



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO

**Prática de Ensino Supervisionada em Educação
Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico
– Avaliar para Aprender**

Patrícia Isabel Beißudo Piteira

Orientação: Professora Doutora Isabel José Fialho

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

Relatório de Estágio

Évora, 2015



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO

**Prática de Ensino Supervisionada em Educação
Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico
– Avaliar para Aprender**

Patrícia Isabel Beißudo Piteira

Orientação: Professora Doutora Isabel José Fialho

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

Relatório de Estágio

Évora, 2015

“A educação é um processo social, é desenvolvimento. Não é a preparação para a vida, é a própria vida.”

(Dewey, 1933)

AGRADECIMENTOS

Quero agradecer, de todo o meu coração:

A Deus! Sem a minha fé e esperança não teria chegado aqui. Obrigado por me acompanhares sempre e saber que dás realmente as mais duras batalhas aos teus melhores soldados.

À minha família – pais, irmãs, sobrinhos e cunhados! Obrigada por me alentarem quando mais precisei, por me darem a força necessária para ultrapassar e vencer mais uma etapa.

Ao Sérgio, companheiro de todas as horas! Deus colocou-te na minha vida para me mostrares que a nossa força interior combate todas as vicissitudes e ajuda-nos a ultrapassar cada obstáculo!

Aos colegas dos Bombeiros Voluntários de Alvito! Pelas palavras que me encheram o coração e pelo apoio para que nunca desistisse. Obrigada, companheiros!

Às minhas colegas de turma! Obrigada pelos momentos de alegria, tristeza, união, amizade, respeito. Chego ao fim com um orgulho gigante por ter partilhado o meu percurso académico com pessoas como vocês.

Às professoras Maria da Assunção Folque Mendonça e Conceição Leal da Costa pelos conselhos e palavras amigáveis e sábias para o meu contínuo crescimento enquanto futura profissional de educação.

À educadora Mariana Rodrigues e à professora Célia Vaz pelas aprendizagens que me proporcionaram, pelo apoio e pela amizade. Serão sempre grandes exemplos!

À minha orientadora, professora Isabel Fialho, que sempre me apoiou e aconselhou para que tudo corresse pelo melhor. Agradeço por me fazer olhar “para dentro”, compreendendo que devemos ser sempre nós mesmos, valorizando cada passo como meio de aprendizagem.

Por fim, mas não menos importantes... Às “minhas” crianças, pelos momentos enriquecedores e partilhas inesquecíveis. Aprendi imenso com ambos os grupos!

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico: Avaliar para aprender

RESUMO

O presente relatório da Prática de Ensino Supervisionada (PES) em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico tem como finalidade basilar dar a conhecer o meu percurso de intervenção e investigação nesses contextos de ensino, com enfoque para a temática: “Avaliar para aprender”.

São os principais objetivos deste relatório: abordar as funções da avaliação na construção da práxis educativa; compreender como é realizada a avaliação das aprendizagens das crianças/alunos inerentes às valências de ensino supracitadas; apresentar possíveis estratégias para que a avaliação assuma um cariz formativo com recurso, por exemplo, ao *feedback*; assumir a avaliação como elemento regulador do ensino e da aprendizagem e mostrar que tentei assegurar uma avaliação holística e integrada.

Para alcançar tais objetivos foram promovidas algumas estratégias que realçassem a avaliação como um elemento integrante do processo de ensino-aprendizagem, assumindo um cariz formativo e garantindo a participação dos diversos elementos da comunidade educativa.

Palavras-chave: Pré-escolar; 1.º Ciclo do Ensino Básico; Prática de Ensino Supervisionada; avaliação; aprendizagens; avaliação formativa; autoavaliação

**Supervised Teaching Practice in a Preschool and Primary School Educational
Level: Assessment to learn**

ABSTRACT

This report of Supervised Teaching Practice (STP) in a Pre-school and Primary School Educational Level is to present the research and personal involvement in these educational contexts, with focus on the theme: "Assessment to Learn."

The main objectives of this report are: reviewing the functions of an assessment in the construction of an educational praxis; understanding how the learning assessment of children/students involved in the above teaching skills is performed; presenting possible strategies so that the assessment takes a formative nature using, for example, *feedback*; using the evaluation as regulatory teaching and learning element and ensuring an holistic and integrated review.

To achieve these objectives some strategies were promoted that presented an assessment as an integral part of the process of teaching and learning, electing a formative nature and ensuring participation of the various members of the educational community.

Keywords: Pre-school; Primary School Educational Level; Supervised Teaching Practice; assessment; learnings; formative assessment; self-assessment.

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO 1	7
ENQUADRAMENTO TEÓRICO	7
1.1. Breve abordagem histórica sobre a avaliação.....	7
1.2. As funções da avaliação	9
1.3. A avaliação na Educação Pré-Escolar	13
1.4. A avaliação no 1.º Ciclo do Ensino Básico	18
1.5. A avaliação formativa e a avaliação formativa alternativa.....	21
1.5.1. O papel do <i>feedback</i> e sua importância	26
CAPÍTULO 2	31
CONCEÇÃO E ORGANIZAÇÃO DA AÇÃO EDUCATIVA	31
2.1. Caracterização dos Contextos Educativos.....	31
2.2. Caracterização dos grupos	38
2.3. Fundamentação e Organização da Ação Educativa.....	46
2.3.1. Educação Pré-Escolar	46
2.3.1.1. Organização dos espaços e materiais.....	47
2.3.1.2. Organização do planeamento e da avaliação	50
2.3.2. 1.º Ciclo do Ensino Básico	54
2.3.2.1. Organização dos espaços e materiais.....	54
2.3.2.2. Organização do planeamento e da avaliação	57
CAPÍTULO 3	61
INTERVENÇÃO EDUCATIVA NOS CONTEXTOS – DIMENSÃO INVESTIGATIVA DA PES.....	61
3.1. Propostas e mudanças desenvolvidas nos contextos da PES.....	61
3.1.1. Educação Pré-Escolar	62

Mediação da reunião de avaliação semanal por parte do “menino da semana”	63
Aplicação de um código predefinido para autoavaliação de aprendizagens	64
Recurso ao <i>feedback</i> oral.....	67
Conversas/debates em grande grupo sobre aprendizagens desenvolvidas	68
Caderno de autoavaliação “Já sou capaz de...”	69
Análise dos dados do caderno “Já sou capaz de...”	71
3.1.2. 1º Ciclo do Ensino Básico	73
Registo de situações com recurso ao <i>feedback</i> oral e escrito	74
Tabelas de autoavaliação de aprendizagens “Avaliação das minhas aprendizagens”	78
3.2. A avaliação na perspetiva dos docentes cooperantes	108
Considerações Finais	117
Referências Bibliográficas.....	123
Apêndices	129
Anexos	229

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Entrada principal da instituição.....	32
Figura 2 – Área dos Jogos de Mesa.....	48
Figura 3 – Parede da sala para exposição de produções/trabalhos das crianças.....	49
Figura 4 – Plano da Semana da Sala C.....	50
Figura 5 – Diário da Sala C.....	52
Figura 6 – Sala do 4.º ano da EB1 Quinta da Vista Alegre.....	55
Figura 7 – Estante de arrumação dos dossiers dos alunos.....	56
Figura 8 – Reunião de avaliação semanal.....	64
Figura 9 – Trabalho do T. (6:4) e respetiva autoavaliação com código predefinido.....	65

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Evolução do conceito de avaliação formativa (retirado de Santos et al., 2010, p. 11).....	22
Tabela 2 – Como dar bom feedback.....	28
Tabela 3 – Relação do grupo de crianças da sala C da EB1/JI do Bacelo por idades e sexo.....	38
Tabela 4 – Relação dos alunos do 4.º ano da EB1 Quinta da Vista Alegre por idades e sexo.....	42
Tabela 5 – Análise quantitativa dos cadernos de autoavaliação “Já sou capaz de...” ...	72
Tabela 6 – Português – Análise da 1.ª Semana (03/11/2014 a 07/11/2014) - “Conseguir realizar todas as tarefas?”	80
Tabela 7 – Português - Análise total (cinco semanas) - “Conseguir realizar todas as tarefas?”	82
Tabela 8 – Análise da 1.ª Semana (03/11/2014 a 07/11/2014) - “Conseguir realizar todas as tarefas?”	83
Tabela 9 - Matemática - Análise total (cinco semanas) - “Conseguir realizar todas as tarefas?”	86
Tabela 10 - Estudo do Meio – Análise da 1.ª Semana (03/11/2014 a 07/11/2014) - “Conseguir realizar todas as tarefas?”	87
Tabela 11 - Estudo do Meio - Análise total (cinco semanas) - “Conseguir realizar todas as tarefas?”	89
Tabela 12 - Análise da 1.ª Semana (03/11/2014 a 07/11/2014) – “o que gostei mais” e “o que gostei menos”	90
Tabela 13 - Análise da 1.ª Semana (03/11/2014 a 07/11/2014) - “Na próxima semana gostava de...”	91
Tabela 14 - <i>Síntese da análise das cinco semanas relativamente ao que “o que gostei mais” e “o que gostei menos”</i>	94
Tabela 15 - Análise da 1.ª Semana (03/11/2014 a 07/11/2014) – “o que gostei mais” e “o que gostei menos”	95
Tabela 16 - Análise da 1.ª Semana (03/11/2014 a 07/11/2014) - “Na próxima semana gostava de...”	96

Tabela 17 – Síntese da análise das cinco semanas relativamente ao que “o que gostei mais” e “o que gostei menos”	99
Tabela 18 – Análise da 1. ^a Semana (03/11/2014 a 07/11/2014) – “o que gostei mais” e “o que gostei menos”	100
Tabela 19 - Área Curricular de Estudo do Meio - Análise da 1. ^a Semana (03/11/2014 a 07/11/2014) - “Na próxima semana gostava de...”	101
Tabela 20 - <i>Síntese da análise das cinco semanas relativamente ao que “o que gostei mais” e “o que gostei menos”</i>	104
Tabela 21 – Análise de conteúdo das entrevistas às docentes cooperantes.....	109

ÍNDICE DE APÊNDICES

Apêndice 1 – Horário da turma do 4.º ano da EB1 Quinta da Vista Alegre	131
Apêndice 2 – Cadernos de autoavaliação: “Já sou capaz de...”	133
Apêndice 3 – Grelhas de autoavaliação de aprendizagens “Avaliação das minhas aprendizagens”	143
Apêndice 4 – Situação de feedback escrito fornecido através do registo de sugestões dadas pelas docentes e grupo de alunos	145
Apêndice 5 - Área Curricular de Português – Análise da 2.ª Semana (10/11/2014 a 14/11/2014) - “Conseguir realizar todas as tarefas?”	149
Apêndice 6 - Área Curricular de Português – Análise da 3.ª Semana (17/11/2014 a 21/11/2014) - “Conseguir realizar todas as tarefas?”	151
Apêndice 7 - Área Curricular de Português – Análise da 4.ª Semana (24/11/2014 a 28/11/2014) - “Conseguir realizar todas as tarefas?”	153
Apêndice 8 - Área Curricular de Português – Análise da 5.ª Semana (01/12/2014 a 05/12/2014) - “Conseguir realizar todas as tarefas?”	155
Apêndice 9 - Área Curricular de Matemática – Análise da 2.ª Semana (10/11/2014 a 14/11/2014) - “Conseguir realizar todas as tarefas?”	157
Apêndice 10 - Área Curricular de Matemática – Análise da 3.ª Semana (17/11/2014 a 21/11/2014) - “Conseguir realizar todas as tarefas?”	159
Apêndice 11 - Área Curricular de Matemática – Análise da 4.ª Semana (24/11/2014 a 28/11/2014) - “Conseguir realizar todas as tarefas?”	161
Apêndice 12 - Área Curricular de Matemática – Análise da 5.ª Semana (01/12/2014 a 05/12/2014) - “Conseguir realizar todas as tarefas?”	163
Apêndice 13 - Área Curricular de Estudo do Meio – Análise da 2.ª Semana (10/11/2014 a 14/11/2014) - “Conseguir realizar todas as tarefas?”	165
Apêndice 14 - Área Curricular de Estudo do Meio – Análise da 3.ª Semana (17/11/2014 a 21/11/2014) - “Conseguir realizar todas as tarefas?”	167
Apêndice 15 - Área Curricular de Estudo do Meio – Análise da 4.ª Semana (24/11/2014 a 28/11/2014) - “Conseguir realizar todas as tarefas?”	169
Apêndice 16 - Área Curricular de Estudo do Meio – Análise da 5.ª Semana (01/12/2014 a 05/12/2014) - “Conseguir realizar todas as tarefas?”	171

Apêndice 17 - Área Curricular de Português - Análise da 2. ^a Semana (10/11/2014 a 14/11/2014) – “o que gostei mais” e “o que gostei menos”	173
Apêndice 18 - Área Curricular de Português - Análise da 2. ^a Semana (10/11/2014 a 14/11/2014) - “Na próxima semana gostava de...”	175
Apêndice 19 - Área Curricular de Português - Análise da 3. ^a Semana (17/11/2014 a 21/11/2014) – “o que gostei mais” e “o que gostei menos”	177
Apêndice 20 - Área Curricular de Português - Análise da 3. ^a Semana (17/11/2014 a 21/11/2014) - “Na próxima semana gostava de...”	179
Apêndice 21 - Área Curricular de Português - Análise da 4. ^a Semana (24/11/2014 a 28/11/2014) – “o que gostei mais” e “o que gostei menos”	181
Apêndice 22 - Área Curricular de Português - Análise da 4. ^a Semana (24/11/2014 a 28/11/2014) - “Na próxima semana gostava de...”	183
Apêndice 23 - Área Curricular de Português - Análise da 5. ^a Semana (01/12/2014 a 05/12/2014) – “o que gostei mais” e “o que gostei menos”	185
Apêndice 24 - Área Curricular de Português - Análise da 5. ^a Semana (01/12/2014 a 05/12/2014) - “Na próxima semana gostava de...”	187
Apêndice 25 - Área Curricular de Matemática - Análise da 2. ^a Semana (10/11/2014 a 14/11/2014) – “o que gostei mais” e “o que gostei menos”	189
Apêndice 26 - Área Curricular de Matemática - Análise da 2. ^a Semana (10/11/2014 a 14/11/2014) - “Na próxima semana gostava de...”	191
Apêndice 27 - Área Curricular de Matemática - Análise da 3. ^a Semana (17/11/2014 a 21/11/2014) – “o que gostei mais” e “o que gostei menos”	193
Apêndice 28 – Área Curricular de Matemática - Análise da 3. ^a Semana (17/11/2014 a 21/11/2014) - “Na próxima semana gostava de...”	195
Apêndice 29 - Área Curricular de Matemática - Análise da 4. ^a Semana (24/11/2014 a 28/11/2014) – “o que gostei mais” e “o que gostei menos”	197
Apêndice 30 - Área Curricular de Matemática - Análise da 4. ^a Semana (24/11/2014 a 28/11/2014) - “Na próxima semana gostava de...”	199
Apêndice 31 - Área Curricular de Matemática - Análise da 5. ^a Semana (01/12/2014 a 05/12/2014) – “o que gostei mais” e “o que gostei menos”	201
Apêndice 32 - Área Curricular de Matemática - Análise da 5. ^a Semana (01/12/2014 a 05/12/2014) - “Na próxima semana gostava de...”	203
Apêndice 33 - Área Curricular de Estudo do Meio - Análise da 2. ^a Semana (03/11/2014 a 07/11/2014) – “o que gostei mais” e “o que gostei menos”	205

Apêndice 34 - Área Curricular de Estudo do Meio - Análise da 2. ^a Semana (03/11/2014 a 07/11/2014) - “Na próxima semana gostava de...”	207
Apêndice 35 - Área Curricular de Estudo do Meio - Análise da 3. ^a Semana (10/11/2014 a 14/11/2014) - “o que gostei mais” e “o que gostei menos”	209
Apêndice 36 - Área Curricular de Estudo do Meio - Análise da 3. ^a Semana (10/11/2014 a 14/11/2014) - “Na próxima semana gostava de...”	211
Apêndice 37 - Área Curricular de Estudo do Meio - Análise da 4. ^a Semana (17/11/2014 a 21/11/2014) - “o que gostei mais” e “o que gostei menos”	213
Apêndice 38 - Área Curricular de Estudo do Meio - Análise da 4. ^a Semana (24/11/2014 a 28/11/2014) - “Na próxima semana gostava de...”	215
Apêndice 39 - Área Curricular de Estudo do Meio - Análise da 5. ^a Semana (01/12/2014 a 05/12/2014) - “o que gostei mais” e “o que gostei menos”	217
Apêndice 40 - Área Curricular de Estudo do Meio - Análise da 5. ^a Semana (01/12/2014 a 05/12/2014) - “Na próxima semana gostava de...”	219
Apêndice 41 – Guião das entrevistas às docentes cooperantes da PES.....	221
Apêndice 42 – Planificação de dia 7 de maio de 2014.....	225

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo A – Plano de Turma da Sala C.....	231
---	-----

ÍNDICE DE SIGLAS

1.º CEB – 1.º Ciclo do Ensino Básico

AFA – Avaliação Formativa Alternativa

CESE - Cursos de Estudos Superiores Especializados

MEM – Movimento da Escola Moderna

NCTM – National Council of Teachers of Mathematics

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PES em Educação Pré-Escolar – Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar

PES em 1.º CEB – Prática de Ensino Supervisionada em 1.º Ciclo do Ensino Básico

TIC – Tecnologias da Informação e da Comunicação

UR – Unidades de Registo

ZDP – Zona de Desenvolvimento Próximo

INTRODUÇÃO

No âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) da Universidade de Évora surge a necessidade de realizar um relatório final onde seja abordado um tema que, ao longo da Prática de Ensino Supervisionada (PES) nas duas valências (educação pré-escolar e 1.º ciclo do ensino básico), seja trabalhado e aprofundado numa perspetiva investigativa. A minha opção, após alguma reflexão e pesquisa, assentou na avaliação, tendo escolhido para título do relatório: “Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico - Avaliar para Aprender”.

A PES em Educação Pré-Escolar foi realizada na Escola Básica do 1.º Ciclo/Jardim-de-Infância do Bacelo (EB1/JI do Bacelo) - atualmente denominada de EB1/JI Galopim de Carvalho - em cooperação com a educadora Mariana Rodrigues, entre 17 de fevereiro a 31 de maio de 2014, sob a orientação da professora Isabel Fialho.

A PES em 1.º CEB foi, por sua vez, realizada na Escola Básica do 1.º Ciclo do Ensino Básico Quinta da Vista Alegre (EB1 Quinta da Vista Alegre) com a colaboração da professora cooperante Célia Filipe Vaz, no período de 16 de setembro a 16 de dezembro de 2014, sob orientação da professora Maria da Conceição Leal da Costa.

Pretende-se que este relatório elucide aspetos e visões descritivas, reflexivas e projetivas de ambas as intervenções durante os dois semestres transatos deste mestrado, espelhando o percurso que construí para progredir em termos pessoais e profissionais enquanto futura educadora de infância/professora do 1.º CEB.

A prática foi sustentada por alguns documentos orientadores da docência – Lei-quadro da educação pré-escolar; Perfil específico de desempenho profissional do educador de infância e professor do 1.º CEB; - que para além de me terem apoiado a regular a minha prática mediante determinados critérios remetem, igualmente, para parâmetros como a avaliação (questão enfoque deste relatório). Vejamos que o educador de infância “avalia, numa perspetiva formativa, a sua intervenção, o ambiente e os processos educativos adoptados, bem como o desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança e do grupo” (Lei 241/2001 de 30 de agosto, p. 4) e o professor de 1.º CEB “Avalia, com instrumentos adequados, as aprendizagens dos alunos em articulação com

o processo de ensino, de forma a garantir a sua monitorização, e desenvolve nos alunos hábitos de auto-regulação da aprendizagem” (Lei 241/2001 de 30 de agosto, p. 8).

Motivações pessoais para a escolha do tema

A opção pelo tema da avaliação recai em alguns aspetos não só pessoais mas, igualmente, sob um ponto de vista profissional – pretendendo aprofundar e, em termos do meu conhecimento e ação educativa este tema. A escolha assentou, em primeiro lugar, na curiosidade que me foi, progressivamente, estimulada e despoletada pela docente Isabel Fialho, enquanto responsável pela unidade curricular de Didática do Meio Físico e Social (1.º semestre deste mestrado). Durante as aulas desta unidade curricular e enquanto abordámos o tema, apercebi-me de que a avaliação é mais do que aquilo que, em todo o meu percurso escolar, julguei ser. Dei conta de que a avaliação não tem um único objetivo de classificar, de formar juízos de valor. A avaliação pode e deve auxiliar todo o processo educativo e, para além de se refletir sob forma de classificação quantitativa, pode realmente revelar-se um excelente auxiliar para potenciar e melhorar o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos.

Em segundo lugar, as poucas informações que sempre tive até à licenciatura em Educação Básica sobre a real pertinência deste tema bem como o baixo número de estudos/investigações realizadas no âmbito da avaliação (Castilho, 2011) levaram-me a acreditar na hipótese de fomentar e consolidar o processo avaliativo, não querendo transformar por completo o sistema educativo mas elucidar que podem ser implementadas estratégias que reforcem a avaliação formativa como meio primordial em vigor e como o melhor caminho para que, entrecruzado com outras perspetivas avaliativas, possa maximizar o percurso educativo das crianças/alunos e melhorar a ação educativa, em si.

A escolha do tema incide sobretudo na curiosidade e desejo que me levou a querer investigar, conhecer e tentar pôr em prática algumas estratégias de avaliação formativa – aquela que os documentos orientadores e legislativos enfatizam como elemento basilar e a ter em conta em todo o contexto educativo. Penso que é preciso que as crianças/alunos ganhem uma participação cada vez mais autónoma no seu percurso escolar, que sejam sujeitos ativos dentro da sua comunidade educativa, que integrem

papéis e posições objetivas e práticas nesses contextos. Com efeito, sabendo que a avaliação assume um papel de grande destaque na sociedade e sendo, simultaneamente, inseparável da aprendizagem (Pinto & Santos, 2006), permitir que as crianças/alunos possam contar com este processo deve ser um pressuposto a ter em conta pelos elementos da comunidade educativa. Avaliar não pode só transparecer a ideia de julgar ou classificar mas, muito mais do que isso, deve regular e apoiar tanto crianças/alunos como os próprios docentes na aprendizagem e no ensino. Por conseguinte, penso que é importante estudar e investigar cada vez mais sobre o tema e permitir que nas escolas de hoje se saiba que avaliar é, claramente, parceiro indissociável de todo o processo de ensino e aprendizagem.

Finalidades/Intencionalidades do estudo

Os motivos da escolha do tema “Avaliar para aprender”, assinalados no tópico antecedente, mostram a sua justificação e fortalecem as minhas pretensões face ao que é intencionalizado neste estudo. A avaliação deve, a meu ver, ganhar outro papel e fortificar o sistema educativo, isto é, ser um processo que regule e oriente as práticas e ação docente e, de igual forma, mediar também as aprendizagens das crianças/alunos. Não apenas o educador/professor deve avaliar mas permitir que o grupo de crianças/alunos reflita sobre o seu trabalho e que estejam cientes daquilo que sabem, e do que podem melhorar e aprender e, dessa forma, construir conhecimento.

Após ponderar e refletir sobre esta escolha, importa mencionar que objetivos se prendem à elaboração deste relatório. São finalidades deste estudo as seguintes: abordar as funções avaliativas na construção da *práxis* educativa; compreender como é efetuada a avaliação das aprendizagens dos alunos dos contextos de educação pré-escolar e 1.º CEB; apresentar algumas estratégias e propostas para o assumir de uma avaliação de cariz formativo (recorrendo, por exemplo, ao *feedback*); assumir a avaliação como elemento regulador dos processos de ensino e aprendizagem e evidenciar que, ao longo da PES tentei garantir uma avaliação integrada e holística.

Pertinência do tema

Para Darsie (1996), a avaliação é uma das atividades que constitui a ação educativa, daí este tema revelar-se bastante pertinente na minha formação enquanto futura educadora de infância/professora de 1.º CEB. Enquanto observadora participante nas duas PES que realizei, apercebi-me de que a avaliação está sempre presente. Estejamos onde estivermos e seja em que tempo for, estamos, constantemente, a avaliar e a ser avaliados. Importa, por isso, investigar a temática, consultar autores diversos para uma consolidação da investigação, conhecer práticas avaliativas em alguns contextos educativos e, se possível, propor e desenvolver algumas estratégias que enfatizem o cariz formativo da avaliação enquanto constituinte da ação educativa.

A avaliação tem como grande função regular o processo de ensino e aprendizagem e é através dela que aprendemos, ou seja, avaliamos “porque queremos conhecer alguma coisa” (Lopes & Silva, 2012, p. 2).

Avaliar apoia na funcionalidade de todo o processo educativo e é necessário não para realçar o estabelecimento de categorias entre as crianças/alunos mas sim para alicerçar e determinar decisões que adaptem o ensino às suas necessidades e interesses (Lopes & Silva, 2012).

Não desvalorizando o lado sumativo da avaliação, i.e., atribuir classificações às aprendizagens, importa que se realize esse processo de “mão dada” com a avaliação formativa. A avaliação deve funcionar como uma oportunidade de melhoria da aprendizagem dos alunos, que os conduza à compreensão de algumas dificuldades ou erros e que saibam o que fazer para ultrapassá-los (Lopes & Silva, 2012). Estes autores focam o facto de que é realmente necessário abandonar as ideias e representações negativas que perduram em torno da avaliação e que esta deve existir e ser utilizada como recurso para o desenvolvimento e evolução positiva das práticas educativas e das aprendizagens das crianças/alunos.

A medição das aprendizagens dos alunos (avaliação sumativa) é apenas um dos componentes das práticas de avaliação, onde crianças/alunos e docentes tomam decisões e agem, seguidamente, consoante o processo contínuo, dinâmico e cooperado que estabelecem entre si (Lopes & Silva, 2012).

Este relatório aborda diversos aspetos essenciais à formação docente e, enquanto futura educadora/professora do 1.º CEB, pretendo consolidar a minha prática e aprender com todo o percurso que até aqui realize. A intervenção nos contextos da PES foi um primeiro passo para investigar e estudar aquilo que posso melhorar daqui para a frente, objetivando, principalmente a cooperação e dedicação dentro do grupo/turma e para com os restantes elementos da comunidade educativa como meio primordial do desenvolvimento e melhoria do processo de ensino e aprendizagem.

Organização geral do trabalho

Este relatório da PES encontra-se estruturado em diferentes capítulos que, claramente, se interligam entre si para que o trabalho realizado em ambos os contextos reflitam um sentido e um “fio condutor” que, no fundo, foi fundamental para a sua efetivação.

No primeiro ponto encontramos a introdução que dá a conhecer os aspetos gerais do relatório, as justificações para a escolha desta temática, a sua relevância durante este percurso e a organização geral do trabalho.

O primeiro capítulo abarca as principais abordagens teóricas relativamente à avaliação, ou seja, é explicitado o enquadramento teórico necessário do tema em questão. Aqui é feita uma breve resenha sobre a história da avaliação, quais as funções da mesma, a evolução das perspetivas sobre a avaliação e, por fim, algumas particularidades das teorias e visões construtivistas que sustentam as avaliações formativa e formativa alternativa bem como a sua importância no sistema educativo, salientando o papel do *feedback* como estratégia formativa e reguladora de aprendizagens.

No segundo capítulo são abordados os aspetos principais dos contextos educativos onde realizei as PES em Educação Pré-Escolar e 1.º CEB, ou seja, a conceção e organização da ação educativa, a caracterização das instituições e dos grupos bem como a organização dos espaços e do planeamento e da avaliação.

No terceiro lugar surgem as intervenções nos contextos educativos, onde apresento, reflito e analiso as propostas/estratégias que desenvolvi em ambas as PES,

tratando devidamente o conceito da avaliação como meio de aprendizagem e fomentador da capacidade de autoavaliação das crianças/alunos – que se retrata como elemento fundamental para o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos na medida em que estes refletem e pensam sobre a sua ação, evidenciando a importância do envolvimento das famílias, no caso da PES em Educação Pré-Escolar, como auxílio para uma avaliação holística e integrada.

Na última parte do relatório apresento as considerações finais que apontam para algumas conclusões relativas às experiências práticas e pedagógicas das quais usufruí durante as PES. Refiro aspetos que elucidam as dificuldades sentidas e as aprendizagens adquiridas suportada em reflexões com particular enfoque na temática deste relatório e revelo possíveis projeções futuras a nível pessoal e profissional, tendo em conta alguns documentos legislativos em vigor, como é o caso dos Perfis de Desempenho Profissional do Educador de Infância e Professor do 1.º CEB.

Note-se ainda que para sustentar a escrita deste relatório foram indispensáveis as referências bibliográficas e outras fontes consultadas. Tendo em conta a informação traduzida neste relatório final de mestrado, apresento diversos apêndices e anexos que afirmam e asseguram as intervenções educativas, reforçando-as e suportando-as com documentos cruciais para a concretização das estratégias/propostas e implementadas nos contextos.

CAPÍTULO 1

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1.1. Breve abordagem histórica sobre a avaliação

Embora não existam muitos estudos acerca da história da avaliação (Santos et al., 2010) sabe-se que esta parece ser muito antiga e estar estritamente relacionada com a atividade do Homem (Pinto & Santos, 2006). Veja-se a título de exemplo, segundo estes autores, que já em 2000 a.C. o povo chinês realizava registos escritos de forma a selecionar os seus oficiais.

O próprio termo “avaliação” gera, desde sempre, alguma discussão, influenciando não só o sistema educativo como também o meio envolvente a este e consequente contexto social (Pacheco, 2012). Pinto e Santos (2006) afirmam que a avaliação está inteiramente ligada às conceções “ensinar” e “aprender” porém, o seu significado tem mudado ao longo do tempo (Pacheco, 2012). Podemos afirmar que a avaliação poderá arregar então duas perspetivas: a sumativa – ligada à certificação/balanço – e a formativa – contribuindo para o desenvolvimento das aprendizagens dos sujeitos.

No campo educativo, os exames começaram a ser utilizados pelos Jesuítas no século XVI e, mais tarde, no século XVIII, decorrentes dos ideais da Revolução Francesa – liberdade, fraternidade e igualdade (Pinto & Santos, 2006), tendo-se assistido, em determinadas disciplinas, que a “importância da componente oral” (Pinto & Santos, 2006, p. 12) foi ultrapassada pela precisão da realização de exames escritos. Estes exames assumiam a função de legitimar um valor simbólico a nível social, sendo por isso conversíveis em diplomas e, consequentemente, num estatuto social (Pinto & Santos, 2006).

A avaliação é um elemento que ganha um maior impacto, aproximadamente, no século XVII nos colégios, tornando-se “indissociável do ensino de massas e da escolaridade obrigatória do século XIX” (Perrenoud, 1999 cit. por Castilho, 2011, p. 30). A partir desta último período temporal, torna-se praticamente impossível dissociar

a avaliação de todo o processo educativo (Fernandes, 2008). Na primeira metade do século XX a avaliação torna-se ainda mais complexa com a aplicação de “testes e métodos psicotécnicos, de diagnóstico e de avaliação” (Fernandes, 2008, p. 11).

A avaliação, atualmente, tem uma importância basilar em todos os aspetos da vida humana daí afirmar-se que “tem vindo, ao longo das épocas a adquirir uma grande variedade de significados de acordo com a evolução da própria sociedade” (Alves, 2004, p. 31 cit. por Gaspar & Silva, 2010).

De acordo com Pacheco (2012), diversos documentos têm alicerçado os princípios orientadores das práticas de avaliação, destacando, a título de exemplo os seguintes: Decreto-Lei 6/2001, Despacho Normativo 30/2001 (“que estabelece princípios e procedimentos a observar na avaliação das aprendizagens assim como os seus efeitos”) (Pacheco, 2012, p. 20), NCTM (1995) e, mais recente, o Despacho Normativo 14/2011 que “introduziu um ajustamento na organização curricular” (Pacheco, 2012, p. 20). Atualmente vigoram outros documentos e legislações que orientam a avaliação na Educação Pré-Escolar e 1.º CEB. Para a primeira valência em questão encontram-se em vigor as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) e a Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011 sendo que para o 1.º CEB temos o Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho e o Despacho Normativo 13-2014, de 15 de setembro.

Hoje em dia, a avaliação está “no coração de toda a aprendizagem” (Lopes & Silva, 2012, p. VII) e vários autores tem debruçado as suas investigações nas perspetivas e conceitualizações acerca das funções que este elemento (avaliação) deve assumir estando indiscutivelmente enquadrada no processo de ensino-aprendizagem. No ponto seguinte, são confrontadas algumas dessas funções mediante determinados autores e respetivas abordagens teóricas e empíricas.

1.2. As funções da avaliação

A avaliação pode assumir diferentes significados estando dependente de diferentes perspetivas, objetivos e finalidades dos contextos. Lopes e Silva (2012) atribuem alguns termos relacionados com esta temática: julgar; medir; comparar; entender; apreciar; aprender; interpretar; etc. Neste sentido, os caminhos que a avaliação toma podem ser diferentes e daí, decorrem as diferentes funções que a mesma pode espelhar.

Mencionemos Guba e Lincoln (1989, citados por Fernandes, 2008) e Castilho (2011), que distinguem “quatro gerações de avaliação” (Fernandes, 2008; Castilho, 2011; Pinto & Santos, 2006) identificadas durante os últimos cem anos: avaliação como medida; avaliação como descrição; avaliação como juízo de valor e avaliação como negociação e construção. Abaixo enumeram-se algumas características cruciais de modo a clarificar as ideias basilares das quatro diferentes funções supracitadas.

A avaliação como medida tem como principal desígnio “medir com rigor e isenção as aprendizagens escolares dos alunos” (Fernandes, 2008, p. 56). Este tipo de avaliação surge associado à realização de testes, tendo estes a sua larga expansão nos primeiros anos do século XX. Neste sentido, a avaliação traduz uma perspetiva quantitativa que se reduz à “administração de testes e à atribuição de uma classificação em períodos determinados” (Castilho, 2011, p. 33).

A segunda geração de avaliação – avaliação como descrição – procurou que a ideia de avaliação como sinónimo de medida fosse abandonada. Ralph Tyler surge como grande impulsionador desta geração, referindo, pela primeira vez, a necessidade de serem criados objetivos para haver um conhecimento do que está a ser avaliado (Fernandes, 2008). A este processo, Tyler denominou-o de avaliação educacional e ainda hoje as avaliações que se desenvolvem partem destas ideias Tylerianas (Fernandes, 2008). Distingue-se da primeira geração na medida em que são formulados objetivos comportamentais, verificando posteriormente, a sua viabilidade, isto é, se foram ou não atingidos pelos alunos (Castilho, 2011). Esta teoria parece, segundo Fernandes (2008), assemelhar-se a uma função reguladora da avaliação embora não de forma tão sofisticada nem abrangendo totalmente o currículo. Por obstante, adquire

todas as características avaliativas da primeira geração (Fernandes, 2008; Castilho, 2011).

Guba e Lincoln (1989, citado por Fernandes, 2008), denominam a terceira geração como a “geração da formulação de juízos ou julgamentos” (p. 58). Segundo esta perspectiva, os avaliadores passam não só a assumir as funções técnicas e descritivas da geração anterior como também a cumprir o papel de juízes (Fernandes, 2008). É nesta geração que as concepções avaliativas se expandem e, em 1967, Michel Scriven dá a conhecer a distinção entre os conceitos de avaliação sumativa e avaliação formativa, sendo que a primeira está ligada à certificação e seleção e a segunda associada à melhoria e regulação dos processos de ensino e aprendizagem. É no contexto desta terceira geração que, para Fernandes (2008), começam a ser introduzidas novas ideias, tais como:

- A avaliação deve incitar e/ou facilitar a tomada de decisões que regulem o ensino e as aprendizagens;
- A recolha de informação deve ir além dos resultados dos alunos obtidos nos testes;
- A avaliação deve envolver os docentes, os pais, os alunos e outros intervenientes;
- Os contextos de ensino e aprendizagem devem ser ponderados no processo de avaliação;
- A definição de critérios é fundamental para a apreciação do mérito e valor de um determinado objeto de avaliação.

Concordando com Fernandes (2008), perspetivo uma ideia de que as três gerações anteriormente descritas estão muito pouco adequadas aos currículos atuais, à democratização dos sistemas e às abordagens sobre as aprendizagens. Em Portugal, e tendo também já intervindo em diferentes contextos educativos, denota-se alguma predominância de sistemas avaliativos que caminham para a classificação e certificação, descorando a importância da avaliação na regulação e na melhoria de aprendizagens.

A quarta e última geração mostra-nos uma “ruptura epistemológica” (Fernandes, 2008, p. 61), evidenciando a interação entre indivíduos como alicerce do pensamento (Castilho, 2011). De cariz construtivista (Fernandes, 2008), a avaliação como

negociação e construção, segundo Castilho (2011), baseia-se, sobretudo, nos seguintes pressupostos:

- A avaliação deve integrar o processo de ensino e aprendizagem;
- O poder de avaliar deve ser partilhado por professores, alunos e outros intervenientes, utilizando diversas técnicas, instrumentos e estratégias avaliativas;
- A avaliação formativa deve ser privilegiada por ter a função de regulação e melhoria das aprendizagens;
- Utilizar o *feedback* nas mais variadas formas, frequências e distribuições deve ser um processo imprescindível para integrar claramente a avaliação no processo de ensino e aprendizagem;
- A avaliação deve atentar, principalmente, no apoio ao desenvolvimento das aprendizagens dos indivíduos mais do que julgá-los e/ou classificá-los mediante uma escala;
- Para a avaliação ser uma construção social devem ser tidos em conta os contextos, a negociação, o envolvimento dos participantes, a construção social do conhecimento e os processos cognitivos, sociais e culturais na sala de aula;
- A utilização de métodos qualitativos deve predominar, nunca descorando a importância do recurso a métodos quantitativos.

Destas quatro gerações acima descritas, podemos retirar algumas conclusões. Verificamos que à medida que surgiram novas ideologias, a avaliação foi ganhando outra visão. Porém, parecemos continuar a presenciar algumas características que se têm vindo a “arrastar” e que nos dias de hoje permanecem, como é o caso de uma maior valorização dos métodos quantitativos.

Desta abordagem é possível distinguir dois tipos de funções avaliativas: a *função formativa* e a *função sumativa* (Scriven, 1967, citado por Pinto & Santos, 2006). A primeira é aquela que é posta “ao serviço de um programa em desenvolvimento, com o objetivo de o melhorar” (Pinto & Santos, 2006, p. 25) sendo que a segunda se “orienta para comprovar a eficácia do programa no final do seu desenvolvimento” (Pinto & Santos, 2006, p. 25). Estes autores enfatizam o cariz formativo da avaliação como aquele que regula, ou seja, orienta o processo de ensino e aprendizagem enquanto a

avaliação sumativa assume uma função de seleção/orientação na medida em que dita uma classificação do aluno que “espelha”, de forma quantitativa, as suas aprendizagens.

Conforme Perrenoud (2001, citado por Pinto & Santos, 2006), a avaliação deve assentar em alguns critérios, que visem uma articulação das funções supracitadas, contribuindo, em simultâneo, para um processo de ensino e aprendizagem menos limitado:

- A avaliação formativa deve sustentar a regulação do ensino e aprendizagem durante o período em que a mesma decorre;
- A avaliação certificativa/sumativa sustenta a garantia social de aquisições realizadas através de um ciclo de estudos e deve ocorrer quando o ciclo finda;
- A avaliação diagnóstica e prognóstica deve sustentar as decisões tanto de seleção como de orientação tendo em vista uma antecipação do futuro próximo do aluno em termos das suas competências para poder prosseguir para níveis de estudo posteriores.
- Objetiva-se que exista, transversalmente, uma avaliação que abarque as três funções citadas nos pontos anteriores: formativa, sumativa e diagnóstica, i.e., *regulação* dos processos de ensino/aprendizagem, *certificação* para reconhecimento de aprendizagens e competências e *seleção/orientação* para fundamentar um prognóstico acerca da evolução futura do aluno.

Destas teorias e pontos de vista podemos estabelecer aspetos que parecem estar “errados” na avaliação (Lopes & Silva, 2012). Estes autores asseguram o facto de a avaliação atuar como “barreira” (p. 3) ao contrário do que se é esperado: apoiar na melhoria das aprendizagens dos alunos. Posto isto, é-nos claro que a função sumativa (de classificação) tem sido utilizada mais frequentemente para rotular os alunos e coloca-los em posições/situações de insucesso e/ou exclusão ao invés de os conduzir para a compreensão dessas situações e proporcionar-lhes estratégias e condições para as ultrapassarem – função formativa (Lopes & Silva, 2012).

1.3. A avaliação na Educação Pré-Escolar

Segundo a Lei-quadro da Educação Pré-Escolar esta valência é “a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” (Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro, Art. 2.º, p. 1). No que concerne à ação dos educadores, a avaliação foi, durante muito tempo, considerada uma dimensão pouco relevante (Coelho & Chélinho, 2012). Não existia, por parte dos educadores de infância uma necessidade de formalização da avaliação. Castilho e Rodrigues (2012) sublinham que os próprios educadores consideravam a avaliação como um elemento desnecessário, não encarando a mesma como uma “dimensão da profissionalidade” (Coelho & Chélinho, 2012, p. 115). Importa, no entanto, compreender a “emergência de um interesse mais específico pela questão” (Zabalza, 2000, cit. por Castilho & Rodrigues, 2012). Note-se que as principais razões passam pelo facto de conceber uma nova perspetiva sob a educação pré-escolar e da própria avaliação em si como aspeto crucial para a “tomada de decisões e aperfeiçoamento das práticas educativas” (Castilho & Rodrigues, 2012, p. 79). Indique-se também o aparecimento de perspetivas teóricas baseadas numa avaliação mais holística e perspetivas construtivistas que a visualizavam como uma “tarefa complexa” e crucial para a aprendizagem (Coelho & Chélinho, 2012, p. 115). Por último, segundo as mesmas autoras, a mudança face à questão da avaliação em Portugal passa também por razões de política educativa tendo em conta sobretudo as transformações surtidas relativamente à educação pré-escolar e o reconhecimento da sua importância a nível social e educacional.

