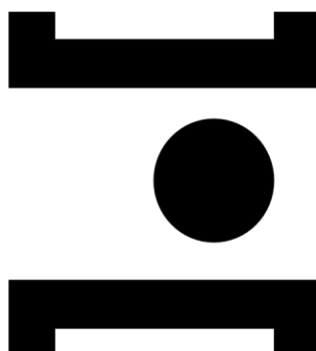


**INSTITUTO POLITÉCNICO DE SANTARÉM**

**Escola Superior de Educação**



**POLITÉCNICO  
DE SANTARÉM**

**Formas e meios de avaliação na Educação Pré-Escolar e no 1.º  
Ciclo do Ensino Básico**

**Relatório de estágio**

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

**Beatriz Costa Neto Gomes Maurício**

**Orientação:**

**Professora Doutora Maria João Cardona Correia Antunes**

fevereiro, 2026

Para a minha estrelinha, beijinhos avô!

## **Agradecimentos**

Concluir esta etapa é um momento que me enche de orgulho e emoção. Este relatório de estágio representa o culminar de muito esforço e dedicação, mas também o resultado de um percurso partilhado com muitas pessoas que, de diferentes formas, me apoiaram e incentivaram. A todas elas, deixo aqui o meu agradecimento.

Aos meus pais, que sempre acreditaram no meu potencial e me ensinaram a lutar pelos meus sonhos, agradeço por todo o amor, paciência e sacrifícios que fizeram para que eu pudesse chegar até aqui. Sem o vosso apoio nada disto seria possível.

Ao meu irmão, que foi o meu porto seguro nos momentos de maior cansaço e ansiedade, obrigada por ouvires os meus desabafos, me confortares nos dias menos bons e me incentivares a seguir em frente.

Aos meus amigos e familiares, que me acompanharam ao longo destes anos, obrigada por compreenderem as minhas ausências, pelo cuidado e por proporcionarem momentos de leveza que foram essenciais nesta jornada.

Aos amigos que conheci em Santarém e meus futuros colegas de profissão, obrigada por tornarem esta experiência académica mais leve e especial. Guardo com carinho todas as memórias e aprendizagens partilhadas e desejo que os vossos caminhos sejam igualmente plenos de conquistas.

Ao meu namorado, obrigada por acreditares em mim, por me dares força e por mostrares sempre o teu amor e carinho. O teu apoio foi essencial para terminar este ciclo.

À minha amiga Vera Ferreira, o meu par de todos os estágios, obrigada por estares sempre ao meu lado e por todos os momentos que me proporcionaste. Foste a pessoa que mais marcou o meu percurso académico e sem ti nada disto seria tão especial.

À minha orientadora, professora Maria João Cardona, expresse um agradecimento muito especial pela orientação, disponibilidade e confiança ao longo destes dois anos. As suas palavras de incentivo foram fundamentais para o meu crescimento pessoal e profissional.

Às educadoras, professoras e a todas as crianças que cruzaram o meu caminho e com quem tive o privilégio de trabalhar, agradeço pelas oportunidades de aprendizagem que me ofereceram. Foram estas experiências que me ajudaram a desenvolver a minha identidade enquanto futura educadora e professora.

## **Acrónimos/Siglas**

AAAF - Atividades de Animação e Apoio à Família

AEC - Atividades de Enriquecimento Curricular

CEB – Ciclo do Ensino Básico

IPSS - Instituição Particular de Solidariedade Social

PES – Prática de Ensino Supervisionada

PLNM – Português Língua Não Materna

## **Resumo**

O atual relatório, realizado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação de Santarém, estrutura-se em três partes.

A primeira parte descreve as experiências de estágio em creche, jardim de infância e 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º, 2.º e 4.º anos de escolaridade), em que é feita uma reflexão sobre a organização do ambiente educativo, os projetos de intervenção, as aprendizagens e as dificuldades sentidas.

Na segunda parte é apresentado o estudo investigativo, que surgiu de uma dificuldade vivenciada nos estágios e tem como objetivo perceber como se realiza a avaliação nestes contextos educativos.

A terceira parte integra uma reflexão sobre o trabalho realizado durante os estágios, sobre a investigação desenvolvida e os contributos destas aprendizagens para o meu futuro profissional.

A pesquisa seguiu uma metodologia de natureza qualitativa, em que os dados foram recolhidos através de inquéritos por questionários a uma educadora, duas professoras do 1.º Ciclo do Ensino Básico e cinco estudantes do mestrado que habilita para a docência, procurando-se compreender quais as estratégias avaliativas utilizadas e as dificuldades sentidas neste processo.

Os resultados do estudo mostraram que os participantes reconhecem que a avaliação deve ser feita de forma contínua. Observa-se que existe envolvimento e participação das crianças na avaliação, principalmente através da autoavaliação e de discussões em grande grupo sobre o processo de aprendizagem. Embora seja enumerada uma diversidade de instrumentos, a observação direta é o meio mais recorrente de recolha de informação. A divulgação da avaliação e o registo de evidências de forma sistemática continua a ser uma das maiores dificuldades sentidas pelas estudantes.

**Palavras-chave:** Avaliação das aprendizagens; educação pré-escolar; 1.º ciclo do ensino básico; participação das crianças

## **Abstract**

*This report, carried out as part of the Master's Degree in Early Childhood Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education at the Higher School of Education of Santarém, is structured in three parts.*

*The first part describes the internship experiences in daycare, kindergarten, and the 1st Cycle of Elementary Education (1st, 2nd, and 4th grades), reflecting on the organization of the educational environment, intervention projects, learning experiences, and difficulties encountered.*

*The second part presents the investigative study, which arose from a difficulty experienced during the internships and aims to understand how assessment takes place in these educational contexts.*

*The third part includes a reflection on the work carried out during the internships, the research developed, and the contributions of this learning to my professional future.*

*The research followed a qualitative methodology, in which data were collected through questionnaires with an educator, two teachers from the 1st Cycle of Elementary Education, and five master's students preparing for teaching, seeking to understand the assessment strategies used and the difficulties experienced in this process.*

*The study results showed that participants recognize that assessment should be continuous. It is observed that there is involvement and participation of children in the assessment, mainly through self-assessment and large group discussions about the learning process. Although a variety of instruments are listed, direct observation is the most recurrent means of collecting information. The dissemination of assessment and the systematic recording of evidence continues to be one of the greatest difficulties experienced by the students.*

**Key-words:** *Learning assessment; early childhood education; 1st cycle of elementary education; children's participation*

# Índice

Agradecimentos .....	iii
Acrónimos/Siglas .....	iv
Resumo .....	v
<i>Abstract</i> .....	vi
Lista de figuras .....	ix
Lista de tabelas.....	x
Introdução.....	1
Parte I – Trabalho desenvolvido durante os Estágios .....	3
1. Prática de Ensino Supervisionada .....	3
1.1. Prática de Ensino Supervisionada em Creche .....	3
1.2. Prática de Ensino Supervisionada em Jardim de Infância .....	9
1.3. Prática de Ensino Supervisionada em 1.º Ciclo do Ensino Básico – 1.º e 2.º anos de escolaridade .....	15
1.4. Prática de Ensino Supervisionada em 1.º Ciclo do Ensino Básico – 4.º ano de escolaridade .....	22
2. Percurso de desenvolvimento profissional .....	29
Parte II – Trabalho de pesquisa realizado.....	34
2.1. Fundamentação teórica – Avaliação nas Primeiras Idades .....	34
2.1.1. Formas e meios de avaliação.....	34
2.1.2. O envolvimento dos diferentes intervenientes na avaliação .....	38
2.1.3. Avaliação em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico .....	40
2.2. Objetivos.....	44
2.3. Metodologia para a recolha e análise de dados. Contexto e participantes do estudo....	44
2.4. Apresentação da análise dos resultados.....	51
2.6. Considerações finais sobre o estudo .....	57
Reflexão final.....	63
Referências bibliográficas .....	69
Anexos .....	73

Anexo I – Guião do questionário realizado às estudantes do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico .....	73
Anexo II - Questionário realizado às estudantes do mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico .....	75
Anexo III - Respostas das alunas do mestrado ao questionário realizado.....	77
Anexo IV – Análise de conteúdo do questionário colocado às estudantes do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico .....	110
Anexo V – Guião do questionário realizado às educadoras e professoras cooperantes aos questionários realizados, em contexto de jardim de infância e 1.º ciclo do Ensino Básico .....	115
Anexo VI - Respostas das educadoras e professoras cooperantes aos questionários realizados, em contexto de jardim de infância e 1.º ciclo do Ensino Básico .....	117
Anexo VII - Análise de conteúdo do questionário colocado às educadoras e professoras cooperantes, em contexto de jardim de infância e 1.º ciclo do Ensino Básico .....	126

## Lista de figuras

Figura 1 .....	9
Figura 2 .....	9
Figura 3 .....	14
Figura 4 .....	14
Figura 5 .....	20
Figura 6 .....	20
Figura 7 .....	26
Figura 8 .....	27

## **Lista de tabelas**

Tabela 1.....	6
Tabela 2.....	12
Tabela 3.....	18
Tabela 4.....	24
Tabela 5.....	49
Tabela 6.....	49
Tabela 7.....	50
Tabela 8.....	50

## **Introdução**

O presente relatório de estágio surge no âmbito da Unidade Curricular de Investigação na Prática de Ensino Supervisionada II, correspondente ao 2.º Semestre do 2.º Ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, inserido na Escola Superior de Educação de Santarém. O objetivo deste trabalho é dar a conhecer e refletir sobre o percurso efetuado ao longo das práticas de ensino supervisionadas e a investigação realizada.

Ao realizar este trabalho em ligação com as práticas de ensino supervisionadas, consegui fazer uma articulação entre os conhecimentos teóricos e as ações, constituindo uma oportunidade de os mobilizar profissionalmente. Além disso, possibilitou-me o contacto com as práticas educativas de algumas profissionais, bem como a concepção e implementação de projetos de estágio, realizados por mim, o que contribuiu para o aprimoramento de competências e experiências ricas de aprendizagem.

O relatório está dividido em três partes, sendo elas: (i) o trabalho desenvolvido durante os estágios; (ii) o trabalho de pesquisa realizado e (iii) a reflexão final.

Na primeira parte, denominada pelo trabalho desenvolvido durante os estágios, encontram-se as caracterizações das práticas de ensino supervisionadas, em que dou a conhecer as instituições, os grupos de crianças, a organização do ambiente educativo e os projetos de estágios, realizados em cada valência: creche, jardim de infância, 1.º e 2.º anos de escolaridade e 4.º ano de escolaridade. Os estágios foram realizados no ano letivo de 2023/2024, em Pré-Escolar e, em 2024/2025, no 1.º Ciclo do Ensino Básico, no distrito de Santarém. Esta parte termina com uma reflexão sobre o percurso de desenvolvimento profissional, com base nas aprendizagens, conhecimentos, experiências e desafios sentidos ao longo dos quatro contextos.

