. Avaliação das aprendizagens. Das concepções às práticas* (pp. 7-16). Lisboa: Ministério da Educação.
- 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.
- Alsina, A. (2004). *Desenvolvimento de competências matemáticas com recursos lúdico-manipulativos*. Porto: Porto Editora .
- Antão, J. (2001). *Comunicação na sala de aula*. Lisboa: Edições ASA.
- Antunes, S., & Menino, H. (2005). As experiências de terreno na formação inicial de professores. *Educação e Comunicação*, n.º 8 , pp. 93-108.
- Arends, R. I. (1999). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw - Hill.
- Bardin, L. (1991). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Beane, J. (2005). *La integración del currículum*. Madrid: Ediciones Morata.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Canário, R. (2001). A prática profissional na formação de professores. In B. Campos, *Formação Profissional de Professores no Ensino Superior. Cadernos de Formação de Professores* (pp. 31-45). Porto: Porto Editora.
- Castro, J., & Rodrigues, M. (2008). *Sentido de número e organização de dados: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Condessa, I. (2009). *(Re)Aprender a brincar: Da especificidade à diversidade*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Cunha, A. C. (2008). *Ser Professor: Bases de uma Sistematização Teórica*. Braga: Casa do Professor.
- Damião, M. H. (1996). *Pré, inter e pós acção: Planificação e avaliação em pedagogia*. Coimbra: Minerva.
- Despacho Normativo, n.º 30/2001.
- Despacho Normativo n.º 1/2005.

- Dinis, R. (2002). *Gestão curricular no 1º Ciclo do Ensino Básico: discursos e práticas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Duffy, B. (1997). Análise de dados documentais. In J. Bell, *Como realizar um projeto de investigação* (pp. 90-98). Lisboa: Gradiva.
- Esteve, J. M. (1991). Mudanças Sociais e Função Docente. In A. Nóvoa, *Profissão Professor* (pp. 93-124). Porto: Porto Editora.
- 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. (1986). *Teoria e Prática de Observação de Classes*. Lisboa: Nacional de Investigação Científica.
- Fernandes, M. (2002). Métodos de avaliação pedagógica. In P. Abrantes, & F. Araújo, *Reorganização curricular do ensino básico. Avaliação das aprendizagens. Das concepções às práticas* (pp. 65-74). Lisboa: Ministério da Educação.
- Fernandes, D. (2005). *Avaliação das aprendizagens: Desafios às Teorias, Práticas e Políticas*. Lisboa: Texto Editora.
- Ferreira, C. A. (2007). *A Avaliação no Quotidiano da Sala de Aula*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. (2002a). A avaliação alternativa na educação de infância. In J. Formosinho, *A Supervisão na Formação de Professores I: Da Sala à Escola* (pp. 144-165). Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. (2002b). Em direcção de um modelo ecológico de supervisão de professores. In J. Formosinho, *A Supervisão na Formação de Professores I. Da Sala à Escola* (pp. 94-120). Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. (2000). Especialização docente e administração das escolas. *Educação, Sociedade e Culturas*, 13, pp. 7-42.
- García, C. M. (1992). A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In A. Nóvoa, *Os professores e a sua formação* (pp. 51-76). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (1993). *O Inquérito. Teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Glauert, E. (2004). A Ciência na Educação de Infância. In I. Siraj-Blatchford, *Manual de desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância* (pp. 71-87). Lisboa: Texto Editora.
- Gómez, A. P. (1995). O pensamento prático do professor: A formação do professor como profissional reflexivo. In A. Nóvoa, *Os professores e a sua formação* (pp. 93-114). Lisboa: Publicações Dom Quixote.

- Graciano, A., & Fialho, I. (2008). *Perspectivas e expectativas em relação à formação inicial e à profissão de educadora de infância*. Obtido em 18 de Fevereiro de 2013, de <http://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/5081/1/Resumo%20Livro.pdf>
- Hadji, C. (1994). *A avaliação, regras do jogo: das intenções aos instrumentos*. Porto: Porto Editora.
- Katz, L., & Chard, S. (1997). *A abordagem de projecto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kemmis, S. (1993). *El curriculum: Más allá de una teoría de la reproducción*. Obtido em 18 de Fevereiro de 2013, de <http://amigosunlz.wikispaces.com/file/view/el+curriculum+mas+alla+de+una+teoria+de+la+reproduccion-Kemmis.pdf>
- Méndez, J. M. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.
- Mendonça, M. (2002). *Ensinar e aprender por projectos*. Lisboa: Edições ASA.
- Ministério da Educação (2004). *Organização Curricular e Programas do Ensino Básico*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Morgado, J. C. (2005). *Currículo e Profissionalidade Docente*. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (1995). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa, *Os professores e a sua formação* (pp. 15-33). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (2009). *Para uma formação de professores construída dentro da profissão*. Obtido em 14 de Fevereiro de 2013, de http://www.ince.mec.es/revistaeducacion/re350/re350_09por.pdf
- Nóvoa, A. (2008). Percursos profissionais e aprendizagem ao longo da vida. *Conferência Desenvolvimento Profissional de professores para a Qualidade e Equidade da Aprendizagem ao longo da vida* (pp. 21-28). Lisboa: Ministério da Educação - Direcção-Geral dos Recursos Humanos da Educação.
- Pacheco, J. A. (1994). *A avaliação dos alunos na perspectiva da reforma*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2002). Critérios de avaliação na escola. In P. Abrantes, & F. Araújo, *Reorganização Curricular do Ensino Básico. Avaliação das aprendizagens. Das concepções às práticas* (pp. 53-64). Lisboa: Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica.
- Pacheco, J. A. (2001). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora.