A avaliação na educação pré-escolar era vista, sobretudo, como um processo rotineiro e não formalizado, tendo perdurado essa visão até aos anos 90 (Castilho & Rodrigues, 2012, Chélinho & Coelho, 2012). Em Portugal, a homologação e aparecimento das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) vêm mostrar-nos um outro lado da avaliação em que esta passa a ser parte integrante do processo educativo (Castilho, 2011). As OCEPE afirmam que a avaliação “implica tomar consciência da acção para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo à sua evolução (ME, 1997, p. 4). É ainda realçado por Mendes e Cardona (2012) a positividade do conjunto de etapas a realizar – planificação, ação, avaliação e comunicação e articulação – como reflexão de uma intencionalidade da ação educativa.

Conhecer o grupo e cada criança, constitui um requisito para a adequação do processo educativo e uma melhor fundamentação face à diferenciação pedagógica que deve existir para trabalhar o desenvolvimento das potencialidades e interesses do grupo (ME, 1997). Deste modo, a observação parte do pressuposto em que se apresenta como elemento que suporta o planeamento e avaliação de todo o processo educativo (ME, 1997). Tendo ainda em conta as OCEPE, o planeamento, por sua vez, emerge como elemento essencial que, quando existe um conhecimento profundo do grupo, das crianças e dos seus interesses e necessidades, permite a criação de um ambiente estimulante e propício a aprendizagens significativas. Na ação e no agir, propriamente dito, são efetivadas intenções educativa, ou seja, dá-se a concretização plena da ação (ME, 1997).

As OCEPE falam também da avaliação emanando, principalmente, uma tomada de consciência da ação e daquilo que foi executado. Porém, não cabe apenas ao docente a exclusividade neste processo – note-se que as OCEPE sublinham que a avaliação deve ser realizada com as crianças espelhando-se, desta forma, como uma “atividade educativa” (ME, 1997, p. 27) e também como meio de reflexão e melhoria do trabalho a desenvolver por parte do profissional. Nessa linha, conclui-se, portanto, que “a avaliação é o suporte do planeamento” (ME, 1997, p. 27).

A comunicação é encarada, nas OCEPE, como um elemento que visa a partilha de informações das crianças para com os restantes intervenientes do processo educativo. Por fim, surge a articulação que é realçada sobretudo na fase de transição para o 1.º CEB. Aqui é importante que haja uma colaboração indispensável ao processo transitório de ciclo (ME, 1997; Mendes & Cardona, 2012) por parte de docentes, encarregados de educação, famílias e docentes do 1.º ciclo.

Acentuado o que é referenciado nas OCEPE, também o Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto) menciona a importância do educador na conceção e desenvolvimento do currículo tendo em conta a planificação, organização e avaliação do ambiente educativo bem como das atividades e projetos curriculares como meios propulsores de aprendizagens integradas (Portugal & Laevers, 2011). Estes autores indicam também a importância de o educador “avaliar, numa perspetiva formativa” (Portugal & Laevers,

2011, p. 9) o ambiente e os processos educativos, a sua própria intervenção e o desenvolvimento e aprendizagens de cada criança e do grupo.

Novas concepções de avaliação em educação (e.g., avaliação formativa e avaliação formativa alternativa) e outras perspetivas acerca do papel da criança como construtora de conhecimento levam-nos a olhar para a avaliação como um “meio de aprendizagem, ao serviço da criança e dos educadores” (Castilho & Rodrigues, 2012, p. 80). Este elemento passa então a conceber-se como um elemento holístico e fundamental, integrante do processo educativo (Figari, 2007, cit. por Castilho & Rodrigues, 2012).

Dessa visão decorre a ideia de a avaliação estar inserida num paradigma construtivista que remete, de imediato, para um cariz formativo. Por conseguinte, temos agora a avaliação como um instrumento pedagógico regulador da prática e do processo de ensino e aprendizagem, no seu todo, centrada num processo de comunicação, negociação e construção (Castilho & Rodrigues, 2012).

A avaliação em Educação Pré-Escolar arroga uma dimensão fundamentalmente formativa, baseando-se “num processo contínuo e interpretativo que procura tornar a criança protagonista da sua aprendizagem, de modo a que vá tomando consciência do que já conseguiu, das dificuldades que vai tendo e como as vai ultrapassando” (Circular 4/DGIDC/DSDC/2011, p. 1).

Veja-se a avaliação formativa, segundo a circular acima referenciada, como um processo que implica o desenvolvimento de estratégias adequadas a cada criança e ao grupo, compreendendo os processos sob uma perspetiva construtivista das aprendizagens e de regulação da ação. Desse modo, o educador tem na avaliação formativa um apoio essencial para a tomada de decisões, o reajuste do planeamento e objetivação da sua intervenção educativa, perspetivando a construção de novas aprendizagens.

A avaliação assenta em alguns princípios sob os quais o educador e possíveis intervenientes no processo devem ter em conta. Ainda na circular supracitada, são apresentados esses mesmos princípios:

- Carácter holístico e contextualizado do processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança;

- Coerência entre os processos de avaliação e os princípios subjacentes à organização e gestão do currículo definidos nas OCEPE;
- Utilização de técnicas e instrumentos de observação e registo diversificados;
- Carácter formativo;
- Valorização dos progressos da criança;
- Promoção da igualdade de oportunidades e equidade.

Para além do educador, podem e devem participar no processo de avaliação as crianças, os encarregados de educação, a equipa de assistentes operacionais, restantes educadores, possíveis docentes de educação especial e elementos dos Órgãos de Gestão (Circular 4/DGIDC/DSDC/2011). Em primeiro lugar as crianças, porque a sua presença no processo avaliativo permite não só a recolha de informação pertinente como a sua implicação na aprendizagem e consequente reflexão de dificuldades e formas de as superar. A comunicação com os encarregados de educação é igualmente importante visto que o educador passa a conhecer melhor cada criança e os contextos que influenciam a sua educação e promove a articulação fundamental entre famílias e jardim-de-infância. A participação da equipa de assistentes operacionais que são também responsáveis pela educação da criança permite um maior conhecimento sobre esta. Por fim, a partilha de informações entre restantes educadores, docentes de educação especial e elementos do Órgãos de Gestão promove uma melhor resposta educativa e, consequentemente, uma melhor ação por parte do educador titular.

Portugal (2012) reforça que a avaliação é indispensável não só para averiguar os desenvolvimentos e aprendizagens das crianças mas também para a compreensão da viabilidade da oferta educativa, considerando o seu bem-estar e implicação nas atividades.

Em concordância com esta autora está também a Circular 4/DGIDC/DSDC/2011: Avaliação na educação pré-escolar, que nos diz que também o ambiente educativo promove aprendizagens, sendo por isso necessário que o educador o avalie mediante os seguintes tópicos:

- Organização do espaço, dos materiais e dos recursos educativos;
- Diversidade e qualidade dos materiais e recursos educativos;
- Organização do tempo;

- Interações do adulto com a criança e entre crianças;
- Envolvimento parental;
- Condições de segurança, de acompanhamento e bem-estar das crianças.”

Esta legislação apresenta ainda instrumentos e/ou técnicas de observação e registo que permitem uma maior consistência de dados das crianças e, por serem diversos, visões diferentes para acompanhar os seus progressos e evoluções. Vejam-se de seguida alguns exemplos:

- Observação direta;
- Entrevistas;
- Registos de autoavaliação;
- Fotografias;
- Abordagens narrativas;
- Portefólios construídos com as crianças;
- Gravações áudio e vídeo;
- Questionários a crianças, encarregados de educação e outros parceiros educativos

Em tudo aquilo que experienciei na PES em Educação Pré-Escolar e mediante muitos diálogos com a educadora cooperante e observações que efetuei, a avaliação passa, fora do contexto de sala, pela comunicação com as famílias/encarregados de educação onde estes conhecem quais as aprendizagens, desenvolvimentos e dificuldades do seu educando. No contexto de sala, o grupo utilizava estratégias que regulavam o seu processo de aprendizagem, baseadas nos instrumentos de pilotagem como o diário (onde registavam diariamente e avaliavam no final de cada semana) e o plano da semana (elaborado no princípio de cada semana e avaliado no final da mesma).

Progressivamente, ao pretender reforçar a avaliação, propus novos métodos/estratégias que visassem uma maior autonomia das crianças relativamente à sua própria avaliação – cadernos de autoavaliação e mediação da avaliação dos instrumentos de pilotagem supracitados (que no ponto 3.1.1 deste relatório irei abordar de forma mais profunda e reflexiva).

A avaliação em Educação Pré-Escolar torna-se assim um instrumento valioso não apenas para constatar factos e aspetos num determinado período mas um elemento primordial que integra todo o processo de ensino e aprendizagem, regulando, mediando e apoiando as crianças na construção dos seus conhecimentos e do seu próprio percurso educativo. É necessário que não só o educador avalie mas sim que fomente a participação de outros parceiros educativos objetivando uma avaliação integrante, reguladora e cooperada.

1.4. A avaliação no 1.º Ciclo do Ensino Básico

A partir do 1.º CEB, inclusive, a avaliação parece, a meu ver, ser conduzida para caminhos certificativos onde a avaliação sumativa com fins de classificação ganha ênfase, tornando-se, muitas vezes, o método mais optado pelos professores.

Sendo uma questão que não é nova para os níveis de ensino básico, secundário e superior (Cardona & Guimarães, 2012), sabemos que a partir do 1.º CEB a avaliação é, maioritariamente, associada a um processo de medida (Pinto & Santos, 2006) onde o critério avaliativo tem uma dimensão quantitativa e unidimensional, a referência é uma dada norma e sua incidência recai sobre um produto final esperado (Santos et al., 2010).

As práticas avaliativas estão ainda muito ligadas ao recurso da avaliação enquanto medida, facto que, como é institucionalmente legitimada, pode permanecer intacta e credível (Santos et al., 2010). Nota-se, no entanto, que este tipo de avaliação apenas tem funcionado como técnica classificativa (Santos et al., 2010), ou seja, podendo ser potenciada com outros meios avaliativos (e.g.: interligada com a avaliação formativa) não tem vindo a contribuir, de todo, como meio fomentador de desenvolvimento de aprendizagens para as crianças/alunos.

Estes autores remetem-nos para a constatação de que, através de algumas investigações realizadas em Portugal, aquilo que expressam os documentos curriculares e normativos portugueses relativamente à importância da avaliação no quotidiano do trabalho em sala de aula e em todo o contexto educativo não é significativamente transposto para as práticas letivas. Sendo, ainda, realçados fatores/argumentos que podem levar os professores a não desenvolverem práticas de avaliação reguladora tais

como: ausência de formação na área, falta de tempo para cumprir os programas ou a convicção de que os alunos ainda não são capazes, não têm amadurecimento necessário e/ou são muito novos para responderem a determinado tipo de solicitações desta índole.

Não oferecendo uma contradição pessoal a técnicas de avaliação sumativa, reconhecendo de facto a sua importância, penso que seja necessário fortalecê-las e consolidá-las. Para tal, a avaliação formativa (reguladora) pode surgir cada vez mais no contexto pedagógico, enaltecendo o papel ativo dos alunos no processo de ensino e aprendizagem e auxiliando os professores na regulação do mesmo.

Com o Despacho Normativo n.º 14/2011 a avaliação formativa é novamente reforçada e alicerça-se nos seguintes princípios:

- 1) A avaliação formativa é a principal modalidade de avaliação do ensino básico, assume carácter contínuo e sistemático e visa a regulação do ensino e da aprendizagem, recorrendo a uma variedade de instrumentos de recolha de informação, de acordo com a natureza das aprendizagens e dos contextos em que ocorrem;
 - 2) A avaliação formativa fornece ao professor, ao aluno, ao encarregado de educação e aos restantes intervenientes informação sobre o desenvolvimento das aprendizagens e competências, de modo a permitir rever e melhorar os processos de trabalho;
 - 3) A avaliação formativa é da responsabilidade de cada professor, em diálogo com os alunos e em colaboração com os outros professores, designadamente no âmbito dos órgãos coletivos que concebem e gerem o respetivo projeto curricular e, ainda, sempre que necessário, com os serviços especializados de apoio educativo e os encarregados de educação, devendo recorrer, quando tal se justifique, a registos estruturados;
 - 4) Compete ao órgão de direção executiva, sob proposta do professor titular, no 1.º ciclo, e do diretor de turma, nos restantes ciclos, a partir dos dados da avaliação formativa, mobilizar e coordenar os recursos educativos existentes na escola ou agrupamento com vista a desencadear respostas adequadas às necessidades dos alunos;
 - 5) Compete ao conselho pedagógico apoiar e acompanhar o processo definido no número anterior
- (Pacheco, 2012, p. 25 e 26)

Contudo, embora em todos os documentos curriculares oficiais seja declarado que “a avaliação formativa é a principal modalidade de avaliação” (Santos et al., 2010, p.12), vários estudos e pesquisas vêm comprovar algumas “reticências” que comprometem essa afirmação face ao panorama educativo nacional.

Uma pesquisa assente no tema “Concepções e práticas avaliativas de professores do 1.º ciclo” efetuada por Boavida (1996) clarifica que os docentes desta valência de ensino concebem a avaliação “como um processo contínuo que permite regular o ensino-aprendizagem” (Boavida, 1996 cit. por Barreira & Pinto, 2005). Evoca, contudo, a incoerência entre as concepções e práticas, referindo a dificuldade dos professores face a uma complexidade da vida na sala de aula. Deste modo, afirma-se que esse aspeto não garante um ensino sintonizado com as concepções dos docentes e que o contexto pode, de facto, influenciar as suas perceções afetando as suas práticas (Paulo, 1997, cit. por Barreira & Pinto, 2005).

Barbosa (1995 cit. por Barreira & Pinto, 2005) recorreu à metodologia de investigação-formação, onde recolheu dados sobre as concepções de avaliação de professores do 1.º ciclo numa determinada escola. Conclui, nesta investigação, que a principal concepção passa pela ideia de avaliação enquanto medida, ou seja, classificar, medir, comparar e quantificar.

Igualmente no 1.º CEB, Barreira e Pinto (2005) referem outras investigações realizadas por Ferreira (2003) e Rato (2004) que remetem para concepções mais inovadoras relativamente às práticas avaliativas dos professores estagiários e principiantes formados mais recentemente. Este estudo sublinha as concepções de avaliação formativa encaminhadas não só para os resultados de aprendizagens do domínio cognitivo como também para todas as aprendizagens, inclusive as atitudinais.

Destes estudos, Barreira e Pinto (2005) concluem não haver uma consistência relativamente à articulação entre concepções e práticas por parte dos docentes do ensino básico. Pode afirmar-se que, deste modo, os docentes não agregam a avaliação apenas a uma classificação. Porém, apesar de prezarem a avaliação como constituinte integrante e essencial do processo de ensino-aprendizagem, tomam como finalidade fundamental a de julgar/avaliar o domínio dos conhecimentos dos alunos (Barreira & Pinto, 2005).

Urge considerar a avaliação como meio para regulação e orientação do processo educativo e, para tal, há que ter em conta que esta não pode ser reduzida a um desempenho exclusivamente classificativo. Limitar a avaliação “apenas ao seu papel tradicional, isto é, uma simples medida de saberes” (Merle, 1996, cit. por Pinto, Martins & Sousa, s/d) não contribui o suficiente para compreender as causas dos erros e de que maneira se pode melhorar os processos de ensino e aprendizagem.

Desta ideia decorre o facto de a avaliação implicar a compreensão e determinação de valores e qualidade dos processos formativos. Daqui torna-se por isso necessário a recolha, análise e interpretação de dados pertinentes baseados em critérios partilhados e devidamente explícitos que, por sua vez, funcionam como referencial para a emissão de juízos de valor e tomada de decisões (Abrantes, 2002).

1.5. A avaliação formativa e a avaliação formativa alternativa

Tendo realçado a importância da avaliação formativa nos pontos precedentes, importa agora defini-la e caracterizá-la, evidenciando as conceções que atualmente a avaliação formativa assume.

A avaliação é, sem dúvida, uma dimensão fulcral da profissão docente e com importante lugar no sistema educativo (Pinto & Santos, 2006; Pacheco, 2012). As diferentes ideias que os docentes têm acerca das funções da avaliação podem reproduzir, como já referi anteriormente, os “dois grandes quadros conceptuais da avaliação e das suas funções” (Pinto & Santos, 2006, p. 98) no campo educativo: a *avaliação sumativa* (cuja preocupação é medir os saberes, i.e., controlar o desempenho escolar dos alunos) e a *avaliação formativa* (instrumento de regulação pedagógica que é utilizada para melhoria do processo de ensino e aprendizagem com a colaboração dos diversos elementos da comunidade educativa) (Pinto & Santos, 2006).

É, portanto, visível que a **avaliação formativa** exprime uma regulação da aprendizagem (Pacheco, 2012). Se compararmos a definição de avaliação formativa dos anos 60 e 70 do século XX e a dos dias de hoje, constatamos que pouco têm em comum (Fernandes, 2006). A primeira assenta em objetivos comportamentais e resultados obtidos pelos alunos realizada, normalmente, após um dado período de ensino e aprendizagem. No segundo caso estamos perante uma avaliação formativa mais integradora, complexa e centrada nos processos cognitivos dos alunos. Está também associada a processos de regulação, *feedback*, autoavaliação e autorregulação das aprendizagens (Fernandes, 2006). Veja-se algumas das alterações verificadas relativamente à avaliação formativa (Tabela 1):

Tabela 1 – *Evolução do conceito de avaliação formativa (retirado de Santos et al., 2010, p. 11)*

Avaliação Formativa	Antes	Na atualidade
Função	Contribuir para a aprendizagem (consecução dos objetivos)	Contribuir para a aprendizagem (mudança estável feita pelo próprio)
Papel do professor	Perito e decisor	Interveniente e proponente
Papel do aluno	Executor	Interveniente e proponente
Natureza	Sobretudo retroativa (após)	Sobretudo interativa (durante)
Práticas	Teste formativo	Questionamento, escrita avaliativa, negociação de critérios de avaliação, autoavaliação, coavaliação
Ações decorrentes	Ajudas normalizadas	Ajudas diferenciadas

Inicialmente, pode atribuir-se uma marca fortemente behaviorista¹ à avaliação formativa partindo do pressuposto de que se identificam quais os alunos que necessitam de mais tempo para alcançar determinados objetivos e, paralelamente, aqueles que já conseguiram (Santos et al., 2010). De forma progressiva, o aluno começa a assumir um papel central e mais ativo, encontrando-se agora perante uma perspetiva construtivista da aprendizagem. Destas correntes teóricas não se pressupõe a ideia de reduzir a pertinência do papel docente em sala de aula mas torná-la mais exigente e desafiadora na medida em que constrói os contextos de aprendizagem adequados a cada aluno (Solé & Coll, 2011, cit. por Santos et al., 2010).

Reconhece-se, na generalidade, que a avaliação formativa pode adquirir, por sua vez, um dupla natureza (Fernandes, 2008a) – *criterial* e *ipsativa*. A primeira indica-nos que as aprendizagens dos alunos são analisadas em termos de critérios específicos e previamente definidos e não são comparadas com algum padrão/norma. A natureza ipsativa remete-nos para uma análise das aprendizagens dos alunos tendo como referência os próprios alunos, ou seja, comparam-se consigo mesmos, assentando em aspetos como o interesse, o esforço e os progressos alcançados (Fernandes, 2008a).

¹ Esta definição remete para um ensino por transmissão onde o professor expõe oralmente determinadas informações e transmite-las aos alunos. O aluno é apenas visto como recetor das ideias transmitidas as quais são acumuladas e armazenadas com o intuito de, mais tarde, serem úteis para a sua vida futura. (retirado de <http://www.scielo.br/pdf/pee/v7n1/v7n1a02.pdf>).

A avaliação tem como principal finalidade ajudar os docentes a conhecerem melhor aquilo que os alunos sabem e são capazes de fazer (NCTM, 1999, cit. por Pacheco, 2012). Deste modo, a avaliação formativa pretende espelhar-se como um instrumento de regulação das aprendizagens permitindo a existência de reflexões, orientando processos e resultados e envolvendo ativamente os alunos no processo de ensino e aprendizagem (Pacheco, 2012).

A visão de Lopes e Silva (2012) clarifica que a avaliação formativa é “um processo frequente, contínuo e dinâmico que envolve professores e alunos numa relação de cooperação” (p. 6). Desta citação decorre a ideia de duas componentes essenciais: a **avaliação para a aprendizagem** e a **avaliação como aprendizagem**. (Lopes & Silva, 2012). Ambas viabilizam duas formas de apoio à aprendizagem: os professores reúnem dados acerca das aprendizagens dos alunos para adaptarem o ensino com base nessas informações, possibilitando alterações e melhorias que conduzam a benefícios nessas mesmas aprendizagens; os alunos usufruem desses dados para ajustarem as suas aprendizagens mediante as metas pretendidas (Lopes & Silva, 2012).

A avaliação *para a* aprendizagem e a avaliação *como* aprendizagem adotam um cariz formativo - a sua finalidade é maximizar, progressivamente, as competências dos alunos, i.e., potenciar o seu rendimento escolar de maneira a que consigam, autonomamente, orientar, repensar, refletir e reaprender sobre a sua própria aprendizagem (Lopes & Silva, 2012).

A avaliação formativa é, portanto, um meio/processo de regulação, apoio e acompanhamento ao ensino e à aprendizagem, tendo como objetivo “ajudar a compreender o funcionamento cognitivo do aluno face a uma dada situação proposta para se poder intervir de forma adequada” (Santos et al., 2010, p. 12). De acordo com estes autores, objetiva-se que a avaliação formativa aconteça não em momentos formais mas durante o dia-a-dia da sala de aula, cabendo ao professor estar atento aos indícios dos alunos e proporcionar contextos favoráveis para que cada vez mais o aluno se torne construtor e “agente autónomo da sua auto-regulação” (p. 12).

Podemos dizer, em género de conclusão, que a avaliação formativa propõe-se à melhoria da aprendizagem dos alunos em termos qualitativos. Há um trabalho cooperado, ativo e intencional entre professores e alunos no usufruo deste tipo de avaliação (Lopes & Silva, 2012). Uma avaliação formativa está ao serviço das

aprendizagens, ou seja, predomina uma perspectiva de “avaliar para aprender” quando esta desenvolve competências de autoavaliação e autorregulação com especial enfoque no processo de ensino e de aprendizagem e não apenas no produto final (Pacheco, 2012). A avaliação formativa contribui para uma maior autonomia e responsabilidade dos alunos, tornando-se capazes de regular e avaliar o seu próprio trabalho, desempenho e aprendizagens (Fernandes, 2005, cit. por Pacheco, 2012).

Suportados em teorias e princípios cognitivistas, construtivistas, socioculturais e sociocognitivistas, alguns autores (e.g., Gipps, 1994; Gipps & Stobart, 2003; cit. por Fernandes, 2008b) nomeiam de ***avaliação alternativa*** aquela que é mais humanizada, centrada na regulação e melhoria das aprendizagens, mais participada e integrada nos processos de ensino-aprendizagem (Fernandes, 2008b). Este autor refere outros teóricos que seguindo a mesma perspectiva adotam distintas designações como ***avaliação autêntica***, ***avaliação formadora***, ***avaliação reguladora*** ou ***avaliação educativa***.

Todas estas designações estão baseadas em perspetivas construtivistas que recaem numa avaliação orientada para a melhoria de aprendizagens ao invés de as classificar, reforçando, mais uma vez, que os alunos têm um papel ativo neste processo (Fernandes, 2006, 2008b). De frisar também que nenhuma destas variações apresenta características semelhantes à avaliação alicerçada nas teorias behavioristas, onde já concluímos tratar-se de uma visão restrita e limitada baseada na consecução de objetivos.

Fernandes (2008b) clarifica-nos a ideia de que nenhum destes tipos de avaliação parece assentar num paradigma ou modelo de avaliação, não estando suficientemente apoiadas a nível teórico e concetual. Veja-se que a ***avaliação reguladora*** (Allal, 1986, cit. por Fernandes, 2006, 2008b) assenta numa regulação retroativa na medida em que as dificuldades dos alunos são apenas detetadas após o processo de ensino-aprendizagem e não durante esse, o que remete para uma vertente que parece prevalecer nos sistemas educativos atuais (Fernandes, 2008b), i.e., para a realização de testes formativos.

Não obstante as vantagens que todos estes tipos de avaliação (diferentes designações) oferecem, parece ser mais apropriado utilizar a expressão ***Avaliação Formativa Alternativa (AFA)*** (Fernandes, 2006, 2008b). Note-se que o que se tem vindo a pôr em prática é “uma alternativa concreta à avaliação formativa de natureza

behaviourista e a uma avaliação de contornos relativamente mal definidos” (Fernandes, 2006, p. 26).

De acordo com Fernandes (2008b), a avaliação formativa alternativa é “uma construção social complexa” (p. 65) que apresenta as seguintes características. De acordo com Fernandes (2008b) apresentam-se algumas das mais relevantes características deste modelo de avaliação:

- A avaliação é organizada, intencionalmente, de modo a proporcionar um *feedback* de qualidade com vista na melhoria das aprendizagens dos alunos;
- O *feedback* é decisivo para ativar os processos cognitivos e metacognitivos dos alunos que irão, conseqüentemente, controlar e regular os processos de aprendizagem, melhorando, de igual forma, a sua motivação e autoestima;
- A interação e comunicação entre professores e alunos são fundamentais porque é necessária a criação de pontes que estabelecem aquilo que se considera importante aprender e o “complexo mundo dos alunos” (o que eles são, o que sabem, como pensam, como aprendem, etc.) (p. 69);
- Os alunos são ativamente e regularmente envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, sendo responsáveis pelas suas aprendizagens, elaborando respostas e partilhando o que aprenderam e como o fizeram;
- As tarefas propostas aos alunos devem ser selecionadas e diversificadas, representando os domínios do currículo e ativando processos mais complexos do pensamento (e.g., sintetizar, avaliar, integrar, relacionar);
- As tarefas devem espelhar uma relação entre as didáticas específicas das diferentes disciplinas e a avaliação (que representa um papel crucial na regulação dos processos de aprendizagem);
- O ambiente avaliativo das salas de aula incita “uma cultura positiva de sucesso baseada no princípio de que todos os alunos podem aprender” (p. 69).

Podemos dizer que a avaliação *para* as aprendizagens contribui, claramente, para as aprendizagens dos alunos. A avaliação formativa alternativa espelha o conhecimento acerca dos saberes, capacidades, atitudes e o nível de desenvolvimento

dos alunos tal como deve proporcionar-lhes indicações nítidas e definidas acerca do que é preciso fazer em etapas seguintes (Fernandes, 2006, 2008b).

1.5.1. O papel do *feedback* e sua importância

Como já transpareci ao longo deste texto, a AFA, ao contrário, da avaliação mais tradicional (certificativa) desenvolve-se *durante* os períodos em que acontece o ensino e o que a ele se associa (Fernandes, 2008b). Para que tal estratégia decorra da melhor forma em contexto de sala de aula, torna-se necessário o recurso a instrumentos/técnicas que potenciem o processo de ensino-aprendizagem.

Tal como já foi referido, a comunicação e interação em sala de aula é deveras importante. Sem estes elementos, não estamos, de facto, perante uma avaliação formativa alternativa, não fosse esta basear-se em aspetos de interação social entre os alunos e entre os professores e alunos (Fernandes, 2006, 2008b). Neste sentido, falamos da importância do *feedback* que é preciso fornecer aos alunos em termos dos processos e produtos do seu trabalho e dos seus comportamentos sociais.

Para ser um apoio na resolução de qualquer problema, o *feedback* deve ser correta e cautelosamente pensado, estruturado e integrado no processo de aprendizagem dos alunos (Fernandes, 2008b). Sem qualquer *feedback*, os alunos terão então mais dificuldades face àquilo que devem fazer e melhorar (Fernandes, 2008b).

A natureza do *feedback* pode ser **escrita**, **oral** ou **não verbal** (Fernandes, 2008b). O *feedback* deve conter orientações sobre como os alunos podem fazer as melhorias necessárias e ter, como ponto de partida, aquilo que estes tenham feito bem (Lopes & Silva, 2012). É necessário distribuir equitativamente o *feedback* bem como ponderar a sua forma e natureza, analisando cada situação com o devido cuidado (Fernandes, 2008b). De sublinhar também que o *feedback* fornecido aos alunos deve ser “em quantidade suficiente para que entendam o que fazer e não em tanta quantidade que impeça que sejam eles a fazer o trabalho” (Brookhart, 2008, cit. por Lopes & Silva, 2014).

O *feedback* pode ainda diferenciar-se em duas estruturas/tipos: ***feedback* avaliativo** e ***feedback* descritivo** (Gipps, 1999, cit. por Pinto & Santos, 2006; Tunstall & Gipps, 1996, cit. por Fernandes, 2008b).

O primeiro assenta, sobretudo, na “formação de juízos de valor com utilização implícita ou explícita de normas” (Pinto & Santos, 2006, p. 106). São exemplos desse tipo de *feedback* os seguintes: *Bom; 14 valores; “vistos”; B+* (Silva & Lopes, 2014). Estes tipos de comentários centram-se apenas nos resultados das aprendizagens dos alunos e não naquilo que podem melhorar e como o devem fazer (Silva & Lopes, 2014). Usar este tipo de *feedback* leva-nos para a ideia da avaliação *da* aprendizagem, ou seja, implica conceber a avaliação na sua dimensão sumativa/certificativa (Silva & Lopes, 2014).

A segunda estrutura realça o desempenho dos discentes e aquilo que conseguem fazer (Pinto & Santos, 2006). Este processo (*feedback* descritivo) pode acontecer de duas formas: do **professor para o aluno** – onde são especificados os progressos efetuados – ou do **professor com o aluno** – onde o caminho seguinte vai sendo construindo de forma cooperada, em colaboração um com o outro (Pinto & Santos, 2006). Neste caso, a avaliação é valorizada num sentido formativo implicando uma avaliação *para a* aprendizagem e uma avaliação *como* aprendizagem (Silva & Lopes, 2014).

O *feedback* descritivo fornece informações aos alunos “da forma como devem aprender e o que têm de aprender e aos professores proporciona informações sobre como reestruturar o seu ensino de forma a facilitar que os alunos possam ultrapassar as suas dificuldades de aprendizagem” (Silva & Lopes, 2014, p. 6).

A utilização destas duas diferentes estruturas irá sempre depender da forma como a informação é utilizada por professores e alunos. Se se pretende orientar o aluno para caminhos que apoiem a sua melhoria e desenvolvimento relativamente às suas aprendizagens, deve optar-se pelo *feedback* descritivo. Por sua vez, o *feedback* avaliativo é utilizado aquando da pretensão de classificar os alunos (Silva & Lopes, 2014).

Para a melhoria das aprendizagens e utilizar o *feedback*, os professores devem planificar de forma intencional. Pretende-se, definitivamente, que esta técnica aconteça

durante o processo de aprendizagem, i.e., enquanto os alunos estão a aprender (Sadler, 1989 cit. por Silva & Lopes, 2014). Os docentes devem definir objetivos de aprendizagem, selecionando diversas atividades e estratégias de ensino que incidam numa avaliação formativa (Lopes & Silva, 2012, 2014). Numa perspetiva de colaboração, verificando quem está a aprender bem ou quem precisa de reforço de aprendizagem, importa que os alunos recebam *feedback* do professor e dos colegas (heteroavaliação) e de si mesmos (autoavaliação), usufruindo informações que resultem em medidas de melhoria da aprendizagem (Lopes & Silva, 2012, 2014). Em género de conclusão, importa que o *feedback* esteja presente enquanto a aprendizagem decorre, enquanto os alunos ainda podem melhorar (Brookhart, 2008, cit. por Silva & Lopes, 2014).

Vejam-se, de seguida (Tabela 2), alguns exemplos de como dar *feedback* de qualidade.

Tabela 2 – *Como dar bom feedback*

Princípio: o feedback deve...	Sugestões	Exemplos
Descrever e informar (não julgar)	Descrever o trabalho, não o aluno.	NÃO: <i>Precisas de escrever uma hipótese melhor.</i> MELHOR: <i>A hipótese é demasiado vaga para ser testada.</i>
	Escolher adjetivos e advérbios que se referem ao trabalho.	NÃO: <i>História interessante.</i> MELHOR: <i>O Fuscas é um personagem incrível.</i>
	Evitar palavras que façam o aluno sentir-se mal (“fraco”). Se usar boas palavras de julgamento ou avaliação, descrever o que é bom.	NÃO: <i>Fraco.</i> MELHOR: <i>Deves acrescentar mais detalhes no teu sumário sobre a importância da reciclagem.</i>
	Deve indicar a sua própria resposta ao trabalho em vez de julgar o aluno.	NÃO: <i>Belo trabalho!</i> MELHOR: <i>A tua história deixou-me com uma enorme curiosidade de conhecer o teu tio.</i>
		NÃO: <i>Não és claro.</i> MELHOR: <i>Eu não consigo entender o que queres dizer com isto aqui.</i>
Ser tão específico quanto possível	Usar palavras específicas. Falar sobre aspetos particulares do trabalho.	NÃO: <i>Esforça-te mais.</i> MELHOR: <i>Faz mais exercícios com operações de divisão com transporte.</i>
Comunicar (informar) claramente com o aluno	Escrever usando linguagem simples. Usar substantivos em vez de pronomes.	NÃO: <i>Não é claro.</i> MELHOR: <i>O teu argumento que o Capitão Metralha era louco não faz sentido porque....</i>
Sugerir o que o aluno deve fazer para		NÃO: <i>O relatório está ótimo.</i> MELHOR: <i>O relatório sobre as</i>

melhorar	Descrever qual deverá ser o próximo objetivo ou meta de aprendizagem a curto prazo. Sugerir uma estratégia ou praticar a atividade que pode ajudar o aluno a alcançar o próximo objetivo.	<i>atividades realizadas no laboratório tem todos os resultados corretos. Na próxima vez, descreve como estes resultados levaram às conclusões sobre as hipóteses. Procura averiguar se onde vives há algum centro de reciclagem. Como é que se relaciona com a informação do teu relatório? Tenta fazer cartões de revisão para a próxima aula sobre os conceitos importantes.</i>
----------	---	--

Lopes & Silva (2012, pp. 32 e 33)

A AFA não será então posta verdadeiramente em prática se não utilizar instrumentos que mediem e regulem o processo de ensino-aprendizagem. É fundamental que exista um sistema de *feedback* que contribua para uma maior autonomia por parte dos alunos, tornando-os mais responsáveis pelas suas aprendizagens, mais capazes de avaliarem e mediarerem o seu trabalho e desempenho e tornarem-se mais aptos no que diz respeito às suas competências metacognitivas (Fernandes, 2008b).

Folque (2012) enfoca investigações de Tunstall e Gipps (1996) que transmitem a ideia de que os tipos de *feedback* relacionados com a avaliação para aprender são aqueles que são direccionados à indicação de um resultado ou melhorias e à construção do resultado e de um caminho, não fossem esses mesmo autores referirem “*feedback from teachers to children, in the process formative assesment is a prime requirement for progress in learnig*” (Tunstall & Gipps, 1996, p. 389).

No capítulo 3. deste relatório, de modo a clarificar melhor esta questão teórica, irei incidir especificamente em exemplos reais de ambas as PES tendo em conta algum *feedback* que pude oferecer nesses períodos de tempo.

CAPÍTULO 2

CONCEÇÃO E ORGANIZAÇÃO DA AÇÃO EDUCATIVA

2.1. Caracterização dos Contextos Educativos

2.1.1. Educação Pré-Escolar

A EB1/JI do Bacelo (denominada atualmente de EB1/JI Galopim de Carvalho) é uma escola relativamente nova, tendo sido inaugurada a 15 de setembro de 2009. Está integrada no Agrupamento de Escolas n.º 4 de Évora, do qual fazem parte seis jardins-de-infância, um Centro Escolar (educação pré-escolar e 1.º ciclo do ensino básico), seis escolas de 1.º ciclo do ensino básico e a Escola Básica 2,3 Conde Vilalva (sede de agrupamento). Estes estabelecimentos de ensino e educação encontram-se distribuídos em algumas freguesias eborenses – Azaruja, Bacelo, Canaviais, Graça do Divor, N. Senhora de Machede e S. Miguel de Machede.

A EB1/JI do Bacelo está situada na Rua José Santos Luz no Bairro do Bacelo, zona extrínseca às muralhas da cidade de Évora. A instituição abarca crianças residentes na área envolvente do bairro mas também residentes noutras zonas da cidade. A freguesia do Bacelo abrange uma população um pouco heterogénea em termos sociais, económicos e culturais tal como pude constatar ao longo da PES e segundo os Censos 2011.

Esta instituição inclui duas valências: educação pré-escolar (jardim-de-infância) e 1.º ciclo do ensino básico, estando os respetivos espaços em zonas separadas e específicas.

A escola possui uma entrada principal (Figura. 1) e ainda uma outra entrada para a receção de mercadorias e produtos. Por ser uma construção moderna, esta escola ostenta excelentes condições físicas sendo que a sua iluminação natural é perfeitamente notória bem como os equipamentos e mobiliário que continuam em ótimo estado e muito bem conservados.



Figura 1 – Entrada principal da instituição

No que concerne a **espaços exteriores**, a escola possui dois pátios – um para os alunos de pré-escolar e outro para os de 1.º ciclo do ensino básico que apresentam materiais e equipamentos para o tempo de recreio (cordas, escorrega). Para além disso, existem zonas com areia e relvado que também podem ser usadas pelas crianças no tempo de recreio.

Encontramos também um campo de jogos que serve os alunos do 1.º ciclo do ensino básico, contendo duas balizas e quatro cestos de basquetebol. Este espaço, quando pedido atempadamente e com acordo da coordenação, pode ser utilizado para as turmas de pré-escolar para a realização de atividades como jogos de futebol, por exemplo.

O espaço exterior é “igualmente um espaço educativo” (ME, 1997, p. 38) que o educador/professor deve aproveitar, quando planificados intencionalmente pelo docente e pelo grupo de crianças, pode facultar momentos educativos proveitosos (ME, 1997). O espaço deve ser partilhado por todos, permitindo que as crianças se relacionem entre si e com os adultos, ou seja, o espaço educativo deve situar-se não só na sala, mas em toda a escola (ME, 1997).

Relativamente a **espaços interiores**, existem três salas de jardim-de-infância e dez salas de 1.º ciclo, sendo que algumas destas últimas estão situadas no 1.º andar do edifício. As salas de pré-escolar são, fisicamente semelhantes, estando organizadas de

maneira diferente, consoante a preferência da educadora face ao grupo e às suas necessidades.

A escola tem ainda no seu espaço interior uma sala de professores onde nos intervalos todos os docentes se reúnem e onde a troca de conversas promove interação e aprendizagens entre os profissionais. Existem também três gabinetes de trabalho para educadores, professores e pessoal da coordenação e um gabinete médico.

A biblioteca situa-se na zona do *hall* de entrada, é um espaço muito aprazível e bem organizado que está aberto a toda a comunidade educativa, onde bastantes vezes me desloquei com o grupo para a apresentação de histórias, podendo também requisitar alguns livros para ler posteriormente na sala. É de salientar que os encarregados de educação e/ou outros familiares das crianças têm total liberdade para proceder à requisição de livros e explorarem a biblioteca de forma aberta com as crianças, o que torna esse espaço um recurso bastante proveitoso para todos.

Existem dois espaços polivalentes – um deles junto ao refeitório – que serve, sobretudo para as aulas de educação física das turmas de 1.º ciclo do ensino básico e festas de finais de ano; e o outro no espaço reservado ao jardim-de-infância, que é utilizado para vários fins: permanência das crianças antes do tempo letivo (entre as 7h45m e as 9h00m), comemoração de alguns eventos festivos, permanência das crianças no recreio aquando do mau estado do tempo meteorológico, momentos lúdicos proporcionados pelas animadoras (ex.: dança) e sessões de ginástica/movimento planificados pelas crianças, educadoras e estagiárias.

A escola dispõe de um refeitório e de cozinha que assegura as refeições da grande maioria dos alunos de ambas as valências e do pessoal docente e não docente. Neste espaço existem também duas instalações sanitárias para alunos, inclusive para portadores de deficiência e dois espaços sanitários, para adultos.

Os **horários** de ambas as valências são diferentes. Em pré-escolar, as crianças podem permanecer entre as 07h45m e as 18h15m, sendo que, para além do horário da educadora, são as assistentes operacionais e animadoras que asseguram os momentos da componente de apoio à família (CAF) e os tempos de recreio. No 1.º ciclo do ensino básico o horário está estipulado entre as 07h45m e as 17h30m. Neste caso, por sua vez, o horário é ampliado e ajustado com a existência das atividades de enriquecimento

curricular (AEC). Sublinha-se que estas informações foram recolhidas ao longo do estágio através de conversas informais e também da consulta ao plano de turma onde intervém (sala C).

O **trabalho de equipa** entre as três educadoras é bastante notório, o que é crucial para o ambiente positivo e para o desenvolvimento do grupo na sua generalidade. As educadoras titulares contam com o apoio de profissionais que asseguram o bem-estar das crianças, tais como as animadoras, assistentes operacionais, os psicólogos, educadoras de apoio e terapeutas da fala. Todos estes profissionais, ao trabalharem em harmonia e espírito de equipa, contribuem para dar resposta às famílias e às crianças (ME, 1997). Importa também que existam, regularmente, reuniões que assegurem a avaliação do trabalho efetuado ao longo e determinado período de tempo (*Ibid*) e, durante a PES, verifiquei que existe interação entre todos os profissionais.