Na segunda parte, intitulada pelo trabalho de pesquisa realizado, é apresentado o tema “Formas e meios de avaliação na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico”, que se baseou numa dificuldade sentida ao longo do meu percurso académico. Inicia-se com a fundamentação teórica relativa à avaliação nas primeiras idades, que foi o sustento de todo o trabalho e inclui enquadramento sobre as formas e meios de avaliação, o envolvimento dos diferentes intervenientes do processo educativo e a avaliação nos diferentes níveis de ensino. De seguida, explicitam-se os objetivos e as questões orientadoras, a metodologia para a recolha e análise de dados e os participantes e contextos de estudo. Com este estudo pretendeu-se perceber as formas e meios de avaliação utilizados pelos docentes, as dificuldades sentidas e estudar como é feita a divulgação e o envolvimento das crianças no processo avaliativo. Para a metodologia recorreu-se a inquéritos por questionário a três

profissionais cooperantes e cinco estudantes em formação. Posteriormente, é feita a apresentação e análise dos resultados e, por último, as considerações finais sobre o estudo.

Na terceira e última parte é apresentada uma reflexão final sobre as implicações e contributos retirados para o futuro profissional com as experiências ocorridas nas práticas de ensino supervisionadas e com o desenvolvimento da investigação. Por fim, encontram-se as referências bibliográficas e os anexos.

A elaboração deste relatório de estágio permitiu-me estar mais informada sobre um tópico essencial a considerar no processo educativo, habilitando-me a conhecer e utilizar as melhores estratégias para avaliar o desenvolvimento e aprendizagens das crianças enquanto futura educadora e professora, considerando a avaliação formativa, a diversidade de instrumentos e o envolvimento dos diferentes intervenientes: crianças, docentes e famílias.

## **Parte I – Trabalho desenvolvido durante os Estágios**

### **1. Prática de Ensino Supervisionada**

Ao longo desta primeira parte é apresentado o trabalho desenvolvido durante as práticas de ensino supervisionadas realizadas em contexto de creche, jardim de infância e 1.º ciclo do ensino básico, caracterizando as instituições, os grupos, o ambiente educativo e os projetos de intervenção concebidos em cada valência, bem como a avaliação no estágio.

#### **1.1. Prática de Ensino Supervisionada em Creche**

##### **Caracterização da Instituição**

A prática de ensino supervisionada (PES) em contexto de creche realizou-se entre 13 de novembro de 2023 e 15 de dezembro de 2023, numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), localizada no centro de Santarém.

Tendo por base a análise dos documentos orientadores da instituição, particularmente o Projeto Educativo, verificou-se que esta instituição visava colmatar as carências da comunidade envolvente. Como respostas sociais, além da valência de creche, ainda tinha o jardim de infância, com horário de funcionamento das 7h45 às 19h.

O Projeto Educativo da instituição denominava-se “Recomeços” por pretender uma reaproximação das famílias ao contexto, estabelecendo oportunidades de crescimento. A creche era composta por quatro salas de atividades: o berçário, a sala de 1 ano, a sala dos 2 anos e a sala familiar (sala heterogénea), sendo que, no ano letivo de 2023/2024, estavam presentes 54 crianças nesta valência. A equipa educativa da creche era composta por três educadoras de infância, cinco auxiliares de ação educativa, uma psicóloga, uma diretora pedagógica e três auxiliares de serviços gerais.

A instituição privilegiava o modelo curricular *HighScope*, por considerar a criança como um aprendiz ativo, pelo que o Projeto Educativo da instituição (2023/2024) estava virado para a promoção da autonomia, em que “durante este processo, os bebés e crianças mais novas são incentivados a descobrir o mundo ao seu redor” (p.14). Para além disso, o trabalho desenvolvido com as famílias era considerado um aspeto importante nesta instituição, onde eram realizadas reuniões semestrais para partilhar informação. Através da análise do Projeto Educativo, ainda foi possível perceber que a creche dispunha da existência de um refeitório, uma copa, três casas de banho e um fraldário. A avaliação era realizada diariamente com base nas atividades desenvolvidas e, semestralmente, através do Plano Individual da Criança.

## **Caracterização do grupo de crianças**

O grupo de crianças com o qual decorreu o período de estágio era constituído por 12 crianças, sendo 7 do sexo masculino e 5 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 12 e os 24 meses. Esta diferença entre os mais novos e os mais velhos era notória ao nível da marcha, da autonomia nas refeições e na higiene, da interação social e na exploração do espaço e dos materiais. Não existiam crianças com problemas de saúde, nem de nacionalidade estrangeira.

Ao nível das potencialidades destaca-se o conhecimento das rotinas por parte das crianças, uma vez que sabiam quando deviam estar sentados no tapete e quando deviam arrumar. Para além disso, maior parte das crianças já tinha adquirido o nível de marcha, demonstrava comportamentos de entreatajuda, predisposição para participar nas atividades e uma exploração ativa e confortável pelo espaço da sala.

No que concerne às dificuldades foi de notar a insuficiente linguagem oral e a pouca autonomia demonstrada nos momentos das refeições e da higiene. No entanto, na hora da sesta, as crianças rapidamente se descalçavam para se deitarem. A maioria das crianças ainda demonstrava dificuldade ao nível da brincadeira partilhada e da motricidade fina, nomeadamente no encaixe de peças.

Relativamente aos interesses do grupo de crianças, através da observação direta, foi notória a curiosidade pelos animais, o gosto pela brincadeira livre com vários objetos, nomeadamente com carros, jogos de encaixe e utensílios de cozinha. Ainda brincavam com peluches e com livros, mas com menor entusiasmo. É de acrescentar o interesse evidente pela audição de músicas.

Tal como menciona Portugal (2012), é esperado que na creche, particularmente na sala de 1 ano, haja uma maior necessidade por parte da criança de explorar, por ser o início da movimentação de pé. Nestas circunstâncias, o adulto deve demonstrar interesse e apoio através do olhar e de gestos, assim como promover a independência e um conjunto diversificado de atividades. Perante esta reação atenta e sensível, a criança constrói sentimentos de confiança e procura o educador para uma maior segurança (Portugal, 2012). Comparando esta fundamentação com a observação realizada na sala de 1 ano, percebeu-se que era notória a vontade das crianças em explorar o espaço, visto que, sempre que eram colocados objetos na sala, estas rapidamente se levantavam para os manusear. Depois de explorarem estes objetos, muitas vezes, dirigiam-se às responsáveis da sala para um momento de afeto e retornavam à sua exploração. Para além disto, segundo Portugal (2012), durante a exploração, as crianças entram em contacto com a linguagem, pelo que a fala vai surgindo com algumas palavras. Direcionando para a sala do estágio, percebeu-se que no que diz respeito à fala, maior parte das crianças dizia a palavra “Olá”, mas as restantes palavras não eram tão perceptíveis.

Segundo Cole e Cole (2004), Erik Erikson considera que até aos dois anos de idade, as crianças lidam com sentimentos de confiança ou desconfiança, criando uma ligação com os adultos que tratam das suas necessidades, pelo que no final deste período conseguirá lidar melhor com separações curtas por acreditar que o adulto vai voltar. As ideias deste autor foram notórias no grupo de crianças da sala de 1 ano, nos momentos em que a educadora ou os pais saíam da sala por breves minutos e estes acalmavam-se rapidamente.

Já Brazelton e Greenspan (2004), consideram que as crianças apresentam diferentes ritmos ao nível do desenvolvimento e que as habilidades cognitivas, motoras, de linguagem, emocionais e sociais ajudam-nas na aprendizagem do mundo envolvente. Neste aspeto, durante o estágio, foi perceptível que as crianças tinham um relacionamento positivo com os adultos e apenas duas crianças iam à sanita, sendo que as restantes utilizavam ainda fralda.

## **Caracterização do ambiente educativo**

### **Caracterização do espaço-materiais**

Relativamente à organização do espaço e dos materiais, considerar-se-á a caracterização dos diferentes espaços que eram utilizados pelas crianças da instituição, principalmente a sala de atividades.

Esta sala caracterizava-se por ser ampla, com cores neutras e um piso lavável e confortável, o que permitia a livre movimentação e exploração por parte das crianças. Perto da porta de entrada, existia uma área com um tapete e uma almofada confortável, onde se realizava o bom dia. Na sala ainda havia um móvel com brinquedos e uma mesa, adequados à altura das crianças e dois móveis de apoio aos adultos, com acesso a livros e outros documentos que podiam ser necessários. Ainda existia uma pequena arrecadação, com os catres e alguns brinquedos, que não estavam sempre disponíveis para as crianças, como os peluches. A sala ainda tinha acesso direto a um fraldário partilhado com o berçário e encontravam-se todos os recursos necessários para a higiene das crianças, bem como duas sanitas adequadas à sua idade, para a iniciação do desfralde. Este fraldário continha na sua porta um espelho pequeno para que as crianças se pudessem ver.

Em termos de decoração, a sala caracterizava-se por ter duas janelas, o que permitia a entrada de luz natural e informações relativas aos aniversários das crianças na parede, com a data e a fotografia. Ainda se encontravam expostos alguns trabalhos elaborados pelas crianças, pendurados numa corda e um espaço para as chuchas, fotografias das famílias, imagens de animais e um arco sensorial onde estavam presentes várias texturas e sons, que as crianças podiam explorar quando quisessem.

Os materiais disponibilizados durante a brincadeira livre não tinham uma grande diversidade de texturas e sons, dado que eram maioritariamente de plástico. No entanto, durante as atividades orientadas pela educadora, esta disponibilizava materiais de tecido,

madeira e outras texturas. Fora da sala, no corredor estavam cabides para colocar os pertences das crianças.

No que diz respeito à sala polivalente, esta era um espaço comum a todas as salas, onde as crianças se encontravam durante o período de acolhimento. Esta sala era ampla e tinha uma diversidade de brinquedos à disposição. Já o refeitório tinha cadeiras altas e baixas, adequadas à faixa etária das crianças. Ainda neste espaço era possível encontrar uma abertura que ligava o refeitório à copa, duas mesas de apoio e um armário onde se encontravam todos os recursos necessários ao período da alimentação. Por fim, o espaço exterior da instituição era caracterizado por ter uma zona de parque para as crianças, contudo não foi utilizado pelas crianças da sala de 1 ano.

### **Caracterização do tempo**

Segundo Eichmann (2014) à medida que as rotinas são implementadas e adaptadas às necessidades das crianças, estas atingem novos níveis de autonomia e adquirem novos hábitos, promovendo assim o desenvolvimento pessoal de cada criança.

Na sala de 1 ano foi possível observar que a educadora seguia a rotina estipulada pelo Projeto Educativo da instituição (2022 / 2024), representado em baixo (Tabela 1).

**Tabela 1**

*Rotina diária da creche*

<b>7h45 – 9h</b>	Acolhimento (sala polivalente)
<b>9h – 9h30</b>	Acolhimento em sala de aula/polivalente
<b>9h30 – 9h45</b>	Bom dia (bolacha/fruta)
<b>9h45 – 10h30</b>	Atividades programadas
<b>10h30 – 11h00</b>	Brincadeira livre
<b>11h00 – 11h30</b>	Higiene
<b>11h30 – 12h20</b>	Almoço
<b>12h20 – 12h30</b>	Higiene
<b>12h30-15h00</b>	Sesta
<b>15h00 – 15h30</b>	Higiene
<b>15h30 – 16h15</b>	Lanche
<b>16h15 – 16h30</b>	Higiene
<b>16h30 – 17h45</b>	Brincadeira livre

O acolhimento era realizado por volta das nove horas, na sala polivalente, por parte das educadoras, com troca de informações com os familiares.