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.

Pato, M. (1995). *Trabalho de grupo no Ensino Básico*. Lisboa: Texto Editora.

Peralta, H. (2002). Como avaliar competência(s)? Algumas considerações. In P. Abrantes, & F. Araújo, *Reorganização curricular do ensino básico. Avaliação das aprendizagens. Das concepções às práticas* (pp. 25-33). Lisboa: Ministério da Educação.

Perrenoud, P. (2000). *10 Novas Competências para ensinar*. Porto alegre: Editora Artmed.

Perrenoud, P. (1993). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Perry, J. C. (2002). A música na educação de infância. In B. Spodek, *Manual de investigação em educação de infância* (pp. 461-502). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Pinheiro, J., & Ramos, L. (1998). *Métodos Pedagógicos*. Instituto do Emprego e Formação Profissional.

Pinheiro, M. (2008). *Avaliação em Educação Pré-Escolar: Perspectivas de Educadoras de Infância Cooperantes e não Cooperantes*. Dissertação de Mestrado. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.

Pinto, J. (2002). *A avaliação formal no 1º Ciclo do Ensino Básico: Uma construção social*. Dissertação de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho.

Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

Ribeiro, A. C. (1998). *Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Texto Editora.

Riley, J. (2004). Curiosidade e Comunicação: Língua e Literatura na Educação e Infância. In I. Siraj-Blatchford, *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância* (pp. 42-54). Lisboa: Texto Editora.

Rodrigues, P. (1995). As Três "Lógicas" da Avaliação de Dispositivos Educativos. In A. Estrela, & P. Rodrigues, *Para uma fundamentação da avaliação em educação* (pp. 93-120). Lisboa: Colibri.

Roldão, M. d. (2005). Formação de professores, construção do saber profissional e cultura da profissionalização: Que triangulação? In L. Alonso, & M. d. Roldão, *Ser professor do 1º Ciclo: Construindo a profissão* (pp. 14-25). Coimbra: Edições Almedina.

Roldão, M. d. (2008). *Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional*.

Obtido em 9 de Fevereiro de 2013, de

http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/164/SeE_13FuncaoDocente.pdf?sequence=1

Roldão, M. d. (1999). *Gestão Curricular: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.

Roldão, M. (1995). *O Estudo do Meio no 1º Ciclo - Fundamentos e Estratégias*. Lisboa: Texto Editora.

Sá, A. (1997). *A aprendizagem da Matemática e o jogo*. Lisboa: Associação de Professores de Matemática.

Santos, L. (2002). Autoavaliação regulada: Porquê, o quê e como? In P. Abrantes, & F. Araújo, *Reorganização curricular do ensino básico. Avaliação das aprendizagens. Das concepções às práticas* (pp. 75-84). Lisboa: Departamento da Educação Básica do Ministério da Educação .

Schön, D. A. (1995). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa, *Os professores e a sua formação* (pp. 77-91). Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Serpa, M. (1995). *Avaliação e Educação*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.

Serpa, M. (2010). *Compreender a avaliação: Fundamentos para práticas educativas*. Lisboa: Colibri.

Shulman, L. S. (1987). *Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform*. Obtido em 17 de Fevereiro de 2013, de <http://people.ucsc.edu/~ktellez/shulman.pdf>

Silva, M. I. (1998). Noção de projecto. In T. Vasconcelos, *Qualidade e projecto na educação pré-escolar* (pp. 91-121). Lisboa: Ministério da Educação.

Sim-Sim, I. (2008). *Linguagem e comunicação no Jardim-de-Infância*. Lisboa: Ministério da Educação.

Vaideanu, G. (2006). A interdisciplinaridade no ensino: esboço de síntese. In O. Pombo, H. M. Guimarães, & T. Levy, *Interdisciplinaridade - Antologia* (pp. 161-175). Porto: Campo das Letras.

Veríssimo, A. (2000). *Registos de observação na avaliação do rendimento escolar dos alunos*. Lisboa: Areal Editores.

Vieira, R. M., & Vieira, C. (2005). *Estratégias de ensino/ aprendizagem*. Lisboa: Instituto Piaget.

Zabalza, M. A. (1994). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: Edições ASA.

ANEXOS