Embora o horário das animadoras seja diferente do da educadora, é sempre importante que haja um constante diálogo entre estas, sendo de salientar que a animadora mostrou-se sempre disponível para me apoiar e fez questão de me pôr à vontade e de me dar a conhecer, tal como a educadora, alguns aspetos relativos à organização de espaço e rotinas de tempo do grupo. As educadoras reúnem-se não só no período de tempo facultado para proceder às avaliações de final de período mas também, por vezes, efetuam reuniões para resolver algumas questões pertinentes relativas, por exemplo, a aquisição de materiais e/ou saídas de grupo comuns às três salas.

O trabalho das educadoras e da escola com as famílias e a comunidade está bem patente ao longo de todo o ano letivo e, durante o tempo que ali intervém, esse aspeto foi bastante visível e, foi, muitas vezes, uma mais-valia para que a minha prática ganhasse outro sentido. Os pais e/ou encarregados de educação mostram-se sempre disponíveis para colaborar com o grupo e com a instituição e as crianças gostam bastante de os receber. O papel das famílias sempre foi, a meu ver, muito valorizado pelas educadoras, o que contribui bastante para o desenvolvimento do grupo. As docentes contemplam um horário de atendimento aos encarregados de educação às sextas-feiras entre as 12h00m e as 12h30m, sendo este flexível conforme as necessidades de ambas as partes por algum motivo pessoal ou profissional. As famílias estão sempre à vontade para entrar na sala e observar os trabalhos realizados pelas crianças, tanto aqueles que estão expostos no

espaço de cada uma delas como nas restantes paredes bem como aqueles já arquivados no seu *dossier*.

A comunidade educativa desta instituição apresenta, no geral, uma relação de confiança e muito positiva entre si, o que facilita a boa organização da escola. São realizadas reuniões mensais de Departamento, conforme o Projeto Educativo, que pretendem averiguar progressos e/ou melhorias a efetuar ao nível da instituição e do agrupamento. Desta forma, é clarificada uma organização viável e credível por parte dos profissionais que fixam objetivos e trabalham, em colaboração e cooperação, para uma evolução e bem-estar geral do agrupamento em si e das instituições, em específico. Para além disso, os profissionais desta escola estabelecem um bom relacionamento e interligação com os seus parceiros educativos (e.g.: Câmara Municipal, Junta de Freguesia, algumas instituições do bairro e do concelho de Évora). O bairro do Bacelo, por sua vez, é também potenciador de algumas aprendizagens – denote-se, a título de exemplo, as saídas à Ecopista (riquíssimas a vários níveis para o grupo), as possíveis deslocações a estabelecimentos como consultório veterinário ou a mercearia.

Para finalizar este ponto, urge salientar a pertinência que ganham todos os aspetos acima referidos. Considero que o trabalho realizado tanto no agrupamento como na EB1/JI do Bacelo é todo ele pensado no bem-estar, no desenvolvimento, no progresso das crianças e dos seus profissionais a nível pessoal, social, cognitivo e profissional. Importa que as famílias conheçam a escola e vice-versa, que haja um contacto permanente entre ambos os contextos, que não se dissociem e que trabalhem em união para objetivos comuns. É crucial que as famílias conheçam aquele que é o local onde os seus educandos passam grande parte do seu dia, onde se desenvolvem a todos os níveis. Importa, igualmente, que a comunidade seja um elemento intrínseco à atividade escolar, que participe, que contribua com aquilo que pode oferecer para as aprendizagens das crianças. A contribuição e a participação tanto das famílias como de outros parceiros como autarquias e/ou outras instituições locais podem revelar-se como boas respostas educativas às necessidades e/ou interesses do grupo bem como enriquecer as suas aprendizagens (ME, 1997).

2.1.2. 1º Ciclo do Ensino Básico

A Escola Básica do 1.º Ciclo do Ensino Básico Quinta da Vista Alegre pertence ao Agrupamento de Escolas Manuel Ferreira Patrício.

O agrupamento supracitado localiza-se na freguesia da Malagueira, zona esta que abarca vários bairros: Santa Maria, Cruz da Picada, Malagueira, Vista Alegre, Fontana, Alto dos Cucos, Escurinho, Vila Académica, Santo Antonico, Espadas, Santa Catarina, Tapada do Ramalho, Senhora da Glória, Torregela, Horta da Porta, António Sérgio, Três bicos e Villa da Cartuxa (Projeto Educativo 2013/2017).

O agrupamento que é formado por cinco escolas integra a educação pré-escolar, o 1.º, o 2.º e o 3.º ciclo do ensino básico. Conforme se indica a seguir: - Escola Manuel Ferreira Patrício – escola-sede (Jardim de Infância; 1.º, 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico);

- Escola da Cruz da Picada (Jardim de Infância e 1.º Ciclo do Ensino Básico);
- Escola de Valverde (Jardim de Infância e 1.º Ciclo do Ensino Básico)
- Escola da Quinta da Vista Alegre (1.º Ciclo do Ensino Básico);
- Escola da Sr.ª da Glória (1.º Ciclo do Ensino Básico).

O agrupamento “acolhe crianças e jovens maioritariamente residentes na freguesia da Malagueira, que é constituída por bairros bastantes diversificados relativamente às suas características socioeconómicas, sendo estes alunos o reflexo da realidade envolvente que evidencia grandes assimetrias culturais e sociais” (Projeto Educativo, 2013/2017, p. 11).

A EB1 Quinta da Vista Alegre está localizada, tal como o seu nome indica, no bairro da Vista Alegre (pertencente à freguesia da Malagueira - zona extramuros), na Rua Fundação Calouste Gulbenkian – uma área relativamente acessível ao centro da cidade. Esta relativa proximidade permite que os alunos possam contactar com a riqueza cultural da cidade, tal como o facto de visitar monumentos e zonas históricas que contribuam para a sua formação pessoal e social, tais como: Biblioteca Pública, Museu,

Templo Romano, Sé de Évora, Fundação Eugénio de Almeida, Praça do Giraldo, entre outros.

A EB1 Quinta da Vista Alegre, no corrente ano letivo, é frequentada por cerca de 97 alunos, na sua maioria, de níveis socioeconómicos médios (de acordo com as informações recolhidas durante a PES).

Ao consultarmos o Projeto Educativo do Agrupamento Manuel Ferreira Patrício, verificamos que os diferentes níveis socioeconómicos não restringem e/ou limitam o acolher de alunos abrangentes das freguesias, tornando este conjunto de escolas em espaços que valorizam a diferença e têm-na como meio potenciador de desenvolvimento e inclusão.

Esta escola é composta por dois pisos onde encontramos os seguintes espaços: quatro salas (uma para cada ano de escolaridade); cinco casas de banho (duas para as crianças do sexo feminino; duas para as crianças do sexo masculino e uma para os professores e assistentes operacionais); uma cozinha; uma biblioteca que, simultaneamente, funciona como sala de professores; quatro arrecadações de materiais e um polivalente que funciona para várias atividades e momentos (refeitório – espaço para os almoços; aulas de Atividade Física e Desportiva; espaço de trabalhos diversos; espaço de acolhimento para famílias, alunos, pessoal docente e não docente; permanência das crianças aquando de dias chuvosos). A escola dispõe, ainda, de um espaço exterior bastante amplo para o recreio que possui um campo de jogos.

Nesta escola funciona apenas o 1.º ciclo do ensino básico sendo os horários das quatro turmas bastante semelhantes, verificando-se alterações apenas na disposição dos tempos letivos das áreas curriculares e não curriculares ao longo dos dias. (Veja-se o horário da turma do 4.º ano no apêndice 1)

A equipa docente desta escola é constituída por quatro docentes titulares, duas professoras de apoio, os professores das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) – Inglês, Atividade Física e Desportiva e Música - e três assistentes operacionais que apoiam no bom funcionamento da instituição bem como na segurança e bem-estar dos alunos e restantes elementos da comunidade educativa.

O facto de este contexto ser relativamente pequeno, favorece um bom relacionamento entre toda a comunidade educativa, sendo notório o clima de confiança e abertura entre professores, famílias, crianças e assistentes operacionais da escola.

Este clima é deveras importante, permitindo a afirmação da necessidade da comunicação e ligação que deve coexistir entre os intervenientes que corroboram os elos de união essenciais para uma educação assertiva e geradora de civismo, participação, respeito e partilha entre todos.

2.2. Caracterização dos grupos

2.2.1. Grupo de Educação Pré-Escolar

O grupo da Sala C da EB1/JI do Bacelo é constituído por vinte e cinco crianças, sendo 17 do sexo masculino e as restantes oito do sexo feminino, com idades compreendidas entre os quatro e os seis anos² (Tabela 3).

Tabela 3 – *Relação do grupo de crianças da sala C da EB1/JI do Bacelo por idades e sexo*

	4 Anos	5 Anos	6 Anos	Total
Sexo Feminino	1	4	3	8
Sexo Masculino	2	7	8	17
Total	3	11	11	25

Ao consultarmos o Plano de Turma (Anexo 1) elaborado pela educadora, é possível verificar que quinze crianças (cinco meninas e dez meninos) estavam nesta sala pela primeira vez, sendo que terão tido uma adaptação apoiada tanto pela equipa de adultos (educadora, animadora e auxiliares) como pelos colegas e famílias. Do total de crianças deste grupo, dezoito iriam ingressar no ano letivo seguinte, no 1.º ano de escolaridade do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Existia uma criança que apresentava

² Idades datadas de 31 de maio de 2014

necessidades educativas especiais, sendo acompanhada por uma terapeuta da fala e um psicólogo que apoiavam, igualmente, o trabalho da docente.

O contexto familiar das crianças aponta, no geral, segundo as observações recolhidas durante a PES e informações complementares fornecidas pela educadora cooperante, para níveis socioeconómicos um pouco heterogéneos divergindo entre baixo, médio e médio-alto.

O grupo, segundo o Plano de Turma, era, no geral, bastante curioso por tudo o que o rodeia, evidenciando também muita criatividade e empenhamento na grande maioria das tarefas. A educadora valorizou, desde sempre, o cuidado e persistência a ter face às rotinas e regras bem como à concentração dos alunos – estes aspetos alicerçam, sem dúvida, a compreensão das crianças relativamente à sua vivência enquanto elementos de uma sociedade organizada e complexa.

Durante a PES em Educação Pré-Escolar fui recolhendo algumas notas e observando de forma direta os interesses dos alunos tendo em conta as Metas de Aprendizagem das diferentes áreas de conteúdo. Importa, a meu ver, que o educador clarifique as competências, interesses e necessidades das crianças contemplando as diversas áreas como meios individualizados mas, simultaneamente, indissociáveis tendo em vista objetivos comuns e trabalhando de forma transversal e integradora.

A área de **Formação Pessoal e Social** foi um dos aspetos que a educadora bastante realçou na medida em que existe uma promoção de valores e atitudes para a formação de cidadãos conscientes e solidários bem como o enquadramento e suporte das restantes áreas (ME, 1997). No geral, o grupo apresentava a capacidade de partilha, cooperação, entreajuda, conhecimento de regras, respeito pelos outros e pelo meio e a capacidade de resolver determinados conflitos/situações através do diálogo e da tomada de decisões. Os momentos em grande grupo onde se realizava e avaliava o Plano da Semana e a leitura do diário eram excelentes situações onde o adulto podia intervir face a um apoio intencional que deve existir para alicerçar a formação pessoal e social do grupo.

Relativamente à **Linguagem Oral e Abordagem à Escrita**, as crianças demonstravam o conhecimento da sua língua, tendo uma boa capacidade para dialogar e debater diversos assuntos. Aqui, julgo pertinente sublinhar o esforço que os

profissionais da educação devem ter para que sejam modelos relativamente à forma como falam e se exprimem (ME, 1997). Durante a PES, tentei, tal como a educadora cooperante, melhorar cada vez mais a linguagem e a forma como me expressava perante as crianças.

A escrita, por sua vez, deve ser também trabalhada para que haja, nesta fase, uma familiarização com o código escrito. Todas as crianças sabiam escrever claramente o seu nome, exceto uma delas que evidenciava algumas dificuldades. O facto de o grupo estar em permanente contacto com registos escritos (livros, *software*, revistas, jornais, etc.) permitiu também um desenvolvimento progressivo mais enriquecedor nesta vertente.

Na **Matemática** o grupo apresentava facilidade sobretudo no que diz respeito ao reconhecimento da mancha gráfica dos números e à contagem. A maioria das crianças reconhecia as figuras geométricas e demonstravam saber agrupar diferentes conjuntos de objetos. A marcação de presenças e posterior verificação do número de crianças presentes e em falta foram situações que permitiram o trabalho com a matemática e o que esta envolve. O educador pode e deve planear situações que estimulem o desenvolvimento do pensamento lógico-matemático (ME, 1997).

O domínio da **Expressão Dramática** foi aquele onde tive mais facilidade em recolher dados visto que este é claramente admirado pelas crianças. O grupo estava ambientado ao mundo da representação e do faz-de-conta, conhecendo também algumas técnicas de teatro. Durante a minha PES foi possível visitarmos o Teatro Garcia de Resende (Évora) – uma sugestão do grupo para conhecerem mais aspetos inerentes a essa arte e ao espaço físico, propriamente dito, que iria depois ajudar para a realização do projeto que estava a decorrer nesse período, sendo que este consistia em fazer uma peça de teatro com sombras chinesas (veja-se a planificação deste momento no apêndice 42). Esta área permite igualmente “a descoberta de si e do outro” (ME, 1997, p. 59) e em atividades de jogo simbólico é possível também a criação de situações de comunicação verbal e não-verbal (ME, 1997).

A **Expressão Plástica**, por sua vez, foi um domínio pelo qual o grupo revelou bastante interesse. As crianças representavam situações/vivências imaginárias e/ou reais através do desenho, pintura, plasticina, lãs, entre outros objetos. Descriviam o que compunham, identificavam alguns elementos visuais e avaliavam os seus trabalhos -

sendo algumas vezes necessária a estimulação e questionamento do adulto. Planear atividades desta índole necessita de algum cuidado relativamente aos materiais e propostas. Estes devem ser diversificados para que as crianças conheçam e tenham acessibilidade aos instrumentos de produção plástica e, deste modo, possam alargar o vocabulário, a língua em si e o conhecimento do mundo (ex.: conhecimento das cores, nomear diferentes materiais, etc.) (ME, 1997).

A **Expressão Motora** é algo que estava já implementado na rotina semanal do grupo, sendo que todas as terças-feiras era planeada em conjunto uma sessão de ginástica/movimento. As crianças gostavam bastante destes momentos conhecendo vários jogos, realizando percursos que integrassem destrezas como rastejar (dorsal e ventral) com o apoio dos pés e das mãos e realizando exercícios de equilíbrio com o banco sueco ou cordas, por exemplo. Por vezes, as crianças mostravam-se desatentas e o cumprimento de regras não era, por isso, deveras eficaz. Esta questão fez-me crer que é, de facto, necessário o planeamento ponderado e adequado de momentos e atividades tendo em conta cada grupo com o qual trabalhamos.

O grupo, relativamente à **Expressão Musical**, reconhecia diversas lengalengas, rimas e canções que dava, na verdade, muita vida ao ambiente educativo. As crianças utilizavam diferentes meios para a reprodução de sons, exploravam as potencialidades de timbre, altura, intensidade e duração da voz, discriminavam sons vocais e corporais, sons da natureza e meio ambiente e sons instrumentais.

Por fim, falamos no domínio das **tecnologias de informação e comunicação** (TIC). No geral, o grupo explorava as atividades proporcionadas pelo *software*, através de alguns jogos ligados às diferentes áreas do saber. Conheciam outras funcionalidades do computador, nomeadamente o recurso ao *Microsoft Word* onde gostavam de redigir, por exemplo, alguma novidade (recorrendo à cópia – escrita pela educadora, animadora e/ou estagiária) ou criar livremente o que quisessem. O computador era um meio bastante solicitado pelas crianças o que se tornava positivo pelo facto de desafiar o grupo para situações estimulantes que aproximassem cada vez mais as crianças do código informático que, ao mesmo tempo, pode relacionar-se com outras áreas de conteúdo (ME, 1997).

2.2.2. Turma do 1.º Ciclo do Ensino Básico

A turma do 4.º ano de escolaridade da EB1 Quinta da Vista Alegre é constituída por vinte e cinco crianças entre os nove e os dez anos (em 16 de dezembro de 2014). De entre estes alunos, 12 são do sexo masculino e os restantes 13 do sexo feminino, tal como podemos confirmar na Tabela n.º 4.

Tabela 4 – *Relação dos alunos do 4.º ano da EB1 Quinta da Vista Alegre por idades e sexo*

	9 Anos	10 Anos	Total
Sexo Feminino	10	3	13
Sexo Masculino	10	2	12
Total	20	5	25

A docente responsável pela turma, e com a qual cooperei, é a professora Célia Filipe Vaz, que acompanha os alunos desde o seu 3.º ano de escolaridade. É uma professora muito dedicada e empenhada para uma boa preparação dos alunos não só a nível do ensino de conteúdos curriculares mas também enquanto transmissora de valores sociais e morais, o que alicerça, certamente, uma formação de cidadãos responsáveis e civicamente corretos.

Segundo as informações fornecidas pela docente através de diálogos e reuniões de planeamento e outras que recolhi diretamente durante os três meses de PES, as crianças apresentam, na sua generalidade, um nível satisfatório relativamente ao domínio cognitivo (nas diferentes áreas curriculares) porém, em termos sociais e morais, apresentam algumas rivalidades entre si.

Dos vinte e cinco alunos, três estão a ser acompanhados por uma professora de apoio que se desloca à sala entre duas a três vezes por semana. Estes alunos são apoiados por apresentarem alguma dificuldade na interpretação das tarefas porém, acompanham integralmente as atividades da turma.

Relativamente à situação socioeconómica do grupo-turma, mediante as informações que a professora cooperante forneceu, o contexto familiar dos alunos apresenta, no geral, níveis situados entre graus médios e médios-altos.

Baseada nas metas de aprendizagem e programa orientador do currículo do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de acordo com aquilo que está previsto que os alunos conheçam e aprendam, pude averiguar os interesses e necessidades dos alunos para fomentar da melhor maneira o meu próprio conhecimento face ao grupo em questão. Penso que esse aspeto é fundamental na medida em que, enquanto docente estagiária, participante e ativa no planeamento de atividades/tarefas, possa ponderar o que é realmente necessário para os alunos, tendo em conta as suas competências, interesses e necessidades.

Começo por referir a área curricular do **Português**, algo que, na minha opinião, deve estar positivamente estruturado sendo esta a língua materna da maioria dos alunos e assumindo um papel fundamental ao longo de toda a sua vida.

Ao nível da oralidade, os alunos expressavam-se, na sua generalidade, corretamente, identificavam informações implícitas ao texto bem como ideias-chave do mesmo, produziam fluentemente discursos contextualizados, justificavam as suas opiniões e debatiam ideias quando solicitados pelo professor, estagiária e/ou colega.

No âmbito da leitura e escrita, a maioria das crianças já lia e escrevia corretamente, apontando apenas alguns casos em que era mais necessário o reforço do adulto e colegas. É de apontar que, algumas vezes, as crianças tinham determinada dificuldade em reconhecer vocábulos, sendo esse um ponto que também quis acentuar ao longo do planeamento. Podemos afirmar que, na sua generalidade, o grupo utilizava corretamente os sinais de pontuação e marcas de discurso direto, embora se verificassem, pontualmente, alguns erros ortográficos – sublinhe-se que daí decorreu também o uso da avaliação formativa em momentos onde, em grande grupo e devidamente planificados, corrigimos textos realizados por alguns alunos (não identificados no momento) de modo a que, de forma cooperada, pudéssemos colmatar algumas dificuldades. Nesses momentos, os alunos sugeriam a melhor maneira de corrigir determinado erro e, através de uma mediação orientada e ponderada, tanto eu como a professora cooperante tentávamos perceber se toda a turma acompanhava as correções, questionando as crianças e apoiando-as numa reflexão necessária para a sua aprendizagem. As crianças, ainda no domínio supracitado, escreveram textos diversos, com diferentes finalidades, revendo-os e explicitando as suas funções.

A educação literária, também foi trabalhada durante a PES, e o grupo demonstrava reconhecer diferentes tipos de texto (narrativo, poesia...), identificando os seus elementos principais bem como os três momentos da ação (situação inicial, desenvolvimento e situação final). Escreviam também textos e poemas mediante as temáticas solicitadas, conseguindo, igualmente, expressar sentimentos/emoções que os mesmos lhes transmitiam.

Por fim, relativamente à gramática, o grupo apresentava uma grande curiosidade face aos conteúdos abordados. A maioria das crianças conseguia formar, corretamente, os femininos e plurais de nomes e adjetivos bem como fazer variar os graus dos nomes (aumentativo e diminutivo). Organizavam claramente famílias e palavras porém, denotei algumas dificuldades no que diz respeito à identificação das classes de palavras. Quando terminei a PES, estávamos, coletivamente, a trabalhar os graus dos adjetivos e, como tal, ainda num nível inicial, era notória a dificuldade que alguns dos alunos manifestavam.

A **Matemática** era, maioritariamente, uma área em que todos revelavam muito interesse. É verdade que apenas ao longo do tempo me consegui familiarizar com o planeamento de atividades neste âmbito porque eu própria estava ciente de que iria ter de colmatar algumas dificuldades e, progressivamente, consegui ganhar mais “à vontade” para tal.

Os alunos, particularmente, preferiam o domínio dos números e operações. Mostravam, na sua maioria, uma grande facilidade em realizar operações de adição e subtração porém, relativamente à multiplicação e divisão já eram notórias mais dificuldades. A identificação dos números por classes, ordem e extenso também se verificou um conteúdo pouco dominado pelo grupo, o que me fez, algumas vezes, planear atividades que visassem a sua própria capacidade de reflexão, averiguando, posteriormente, um progresso por parte dos alunos. Relativamente ao trabalho envolvendo frações, revelaram gostar bastante e compreender todo o processo e regras aí implícitas – facto este que proporcionou momentos em que os alunos estiveram mais predispostos a realizar todo o tipo de tarefas e atividades autonomamente. Denote-se que todas as sextas-feiras existia um tempo de trabalho em pequeno grupo e/ou pares que consistia na resolução de problemas, o que contribuiu para que os alunos se revelassem também mais autónomos e ativos no seu próprio processo de aprendizagem.

Ao nível da geometria e medida, os alunos apropriaram-se devidamente de conteúdos relativos a ângulos, retas e tudo o que daí decorre, conseguindo identificá-los e representá-los corretamente. Após constatar algumas dificuldades da turma, no geral, perante a abordagem dos sólidos geométricos, decidi planificar momentos que contribuíssem para potenciar as suas aprendizagens nesse campo. Daí, achei pertinente planejar atividades e tarefas em pequenos grupos e/ou individuais que contribuíssem para o desenvolvimento dos alunos no conteúdo supracitado. A verdade é que as crianças, ao longo do contínuo trabalho que recaiu sobre esse conteúdo, passaram a participar cada vez mais durante as aulas e a reconhecer melhor os nomes dos sólidos e respetivas propriedades (características, semelhanças, diferenças, etc.)

No domínio da organização e tratamento de dados verifiquei uma grande autonomia por parte dos alunos. Aquando de tarefas e atividades desta índole, os alunos realizavam, autonomamente, aquilo que lhes era solicitado. Já nomeavam corretamente o método da contagem e a indicação de variáveis por frequência absoluta e relativa.

Na área do **Estudo do meio**, constatei muita curiosidade em conhecerem a história de Portugal, sendo que os alunos se dedicaram bastante ao conhecimento da cidade de Évora através de um trabalho em pequenos grupos sobre as diversas instituições aí localizadas, utilizando a pesquisa, recolha e tratamento de informação. Penso ser bastante importante esta pequena investigação sobre a cidade onde residem para que estes estejam perfeitamente integrados no contexto da comunidade e valorizem o património que os rodeia. A meu ver, todos estes aspetos favorecem, mais uma vez, a formação de cidadãos interessados e civicamente corretos. Mostraram também alguma curiosidade e facilidade no decorrer da abordagem de conteúdos relacionados com o corpo humano (esqueleto humano, músculos e pele) e regras básicas de segurança relativamente a sismos, incêndios, secas e inundações.

Em relação à área da **Expressão Plástica**, os alunos demonstraram facilidade e curiosidade sobre técnicas de desenho e pintura, sendo estes momentos aqueles que estiverem mais presentes no planeamento. Durante a prática, tentei integrar esta área com o Estudo do meio aquando da abordagem do esqueleto humano. As crianças aderiram à tarefa, realizando-a de forma cooperada com ambas as docentes (cooperante e estagiária), porém, realço o facto de o grupo perfazer um total de vinte e cinco alunos e ter sido um pouco complicado conseguir gerir o auxílio necessário no período de

tempo predefinido. Aquando da proposta do recurso a novas técnicas, as crianças estavam sempre dispostas e curiosas para tal, mostrando empenho e cuidado com os seus trabalhos.

A área da **Expressão Dramática** foi apenas abordada e trabalhada no final do 1.º período letivo aquando da organização e ensaios para a peça de teatro de Natal. As crianças expressaram-se corretamente a nível dos sentimentos e emoções precisos para a interpretação de diferentes personagens e tinham clara noção do espaço de cenário bem como dos materiais necessários para a efetivação do mesmo.

A área da **Expressão Musical** foi, na verdade, uma componente do currículo que não trabalhei com a turma muitas vezes. Planifiquei apenas uma vez para o trabalho incidido neste domínio, onde, em conjunto com a professora de Música, a turma ensaiou as canções para a festa de Natal. Os alunos dominavam algumas canções, utilizando a voz de maneira correta de acordo com diferentes ritmos, alturas, intensidades e timbres. Também conseguiram, durante o 1.º período, ganhar mais confiança ao tocar a flauta de bisel – instrumento do qual a professora desta área não dispensa para um maior envolvimento dos alunos no contexto musical a nível global.

2.3. Fundamentação e Organização da Ação Educativa

2.3.1. Educação Pré-Escolar

O Movimento da Escola Moderna (MEM) é o modelo pedagógico que a educadora cooperante opta por seguir para guiar e regular a vida e o trabalho do grupo. O MEM desenvolveu-se por base numa “concepção empírica da aprendizagem feita através de tentativas e erros baseados na teoria de Celestin Freinet” (Folque, 1999, p. 5). As perspetivas socioconstrutivistas que surgem depois com autores como Vigotsky e Brunner vieram consolidar a base teórica que impulsionou a criação deste movimento.

O MEM tem como grandes bases a interação sociocultural entre pares para o acontecer das aprendizagens (Folque, 1999). Segundo a mesma autora, o MEM tem como principais finalidades: a iniciação às práticas democráticas; a reinstituição dos

valores e das significações sociais e a reconstrução cooperada da cultura (Niza, 1991, cit. por Folque, 1999).

A interação social e cultural é privilegiada tendo em vista o desenvolvimento integral do grupo e proporcionando aprendizagens que surjam através do trabalho cooperado e democrático entre todos. Desta forma, Folque (1999) diz-nos que a ligação ao quotidiano oferece um maior significado àquilo que é a Escola.

Seguidamente, e tendo tido como base o MEM para orientação e efetivação do meu trabalho na PES em Educação Pré-Escolar, apresento as principais características do grupo, do espaço, do planeamento e da avaliação – tendo sempre em conta o modelo pedagógico e as suas conceções. Note-se que a seleção destas caracterizações passam pela sua pertinência também relativamente ao tema inerente a este relatório – a avaliação das aprendizagens.

2.3.1.1. Organização dos espaços e materiais

O espaço é um fator crucial para a organização da ação educativa. É a sala, enquanto espaço educativo, que acolhe as crianças durante uma grande parte do seu dia, o que me faz realçar a sua importância para o bem-estar e assegurador de necessidades e interesses do grupo. O espaço, o que nele se encontra e a disposição de diversos instrumentos/materiais são fatores cruciais no que diz respeito às aprendizagens das crianças (ME, 1997).

O espaço e materiais a ele inerentes devem estar organizados em várias áreas que, por sua vez, “oportunidades às crianças de experienciar diferentes actividades e de utilizar diversos discursos epistemológicos relacionados com as principais áreas de conhecimento” (Folque, 2012, p. 57).

A divisão da sala por áreas claramente definidas e a existência de diversos instrumentos de pilotagem vai ao encontro da adaptação ao MEM, modelo pedagógico adotado pela educadora e, conforme Oliveira-Formosinho e Gâmbôa (2011), oferece uma melhor organização espacial e pode facilitar a construção de aprendizagens significativas. A sala C da EB1/JI do Bacelo encontra-se devidamente organizada em

áreas: Área da Pintura; Área da Casinha (Dramatização); Garagem/Fantocheiro; Área do Computador; Área da Ciência; Área da Matemática; Área dos Jogos de Chão; Área dos Jogos de Mesa; Área da Escrita; Biblioteca e Área do Quadro. Cada uma delas está devidamente identificada, possui indicação do número máximo de crianças e a maioria também inclui o respetivo inventário (Figura 2).



Figura 2 – Área dos Jogos de Mesa

Ao dirigirem-se para uma área, as crianças assinalam a sua presença com o cartão com a sua fotografia, o que ajuda a perceber onde cada uma se encontra. Este aspeto é um fator extremamente importante na medida em que facilita a adaptação das crianças ao contexto de sala e a apropriação da funcionalidade do espaço.

Na sala também dispõe de um local onde os *dossiers* das crianças estão devidamente organizados, sendo essa uma das funções da animadora da sala.

Os restantes materiais da sala encontram-se em zonas de fácil acesso para as crianças o que permite uma desenvoltura da sua autonomia e responsabilidade. Verifiquei, ao longo do estágio, que as crianças foram sempre bastante autónomas, conheciam muito bem o espaço e facilmente encontravam aquilo que necessitavam. Ao longo do tempo o espaço foi sofrendo pequenas alterações visando sobretudo responder às necessidades das crianças.

A sala contém ainda espaços para a exposição de produções das crianças (Figura 3) uma tabela com as idades e datas de nascimento das crianças e instrumentos de pilotagem que regem a rotina de sala (diário, plano da semana, inventários; quadro de tarefas, rotina semanal, tabela “Hoje quero...”, mapa de atividades e mapa de presenças).



Figura 3 – Parede da sala para exposição de produções/trabalhos das crianças

O espaço apresenta condições essenciais para uma rotina diária e semanal promotora de aprendizagens e asseguradora de necessidades básicas das crianças e dos profissionais cooperantes.

Procura-se, segundo Niza (2013), que o ambiente educativo resulte de forma agradável e desafiadora e que o espaço seja progressiva e constantemente organizado segundo os interesses e necessidades do grupo, sendo crucial a existência de um ambiente que ofereça “condições educativas” (Reis, s/d) propícias ao desenvolvimento de aprendizagens e da “construção intelectual e social das crianças” (Reis, s/d, p. 7).

A sala é um espaço bem iluminado e acessível diretamente a um pequeno pátio exterior, o que permite o contacto visual e próximo com o que existe para além das paredes da sala. A sala dispõe ainda de casa de banho e espaços de arrumação para diferentes materiais necessários aos adultos (docente, estagiária e animadora) e crianças.

2.3.1.2. Organização do planeamento e da avaliação

A conceção da ação educativa abarca também aspetos referentes à planificação e avaliação – elementos fundamentais para uma prática organizada e promotora de uma educação equitativa e vantajosa para os elementos da comunidade educativa. Para uma maior igualdade de oportunidade, o educador deve planear no sentido de promover aprendizagens significativas e diversas (ME, 1997). A planificação do processo educativo com a participação das crianças possibilita-lhes beneficiarem das suas competências e capacidades, facilitando a aprendizagem e desenvolvimento partilhados do grupo e de cada um em específico (ME, 1997).

No início de cada período a educadora Mariana procede à elaboração de uma tabela que visa algumas atividades propostas, trabalhos de projeto, objetivos a atingir durante o período, festividades, reuniões com os encarregados de educação, de departamento e da instituição, data de visitas/passeios e clarificação de alguns métodos avaliativos.

Todas as segundas-feiras, em grande grupo, era elaborado o plano da semana (figura 4) com propostas e sugestões das crianças, da educadora e estagiária. No contexto deste grupo, a voz dada às crianças é uma prática sistemática plenamente assumida. Neste momento era planeado o que as crianças pretendiam produzir e/ou investigar, tendo em conta a avaliação do plano da semana anterior. Todo este trabalho

desenvolvia-se em torno de uma cooperação entre adultos e crianças, através do diálogo no sentido de encontrar as melhores formas de realizar as atividades.

O que vamos fazer	Quem faz	Quando	Avaliação
Revisão da semana anterior	Todos	17-18-19	
Trabalho de projeto	Grupos	20-21	
Festividade da semana	Todos	20-21	
Revisão da semana anterior	Todos	20-21	
Trabalho de projeto	Grupos	20-21	
Festividade da semana	Todos	20-21	
Revisão da semana anterior	Todos	20-21	
Trabalho de projeto	Grupos	20-21	
Festividade da semana	Todos	20-21	
Revisão da semana anterior	Todos	20-21	
Trabalho de projeto	Grupos	20-21	
Festividade da semana	Todos	20-21	

Figura 4 – Plano da Semana da Sala C

As crianças demonstravam conhecer alguns momentos de rotina, os quais relembravam ao adulto para os redigir por escrito no documento (plano da semana), como por exemplo: marcação de presenças, novidades, brincar nas áreas.

A avaliação na educação pré-escolar é um ponto fundamental em termos da qualidade da prática educativa (DREA, 2008). Surge como um dos elementos basilares para o planeamento, sendo que implica, de forma sistemática e contínua, uma tomada de consciência para adequar o processo educativo às necessidades e evolução das crianças e do grupo, em si (ME, 1997).

As minhas planificações tentavam ir ao encontro dos interesses e das necessidades das crianças e do grupo, eram tendo em conta a avaliação do plano e do diário da semana anterior. As planificações eram, atempadamente, apresentadas e trabalhadas com a educadora, de modo a que, segundo uma linha de cooperação, encontrássemos um acordo comum – trabalhando para o bem-estar e desenvolvimento integral das crianças.

Também o diário (figura 5) era um instrumento fundamental na rotina do grupo, sendo que todos os dias as crianças pediam a um adulto para registar a sua intenção que era depois avaliado e debatido no final da semana. Este suporte é composto por quatro colunas – “Gostei”; “Não Gostei”; “Fizemos” e “Queremos fazer” – onde as crianças expressam desejos, opiniões, problemas e sugestões. O diário é o local onde acontece a

“programação e avaliação, de debate crítico de comportamentos sociais, de negociação e centro de tomada de decisões que, pelo debate que proporciona, permite uma clarificação funcional de valores, ajuda a planificar as actividades educativas futuras e permite caminhar da avaliação para o planeamento. E também o local de balanço sociomoral de vida semanal do grupo”. (Pessoa, 1996, p. 53).



Figura 5 – Diário da Sala C

Todas as sextas-feiras acontecia a reunião de avaliação com incidência no plano da semana e o no diário. No primeiro, fazia-se a leitura dos diferentes momentos planeados e desenhava-se um círculo com um código de cor já definido pelo grupo: Verde (Fizemos); Amarelo (Começámos); Vermelho (Não Fizemos). No final, procedia-se à contagem dos diferentes círculos averiguando qual apresentava um maior número. Geralmente, os círculos a cor verde estavam em maioria, o que fazia com que as crianças ficassem muito satisfeitas porque sentiam que trabalharam e brincaram como queriam durante a semana.

A leitura do diário, por sua vez, começava pela coluna “Gostei” seguida do “Não Gostei”. Esses momentos proporcionavam o diálogo intenso e troca de ideias/opiniões entre as crianças. O adulto incentivava a resolução de determinados conflitos/problemas através do diálogo, sublinhando que, em primeiro lugar, seriam os intervenientes (quem escreveu o registo e quem estava envolvido na situação) a falarem e, depois, quem quisesse poderia colocar o dedo no ar e expressar-se sobre aquela situação. Na coluna “Fizemos” lia-se o que as crianças registavam, tomando consciência do trabalho realizado ao longo da semana. Na coluna “Queremos fazer” o grupo projetava as suas intencionalidades face ao que desejavam realizar durante a semana seguinte.

Estes momentos foram alterados na medida em que, durante a minha intervenção, foi o “menino da semana”³ a mediar as duas situações supracitadas. Ao observar que as crianças necessitavam de ganhar mais voz durante esses momentos,

³ Esta denominação era algo que já existia antes do início da minha PES. O “menino da semana” era o responsável por ajudar na orientação de alguns momentos ou tarefas bem como na efetivação de determinadas responsabilidades (e.g., contar o número de presenças e faltas).

sugeri ao respetivo “menino da semana” que mediasse as reuniões. Ajudava-os na leitura dos registos e, seguidamente estes reproduziam a informação para todo o grupo.

O tempo das comunicações acontecia todos os dias por volta das 15h00m, onde as crianças que assim quisessem mostrassem algumas das suas produções realizadas durante o dia ou expressassem oralmente as suas intensões, desejos e opiniões acerca do dia. Sendo esta tarefa em grande grupo penso que o momento das comunicações era também um tempo em que acontecia uma avaliação. As crianças autoavaliavam-se e, ao mesmo tempo, teriam também de comunicar e estar em contacto com os restantes elementos do grupo (colegas, educadora, animadora e estagiária).

No final de cada período, a educadora reunia com os encarregados de educação, fornecendo-lhes documentos relativos aos seus educandos (fichas de avaliação trimestrais) onde caracteriza o progresso das crianças em cada área de conteúdo (com base nas OCEPE e nas metas de aprendizagem). Para tal, em cada período, a educadora recolhia informação com base na observação direta de diferentes momentos, em instrumentos, nas produções das crianças e nos registos fotográficos das atividades/trabalhos realizados. No final do 2.º período fui convidada pela educadora Mariana a assistir à reunião de avaliação com os encarregados de educação para observar como a mesma se processava e também para dar a conhecer aos familiares os objetivos da minha prática e abordar um pouco sobre o trabalho de projeto a realizar.

Para além dos procedimentos usados pela educadora para a avaliação das crianças, registei algumas notas de campo e elaborei cadernos de autoavaliação que as crianças puderam preencher juntamente com as famílias na sua própria casa para, dessa forma, envolver também as famílias no processo avaliativo, desenvolvendo a tomada de consciência das aprendizagens e competências adquiridas ou por adquirir. A avaliação foi uma atividade sistemática muito valorizada na minha prática, sempre presente tanto em momentos formais como informais.

No final do dia, o diálogo entre todo o grupo e os registos no diário transpareciam a tomada de consciência das crianças relativamente aos momentos ocorridos durante o dia e também daquilo que poderia ter sido feito. Os comportamentos e ações era um aspeto valorizado nas reuniões em grande grupo e no momento de avaliação e leitura do diário, de modo a que o grupo desenvolvesse o seu

espírito crítico e responsabilidade pelas próprias ações, evoluindo a sua postura enquanto cidadão íntegro da sociedade envolvente.

No que concerne à ligação com o MEM, modelo pedagógico adotado pela educadora, Niza (2013) enfatiza os informantes da regulação formativa exemplificando os instrumentos de pilotagem como os mapas e planos, as comunicações das crianças, a reflexão sobre o dia e os registos no diário. Estes instrumentos de pilotagem que supracitei foram na verdade bastante valiosos para a consolidação da minha prática e das propostas de intervenção relacionadas com a temática deste relatório.

Por conseguinte, a avaliação e o planeamento são processos indissociáveis e ambos permitem uma regulação do ensino e da aprendizagem. A avaliação suporta o planeamento (ME, 1997) como já referi atrás e serve também para melhorar as tomadas de decisões e a prática educativa (Gaspar & Silva, 2010).

2.3.2. 1.º Ciclo do Ensino Básico

2.3.2.1. Organização dos espaços e materiais

Oliveira-Formosinho e Andrade (2011) destacam o facto do espaço de sala ser um lugar que deve assumir um cariz integrador que abarca múltiplas intencionalidades como ser, estar, pertencer, experienciar, criar, comunicar e narrar.

A sala da turma de 4.º ano da EB1 Quinta da Vista Alegre é um espaço relativamente amplo porém a dimensão do grupo, na sua totalidade, e a organização dos diversos materiais e elementos estéticos da sala faz com que o espaço em si não pareça suficientemente adequado a determinadas necessidades da turma (e.g., distribuição e arrumação de manuais escolares).

No início da PES, as mesas dos alunos estavam dispostas em filas e apenas uma criança estava sozinha. A professora cooperante, no entanto, considerou pertinente a alteração da organização do espaço e através do diálogo comigo e com os alunos propôs colocar as mesas em forma de “U”. Esta estratégia baseou-se na intenção que a docente cooperante me explicitou em querer favorecer a gestão de tarefas e a predisposição dos

alunos para a rotina de sala e tudo o que dela decorre. A meu ver, penso que esta alteração foi muito positiva porque as crianças passaram a interagir cada vez mais umas com as outras e a partilhar ideias/opiniões entre si, promovendo uma aprendizagem progressivamente cooperada e não individualizada. Veja-se na Figura 6 a disposição da sala no final da PES (16 de dezembro de 2014):



Figura 6 – Sala do 4.º ano da EB1 Quinta da Vista Alegre

O quadro de ardósia encontrava-se na parede oposta às mesas dos alunos, permitindo uma melhor visualização deste. A secretária da professora encontrava-se também nessa posição, junto ao quadro. Na sala também se encontrava uma estante com os *dossiers* dos alunos (Figura 7) que funcionam para arquivo e fonte de consulta de registos escritos.