Após o acolhimento, as crianças eram dirigidas à sala e, geralmente, iniciava-se o momento da canção do Bom dia, acompanhado de bolachas e água. Posteriormente, eram realizadas atividades programadas, em grande grupo, em que a educadora levava recursos diferentes aos que estavam expostos na sala ou lia uma história. De seguida, havia o momento de brincadeira livre até ao momento da higiene, que antecedia o almoço. Depois do almoço no refeitório, quando regressavam à sala verificavam-se as fraldas e dava-se início ao período da sesta. Após este momento, era feita a higiene e as crianças dirigiam-se novamente ao refeitório para lanchar. Quando regressavam à sala, havia o momento de brincadeira livre até os pais irem buscar as crianças, devidamente preparados.

De acordo com o Projeto Pedagógico elaborado pela educadora da sala, a área do conhecimento do mundo era trabalhada em épocas festivas, a área da formação pessoal e social na introdução de regras e a área da expressão e comunicação na audição de histórias e músicas, nas técnicas de pintura e nos jogos de encaixe.

O tema do projeto elaborado pela educadora era denominado por “Sinto e aprendo”, tendo como objetivos: a aquisição de regras, autonomia e vocabulário, a identificação dos espaços da instituição, a socialização com adultos, o conhecimento da rotina e das restantes crianças da sala, bem como a promoção de hábitos de higiene. Como estratégias de avaliação, a educadora estabeleceu a observação direta e o registo das atividades realizadas, de forma a perceber se os alunos reconheciam as diferentes áreas, se identificavam a sequência das etapas do dia e se participavam nas atividades.

### **Projeto de estágio**

Segundo Vasconcelos et al. (2011) o trabalho de projeto promove o desenvolvimento intelectual das crianças, dos educadores e dos professores.

O projeto de intervenção elaborado em conjunto com o meu par pedagógico teve como título “Brincar e Aprender no Exterior”. Este projeto foi pensado ficticiamente, tendo em conta a problemática observada durante as semanas da prática de ensino supervisionada. A fragilidade encontrada centrou-se no facto de as crianças não se terem deslocado ao espaço exterior da instituição e deste não estar adaptado e adequado para as crianças da sala usufruírem dele.

De acordo com esta problemática, foram definidos os objetivos específicos e o objetivo geral do projeto. Deste modo, o objetivo geral do projeto era “desfrutar de momentos no espaço exterior da instituição” e os objetivos específicos eram os seguintes: (i) desenvolver a motricidade grossa das crianças, através de movimentos de andar ou subir plataformas; (ii) contactar com diferentes elementos da natureza, como a areia, a terra, a água, as folhas entre

outros e (iii) desenvolver a motricidade fina através de atividades ao ar livre. Esta importância de brincar no espaço exterior é ressaltada por Bento (2020), em que na brincadeira ao ar livre, a criança contacta com estímulos diversificados, sejam eles animais ou fenómenos como a chuva, que provocam curiosidade na criança.

Além da requalificação do espaço exterior, para adaptá-lo às características desta faixa etária, considerou-se um conjunto de atividades, pelo que a primeira atividade consistia numa leitura de um livro sobre os animais no espaço exterior, em que após a história as crianças brincavam livremente neste novo espaço requalificado e eram levadas imagens dos animais do livro para dentro da sala. A segunda atividade consistia na exploração de caixas sensoriais por parte das crianças e a terceira atividade baseava-se na disponibilização de quadros brancos, em que as crianças pintavam, no espaço exterior, com elementos naturais, pincéis ou esponjas.

Para a divulgação do projeto pensou-se na elaboração de um jornal, que seria posteriormente distribuído à comunidade envolvente, às famílias e à equipa educativa da instituição, com o motivo pelo qual o projeto foi desenvolvido e algumas imagens do mesmo.

No que toca à avaliação do projeto, pensou-se num questionário à equipa educativa sobre as melhorias a realizar nas atividades. Já a apreciação das crianças a este projeto seria feita através da observação direta e posterior registo numa grelha de observação da sua motivação e interesse ao estar neste espaço. A manipulação dos recursos e participação nas atividades orientadas e nos momentos de exploração livre também seriam tidos em conta.

O projeto também seria avaliado através do cumprimento dos objetivos definidos. Para tal, o objetivo de desenvolver a motricidade grossa das crianças, seria avaliado através de uma grelha de observação de 3 minutos para cada criança, em que cada uma seria observada duas vezes, uma no início do projeto e outra no fim, em alguns parâmetros. O objetivo de contactar e conhecer diferentes elementos da natureza seria avaliado através da observação do contacto das crianças com todas as texturas presentes. Por fim, o objetivo de desenvolver a motricidade fina através de atividades ao ar livre, como a pintura, ia ser avaliado na observação da forma como as crianças agarravam no pincel ou nas esponjas.

De qualquer maneira, embora o projeto não tenha sido executado, foi elaborado um recurso educativo significativo para o grupo no sentido de proporcionar a audição e exploração de diferentes sons e materiais às crianças, uma vez que a maioria dos sons que ouviam eram similares. Além disso, foi perceptível ao longo do estágio que um dos interesses das crianças era pelo som dos objetos. Neste sentido, o recurso continha materiais como metal, a madeira, o plástico e materiais naturais, como se pode observar nas figuras seguintes.

**Figura 1**

*Recurso educativo*



**Figura 2**

*Recurso educativo*



## **1.2. Prática de Ensino Supervisionada em Jardim de Infância**

### **Caracterização da Instituição**

O estágio em contexto de jardim de infância decorreu entre 15 de abril e 24 de maio de 2024, totalizando seis semanas, numa instituição pública localizada no centro de Santarém. Esta instituição pertence a um agrupamento de escolas com as valências de pré-escolar e 1.º, 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico (CEB).

Com base nos documentos fornecidos pela instituição, nomeadamente o Projeto Educativo do Agrupamento (2021/2025), percebeu-se que este tinha a missão de “formar jovens cidadãos competentes, produtivos e valorosos, capazes de optar pela progressão de estudos ou pela integração na vida ativa por terem frequentado uma Escola onde se aprende a Aprender, a Fazer, a Estar e a Ser” (p.9). Este agrupamento ainda se regia por valores de cidadania, liberdade, respeito pelo outro e pelas suas diferenças, valorizando a diversidade e visando desenvolver inúmeras literacias e competências. As metas do agrupamento

centravam-se na inovação e desenvolvimento, bem como na construção de uma escola rigorosa, reconhecida e abrangente.

O estabelecimento onde decorreu o período de estágio era composto por dois grupos de crianças, direcionando-se apenas à valência de Educação Pré-Escolar. Este continha duas salas de atividades, um salão polivalente, um recreio coberto e uma sala de apoio à prática letiva.

A equipa educativa da instituição era constituída por três educadoras de infância, uma educadora de Educação Especial e três auxiliares de ação educativa. Como oferta educativa da instituição era possível encontrar as Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF), que são de carácter facultativo, lúdico e social, dinamizadas por técnicos especiais. As atividades letivas decorriam entre as 9h00 e as 15h30 e as AAAF entre as 16h00 e as 17h30. De acordo com o Projeto Pedagógico elaborado pela educadora cooperante (2023 / 2024), cada educadora organizava e implementava o seu projeto de grupo e eram desenvolvidas atividades e projetos comuns de articulação às duas salas de jardim de infância nas diferentes áreas curriculares. Além disso, as crianças integradas na intervenção precoce tinham apoio de terapeutas para monitorizar a sua evolução.

### **Caracterização do grupo de crianças**

O grupo com o qual decorreu a prática de ensino supervisionada em jardim de infância era constituído por 22 crianças, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos, sendo 12 do sexo masculino e 10 do sexo feminino. Duas das crianças estavam em despistagem para o diagnóstico do espectro do autismo. Maior parte das crianças eram portuguesas, contudo sete crianças eram brasileiras, uma era paquistanesa e outra angolana.

No que diz respeito às potencialidades, foi possível perceber que as crianças demonstravam um bom desenvolvimento da linguagem e uma exploração ativa do espaço e dos materiais, procurando responder às suas curiosidades. Foi de salientar ainda a autonomia das crianças, evidente na ida à casa de banho e nos momentos das refeições, bem como o conforto das crianças na sala, pela forma como se movimentavam pelo espaço e pelas interações que tinham.

No que diz respeito às dificuldades do grupo, era de notar a dificuldade em concentrar-se durante a leitura de histórias, a destreza de certos objetos, como a tesoura, assim como a gestão de conflitos, dado que era frequente existir atritos entre crianças e algumas, estando juntas, ficavam mais agitadas. Outra fragilidade centrava-se na pouca colaboração com a educadora quando esta solicitava que arrumassem. Como preocupação havia o facto de as crianças escolherem maioritariamente as mesmas áreas para brincar, não procurando diversificar.

Relativamente aos interesses foi notório o gosto pela audição de lengalengas, pelo visionamento de imagens e pela realização de desenhos. Para além disso, durante a exploração livre pelas áreas da sala, as crianças demonstravam interesse pela pintura, pelos jogos de encaixe e pelas pistas de carros. Através de conversas com as crianças, foi evidente ainda o entusiasmo pela ida ao espaço exterior da instituição e pelo interesse em jogos de competição.

## **Caracterização do ambiente educativo**

### **Caracterização do espaço-materiais**

Neste tópico vai estar presente a caracterização do espaço da sala de atividades, do espaço exterior e do salão polivalente.

A sala do grupo era ampla, possuía grandes janelas para o exterior em duas das suas paredes, o que permitia a entrada de luz natural durante todo o dia. As restantes paredes estavam preenchidas com trabalhos realizados pelas crianças. No centro da sala estavam duas mesas quadradas, pelo que a sala estava dividida por áreas de interesse como: a casinha; as pistas; os legos/ construções; a plasticina; o desenho; a pintura; os jogos de mesa; a área das ciências; a área do computador; a biblioteca e a área do tapete. Cada área tinha os materiais necessários à mesma, por exemplo, na leitura havia dois bancos pequenos, um tapete e uma prateleira com vários livros. Estas áreas podiam ser escolhidas, contudo tinham um limite de crianças por área. Nem todas tinham a mesma adesão por parte das crianças, sendo que as de maior interesse eram a área da casinha, as pistas, o desenho e pintura.

Quanto aos materiais presentes na sala, as crianças tinham acesso a materiais relativos a todas as áreas, que se encontravam em móveis adequados à sua estatura. Havia uma diversidade de materiais, com diferentes texturas e desafios. Todos os materiais encontravam-se à sua disposição, exceto as tintas, que eram colocadas pelos adultos responsáveis.

O salão polivalente era utilizado durante o período de acolhimento, no almoço e nas atividades extracurriculares. Era composto por grandes janelas e três mesas grandes.

O espaço exterior era utilizado durante uma grande parte do dia, permitindo assim que as crianças dessem utilidade a todos os equipamentos e elementos presentes neste espaço, sejam naturais ou artificiais.

### **Caracterização do tempo**

Tendo por base o Projeto Pedagógico elaborado pela educadora cooperante (2023 / 2024), foi possível perceber que a organização do tempo era flexível e seguia a rotina apresentada na seguinte tabela (Tabela 2).

**Tabela 2***Rotina diária do jardim de infância*

<b>Horário Geral</b>	
<b>09h00 / 09h30</b>	Acolhimento e Marcação de Presenças
<b>09h30 / 10h30</b>	Brincadeira Livre nas Áreas
<b>10h30 / 11h30</b>	Lanche e Brincadeira Livre no Exterior
<b>11h30 / 12h30</b>	Atividade Orientada
<b>12h30 / 14h00</b>	Hora de Almoço
<b>14h00 / 15h20</b>	Atividade Orientada e Brincadeira Livre
<b>15h20 / 15h30</b>	Lanche da Instituição (Fruta)
<b>15h30 / 16h30</b>	Atividades de Apoio à Família

*Nota.* Tabela elaborada pelas autoras do projeto no *software word*.

Através desta tabela pode perceber-se que a rotina contemplava momentos de: (i) planeamento; (ii) trabalho a pares; (iii) atividades orientadas; (iv) reuniões em pequeno e grande grupo; (v) atividades livres na sala e no exterior; (vi) lanche e almoço e de (vii) reflexão e avaliação.

No período de acolhimento, por volta das nove horas, as crianças dirigiam-se para a sala e sentavam-se na zona do tapete, onde se cantava e o responsável do dia fazia a marcação das presenças. Neste período cada criança escolhia a área para a qual pretendia ir tendo em conta o número de crianças permitido em cada área. Esta brincadeira livre terminava por volta das 10h20, quando as crianças se dirigiam à casa de banho para lavar as mãos. Posteriormente, dirigiam-se ao espaço exterior para lanchar no muro e iam para a zona do parque infantil, brincando livremente com o outro grupo da instituição até às 11h30. Às 11h30, as crianças eram chamadas pela educadora, sacudiam as roupas, faziam a higiene e dirigiam-se à sala, onde geralmente existiam atividades orientadas pela educadora, como a descrição de imagens ou a construção de uma produção em grande grupo. Por volta das 12h30, as crianças dirigiam-se para o salão polivalente para almoçar. Depois do almoço, voltavam para o espaço exterior onde permaneciam até as 14h. Quando regressavam à sala, faziam um ponto da situação, mostravam os trabalhos realizados durante o período da manhã,

lia-se um livro ou discutia-se alguns acontecimentos. Voltavam à brincadeira livre e, por volta das 15h20, as crianças lanchavam e dirigiam-se ao salão polivalente para ter as atividades extracurriculares.

Durante a rotina, ainda foi possível perceber que as atividades realizadas pela educadora cooperante tinham uma maior incidência nas áreas de conteúdo de Expressão e Comunicação, mais especificamente, no domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e no domínio da Educação Artística, mais concretamente, no subdomínio das Artes Visuais.

De acordo com o Projeto Pedagógico elaborado pela educadora cooperante (2023 / 2024), esta referiu que o espaço da sala e os materiais eram escolhidos de acordo com o contexto do grupo, os seus interesses e necessidades e estavam organizados de forma a promover a escolha e a exploração livre por parte das crianças, pelo que as áreas eram alteradas, quando necessário.

O projeto curricular do grupo, elaborado pela educadora cooperante, incluía aspetos como a análise SWOT, a organização do ambiente educativo, a planificação e a avaliação, centrada na avaliação diagnóstica, abordagens narrativas, registo fotográficos e portfólios. De acordo com o mesmo, era pretendido que a organização do tempo desse oportunidade às crianças para planear, rever o dia e escolher os materiais que queriam. Já o espaço, devia possibilitar a livre exploração das crianças e ter em consideração os seus interesses (Projeto Curricular, 2024).

### **Projeto de estágio**

Ao longo da prática de ensino supervisionada foram observados tanto interesses como potencialidades e fragilidades no ambiente educativo e foram estes o ponto de partida para o projeto de intervenção denominado por “Eu e os outros”, dada a dificuldade das crianças na autorregulação das suas emoções, no cumprimento das regras da sala e na cooperação com os colegas. Assim, o projeto teve maior incidência na Área de Formação Pessoal e Social, embora as restantes áreas de conteúdo não fossem esquecidas. Segundo Piscalho et al. (2018), o ambiente educativo deve dar a possibilidade às crianças de ser, estar e fazer, para que se tornem mais responsáveis e autónomas.

De acordo com esta problemática, foram definidos os objetivos do projeto, sendo eles: (i) promover a autorregulação individual e de grupo; (ii) definir as regras da sala e (iii) incluir atividades de entreajuda no grupo, pois tal como afirmam Piscalho et al. (2018), o docente deve fomentar a autorregulação das crianças, para que estas desenvolvam a sua autonomia, aprendam a respeitar as regras e orientem o seu comportamento. Para atingir estes objetivos e combater as fragilidades encontradas, foram planeadas algumas atividades/ estratégias.

Para atingir o objetivo de promover a autorregulação individual e de grupo, foi abordada a temática das emoções através da leitura de várias histórias, como “O monstro das

cores”, “o Elmer”, “Gosto de ti (quase sempre)”, “O novelo das emoções” e a reflexão sobre os mesmos, ligando ao quotidiano das crianças. Além disso, foram realizadas atividades que permitiam às crianças expressar os seus sentimentos e compreender os outros através da elaboração de desenhos relativos ao que as fazia sentir felizes e tristes. De forma a trabalhar a identidade, foi dado às crianças um *puzzle* com a sua fotografia, para que o montassem, um jogo em que tinham de procurar o seu nome no meio dos restantes e a escrita do nome com tinta, plasticina e areia (figura 3).

### **Figura 3**

*Atividade "Escrita do nome na areia"*



De forma a atingir o objetivo de definir as regras da sala, algumas atividades realizadas centraram-se na associação de imagens a regras, bem como uma conversa e desenhos elaborados pelo grupo sobre as regras definidas em conjunto. Para além disso, nas conversas em grande grupo foi sempre lembrado o que deveria ou não ser feito e o que se podia melhorar.

Já para fomentar a entreaajuda no grupo foram realizadas atividades para que as crianças conhecessem os interesses uns dos outros, nomeadamente através de um gráfico com as áreas da sala preferidas de cada criança, o jogo do abraço, um desenho para o amigo e a teia da amizade (figura 4), em que tinham de passar um novelo por todos os colegas, desejando-lhe algo positivo.

### **Figura 4**

*Atividade "Teia da amizade"*



*Nota.* Imagens retiradas pela autora do projeto.

A divulgação do projeto foi feita através dos trabalhos expostos nas paredes da sala, assim como a exposição de um cartaz com fotografias e a explicação do projeto, para que a comunidade educativa conseguisse compreender o que foi desenvolvido ao longo do período de estágio.

No que diz respeito à avaliação, os instrumentos utilizados para avaliar as aprendizagens das crianças e a adequação das atividades foram: (i) grelhas de observação de uma atividade em cada semana de forma a perceber a evolução das competências das crianças ao nível da autonomia, da interação com os outros, da participação e da resolução de problemas; (ii) registos fotográficos das produções das crianças; (iii) observação direta do interesse e motivação das crianças ao longo das atividades e o (iv) registo escrito dos comentários feitos pelas crianças durante as mesmas. Tal como é mencionado nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Silva et al., 2016), a observação e o registo ajudam o educador a avaliar e adequar a sua ação educativa, nomeadamente a pensar sobre a forma como gere as rotinas, organiza o espaço e promove relações.

Para avaliar o sucesso do projeto ainda foi analisado o cumprimento dos objetivos definidos, bem como o combate às fragilidades encontradas, pelo que todos os objetivos foram alcançados, embora uns com maior eficácia. Esta análise foi sustentada quando se fazia reflexões em grande grupo e na observação dos comportamentos das crianças, nomeadamente quando a ocorrência de conflitos entre os elementos do grupo foi menor, quando relembavam as regras da sala, respeitavam as brincadeiras dos outros, arrumavam a sala e geriam melhor as suas emoções, ajudando quem não conseguisse. Foi perceptível a aquisição dos conhecimentos, quando referiam: “Para que ela se sinta bem pode-se pedir desculpa”; “As emoções estão no nosso coração” ou “Gosto da regra de ouvir os colegas”.

Deste modo, tendo por base a avaliação final do projeto, percebeu-se que as fragilidades encontradas e os objetivos estipulados no projeto de intervenção foram combatidos, pois as crianças revelavam uma maior entreatajuda, demonstravam uma maior capacidade de autorregulação e cumpriam as regras da sala definidas.

### **1.3. Prática de Ensino Supervisionada em 1.º Ciclo do Ensino Básico – 1.º e 2.º anos de escolaridade**

#### **Caracterização da Instituição**

A prática de ensino supervisionada em 1.º Ciclo do Ensino Básico, em 1.º e 2.º anos de escolaridade, decorreu numa escola pública na União de Freguesias da Cidade de Santarém, entre 12 de novembro de 2024 e 20 de dezembro de 2024.

De acordo com o Projeto Educativo do Agrupamento (2021/2025), esta instituição dedicava-se apenas ao 1.º Ciclo do Ensino Básico e tinha por base um projeto de ensino bilingue. Este agrupamento pretendia desenvolver atividades que promovessem competências sociais, emocionais e cognitivas, bem como capacidades de trabalho em equipa e de análise nos alunos. Segundo o Projeto Educativo (2021/2025), as escolas do agrupamento ainda deviam ser inclusivas, dando resposta às necessidades de todos os intervenientes. Como pontos fortes do agrupamento salienta-se a oferta educativa variada e a articulação entre escolas.

A escola básica onde decorreu o período de estágio era composta por seis turmas do 1.º ciclo do Ensino Básico, tendo diversos espaços como: (i) seis salas de aulas; (ii) um gabinete de apoio à prática letiva; (iii) uma sala polivalente; (iv) um refeitório; (v) um recreio coberto e (vi) salas de trabalho para professores.

A equipa educativa da instituição era constituída por seis docentes de educação regular, uma professora de Educação Especial, uma psicóloga e várias assistentes operacionais. Como oferta educativa da instituição era possível encontrar as Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), de carácter facultativo, dinamizadas por técnicos das áreas e supervisionadas pelos docentes dos estabelecimentos. As atividades letivas decorriam entre as 9h00 e as 15h30.

### **Caracterização do grupo de alunos**

A turma com a qual decorreu a prática de ensino supervisionada era composta por 24 crianças, com idades compreendidas entre os 6 e os 8 anos, sendo 10 são do sexo feminino e 14 do sexo masculino. Esta era uma turma heterogénea, pois 16 alunos pertenciam ao 1.º ano de escolaridade e 8 pertenciam ao 2.º ano de escolaridade. A maior diferença entre estes era na leitura, na escrita e na contagem dos números. Segundo Machado (2013), embora exista a preocupação de apoiar de forma eficaz os alunos com dificuldades e os mais desenvolvidos, a gestão de dois anos de escolaridade é benéfica, porque implica que as crianças trabalhem sozinhas durante algum tempo. No entanto, existia diferentes ritmos, pelo que enquanto alguns alunos acabavam as fichas, outros ainda estavam a começar.