Figura 7 – Estante de arrumação dos *dossiers* dos alunos

O computador encontrava-se junto à porta de entrada da sala bem como um quadro interativo que apenas funcionava como meio de projeção (tela branca) para determinados conteúdos guardados em suporte digital.

A sala tem uma porta de emergência que dá acesso à zona exterior do edifício. É relembrado aos alunos que esta porta deve ser apenas utilizada em situações de emergência. Durante a PES foi realizado um simulacro que tencionou que alunos, funcionários e professoras da escola pudessem recordar e treinar as regras a adotar em caso de incêndio.

Esta sala torna-se um pouco limitada para organização de materiais como é o caso dos manuais escolares. O pouco espaço que existe está totalmente ocupado o que faz com estes estejam arrumados de forma muito compactada e seja difícil, muitas vezes, o acesso aos mesmos.

Para além do espaço ser fundamental para o maximizar das aprendizagens, este deve, na minha opinião, e em primeiro lugar, ostentar condições favoráveis ao bem-estar e segurança de alunos e docentes que ali permanecem grande parte do seu dia-a-dia.

Bateson (1972) citado por Zabalza (2001) diz-nos que o espaço escolar é, de facto, “*o nicho ecológico em que se desenvolve o processo educativo*” (p. 121) na

medida em que espelha um contexto de aprendizagem constituído por diferentes estruturas espaciais e/ou instrumentos e, simultaneamente, um contexto de significados onde o meio adquire um cariz orientador, facilitador e/ou limitador relativamente à conduta do (s) sujeito (s) (Zabalza, 2001). É pois necessário que a criança e que todos os outros elementos da comunidade escolar sintam que partilham um espaço em comum e que o mesmo promova momentos/vivências com sentido, onde se possam desenvolver aprendizagens significativas. A qualidade do espaço promove e favorece a ação da criança de forma autónoma, apoiando e potenciando o seu desenvolvimento cognitivo, moral, ético, social e pessoal (Vieira, 2009).

2.3.2.2. Organização do planeamento e da avaliação

Na valência de 1.º ciclo do ensino básico, o planeamento e avaliação, tal como na educação pré-escolar, possuem um lugar verdadeiramente importante em todo o processo educativo.

A professora cooperante, antes de iniciar o ano letivo, tem já estipulado os conteúdos a trabalhar durante os três períodos e clarifica-os aos alunos aquando do início das aulas e, progressivamente, à medida que os vão abordando. O planeamento é então elaborado pela docente e, sempre que proposto ou solicitado pelos alunos, podem efetuar-se, de facto, algumas alterações pertinentes e necessárias.

Os pais/encarregados de educação reúnem-se com a professora titular no início e final de cada período a fim de conhecerem os pontos mais importantes a deliberar e trabalhar ao longo do ano letivo bem como as necessidades, progressos e dificuldades que os alunos possam apresentar.

Durante a PES, planeei com a professora Célia atempadamente e esta regia-se, por maioria, pelos manuais e programas curriculares que orientam a ação e processo educativo. Tentei porém enquadrar, por vezes e sempre que possível, as intenções e interesses dos alunos. Para tal, e integrando o processo de planeamento com a avaliação, elaborei uma grelha que me permitiu avaliar os gostos/interesses das crianças bem como aquilo onde evidenciaram mais dificuldades e o que gostariam de fazer na semana seguinte (no capítulo subsequente abordarei, detalhadamente, esta estratégia).

Friso também a existência de um mapa de tarefas que era semanalmente preenchido (a cada segunda-feira). Este documento orientava as rotinas de sala na medida em que oferecia aos alunos e docente (s) um guia para determinadas funções a assumir no contexto. As tarefas explícitas nesta tabela eram: distribuição e recolha de folhas do Plano Diário; distribuição e recolha de fichas de trabalho; distribuição e recolha de manuais; recolha dos trabalhos de casa e distribuição do leite escolar. Estas eram atribuídas aos alunos, normalmente, por ordem alfabética. Caso algum deles referisse que a sua tarefa não foi suficientemente solicitada durante a semana, poderia voltar a executá-la no período (semana) seguinte – esta questão era devidamente dialogada entre alunos e professora (s) de forma ponderada e consensual.

A professora cooperante privilegia a observação direta e registos escritos (sempre que necessários) para orientar a avaliação que realiza aos alunos. Para além disso, num período de tempo intermédio e no final de cada trimestre letivo eram realizadas as fichas de avaliação sumativa onde a docente titular averiguava os conhecimentos e competências dos alunos, classificando depois essas provas (com níveis de Não Satisfaz, Satisfaz Bem e Excelente). No final de cada período tanto essas notas como outros elementos, designadamente a participação, realização de trabalhos de casa e/ou em grupo, assiduidade e pontualidade, eram devidamente calculados através de uma fórmula que evidenciava uma média que conduz a uma classificação final quantitativa que varia entre 1 (fraco) e 5 (excelente).

Em todas as sextas-feiras, os alunos faziam a autoavaliação semanal de comportamento e aprendizagens em grelhas preenchidas pelos alunos de modo a refletirem e pensarem sobre o que aconteceu durante a semana em termos de comportamentos dentro da sala e aprendizagens alcançadas relativamente os conteúdos abordados.

No final de cada mês era realizada uma assembleia de turma onde as crianças explicitam o que mais gostaram, o que menos gostaram e aquilo que gostariam de ver alterado na escola, abordando aspetos gerais da instituição. Este documento era redigido por um aluno, aleatoriamente selecionado e que não tivesse efetuado esta tarefa outras vezes, era depois entregue na escola sede do agrupamento (Escola Manuel Ferreira Patrício).

A avaliação deve contemplar uma relação entre docentes e discente que vise a cooperação entre eles, permitindo a regulação de todo o processo educativo (Lopes & Silva, 2012). Neste sentido, assume-se uma visão projetiva que leva a pensar e a crer que os alunos podem e têm o dever de participar no seu próprio percurso educativo e na avaliação, sendo elemento fundamental do mesmo (Boggino, 2009).

Como futura educadora/professora de 1.º ciclo do ensino básico, pretendo que futuros grupos de alunos possam ser agentes ativos e participativos na sua avaliação. Tomo como pertinente esta ideia que pode valorizar o processo educativo, fazendo com que as crianças estejam cientes da sua caminhada e, conseqüentemente, sejam promovidas e ampliadas as suas próprias competências. Deste modo, penso que se poderá caminhar para uma avaliação que, não descorando o cariz sumativo, seja cada vez mais formativa, olhando ao papel crucial que os alunos devem assumir, isto é, serem eles próprios a reconhecer o que devem fazer, o que conseguiram aprender e o que poderá ser executado para melhorar e colmatar falhas/dificuldades.

CAPÍTULO 3

INTERVENÇÃO EDUCATIVA NOS CONTEXTOS – DIMENSÃO INVESTIGATIVA DA PES

3.1. Propostas e mudanças desenvolvidas nos contextos da PES⁴

Para melhorar a sua ação e prática profissional, o docente deve aprofundar os seus conhecimentos, rever atualizar e melhorá-los através da investigação-ação.

A “investigação-ação” urge como ponto de partida para o trabalho realizado na PES em Educação Pré-Escolar e 1.º CEB,. Ponte (2002) relembra Stenhouse como pioneiro do conceito supracitado e Alarcão (2001) invoca-o quando refere que o desenvolvimento do currículo assenta na capacidade dos docentes conseguirem adotar uma atitude investigativa, refletindo e construindo a sua prática sistematicamente.

O pensamento de Stenhouse leva-nos a crer que o profissional de educação investiga sobre determinado assunto, não descorando, de maneira alguma, a ação docente. Na generalidade, o quadro referencial deste método (investigação-ação) indica-nos que o mesmo:

“Trata-se de um procedimento in loco, visando lidar com um problema concreto localizado num contexto imediato. (...) o processo é constantemente controlado (...) durante períodos de tempo variáveis, utilizando diversos modo de avaliação (diários, narrativas, entrevistas...), de modo a que os resultados obtidos levem a reformulações, modificações, ajustamentos e mudanças de direcção, conforme as necessidades, de modo a orientar a investigação no caminho mais adequado.”

(Cohen & Manion, 1987, cit. por Sousa, 2005).

Resumidamente, Alarcão (2001) afirma-nos que a capacidade de investigação assenta sobretudo no questionamento e reflexão e foi nessas mesmas práticas que trabalhei e me baseei para aquilo a que me propus investigar – a avaliação das aprendizagens das crianças.

⁴ Note-se que, por questões éticas, a identidade das crianças/alunos não é mencionada, sendo referenciadas através de uma letra do alfabeto. As fotografias estão devidamente autorizadas pelos encarregados de educação.

Para reforçar a investigação foram utilizadas as seguintes estratégias: entrevistas semiestruturadas às docentes cooperantes, registo de notas de campo, recurso ao *feedback* oral e escrito, mediação da reunião de conselho por parte das crianças, recurso à utilização de um código (simbolização) predefinido para autoavaliação dos trabalhos, preenchimento do caderno “Já sou capaz de...” e das grelhas “Avaliação das minhas aprendizagens”.

Nos pontos abaixo (3.1.1. e 3.1.2.) apresento estas estratégias que propus em ambos os contextos da PES de modo a realçar o lado formativo da avaliação, assumindo-a como elemento holístico e regulador do processo de ensino-aprendizagem.

3.1.1. Educação Pré-Escolar

Durante algum período de observação e intervenção na PES em Educação Pré-Escolar, procurei conhecer as práticas avaliativas utilizadas no grupo, refletir sobre estas e proporcionar uma maior consciencialização da avaliação por parte das crianças. As estratégias então utilizadas foram as seguintes: mediação da reunião de avaliação semanal por parte do “menino da semana”; recurso a um código predefinido em grande grupo para autoavaliação de aprendizagens; uso sistemático do *feedback* oral; registo de conclusões orais em grande grupo sobre aprendizagens adquiridas relativamente a uma determinada atividade; caderno de autoavaliação “Já sou capaz de...”.

Passo então a explicitar todas estas estratégias avaliativas através de registos de notas de campo retiradas do caderno de formação da PES em Educação Pré-Escolar (um instrumento que em muito me apoiou para a descrição, reflexão e projeção da minha profissionalidade educativa), e da análise dos cadernos de autoavaliação “Já sou capaz de...” supracitados para compreensão dos resultados obtidos face à avaliação das crianças sobre as suas aprendizagens.

.

Mediação da reunião de avaliação semanal por parte do “menino da semana”

Na sala C da EB1/JI do Bacelo, para além dos elementos de avaliação mencionados em 3.3.1.2 realizados pela educadora cooperante, a avaliação em grande grupo acontecia todas as sextas-feiras, quando era realizada a reunião de avaliação semanal. Aqui eram analisados dois instrumentos de pilotagem que suportavam todo o trabalho semanal na sala – plano da semana e diário. Os instrumentos de pilotagem orientam e regulam a vida do grupo e permitem que as crianças integrem as suas experiências pessoais nesse conjunto (Folque, 2012).

Tal como já indiquei no ponto 2.3.1.2. deste relatório, o plano da semana indicava as intenções do grupo (adultos e crianças) para a semana que decorria, sendo avaliado com um código predefinido por todos (Verde – Fizemos; Amarelo – Começámos; Vermelho – Não fizemos)⁵.

O diário de grupo, também referido atrás, era, por sua vez, um suporte de registos escritos (redigidos pela educadora e/ou estagiária) onde as crianças e os adultos anotavam algum desejo, intenção, conflito ou outra situação tendo em conta as colunas que o contemplavam: “Gostei”; “Não Gostei”; “Fizemos” e “Queremos fazer”.⁶

Estes momentos foram sempre orientados pelo adulto porém, depois de dialogar com a educadora Mariana, sugeri-lhe que as crianças pudessem também mediar estes períodos com o intuito de ganharem “mais voz” em torno da ação educativa e de poderem ter uma participação ainda mais ativa. Sugeri que o “menino da semana” mediasse o momento com a ajuda do adulto (educadora e/ou estagiária) (figura 8), o que penso que acabou por ajudar relativamente ao desenvolvimento pessoal e social das crianças.

⁵ Ver mais detalhes no ponto 2.3.1.2. deste relatório.

⁶ Ver mais detalhes no ponto 2.3.1.2. deste relatório.



Figura 8 – Reunião de avaliação semanal – Mediação por parte do “menino da semana”

Penso que esta reunião de avaliação era bastante útil para a tomada de consciência da ação das crianças, de modo a que as mesmas se apercebessem do que foi realizado, do que existia a melhorar e que também, a nível comportamental e de atitudes, conseguissem resolver questões problemáticas/conflitos através do diálogo para um consenso e chegada a uma resolução pacífica e democrática.

A comunicação é também um constituinte da pedagogia do MEM promovendo o desenvolvimento social e cognitivo (Folque, 2012). A avaliação permite de facto uma comunicação que é fundamental para que tanto o docente como as crianças tomem consciência do seu progresso, das suas dificuldades, conhecendo sempre as aprendizagens que devem alcançar (Fernandes, 2004).

Sendo portanto a avaliação vista como elemento basilar para um melhor planeamento e adequação da ação educativa (ME, 1997) pensei fomentar nas crianças um espírito de autoavaliação, ou seja, que também elas próprias, para além de uma reunião em grande grupo conseguissem repensar, refletir e melhorar as suas ações.

Aplicação de um código predefinido para autoavaliação de aprendizagens

De um conjunto de algumas notas de campo retiradas durante a PES em Educação Pré-Escolar (presentes no caderno de formação) apresento abaixo um exemplo onde propus às crianças que autoavaliassem uma tarefa realizada podendo, por

exemplo, desenhar um símbolo que representasse o nível de dificuldade e simultaneamente, se tinham gostado ou não. Em grande grupo decidimos utilizar um código que funcionaria para as crianças avaliarem o seu próprio trabalho tendo em conta aquilo que achavam (Gostei/Foi fácil - ☺; Não Gostei/Foi difícil - ☹) Vejamos a nota de campo de dia 21 de maio de 2014:

No final, pedi às crianças que me confidenciassem o que tinham achado do trabalho e se foi fácil ou difícil, pedindo a sua justificação. Lembraram-se dos símbolos que tínhamos desenhado aquando da abordagem ao número seis e todos colocaram ☺ ou ☹ no canto da sua folha. Perguntei sempre às crianças o porquê da escolha e, o J.D. (6:5) disse-me: “Eu gostei mas não achei nem fácil nem difícil porque quando começámos não estava a perceber muito bem. Só que depois no fim já conseguia fazer. Faço o boneco a rir ou triste?”. Eu propus que fizesse o símbolo ☺, que podia significar que foi uma tarefa de nível médio segundo a sua opinião. O T. (6:4) desenhou o símbolo ☹ o que me fez questionar o porquê. A criança respondeu: “Eu acho *difícil estas coisas* dos números. *No seis* também pus este bonequinho.”, sendo que retorqui: “Então por isso é que temos de fazer mais vezes os números e sabê-los escrever bem! Vais ver que se os fizermos mais vezes para a próxima já vais desenhar o boneco com uma carinha feliz! A Patrícia sabe que tu és capaz!”.



Figura 9 – Trabalho do T. (6:4) (abordagem ao número oito) e respetiva autoavaliação com código predefinido

Para estes momentos tive por base a avaliação formativa alternativa (Fernandes, 2006, 2008b) em que docentes e alunos participam na avaliação de forma ativa e

comprometida com o processo educativo. A avaliação formativa alternativa espelha-se, portanto, como uma avaliação “mais humanizada, mais situada nos contextos vividos por professores e alunos, mais centrada na regulação e melhoria das aprendizagens mais participada (...)” (Fernandes, 2008b, p. 63). O docente e as crianças acabam, então, por terem tarefas que assentam, sobretudo, numa partilha de responsabilidades ao nível da regulação e avaliação das aprendizagens.

Porém, importa salientar que também conclui que conciliar os conceitos intrínsecos a esta codificação/simbologia não foram totalmente os mais acertados. Gostar não significa que é fácil e/ou vice-versa. Perguntar às crianças se gostaram e, simultaneamente, concordarem que foi fácil não lhes proporciona, a meu ver, uma avaliação totalmente válida e clara. Na generalidade, podemos dizer que aquilo que é fácil muitas vezes pode ser do nosso agrado como exatamente o contrário. Na nota de campo acima podemos verificar que o J.D. (6:5) está a validar aquilo que acabo de referir. Ao início não estava a perceber mas depois, a pouco e pouco, conseguiu entender o que era para fazer naquela tarefa, afirmando ainda que “eu gostei mas não achei nem fácil nem difícil”.

Para existir este tipo de avaliação urge a integração ensino-aprendizagem-avaliação (Fernandes, 2008b). Na nota de campo supracitada, a utilização dos símbolos permitiu uma tomada de consciência crucial na própria avaliação das crianças, denotando-se que estas conseguem perceber como decorreu o seu próprio trabalho. Isto permitiu-me verificar, por exemplo, que o T. carecia de uma especial atenção aquando da abordagem dos números em si, i.e., permitiu que numa próxima planificação soubesse à partida que esta criança precisava de uma tarefa adaptada às suas necessidades e, provavelmente, mais dinâmica. Note-se que a criança utilizou o símbolo ☹ - tendo como significado que a tarefa teria sido difícil e que não tinha gostado muito desta.

Nesta linha, entende-se que a avaliação admite encontrar algumas dificuldades das crianças, permitindo a adequação do planeamento e verificando que há que trabalhar perto da Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP)⁷. Portugal (2012) refere-nos que, segundo as palavras de Vygotsky, caso existam interações de qualidade, é possível a

⁷ Entende-se ZDP como “a distância entre o nível real de desenvolvimento, determinado pela capacidade de resolver independentemente um problema, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de um problema sob a orientação de um adulto ou em colaboração com outro companheiro mais capaz” (Vygotsky, 1930/1978, p. 85, cit. por Melo & Veiga, 2013, p. 279)

conversão do nível potencial para o nível real. Com isto quero dizer que o docente deve conhecer o grupo e cada criança, sabendo quais os seus interesses, quais as suas necessidades, ajudar na partilha de experiências, fomentar a comunicação no seio do grupo. Isto para que, em cooperação com outros pares, possam ser colocados “andaimes” que ajudem a criança a progredir (Folque, 2012).

Esta técnica de avaliar o seu próprio trabalho através de um código predefinido em grande grupo revelou-se, progressivamente, muito proveitoso. Não só consegui entender o nível de desenvolvimento das crianças nas questões trabalhadas no momento como também as próprias crianças tiveram essa consciência. Ao refletirem sobre a atividade e a forma como a realizaram, deram conta daquilo que já tinham adquirido e de fatores que necessitavam melhorar.

Recurso ao *feedback* oral

Para além da estratégia acima abordada penso que o *feedback* foi um aspeto muito importante durante toda a PES, não fosse ele apresentar-se igualmente como uma ferramenta essencial no processo avaliativo. A comunicação e interação entre docente e crianças/alunos é uma forma indispensável que permite a tomada de consciência dos progressos e/ou dificuldades face às aprendizagens que há a desenvolver (Fernandes, 2008b). O docente deve agir utilizando o *feedback* para que o mesmo espelhe qualidade de informação e não quantidade (Pinto & Santos, 2012).

Na PES em Educação Pré-Escolar tive em conta os aspetos supracitados e, sempre que possível, tentava ajustar-me a cada situação, reorientando e apoiando as crianças com um *feedback* que julgo ter sido eficaz. Abaixo clarifico este procedimento através da exposição de duas notas de campo:

Enquanto realizavam o desenho sobre a história “A Noite Barulhenta”, a M. (5:7) e a L.J. (6:5) chamaram-me e disseram-me que não eram capazes de desenhar ratos (referindo-se às personagens do conto – Ratinho e Ratão). Também o M.L. (6:5), ao ouvir as colegas a falarem comigo, pediu que lhe desenhasse um rato no seu trabalho. A fim de valorizar o esforço e trabalho das crianças, falei calmamente com as três crianças e disse-lhes: “Meninos, a Patrícia não vai desenhar nos vossos trabalhos porque eu sei que vocês são capazes de fazer um rato. Vão tentar? Eu tenho a certeza que vocês conseguem e mesmo que se enganem, não faz mal nenhum. Tentam outra vez!”. As crianças

mostraram-se receosas face à tentativa de desenho por mim proposta mas, depois de o fazerem, foram ter comigo mostrar o seu trabalho. A M. (5:7) quando me foi mostrar o seu desenho até referiu: “Oh Patrícia, gostas do meu rato? Foi o M.F. (6:5) que me disse como fazia os ratos dele e ajudou-me!”

(nota de campo data de 2 de maio de 2014)

Esta segunda-feira as novidades foram ilustradas utilizando uma técnica em que molhámos o giz no leite. Por volta das 09h55m, eu e a animadora colocámos leite em pequenos pratos e a educadora dividiu alguns gizes de várias cores pelas mesas. A L. (4:11) chamou-me, dirigi-me junto dela e a criança disse: “Patrícia, que giro. Isto parece lápis de cera!”. Eu respondi: “Estás a gostar, L.? Pois é, tens razão. Parece mesmo lápis de cera.”. O M.F. (6:5) também me chamou e perguntou-me: “Oh Patrícia! Isto ficou borrado. Achas que fica bonito na mesma?”. Eu respondi-lhe “M., isso aconteceu talvez porque a tua mão passou por cima do giz e ainda não estava seco. Mas olha, há artistas que também têm quadros que parecem borrados. Por isso, eu acho que o teu trabalho está artístico!”. A criança sorriu e foi colocar a sua novidade no respetivo espaço.

(nota de campo data de 5 de maio de 2014)

Estes exemplos referem alguma da prática em que o *feedback* assume o seu papel regulador da aprendizagem sabendo, no entanto, que terei, progressivamente de investigar mais sobre este processo, melhorando a minha capacidade de resposta e evoluindo para um *feedback* que implique, cada vez, mais qualidade. Note-se que para Fernandes (2008b) o *feedback* não é encarado como um meio resolutivo de problemas se não for corretamente meditado e estruturado e deve ser claramente percebido pelas crianças/alunos. O *feedback* só será considerado formativo se, efetivamente, clarificar as crianças/alunos do seu “nível real” (Fernandes, 2008b, p. 83) face aos objetivos de aprendizagem e se lhes der informações úteis para auxilia-los a melhorar/alterar esse mesmo nível (Fernandes, 2008b).

Conversas/debates em grande grupo sobre aprendizagens desenvolvidas

Para além das estratégias avaliativas supracitadas, pensei em registar notas de campo que revelassem aprendizagens conseguidas pelas crianças através de momentos/atividades que envolvessem a temática deste relatório – “Avaliar para

aprender”. Veja-se a nota de campo abaixo que traduz a reflexão acerca da leitura da história “O meu papá é grande, é forte mas...”:

Depois do almoço, a animadora reuniu as crianças no tapete e, posteriormente, sentei-me junto delas para iniciar a história “O meu papá é grande, é forte mas...”. Disse o nome do autor e verificámos que o mesmo não é português. Depois, referi o nome da história e comecei a sua leitura. Durante o desenrolar do conto, mostrei as ilustrações e as crianças revelaram muita curiosidade e divertimento por estarem a ouvir uma situação que aparentemente deveria ser ao contrário (a história remete-nos para a dificuldade que um filho tem para que o seu pai vá dormir). Finalizada a leitura, iniciámos um debate em grande grupo e muitas crianças disseram que se deitam sempre antes dos pais. No final do diálogo, perguntei “Então, o que é que todos podemos aprender com esta história?”. A L.P. (5:5) disse “Com esta história aprendemos que os meninos se têm de ir deitar mais cedo que os pais, porque as crianças precisam de dormir mais tempo.”
(nota de campo de 17 de março de 2013)

Nesta situação, a avaliação surge como um auxílio à aprendizagem, i.e., a interação entre docente e crianças/alunos vem reforçar o envolvimento num determinado momento/tarefa que, por sua vez, estimula os discentes a refletirem sobre as suas ações e produções, dando-lhe voz e abandonando a ideia de os minimizar (Pinto & Santos, 2006).

Depois da leitura da história foi efetuado, como era normal, o diálogo sobre a mesma, visando uma reflexão e sistematização de aprendizagens através da moralidade que o conto apresentava. Após a abordagem de questões intrínsecas ao texto, no final, questionei as crianças para saber se estas teriam chegado a alguma conclusão e, consequentemente, retirado alguma aprendizagem com a leitura da história. A resposta da LP demonstrou a que a mensagem da história foi compreendida por todos, visto que também as outras crianças queriam, simultaneamente, falar e dizer o mesmo que a colega.

Caderno de autoavaliação “Já sou capaz de...”

Outra estratégia avaliativa que propus foi elaborada tendo em vista sobretudo o potenciar da capacidade de autoavaliação das crianças e do envolvimento das famílias

na avaliação das aprendizagens das crianças. Com base nas metas de aprendizagem para a educação pré-escolar em todas as áreas curriculares, escolhi alguns pontos que achei pertinentes, sempre com o apoio da educadora, e elaborei um pequeno caderno intitulado de “Já sou capaz de...” (Apêndice n.º 2). O caderno estava organizado por áreas de conteúdo e para cada uma delas eram descritos dois objetivos de acordo com as metas de aprendizagem. Para cada uma delas as crianças (em colaboração com as famílias) deveriam assinalar Sim ou Não consoante considerassem terem sido ou não atingidos os objetivos inerentes às questões.

Depois de uma pequena reunião com a educadora, o diálogo com a mesma fez-me crer que seria sobretudo essencial aplicar estes cadernos às 18 crianças que iriam ingressar no 1.º ano de escolaridade do 1.º ciclo do ensino básico. À medida que entreguei o caderno aos pais e/ou encarregados de educação, fundamentei o porquê daquele instrumento (cadernos de autoavaliação), referindo que, ao estar a trabalhar o tema em questão para a elaboração do relatório final de mestrado, quis fomentar o seu envolvimento na avaliação das aprendizagens dos seus educandos. Após alguns dias, muitos dos pais e/ou encarregados de educação devolveram-me o caderno e pôde constatar aspetos que desconhecia, designadamente objetivos que considerava já terem sido totalmente atingido por algumas crianças.

Este instrumento foi não só valioso para mim enquanto estagiária mas também para alguns pais e/ou encarregados de educação que me confessaram que pensavam que os seus educandos “já sabiam fazer coisas” que aqui foram interrogadas. Alguns destes familiares engradeceram também esta ideia porque, de uma forma simples mas eficaz, verificar o desenvolvimento das aprendizagens torna-se mais facilitado e ajuda as famílias a acompanharem os progressos efetuados pelas crianças. Sabemos que “a família e a instituição de educação pré-escolar são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança” (ME, 1997, p. 43) sendo assim fundamental, que ambos os sistemas possuam um contacto e uma ligação assertiva, segura, organizada e com um fim em comum: o desenvolvimento íntegro da criança, o seu progresso, o seu bem-estar (ME, 1997).

Para as crianças foi, igualmente, pertinente porque a maioria delas, quando confrontadas com a pergunta acerca do caderno, afirmaram ter ajudado a entender

aquilo que já sabem e/ou determinadas situações que ainda carecem de alguma atenção ou apresentam alguma dificuldade.

Penso que poderei ter em conta a possibilidade de utilizar este instrumento projetando desde já o futuro profissional que aspiro. Talvez seja importante poder também produzir outro instrumento deste género e pô-lo em prática no início do ano letivo de modo a que, caso seja realizado em diferentes tempos/momentos, possa ser efetuada uma comparação e uma verificação de progressos/evoluções no desenvolvimento das aprendizagens das crianças.

Análise dos dados do caderno “Já sou capaz de...”

Depois do preenchimento dos cadernos de autoavaliação foi crucial a sua análise para que pudessem ser retiradas algumas conclusões do desenvolvimento das crianças relativamente à sua capacidade de autoavaliação com a colaboração das famílias, denotando, simultaneamente, aquilo que afirmam conseguir realizar.

De seguida é apresentada uma síntese (Tabela 5) onde conjuguei os dados recolhidos dos cadernos de autoavaliação “Já sou capaz de...”, dos quais apenas 16 foram devolvidos pelas crianças e pais/encarregados de educação.

Tabela 5 – Análise quantitativa dos cadernos de autoavaliação “Já sou capaz de...”

Áreas	“Já sou capaz de...”	Respostas	
		Sim	Não
Formação Pessoal e Social	“Pôr o dedo no ar para falar e esperar pela minha vez”	15	1
	“Ajudar os meus colegas em muitas coisas”	14	2
Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	“Escrever o meu nome sem olhar para o cartão”	15	3
	“Dividir as sílabas de uma palavra”	13	3
Matemática	“Contar até dez (ou mais números) ”	16	0
	“Dizer os nomes de muitas figuras geométricas como o triângulo, retângulo, quadrado ”	15	1
Conhecimento do Mundo	“Dizer as estações do ano, os meses, os dias da semana e o ano”	13	3
	“Realizar algumas experiências e perceber porque é que alguns fenómenos acontecem”	14	2
Expressão Plástica	“Utilizar muitas técnicas nos meus trabalhos (desenho, pintura, recorte e colagem, fazer digitinta e outras mais) ”	14	2
	“Explicar os pormenores dos meus trabalhos de expressão plástica”	13	3
Expressão Dramática	“Brincar ao faz-de-conta sozinho ou com os meus colegas e utilizamos o nosso próprio corpo”	14	2
	“Dizer muitas coisas sobre o teatro como por exemplo que tem de haver personagens e cenário”	13	3
Expressão Musical	“Cantar canções e dizer lengalengas ou poesias (com a voz grossa ou fina e mais rápido ou mais devagar) ”	13	3
	“Fazer ritmos com palmas e lalações diferentes (ex.: la, le, li, lo, lu) ”	14	2
Expressão Motora	“Compreender as regras de um jogo e cumpri-las”	15	1
	“Movimentar as diferentes partes do meu corpo (braços, pernas, mãos, pés, cintura...) e distinguir quais delas são do lado direito e do lado esquerdo”	14	2
Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC)	“Fazer pesquisas e investigações no computador para conhecer mais coisas e descobrir aquilo que quero saber”	12	4
	“Fazer desenhos no computador e utilizar os vários jogos que existem na sala”	14	2

Observando a tabela acima verifica-se que a grande maioria das crianças admitiu conseguir realizar todos os objetivos propostos. Visualiza-se uma maior facilidade na área da matemática, onde apenas uma criança afirma não ser ainda capaz de nomear os nomes de algumas figuras geométricas.

Na área das TIC, constata-se um número mais elevado (quatro crianças) que assinalaram não conseguir completamente realizar pesquisas e investigações no computador de forma a conhecer mais coisas e descobrir aquilo de que gostaria saber. Desta forma, tanto eu como a educadora cooperante ficámos atentas e pensámos na planificação de momentos/atividades/tarefas que incidissem nessa questão.

Como futura docente, assumo claramente que esta estratégia, para além de apresentar vantagens como o envolvimento das famílias e participação ativa das crianças na sua avaliação, permite uma maior ponderação e consciencialização do próprio profissional de forma a mediar e organizar a sua ação, investigando aspetos a melhorar e trabalhando para tal. Penso ser deveras importante o trabalho docente, procurando estratégias que viabilizem a sua ação e que contribuam para uma boa organização do grupo e, sobretudo, para a maximização das aprendizagens das crianças.

3.1.2. 1º Ciclo do Ensino Básico

Tal como na PES em Educação Pré-Escolar, também em ensino do 1.º CEB tive como grande intenção incidir na parte avaliativa enquanto elemento integrante e regulador de todo o processo de ensino e aprendizagem. Houve, claramente, um período de adaptação e de conhecimento entre mim e a turma e isso permitiu que definisse a que estratégias poderia recorrer de modo a abordar a questão da avaliação pelo lado mais formativo. Também a professora cooperante foi um importante auxílio na medida em que me revelou e sugeriu algumas propostas para trabalhar a temática deste relatório durante o período da PES.

Após recolher as informações necessárias (e.g., práticas avaliativas utilizadas pelo grupo) e reunir tanto com a docente cooperante como com a orientadora do relatório ponderei a utilização de estratégias como o *feedback* (oral e escrito) e o preenchimento de uma grelha de autoavaliação semanal de aprendizagens intitulada de

“Avaliação das minhas aprendizagens” (Apêndice n.º 3). O diálogo constante e aberto entre mim, a professora cooperante e professoras orientadoras (quer do relatório final de mestrado quer da PES) foi fundamental para que as estratégias utilizadas fossem ponderadas e se refletissem adequadas ao grupo. Para o efeito, foi fundamental a recolha de notas de campo durante a realização das atividades, a análise dos dados registados nas grelhas e o retirar de conclusões sobre estes processos.

Seguem-se a exposição dos dados relacionados com as estratégias acima mencionadas que em muito me auxiliaram no desenvolvimento desta temática, permitindo-me refletir sobre a minha ação e projetar alguns aspetos que penso serem primordiais para o futuro profissional.

Registo de situações com recurso ao *feedback* oral e escrito

Tal como já frisei durante a abordagem sobre o *feedback* neste relatório, é de sublinhar que este processo deve servir como orientação para que a criança/aluno faça as melhorias necessárias, valorizando o que fez bem perante as áreas que requeiram melhoria (Lopes & Silva, 2012). Daqui decorre a importância e enfoque em momentos em que o *feedback* se apresentou como estratégia de regulação e orientação do processo de ensino e aprendizagem. Abaixo encontram-se manifestas algumas notas de campo que refletem este procedimento.

- **Situação de *feedback* oral durante a realização de uma ficha de trabalho sobre o texto lido no momento anterior**

O A. (9:0) dirigiu-se a mim e perguntou como se escrevia “Fui”. A questão baseava-se na dúvida entre a letra “o” e “u” porque, tal como sabemos, -o, por vezes, também tem valor fonético de – u. No momento, pensei de imediato numa estratégia para explicar ao aluno como poderia diferenciar a utilização de ambas as letras e pedi-lhe que, daqui para a frente, se tentasse lembrar da conversa que estávamos a ter. Foi então que lhe disse “A., -fui pertence a que classe de palavras?”, ao qual o aluno me respondeu “É um verbo, professora.”. Concordei com a resposta e voltei a interrogá-lo: “E –fui é uma forma verbal, que está conjugada em que tempo?”. A sua resposta estava, novamente, correta: “É do verbo ir, não é?”. Voltei a estimular a sua reflexão e perguntei-lhe em que tempo se encontrava a palavra –fui, ao qual o aluno me

respondeu: “Está no passado. Acho que é do pretérito perfeito”. Mais uma vez disse-lhe que estava correto e foi aí que resolvi a sua dúvida com a seguinte conclusão: “Então Afonso, tu já me disseste que –fui está no pretérito perfeito. Nós dizemos – ‘ Eu fui à loja.’. Ao estar no pretérito perfeito, escreve-se sempre com –u. Está certo?”. O aluno concordou comigo e, para assegurar a sua compreensão questionei-o: “Então e -foi? Que está no presente, certo? Escreve-se como?”. A criança ficou calada durante algum tempo e ainda pareceu hesitar na resposta, quando disse: “É com –o, não é professora? Se no passado se escreve com –u, -foi é com –o.”. Sorri-lhe e concordei com a sua explicação, pedindo-lhe: “Agora, sempre que te aparecer essa dúvida, lembra-te desta nossa conversa. (nota de campo de 13 de novembro de 2014)

- **Situações de *feedback* escrito perante a correção de um texto**

A C. (9:8) mostra bastante criatividade na redação de textos mas verifiquei já, algumas vezes, que confunde as terminações –ão e –am relativamente à conjugação de alguns verbos. Como tal, pensei que fosse vantajoso utilizar não só o *feedback* oral como também o escrito para lhe tentar explicar as diferenças face a esses aspetos linguísticos. Para isso, escrevi a seguinte sugestão aquando da correção escrita do texto: “Estás no caminho certo mas deves esforçar-te mais no que te vou dizer. Repara nas diferenças: - Salvaram: termina em –am. É uma forma verbal que está conjugada no pretérito perfeito e a sílaba tónica é –va. - Salvarão: termina em –ão. É uma forma verbal que está conjugada no futuro e a sílaba tónica também é –rão. Tenta recordar-te desta sugestão quando tiveres dúvidas. (nota de campo de 17 de novembro de 2014)

Durante a correção escrita dos textos dos alunos, gosto de lhes dar algum *feedback* escrito para que leiam as minhas sugestões e possam, numa próxima vez, melhorar a sua linguagem escrita e o que nela está implícito. O J. (9:9) tem uma expressão escrita muito boa porém, neste caso, acabou por se esquecer, ao longo do texto, de colocar vírgulas suficientes para a sua compreensão. Para além de assinalá-las, preferi registar junto ao texto a seguinte sugestão: “J. tens um bom texto. Só acho que devias colocar mais vírgulas para que o texto se compreenda melhor quando alguém o lê. Recordas-te quais as funções da vírgula? Agora repara: as vírgulas colocam-se onde queremos que seja feita uma pausa durante a leitura. Depois de fazeres um texto, volta a lê-lo e, onde fizeres pausas durante a leitura, onde vires que não é necessário o ponto final, coloca as vírgulas.” A criança, quando leu o meu comentário disse mesmo: “Eu já não tinha muita noção disto professora. Obrigada. Eu vou ver se para a próxima vez que

fizemos um texto me lembro do seu conselho. (nota de campo de 17 de novembro de 2014)

Estes exemplos mostram algum do *feedback* (oral e escrito) que ofereci durante a PES em 1.º CEB. De facto, apercebi-me que os alunos aceitaram bem estas sugestões. Observei, numa grande maioria, que todos os alunos ficavam entusiasmados quando lhes escrevia algumas propostas de forma a apoiar a melhoria de determinados aspetos relativos às suas aprendizagens. Quando lhes entregava um texto já corrigido todos pediam, entusiasticamente, o seu trabalho e assim que o fazia, deparava-me com uma reação positiva por parte dos alunos. O que gostavam imediatamente de fazer após a entrega do texto era ler o comentário escrito e perceber o que está mal. A verdade é que pude observar, em novos textos que os alunos redigiram, um maior cuidado face a correções e *feedback* que anteriormente foram realizados. Muitos dos alunos, durante a redação de um texto, lembravam-se de algum *feedback* que lhes dera em momentos antecedentes e perguntavam-me sobre esses aspetos para não repetir o erro.

Para além destes exemplos, pensei também que, em grande grupo, houvesse oportunidades em que o *feedback* existisse não só pela parte docente mas também pelos próprios alunos. Ao planificar a heterocorreção de um texto narrativo escrito por um dos alunos (selecionado por mim e não revelando a sua identidade aquando da correção), quis, mais uma vez, fomentar o seu espírito crítico e avaliativo, permitindo-lhe a exposição de sugestões para melhoria da narrativa do colega em termos dos seguintes parâmetros: expressão escrita, sinais de pontuação, marcas de discurso direto.

O texto original foi projetado diretamente na tela para que toda a turma pudesse visualizá-lo corretamente. Num momento seguinte, começámos por ler parágrafo a parágrafo, verificando o que poderia ser melhorado. A criança que pretendesse dar a sua sugestão colocava o dedo no ar, explicitando e justificando a sua opinião. Questionava sempre toda a turma de forma a perceber se compreendiam e se existia um acordo comum. Veja-se através da nota de campo abaixo retirada de um dos registos semanais elaborados durante a PES:

M. (9:8) – (a aluna colocou o dedo no ar e eu pedi que me desse a sua sugestão) Tem de ser «disse, dois pontos, parágrafo, travessão. O quê? Quem são vocês?»

Eu – Muito bem, M.. Mas porquê? Porque escolheste essas hipóteses?

M. (9:8) – Porque o narrador e as personagens não podem falar ao mesmo tempo.

Eu – Então, temos de diferenciar as falas do narrador e as falas das personagens, por isso é que utilizamos as marcas de discurso direto que são os dois pontos e o travessão, é isso, Mariana?

A aluna abanou a cabeça afirmando a minha questão e outros alunos, entusiasticamente, diziam, simultaneamente: «Não pode estar as personagens e o narrador, assim não se percebe quem é que está a falar»

Voltei a repetir a explicação para que não houvesse dúvidas.

(nota de campo de 19 de novembro de 2014 retirada do registo semanal n.º 8 de 17-11-2014 a 21-11-201)

A partir das correções, alterava o texto naquele preciso momento e após esta atividade, inseri os comentários dados por mim, pela professora cooperante e pelos colegas, entregando-o depois ao autor do texto. Certifique-se este procedimento no apêndice 4 deste relatório. Foi por este caminho que pensei em auxiliar o autor do texto, demonstrando que em colaboração e através de um trabalho cooperativo, podemos alcançar os resultados esperados. Se uma criança/aluno desenvolver a capacidade de se autoavaliar, de se autocorrigir, poderá conseguir também, progressivamente, ultrapassar as suas dificuldades e evoluir com o erro. Neste contexto, não quero que a palavra “erro” transpareça a ideia de que o aluno seja catalogado como “mau aluno” ou como um “aluno menos bom”. Para uma melhor compreensão da conceção de “erro” apoio-me na seguinte explicitação de Santos (2002:2): “O erro, sendo um fenómeno inerente à aprendizagem, representa uma coerência própria de uma dada representação, isto é, revela uma concepção associada a uma dada representação que o aluno formou.” A minha perspetiva parte do princípio de que cada aluno é um aluno, cada aluno trabalha de acordo com as suas características e que, através da reflexão e perspetivação das suas capacidades, saiba quais os caminhos a seguir, quais os esforços que devem ser feitos, quais as estratégias que pode seguir para melhorar o seu trabalho. A correção em grande grupo permitiu, a pouco e pouco, que os alunos, a pouco e pouco, conseguissem, em outras situações, identificar os seus erros e aí podemos afirmar que acontece uma aprendizagem (Santos, 2002).