Uma das crianças beneficiava de necessidades educativas específicas e três necessitavam de terapia da fala. Este aluno era acompanhado por uma professora de educação especial, uma vez por semana e no resto do tempo permanecia com os colegas na sala, contudo com uma maior dificuldade nas tarefas, pelo que algumas tinham de ser adaptadas. Em conversas com a professora cooperante foi referido que a turma apresentava um bom nível de desenvolvimento e aproveitamento escolar. No que diz respeito às nacionalidades, vinte e uma crianças eram portuguesas, duas eram brasileiras e uma angolana.

No que concerne aos interesses do grupo era de salientar a visualização de vídeos relacionados com os conteúdos das diferentes áreas curriculares, a realização de cortes, colagens ou desenhos na sebenta e a audição de músicas e de palavras em inglês. Os alunos mostravam ainda um grande interesse pelos conteúdos de estudo do meio e de expressão artística.

No que toca às potencialidades da turma, era de realçar o respeito pelas regras por parte do 1.º ano de escolaridade, a motivação e participação ativa na realização das atividades e fichas, a vontade em melhorar o comportamento e progredir no conhecimento, a curiosidade, a autonomia dos alunos e a memória visual e auditiva das vogais e das sílabas.

Em relação às fragilidades, destacava-se a falta de concentração de alguns elementos da turma quando se juntavam e, por vezes, demonstravam falta de empatia para com os outros colegas quando tinham dificuldades na realização de tarefas. Os alunos de 2.º ano demonstravam uma maior dificuldade em exercícios que envolvessem raciocínio matemático e cálculo mental e os alunos de 1.º ano demonstravam maior dificuldade na escrita das consoantes.

No que diz respeito ao projeto pedagógico da sala, a professora cooperante mencionou a preocupação com o apoio à Educação Especial, visto que a professora estava com alguns alunos apenas uma vez por semana e a demora na integração de três crianças do 1.º ano de escolaridade na terapia da fala.

## **Caracterização do ambiente educativo**

### **Caracterização do espaço-materiais**

Nesta parte será possível encontrar a caracterização da instituição, da sala de aula da turma de 1.º e 2.º ano de escolaridade, bem como dos restantes espaços frequentados pelas crianças.

A sala de aula da turma de 1.º e 2.º ano caracterizava-se por ter janelas amplas em duas das paredes, contudo as cortinas estavam fechadas para não entrar luz solar. Nas restantes paredes tinha trabalhos realizados pelos alunos e recursos de aprendizagem, como um quadro de giz, o abecedário, os cartazes com ditongos e um quadro interativo. Tinha ainda uma mesa destinada à professora e um computador, utilizado apenas pela mesma.

Fora da sala tinha cabides para os alunos colocarem os seus casacos e lancheiras. As mesas dos alunos estavam organizadas em filas, em que em algumas filas tinham alunos dos dois anos alternados, mas noutras só estavam alunos 1.º ano ou de 2.º ano.

Quanto aos materiais, havia uma grande variedade de recursos disponíveis como, por exemplo, os cartazes didáticos, que iam sendo atualizados consoante os conteúdos aprendidos, os móveis de apoio com manuais, cadernos de atividades, sólidos geométricos, ábaco, o material multibásico, *dossiers* e recursos disponibilizados pela editora. Nos armários

existiam diversos materiais, como cartolinas, plasticinas, folhas, colas entre outros materiais, que geralmente só podiam ser utilizados pelas crianças com autorização da professora.

No que concerne ao espaço exterior, este espaço era frequentado das 11h às 11h30 e das 12h30 às 14h. Existiam diversos equipamentos presentes neste espaço, como os escorregas, redes de escalada e o campo de jogos.

O salão polivalente não era muito utilizado pelas crianças, contudo havia uma área destinada à preparação de materiais solicitados pelas docentes por parte das assistentes operacionais. Tinha essencialmente recursos de educação física e uma mesa de matraquilhos. As crianças apenas permaneciam neste espaço durante o acolhimento, onde se organizavam em filas por turmas.

### **Caracterização do tempo**

A organização do tempo era flexível e contemplava 7 horas semanais para matemática, 7 horas para português, 3 horas para estudo do meio, 4 horas e 30 minutos para a área da educação artística e 1 hora destinada a educação física. A área com maior incidência era a de português devido à aprendizagem da leitura e a de estudo do meio e educação artística possuíam uma menor incidência. Em conversas informais com a docente percebeu-se que as crianças não realizavam atividades de expressão dramática e poderia ser feito um projeto em torno da mesma.

Ao longo do dia privilegiavam-se três formas de organização da turma: (i) em grande grupo privilegiava-se a realização de atividades da área da educação artística; (ii) em grupo escolar, destacavam-se a correção de atividades pela professora ou a aquisição de novos conhecimentos e (iii) as atividades individuais centravam-se na realização de fichas de trabalho e exercícios do manual. Ao longo das semanas de observação não foram realizados trabalhos em pequenos grupos.

Na seguinte tabela é possível observar a distribuição do tempo ao longo da semana.

**Tabela 3**

*Horário da turma de 1.º e 2.º anos*

Horário de 1.º e 2.º anos					
Horas	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
9h00 / 10h00	Matemática	Português	Matemática	Português	Matemática
10h00 / 11h00			Português		
11h00 / 11h30	Intervalo				

11h30 / 12h30	Português	Matemática	Oferta Complementar	Matemática	Português
12h30 / 14h00	Almoço				
14h00 / 14h30	Estudo do Meio	Educação Artística	Estudo do Meio	Educação Artística	Educação Artística
14h30 / 15h30					Educação física

Às 9h00 os alunos sentavam-se no lugar e a professora distribuía os cadernos diários para que os alunos do 2.º ano escrevessem o alfabeto, o seu nome e a data. Nos cadernos do 1.º ano, escrevia-se o nome da criança para esta reproduzir. Até às 11h os alunos encontravam-se em atividade orientada, em que a professora alternava a introdução ou a correção das fichas entre os dois anos de escolaridade. Enquanto uns se encontravam em trabalho autónomo, os outros eram orientados pela docente. Das 11h às 11h30 as crianças encontravam-se no período de intervalo para lanchar e dirigiam-se ao espaço exterior da instituição. Após as 11h30, era dada continuação ao que ficou por fazer ou iniciava-se outra disciplina. Das 12h30 até às 14h as crianças almoçavam e brincavam no recreio. Às 14h, as crianças regressavam para a sala, com outra área curricular. Por volta das 15h20, era atribuída uma bola de comportamento a cada aluno e dava-se trabalhos de casa à segunda, quarta e sexta-feira. Às 15h30 era a hora de saída e as crianças que estavam inscritas nas Atividades de Enriquecimento Curricular esperavam até às 16h15 no espaço exterior para o início destas atividades.

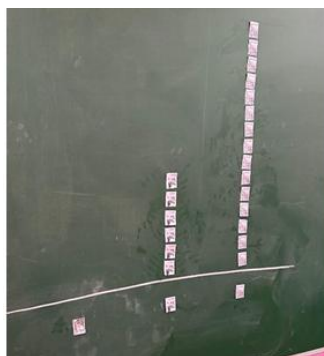
### **Projeto de estágio**

Para o projeto de intervenção aplicado a esta turma foi essencial o período de observação participante, na medida em que foram verificadas potencialidades, interesses e fragilidades no grupo e no ambiente educativo, sendo estes o mote para o projeto denominado por “Juntos na Arte”. As situações que o desencadearam foram o facto de os alunos, por vezes, demonstrarem falta de empatia quando os colegas estavam com dificuldades, não realizarem trabalhos em pequenos grupos, nem atividades relacionadas com expressão dramática. Assim, os objetivos do projeto eram: (i) realizar tarefas em pequenos grupos, de forma cooperativa; (ii) realizar atividades na área de Educação Artística e (iii) incluir o inglês em diferentes momentos do projeto. Este último objetivo surgiu ligado ao interesse das crianças por novas palavras em inglês, bem como do projeto bilingue da escola, pois tal como afirmam Rangel e Gonçalves (2011) na Metodologia de Trabalho por Projeto, as questões em estudo devem ser de elevada importância para os intervenientes, incentivando o seu envolvimento no projeto.

Inicialmente, de forma a motivar os alunos, foi feita uma votação em que cada um tinha de escolher qual a história que queria para a peça de teatro (figura 5). Após o pictograma da história preferida, em que a maioria escolheu “Os Três Porquinhos”, foi feita uma atividade em que era atribuído um animal a cada um e os alunos deveriam movimentar-se pelo espaço, fazendo o gesto e som do mesmo e encontrar os colegas que tinham o esse animal, para formarem um grupo.

**Figura 5**

*Atividade "Pictograma da história preferida"*



Por isso, de forma a atingir o objetivo de “realizar atividades na área de Educação Artística”, durante as sessões do projeto, as crianças estavam organizadas em pequenos grupos, constituídos por alunos de 1.º e 2.º ano, para treinar uma das cenas da história, sendo que no último dia do projeto fizeram a peça de teatro (figura 6). A importância da Educação Artística é salientada pela UNESCO (2020), visto que esta desenvolve capacidades como a criatividade, a colaboração, a resolução de problemas e o pensamento crítico.

**Figura 6**

*Atividade "Peça de teatro"*



*Nota.* Imagens retiradas pela autora do projeto.

De maneira a cumprir o objetivo de “realizar tarefas em pequenos grupos, de forma cooperativa”, em conjunto com os alunos, foram definidos indicadores para que o trabalho de grupo corresse bem, em que as ideias dos alunos foram: “respeitar os adultos e os colegas”, “não interromper”, “dar a vez para falar”, “trabalhar em equipa” e “ouvir todos”. Além disso, os alunos demonstraram evoluir na entreatajuda e os alunos do 2.º ano mostraram-se disponíveis

para ler e ajudar os alunos do 1.º ano a memorizar as suas falas. No final das sessões, cada aluno autoavaliava o seu desempenho e comportamento em pequeno grupo, colocando a cor correspondente ao seu comportamento (azul –excelente; verde - bom; amarelo - suficiente e vermelho - mau). Importa referir que também eram feitas reflexões em grande grupo sobre o que podia ter corrido melhor e o que já conseguiram atingir. Tal como refere Vasconcelos (2011), o docente deve promover a reflexão e análise sobre as suas intervenções e sobre o trabalho realizado, bem como orientar os alunos à análise de ações para que fiquem mais conscientes das mesmas.

Por último, para o objetivo de “incluir o inglês em diferentes momentos do projeto”, foram incluídas falas em inglês no texto e eram explicados os seus significados aos alunos. De acordo com Cruz e Miranda (2005), a aprendizagem inicial de línguas estrangeiras contribui para o desenvolvimento de indivíduos autónomos, críticos e ativos.

Desta forma, o projeto teve maior incidência na área da Expressão Dramática e da Cidadania e Desenvolvimento. No entanto, as restantes áreas não foram esquecidas, visto que em português houve a leitura da história, em estudo do meio estava presente a temática da floresta e dos animais, em matemática houve o pictograma da história e a organização espacial e, em cidadania, o estabelecimento de regras nos trabalhos em grupo.