Daqui posso concluir que o *feedback* apoia realmente na regulação do percurso dos alunos face às suas aprendizagens. É importante que os alunos possuam um “fio condutor” e que o papel do professor assente também nessa função mediadora, garantindo uma avaliação que regula e aspira o alcance de objetivos e aprendizagens através de um trabalho cooperativo entre os diversos elementos da comunidade educativa.

Tabelas de autoavaliação de aprendizagens “Avaliação das minhas aprendizagens”

A grelha “Avaliação das minhas aprendizagens” surge com a necessidade de, enquanto futura docente do 1.º CEB, verificar aquilo que os alunos mostraram mais e menos entusiasmo face à semana que decorria e conhecer as suas sugestões de trabalho para a semana seguinte. Esta tabela diz respeito, apenas a três áreas curriculares – Português, Matemática e Estudo do Meio, decididas entre mim e a professora cooperante em diálogo consensual.

A utilização destas grelhas teve início na semana de 3 a 7 de novembro de 2014, prolongando-se durante cinco semanas consecutivas, ou seja, apresentando o seu término na semana de 1 a 5 de dezembro.

Na primeira vez em que este recurso foi implementado em sala de aula, houve a necessidade de explicitar aos alunos quais as suas finalidades e como teriam de a preencher. A princípio observei que alguns alunos revelaram dificuldades na sua efetivação mas, ao longo das cinco semanas, toda a turma já conseguia claramente preencher a grelha, assumindo-a, de forma progressiva, como um elemento fundamental na rotina semanal do grupo.

Sendo uma estratégia semanal (todas as sextas-feiras) apresento apenas um exemplo, no corpo do relatório, para cada variável contemplada na tabela (“O que gostei mais”; “O que gostei menos”; “Na próxima semana gostava de...”), sendo que os restantes são apresentados nos apêndices. A análise foi feita mediante as metas de aprendizagem e programa das áreas referenciadas acima de forma a orientar possíveis intervenções que pudessem ser realizadas em períodos de tempo posteriores.

Algumas crianças quando não tinham a sua opinião devidamente formulada ou quando referiam oralmente ter gostado de tudo, optavam por não responder a algumas questões, deixando esses espaços em branco. Para além das variáveis supracitadas também foi precisa a análise de dados no programa *Microsoft Office Excel*, onde se contabilizaram as vezes que os alunos afirmaram ter ou não conseguido realizar as tarefas (das diferentes áreas) e a justificação dessa opção. Essa análise é apresentada em percentagem e permite observar a variância da autonomia dos alunos face à realização das tarefas em sala de aula.

De seguida, são apresentadas as análises das grelhas preenchidas na primeira semana (03/11/2014 a 07/11/2014) para as três áreas em questão – Português, Matemática e Estudo do Meio – e relativas às categorias acima explicitadas (“Conseguir realizar todas as tarefas”; “O que gostei mais”; “O que gostei menos” e “Na próxima semana gostava de...”). Em relação às semanas seguintes esclarecem-se apenas as conclusões apuradas sendo que, tal como já referi, as respetivas tabelas estão expostas nos apêndices deste relatório.

Na Tabela 6 são apresentados os dados relativos à **área curricular de português**, referentes às tarefas realizadas na primeira semana de implementação das grelhas de autoavaliação.

Tabela 6 – *Português – Análise da 1.ª Semana (03/11/2014 a 07/11/2014) - “Consegui realizar todas as tarefas?”*

Sujeitos		1. Sim	1.1. Sozinho	1.2. Com ajuda da professora	1.3. Com ajuda de colegas	2. Não	2.1. Não estive com atenção	2.2. Não compreendi a explicação da professora	2.3. Não tive tempo	2.4. Eram muito difíceis	2.5. Outra razão
A1						1			1		
A2		1			1						
A3		1	1								
A4		1		1							
A5		1		1	1						
A6		1	1								
A7		1	1								
A8		1	1								
A9		1	1								
A10		1	1								
A11		1		1							
A12		1	1								
A13		1			1						
A14		1	1								
A15		1	1								
A16		1			1						
A17		1			1						
A18						1		1			
A19		1	1								
A20		1		1							
A21		1	1								
A22		1	1								
A23		1	1								
A24		1	1								
A25		1	1								
Total	N	23	15	4	5	2	0	1	1	0	0
	%	92	60	16	20	8	0	4	4	0	0

Na 1.ª semana, 92% dos alunos (N=23) afirmaram ter conseguido realizar todas as tarefas. Destes, 60% (N=15) conseguiram realizar as tarefas sozinhos, 16% dos alunos (N=4) recorreram à ajuda da professora e 20% (N=5) realizaram a tarefa com a ajuda dos colegas. Veja-se que 4% (N=1) assinalam não ter conseguido realizar todas as tarefas afirmando que não teve tempo.

2.^a Semana (10/11/2014 a 14/11/2014) (Apêndice 5):

Na 2.^a semana, 96% dos alunos (N=24) afirmaram ter conseguido realizar todas as tarefas. Destes, 64% (N=16) conseguiram realizar as tarefas sozinhos, 36% dos alunos (N=9) recorreram à ajuda da professora e 12% (N=3) realizaram a tarefa com a ajuda dos colegas. Um aluno (4%; N=1) dizem não ter realizado as tarefas por completo por falta de tempo.

3.^a Semana (17/11/2014 a 21/11/2014) (Apêndice 6):

Na 3.^a semana, 92% dos alunos (N=23) afirmaram ter conseguido realizar todas as tarefas. Destes, 72% (N=18) conseguiram realizar as tarefas sozinhos, 28% dos alunos (N=7) recorreram à ajuda da professora e 24% (N=6) realizaram a tarefa com a ajuda dos colegas. Um aluno (4%; N=1) não realizou todas as tarefas assinalando que não teve tempo.

4.^a Semana (24/11/2014 a 28/11/2014) (Apêndice 7):

Na 4.^a semana, 100% dos alunos (N=25) afirmaram ter conseguido realizar todas as tarefas. Destes, 88% (N=22) conseguiram realizar as tarefas sozinhos, 8% dos alunos (N=2) recorreram à ajuda da professora e 12% (N=3) realizaram a tarefa com a ajuda dos colegas.

5.^a Semana (01/12/2014 a 05/12/2014) (Apêndice 8):

Na 5.^a semana, 96% dos alunos (N=24) afirmaram ter conseguido realizar todas as tarefas. Destes, 84% (N=21) conseguiram realizar as tarefas sozinhos, 12% dos alunos (N=3) recorreram à ajuda da professora e também 12% (N=3) realizaram a tarefa com a ajuda dos colegas.

Na Tabela 7 são apresentados os dados relativos à área curricular de **português**, referentes às tarefas realizadas na totalidade das cinco semanas de implementação das grelhas de autoavaliação.

Tabela 7 – *Português - Análise total (cinco semanas) - “Conseguir realizar todas as tarefas?”*

Semanas	1. Sim	1.1. Sozinho	1.2. Com ajuda da professora	1.3. Com ajuda de colegas	2. Não	2.1. Não estive com atenção	2.2. Não compreendi a explicação da professora	2.3. Não tive tempo	2.4. Eram muito difíceis	2.5. Outra razão
1. ^a	23	15	4	5	2	0	1	1	0	0
2. ^a	24	16	9	3	1	0	0	1	0	0
3. ^a	23	18	7	6	1	0	0	1	0	0
4. ^a	25	21	3	4	0	0	0	0	0	0
5. ^a	24	21	3	3	0	0	0	0	0	0

Observando a tabela que sintetiza a análise das cinco semanas em estudo, é evidenciado que os alunos conseguiram, na maioria das vezes, realizar todas as tarefas sozinhos. Na 1.^a semana, dois alunos referiram não efetuar todas as tarefas devido à falta de tempo e por não ter compreendido a explicação da professora. Nas duas últimas semanas, observa-se que já todos os alunos apresentam total autonomia na realização das tarefas propostas em Português.

Na Tabela 8 são apresentados os dados relativos à área curricular de **matemática**, referentes às tarefas realizadas na primeira semana de implementação das grelhas de autoavaliação.

Tabela 8 – Análise da 1.^a Semana (03/11/2014 a 07/11/2014) - “Consegui realizar todas as tarefas?”

Sujeitos		1. Sim	1.1. Sozinho	1.2. Com ajuda da professora	1.3. Com ajuda de colegas	2. Não	2.1. Não estive com atenção	2.2. Não compreendi a explicação da professora	2.3. Não tive tempo	2.4. Eram muito difíceis	2.5. Outra razão
A1						1			1		
A2		1	1		1						
A3		1	1								
A4		1		1							
A5		1	1								
A6		1			1						
A7		1			1						
A8		1			1						
A9		1		1							
A10		1		1							
A11		1		1							
A12		1		1							
A13						1		1		1	
A14		1	1								
A15		1	1								
A16		1	1								
A17		1		1							
A18		1		1							
A19		1				1		1			
A20		1		1							
A21		1		1							
A22		1	1								
A23		1		1							
A24		1		1							
A25		1	1								
Total	N	22	8	11	4	3	0	2	1	1	0
	%	88	32	44	16	12	0	8	4	4	0

Na 1.^a semana, 88% dos alunos (N=22) afirmaram ter conseguido realizar todas as tarefas. Destes, 32% (N=8) conseguiram realizar as tarefas sozinhos, 44% dos alunos (N=11) recorreram à ajuda da professora e 16% (N=4) realizaram a tarefa com a ajuda dos colegas. 12% dos alunos (N=3) afirmaram não ter conseguido realizar todas as

tarefas. Destes, 8% (N=2) dizem não ter compreendido a explicação da professora, 4% (N=1) não tiveram tempo e os restantes 4% (N=1) afirma que as tarefas eram muito difíceis

2.^a Semana (10/11/2014 a 14/11/2014) (Apêndice 9):

Na 2.^a semana, 88% dos alunos (N=22) afirmaram ter conseguido realizar todas as tarefas. Destes, 48% (N=12) conseguiram realizar as tarefas sozinhos, 44% dos alunos (N=11) recorreram à ajuda da professora e 12% (N=3) realizaram a tarefa com a ajuda dos colegas. Verifica-se que 12% (N=3) não realizaram as tarefas na sua totalidade, sendo que 8% (N=2) afirma não ter estado com atenção e 4% (N=1) diz não ter tido tempo para as completar.

3.^a Semana (17/11/2014 a 21/11/2014) (Apêndice 10):

Na 3.^a semana, 96% dos alunos (N=24) afirmaram ter conseguido realizar todas as tarefas. Destes, 52% (N=13) conseguiram realizar as tarefas sozinhos, 56% dos alunos (N=14) recorreram à ajuda da professora e 32% (N=8) realizaram a tarefa com a ajuda dos colegas.

4.^a Semana (24/11/2014 a 28/11/2014) (Apêndice 11):

Na 4.^a semana, 96% dos alunos (N=24) afirmaram ter conseguido realizar todas as tarefas. Destes, 60% (N=15) conseguiram realizar as tarefas sozinhos, 40% dos alunos (N=10) recorreram à ajuda da professora e 28% (N=7) realizaram a tarefa com a ajuda dos colegas. Note-se que 4% (N=1) afirma não ter conseguido realizar todas as tarefas assinalando a falta de atenção.

5.^a Semana (01/12/2014 a 05/12/2014) (Apêndice 12):

Na 5.^a semana, 96% dos alunos (N=24) afirmaram ter conseguido realizar todas as tarefas. Destes, 68% (N=17) conseguiram realizar as tarefas sozinhos, 36% dos alunos (N=9) recorreram à ajuda da professora e 16% (N=4) realizaram a tarefa com a ajuda dos colegas.

Na Tabela 9 são apresentados os dados relativos à área curricular de **matemática**, referentes às tarefas realizadas na totalidade das cinco semanas de implementação das grelhas de autoavaliação.

Tabela 9 - *Matemática - Análise total (cinco semanas) - “Consegui realizar todas as tarefas?”*

Semanas	1. Sim	1.1. Sozinho	1.2. Com ajuda da professora	1.3. Com ajuda de colegas	2. Não	2.1. Não estive com atenção	2.2. Não compreendi a explicação da professora	2.3. Não tive tempo	2.4. Eram muito difíceis	2.5. Outra razão
1. ^a	22	8	11	4	3	0	1	1	1	0
2. ^a	22	12	11	3	3	2	0	1	0	0
3. ^a	24	13	14	7	0	0	0	0	0	0
4. ^a	24	15	10	7	1	1	0	0	0	0
5. ^a	24	17	9	4	0	0	0	0	0	0

Denota-se, na análise a esta tabela, que os alunos, embora assinalassem que conseguiram realizar todas as tarefas, necessitaram de uma maior ajuda por parte das (s) professoras (s). Nas duas primeiras semanas, três alunos assumiram que não conseguiram efetuar todas as tarefas por razões como: “Não compreendi a explicação da professora”, “Não tive tempo”, “Eram muito difíceis” e “Não estive com atenção”. Verifica-se que ao longo das semanas esse número baixou, não existindo, na quinta semana, alunos que assinalassem a resposta “Não”, o que traduz, a meu ver, algum desenvolvimento em termos de autonomia na realização de tarefas propostas em sala de aula.

Na Tabela 10 são apresentados os dados relativos à **área curricular de estudo do meio**, referentes às tarefas realizadas na primeira semana de implementação das grelhas de autoavaliação.

Tabela 10 - *Estudo do Meio – Análise da 1.ª Semana (03/11/2014 a 07/11/2014) - “Consegui realizar todas as tarefas?”*

Sujeitos	1. Sim	1.1. Sozinho	1.2. Com ajuda da professora	1.3. Com ajuda de colegas	2. Não	2.1. Não estive com atenção	2.2. Não compreendi a explicação da professora	2.3. Não tive tempo	2.4. Eram muito difíceis	2.5. Outra razão
A1	1	1								
A2	1	1								
A3	1	1								
A4	1	1								
A5	1	1	1							
A6	1	1								
A7	1	1								
A8	1	1								
A9	1	1								
A10	1	1								
A11	1	1								
A12	1	1								
A13	1	1								
A14	1	1								
A15	1	1								
A16	1	1								
A17	1	1								
A18	1			1						
A19	1	1								
A20	1	1								
A21	1	1								
A22	1		1							
A23	1	1								
A24	1	1								
A25	1	1								
Total	N	25	23	2	1	0	0	0	0	0
	%	92	60	16	20	8	0	4	4	0

Na 1.ª semana, 100% dos alunos (N=25) afirmaram ter conseguido realizar todas as tarefas. Destes, 92% (N=23) conseguiram realizar as tarefas sozinhos, 8% dos alunos (N=2) recorreram à ajuda da professora e 4% (N=1) realizaram a tarefa com a ajuda dos colegas

2.^a Semana (10/11/2014 a 14/11/2014) (Apêndice 13):

Na 2.^a semana, 100% dos alunos (N=25) afirmaram ter conseguido realizar todas as tarefas. Destes, 88% (N=22) conseguiram realizar as tarefas sozinhos, 68% dos alunos (N=17) recorreram à ajuda da professora e 88% (N=22) realizaram a tarefa com a ajuda dos colegas.

3.^a Semana (17/11/2014 a 21/11/2014) (Apêndice 14):

Na 3.^a semana, 96% dos alunos (N=24) afirmaram ter conseguido realizar todas as tarefas. Destes, 88% (N=22) conseguiram realizar as tarefas sozinhos, 8% dos alunos (N=2) recorreram à ajuda da professora e 24% (N=6) realizaram a tarefa com a ajuda dos colegas.

4.^a Semana (24/11/2014 a 28/11/2014) (Apêndice 15):

Na 4.^a semana, 100% dos alunos (N=25) afirmaram ter conseguido realizar todas as tarefas. Destes, 88% (N=22) conseguiram realizar as tarefas sozinhos, 8% dos alunos (N=2) recorreram à ajuda da professora e 12% (N=3) realizaram a tarefa com a ajuda dos colegas.

5.^a Semana (01/12/2014 a 05/12/2014) (Apêndice 16):

Na 5.^a semana, 96% dos alunos (N=24) afirmaram ter conseguido realizar todas as tarefas. Destes, 92% (N=23) conseguiram realizar as tarefas sozinhos, 8% dos alunos (N=2) recorreram à ajuda da professora e 4% (N=1) realizaram a tarefa com a ajuda dos colegas.

Na Tabela 11 são apresentados os dados relativos à área curricular de **estudo do meio**, referentes às tarefas realizadas na totalidade das cinco semanas de implementação das grelhas de autoavaliação.

Tabela 11 - *Estudo do Meio - Análise total (cinco semanas) - “Consegui realizar todas as tarefas?”*

Semanas	1. Sim	1.1. Sozinho	1.2. Com ajuda da professora	1.3. Com ajuda de colegas	2. Não	2.1. Não estive com atenção	2.2. Não compreendi a explicação da professora	2.3. Não tive tempo	2.4. Eram muito difíceis	2.5. Outra razão
1. ^a	22	23	2	1	0	0	0	0	0	0
2. ^a	21	22	17	22	0	0	0	0	0	0
3. ^a	20	22	2	6	0	0	0	0	0	0
4. ^a	19	22	2	3	0	0	0	0	0	0
5. ^a	19	23	2	1	0	0	0	0	0	0

A tabela acima traduz que os alunos assinalaram ter conseguido realizar todas as tarefas e na maior parte das vezes sozinho. Na segunda semana verifica-se, no entanto, que muitos deles completaram essas tarefas tanto com a ajuda da (s) professora (s) como com a ajuda dos colegas (note-se que grande parte dos alunos assinala os dois pontos atrás referidos – 1.2. e 1.3.).

As tabelas seguintes sistematizam os dados recolhidos na primeira semana, no âmbito da **área curricular de português**, das respostas dos alunos às questões “o que gostei mais” e “o que gostei menos” (Tabela 12) e “na próxima semana gostava de...” (Tabela 13)

Tabela 12 - *Análise da 1.ª Semana (03/11/2014 a 07/11/2014) – “o que gostei mais” e “o que gostei menos”*

Categorias	O que gostei mais		O que gostei menos	
	Exemplos	Unidades de Registo	Exemplos	Unidades de Registo ⁸
Não gosta de nada	- “nada” (A1)	1	- “tudo” (A1)	1
Gosta da tudo	- “gosto de tudo o que demos” (A2)	1	- “gostei de tudo” (A5) - “Eu gostei de tudo” (A13); (A23) - “nada” (A2); (A3); (A4); (A6); (A7); (A9); (A10); (A12); (A16); (A22)	13
Não Sei/Outro		0		0
Fichas de Avaliação	- “Da ficha de avaliação” (A25)	1	- “ficha de avaliação” (A8); (A11) - “Do teste” (A18)	3
Leitura e Escrita	- “De fazer textos narrativos” (A4) - “De fazer o texto da prova” (A13) - “Gostei de fazer o texto do teste de português.” (A23) - “De ler o texto do espantalho” (A5) - “De ler o texto do Avô Mergulhão” (A24)	5	- “De fazer cópias” (A14); (A15); (A19) - “Inventar um texto” (A17) - “Das perguntas de interpretação de alguns textos” (A21) - “Cópias” (A24)	6
Oralidade		0		0
Educação Literária		0		0
Gramática	- “Sujeito e predicado” (A3); (A11); (A12); (A16); (A7); (A8); (A9); (A17) - “sujeitos, predicados” (A6) - “Gostei de aprender o predicado e sujeito” (A10); (A15) - “Do sujeito e predicado” (A14); (A18); (A19); (A21) - “De rever o plural, singular, feminino e masculino.” (A20) - “Dos verbos, o sujeito e o predicado” (A22)	17	- “Sujeito e predicado” (A20) - “De rever o sujeito e o predicado” (A25)	2

⁸ Este número de UR coincide com o número de alunos da turma.

Verifica-se que durante a semana de 03/11/2014 a 07/11/2014, a preferência dos alunos foi a gramática (17 UR) e que 13 alunos não manifestaram desagrado em relação a nenhum dos conteúdos trabalhado em Português.

Tabela 13 - *Análise da 1.ª Semana (03/11/2014 a 07/11/2014) - “Na próxima semana gostava de...”*

	Categorias	Exemplos	Unidades de Registo
Na próxima semana gostava de...	Nada	- “nada” (A1); (A10)	2
	Tudo		0
	Não Sei/Outro	- “Não sei” (A5) - “Fazer qualquer coisa gira” (A13) - “fazer algum jogo” (A23) - “Áudio texto” (A7); (A16); (A17)	6
	Fichas de Avaliação		0
	Leitura e Escrita	- “dar texto informativo” (A2) - “Fazer muitos textos narrativos” (A4) - “continuar a fazer textos” (A19) - “fazer uma carta” (A21) - “Fazer uma composição”	5
	Oralidade		0
	Educação Literária	“dar mais textos” (A15)	1
	Gramática	- “Revisões do sujeito e predicado” (A3) - “Sujeito, predicado” (A6); (A24) - “aprender mais sobre o sujeito e o predicado” (A8); (A11) - “fazer mais exercícios com sujeitos e predicados” (A14) - “aprender o pretérito mais que perfeito” (A9) - “Verbos” (A12) - “Fazer verbos” (A18) - “Fazer classificação e palavras morfológicamente” (A20) - “Fazer mais verbos, o sujeito e o predicado” (A22)	11

Observa-se que as propostas dos alunos relativamente à semana seguinte passam sobretudo pela efetuação de atividades e tarefas no âmbito da gramática e da leitura e escrita, mais especificamente, relacionadas com os conteúdos abordados e explorados no decorrer da semana (sujeito e predicado; elaboração de textos narrativos). Estes resultados corroboram as preferências, assinaladas em maior número, na tabela anterior.

Na continuidade apresenta-se uma síntese interpretativa das quatro semanas seguintes cujas grelhas se encontram em apêndice.

2.^a Semana (10/11/2014 a 14/11/2014)

Verifica-se que durante a semana de 10/11/2014 a 14/11/2014, a preferência dos alunos foi a leitura e escrita (7 UR) e outros temas que foram abordados ao longo da semana (e.g., audição de um texto – “O Rouxinol”). Cinco alunos não manifestaram desagrado em relação a nenhum dos conteúdos trabalhado em Português, sendo que 15 alunos não responderam porque afirmaram que não existiu nada que, durante a semana, tivessem gostado menos de trabalhar. (Apêndice 17)

As propostas dos alunos face à semana seguinte passam, na maioria, pela efetuação de atividades e tarefas no âmbito da gramática e da educação literária, mais especificamente, relacionadas com os conteúdos acerca do sujeito e predicado e com a abordagem a novos textos literários. (Apêndice 18)

3.^a Semana (17/11/2014 a 21/11/2014):

Verifica-se que durante a semana de 17/11/2014 a 21/11/2014, a preferência dos alunos assentou em conteúdos no âmbito da leitura e escrita (10 UR), mais especificamente, relacionados com a redação de convites (no âmbito de um texto do manual) a pares. Dezassete alunos não manifestaram a sua opinião relativamente àquilo que menos gostaram, i.e., não responderam porque dizem que não houve nada do qual não tivessem gostado. Daqueles que responderam, três não manifestaram desagrado em relação a nenhum dos conteúdos trabalhado em Português. (Apêndice 19)

Observa-se que as propostas dos alunos relativamente à semana seguinte passam sobretudo pela efetuação de atividades e tarefas no âmbito da leitura e escrita e educação literária, mais especificamente, relacionadas com os seguintes conteúdos: elaboração de diferentes tipos de texto (narrativo, convite); realização de ditados e exploração de outras obras literárias. Estes resultados corroboram as preferências, assinaladas em maior número, na tabela anterior. (Apêndice 20)

4.^a Semana (24/11/2014 a 28/11/2014):

Durante a semana de 24/11/2014 a 28/11/2014, a preferência dos alunos recaiu sobre momentos inerentes às categorias “Não sei/Outro” (9 UR) e “Leitura e Escrita” (8 UR) que decorreram durante a semana relacionados, respetivamente, com a visita do autor Pedro Leitão e da correção dos textos de colegas (troca de textos entre alunos). Como a maioria dos alunos (20) não respondeu à questão “O que gostei menos”, observa-se uma igualdade entre alunos (2 UR) que não manifestaram desagrado em relação a nenhum dos conteúdos trabalhado em Português e alunos (2 UR) que referiram observações relacionadas com o facto de terem gostado menos da concretização da ficha de revisão e de não ser seleccionado para a leitura de um livro que seria para efetuar em casa. (Apêndice 21)

Percebe-se que as propostas dos alunos relativamente à semana seguinte passam sobretudo pela efetuação de atividades e tarefas no âmbito da leitura e escrita, mais especificamente, relacionadas com os conteúdos abordados e explorados no decorrer da semana (correção de textos – troca de textos entre alunos; elaboração de textos narrativos). Estes resultados corroboram as preferências, assinaladas em maior número, na tabela anterior. (Apêndice 22)

5.^a Semana (01/12/2014 a 05/12/2014):

Durante a semana de 01/12/2014 a 05/12/2014, a preferência dos alunos assentou na realização da ficha de avaliação sumativa (11 UR) e que, sabendo que 19 alunos não manifestaram qualquer resposta na coluna “o que gostei menos”, averigua-se que três alunos não expressaram desagrado em relação a nenhum dos conteúdos trabalhado em Português. (Apêndice 23)

As propostas dos alunos relativamente à semana seguinte passam sobretudo pela efetuação de atividades e tarefas no âmbito da gramática (5 UR) e da educação literária (5 UR), nomeadamente na abordagem aos graus dos adjetivos, tempos verbais, sujeito e predicado e palavras simples e complexas bem como à exploração de novos textos literários. (Apêndice 24)

A tabela 14 sistematiza os dados recolhidos nas respostas dos alunos às questões “o que gostei mais” e “o que gostei menos” nas cinco semanas, no âmbito da **área curricular de Português**,

Tabela 14 - *Síntese da análise das cinco semanas relativamente ao que “o que gostei mais” e “o que gostei menos”*

Categorias	O que gostei mais						O que gostei menos					
Semanas	1. ^a	2. ^a	3. ^a	4. ^a	5. ^a	Total de UR	1. ^a	2. ^a	3. ^a	4. ^a	5. ^a	Total de UR
Não gosta de nada	1	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	1
Gosta da tudo	1	3	2	2	5	13	13	5	3	2	3	26
Não Sei/Outro	0	7	9	9	1	26	0	0	1	2	2	5
Fichas de Avaliação	1	0	0	0	11	12	3	0	0	0	0	3
Leitura e Escrita	5	7	10	8	1	31	6	3	2	1	0	12
Oralidade	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Educação Literária	0	3	2	3	1	9	0	0	0	0	0	0
Gramática	17	5	1	2	4	29	2	2	1	0	0	5

Observando a tabela acima, verifica-se que durante as cinco semanas em análise, a Leitura e Escrita e Gramática (31 UR e 29 UR, respetivamente) foram as componentes mais assinaladas pelos alunos quanto àquilo de que mais gostaram. Relativamente a “o que gostei menos” averigua-se que a maioria dos alunos (26 UR) não manifestou qualquer desagrado face aos conteúdos abordados nesta área curricular referindo que tinham gostado de tudo.

As tabelas seguintes contêm os dados recolhidos na primeira semana, no âmbito da **área curricular de matemática**, das respostas dos alunos às questões “o que gostei mais” e “o que gostei menos” (Tabela 15) e “na próxima semana gostava de...” (Tabela 16).

Tabela 15 - *Análise da 1.ª Semana (03/11/2014 a 07/11/2014) – “o que gostei mais” e “o que gostei menos”*

Categorias	O que gostei mais		O que gostei menos	
	Exemplos	Unidades de Registo	Exemplos	Unidades de Registo ⁹
Não gosta de nada	- “Nada” (A11)	1		0
Gosta da tudo		0	- “Eu gostei de tudo” (A5); (A25) - “Nada” (A10); (A17); (A22)	5
Não Sei/Outro	- “De resolver problemas em trabalho de grupo” (A5)	1	- “problemas” (A18)	1
Fichas de Avaliação	- “da ficha de avaliação.” (A10); (A25)	2	- “ficha de avaliação” (A8); (A11); (A24)	3
Números e Operações	- “contas” (A1); (A19) - “Algoritmos” (A3) - “De fazer as ordens, classes...” (A4) - “Dos cálculos mentais” (A13) - “Algoritmos com dois algarismos no divisor” (A20)	6	- “sequências” (A1) - “contas” (A4); (A14) - “Divisores” (A7); (A12); (A19) - “contas de dividir” (A9); (A10); (A15); (A21) - “múltiplos e contas de multiplicar” (A13) - “de dar os múltiplos” (A23)	12
Geometria e Medida	- “Gostei de fazer os sólidos geométricos” (A2) - “Dos ângulos” (A6); (A7); (A8); (A9); (A12); (A14); (A15); (A16); (A17); (A18); (A21); (A22); (A23); (A24)	15	- “dos sólidos geométricos” (A20)	1
Organização e Tratamento de Dados (OTD)		0	- “tabelas” (A6)	1

Verifica-se que durante a semana de 03/11/2014 a 07/11/2014, a preferência dos alunos foi a área da Geometria e Medida (15 UR) e 12 alunos manifestaram algum desagrado face aos conteúdos relativos aos Números e Operações (nomeadamente na divisão).

⁹ Sublinhe-se que A2 e A3 não responderam.

Tabela 16 - Análise da 1.^a Semana (03/11/2014 a 07/11/2014) - “Na próxima semana gostava de...”

	Categorias	Exemplos	Unidades de Registo ¹⁰
Na próxima semana gostava de...	Nada	- “nada” (A1); (A11)	2
	Tudo		0
	Não Sei/Outro	- “mais trabalhos de grupo” (A5); (A21); (A24) - “praticar mais” (A3) - “Gostava de continuar a fazer exercícios” (A25)	5
	Fichas de Avaliação		0
	Números e Operações	- “gostava de dar o bilião” (A2); (A3); (A23) - “fazer algoritmos de + e de -” (A4) - “divisão de números decimais” (A7); (A14); (A15); (A16); (A17); (A19) - “frações e números decimais” (A10) - “divisores e múltiplos” (A12) - “treinar os algoritmos” (A18)	13
	Geometria e Medida	“ângulos” (A6); (A20); (A22)	3
	OTD		0

As propostas dos alunos relativamente à semana seguinte passam sobretudo pela efetuação de atividades e tarefas no âmbito dos Números e Operações, mais especificamente, relacionadas com conteúdos a serem abordados numa fase posterior (programados para o 2.º período letivo) – números decimais e divisão dos mesmos. Estes resultados corroboram as preferências, assinaladas em maior número, na tabela anterior.

No seguimento desta análise apresenta-se uma síntese interpretativa das quatro semanas seguintes, cujas grelhas se encontram em apêndice, referentes à área curricular de Matemática (“O que gostei mais” e o “O que gostei menos”; “Na próxima semana gostava de...”, respetivamente para cada semana assinalada).

¹⁰ Note-se que A8 e A9 não preencheram este espaço.

2.^a Semana (10/11/2014 a 14/11/2014):

Durante a semana de 10/11/2014 a 14/11/2014, a preferência dos alunos foram conteúdos no âmbito dos números e operações (18 UR), relacionadas, sobretudo, com as frações. Sublinhe-se que cinco alunos não manifestaram desagrado em relação a nenhum conteúdo e, por sua vez, também outros cinco alunos revelaram ter gostado menos de conteúdos relacionados com a resolução de problemas e algoritmos. Veja-se que 11 alunos não responderam à questão “O que gostei menos”. (Apêndice 25)

Relativamente às dos alunos para semana seguinte passam, maioritariamente (18 UR), estas passam pela efetuação de atividades e tarefas no âmbito dos números e operações, mais especificamente, relacionadas com os conteúdos abordados e explorados no decorrer da semana (frações e algoritmo da divisão). (Apêndice 26)

3.^a Semana (17/11/2014 a 21/11/2014):

Verifica-se que durante a semana de 17/11/2014 a 21/11/2014, a preferência dos alunos assenta no âmbito dos números e operações (18 UR), mais especificamente em conteúdos relacionados com as frações e oito alunos manifestaram algum desagrado/dificuldade face aos mesmos assuntos (nomeadamente simplificação de frações). (Apêndice 27)

Observa-se que as propostas dos alunos relativamente à semana seguinte passam sobretudo pela efetuação de atividades e tarefas no âmbito dos números e operações, mais especificamente, relacionadas com os conteúdos abordados e explorados no decorrer da semana (frações). Estes resultados corroboram as preferências, assinaladas em maior número, na tabela anterior. (Apêndice 28)

4.^a Semana (24/11/2014 a 28/11/2014):

Na semana de 24/11/2014 a 28/11/2014, a preferência dos alunos assenta na organização e tratamento de dados (9 UR) e que, visto que 19 alunos não responderam à questão “O que gostei menos”, daqueles que o fizeram quatro não manifestaram

desagrado em relação a nenhum dos conteúdos trabalhados em Matemática. (Apêndice 29)

Observa-se que as propostas dos alunos relativamente à semana seguinte são de atividades e tarefas no âmbito dos números e operações, mais especificamente, relacionadas com os conteúdos abordados e explorados no decorrer da semana (frações). (Apêndice 30)

5.ª Semana (01/12/2014 a 05/12/2014):

Verifica-se que durante esta semana, de 01/12/2014 a 05/12/2014, a preferência dos alunos foram os números e operações (16 UR), referindo especificamente conteúdos relacionados com as frações decimais. Visto que 20 alunos não responderam a “o que gostei menos”, dos quatro que responderam três não manifestaram desagrado em relação a nenhum dos conteúdos trabalhados em Matemática. (Apêndice 31)

As propostas dos alunos relativamente à semana seguinte voltam a ser atividades e tarefas no âmbito dos números e operações, mais especificamente, relacionadas com os conteúdos abordados e explorados no decorrer da semana (dízimas; frações decimais). Estes resultados corroboram as preferências, assinaladas em maior número, na tabela anterior. (Apêndice 32)

A tabela 17 sistematiza os dados recolhidos nas respostas dos alunos às questões “o que gostei mais” e “o que gostei menos” nas cinco semanas, no âmbito da **área curricular de matemática**,

Tabela 17 – Síntese da análise das cinco semanas relativamente ao que “o que gostei mais” e “o que gostei menos”

Categorias	O que gostei mais						O que gostei menos					
Semanas	1. ^a	2. ^a	3. ^a	4. ^a	5. ^a	Total de UR	1. ^a	2. ^a	3. ^a	4. ^a	5. ^a	Total de UR
Não gosta de nada	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0
Gosta da tudo	0	1	3	4	6	14	5	5	3	4	3	20
Não Sei/Outro	1	3	2	0	1	7	1	5	2	0	0	8
Fichas de Avaliação	2	0	0	1	0	3	3	0	0	0	0	3
Números e Operações	6	18	18	8	16	66	12	4	8	1	1	26
Geometria e Medida	15	0	0	1	0	16	1	0	0	0	0	1
Organização e Tratamento de Dados (OTD)	0	0	0	9	0	9	1	0	0	0	0	1

Durante as cinco semanas em análise verifica-se que, na área curricular de Matemática, as preferências dos alunos foram, claramente, no domínio dos Números e Operações (66 UR) sendo que, em simultâneo, também esse é manifestado na categoria “O que gostei menos” com um total de 26 UR, seguido de 20 UR que refletem que os alunos gostaram de tudo face à Matemática.

As tabelas seguintes contêm os dados recolhidos na primeira semana, no âmbito da **área curricular de Estudo do Meio**, das respostas dos alunos às questões “o que gostei mais” e “o que gostei menos” (Tabela 18) e “na próxima semana gostava de...” (Tabela 19).

Tabela 18 – Análise da 1.ª Semana (03/11/2014 a 07/11/2014) – “o que gostei mais” e “o que gostei menos”

Categorias	O que gostei mais		O que gostei menos	
	Exemplos	Unidades de Registo	Exemplos	Unidades de Registo ¹¹
Não gosta de nada		0		0
Gosta da tudo		0	- “nada” (A10); (A11); (A12); (A16); (A17); (A24) - “Eu gostei de tudo” (A5); (A13); (A23); (A25)	10
Não Sei/Outro		0	- “Não tenho nada a dizer” (A18)	1
Fichas de Avaliação		2	- “ficha de avaliação” (A8)	1
À Descoberta de Si Mesmo	- “Esqueleto e incêndios” (A1) - “Gostei de dar esqueleto, músculos e pele” (A2) - “Esqueleto” (A3); (A7); (A17) - “Do esqueleto humano” (A4) - “De dar o esqueleto” (A5) - “pele” (A6); (A9) - “incêndios e sismos” (A8); (A23) - “Do esqueleto” (A11); (A13) - “Os sismos, as inundações” (A12) - “De aprender o esqueleto” (A14); (A15), (A22); (A24) - “Inundações e secas” (A16) - “Dos incêndios e dos ossos” (A18) - “de aprender como fazer quando *à sismos” (A19) - “Do esqueleto e dos músculos” (A20) - “o esqueleto” (A21)	23	- “secas e inundações” (A1); (A15) - “sismo” (A6) - “De sismos e secas” (A14) - “Da pele” (A20) - “Os incêndios” (A21) - “Dos sismos e dos fogos” (A22)	7
À Descoberta dos Outros e das Instituições		0		0

Verifica-se que durante a semana de 03/11/2014 a 07/11/2014, a preferência dos alunos foi a abordagem acerca do esqueleto (À Descoberta de Si Mesmo) (23 UR) e que 10 alunos não manifestaram desagrado em relação a nenhum dos conteúdos trabalhados em

¹¹ A2, A3, A4, A7, A9 E A19 não preencheram

Estudo do Meio (referindo, claramente, que 6 deles não responderam na variável “O que gostei menos”).

Tabela 19 - *Análise da 1.ª Semana (03/11/2014 a 07/11/2014) - “Na próxima semana gostava de...”*

	Categorias	Exemplos	Unidades de Registo
Na próxima semana gostava de...	Nada		0
	Tudo		0
	Não Sei/Outro	- “fazer um projeto” (A13)	1
	Fichas de Avaliação		0
	À Descoberta de Si Mesmo	- “músculos” (A6); (A24) - “Aprender mais sobre o esqueleto humano” (A22)	3
	À Descoberta dos Outros e das Instituições	- “história toda de *Portugal” (A1) - “gostava de dar a história de Portugal” (A2) - “História de Portugal” (A3); (A5); (A7); (A10); (A12); (A16); (A17); (A18); (A21) - “de aprender história” (A4) - “aprender a história de Portugal” (A8); (A11); (A14); (A15); (A19); (A20); (A25) - “da 2.ª dinastia de Portugal” (A9) - “dar a história de Portugal” (A23)	21

As propostas dos alunos para a semana seguinte são, essencialmente, atividades e tarefas no âmbito da História de Portugal (À Descoberta dos Outros e das Instituições). Estes resultados comprovam as preferências, assinaladas em maior número, na tabela anterior.

No seguimento desta análise apresenta-se uma síntese interpretativa das quatro semanas seguintes, cujas grelhas se encontram em apêndice, referentes à área curricular de Estudo do Meio (“O que gostei mais” e o “O que gostei menos”; “Na próxima semana gostava de...”, respetivamente para cada semana assinalada).

2.^a Semana (10/11/2014 a 14/11/2014):

Verifica-se que durante a semana de 10/11/2014 a 14/11/2014, a preferência dos alunos foi no âmbito da Descoberta dos Outros e das Instituições mais especificamente relacionada com a realização do trabalho de grupo sobre algumas instituições/entidades de Évora (20 UR). (Realce-se que A20 não respondeu à coluna “O que gostei mais”). Verifica-se igualmente que em “O que gostei menos” apenas seis alunos responderam, afirmando que nenhum dos conteúdos abordados esteve em desacordo com as suas preferências. Os restantes alunos (19) referiram-me, pessoalmente, que não responderam porque não tinham nada a dizer sobre esta questão, i.e., que tinham gostado de tudo. (Apêndice 33)

Observa-se que as propostas dos alunos relativamente à semana seguinte passam, sobretudo, por atividades e tarefas no âmbito de “À Descoberta dos Outros e das Instituições”, mais especificamente, relacionadas com os conteúdos ligados à História de Portugal (tema introduzido pelo trabalho de grupo sobre algumas instituições/entidades da cidade de Évora). (Apêndice 34)

3.^a Semana (17/11/2014 a 21/11/2014):

Verifica-se que durante a semana de 17/11/2014 a 21/11/2014, a preferência dos alunos assenta, clara e maioritariamente (22 UR), em conteúdos do âmbito de À Descoberta dos Outros e das Instituições – relacionados, sobretudo, com a abordagem ao século e à Península Ibérica. Quatro alunos não manifestaram desagrado em relação a nenhum dos conteúdos trabalhados em Estudo do Meio, sendo que, 18 crianças não responderam à questão. (Apêndice 35)

Relativamente à semana seguinte os alunos sugerem atividades e tarefas no âmbito da história de Portugal, mais especificamente, relacionadas com os conteúdos abordados e explorados no decorrer da semana que atentam na introdução a essa temática (Península Ibérica, século, trabalho de grupo sobre algumas instituições/entidades de Évora). Estes resultados corroboram as preferências, assinaladas em maior número, na tabela anterior. (Apêndice 36)

4.^a Semana (24/11/2014 a 28/11/2014):

Percebe-se que durante a semana de 24/11/2014 a 28/11/2014, a preferência dos alunos foi, claramente, conteúdos no âmbito da Descoberta dos Outros e das Instituições (21 UR), relacionados mais especificamente com assuntos referentes à história da Península Ibérica e de Portugal. Tendo em conta que 19 alunos não expressaram qualquer resposta, apenas quatro não manifestaram desagrado em relação a nenhum dos conteúdos trabalhado em Estudo do Meio e dois referiram ter gostado menos de abordar os primeiros povos a habitar a Península Ibérica. (Apêndice 37)

As propostas dos alunos relativamente à semana seguinte passam maioritariamente pela realização de atividades e tarefas no âmbito da Descoberta dos Outros e das Instituições, mais especificamente, relacionadas com os conteúdos abordados e explorados no decorrer da semana (primeiros povos a habitar a Península Ibérica; história de Portugal). Estes resultados corroboram as preferências, assinaladas em maior número, para a mesma semana. (Apêndice 38)

5.^a Semana (01/12/2014 a 05/12/2014):

Verifica-se que durante a semana de 01/12/2014 a 05/12/2014, a preferência dos alunos assentou nos conteúdos relacionados com a história que precede à formação de Portugal, mais especificamente, referentes à invasão e permanência dos Muçulmanos na Península Ibérica e da Reconquista Cristã (15 UR) e que três dos alunos que responderam à questão “o que gostei menos” não manifestaram desagrado em relação a nenhum dos conteúdos trabalhados em Estudo do Meio. (Apêndice 39)

Constata-se que as propostas dos alunos para a semana seguinte são, sobretudo, de continuidade das atividades e tarefas no âmbito da história de Portugal, mais especificamente, relacionadas com os conteúdos abordados e explorados no decorrer da semana (Permanência muçulmana na Península Ibérica; Reconquista Cristã). Estes resultados corroboram as preferências, assinaladas em maior número, na semana em análise. (Apêndice 40)

A tabela 20 sistematiza os dados recolhidos nas respostas dos alunos às questões “o que gostei mais” e “o que gostei menos” nas cinco semanas, no âmbito da **área curricular de estudo do meio**.