A divulgação do projeto foi feita através da exposição de alguns trabalhos na parede e nas janelas da sala, para que os pais pudessem ver. Por intermédio da professora cooperante, enviámos uma autorização aos encarregados de educação para a participação dos educandos no projeto e um vídeo da peça de teatro realizada no último dia.

Quanto à avaliação, foram utilizados diversos meios para ajudar na recolha e análise de informação e que foram essenciais para perceber a evolução das crianças. Entre eles, destaco: (i) a observação direta, para perceber os comportamentos, aprendizagens e dificuldades das crianças tanto nos conteúdos, como no trabalho em pequenos grupos; (ii) as correções das fichas de trabalho, que permitiram perceber as respostas e raciocínio dos alunos, bem como aspetos que deviam ser trabalhados; (iii) a autoavaliação, que incentivou as crianças a refletirem sobre o seu comportamento e a identificar as dificuldades e conquistas; (iv) os registos escritos de alguns comentários das crianças, após as atividades, que serviram como evidências do que aprenderam; (v) os registos fotográficos das produções e explorações das crianças e (vi) as grelhas de observação dos trabalhos em grupo para ver se cumpriam os indicadores estabelecidos com eles.

O desempenho foi avaliado através do *feedback* do par pedagógico e da professora cooperante e serviu para melhorar as planificações e ações, nomeadamente, perceber que era melhor diminuir as falas da história para uma melhor interiorização das crianças e ter como narradores apenas dois alunos do 2.º ano, visto que a sua leitura era mais fluente. É de acrescentar que no último dia de intervenção houve a preocupação de ouvir as crianças e

foram recolhidos comentários espontâneos sobre o que aprenderam e o que gostaram no projeto, pois como mencionam Rangel e Gonçalves (2011), a educação deve ser participada e partilhada, pelo que a metodologia de trabalho de projeto favorece o trabalho em conjunto, numa interação, colaboração e cooperação na produção de resultados. Através destes comentários foi perceptível que as crianças aprenderam a cooperar uns com os outros, pois disseram: “aprendemos a trabalhar as cenas com os grupos, a ouvir as professoras, a esperar pela nossa vez”; “aprendemos a não falar por cima dos outros” e “portar bem porque é para respeitar as regras”.

Para avaliar o êxito do projeto foi verificada a concretização dos objetivos definidos, sendo que alguns foram mais conseguidos do que outros. O que necessitava de melhoria foi o de “realizar atividades na área de Educação Artística”, porque apesar de as crianças conseguirem produzir pequenas falas, dizendo pelas suas palavras, podia ter sido mais explorado as diferentes formas de usarem a voz e o corpo para caracterizar personagens, visto que ficavam com alguma timidez à frente dos colegas. No entanto, conseguiram cooperar com os colegas e reproduzir as palavras em inglês, demonstrando entusiasmo quando ouviam os colegas e dizendo os comportamentos que deviam melhorar durante o trabalho de grupo.

#### **1.4. Prática de Ensino Supervisionada em 1.º Ciclo do Ensino Básico – 4.º ano de escolaridade**

##### **Caracterização da Instituição**

O estágio com uma turma de 4.º ano de escolaridade realizou-se de 22 de abril de 2025 a 30 de maio de 2025, numa instituição pública, inserida na União de Freguesias da Cidade de Santarém. Com base no Projeto Educativo do Agrupamento (2021/2025), esta instituição abrangia dois grupos de jardim de infância e cinco turmas do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Conforme é descrito no Projeto Educativo do Agrupamento (2021/2025), ambicionava-se criar jovens competentes, críticos e autónomos através do desenvolvimento de diversas competências e literacias, da promoção do trabalho de grupo e da valorização das ciências, das artes e da saúde. Este agrupamento regia-se por princípios relacionados com a cidadania, a equidade, o empreendedorismo e a aposta na inovação, qualidade educativa e inclusão, com vista ao sucesso de todos os alunos.

A escola tinha à sua disposição diversos espaços e materiais, tais como: (i) sete salas de aula; (ii) uma sala de leitura; (iii) quadros interativos; (iv) dois gabinetes de apoio à prática letiva; (v) uma sala polivalente; (vi) um refeitório; (vii) um recreio coberto e (viii) salas de trabalho para professores.

Como oferta educativa da escola, além das áreas de conteúdo previstas nas orientações curriculares nacionais, incluía também componentes opcionais nas vertentes artística e tecnológica. A equipa educativa era composta por cinco docentes de educação regular, duas educadoras, uma técnica de Educação Especial, uma técnica dedicada ao Português Língua Não Materna (PLNM), uma psicóloga e várias técnicas de ação educativa. Paralelamente, eram disponibilizadas as Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF) e as Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), de carácter opcional. O horário letivo decorria entre as 9h00 e as 15h30.

### **Caracterização do grupo de alunos**

Neste último estágio do mestrado, o grupo de alunos era constituído por 23 crianças, dos quais 14 eram do sexo masculino e 9 eram do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 9 e os 11 anos. Esta turma era heterogénea, uma vez que integrava dois alunos de 3.º ano e os restantes do 4.º ano, sendo os primeiros abrangidos pelo Decreto-Lei n.º 54/2018 e com conteúdos adaptados. Durante o período de observação, constatou-se que havia 8 nacionalidade presentes na turma, embora apenas um estivesse integrado em Português Língua Não Materna (PLNM).

Em conversas com a professora cooperante foi referido que os alunos, de forma geral, apresentavam dificuldades ao nível do aproveitamento escolar e que apresentavam ritmos de aprendizagem e trabalho muito diversificados. Relativamente às oportunidades identificadas no plano de turma salientavam-se as inter-relações pessoais, a relação entre todos os elementos da comunidade escolar e o envolvimento das famílias no sucesso educativo. Em contrapartida, as fraquezas mencionadas foram a pouca autonomia e auto-estima, as dificuldades de memorização e falta de hábitos de estudos de alguns alunos (Plano de turma, 2024/2025).

Em relação aos interesses da turma destacava-se o entusiasmo demonstrado por temas relacionados com a História de Portugal, nomeadamente, o 25 de abril, o envolvimento ativo em atividades de expressão artística e a motivação pela utilização do computador.

No que concerne às potencialidades identificou-se o domínio das tabuadas, a predisposição para melhorar as aprendizagens e comportamentos, as relações positivas entre os alunos e as interações de proximidade e de afeto destes para com a equipa educativa.

No que toca às fragilidades da turma salientavam-se a dificuldade generalizada ao nível da motricidade fina e do raciocínio matemático, bem como o facto de que eram maioritariamente os mesmos alunos que se voluntariavam para participar. A principal fragilidade centrava-se na pouca motivação e desenvolvimento de ideias na escrita de textos.

## Caracterização do ambiente educativo

### Caracterização do espaço-materiais

A sala de aula da turma de 4.º ano de escolaridade distinguiu-se por ter uma parede com janelas, enquanto nas restantes estavam expostos diversos cartazes pedagógicos relacionados com os conteúdos abordados nas diferentes áreas.

Entre os recursos presentes na sala de aula destacava-se os móveis com materiais variados, como o ábaco, cartolinas e tintas, utilizados apenas com autorização da professora cooperante, os móveis com os cadernos, manuais escolares e os *dossiers* dos alunos e o quadro interativo. O quadro de giz, embora presente, não era utilizado.

As mesas estavam organizadas em três filas, com quatro mesas cada, em que os alunos se sentavam aos pares. Os dois alunos do 3.º ano estavam juntos na mesa mais próxima da professora. A sala tinha também uma mesa com o computador da sala e uma secretária para a professora. À entrada da sala estavam instalados cabides para que os alunos colocassem os seus pertences.

Relativamente aos outros espaços frequentados pelas crianças, menciona-se o salão polivalente, utilizado para a realização das aulas de Educação Física. Este espaço incluía uma arrecadação com materiais de desporto e dispunha de 3 casas de banho, com um lavatório.

Já o espaço exterior, as crianças usufruíam dele durante os recreios da manhã e do período de almoço. Este espaço tinha uma larga dimensão, possibilitando a livre exploração e era composto por elementos naturais e equipamentos lúdicos artificiais, como escorregas e um campo de jogos.

### Caracterização do tempo

A gestão do tempo era pensada para responder às necessidades dos alunos e incluía momentos dedicados às diferentes áreas curriculares, sendo 6 horas e 30 minutos para Matemática, 7 horas para Português, 2 horas para Estudo do Meio, 2 horas para Inglês, 2 horas para Educação Artística e 1 hora para Educação Física, tal como se verifica na seguinte tabela.

**Tabela 4**

*Horário da turma de 4.º ano*

Horário da turma de 4.º ano					
Horas	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
9h00 / 10h00	Português	Matemática	Português	Oferta Complementar	Inglês
10h00 / 11h00		Inglês	Matemática		Matemática
11h00 / 11h30	Intervalo				

11h30 / 12h30	Matemática	Educação física	Matemática	Matemática	Português
12h30 / 14h00	Almoço				
14h00 / 14h30	Estudo do Meio	Português	Estudo do Meio	Português	Educação Artística
14h30 / 15h30					

É de ressaltar que, enquanto o aluno de Português Língua Não Materna (PLNM) frequentava o apoio, os restantes colegas realizavam tarefas de Português e quando este regressava à sala eram trabalhados os conteúdos das outras áreas curriculares. Através da observação direta, foi possível identificar diferentes modos de organização das atividades: (i) o trabalho em grande grupo, que ocorria, por exemplo, na correção de fichas no quadro interativo e (ii) o trabalho individual, normalmente associado à realização de exercícios do manual. Por outro lado, não se verificou momentos de trabalho em pequenos grupos.

No que diz respeito ao funcionamento diário, às 9h00 os alunos ocupavam os seus lugares e copiavam o sumário do quadro para o caderno diário. Até às 11h decorriam atividades orientadas, em que a professora introduzia o conteúdo recorrendo, por exemplo, a vídeos e depois os alunos trabalhavam de forma autónoma a tarefa pedida. Entre as 11h e as 11h30 os alunos lanchavam e brincavam no recreio. Após o intervalo, os alunos retomavam o trabalho em sala, dando continuidade à atividade anterior ou iniciando um conteúdo de uma nova área curricular, até à hora de almoço, que tinha início às 12h30. Entre as 12h30 e as 14h decorria o período de almoço, seguido de tempo livre no recreio. Às 14h os alunos regressavam à sala de aula, retomando as atividades, geralmente noutra área curricular. No final do dia, a professora atribuía os trabalhos de casa, exceto às quartas-feiras. Às 15h30, os alunos inscritos nas AEC aguardavam no espaço exterior para iniciar essas atividades, enquanto os restantes saíam da escola.

### **Projeto de estágio**

As duas semanas de observação participante foram essenciais para a elaboração do projeto de estágio, na medida em que permitiram identificar potencialidades e fragilidades no ambiente educativo, dado que de acordo com Vasconcelos et al. (2011), o trabalho de projeto contribui para solucionar problemas relevantes para os alunos, estimulando a sua criatividade.