Tabela 20 - *Síntese da análise das cinco semanas relativamente ao que “o que gostei mais” e “o que gostei menos”*

Categorias	O que gostei mais						O que gostei menos					
Semanas	1. ^a	2. ^a	3. ^a	4. ^a	5. ^a	Total de UR	1. ^a	2. ^a	3. ^a	4. ^a	5. ^a	Total de UR
Não gosta de nada	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Gosta da tudo	0	3	2	3	6	14	10	6	4	4	3	27
Não Sei/Outro	0	1	0	0	1	2	1	0	0	0	0	1
Fichas de Avaliação	2	0	0	0	0	2	1	0	0	0	0	1
À Descoberta de Si Mesmo	23	0	0	0	0	23	7	0	0	0	0	7
À Descoberta dos Outros e das Instituições	0	20	22	21	15	78	0	0	2	2	2	6

A tabela indica que os alunos, ao longo das cinco semanas em questão, registaram uma maior preferência no domínio “À Descoberta dos Outros e das Instituições” (78 UR), estando esta associada à História de Portugal e que 27 UR demonstram que a maioria das crianças não manifestou qualquer desagrado relativamente aos conteúdos abordados em Estudo do Meio.

Conclusões acerca da estratégia “Avaliação das minhas aprendizagens”

A utilização desta estratégia foi bastante produtiva e vantajosa na medida em que permitiu aos alunos expressarem as suas ideias/opiniões/sugestões, oferecendo-lhe um papel mais ativo relativamente ao seu percurso educativo, i.e., à ação propriamente dita.

Durante as cinco semanas em que a grelha “Avaliação das minhas aprendizagens” foi preenchida, apercebi-me de que as crianças pretendiam abordar e falar sobre alguns conteúdos que nunca tinha referido oralmente, o que, a meu ver, apoia na planificação docente e leva a que o professor encaminhe o seu planeamento de acordo com os interesses das crianças. Dar voz aos alunos permitiu assim que a planificação se efetuasse de forma mais incisiva e que tivesse uma intenção apropriada às necessidades e interesses manifestados pela turma.

Tanto para mim como para a professora Célia foi importante conhecer os pontos de vista dos alunos e, de certa forma, o planeamento da ação foi devidamente estruturado e baseado em alguns aspetos que tomámos como pertinentes aquando da análise de conteúdo das grelhas.

Estas grelhas refletiram também a veracidade e honestidade dos alunos na medida em que eles próprios expressaram ideias e sugestões tendo em conta não só aquilo que mais gostariam como também aspetos que sabiam que tinham de melhorar. A avaliação acaba também por revelar esta função reguladora, espelhando aos alunos, docentes e outros elementos da comunidade educativa, aquilo que existe para melhorar e que, progressivamente, deve ser trabalhado de forma contínua para que o “fio condutor” da ação educativa se mantenha.

Esta estratégia não se pôde, efetivamente, manter apenas pelo seu preenchimento por parte dos alunos. É necessário, em primeiro lugar, que os alunos saibam a sua finalidade e de que forma esta pode contribuir para o seu desenvolvimento e maximização de aprendizagens.

A avaliação não deve restringir-se à recolha de informação. É importante que esses dados sejam interpretados para agir, numa fase seguinte, em conformidade com aquilo que foi analisado (Santos et al., 2010). Também estas grelhas, sendo preenchidas por cada aluno autonomamente, permitem que o docente observe as dificuldades e posições individuais de cada aluno, o que contradiz a ideia de “ensinar todos como se de um só se tratasse” (Santos et al., 2010, p. 13).

Vejamos, a título de exemplo, o facto de alguns alunos referirem não gostar das fichas de avaliação. Como futura professora penso que o lado sumativo das fichas de avaliação pode, de facto, contribuir para apoiar o cariz formativo do processo avaliativo. Porém, penso que ainda mais importante será o facto de ir ao encontro das necessidades dos alunos. Relativamente a implicações para a ação educativa, penso que este método (fichas de avaliação), ao ser utilizado como meio de unicamente classificar e averiguar o nível de conhecimentos dos alunos pode, de forma equivocada, levar, na generalidade, a uma categorização e distinção entre esses.

Na verdade, há muitas formas de avaliar sem ser necessário recorrer a fichas, por outro lado, as fichas podem ser usadas de diferentes formas (autocorrigidas, corrigidas a pares) podendo tornar-se uma estratégia de avaliação mais interessante para os alunos. De entre os aspetos aqui concluídos surge, complementarmente, uma questão que à qual quis também dar resposta: “E a autoavaliação? De que forma poderá a autoavaliação ser benéfica para os alunos? Em que pode ser útil o enfoque desta capacidade para o desenvolvimento dos alunos?”. Os autores acima referenciados chamam a atenção para a capacidade de autoavaliação dos alunos que deve ser desenvolvida, progressivamente, com a ajuda do professor e esta grelha permite, na minha opinião, a expressão das crianças quanto aos conteúdos abordados e lecionados durante a semana e, simultaneamente, face àquilo que gostariam ver tratado e dialogado em contexto escolar. Para além disso, as grelhas em questão permitiam que os alunos refletissem sobre a sua ação relativamente à autonomia para a realização das tarefas. As crianças deveriam pensar e depois registar se tinham ou não efetuado as mesmas. Precisaríamos ainda justificar a sua opção, assinalando se as fizeram sozinhos, com ajuda de outros intervenientes (professor; colegas) ou se não chegaram a completá-las, referindo o porquê (Não estive atento; não tive tempo; não compreendi a explicação da professora; outra razão).

Se a autoavaliação permite o questionamento e reflexão sobre o que se fez ou o que se está a fazer, o aluno está, simultaneamente, a desenvolver capacidades de autoquestionamento (Santos, 2002). O docente tem aqui uma importante tarefa e deve auxiliar esta capacidade dos seus alunos estarem aptos para se autoavaliarem, para reconhecerem as suas competências e dificuldades, sendo, ao mesmo tempo, capazes de refletirem sobre esses aspetos. A autoavaliação não é um processo inato (Santos et al., 2010) sendo crucial que o professor seja um apoio essencial, promovendo o desenvolvimento pessoal, social e cognitivo dos alunos.

Ao longo das cinco semanas analisadas, posso concluir que alguns alunos conseguiram progredir em termos de autonomia na realização de trabalhos/atividades/tarefas. O preenchimento das grelhas em questão permitiu que os alunos refletissem sobre as suas ações e que, simultaneamente, se apercebessem do que existia para melhorar.

Foi difícil conjugar toda a informação que retirei das grelhas preenchidas pelos alunos, semanalmente. A verdade é que, enquanto futura professora do 1.º CEB, assumo que irei projetar uma estratégia desta índole que me permita ver além daquilo que as crianças demonstram. Penso que é preciso saber compreendê-las, conhecê-las e tirar daí o melhor proveito para uma ação que se revel assertiva, orientada e baseada nas sugestões, interesses e opiniões do grupo e de cada um.

3.2. A avaliação na perspectiva dos docentes cooperantes

Para a consolidação da dimensão investigativa das PES achei pertinente usar uma entrevista para conhecer as percepções e opiniões dos docentes titulares de grupo e de turma, sobre a avaliação de aprendizagens. A utilização de um recurso desta índole permite uma melhor recolha de dados e, conseqüentemente, uma compreensão mais favorável face ao assunto do qual estamos a tratar (Dessen & Borges, 1998 cit. por Belei, Gimenez-Paschoal, Nascimento & Matsumoto, 2008).

Decidi recorrer à entrevista semiestruturada com elaboração prévia de um guião (Apêndice 41), especificando as questões e os objetivos que se prendiam. São eles:

- Obter informações acerca das características da avaliação na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico;
- Verificar se a existência de um modelo pedagógico implementado influencia os métodos avaliativos dos docentes;
- Conhecer os pontos de vista dos docentes relativamente à avaliação das aprendizagens nos respetivos ciclos de educação (educação pré-escolar e 1.º ciclo do ensino básico)

A entrevista foi dividida em cinco blocos para diferenciar a contextualização das questões e poder depois analisar cada uma delas de acordo com o seu conteúdo.

A entrevista foi dividida em cinco blocos para diferenciar a contextualização das questões e poder depois analisar cada uma delas de acordo com o seu conteúdo.

O bloco A consiste na legitimação da entrevista onde apresento o estudo aos docentes entrevistados e garanto o anonimato e confidencialidade da entrevista.

O bloco B – Identificação do Docente – permite o conhecimento da idade dos entrevistados, respetivo tempo de serviço, qual a sua formação académica e se frequentaram alguma formação específica no âmbito da avaliação das aprendizagens.

O conhecimento da ação educativa do docente (Bloco C) referem-se apenas à educadora, onde se pretende conhecer qual o modelo pedagógico implementado na sala (caso exista) e quais os instrumentos (de pilotagem e outros) integrantes da rotina de sala (caso existam).

O bloco D (Processo de Avaliação das Aprendizagens) permite conhecer o ponto de vista dos docentes cooperantes relativamente ao tema em análise, quais as modalidades avaliativas utilizadas, qual a regularidade com que acontece a avaliação e quais os instrumentos avaliativos utilizados pelos profissionais. Pretende-se, ainda, compreender se as crianças/alunos e famílias participam no processo de avaliação e de que forma bem como averiguar os contributos ou influências do modelo pedagógico, da organização da sala e da utilização/recurso a instrumentos de rotina no processo avaliativo.

Com a finalização da entrevista (Bloco E) temos a possível partilha de alguma sugestão/opinião por parte das docentes cooperantes, agradecendo, claramente, a sua colaboração.

As entrevistas foram transcritas e depois transpostas para uma grelha (Tabela 21), a partir da qual realizei a análise de conteúdo.

Tabela 21 – Análise de conteúdo das entrevistas às docentes cooperantes

Questões	Respostas	
	Educadora Cooperante	Professora Cooperante
1. a) Qual a sua formação?	Curso Normal de Educadores de Infância (1981) e Complemento de Formação em Educação de Infância (2003).	Curso de Professores de 1º ciclo + CESE em Administração Escolar pela U.E.
1. b) Qual a sua idade?	55 anos	57 anos
1. c) Qual o n.º de anos de serviço?	33 anos de serviço	36 anos de serviço
1. d) Já fez alguma formação no âmbito da avaliação de aprendizagens?	Não.	Sim.
2. a) Tem implementado algum modelo pedagógico? (Apenas para a educadora)	Sim (Movimento da Escola Moderna – MEM)	
2. b) A que instrumentos recorre, na sala de aula, para uma rotina organizada e positiva? (Apenas para a educadora)	No dia-a-dia da sala de aulas utilizo o mapa das presenças; o mapa das tarefas; o diário; o mapa de atividades e o plano da semana.	
3. a) Como avalia as crianças/alunos? Que modalidades de avaliação utiliza? (diagnóstica, formativa, sumativa, autoavaliação, coavaliação, avaliação por pares)	No início do ano letivo começo por fazer uma avaliação diagnóstica às crianças que ingressam no meu grupo (em especial às mais velhas e que irão permanecer só um ano na minha sala). Ao longo do ano faço avaliação permanente através de	Todas estas modalidades são utilizadas e constam do Plano de Atividades da Turma.

	observação direta de comportamentos, produções e interações. Trimestralmente, preencho uma ficha de avaliação individual que foi elaborada pelo meu departamento. Esta ficha será o início do processo de cada criança pois transitará com ela para o 1.º ciclo.	
3. b) Com que regularidade avalia as crianças/alunos?	As crianças estão sempre a ser avaliadas/observadas mas só registo algumas observações mais pertinentes quando existe algo que quero aprofundar. Normalmente registo no meu caderno, se eu conseguir resolver sozinha ótimo senão peço ajuda: dos pais, da equipa de intervenção precoce. Registo escrito, trimestralmente.	Sendo a avaliação formativa àquela que transporta uma matriz mais forte de entre todas as que constituem a avaliação, pode dizer-se que as crianças são avaliadas todos os dias, em todas as situações pedagógico/didáticas nas quais são chamadas a participar.
3. c) As crianças participam na avaliação? Como?	Só na avaliação das atividades desenvolvidas durante a semana (plano da semana) e dos comportamentos através da leitura semanal do diário.	Sim. É feita uma avaliação semanal dos seus comportamentos / atitudes e aprendizagens da semana através de registo escrito, onde os mesmos revelam o que aprenderam, onde tiveram dificuldades, quais as matérias a que gostariam de voltar e também como decorreram os trabalhos na sala e os pontos a melhorar.
3. d) Como informa as crianças/alunos da sua avaliação?	Não informo, só informo os encarregados de educação trimestralmente nas reuniões marcadas para o efeito. Também os posso informar fora dessas reuniões, mas isso só acontece quando é detetado algum problema no seu educando e quando preciso de ajuda para o resolver como já referi numa questão anterior.	No que diz respeito aos testes, os mesmos são entregues aos alunos sendo, em seguida, corrigidos, ou oralmente ou por escrito, de acordo com o que é considerado pertinente no momento. Os restantes trabalhos, sejam individuais, a pares ou de grupo, no momento da sua conclusão ou, não sendo possível, após a sua correção. Por vezes, são os próprios alunos que servem de corretores do trabalho de um outro colega.
3. e) E os pais? São envolvidos na avaliação das crianças/alunos? Como?	A sua opinião é muito importante para que melhor possamos conhecer a criança. Quando reunimos dialogamos bastante acerca dos seus educandos. Os encarregados de educação também são convidados a participar no dia-a-dia do jardim-de-infância, tendo nós educadoras a possibilidade de conhecer um pouco melhor a relação mãe/pai – criança, o que nos facilita um melhor conhecimento da mesma.	Os pais estão sempre ao corrente dos resultados escolares dos seus filhos, sendo os mesmos comunicado por escrito, sempre que tal se justifique. Formalmente, há dois períodos de atendimento mensais mas todos os pais/encarregados de educação sabem que podem combinar comigo, outros momentos, para troca de impressões. Também a caderneta escolar serve de veículo transmissor entre a escola e os pais/encarregados de educação.

3. f) Que instrumentos de avaliação utiliza na sua prática profissional?	Plano da semana e diário (gestão e avaliação); ficha.	- Fichas de avaliação; - Registos de avaliação de leitura, escrita e participação; - Trabalhos escritos, comunicações à turma, trabalhos de casa, produção de textos, questionários orais e trabalhos práticos; - Desenvolvimento de projetos; - Observação direta; - Organização dos cadernos e trabalhos; - Outros (que se julguem pertinentes para o momento).
3. g) O modelo curricular implementado na sala e os instrumentos que asseguram uma rotina assertiva e organizada influenciam os métodos avaliativos por si utilizados? (Apenas responde caso afirme que sim na questão 2.a)	Os instrumentos utilizados no dia-a-dia ajudam e facilitam a avaliação das crianças na medida em que lhes damos voz, envolvendo-as na sua própria avaliação, na rotina diária e na resolução dos problemas que vão surgindo na vida da sala.	
4. Para terminar, gostaria de acrescentar algo que pense não estar contemplado nesta entrevista?		Uma vez que o nosso trabalho vive em função da realidade da turma que lecionamos, é importante acrescentar que não há “uma receita a ser aplicada” ou “a receita certa”. Temos de estar preparados para, permanentemente, tudo colocar em causa, caso não esteja a dar os resultados desejados com os alunos com que trabalhamos nesse momento.

Análise de conteúdos das entrevistas¹²

Para iniciar esta análise é necessária uma breve caracterização das docentes entrevistadas com base nas respostas às questões 1.a), 1.b), 1.c) e 1.d). A educadora tem 55 anos de idade e 33 anos de serviço (datado de maio de 2014), tendo frequentado o Curso Normal de Educadores de Infância (1981) e o Complemento de Formação em Educação de Infância (2003). A professora, por sua vez, tem 57 anos de idade e 36 anos de serviço, frequentou o curso de Professores de 1.º Ciclo e o Curso de Estudos Superiores Especializado (CESE) em Administração Escolar pela Universidade de Évora, realizando também formação no Âmbito da avaliação de aprendizagens.

Passando à análise das questões relacionadas com a avaliação das aprendizagens. Relativamente às questões “Tem implementado algum modelo pedagógico?” e “A que instrumentos recorre, na sala de aula, para uma rotina organizada e positiva?” (referentes apenas à educadora), a docente assume que baseia o seu trabalho no MEM e que “No dia-a-dia da sala de aulas utilizo o mapa das presenças; o mapa das tarefas; o diário; o mapa de atividades e o plano da semana.” (E2b). Note-se que a questão foi apenas dirigida à educadora cooperante porque quando realizei a entrevista à professora de 1.º CEB já era do meu conhecimento que esta não tinha qualquer modelo pedagógico implementado no contexto.

Quanto às questões “Como avalia as crianças/alunos? Que modalidades de avaliação utiliza?”, as duas docentes assumem que recorrem a diferentes modalidades de avaliação. Enquanto a professora remete para o Plano de Atividades da Turma – “Todas estas modalidades são utilizadas e constam do Plano de Atividades da Turma” (P3a) a educadora enfoca a sua resposta na avaliação diagnóstica – “No início do ano letivo começo por fazer uma avaliação diagnóstica às crianças que ingressam no meu grupo (em especial às mais velhas e que irão permanecer só um ano na minha sala) ” (E3a) e na continuidade desta – “Ao longo do ano faço avaliação permanente através de observação direta de comportamentos, produções e interações” (E3a), apoiando também este processo através do registo sistemático da informação recolhida – “Trimestralmente, preencho uma ficha de avaliação individual que foi elaborada pelo

¹² E.g., E3a – remete para Educadora e respetivo número da questão; P3a – remete para Professora e respetivo número da questão.

meu departamento. Esta ficha será o início do processo de cada criança pois transitará com ela para o 1.º ciclo” (E3a).

Na questão “Com que regularidade avalia as crianças/alunos?” tanto a educadora como a professora afirmam que procedem à avaliação diariamente através da observação direta e registo escrito de algumas situações – “As crianças estão sempre a ser avaliadas/observadas mas só registo algumas observações mais pertinentes quando existe algo que quero aprofundar. Normalmente registo no meu caderno, se eu conseguir resolver sozinha ótimo senão peço ajuda: dos pais, da equipa de intervenção precoce. Registo escrito, trimestralmente.” (E3b) – e no caso da professora de 1.º CEB é tida em conta, especificando claramente, a avaliação formativa como elemento basilar em termos avaliativos – “Sendo a avaliação formativa àquela que transporta uma matriz mais forte de entre todas as que constituem a avaliação, pode dizer-se que as crianças são avaliadas todos os dias, em todas as situações pedagógico/didáticas nas quais são chamadas a participar.” (P3b).

A pergunta 3.c) questiona as docentes cooperantes em relação à forma de participação das crianças/alunos na avaliação, onde se verifica alguma contradição. Por um lado a educadora afirma que “Só na avaliação das atividades desenvolvidas durante a semana (plano da semana) e dos comportamentos através da leitura semanal do diário” (E3c) enquanto que a professora assegura uma participação ativa dos alunos na sua avaliação – “Sim. É feita uma avaliação semanal dos seus comportamentos / atitudes e aprendizagens da semana através de registo escrito, onde os mesmos revelam o que aprenderam, onde tiveram dificuldades, quais as matérias a que gostariam de voltar e também como decorreram os trabalhos na sala e os pontos a melhorar.” (P3c). De acordo com a literatura referenciada neste relatório e demais consultada, a avaliação deve estar integrada no ensino e na aprendizagem, por isso, deve estar presente em todas as atividades.

Relativamente às questões seguintes “Como informa as crianças/alunos da sua avaliação” e “E os pais? São envolvidos na avaliação das crianças/alunos? Como?” as entrevistadas assumem pontos de vista diferente face à primeira pergunta, valorizando por sua vez, a participação e colaboração dos pais/encarregados de educação na avaliação dos seus educandos. Veja-se que a educadora refere na resposta à primeira questão: “Não informo, só informo os encarregados de educação trimestralmente nas

reuniões marcadas para o efeito. Também os posso informar fora dessas reuniões, mas isso só acontece quando é detetado algum problema no seu educando e quando preciso de ajuda para o resolver como já referi numa questão anterior.” (E3d) e a professora “No que diz respeito aos testes, os mesmos são entregues aos alunos sendo, em seguida, corrigidos, ou oralmente ou por escrito, de acordo com o que é considerado pertinente no momento. Os restantes trabalhos, sejam individuais, a pares ou de grupo, no momento da sua conclusão ou, não sendo possível, após a sua correção. Por vezes, são os próprios alunos que servem de corretores do trabalho de um outro colega.” (P3d). Podemos concluir que, possivelmente, a educadora associa a avaliação à informação que é registada na ficha trimestral (avaliação sumativa) visto que os normativos e a literatura referem o uso privilegiado da avaliação formativa, o que pressupõe a informação (*feedback*) sistemático.

Na continuidade da análise das duas questões atrás citadas verifica-se um grande envolvimento dos pais/encarregados de educação tanto por parte da educadora, que enfoca a sua participação na rotina do jardim-de-infância – “A sua opinião é muito importante para que melhor possamos conhecer a criança. Quando reunimos dialogamos bastante acerca dos seus educandos. Os encarregados de educação também são convidados a participar no dia-a-dia do jardim-de-infância, tendo nós educadoras a possibilidade de conhecer um pouco melhor a relação mãe/pai – criança, o que nos facilita um melhor conhecimento da mesma.” (E3e) – como por parte da professora, que elucida também a comunicação e troca de informações entre a escola e as famílias – “Os pais estão sempre ao corrente dos resultados escolares dos seus filhos, sendo os mesmos comunicado por escrito, sempre que tal se justifique. Formalmente, há dois períodos de atendimento mensais mas todos os pais / encarregados de educação sabem que podem combinar comigo, outros momentos, para troca de impressões. Também a caderneta escolar serve de veículo transmissor entre a escola e os pais / encarregados de educação.” (P3e). Não obstante às respostas apresentadas, importa salientar que informar é diferente de envolver. Considerando ambas as PES, penso que os pais/famílias do grupo de educação pré-escolar eram mais envolvidos e participavam mais ativamente na avaliação dos educandos.

A questão 3.f) remete-nos para quais os instrumentos de avaliação que são utilizados na prática das docentes, onde se averigua alguma diversidade. A educadora enumera instrumentos de pilotagem e a ficha individual de cada criança – “Plano da

semana e diário (gestão e avaliação); ficha.” (E3f) e a professora dá-nos a conhecer outras estratégias avaliativas que abrangem funções diferentes (sumativa, formativa, diagnóstica, ipsativa) - “Fichas de avaliação; Registos de avaliação de leitura, escrita e participação; Trabalhos escritos, comunicações à turma, trabalhos de casa, produção de textos, questionários orais e trabalhos práticos; Desenvolvimento de projetos; Observação direta; Organização dos cadernos e trabalhos; Outros (que se julguem pertinentes para o momento).” (P3f).

A questão 3.g) – “O modelo curricular implementado na sala e os instrumentos que asseguram uma rotina assertiva e organizada influenciam os métodos avaliativos por si utilizados? (Apenas responde caso afirme que sim na questão 2a) ” – é apenas dirigida à educadora, que nos afirma a positividade da presença do modelo pedagógico em sala – “Os instrumentos utilizados no dia-a-dia ajudam e facilitam a avaliação das crianças na medida em que lhe damos voz, envolvendo-as na sua própria avaliação, na rotina diária e na resolução dos problemas que vão surgindo na vida da sala.”

No final da entrevista, apenas a professora acrescentou “Uma vez que o nosso trabalho vive em função da realidade da turma que lecionamos, é importante acrescentar que não há *uma receita a ser aplicada* ou *a receita certa*. Temos de estar preparados para, permanentemente, tudo colocar em causa, caso não esteja a dar os resultados desejados com os alunos com que trabalhamos nesse momento.” (P4). Desta forma, a docente clarifica a importância da interligação que deve existir face às várias matrizes que a avaliação apresenta. É preciso coligar as diferentes estratégias avaliativas de modo a potenciar e maximizar o processo de ensino e aprendizagem, tendo em conta a caracterização, interesses e necessidades do grupo/turma com que estamos a trabalhar. É fundamental ter em conta que, a qualquer momento, o docente pode alterar a forma de trabalho, os métodos e recursos utilizados, a ação em si, para que o percurso escolar das crianças/alunos se torne proveitoso e que possa responder às suas necessidades.

Em jeito de conclusão, posso afirmar que ambas as entrevistas e referente análise permitiram conhecer melhor a perspetiva que cada docente tem acerca da avaliação das aprendizagens, sendo esta um elemento crucial na prática profissional. Compreender as visões e factos reais da prática de duas docentes já bastante experientes possibilitam o amadurecer de alguns aspetos enquanto futura educadora/professora de 1.º CEB e reforçam as aprendizagens adquiridas ao longo da licenciatura e mestrado. A

experiência e prática são muito importantes para o crescimento do profissional. É através da vivência de situações reais que consolidamos e reforçamos as nossas próprias aprendizagens e a partilha de experiências e aspetos concretos evidenciados pelas docentes cooperantes relativamente à temática da avaliação de aprendizagens permitiu intensificar a minha prática e compreender que a avaliação está presente na vida da escola e dos seus elementos mas que pode ainda e na atualidade, ganhar mais ênfase e relevância no processo educativo.

Considerações Finais

Chego ao final da elaboração do relatório final de mestrado e, como tal, tomo como pertinente o registo de algumas conclusões e aprendizagens que adquiri durante este período. Como futura educadora/professora de 1.º CEB, penso que a prática seja, para além de efetivada, algo que nos permita pensar e refletir de forma a melhorar e maximizar a ação docente e a ação educativa, no geral. A observação e intervenção no decorrer de ambas as PES foram elementos cruciais para o meu crescimento pessoal e profissional. Observar, estar presente nos contextos e intervir com as crianças e restantes elementos que compõem a comunidade educativa não foram momentos que possa de forma alguma desvalorizar. As PES em Educação Pré-Escolar e em 1.º CEB trouxeram-me bastantes aprendizagens, aspetos que nunca viria a colocar em causa se não os vivenciasse como o facto, por exemplo, de garantir que a minha escolha há cerca de cinco anos atrás foi correta. Estar presente nos contextos educativos permitiu-me conhecer as crianças, a forma de trabalhar dos docentes cooperantes, como se interage no seio de uma equipa.

Etapas como a observação, a elaboração de planificações e registos semanais, a recolha de notas de campo e a intervenção em si foram elementos fundamentais em ambas as práticas. Todos esses processos permitiram-me responder às necessidades e interesses das crianças, promovendo atividades significativas e aprendizagens necessárias de acordo estratégias devidamente adequadas e suportadas através de diálogos constantes com a docente cooperante e outros elementos da comunidade. Para além disso, foram elementos que contribuíram para o potenciar da minha prática porque penso serem indispensáveis para o crescimento de um docente enquanto profissional de educação. Gonçalves (2008) reforça que a observação e o que dela advém são elementos cruciais que estão diretamente relacionados com a avaliação educacional.

A elaboração de ambos os cadernos de formação bem como o presente relatório foram contribuições também elas bastante positivas. A sua finalidade prende-se não só na descrição dos contextos e na nossa intervenção durante os períodos das PES mas também na importante reflexão e projeção que devemos efetuar. As três dimensões que abarcam os trabalhos supracitados – descritiva, reflexiva e projetiva - suportam e guiam o nosso percurso enquanto futuras docentes. Foi essencial o relato/descrição de

momentos mais significativos, atribuir significados e refletir acerca do que foi descrito com apoio de alguma fundamentação teórica e, por fim, ter como base o que foi refletido, projetando a ação futura e levantando hipóteses.

O balanço positivo que faço de ambas as PES deve-se também à amizade, respeito, humildade e profissionalismo que encontrei em cada pessoa com quem trabalhei – crianças/alunos, docentes cooperantes, restantes corpos docentes das instituições, assistentes operacionais, encarregados de educação e famílias e comunidade envolvente do meio onde as escolas se inserem. Desta forma assumo, claramente, a importância da comunidade educativa se relacionar como um só e que é necessário o estabelecimento de pontes de ligação entre os elementos que a constituem.

A investigação inerente a este relatório final foi outro desafio do qual tentei tirar o melhor proveito e alcançar mais aprendizagens. A avaliação das aprendizagens pode e deve ser um processo que reflita os conhecimentos dos alunos através de uma classificação mas, para além disso, ser algo que acompanhe progressivamente o percurso escolar dos alunos, que os regule. Deve também ser um elemento que, pela sua importância, envolva tanto as crianças/alunos como os restantes intervenientes do processo educativo – todos eles devem estar informados do processo avaliativo.

No início da PES em Educação Pré-Escolar, como tinha ainda uma visão menos clara daquilo que poderia fazer, deparei-me com algumas dificuldades na escolha de ideias/sugestões que validassem o tema “Avaliar para aprender”. Após alguma reflexão, diálogos com a educadora e observação e adaptação ao contexto, consegui planear momentos em que as crianças participassem na sua própria avaliação de forma ativa. O tempo e o envolvimento progressivo no quotidiano do contexto educativo foram alicerces fundamentais para o estabelecimento de objetivos e desenvolvimento do trabalho.

As crianças adaptaram-se bem às propostas que levei para a sala e muitas delas ajudaram-me a melhorá-las. O diálogo foi algo que sempre privilegiei, daí ser um conetor e estabelecedor de informações fundamentais, sobretudo para com as crianças. As opiniões e sugestões das crianças foram elos de ligação entre o trabalho de investigação e a ação em si para que tudo decorresse de forma a maximizar as suas aprendizagens.

Os métodos propostos foram devidamente pensados e sempre planeados de forma adequada ao grupo e às suas necessidades e interesses. O envolvimento das famílias foi outro fator que fortaleceu esta investigação. A meu ver, os elementos de toda a comunidade educativa devem ser participantes ativos e, deste modo, quis estimular a participação dos encarregados de educação/outros familiares também na avaliação dos seus educandos.

A avaliação passou a ter mais importância no contexto de educação pré-escolar. As crianças passaram a conceber cada vez mais a avaliação, sobretudo a sua autoavaliação, como meio de reflexão e aprendizagem. Em muitos diálogos e reuniões de conselho, as crianças apresentavam noções de que ao avaliarmos as nossas produções e/ou outros momentos, de perceber o que fizemos e/ou o que podemos melhorar, estamos, simultaneamente, a aprender.

A PES em 1.º CEB parecia, de início, algo em que a avaliação se tratasse a um nível mais quantitativo. Tal como no estágio anterior, este período de tempo foi também gratificante e valioso para a minha formação inicial enquanto futura docente. A observação participante durante duas semanas foi um período vantajoso porque permitiu um melhor conhecimento e envolvimento no contexto.

Já tendo consolidado e reforçado os meus estudos acerca da avaliação, levei em mente para o estágio algumas sugestões que apenas foram postas em prática após os diálogos e reuniões com a professora cooperante e professora orientadora deste relatório. Objetivando o desenvolvimento da perspetiva de avaliação formativa em sala de aula, pretendi que os alunos fossem, progressivamente, percebendo o papel da avaliação enquanto promotora de aprendizagens. As estratégias que já referi neste relatório foram alicerces fundamentais para potenciar e alcançar os meus objetivos. A grelha “Avaliação das minhas aprendizagens”, preenchida durante cinco semanas, foi algo a que os alunos se adaptaram relativamente bem. Houve, claramente, a necessidade de explicitar quais as suas finalidades e, durante um período de adaptação (aproximadamente nas primeiras duas semanas), os alunos foram-se apropriando da sua importância. A grelha tornou-se familiar e já fazia parte da rotina de sala. Os alunos sabiam que, ao preenchê-la, podiam expressar as suas sugestões/ideias/opiniões relativamente à semana e, para além disso, tinham de refletir sobre a sua ação referindo se teriam ou não conseguido realizar todas as tarefas propostas, justificando a sua

resposta. Desta forma, ao longo das semanas, denotei alguns progressos porque muitos dos alunos que no início assinalavam não conseguir realizar as tarefas ou que as faziam com a ajuda do professor ou dos colegas já responderam de forma diferente nas últimas duas semanas.

Não posso deixar de mencionar outra estratégia crucial durante os três meses de PES em 1.º CEB – o *feedback*. Uma das condições para que a avaliação e a aprendizagem evidenciem uma profunda relação entre si parte pela devolução de um *feedback* eficaz aos alunos (Black & William, 1998 cit. por Folque, 2012). O *feedback* constitui um aspeto fundamental na interação pedagógica e para potenciar a ação educativa, deve focar-se na estratégia e no esforço (Folque, 2012). Durante a PES, tentei oferecer algum *feedback* (oral e escrito) de forma a motivar os alunos e guiá-los para um caminho que os levasse a pensar e refletir qual a melhor estratégia para conseguirem melhorar os seus resultados e conseguirem tarefas bem-sucedidas. Tentei ainda não menosprezar e desvalorizar os seus erros. É importante que um docente saiba visualizar os erros como pontos de partida para delinear melhor a sua ação e planeamento, levando os alunos a aprenderem com eles. O *feedback* deve “promover a orientação das crianças para a aprendizagem, desde que se centrem na maneira como realizam a tarefa, e não nas suas características pessoais” (Folque, 2012, p. 95/96). Fiquei claramente consciente de que terei de trabalhar esta estratégia de forma progressiva e constante, podendo assim, melhorar a minha prática docente futura e assumindo a postura de mediador e orientador do grupo/turma.

A autoavaliação é outro parâmetro que abordo neste relatório e que tentei fomentar durante ambas as PES. Pretende-se, cada vez mais, que a aprendizagem se centre numa relação alunos-saber, partindo da ideia de que o docente se dedica à organização dos contextos e em apoiar as crianças/alunos no processo de aprendizagem (Gonçalves, 2008). Perspetivando a avaliação como um processo de construção, envolvendo a colaboração entre diversos parceiros, sabe-se que os discentes podem, progressivamente, atribuir significado às aprendizagens e assim, irem construindo o seu próprio conhecimento (Gonçalves, 2008). Sabermos reconhecer os nossos erros e/ou dificuldades é um primeiro passo para identificar caminhos a seguir. Daí, querer apoiar no processo de autoavaliação das crianças/alunos através de potenciais estratégias que reforçassem o seu desenvolvimento nesse sentido. Em ambas as PES tentei promover esse espírito autoavaliativo nas crianças/alunos e apercebi-me, verdadeiramente, que a

pouco e pouco, estes são capazes de assumir e refletir acerca tanto daquilo que conseguem fazer como daquilo que ainda têm dificuldade.

A avaliação formativa, sendo concebida como a primordial em torno do sistema educativo, e estando legalmente definida como aquela que deve ser privilegiada (Despacho Normativo 14/2011; Circular 4/DGIDC/DSDC/2011 de 11/4/2011 da DGIDC/ME) deve “andar de mãos dadas” com as restantes matrizes avaliativas (e.g., sumativo; ipsativo). É importante que a avaliação permita o envolvimento dos vários elementos da comunidade educativa. É ainda fundamental que as crianças/alunos sejam envolvidos no processo de avaliação para que sejam valorizados e que percebam efetivamente que não são “objetos de classificação e rotulagem” (Folque, 2012, p. 96).

Por outro lado mas não menos importante, destaco alguns aspetos onde confesso que, em ambas as PES, encarei como dificuldades e, no final, pude compreender a sua importância para o meu desenvolvimento profissional. Cite-se, por exemplo, a gestão do tempo. Por vezes, senti alguma dificuldade em gerir o tempo da melhor forma, o que implicou que me debruçasse mais nesse aspeto e que o conseguisse corrigir. Foi importante trabalhar e estudar mais acerca daquilo que poderia fazer para melhorar a gestão do tempo. Consegui arranjar estratégias que cativassem as crianças/alunos tanto nos períodos de tempo planificados como naqueles em que, por exemplo, uma determinada atividade/tarefa terminasse mais cedo que o previsto.

O tema “Avaliar para aprender” permitiu-me viver novos desafios e perceber uma nova perspetiva que valoriza os esforços e capacidades das crianças/alunos. Na avaliação das aprendizagens podemos nos aperceber, muitas vezes, de uma tendência já tradicional onde a avaliação ecoa intenções como corrigir, classificar, penalizar (Mendéz, 2002) o que torna urgente levar a cabo ações que a permitam encarar como uma atividade que convida a aprender. Para atuar ao serviço da prática docente e da restante comunidade educativa, a avaliação deve constituir-se como parte integrante da aprendizagem. A avaliação das aprendizagens deve funcionar como apoio da avaliação para as aprendizagens. A meu ver, “avaliar para aprender” deve ser um ponto de vista aceite, assumido e efetivado pelos docentes e pela restante comunidade educativa. É importante que as crianças/alunos possam participar ativamente no seu percurso escolar, é importante que a avaliação seja um processo visto como meio de aprendizagem e que possa encaminhar e regular o processo educativo. A avaliação deve apoiar uma postura

reflexiva, deve promover realmente aprendizagens, sendo o “elo na continuidade da acção pedagógica” (Hoffmann, 1996:48, cit. por Gonçalves, 2008). É possível que se aprenda através da avaliação e para tal é preciso que tomemos uma posição construtivista e convertê-la numa maneira de aprender (Mendéz, 2002).

Ser educador/professor de 1.º CEB não é uma tarefa fácil. É algo que implica trabalho e persistência. Para levar a bom porto este papel e contribuir para um contexto favorável e assertivo a ação docente deve guiar, mediar, orientar as crianças/alunos e dar-lhes a possibilidade de serem protagonistas e sujeitos ativos naquela que é a sua própria educação. A prática reflexiva ajuda imenso e por mim falo e atesto a grande importância que todas as minhas reflexões e registos espelharam para que este processo de formação inicial através das práticas descritas neste relatório se revelasse realmente proveitoso e impulsionador de valiosas aprendizagens. Refletir, perceber o que podemos melhorar, partilhar experiências e vivências, pensar e projetar possíveis estratégias, trabalhar em cooperação – foram estas componentes aquelas que me levaram a apostar numa constante prática reflexiva e na importância da evolução da ação docente através dos estudos e investigações. Penso que o docente, ao adotar uma postura reflexiva e investigativa, permite um avanço, i.e., consagra e aperfeiçoa a sua prática e contribuiu para um progresso não só com enfoque no grupo/turma mas também no restante que abarca a ação e contexto educativo.

A escola deve, a meu ver, permitir que os elementos que a constituem (crianças/alunos, pais, famílias, docentes, assistentes operacionais, comunidade) trabalhem em cooperação uns com os outros e que construam, caminhando lado a lado, um lugar que lhes possibilite um espírito de harmonia, respeito, amizade, partilha, cooperação.

Referências Bibliográficas

- Abrantes, P. (2002). A avaliação das aprendizagens no ensino básico. In. P. Abrantes, L. Alonso, M. Peralta, L. Cortezão, C. Leite, J. Pacheco et al. (2002). *Reorganização Curricular do Ensino Básico: Avaliação das Aprendizagens – das concepções às práticas*. (pp. 7-16). Lisboa: Departamento de Educação Básica e do Ministério da Educação.
- Alarcão, I. (2001). Professor – Investigador. Que sentido? Que formação?. In Bártolo Campos (org). *Formação Profissional de Professores no Ensino Superior*. Cadernos de Formação de Professores. Porto, Porto Editora. (p. 21-30).
- Barreira, C. & Pinto, J. (2005). A Investigação em Portugal sobre a Avaliação das Aprendizagens dos Alunos (1990 - 2005). *Investigar em Educação*, 4, 21-105.
- Belei, R., Gimenez-Paschoal, S., Nascimento, E. & Matsumoto, P. (janeiro/junho 2008). O uso de entrevista, observação e videogravação em pesquisa qualitativa. *Cadernos de Educação*, 30, 187 – 199.
- Boggino, Norberto (2009, Maio-Agosto). A avaliação como estratégia de ensino. Avaliar processos e resultados. Sísifo. *Revista de Ciências da Educação*, 09, 79-86.
- Cardona, M. J. & Guimarães, C. M. (2012). *Avaliação na Educação de Infância*. Viseu: Psicosoma.
- Castilho, A. (2011). *A avaliação na educação pré-escolar: dos fundamentos às práticas*. Doutoramento em Educação – Avaliação em Educação. Lisboa: Universidade de Lisboa/Instituto de Educação.
- Castilho, A. & Rodrigues, P. (2012). Práticas de avaliação em educação de infância: Evidências de uma investigação naturalista em três jardins de infância diferentes. In M. J. Cardona & C. M. Guimarães (Coord.). *Avaliação na Educação de Infância*. (pp. 78-96). Viseu: Psicosoma.