O projeto foi denominado por “Histórias que crescem em grupo”, focado na realização de trabalhos de grupo e na construção de textos, uma vez que não houve ocorrência deste modo de organização de trabalho e os alunos demonstravam pouco interesse e grandes dificuldades ao nível da escrita, tanto na ortografia, como na estrutura e desenvolvimento de ideias. Desta forma, os objetivos do projeto eram: (i) realizar tarefas em pequenos grupos, de forma cooperativa; (ii) desenvolver competências de escrita e (iii) adquirir o gosto pela escrita.

Para atingir o objetivo de “realizar tarefas em pequenos grupos, de forma cooperativa”, optou-se por dar privilégio ao preenchimento de autoavaliações e a reflexões em grande grupo com os alunos sobre as atividades colaborativas para promover a tomada de consciência. Foram realizados vários trabalhos de grupo não só para a escrita de textos, mas também para trabalhar os conteúdos das diferentes áreas curriculares, nomeadamente, a construção de uma maquete do sistema solar (Figura 5). A necessidade de fomentar trabalhos de grupo é salientada por Niza (1998), em que é imprescindível criar contextos educativos mais adequados aos desafios da sociedade contemporânea, pelo que o trabalho colaborativo contribui para o desenvolvimento de atitudes e uma participação democrática na escola.

### **Figura 7**

*Atividade "Maquete do sistema solar em grupos"*



De forma a cumprir o objetivo de “desenvolver competências de escrita”, os alunos foram convidados a planificar e escrever diferentes géneros de texto, com recurso a listas de verificação e guiões de apoio à escrita para que fosse mais fácil compreenderem a estrutura do texto. Ao pensarem no texto em pequenos grupos, os alunos desenvolveram melhor as suas ideias, que era uma das dificuldades iniciais, o que é confirmado por Niza et al. (2011) que reforça que a escrita partilhada é significativa, pois os alunos são confrontados com os problemas que surgem da escrita e tomam decisões em conjunto. Algumas das atividades realizadas neste âmbito foram as histórias aos cubos, em que cada aluno, em grupo, rodava o cubo e a imagem que calhasse era um dos elementos a incluir no texto. Já a atividade denominada por envelope com histórias consistiu na entrega de um envelope com uma personagem, um espaço, um tempo e uma ação.

Por fim, para alcançar o objetivo de “adquirir o gosto pela escrita”, as estratégias passaram por incentivar os alunos a construir e levar um bloco de notas até à sala de leitura para que escrevessem o que observaram e fizeram nesse espaço. Além disso, construiu-se um diário individual (Figura 6), ilustrado pelos próprios alunos, em que, ao fim do dia, escreviam uma frase do que mais gostaram e ainda se promoveu uma caixa de correio da turma, que consistiu na escrita de mensagens no correio dos amigos, visto que eram formas

de escrita mais lúdicas e menos regradas. Tal como mencionam Pereira et al. (2016), além das produções textuais, deve coincidir situações em que os alunos experimentem uma escrita mais livre, para que possam dizer algo deles próprios.

### **Figura 8**

*Atividade "Construção e escrita no diário"*



Assim, o projeto de estágio privilegiou a área de Português e da Cidadania e Desenvolvimento, contudo todas as áreas foram trabalhadas no projeto, porque, tanto a escrita como os trabalhos em grupo foram realizados em todas as outras áreas do currículo.

A divulgação do projeto foi feita através do envio de autorizações para a realização e participação dos educandos em diversas atividades, nomeadamente, a ida à sala de leitura, bem como o envio de um *PowerPoint* com fotografias dos trabalhos elaborados ao longo do estágio.

No que diz respeito à avaliação do projeto recorreu-se a diferentes técnicas: (i) a observação direta da participação dos alunos nas atividades e da compreensão dos conteúdos; (ii) o inquérito por escrito, sob a forma de um questionário realizado no último dia de intervenção, para avaliar o sucesso do projeto por parte dos alunos e (iii) a análise de documentos, nomeadamente do caderno diário para analisar os textos elaborados pelos alunos no âmbito do projeto de estágio, bem como das folhas de autoavaliação preenchidas pelos alunos, que os incentivaram a refletir sobre o seu desempenho nas tarefas de grupo. Tal como refere Fernandes (2021), o diálogo com os alunos devem ser parte integrante da avaliação em sala de aula. Quanto aos instrumentos de avaliação utilizados para fazer o registo das observações foram: (i) o registo de incidentes críticos, mais especificamente, de aspetos que se evidenciaram pela positiva ou negativa, quando os alunos referiam as suas aprendizagens; (ii) as listas de verificação, que ajudaram os alunos na monitorização dos seus textos, facilitando a identificação de elementos nas suas produções textuais; (iii) as escalas de classificação; (iv) as rubricas de avaliação, aplicadas para observar o cumprimento dos critérios relacionados com a escrita de textos narrativos e (v) grelhas de observação das competências evidenciadas nos trabalhos em grupo. É de ressaltar que os registos fotográficos das produções e trabalhos dos alunos e os registos escritos dos comentários

serviram como evidência do processo de aprendizagem, para uma análise posterior. Os comentários espontâneos dos alunos evidenciaram ganhos significativos ao nível das competências sociais, pois referiram: *“aprendi a ser bom com as pessoas”*: *“aprendemos a fazer textos”* e *“aprendemos a respeitar os outros nos trabalhos”*.

De maneira a verificar o sucesso do projeto avaliou-se o cumprimento dos objetivos estipulados, sendo que os objetivos melhor conseguidos foram os de “realizar tarefas em pequenos grupos, de forma cooperativa”, e “adquirir gosto pela escrita”, dado que os alunos demonstravam entusiasmo por escrever textos em grupo, mensagens para os colegas e tomaram notas, de forma autónoma e espontânea, durante uma visita de estudo. Em contrapartida, o objetivo de “desenvolver competências de escrita” podia ter sido mais trabalhado, uma vez que, embora se verificasse uma melhoria generalizada ao nível da estrutura e desenvolvimento de ideias, ainda persistiam alguns erros ortográficos.

## **2. Percurso de desenvolvimento profissional**

Finalizar esta etapa representa uma oportunidade para refletir sobre todas as experiências ocorridas ao longo das práticas de ensino supervisionadas, valorizar as aprendizagens adquiridas e perceber os conhecimentos necessários a cada faixa etária. Cada contexto educativo onde estagiei foi essencial para o meu crescimento a nível pessoal e profissional, na medida em que procurei superar as dificuldades que apareciam no caminho e contactei com práticas de diversos profissionais.

No contexto de creche, apesar de um receio inicial face à incerteza sobre o que poderia propor a crianças tão pequenas, fui experienciando uma progressiva evolução, sobretudo ao nível da interação com o grupo e da integração na dinâmica da sala. Numa primeira fase, empenhei-me em relacionar-me com as crianças, procurando compreender as suas brincadeiras preferidas e transmitir-lhes confiança e segurança, através de sorrisos, olhares e abraços calorosos, pois tal como refere Portugal (2012) as crianças percecionam o meio envolvente como um sítio seguro através de cuidados afetuosos e positivos. Um dos principais contributos deste estágio foi a consciência da importância de promover a exploração do espaço e do mundo à sua volta através dos sentidos. Deste modo, elaborei um recurso educativo que permitia às crianças explorar diferentes sons através de materiais variados. Neste estágio procurei ainda incentivar à sua autonomia, em momentos significativos como a refeição e a higiene. Destaco igualmente a aprendizagem em torno do papel das crianças como sujeito ativo no processo educativo, cujos direitos devem ser respeitados. Ao longo da prática, apercebi-me de que, muitas vezes, esses direitos não eram tidos em consideração, o que me despertou um olhar crítico e reflexivo sobre a ação educativa. Neste sentido, compreendi que gestos aparentemente simples, como limpar o nariz ou trocar a fralda, devem ser precedidos de um pedido de autorização e realizados com respeito. Aprendi também a importância de antecipar os sinais das crianças, interpretando as suas expressões e movimentos, o que exige uma atenção constante por parte do adulto. O toque e o afeto revelaram-se também uma ferramenta essencial na construção de relações de confiança e no combate a estados emocionais dos bebés.

Já na prática de ensino supervisionada em jardim de infância, confrontei-me com novos desafios, nomeadamente o desinteresse das crianças mais velhas perante certas propostas, como a leitura de histórias ou a brincadeira livre pelas áreas. Essa constatação gerou dúvidas e inquietações sobre a melhor forma de as envolver. Contudo, com o tempo e a observação direta, fui capaz de identificar os seus interesses, ajustando a minha postura e as propostas educativas. Compreendi, então, a relevância de ouvir as sugestões das crianças, mostrando interesse pelo que dizem. Outro aspeto significativo foi o entendimento de que uma educadora deve circular pelas áreas e não estar focada apenas num único grupo ou atividade, pois tal

como é mencionado em Silva et al. (2016), o educador, ao estar atento às interações das crianças ao longo do dia, consegue entender os seus interesses e negociar o que é possível de realizar. Denoto também que as conversas informais com a educadora cooperante foram momentos ricos de aprendizagem. Através destas trocas, fui consolidando a importância de adequar os objetivos consoante a idade das crianças e de integrar as aprendizagens em contexto de brincadeira. Isto é corroborado por Silva et al. (2016), em que é através do brincar que o educador estabelece uma relação com as crianças. Além disso, ao observar os comportamentos das crianças, consegui adaptar as planificações seguintes para combater as dificuldades encontradas ao selecionar recursos adequados às necessidades e interesses das crianças, ao mesmo tempo que promovia a sua curiosidade. Paralelamente, procurei fornecer *feedback* positivo às crianças, reforçando os seus progressos nos seus desenhos e produções, de forma a fomentar a sua autoconfiança. No entanto, reconheço que uma das competências que necessito de desenvolver melhor é a comunicação com os familiares, visto que esta passava mais pela educadora. Apesar disto, considero que aprendi a importância de fazer com que os familiares das crianças se sintam acolhidos.

O primeiro estágio em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico, com uma turma de 1.º e 2.º anos de escolaridade, revelou-se uma experiência enriquecedora por perceber que se tratava de uma escola com um projeto bilingue. Inicialmente senti algum receio perante a possibilidade de ter de lecionar conteúdos em inglês, no entanto, percebi que a utilização da língua se restringia a cumprimentos ou pedidos simples, o que me permitiu encarar o desafio com maior confiança. Esta experiência permitiu-me compreender também a importância de nos adaptarmos aos imprevistos e perceber que podemos trabalhar os conteúdos juntamente com a época festiva que se atravessa. Outro aspeto conseguido, foi incluir as crianças no planeamento do projeto, visto que a escolha da história a dramatizar foi feita por votação e os indicadores para os trabalhos em pequenos grupos foram construídos com os alunos. Considero que esta inclusão das crianças no planeamento revelou-se fundamental para o seu envolvimento e motivação, pois sabiam o que era esperado delas e sentiam-se parte do processo. Nos primeiros dias da intervenção, também enfrentei alguns desafios ao nível da gestão do comportamento, como a colocação de nomes no quadro, uma prática já habitual da professora cooperante. Após conversas com a mesma, compreendi que essa estratégia ajudava as crianças a acalmar e refletir sobre o seu comportamento. No entanto, à luz da literatura da área, tal como refere Carvalho et al. (2017), as ações de reação e punição, não contribuem para um clima positivo de aprendizagem. Uma das aprendizagens, mas também uma dificuldade sentida foi a gestão simultânea de dois anos de escolaridade, sobretudo pelos diferentes níveis de desenvolvimento de cada um. Por vezes, sentia que um dos anos recebia mais atenção do que o outro, gerando preocupação de que algum grupo ficasse para trás. Destaco ainda a necessidade constante de dar explicações ou corrigir algum exercício em

grande grupo, o que tornava difícil a circulação pela sala. Esta complexidade levou-me a refletir sobre a organização do ensino em turmas mistas e, neste sentido, Machado (2013) aponta que embora exista a preocupação de apoiar eficazmente tanto os alunos com mais dificuldades como aqueles que já apresentam um maior desenvolvimento, a gestão de dois anos de escolaridade é benéfica, porque implica que as crianças trabalhem sozinhas durante algum tempo.