- Coelho, A. & Chélinho, J. (2012). Concepções educativas e práticas de avaliação. In M. J. Cardona & C. M. Guimarães (Coord.). *Avaliação na Educação de Infância*. (pp. 115-149). Viseu: Psicosoma.
- Direcção Regional de Educação dos Açores (2008). *Educação Pré-Escolar e Avaliação*. Açores: Região Autónoma dos Açores, Secretaria Regional da Educação e Ciência e Direcção Regional da Educação.
- Fernandes, D. (2004). *Avaliação das Aprendizagens: uma agenda, muitos desafios*. Lisboa: Texto Editora.
- Fernandes, D. (2006). Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Educação*, 19 (2), 21-50.
- Fernandes, D. (2008a). Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens. *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 19 (41), 347-372.
- Fernandes, D. (2008b). *Avaliação das aprendizagens: Desafios às teorias, práticas e políticas*. Lisboa: Texto Editores.
- Folque, M. A. (1999). A influência de Vigotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar. *Escola Moderna*, n.º 5 (5.ª Série), 5-12.
- Folque, M. A. (2012). O aprender a aprender no pré-escolar: o modelo pedagógico do movimento da escola moderna. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian; FCT.
- Gaspar, D. & Silva, A. M. C. (2010). A avaliação na Educação Pré-Escolar e a utilização do Portfólio. In J. C. Morgado *et al* (orgs.), *Actas do 2º Congresso Internacional sobre Avaliação em Educação: Aprender ao Longo da Vida. Contributos, perspectivas e questionamentos do currículo e da Avaliação*. Braga: Universidade do Minho, pp. 1104-1121. (publicado em Julho 2011).
- Gonçalves, I. M. (2008). *Avaliação em educação de infância: das concepções às práticas*. Penafiel: Editorial Novembro.
- Lopes, J. & Silva, H.S. (2012). *50 Técnicas de Avaliação Formativa*. Lisboa – Lidel Edições Técnicas.

- Melo, M. & Veiga, F. (2013). Aprendizagem: Perspetivas Sócio-construtivistas. In F. Veiga (coord.), *Psicologia da Educação: Teoria, Investigação e Aplicação - Envolvimento dos Alunos na Escola* (pp. 263 - 296). Lisboa: Climepsi.
- Mendes, A. & Cardona, M.J. (2012). Exemplos de práticas de avaliação de educadoras de infância portuguesas. In M.J. Cardona & C.M. Guimarães (Coord.). *Avaliação na Educação de Infância*. (pp. 267-282). Viseu: Psicosoma.
- Mendéz, J. (2002). *Avaliar para conhecer, examinar para excluir*. Porto: ASA.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Editorial M.E.
- Niza, S. (2013), O modelo curricular de educação pré-escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis de participação* (4 ed., pp. 141- 160) Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Gambôa, R. (Orgs.). (2011). *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2012). Currículo, Aprendizagem e avaliação. In M. P. Alves & J. C. Morgado (Org.). *Avaliação em educação: políticas, processos e práticas* (pp. 17-41). Santo Tirso: De Facto.
- Pessoa, A. M. (1996). História do Movimento da Escola Moderna Portuguesa: 1966-1996. *Reflexão e Ação*, 48-53.
- Pinto, J., Martins, A. & Sousa, G. (s/d). *A avaliação reguladora no 1º Ciclo: instrumentos e tormentos*. Setúbal: Escola Superior de Educação de Setúbal.
- Pinto, J. & Santos, L. (2006). *Modelos de avaliação das aprendizagens*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ponte, J. P. (2002). Investigar a nossa própria prática. In GTI (Org). *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 5-28). Lisboa: APM.
- Portugal, G. & Laevers, F. (2011). *Avaliação em educação pré-escolar – Sistema de Acompanhamento das Crianças*. Porto: Porto Editora.

- Portugal, G. (2012). Avaliar o desenvolvimento e as aprendizagens das crianças – Desafios e possibilidade. In Cardona, M.J. & Guimarães, C.M. (Coord.). *Avaliação na Educação de Infância*. (pp. 233-253). Viseu: Psicosoma.
- Reis, C. N. (s/d). *A organização do tempo e do espaço: contribuições para a aprendizagem das crianças na educação infantil*. Universidade Estadual de Maringá, Maringá, Brasil. Retirado de http://www.dfe.uem.br/textos/tcc_2010/Carla%20Nunes%20dos%20Reis.pdf.
- Santos, Leonor. (2002). Auto-avaliação regulada: porquê, o quê e como?. In *Auto-avaliação regulada: porquê, o quê e como?*, (pp. 75 – 84). Lisboa: Ministério de Educação.
- Santos, L., Pinto, J., Rio, F., Pinto, F. L., Varandas, J., Moreirinha, O. et al. (2010). *Avaliar para aprender – Relatos de experiências de sala de aula do pré-escolar ao ensino secundário*. Porto: Porto Editora.
- Santos, J. & Silva, H. (2012). *50 Técnicas de avaliação formativa*. Lisboa: Lidel.
- Silva, H. & Lopes, J. (2014). Feedback professor-aluno/aluno-professor como estratégia para a melhoria da aprendizagem dos alunos. In C. A. Ferreira, A. M. Bastos & H. Campos (Org.). *Práticas educativas: Teorização e intervenção*. (pp. 3-68). Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- Sousa, A. B. (2005). *Investigação em educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Tunstall, M. & Gipps, C. (1996). Teacher feedback to young children in formative assessment: A pypology. *British Educational Research Journal*, 22, 389-404.
- Vieira, E. R. (2009). *A reorganização do espaço da sala de educação infantil: uma experiência concreta à luz da Teoria Histórico-Cultural*. Unpublished Master's Thesis. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, Brasil. Retirado de http://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/Dissertacoes/vieira_er_me_mar.pdf
- Zabalza, M. A. (2001). Organização dos espaços. In M. A. Zabalza (Ed.). *Didáctica da Educação Infantil*. (pp. 119 – 158). Porto: Edições ASA.

Legislação Consultada

Circular 4/DGIDC/DSDC/2011 de 11/4/2011 da DGIDC/ME. Avaliação na educação pré-escolar.

Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto. Perfil específico de desempenho profissional do educador de infância e do professor de 1º ciclo do ensino básico.

Ministério da Educação e Ciência – Gabinete da Secretária de Estado do Ensino Básico e Secundário. Despacho Normativo 14/2011.

Lei nº5/97 de 10 de Fevereiro: Lei-Quadro da Educação Pré-escolar.

Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas n.º 4 de Évora (2009/2012).

Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas Manuel Ferreira Patrício. (Quadriénio 2013/2014 a 2016/2017). A Bússola, Orientação em Autonomia. Volume I. Freguesia da Malagueira, Évora.

Apêndices

Apêndice 1 – Horário da turma do 4.º ano da EB1 Quinta da Vista Alegre

Horário 4º ano – EB1 Quinta da Vista Alegre

Tempos	2ª Feira	3ª Feira	4ª Feira	5ª Feira	6ª Feira
09:00 – 09:45	Português	Matemática	Português	Matemática	Português
09h45 – 10:30					
11:00 – 11:30	Matemática	Português	Estudo do Meio	Apoio Estudo	Matemática
11:30 – 12:30				AFD	
14:00 – 15:00	Ed. Cidadania	Estudo do Meio	TARDE LIVRE	Português	Apoio Estudo
15:00 – 16:00	Inglês				Exp. Art.
16:30 – 17:30	AFD	Inglês	Exp. Art.	Exp. Art.	Música

 - Atividades de Enriquecimento Curricular

 - Não lecionarei estas aulas porque coincidem com o horário das UC's de Temas Aprofundados (Português e Matemática) e de Seminário de Acompanhamento à PES

Já sou capaz de...

O meu nome é:

Tenho: anos

Este é o caderno onde vou fazer a minha própria avaliação sobre algumas coisas que faço na minha escola e na minha sala.

Já sou capaz de...

*Formação Pessoal e Social

- Pôr o dedo no ar para falar e esperar pela minha vez

SIM ☺

NÃO ☹



- Ajudar os meus colegas em muitas coisas

SIM ☺

NÃO ☹

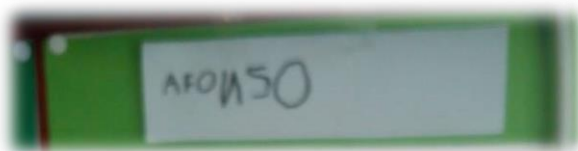


* Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

- Escrever o meu nome sem olhar para o cartão

SIM ☺

NÃO ☹



- Dividir as sílabas de uma palavra

SIM ☺

NÃO ☹

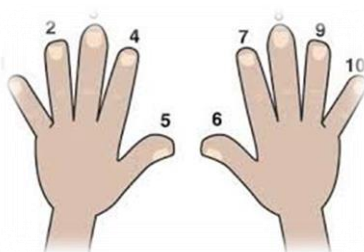


* Matemática

- Contar até dez (ou mais números)

SIM ☺

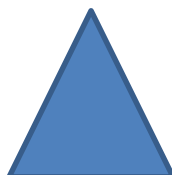
NÃO ☹



- Dizer os nomes de muitas figuras geométricas como o triângulo, retângulo, quadrado

SIM ☺

NÃO ☹



* Conhecimento do Mundo

- Dizer as estações do ano, os meses, os dias da semana e o ano

SIM ☺ NÃO ☹



- Realizar algumas experiências e perceber porque é que alguns fenómenos acontecem

SIM ☺ NÃO ☹



*** Expressão Plástica**

- Utilizar muitas técnicas nos meus trabalhos (desenho, pintura, recorte e colagem, fazer digitinta e outras mais)

SIM ☺ NÃO ☹



- Explicar os pormenores dos meus trabalhos de expressão plástica

SIM ☺ NÃO ☹



***Expressão Dramática**

- Brincar ao faz-de-conta sozinho ou com os meus colegas e utilizamos o nosso próprio corpo

SIM ☺ NÃO ☹



- Dizer muitas coisas sobre o teatro como por exemplo que tem de haver personagens e cenário

SIM 😊 NÃO ☹️



* Expressão Musical

- Cantar canções e dizer lengalengas ou poesias (com a voz grossa ou fina e mais rápido ou mais devagar)

SIM 😊 NÃO ☹️



- Fazer ritmos com palmas e lalações diferentes (ex.: la, le, li, lo, lu)

SIM 😊 NÃO ☹️



* Expressão Motora

- Compreender as regras de um jogo e cumpri-las



SIM ☺

NÃO ☹

- Movimentar as diferentes partes do meu corpo (braços, pernas, mãos, pés, cintura...) e distinguir quais delas são do lado direito e do lado esquerdo

SIM ☺

NÃO ☹



*** Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC)**

- Fazer pesquisas e investigações no computador para conhecer mais coisas e descobrir aquilo que quero saber

SIM 😊 NÃO ☹️



- Fazer desenhos no computador e utilizar os vários jogos que existem na sala

SIM 😊 NÃO ☹️



O que gosto mais de fazer é:

Preenchi este caderno no dia: _____

A minha assinatura: _____

Apêndice 3 – Grelhas de autoavaliação de aprendizagens “Avaliação das minhas aprendizagens”

Avaliação das minhas aprendizagens

FICHA DE AUTOAVALIAÇÃO

NOME: _____

SEMANA de _____ a _____

	ÁREAS		
	Língua Portuguesa	Matemática	Estudo do Meio
Conseguir realizar todas as tarefas?	1. ☐ Sim 1.1. ☐ Sozinho(a) 1.2. ☐ Com ajuda da professora 1.3. ☐ Com ajuda de colegas 2. ☐ Não 2.1. ☐ Não estive com atenção 2.2. ☐ Não compreendi a explicação da professora 2.3. ☐ Não tive tempo 2.4. ☐ Eram muito difíceis 2.5. ☐ Outra razão.	1. ☐ Sim 1.1. ☐ Sozinho(a) 1.2. ☐ Com ajuda da professora 1.3. ☐ Com ajuda de colegas 2. ☐ Não 2.1. ☐ Não estive com atenção 2.2. ☐ Não compreendi a explicação da professora 2.3. ☐ Não tive tempo 2.4. ☐ Eram muito difíceis 2.5. ☐ Outra razão.	1. ☐ Sim 1.1. ☐ Sozinho(a) 1.2. ☐ Com ajuda da professora 1.3. ☐ Com ajuda de colegas 2. ☐ Não 2.1. ☐ Não estive com atenção 2.2. ☐ Não compreendi a explicação da professora 2.3. ☐ Não tive tempo 2.4. ☐ Eram muito difíceis 2.5. ☐ Outra razão.
O que gostei mais			
O que gostei menos			

Na próxima semana gostava de			

Apêndice 4 – Situação de feedback escrito fornecido através do registo de sugestões dadas pelas docentes e grupo de alunos

Trabalho de texto

Tema: Imagina o que fez o rouxinol, por onde viajou e que aventuras viveu durante os cinco anos que esteve ausente do Império.

Planificação

- Personagens: Rouxinol-fêmea, rouxinol e Imperador.
- Espaço (onde): Índia.
- Tempo (quando): À tarde.
- Ação (o quê): O rouxinol-fêmea e os outros viram um arco-íris no céu, foram todos para lá e transformaram-se em nuvens.

Comentado [D1]: Tem de ser "no céu" e não "num céu" porque só existe um céu. Foi esta sugestão que o teu colega Vasco nos deu, estás recordada?

Os amigos e o arco-íris

O rouxinol, quando cantou a música, foi para a Índia.

Ele sabia que o rouxinol-fêmea e o Imperador estavam à sua procura.

- Vamos à procura dele! – disseram eles.

Comentado [D2]: São falas do narrador e das personagens. Temos de diferenciá-las. As falas das personagens devem vir assinaladas com travessão. Foi por isso que, em conjunto, combinámos corrigir esta frase.

Chegaram à Alemanha e nada. Foram à Rússia, ao Hawai, à Polónia e à Grécia. Ele, o rouxinol, como tinha um ninho já feito, dormiu lá.

Comentado [D3]: Estavas a ordenar vários países, por isso, deves separá-los por vírgulas. Quando chegares ao último país utilizas então o "e", porque a frase vai acabar.

Quando acordou, estavam os amigos dele e disseram:

- Porque é que fugiste de nós?

Comentado [D4]: Mais uma vez não podemos misturar falas do narrador com as das personagens. Por isso temos de dizer "disseram:", depois fazer parágrafo e colocar o travessão (que nos diz que uma personagem vai falar).

Ele disse que noutros tempos morava na Índia.

- Vou-te contar a minha história. – disse o rouxinol.

- Não é preciso. Temos muito para fazer, vamos procurar uma casa.

– disse o Imperador.

Comentado [D5]: Aqui é a mesma coisa que disse no “balão” anterior – as falas das personagens não podem estar “misturadas” com as do narrador.

Viram uma linda casa com piscina. O rouxinol foi beber água e esta era salgada. Estava lá um senhor em casa e disse:

Comentado [D6]: Lembra-te do Vasco sugerir esta correção? Na mesma frase tu tinhas escrito a palavra “água” duas vezes. O Vasco disse que era melhor substituímos, na segunda vez que tu tinhas escrito “água”, por “esta”. Quando dizemos “esta” estamos a referir-nos à “água” mas já não dizemos: “O rouxinol foi beber água e a água era salgada”.

- O quê? Quem são vocês?

- Eu sou o Imperador.

- Eu sou o rouxinol.

- E eu sou o rouxinol-fêmea.

Comentado [D7]: Aqui eram diferentes personagens a falar. Então, cada fala diferente tinha de vir com o travessão em cada linha. Percebes?

Estava mau tempo: chuva, vento mas às vezes via-se o sol. O Imperador queria ver o que estava lá no céu.

Apareceu o arco-íris e o vento levou-os para o céu.

- Uau! Uau! – disseram em coro.

Comentado [D8]: Aqui as personagens falavam todas ao mesmo tempo. Mas tínhamos também de colocar o travessão e depois escrever “- disseram em coro”.

- Já chegámos ao céu!

Mexeram nas nuvens, no arco-íris e no céu.

- São tão fofas as nuvens!

Comentado [D9]: "Nuvens" está no feminino e no plural. Por isso não podemos dizer "É tão fofo as nuvens" mas sim "São tão fofas" que é como se dissessemos: Elas são tão fofas.

Eles escorregaram no arco-íris enquanto estavam a dormir.

Chegaram ao Japão. No palácio, deitaram-se nas suas camas porque já era noite.

Comentado [D10]: Era uma frase muito grande com informações diferentes. A Margarida fez esta sugestão e ficou assim corrigida. Aconselho-te a que, depois de fazeres o texto, leias muito bem. Enquanto estiveres a ler de certeza que tu própria, oralmente, vais ver onde se devem fazer as pausas. Aí é onde deves colocar pontos finais ou vírgulas.

No dia seguinte, o rouxinol fez anos e disseram:

- Parabéns, parabéns!

Comentado [D11]: Aqui mais uma vez, as falas das personagens devem estar separadas das do narrador.

- Nunca mais fujo de casa. - disse o rouxinol.

Comentado [D12]: Era uma fala do rouxinol. Temos de dizer quem diz a fala (quem está a falar) e têm de estar as marcas do discurso direto (dois pontos; parágrafo; travessão; hífen).

**Apêndice 5 - Área Curricular de Português – Análise da 2.^a Semana
(10/11/2014 a 14/11/2014) - “Consegui realizar todas as tarefas?”**

Sujeitos		1. Sim	1.1. Sozinho	1.2. Com ajuda da professora	1.3. Com ajuda de colegas	2. Não	2.1. Não estive com atenção	2.2. Não compreendi a explicação da professora	2.3. Não tive tempo	2.4. Eram muito difíceis	2.5. Outra razão
A1						1			1		
A2		1	1								
A3		1	1								
A4		1		1							
A5		1	1	1							
A6		1	1								
A7		1	1								
A8		1	1								
A9		1		1							
A10		1	1								
A11		1	1								
A12		1	1								
A13		1		1	1						
A14		1	1	1							
A15		1		1							
A16		1	1								
A17		1			1						
A18		1		1							
A19		1		1	1						
A20		1		1							
A21		1	1								
A22		1	1								
A23		1	1								
A24		1	1								
A25		1	1								
To tal	N	24	16	9	3	1	0	0	1	0	0
	%	96	64	36	12	4	0	0	4	0	0

**Apêndice 6 - Área Curricular de Português – Análise da 3.^a Semana
(17/11/2014 a 21/11/2014) - “Conseguir realizar todas as tarefas?”**

Sujeitos		1. Sim	1.1. Sozinho	1.2. Com ajuda da professora	1.3. Com ajuda de colegas	2. Não	2.1. Não estive com atenção	2.2. Não compreendi a explicação da professora	2.3. Não tive tempo	2.4. Eram muito difíceis	2.5. Outra razão
A1						1			1		
A2		1	1								
A3		1	1								
A4		1	1								
A5		1	1	1	1						
A6		1	1								
A7		1	1								
A8		1	1								
A9		1	1								
A10		1	1								
A11		1		1							
A12		1	1		1						
A13		1	1	1							
A14		1	1		1						
A15		1		1							
A16		1	1								
A17		1	1								
A18		1		1							
A19		1			1						
A20		1		1	1						
A21		1	1	1	1						
A22		1	1								
A23		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
A24		1	1								
A25		1	1								
To tal	N	23	18	7	6	1	0	0	1	0	0
	%	92	72	28	24	4	0	0	4	0	0

**Apêndice 7 - Área Curricular de Português – Análise da 4.^a Semana
(24/11/2014 a 28/11/2014) - “Consegui realizar todas as tarefas?”**

Sujeitos	1. Sim	1.1. Sozinho	1.2. Com ajuda da professora	1.3. Com ajuda de colegas	2. Não	2.1. Não estive com atenção	2.2. Não compreendi a explicação da professora	2.3. Não tive tempo	2.4. Eram muito difíceis	2.5. Outra razão
A1	1		1							
A2	1	1								
A3	1	1								
A4	1	1								
A5	1	1	1							
A6	1	1								
A7	1	1								
A8	1	1								
A9	1	1								
A10	1	1								
A11	1	1								
A12	1	1								
A13	1	1								
A14	1	1								
A15	1	1								
A16	1	1								
A17	1	1								
A18	1			1						
A19	1			1						
A20	1			1						
A21	1	1	1	1						
A22	1	1								
A23	1	1								
A24	1	1								
A25	1	1								
Total	N	25	21	3	4	0	0	0	0	0
	%	100	84	12	16	0	0	0	0	0

**Apêndice 8 - Área Curricular de Português – Análise da 5.^a Semana
(01/12/2014 a 05/12/2014) - “Consegui realizar todas as tarefas?”**

Sujeitos	1. Sim	1.1. Sozinho	1.2. Com ajuda da professora	1.3. Com ajuda de colegas	2. Não	2.1. Não estive com atenção	2.2. Não compreendi a explicação da professora	2.3. Não tive tempo	2.4. Eram muito difíceis	2.5. Outra razão
A1	1		1							
A2	1	1								
A3	1	1								
A4	1	1								
A5	1	1	1	1						
A6	1	1								
A7	1	1								
A8	1	1								
A9	1	1								
A10	1	1								
A11	1	1								
A12	1	1		1						
A13	1	1								
A14	1	1								
A15	1	1								
A16	1	1								
A17	1	1								
A18	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
A19	1			1						
A20	1		1							
A21	1	1								
A22	1	1								
A23	1	1								
A24	1	1								
A25	1	1								
Total	N	24	21	3	3	0	0	0	0	0
	%	96	84	12	12	0	0	0	0	0

**Apêndice 9 - Área Curricular de Matemática – Análise da 2.^a Semana
(10/11/2014 a 14/11/2014) - “Conseguir realizar todas as tarefas?”**

Sujeitos		1. Sim	1.1. Sozinho	1.2. Com ajuda da professora	1.3. Com ajuda de colegas	2. Não	2.1. Não estive com atenção	2.2. Não compreendi a explicação da professora	2.3. Não tive tempo	2.4. Eram muito difíceis	2.5. Outra razão
A1						1			1		
A2		1	1								
A3		1	1								
A4		1		1							
A5		1	1								
A6		1	1	1							
A7		1	1	1							
A8		1			1						
A9						1	1				
A10		1		1							
A11		1	1								
A12		1			1						
A13		1	1	1							
A14		1		1							
A15		1	1								
A16		1	1								
A17		1		1							
A18						1	1				
A19		1		1							
A20		1		1							
A21		1		1							
A22		1	1								
A23		1		1							
A24		1	1		1						
A25		1	1								
To tal	N	22	12	11	3	3	2	0	1	0	0
	%	88	48	44	12	12	8	0	4	0	0

**Apêndice 10 - Área Curricular de Matemática – Análise da 3.^a Semana
(17/11/2014 a 21/11/2014) - “Conseguir realizar todas as tarefas?”**

Sujeitos	1. Sim	1.1. Sozinho	1.2. Com ajuda da professora	1.3. Com ajuda de colegas	2. Não	2.1. Não estive com atenção	2.2. Não compreendi a explicação da professora	2.3. Não tive tempo	2.4. Eram muito difíceis	2.5. Outra razão
A1	1		1							
A2	1	1								
A3	1		1							
A4	1		1							
A5	1	1								
A6	1	1								
A7	1		1	1						
A8	1			1						
A9	1		1							
A10	1		1							
A11	1	1								
A12	1	1	1							
A13	1	1	1							
A14	1	1	1	1						
A15	1		1							
A16	1	1								
A17	1		1							
A18	1			1						
A19	1	1								
A20	1		1	1						
A21	1	1	1	x						
A22	1	1	1	1						
A23	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
A24	1	1		1						
A25	1	1								
Total	N	24	13	14	7	0	0	0	0	0
	%	96	52	56	28	0	0	0	0	0

**Apêndice 11 - Área Curricular de Matemática – Análise da 4.^a Semana
(24/11/2014 a 28/11/2014) - “Conseguir realizar todas as tarefas?”**

Sujeitos	1. Sim	1.1. Sozinho	1.2. Com ajuda da professora	1.3. Com ajuda de colegas	2. Não	2.1. Não estive com atenção	2.2. Não compreendi a explicação da professora	2.3. Não tive tempo	2.4. Eram muito difíceis	2.5. Outra razão
A1	1		1							
A2	1	1								
A3	1	1								
A4	1		1							
A5	1	1								
A6	1	1								
A7	1	1								
A8	1	1								
A9	1		1							
A10	1		1							
A11	1	1								
A12	1	1		1						
A13	1	1	1	1						
A14	1	1	1							
A15	1		1							
A16	1	1								
A17	1			1						
A18					1	1				
A19	1		1	1						
A20	1			1						
A21	1	1	1	1						
A22	1	1								
A23	1		1							
A24	1	1		1						
A25	1	1								
Total	N	24	15	10	7	1	1	0	0	0
	%	96	60	40	28	4	4	0	0	0

**Apêndice 12 - Área Curricular de Matemática – Análise da 5.^a Semana
(01/12/2014 a 05/12/2014) - “Consegui realizar todas as tarefas?”**

Sujeitos	1. Sim	1.1. Sozinho	1.2. Com ajuda da professora	1.3. Com ajuda de colegas	2. Não	2.1. Não estive com atenção	2.2. Não compreendi a explicação da professora	2.3. Não tive tempo	2.4. Eram muito difíceis	2.5. Outra razão
A1	1		1							
A2	1	1								
A3	1	1								
A4	1		1							
A5	1	1								
A6	1	1								
A7	1	1								
A8	1	1								
A9	1		1							
A10	1		1							
A11	1	1								
A12	1	1		1						
A13	1	1		1						
A14	1	1	1							
A15	1		1							
A16	1	1								
A17	1	1								
A18	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
A19	1	1								
A20	1		1	1						
A21	1	1	1	1						
A22	1	1								
A23	1		1							
A24	1	1								
A25	1	1								
Total	N	24	17	9	4	0	0	0	0	0
	%	96	68	36	16	0	0	0	0	0

**Apêndice 13 - Área Curricular de Estudo do Meio – Análise da 2.ª Semana
(10/11/2014 a 14/11/2014) - “Consegui realizar todas as tarefas?”**

Sujeitos	1. Sim	1.1. Sozinho	1.2. Com ajuda da professora	1.3. Com ajuda de colegas	2. Não	2.1. Não estive com atenção	2.2. Não compreendi a explicação da professora	2.3. Não tive tempo	2.4. Eram muito difíceis	2.5. Outra razão
A1	1	1	1	1						
A2	1	1	1	1						
A3	1	1	1	1						
A4	1	1								
A5	1	1	1	1						
A6	1	1		1						
A7	1		1	1						
A8	1			1						
A9	1	1	1	1						
A10	1	1	1	1						
A11	1	1	1	1						
A12	1	1	1	1						
A13	1	1								
A14	1	1	1	1						
A15	1	1	1	1						
A16	1	1	1	1						
A17	1	1								
A18	1			1						
A19	1	1	1	1						
A20	1	1		1						
A21	1	1	1	1						
A22	1	1	1	1						
A23	1	1		1						
A24	1	1	1	1						
A25	1	1	1	1						
Total	N	25	22	17	22	0	0	0	0	0
	%	100	88	68	88	0	0	0	0	0

**Apêndice 14 - Área Curricular de Estudo do Meio – Análise da 3.ª Semana
(17/11/2014 a 21/11/2014) - “Consegui realizar todas as tarefas?”**

Sujeitos	1. Sim	1.1. Sozinho	1.2. Com ajuda da professora	1.3. Com ajuda de colegas	2. Não	2.1. Não estive com atenção	2.2. Não compreendi a explicação da professora	2.3. Não tive tempo	2.4. Eram muito difíceis	2.5. Outra razão
A1	1	1		1						
A2	1	1								
A3	1	1								
A4	1	1								
A5	1	1		1						
A6	1	1								
A7	1	1								
A8	1	1								
A9	1	1								
A10	1	1								
A11	1	1								
A12	1	1								
A13	1	1		1						
A14	1	1		1						
A15	1	1								
A16	1	1								
A17	1	1								
A18	1		1							
A19	1			1						
A20	1	1								
A21	1	1								
A22	1	1	1	1						
A23	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
A24	1	1								
A25	1	1								
Total	N	24	22	2	6	0	0	0	0	0
	%	96	88	8	24	0	0	0	0	0

Apêndice 15 - Área Curricular de Estudo do Meio – Análise da 4.ª Semana
(24/11/2014 a 28/11/2014) - “Consegui realizar todas as tarefas?”

Sujeitos	1. Sim	1.1. Sozinho	1.2. Com ajuda da professora	1.3. Com ajuda de colegas	2. Não	2.1. Não estive com atenção	2.2. Não compreendi a explicação da professora	2.3. Não tive tempo	2.4. Eram muito difíceis	2.5. Outra razão
A1	1		1							
A2	1	1								
A3	1	1								
A4	1	1								
A5	1	1								
A6	1	1								
A7	1	1								
A8	1	1								
A9	1	1								
A10	1	1								
A11	1	1								
A12	1	1								
A13	1	1		1						
A14	1	1								
A15	1		1							
A16	1	1								
A17	1	1								
A18	1			1						
A19	1	1								
A20	1	1								
A21	1	1		1						
A22	1	1								
A23	1	1								
A24	1	1								
A25	1	1								
Total	N	25	22	2	3	0	0	0	0	0
	%	100	88	8	12	0	0	0	0	0

**Apêndice 16 - Área Curricular de Estudo do Meio – Análise da 5.ª Semana
(01/12/2014 a 05/12/2014) - “Consegui realizar todas as tarefas?”**

Sujeitos	1. Sim	1.1. Sozinho	1.2. Com ajuda da professora	1.3. Com ajuda de colegas	2. Não	2.1. Não estive com atenção	2.2. Não compreendi a explicação da professora	2.3. Não tive tempo	2.4. Eram muito difíceis	2.5. Outra razão
A1	1	1	1							
A2	1	1								
A3	1	1								
A4	1	1								
A5	1	1	1							
A6	1	1								
A7	1	1								
A8	1	1								
A9	1	1								
A10	1	1								
A11	1	1								
A12	1	1								
A13	1	1								
A14	1	1								
A15	1	1								
A16	1	1								
A17	1	1								
A18	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
A19	1			1						
A20	1	1								
A21	1	1								
A22	1	1								
A23	1	1								
A24	1	1								
A25	1	1								
Total	N	24	23	2	1	0	0	0	0	0
	%	96	92	8	4	0	0	0	0	0

**Apêndice 17 - Área Curricular de Português - Análise da 2.ª Semana
(10/11/2014 a 14/11/2014) – “o que gostei mais” e “o que gostei menos”**

Categorias	O que gostei mais		O que gostei menos	
	Exemplos	Unidades de Registo	Exemplos	Unidades de Registo
Não gosta de nada		0		0
Gosta de tudo	- “Tudo” (A6); (A8); - “De tudo” (A13)	3	- “nada” (A6); (A8); (A10); (A22) - “gostei de tudo” (A25)	5
Não Sei/Outro	- “Ler muitos textos e o sujeito e o predicado” (A2) - “ouvir o áudio e correção da prova” (A8) - “o texto auditivo do Rouxinol” (A7) - “Ouvir o áudio” (A14), (A15) - “O texto auditivo do rouxinol” (A16) - “Dos textos” (A19)	7		0
Fichas de Avaliação		0		0
Leitura e Escrita	- “convite” (A1) - “De escrever uma carta com a M.” (A17) - “De ler o texto “O Rouxinol” (A18) - “De ler o texto do rouxinol” (A5); A20); (A23); (A24)	7	- “De ler o texto “O rouxinol” ” (A14); (A15) - “De algumas perguntas de interpretação” (A21)	3
Oralidade		0		0
Educação Literária	- “O rouxinol (3.º excerto)” (A11) - “Do texto do rouxinol” (A10); (A21)	3		0
Gramática		0		0

**Apêndice 18 - Área Curricular de Português - Análise da 2.^a Semana
(10/11/2014 a 14/11/2014) - “Na próxima semana gostava de...”**

	Categorias	Exemplos	Unidades de Registo
Na próxima semana gostava de...	Nada		0
	Tudo		0
	Não Sei/Outro	- “De aprender o advérbios e os provérbios” (A15) - “Acabar o dicionário” (A2); (A23) - “Um trabalho de grupo” (A5) - “Não sei” (A13)	5
	Fichas de Avaliação		0
	Leitura e Escrita	- “Fazer mais textos narrativos. Muitos!” (A4) - “Textos narrativos” (A12) - “Fazer um texto” (A24); (A25)	4
	Oralidade	- “Começar a ler uma história obrigatória” (A10)	1
	Educação Literária	- “Dar mais textos” (A3) - “Dar outro texto” (A7); (A16); (A17) - “Ler o <i>Gigante Egoísta</i> ou <i>O beijo da palavrinha</i> ” (A18) - “Trabalhar o texto <i>Portugal para miúdos</i> ” (A21)	6
	Gramática	- “advérbios de negação” (A1) - “fazer sujeito e predicado” (A6) - “Aprender mais sobre o sujeito e o predicado” (A8) - “Fazer exercícios de sujeito e predicado” (A14) - “Aprender os outros pretéritos” (A9); (A19) - “Continuar o sujeito e o predicado” (A11) - “De classificar morfologicamente” (A20) - “Verbos e o sujeito e o predicado” (A22)	9

**Apêndice 19 - Área Curricular de Português - Análise da 3.ª Semana
(17/11/2014 a 21/11/2014) – “o que gostei mais” e “o que gostei menos”¹**

Categorias	O que gostei mais		O que gostei menos	
	Exemplos	Unidades de Registo	Exemplos	Unidades de Registo
Não gosta de nada		0		0
Gosta de tudo	- “Gostei de tudo” (A5) - “Tudo” (A6)	2	- “nada” (A6); (A10); (A23)	3
Não Sei/Outro	- “Exploração do rouxinol; convite” (A1) - “ouvir o áudio do rouxinol e fazer o convite a pares” (A2) - “Gostei da exploração do texto <i>O Rouxinol</i> e gostei de fazer o convite” (A10) - “Exploração oral de um áudio; convite” (A12) - “De ouvir um áudio” (A14); (A15); (A19) - “Gostei de ouvir o áudio” (A20) - “Dos textos, verbos, sujeito e predicado” (A23)	9	- “Fazer a correção” (A25)	1
Fichas de Avaliação		0		0
Leitura e Escrita	- “Convite” (A3); (A25) - “De fazer o convite” (A4); (A21) - “O convite do Imperador” (A11) - “O convite” (A13) - “Ler o texto e fazer a interpretação” (A16) - “Fazer o convite” (A17) - “Texto <i>Oficina dos Brinquedos</i> ” (A18); (A24)	10	- “De fazer o convite” (A20) - “De algumas perguntas de interpretação” (A21)	2
Oralidade		0		0
Educação Literária	- “Da exploração do texto do rouxinol” (A7) - “Da exploração do texto” (A8)	2		0
Gramática	- “Sujeito e predicado” (A9)	1	- “adjetivos numerais e porque/por que” (A1)	1

¹ No dia do preenchimento da grelha de autoavaliação estava a faltar um aluno, perfazendo esta análise um total de 24 crianças.

**Apêndice 20 - Área Curricular de Português - Análise da 3.^a Semana
(17/11/2014 a 21/11/2014) - “Na próxima semana gostava de...”**

	Categorias	Exemplos	Unidades de Registo²
Na próxima semana gostava de...	Nada		0
	Tudo		0
	Não Sei/Outro		0
	Fichas de Avaliação		0
	Leitura e Escrita	- “Fazer muitos textos” (A2) - “Fazer mais convites e textos” (A4) - “Gostava de fazer um texto em grupos de 4, 5 ou de 6” (A5) - “Fazer mais textos” (A8) - “Fazer um texto narrativo” (A11) - “Fazer um ditado do texto <i>Oficina dos Brinquedos</i>” (A13) - “Fazer um texto” (A16) - “Ditado” (A18); (A22) - “Fazer uma composição livre” (A25)	10
	Oralidade		0
	Educação Literária	- “Textos novos” (A1) - “Dar outro texto” (A3); (A15) - “Aprender outros textos” (A7) - “Trabalhar outro texto” (A17) - “Trabalhar o texto <i>Portugal para miúdos</i>” (A21) - “O próximo texto” (A24)	7
	Gramática	- “Adjetivo qualificativo e adjetivo numeral” (A6) - “Dar os adjetivos” (A10) - “Adjetivos qualitativos e numerais” (A12) - “Sujeito e predicado” (A14)	4

² Em 24 alunos, três (A9; A19 e A20) não responderam a esta questão.

**Apêndice 21 - Área Curricular de Português - Análise da 4.ª Semana
(24/11/2014 a 28/11/2014) – “o que gostei mais” e “o que gostei menos”**

Categorias	O que gostei mais		O que gostei menos	
	Exemplos	Unidades de Registo	Exemplos	Unidades de Registo ³
Não gosta de nada		0		0
Gosta de tudo	- “tudo” (A6) - “Corrigir os textos dos colegas e tudo o resto” (A21)	2	- “nada” (A6); (A24)	2
Não Sei/Outro	- “texto” (A1) - “Ler textos e ver o escritor” (A3) - “De corrigir o texto da M.P./Gostei bastante que viesse cá o autor Pedro Leitão” (A5) - “Da vinda de Pedro Leitão” (A11) - “De corrigir o texto da Sofia e de ouvir o escritor Pedro Leitão” (A13) - “Da ficha de revisão” (A18) - “De quando o senhor Pedro Leitão veio” (A22) - “Sujeito e predicado. E de ter ouvido a história do Pedro Leitão” (A23) - “Ficas de trabalho” (A24)	9	- “ficha de revisão” (A1) - “De nunca me calhar a mim os livros” (A25)	2
Fichas de Avaliação		0		0
Leitura e Escrita	- “De fazer a composição” (A4) - “Corrigir os textos” (A7) - “Corrigir o texto dos colegas” (A8); (A17) - “De corrigir o texto da M.” (A15) - “De corrigir o texto da colega” (A16) - “Corrigir o texto da M.” (A20) - “Corrigir textos dos outros” (A25)	8	- “Corrigir textos” (A10)	1
Oralidade		0		0
Educação Literária		0		0

³ A2, A3, A4, A5, A7, A8, A9, A11, A12, A13, A14, A15, A16, A17, A18, A19, A20, A21, A22 e A23 não responderam a esta questão.

Gramática	- “tudo” (A6) - “Corrigir os textos dos colegas e tudo o resto” (A21)	2	- “nada” (A6); (A24)	2
-----------	--	---	----------------------	---

**Apêndice 22 - Área Curricular de Português - Análise da 4.^a Semana
(24/11/2014 a 28/11/2014) - “Na próxima semana gostava de...”**

	Categorias	Exemplos	Unidades de Registo⁴
Na próxima semana gostava de...	Nada		0
	Tudo		0
	Não Sei/Outro	- “Continuar a matéria para a frente” (A6) - “De aprender nova matéria” (A13) - “De dar matéria nova” (A18) - “matéria nova” (A24)	4
	Fichas de Avaliação	- “Fazer ficha de avaliação” (A11)	1
	Leitura e Escrita	- “Ler um novo texto” (A3) - “fazer mais texto e convites” (A4) - “Corrigir outra vez o texto de um colega” (A5) - “Fazer mais textos” (A8) - “Fazer um texto de poesia” (A12) - “Ler um novo texto” (A14); (A15) - “Fazer outro texto” (A16) - “De fazer um texto narrativo” (A20) - “Corrigir mais textos” (A21) - “Fazer textos de poesia” (A25)	11
	Oralidade		0
	Educação Literária	- “história nova” (A1) - “Dar muitos textos” (A2) - “Dar mais textos” (A7) - “Trabalhar outro texto” (A17) - “ler uma história da Sophia de Mello Breyner Andersen” (A23)	5
	Gramática	- “Gramática” (A10) - “Trabalhar os verbos” (A22)	2

⁴ A9, A19 não apresentaram resposta para esta questão.

**Apêndice 23 - Área Curricular de Português - Análise da 5.^a Semana
(01/12/2014 a 05/12/2014) – “o que gostei mais” e “o que gostei menos”⁵**

Categorias	O que gostei mais		O que gostei menos	
	Exemplos	Unidades de Registo ⁶	Exemplos	Unidades de Registo ⁷
Não gosta de nada		0		0
Gosta de tudo	- “tudo” (A1); (A6) - “De tudo” (A14); (A22) - “De fazer a prova e de tudo” (A21)	5	“nada” (A1); (A6); (A10)	3
Não Sei/Outro	- “De fazer o texto da prova e de dar os graus” (A13)	1	- “De fazer o teste de Português e os graus dos adjetivos” (A15) - “Revisões” (A25)	2
Fichas de Avaliação	- “de fazer o teste” (A4) - “Fazer o teste” (A5); (A11) - “a ficha de avaliação” (A7); (A12) - “Ficha de avaliação de língua portuguesa” (A8) - “Da prova” (A10) - “teste” (A19); (A24) - “Fazer a ficha de avaliação” (A20); (A23)	11		0
Leitura e Escrita	- “gostei de ler muitos textos” (A2)	1		0
Oralidade		0		0
Educação Literária	- “texto” (A3)	1		0
Gramática	- “Sujeito e Predicado” (A9) - “Graus dos adjetivos” (A16); (A25) - “Adjetivos numerais” (A17)	4		0

⁵ Durante esta semana um aluno esteve a faltar, portanto verifica-se um total de 24 alunos relativamente ao preenchimento da grelha.

⁶ A15 não respondeu a esta questão (verifica-se um total de 23 UR)

⁷ A2, A3, A4, A5, A7, A8, A9, A11, A12, A13, A14, A16, A17, A19, A20, A21, A22, A23, A24 (19 alunos) não responderam, perfazendo um total de 5 UR.

**Apêndice 24 - Área Curricular de Português - Análise da 5.^a Semana
(01/12/2014 a 05/12/2014) - “Na próxima semana gostava de...”**

	Categorias	Exemplos	Unidades de Registo⁸
Na próxima semana gostava de...	Nada		0
	Tudo		0
	Não Sei/Outro	- “Continuar a matéria (A6) - “Aprender mais coisas” (A8) - “Gostava de acabar dicionário” (A13)	3
	Fichas de Avaliação	- “Fazer teste” (A25)	1
	Leitura e Escrita	- “muitos textos e bilhetes” (A2) - “De fazer mais textos” (A4) - “Fazer uma composição” (A5) - “Perguntas de interpretação” (A24)	4
	Oralidade		0
	Educação Literária	- “novas histórias” (A1) - “textos” (A3) - “Os textos” (A7) - “Texto” (A16) - “Trabalhar um texto” (A17)	5
	Gramática	- “De aprender o pretérito mais que perfeito” (A9) - “Dar o sujeito e o predicado” (A10) - “Continuar o grau dos adjetivos” (A11) - “palavras simples e complexas” (A14) - “trabalhar outra vez os graus dos adjetivos” (A21)	5

⁸ A12, A15, A19, A20, A22, A23 não sugeriram nenhuma resposta, perfazendo um total de 18 UR.

**Apêndice 25 - Área Curricular de Matemática - Análise da 2.^a Semana
(10/11/2014 a 14/11/2014) – “o que gostei mais” e “o que gostei menos”**

Categorias	O que gostei mais		O que gostei menos	
	Exemplos	Unidades de Registo ⁹	Exemplos	Unidades de Registo ¹⁰
Não gosta de nada		0		0
Gosta de tudo	- “tudo” (A6)	1	- “nada” (A6); (A8); (A10); (A22) - “Gostei de tudo” (A25)	5
Não Sei/Outro	- “problemas” (A12); (A19) - “De fazer trabalhos em grupos sexta-feira para os problemas” (A20)	3	- “problemas” (A1); - “Rever algoritmos. Correção da prova” (A3) - “Gostei de resolver problemas em trabalho de grupo” (A5) - “De problemas” (A14); (A15)	5
Fichas de Avaliação		0		0
Números e Operações	- “contas” (A1); (A22) - “de rever as frações” (A2); (A4) - “frações equivalentes” (A7); (A8); (A10); (A16); (A17); (A21); (A25) - “frações” (A9) - “Das frações” (A13); (A18); (A24) - “As frações” (A14); (A15) - “De recordar as frações equivalentes” (A23)	18	- “frações” (A12) - “Das frações” (A20) - “Das contas de dividir” (A21) - “Das contas” (A24)	4
Geometria e Medida		0		0
Organização e Tratamento de Dados (OTD)		0		0

⁹ Três alunos não responderam a esta questão.

¹⁰ Sublinhe-se que A2 e A3 não responderam.

**Apêndice 26 - Área Curricular de Matemática - Análise da 2.^a Semana
(10/11/2014 a 14/11/2014) - “Na próxima semana gostava de...”**

	Categorias	Exemplos	Unidades de Registo¹¹
Na próxima semana gostava de...	Nada		0
	Tudo		0
	Não Sei/Outro	- “Fazer mais problemas em trabalhos de grupo” (A5) - “Fazer frações e problemas” (A6)	2
	Fichas de Avaliação		
	Números e Operações	- “números negativos” (A1) - “O bilião” (A2) - “Rever frações” (A3); (A24) - “Fazer mais algoritmos de + e -” (A4) - “Aprender as contas com vírgula” (A7) - “Aprender a simplificar frações” (A8) - “Fazer contas de dividir com números decimais” (A10) - “Continuar as frações equivalentes” (A11) - “Frações” (A12) - “Fazer mais contas de dividir” (A13) - “Aprender a multiplicar e dividir frações” (A14) - “Aprender multiplicações, somas, subtrair e dividir em frações” (A15) - “Trinar as contas de dividir” (A18) - “Dar as contas de dividir com vírgula” (A19) - “Muitas contas” (A22) - “De dar os biliões” (A23) - “Aprender a multiplicar frações” (A25)	18
	Geometria e Medida	- “Trabalhar outra vez os ângulos” (A21)	1
	OTD		0

¹¹ A9, A16, A17 e A20 (Quatro alunos) não responderam.

**Apêndice 27 - Área Curricular de Matemática - Análise da 3.ª Semana
(17/11/2014 a 21/11/2014) – “o que gostei mais” e “o que gostei menos”**

Categorias	O que gostei mais		O que gostei menos	
	Exemplos	Unidades de Registo ¹²	Exemplos	Unidades de Registo ¹³
Não gosta de nada		0		0
Gosta de tudo	- “Gostei de tudo” (A5) - “Tudo” (A6) - “As frações e tudo o resto” (A21)	3	- “Nada” (A6); (A10); (A24)	3
Não Sei/Outro	- “problemas de grupo” (A16) - “Os problemas” (A18)	2	- “problemas” (A1); (A8)	2
Fichas de Avaliação		0		0
Números e Operações	- “Frações” (A1); (A9), (A11); (A14); (A17); (A24) - “simplificar as frações” (A2); (A4); (A8); (A10); (A13); (A15); (A25) - “Adições de frações” (A3) - “frações equivalentes” (A7); (A12); (A19) - “Todas as frações que aprendemos” (A22)	18	- “Simplificar frações” (A3); (A14); (A15) - “Frações. Multiplicar, simplificar” (A12) - “Das frações simplificadas” (A13) - Das frações: simplificação“ (A20) - “Mais ou menos nas frações que todos aprendemos” (A22) - “Frações equivalentes” (A25)	8
Geometria e Medida		0		0
Organização e Tratamento de Dados (OTD)		0		0

¹² A20 não respondeu a esta questão.

¹³ Onze alunos (A2; A4; A5; A7; A9; A11; A16; A17; A18; A19 e A21) não responderam a esta questão.

**Apêndice 28 – Área Curricular de Matemática - Análise da 3.ª Semana
(17/11/2014 a 21/11/2014) - “Na próxima semana gostava de...”**

	Categorias	Exemplos	Unidades de Registo¹⁴
Na próxima semana gostava de...	Nada		0
	Tudo		0
	Não Sei/Outro	- “Trabalho de grupo” (A24)	1
	Fichas de Avaliação		0
	Números e Operações	- “números negativos” (A1) - “Dar o bilião e a divisão das frações” (A2) - “Rever as adições das frações” (A3) - “De simplificar mais frações e aprender a dividi-las” (A4) - “Gostava de falar mais sobre as frações” (A5) - “Complicar frações” (A6) - “Frações a dividir” (A7) - “Fazer contas de dividir com números racionais” (A8) - “Frações com letras” (A9) - “Dar a divisão das frações” (A10) - “Aprender mais sobre as frações” (A11) - “frações” (A12); (A18) - “De rever as contas de dividir e as frações simplificadas” (A13) - “Aprender a dividir frações” (A14); (A15) - “Divisão de frações” (A16) - “Continuar com as frações” (A19) - “Aprender a fazer algoritmos com frações” (A21) - “Continuação das frações” (A22) - “Dividir frações por frações” (A25)	21
	Geometria e Medida		0
	OTD		0

¹⁴ A17 e A20 não manifestaram a sua opinião nesta questão.

**Apêndice 29 - Área Curricular de Matemática - Análise da 4.^a Semana
(24/11/2014 a 28/11/2014) – “o que gostei mais” e “o que gostei menos”**

Categorias	O que gostei mais		O que gostei menos	
	Exemplos	Unidades de Registo ¹⁵	Exemplos	Unidades de Registo ¹⁶
Não gosta de nada		0		0
Gosta de tudo	- “tudo” (A1); (A6) - “De tudo” (A13) - “Gostei de tudo” (A21)	4	- “nada” (A1); (A6); (A10); (A24)	4
Não Sei/Outro		0		0
Fichas de Avaliação	- “Fichas de autoavaliação” (A24)	1		0
Números e Operações	- “frações (simplificar)” (A3); (A14) - “Trabalhar as frações” (A7); (A17); (A19) - “Fazer revisões com frações” (A8) - “Continuar as frações” (A11) - “Das contas” (A22)	8	- “Frações” (A20)	1
Geometria e Medida	- “Retas” (A16)	1		0
Organização e Tratamento de Dados (OTD)	- “gostei de fazer as tabelas de frequências relativas” (A2); (A23) - “De rever os pictogramas” (A4); (A5) - “Frequência absoluta e gráficos de barras” (A10) - “tabela de frequência” (A12) - “Tabelas de frequências relativas” (A15) - “Das tabelas” (A18) - “Tabelas de frequência absoluta” (A20)	9		0

¹⁵ A9 não assinalou resposta nesta questão.

¹⁶ A2, A3, A4, A5, A7, A8, A9, A11, A12, A13, A14, A15, A16, A17, A18, A19, A21, A22, A23 (19 alunos) não responderam a esta questão.

**Apêndice 30 - Área Curricular de Matemática - Análise da 4.^a Semana
(24/11/2014 a 28/11/2014) - “Na próxima semana gostava de...”**

	Categorias	Exemplos	Unidades de Registo
Na próxima semana gostava de...	Nada		0
	Tudo		0
	Não Sei/Outro	- “Uma atividade muito divertida” (A13) - “trabalho de grupo” (A24)	2
	Fichas de Avaliação	- “Fazer ficha de avaliação” (A11)	1
	Números e Operações	- “números negativos” (A1) - “o bilião” (A2) - “Rever frações” (A3); (A14); (A15) - “Divisão e multiplicação das frações” (A6) - “Fazer mais frações” (A7) - “Fazer mais contas com frações” (A8) - “Aprender a dividir com frações” (A9) - “Frações com décimas” (A10) - “Frações” (A12); (A25) - “Trabalhar frações” (A16); (A22) - “De trabalhar outra vez as frações” (A17) - “Fazer algoritmos” (A18) - “Aprender a fazer as contas de dividir com vírgula” (A19) - “Algoritmos da divisão” (A20) - “Fazer mais contas com frações” (A21) - “Aprender os biliões” (A23)	20
	Geometria e Medida		0
	OTD	- “De fazer mais pictogramas” (A4) - “Rever outra vez os pictogramas” (A5)	2

**Apêndice 31 - Área Curricular de Matemática - Análise da 5.^a Semana
(01/12/2014 a 05/12/2014) – “o que gostei mais” e “o que gostei menos”**

Categorias¹⁷	O que gostei mais		O que gostei menos	
	Exemplos	Unidades de Registo¹⁸	Exemplos	Unidades de Registo¹⁹
Não gosta de nada		0		0
Gosta de tudo	- “tudo” (A1); (A6) - “De tudo” (A13); (A14); (A21); (A22)	6	- “nada” (A1); (A6); (A10)	3
Não Sei/Outro	- “Fichas de revisão” (A10)	1		0
Fichas de Avaliação		0		0
Números e Operações	- “gostei de fazer as frações decimais” (A2) - “Dízimas” (A3); (A12); (A15); (A19) - “De rever as dízimas” (A4) - “Gostei de dar as frações decimais” (A5) - “frações” (A7); (A20) - “Frações decimais” (A8); (A16); (A17); (A24); (A25) - “Dar dízimas” (A11) - “de aprender as frações decimais” (A23)	16	- “Dízimas” (A25)	1
Geometria e Medida		0		0
Organização e Tratamento de Dados (OTD)		0		0

¹⁷ Esta semana faltou um aluno, tendo preenchido esta grelha 24 alunos.

¹⁸ A9 não respondeu à questão, perfazendo um total de 23 UR.

¹⁹ A2, A3, A4, A5, A7, A8, A9, A11, A12, A13, A14, A15, A16, A17, A19, A20, A22, A23, A24 não responderam perfazendo um total de 4 UR.

**Apêndice 32 - Área Curricular de Matemática - Análise da 5.^a Semana
(01/12/2014 a 05/12/2014) - “Na próxima semana gostava de...”**

	Categorias	Exemplos	Unidades de Registo²⁰
Na próxima semana gostava de...	Nada		0
	Tudo		0
	Não Sei/Outro	- “Rever a matéria desta semana porque não fiquei a perceber” (A6) - “Fazer revisões” (A14)	2
	Fichas de Avaliação	- “De fazer o teste” (A4) - “Fazer teste” (A10); (A25)	3
	Números e Operações	- “novas contas” (A1) - “o bilião” (A2) - “Dízimas” (A3) - “Voltar a falar das frações” (A5) - “Continuar as frações” (A7) - “Aprender mais frações” (A8) - “Continuar as dízimas” (A11) - “Frações” (A12) - “Trabalhar outra vez as dízimas” (A13) - “Dar mais fações decimais” (A15) - “Trabalhar com as dízimas” (A21) - “Trabalhar novas frações” (A22) - “de dar os biliões” (A23) - “Frações decimais” (A24)	14
	Geometria e Medida		0
	OTD		0

²⁰ A9, A16, A17, A19, A20 não manifestaram a sua opinião, havendo um total de 19 UR.

**Apêndice 33 - Área Curricular de Estudo do Meio - Análise da 2.ª Semana
(03/11/2014 a 07/11/2014) – “o que gostei mais” e “o que gostei menos”**

Categorias	O que gostei mais		O que gostei menos	
	Exemplos	Unidades de Registo	Exemplos	Unidades de Registo
Não gosta de nada		0		0
Gosta de tudo	- “de tudo” (A2); (A4); (A21)	3	- “Nada” (A1); (A6); (A8); (A10); (A22) - “Gostei de tudo” (A25)	6
Não Sei/Outro	- “trabalho de grupo e correção da prova” (A3)	1		0
Fichas de Avaliação		0		0
À Descoberta de Si Mesmo		0		0
À Descoberta dos Outros e das Instituições	- “trabalho de grupo” (A1); (A6); (A7); (A8); (A9); (A11); (A16); (A17); (A18); (A19); (A24); (A25) - “Gostei de fazer um projeto em grupo” (A5) - “De fazer o trabalho de grupo” (A10); (A13); (A14); (A15) - “Trabalho de grupo da Biblioteca Pública de Évora” (A22) - “De fazer o projeto sobre a Junta de Freguesia da Malagueira” (A23) - “Museu de Évora” (A12)	20		0

**Apêndice 34 - Área Curricular de Estudo do Meio - Análise da 2.ª Semana
(03/11/2014 a 07/11/2014) - “Na próxima semana gostava de...”**

	Categorias	Exemplos	Unidades de Registo
Na próxima semana gostava de...	Nada		0
	Tudo		0
	Não Sei/Outro	- “Trabalhar em grupo” (A6) - “Mais trabalhos de grupo” (A22)	2
	Fichas de Avaliação		0
	À Descoberta de Si Mesmo	- “Dar os ossos” (A20)	1
	À Descoberta dos Outros e das Instituições	- “História de Portugal” (A1); (A5); (A12); (A16); (A17) - “Dar a história de Portugal” (A2); (A3); (A13); (A19); (A23) - “De aprender a história, queria mesmo” (A4) - “Apresentar o trabalho de grupo” (A7); (A8); (A25) - “Aprender a segunda dinastia” (A9) - “Aprender história” (A10); (A15) - “Começar a história de Portugal” (A11) - “Aprender a história de Portugal” (A14) - “Continuar o trabalho de grupo” (A18) - “Dar história” (A21) - “Trabalho de grupo” (A24)	22

**Apêndice 35 - Área Curricular de Estudo do Meio - Análise da 3.ª Semana
(10/11/2014 a 14/11/2014) – “o que gostei mais” e “o que gostei menos”**

Categorias	O que gostei mais		O que gostei menos	
	Exemplos	Unidades de Registo	Exemplos	Unidades de Registo ²¹
Não gosta de nada		0		0
Gosta de tudo	- “Tudo” (A1); (A6)	2	- “nada” (A1); (A6); (A10); (A24)	4
Não Sei/Outro		0		0
Fichas de Avaliação		0		0
À Descoberta de Si Mesmo		0		0
À Descoberta dos Outros e das Instituições	- “Dar o século e estudar a Península Ibérica” (A2) - “História de Portugal” (A3) - “De dar o século” (A4) - “Gostei de apresentar o meu trabalho e gostei de dar o século” (A5) - “Século” (A7); (A11); (A24); (A25) - “Dar a Península Ibérica” (A8) - “Península Ibérica” (A9); (A12); (A13); (A14); (A19); (A20); (A21) - “De dar os séculos e a Península Ibérica” (A10) - “O século, trabalho de grupo” (A15) - “Penínsulas” (A16) - “De aprender a Península” (A17) - “Vestígios deixados no passado (Início da história de Portugal)” (A18) - “História sobre a Península Ibérica” (A22)	22	- “Século” (A12) - “Península Ibérica” (A25)	2

²¹ Dezoito alunos não responderam a esta questão afirmando-me, diretamente, que não tinham nada a apontar relativamente àquilo que gostaram menos.

**Apêndice 36 - Área Curricular de Estudo do Meio - Análise da 3.ª Semana
(10/11/2014 a 14/11/2014) - “Na próxima semana gostava de...”**

	Categorias	Exemplos	Unidades de Registo²²
Na próxima semana gostava de...	Nada		0
	Tudo		0
	Não Sei/Outro		0
	Fichas de Avaliação		0
	À Descoberta de Si Mesmo		0
	À Descoberta dos Outros e das Instituições	- “História toda de Portugal” (A1) - “Dar os reis de Portugal” (A2); (A9); (A16) - “As dinastias” (A3); (A14) - “De saber os reis e ouvir muitas histórias sobre eles” (A4) - “Gostava de dar a história de Portugal” (A5) - “Trabalhos de grupo sobre a Península Ibérica” (A6) - “História de Portugal” (A7); (A19); (A21) - “Dar a dinastia afonsina toda” (A8) - “Dar um pequeno bocado da história de Portugal” (A10) - “Continuar a história de Portugal” (A11); (A18) - “Século, história de Portugal” (A12) - “Dar a história de Portugal” (A13) - “Aprender história” (A15) - “Os reis” (A17) - “Península Ibérica e os anos” (A22) - “Século” (A24) - “Primeiros povos” (A25)	23

²² Apenas um aluno (A20) não pronunciou a sua sugestão nesta questão.

**Apêndice 37 - Área Curricular de Estudo do Meio - Análise da 4.ª Semana
(17/11/2014 a 21/11/2014) – “o que gostei mais” e “o que gostei menos”**

Categorias	O que gostei mais		O que gostei menos	
	Exemplos	Unidades de Registo ²³	Exemplos	Unidades de Registo ²⁴
Não gosta de nada		0		0
Gosta de tudo	- “tudo” (A1); (A6) - “Do estudo da Península Ibérica e de tudo o resto” (A21)	3	- “nada” (A1); (A6); (A10); (A24)	4
Não Sei/Outro		0		0
Fichas de Avaliação		0		0
À Descoberta de Si Mesmo		0		0
À Descoberta dos Outros e das Instituições	- “de dar os primeiros povos da Península Ibérica” (A2); (A4) - “Povos” (A3); (A14) - “De começar a dar a história de Portugal” (A5) - “De dar os primeiros povos” (A7); (A8) - “Os primeiros povos da Península” (A9) - “Primeiros povos que vieram” (A10) - “Numeração Romana” (A11); (A24) - “Os primeiros povos na Península Ibérica” (A12) - “Gostei de continuar a História de Portugal” (A13) - “De aprender os povos da Península Ibérica” (A15) - “história” (A16) - “História de Portugal” (A17); (A18) - “dar os Romanos” (A19) - “De aprender a história da Península” (A22)	21	- “Em distinguir os povos” (A22) - “Primeiros povos” (A25)	2

²³ Corresponde a um total de 24 UR (A20 não respondeu a esta questão).

²⁴ A2, A3, A4, A5, A7, A8, A9, A11, A12, A13, A14, A15, A16, A17, A18, A19, A20, A21, A23 não responderam, perfazendo um total de apenas 6 UR.

	- “Gostei de dar a Península Ibérica e os primeiros povos que a habitaram” (A23) - “Romanos” (A25)			
--	---	--	--	--

Apêndice 38 - Área Curricular de Estudo do Meio - Análise da 4.ª Semana
(24/11/2014 a 28/11/2014) - “Na próxima semana gostava de...”

	Categorias	Exemplos	Unidades de Registo²⁵
Na próxima semana gostava de...	Nada		0
	Tudo		0
	Não Sei/Outro		0
	Fichas de Avaliação		0
	À Descoberta de Si Mesmo		0
	À Descoberta dos Outros e das Instituições	- “toda a história de Portugal” (A1) - “Dar os reis de Portugal” (A2) - “1.ª dinastia” (A3); (A15) - “De saber os reis e ouvir muitas histórias sobre eles” (A4) - “Continuar a história de Portugal” (A5); (A11); (A18) - “Continuar a história e começar os reis” (A6) - “Continuar a dar os muçulmanos” (A7) - “De dar os muçulmanos e o condado Portucalense” (A8) - “De aprender a história de Portugal toda” (A9) - “História de Portugal” (A10); (A17) - “História de Portugal, numeração romana” (A12) - “Continuar o estudo da Península Ibérica” (A13) - “Povos (rever)” (A14) - “reis de Portugal” (A16) - “aprender os primeiros reis de Portugal” (A19) - “Continuar o estudo da Península Ibérica” (A21) - “Mais história” (A22) - “Continuar a aprender história” (A23) - “numeração romana” (A24) - “Os reis” (A25)	24

²⁵ A20 não respondeu a esta questão, perfazendo um total de 24 UR.

**Apêndice 39 - Área Curricular de Estudo do Meio - Análise da 5.ª Semana
(01/12/2014 a 05/12/2014) – “o que gostei mais” e “o que gostei menos”**

Categorias	O que gostei mais		O que gostei menos	
	Exemplos	Unidades de Registo ²⁶	Exemplos	Unidades de Registo ²⁷
Não gosta de nada		0		0
Gosta de tudo	- “Tudo” (A1); (A6) - “De tudo” (A14); (A21); (A22); (A24)	6	- “nada” (A1); (A6); (A10)	3
Não Sei/Outro	- “Fichas de Revisão” (A10)	1		0
Fichas de Avaliação		0		0
À Descoberta de Si Mesmo		0		0
À Descoberta dos Outros e das Instituições	- “gostei de aprender os muçulmanos” (A2) - “Os Muçulmanos” (A3); (A7); (A12); (A15) - “De dar os muçulmanos” (A4); (A8) - “Gostei de dar a reconquista dos cristãos” (A5) - “Da história de Portugal” (A11) - “A Reconquista Cristã” (A13) - “Muçulmanos” (A16); (A17); (A19) - “de dar os Muçulmanos e a reconquista cristã” (A23) - “Reconquista Cristã” (A25)	15	- “Reconquista Cristã” (A15) - “Os Muçulmanos” (A25)	2

²⁶ A9, A20 não mencionaram qualquer resposta nesta questão.

²⁷ A2, A3, A4, A5, A7, A8, A9, A11, A12, A13, A14, A16, A17, A19, A20, A21, A22, A23 e A24 (19 alunos) não responderam a esta questão.

Apêndice 40 - Área Curricular de Estudo do Meio - Análise da 5.ª Semana
(01/12/2014 a 05/12/2014) - “Na próxima semana gostava de...”

	Categorias	Exemplos	Unidades de Registo²⁸
Na próxima semana gostava de...	Nada		0
	Tudo		0
	Não Sei/Outro		0
	Fichas de Avaliação	“Fazer teste!” (A10); (A25) - “O teste” (A24)	3
	À Descoberta de Si Mesmo		0
	À Descoberta dos Outros e das Instituições	- “toda a história de Portugal” (A1) - “Os reis de Portugal” (A2) - “Dar as dinastias” (A3) - “De ouvir <i>mais mais mais</i> histórias de Portugal” (A4) - “Voltar a falar da reconquista cristã” (A5) - “Dar os reis” (A6) - “Dar os reis e continuar a dar os Muçulmanos” (A7) - “Dar a 1.ª dinastia” (A8) - “Continuar a história de Portugal” (A11); (A13) - “Condado Portucalense” (A12) - “História de <i>portugal</i>” (A14) - “Dar as dinastias” (A15) - “história” (A16) - “Mais História de Portugal” (A17) - “O primeiro rei de Portugal” (A19) - “Continuar a estudar a Península Ibérica” (A21) - “Dar história” (A22) - “Continuar a dar os Muçulmanos” (A23)	19

²⁸ A9, A20 não referiram qualquer sugestão para a próxima semana.

Apêndice 41 – Guião das entrevistas às docentes cooperantes da PES



Guião de entrevista aos docentes cooperantes da PES em Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico

Objetivos

- Obter informações acerca das características da avaliação na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico;
- Verificar se a existência de um modelo pedagógico implementado influencia os métodos avaliativos dos docentes;
- Conhecer os pontos de vista dos docentes relativamente à avaliação das aprendizagens nos respetivos ciclos de educação (educação pré-escolar e 1.º ciclo do ensino básico)

Blocos	Objetivos Específicos	Questões
A – Legitimação da Entrevista	• Apresentar o estudo aos docentes entrevistados; • Garantir o anonimato e a confidencialidade da entrevista;	Estou a desenvolver o relatório da Prática Supervisionada (PES) em Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico com enfoque no tema da avaliação das aprendizagens. Para isso, urge que oiça a sua opinião enquanto docente. Tudo o que aqui disser será completamente anónimo e confidencial, sendo apenas utilizado como instrumento para o trabalho supracitado. Para facilitar o registo de tudo o que aqui será falado permite-me gravar esta entrevista? Esse processo

		será exclusivamente para facilitar a análise e transcrição desta entrevista.
B – Identificação do Docente	• Conhecer a formação académica; • Conhecer a idade dos entrevistados; • Conhecer o tempo de serviço; • Conhecer a formação específica.	1. a) Qual a sua formação? b) Qual a sua idade? c) Qual o n.º de anos de serviço? d) Já fez alguma formação no âmbito da avaliação de aprendizagens?
C – Conhecimento da ação educativa do docente	• Conhecer qual o modelo pedagógico implementado na sala (caso o docente siga algum modelo) • Conhecer os instrumentos (de pilotagem e outros) integrantes da rotina de sala (caso existam)	2. a) Tem implementado algum modelo pedagógico? b) A que instrumentos recorre, na sala de aula, para uma rotina organizada e positiva? • <u>É de salientar que estas questões apenas serão realizadas à educadora</u>
D – Processo de Avaliação das Aprendizagens	• Conhecer a visão/perspetiva/ponto de vista dos docentes cooperantes face à avaliação das aprendizagens das crianças • Conhecer que modalidades avaliativas são utilizadas pelos docentes • Conhecer a regularidade com que acontece a avaliação por parte dos docentes • Conhecer os instrumentos avaliativos utilizados na	3. a) Como avalia as crianças/alunos? Que modalidades de avaliação utiliza? (diagnóstica, formativa, sumativa, autoavaliação, coavaliação, avaliação por pares) b) Com que regularidade avalia as crianças/alunos? c) As crianças/alunos participam na avaliação? Como? d) Como informa as crianças/alunos da sua avaliação? e) E os pais? São envolvidos na avaliação das crianças/alunos? Como?

	pedagogia seguida pelos profissionais • Compreender se as crianças/alunos e as famílias participam no processo de avaliação e de que forma • Compreender e conhecer os contributos ou influências do modelo pedagógico, da organização da sala e da utilização/recurso a instrumentos de rotina no processo avaliativo	f) Que instrumentos de avaliação utiliza na sua prática profissional? g) O modelo curricular implementado na sala e os instrumentos que asseguram uma rotina assertiva e organizada influenciam os métodos avaliativos por si utilizados? (Apenas responde caso afirme que sim na questão 2. a)
E – Finalização da Entrevista	• Perceber se os entrevistados pretendem acrescentar e/ou partilhar algo mais; • Agradecer a colaboração dos docentes entrevistados.	• Para terminar, gostaria de acrescentar algo que pense não estar contemplado nesta entrevista? Muito obrigado pela sua colaboração.

Aluna: Patrícia Isabel Beißudo Piteira, n.º 11144

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

Apêndice 42 – Planificação de dia 7 de maio de 2014

	Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico Prática de Ensino Supervisionada em Pré-escolar 2013/2014 Planificação Diária Cooperada	Dia: 07/05/2014 Horas: 09h00m – 15h45m Visto: _____
---	---	---

FORMANDA:

Nome: *Patrícia Isabel Beçudo Piteira, n.º 11144*

INSTITUIÇÃO:

Denominação: Escola EB1/JI do Bacelo

Educador(a) Cooperante: Mariana Montalto Rodrigues

1. PERSPECTIVA GLOBAL DO DIA / GRANDES SENTIDOS DO TRABALHO

- O grande sentido do dia consta na visita ao Teatro Garcia de Resende, na cidade de Évora.

2. PRINCIPAIS OBJECTIVOS DE NATUREZA CURRICULAR:

- **Visita ao Teatro Garcia de Resende:**

- Conhecer e contactar com locais de interesse cultural (Área do Conhecimento do Mundo)
- Conhecer como se trabalha num teatro (por detrás do palco) – (Área de Expressão e Comunicação – Domínio da Expressão Dramática; Área do Conhecimento do Mundo)
- Expor perguntas oralmente para conhecerem aquilo que os interroga e que desperta curiosidade (Área de Formação Pessoal e Social; Área de Expressão e Comunicação – Domínio da Linguagem Oral)

3. PLANIFICAÇÃO DAS ACTIVIDADES NO ESPAÇO E NO TEMPO E ORGANIZAÇÃO DOS SUJEITOS:

- **11h00m – Visita ao Teatro Garcia de Resende:** depois de lancharem e voltarem a fazer a higiene caso denotem necessário, as crianças formarão um comboio para nos prepararmos para entrar no autocarro que nos levará até ao Teatro. Quando chegarmos ao local (Teatro Garcia de Resende), o grupo volta a reunir e formar um comboio para que possamos entrar organizadamente. Tanto eu como a educadora e a animadora pediremos às crianças que não façam muito barulho porque vamos estar num local onde é preciso silêncio e, caso se encontre algum ensaio a decorrer, os atores precisarão de concentrar-se no seu trabalho. Durante a visita irá haver um funcionário que estará prontamente disposto para responder às questões do grupo (crianças e adultos) e que nos mostrará o que se esconde por detrás do palco (como é o caso dos camarins, por ex.). Perto das 12h20m, já estaremos de regresso à escola para almoçarmos às 12h30m. Depois do recreio, pretendo conhecer as opiniões dos alunos e verificar se a visita contribuiu, de facto, para o projeto que começa a emergir para a realização de sombras chinesas.

4. RECURSOS NECESSÁRIOS:

- Recursos Humanos – Grupo de crianças, educadora, estagiária, animadora e guia (funcionário/a do Teatro)

5. ORGANIZAÇÃO DA AVALIAÇÃO

- Visita ao Teatro Garcia de Resende: para avaliar este momento terei em conta a observação direta de todo o momento bem como o registo das falas das crianças (como questões colocadas ao guia que nos acompanhará no teatro) e o registo fotográfico. Tentarei perceber os interesses que surgem às crianças e se as mesmas conseguem expor as suas questões e/ou ideias face ao que observarem.

Anexos

Anexo A – Plano de Turma da Sala C

CARATERIZAÇÃO DO GRUPO

- O grupo é formado por 25 crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos. Ao nível da idade e no mês de dezembro, o grupo será constituído por uma criança com 3 anos; 4 crianças com 4 anos; 9 crianças com 5 anos e 11 crianças com 6 anos.

É um grupo muito desequilibrado em termos de género pois é constituído por 17 crianças do género masculino e 8 do género feminino.

Deste grupo há 10 crianças que frequentaram esta sala no ano transato e 15 (5 meninas e 10 meninos), ingressaram pela primeira vez. Destas, só um veio de casa (a mais nova que tem 3 anos), todas as outras frequentaram jardim-de-infância no ano passado. A adaptação destas crianças foi fácil, pois só tivemos três separações difíceis que choravam no momento da separação da mãe mas, duraram pouco tempo. Neste momento estão todos perfeitamente adaptados e começam agora a ficar mais confiantes e conseqüentemente mais autónomas. Já sabem e cumprem a maior parte das rotinas que foram introduzidas até ao momento e estão a criar amizades que se notam, em especial, na hora do lanche e do recreio. O grupo do ano passado também deu uma grande ajuda nesta adaptação pois várias vezes lhes solicitei ajuda no sentido de ajudar/orientar os “meninos novos”. O contexto socioeconómico destas crianças é médio tendo apenas uma criança subsidiada no escalão A e três no escalão B. Ao nível da literacia do agregado familiar, ela é muito variada havendo desde licenciados; assistentes operacionais; forças de segurança; gerentes e sócios-gerentes; operadores de caixa e administrativos.

Fazem parte do grupo 4 crianças apoiadas pela equipa de intervenção precoce: o Martim e a Leonor já pertenciam ao grupo no ano passado e continuam a ser apoiados pela Carla Figueira em contexto de sala de aula. Ingressaram 2 crianças que também já vinham a ser apoiadas: o Rafael (apoio psicológico) e o Rodrigo (terapia da fala e apoio em contexto de sala pela educadora de apoio). Estas crianças estão sempre a solicitar a atenção do adulto: falando sem saber esperar a vez e quando se lhes cede a palavras, uma pouco se percebe pois está ao nível dos 2 anos (Rodrigo); outra fala fora do contexto (Leonor) e por fim o Rafael tem uma imaginação tão profícua que acaba por fugir também ao contexto da conversa.

O resto do grupo é muito ativo, criativo e alegre estando sempre prontos para “trabalhar”. Gostam muito de histórias, de cantar, de lengalengas, do movimento e do computador. Nota-se que não gostam de pensar e, por isso, penso investir muito nessa área este ano através de conversas, histórias e do livro “filosofia para crianças”.

IDENTIFICAÇÃO DOS INTERESSES E NECESSIDADES

- São crianças muito ativas e inteligentes, interessadas por tudo o que as rodeia. Gostam muito de fazer experiências e vou aproveitar esse fato para desenvolver o espírito científico através do projeto anual "Pequenos cientistas no Jardim de Infância". Ainda não sabem esperar a sua vez calmamente para falar e falam muito alto, por isso, este ano, também vou trabalhar o espírito crítico e ajudá-los a pensar através da exploração de dois livros: "Hospital das bonecas" de Ann Margaret Sharp e "Brincar a pensar?" manual de filosofia para crianças de Dina Mendonça. Penso com este projeto, a desenvolver ao longo do ano, atingir vários objetivos: aprender a esperar a sua vez para falar; tentar perceber o ponto de vista do colega; gerir os conflitos sem ajuda do adulto e a intervir nas conversas de uma forma construtiva e responsável.

As regras e rotinas são outro ponto onde temos de intervir constantemente para não as deixar cair no esquecimento e para que continuem para além da componente letiva. É muito importante que se mantenham também durante a componente de apoio à família.

Os períodos de concentração nesta faixa etária são fundamentais mas, também aqui, há grandes diferenças no grupo. Assim, há crianças já com um bom período de concentração ao mesmo tempo que temos que temos uma boa parte do grupo que saltita de área em área com alguma frequência, com este grupo temos que ter um nível de exigência maior em todas as atividades realizadas no nosso dia-a-dia.

Alem do atrás referido, e como faço sempre, vou estimular a criatividade, o saber-ser e saber-estar, o espírito democrático, partindo dos conhecimentos das crianças e do dia-a-dia do jardim-de-infância.

Muitos dos problemas de educação detetados no grupo pensamos que advêm da falta de regras e limites em contexto familiar, por isso, também já propus às colegas promovermos um encontro entre os psicólogos das equipas de intervenção precoce e os nossos pais/encarregados de educação, para que sejam esclarecidas algumas dúvidas relativamente ao que é educar uma criança nos dias de hoje.

ESTRATÉGIAS/METODOLOGIAS DAS COMPONENTES EDUCATIVAS E DE APOIO À FAMÍLIA

O trabalho desenvolvido com o grupo é posto em prática através do modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a Educação Pré-escolar. Este modelo vê a escola como um espaço de promoção de saberes e fonte de intervenção social visando o bem-estar, progresso e equidade nas relações humanas. Também incentiva a cooperação educativa (colaboração e a entreajuda) e a inclusão (uma sala que seja efetivamente para todos, sem a exclusão ou marginalização dos seus elementos). Uma das formas de combate à exclusão reside na diferenciação pedagógica para dar resposta às diferentes necessidades de cada elemento do

grupo de crianças. A organização do trabalho é partilhada com as crianças onde participam democraticamente através de uma organização cooperativa do trabalho, onde se privilegia a comunicação, a negociação e a cooperação. Em conselho formado pelas crianças e regulado pelo adulto, procede-se à planificação e avaliação do trabalho, bem como à regulação de toda a vida do grupo. Assim, para o grupo atrás referido e seguindo esta metodologia, tendo sempre em atenção as Orientações Curriculares e as Metas de Aprendizagem para a educação pré-escolar, penso que as melhores estratégias a adoptar são as seguintes: - Criar na sala um ambiente afectivo onde a criança possa sentir: verdadeira amizade; confiança; segurança; estabilidade; felicidade, porque penso ser esta a base para que a criança se desenvolva em todos os aspectos - Psico-motor; sócio-afectivo e intelectual. - Levar a criança ao conhecimento e tomada de consciência de si e dos outros pois, a inserção da mesma num grupo de iguais vai diversificando os incentivos sociais do seu desenvolvimento pessoal. Também considero muito importante o convívio com a natureza e o meio exterior facultando-lhes experiências culturais que permitirão à criança empreender atividades, organizar as suas capacidades de resposta e reação, incrementar nela o sentido de segurança e iniciativa levando-a a ser cada vez mais autónoma e responsável. - Desenvolver a capacidade de cooperação, interajuda, comunicação, noção das suas responsabilidades, deveres e direitos e ainda saber e fazer respeitar-se. - Incentivar/desenvolver o trabalho de projeto não só através de propostas da educadora mas, também, partindo de propostas das crianças. Desta maneira penso proporcionar um desenvolvimento harmonioso da criança em todos os aspetos levando-a a enfrentar situações novas, usar e estruturar conhecimentos que já possui e obter as informações de que necessita partindo de situações de diálogo de vida. Relativamente à componente de apoio à família a mesma é assegurada pela animadora e auxiliar que estão organizadas da seguinte forma: entre as oito e as nove horas o prolongamento de horário é assegurado pela auxiliar Adélia no espaço comum - polivalente; a hora de almoço é assegurada pela animadora Tânia e educadora das 12 horas até às 12 e 30 e depois, só com a animadora, até às 13 e 30; depois das 15 e 30 até às 18 horas a animadora desenvolve atividades livres, pretendendo-se que sejam a quebra da rotina das actividades letivas, de modo a que não haja repetições e sobreposições cansativas para as crianças. Estas atividades são planeadas anualmente em projeto próprio pela educadora, avaliadas e reestruturadas trimestralmente e/ou sempre que necessário, pelas intervenientes.

ARTICULAÇÃO E GESTÃO CURRICULAR COM OUTROS INTERVENIENTES

- A articulação em educação é fundamental pois, só em conjunto, se consegue atingir o nosso principal objetivo: assegurar um completo bem-estar físico, psicológico e social às nossas crianças. Este ano e para além da família que é o nosso primeiro e principal parceiro, ainda temos

a colaboração da Equipa de Intervenção Precoce, através de uma educadora de infância (uma tarde e duas manhãs por semana) e uma terapeuta da fala (dois tempos por semana). A articulação com o Agrupamento é feita através da nossa participação em projetos comuns. Do Centro de saúde através da Saúde Escolar. Da Universidade de Évora, através da supervisão de estágios (licenciatura e mestrado). Do Centro Escolar onde participamos em todos os projetos comuns e utilizamos espaços e materiais comuns, como o de desporto; a biblioteca; o posto médico; etc. Por fim, mas não menos importante, tenho ainda a destacar a boa articulação existente entre todos os docentes do centro (educadores e professores) o que se torna uma mais-valia devido ao bom ambiente criado por todos e que se reflete no nosso trabalho diário com as crianças.

ORGANIZAÇÃO	Actividades	Organização do Conteúdos
DIÁRIA		Grupo
Organização do tempo (Horário Aproximado)		
08:00 / 09:00 h	Componente de apoio à família.	Recepção das crianças das três salas no polivalente.
09:00/09:30 h	Acolhimento – preenchimento de alguns instrumentos de pilotagem (mapa de presenças, do tempo, tarefas...)	Grande grupo.
09:30/10:15 h	2ªfeira – Registo e ilustração das novidades (trabalho de texto). 3ªfeira – Movimento. 4ªfeira – Saída (sempre que possível). 5ªfeira – Projeto. 6ªfeira – Terminar trabalhos.	Grande grupo
10:15 / 10:30 h	Higiene e lanche.	Individual.
10:30 / 11 h	Recreio.	Livre.
11 / 11:45 h	2ªfeira - Plano da Semana (avaliação e elaboração do novo). 3ªfeira - Actividades/Projectos.	Grande grupo.

	4ªfeira	-
	Actividades/Projectos	
	(quando não saímos do J. I.)	
	5ªfeira	-
	Actividades/Projectos.	
	6ªfeira	- Arrumar os trabalhos da semana na capa ou dossier.
11:45 / 12 h	Higiene.	Individual.
12 / 13:30 h		Almoço e recreio.
13:30 / 14:15 h	2ªfeira – Hora do conto com possível dramatização; lengalenga ou poesia. 3ªfeira – Hora da Matemática (jogos que ajudam a desenvolver o raciocínio lógico-matemático). 4ªfeira – Registo do passeio e/ou Biblioteca. 5ªfeira – Hora da ciência (experiências quinzenalmente) 6ªfeira – Leitura do Diário	Grande grupo
14:15 / 15:15 h	Actividades/Projectos.	Pequeno grupo.
	6ªfeira – Brincar nas áreas com arrumação especial às sextas-feiras.	