Na última prática de ensino supervisionada em 1.º Ciclo do Ensino Básico, com uma turma de 4.º ano de escolaridade, tive a oportunidade de observar várias práticas que me marcaram e que pretendo integrar na minha futura atuação profissional, nomeadamente o afeto e cuidado demonstrados por parte da professora cooperante, o incentivo à participação ativa dos alunos e a atenção constante ao seu bem-estar. Durante a minha intervenção, procurei assegurar a compreensão dos conteúdos por parte de todos os alunos, promovendo o esclarecimento de dúvidas, incentivando a explicação do raciocínio e a justificação das respostas. Esta metodologia revelou-se eficaz, não só por confirmar a aprendizagem individual, mas também para favorecer a aprendizagem dos colegas, através da partilha de diferentes formas de pensar. Uma das dificuldades iniciais prendeu-se com a motivação dos alunos para a produção escrita. Esta foi gradualmente superada através da introdução de recursos manipuláveis como envelopes ou cubos de histórias, bem como da realização de produções textuais em pequenos grupos, o que tornou o processo mais colaborativo. Realço ainda a importância de realizar atividades como a visita à biblioteca e a realização da atividade STEAM, em articulação com outras turmas, que possibilitaram a valorização do espaço exterior da escola e do meio envolvente. Uma implicação retirada com este estágio é a consciência de que, mais do que a aquisição de conteúdos, importa ter em conta o desenvolvimento de competências. Esta orientação esteve presente na realização de trabalhos de grupo e momentos de reflexão coletiva, que incentivaram o pensamento crítico e a colaboração. No entanto, reconheço que necessito de aprofundar a competência de interligar as diferentes áreas e domínios numa só atividade, uma vez que o horário estipula horas específicas para cada disciplina. Durante toda a prática, esforcei-me igualmente por promover um papel ativo dos alunos, selecionar recursos que os cativassem, tanto manipuláveis ou digitais, assim como proporcionar jogos mais colaborativos em vez de competitivos, pois de acordo com Cunha e Uva (2016), a aprendizagem colaborativa promove valores sociais nas pessoas.

De modo geral, em todos os estágios, procurei estabelecer uma relação de colaboração com a equipa educativa, que desempenharam um papel fundamental no processo de integração, partilhando informações relevantes sobre as crianças o que me permitiu conhecê-las melhor. Paralelamente, dediquei-me a construir vínculos significativos com as crianças,

participando ativamente na rotina diária da sala e procurando estar atenta e sensível às características, necessidades, ritmos e estados emocionais de cada um.

Apesar dos desafios encontrados em cada contexto, a dificuldade transversal a todos os estágios foi compreender que formas e meios poderia utilizar para avaliar as aprendizagens das crianças de forma eficaz. Apercebi-me de que, nas planificações iniciais, recorria frequentemente aos mesmos instrumentos avaliativos. Ao deparar-me com algumas dificuldades a incluir as crianças neste processo, emergiu o atual tema de pesquisa, de forma a conhecer as estratégias de avaliação mais adequadas e aplicá-las na futura docência. Além disso, considero que é um aspeto central e presente no quotidiano dos profissionais em educação, sendo essencial para a tomada de decisões pedagógicas.

Refletindo sobre o meu percurso de aprendizagem, reconheço que fui evoluindo neste domínio, diversificando progressivamente os instrumentos e técnicas de avaliação utilizadas. No último estágio, por exemplo, consegui utilizar como técnicas a observação direta, o inquérito por escrito e a análise de documentos. Como instrumentos utilizei o registo de incidentes críticos, as listas de verificação, as escalas de classificação, as rubricas de avaliação e as grelhas de observação. A importância de utilizar diversas técnicas e instrumentos de avaliação é ressaltada por Mendes (2005) que refere que a avaliação comunicativa entre professores e alunos ultrapassa a simples medição de resultados, exigindo do docente uma diversificação dos instrumentos e estratégias utilizadas. A informação recolhida através destes é importante para obter uma compreensão mais completa e aproximada da realidade (Mendes, 2005).

Além disso, comecei a explorar formas de envolver as crianças no processo avaliativo, promovendo a sua participação, seja através da clarificação prévia de critérios de avaliação, momentos de autoavaliação, as reflexões coletivas no final das aulas, o estabelecimento de indicadores de avaliação em conjunto com os alunos e o registo escrito dos comentários feitos por eles, de forma a ter em conta a sua avaliação e ajustar as planificações, pois tal como refere Parente (2015), o ato de recolher, selecionar e refletir sobre as próprias produções permite à criança compreender o seu percurso, reconhecer os seus avanços e desenvolver uma atitude de autoconhecimento e autorregulação.

Destaco também que, em todos os estágios, a avaliação formativa teve um lugar central, permitindo acompanhar o desenvolvimento das aprendizagens e dos comportamentos das crianças. A importância da avaliação formativa é corroborada por Fernandes (2006), em que esta é entendida como um instrumento ao serviço das aprendizagens, uma vez que influencia diretamente a forma como os alunos se organizam e se preparam para aprender de modo mais autónomo e consciente.

O *feedback* contínuo assumiu um papel fundamental neste processo, funcionando como um elemento orientador para o crescimento dos alunos. Fernandes (2006) destaca que

a avaliação deve ser planeada de forma intencional, articulando-se com um *feedback* constante, diversificado e construtivo, que tem um papel essencial na ativação dos processos cognitivos, pois permite que os estudantes reflitam sobre as suas aprendizagens, identifiquem estratégias de melhoria e desenvolvam maior confiança e motivação para aprender.

## **Parte II – Trabalho de pesquisa realizado**

Nesta segunda parte do documento irá estar presente o trabalho de pesquisa realizado, mais especificamente, a fundamentação sobre a avaliação nas primeiras idades, seguindo-se os objetivos do estudo, incluindo a problemática e as questões orientadoras. Posteriormente, estará a metodologia utilizada para a recolha de dados. Numa quarta parte estará a caracterização dos contextos e dos participantes. De seguida, serão apresentados e analisados os resultados e, por último, a reflexão final sobre o estudo investigativo.

### **2.1. Fundamentação teórica – Avaliação nas Primeiras Idades**

#### **2.1.1. Formas e meios de avaliação**

De acordo com Peralta (2002), a avaliação pode ser entendida como um processo sistemático de recolha e análise de informação que permita ao professor formular juízos fundamentais e tomar decisões pedagógicas adequadas. Porém, este processo não se limita à mera verificação de resultados obtidos, deve também refletir um empenho, a atitude e a motivação dos alunos ao longo das aprendizagens, valorizando assim o percurso e não apenas o produto final. Assim, ao avaliar importa ter em consideração “o que avaliar; qual o contexto; quem avalia; porque é que se avalia; como se avalia” (Cardona, 2007, p. 10).

Para Mendes (2005), a avaliação desempenha múltiplas funções, pois além de monitorizar o progresso individual, ajusta a relação pedagógica entre o professor e o aluno, estimula a comunicação e favorece a tomada de decisões conscientes. Por isso e tal como acrescenta Parente (2014), a avaliação não deve reduzir-se à verificação de critérios predefinidos nem à obtenção de resultados padronizados. A avaliação, pelo contrário, deve valorizar as potencialidades, o ritmo e as conquistas de cada criança promovendo aprendizagens para as ricas e significativas.

Cardona et al. (2021), recordam que a avaliação pode representar diversos tipos e modalidades, como a avaliação formativa ou a avaliação sumativa. Leite (2000) refere que há três tipos de avaliação: a sumativa, a formativa e a diagnóstica. A avaliação sumativa tende a ser a mais utilizada no contexto escolar, sendo muitas vezes impulsionada por fatores externos ao processo educativo, como as expectativas sociais e familiares relacionadas com a atribuição de classificações e resultados. Para Pais e Monteiro (1996), esta diferencia-se da diagnóstica e da formativa pelo seu propósito. Trata-se de um momento de balanço final, realizado após um período significativo da aprendizagem, permitindo avaliar globalmente o percurso realizado. Embora muitas vezes se associe à classificação, a avaliação sumativa deve traduzir uma interpretação rigorosa dos dados recolhidos durante o processo ensino-aprendizagem. Na prática, esta avaliação concretiza-se através de testes ou provas finais.

A avaliação diagnóstica, por sua vez, constitui uma vertente da avaliação formativa. Apesar de ser menos aplicada, desempenha um papel essencial, pois possibilita ao professor recolher dados sobre os conhecimentos prévios e as representações dos alunos, servindo de base para a planificação inicial do ensino (Leite, 2000).

Em contraste, a avaliação formativa deve acompanhar continuamente o percurso de aprendizagem, permitindo identificar progressos e dificuldades, sendo, por isso, a que contribui mais para a melhoria efetiva das aprendizagens (Leite, 2000). De acordo com Mendes (2005), a avaliação formativa, centrada na ação e no sujeito, contribui para a construção de uma escola inclusiva, onde se aprende a aprender e onde a avaliação é vista como um processo contínuo de crescimento, diálogo e melhoria. Silva et al. (2016) salientam que esta avaliação é focada no processo e evolução da aprendizagem da criança. Servem como exemplos de avaliação formativa a construção de portefólios ou histórias de aprendizagem, dado que a criança pode seleccionar as imagens e trabalhos que pretende colocar neste registo o que, por consequência, lhe permite fazer uma revisão e consciencializar-se sobre os progressos feitos (Silva et al., 2016).

Deste modo, esta avaliação focada no processo e evolução da aprendizagem da criança dissocia-se da avaliação normativa centrada em padrões definidos (Silva et al., 2016). Pelo contrário, é defendido por Silva et al. (2016) que os objetivos servem sim como uma referência para as aprendizagens que a criança obteve e para a inevitabilidade do educador reformular a sua prática. Ainda nesta perspetiva, a avaliação sumativa situada em quantificar ou determinar níveis não entra nesta abordagem de avaliação formativa (Silva et al., 2016).

Segundo Fernandes (2019), a avaliação formativa deve permitir a recolha de dados sobre os conhecimentos e capacidades dos alunos, permitindo ao professor ser eficiente na distribuição de *feedback* que ajude os alunos a combaterem as suas dificuldades e a melhorar as aprendizagens. Este autor acaba por confirmar que as práticas avaliativas melhoram as aprendizagens e o ensino se uma tarefa possibilitar que “os alunos aprendam, os professores ensinem e que ambos avaliem o trabalho realizado” (Fernandes, 2019, p.4).

Tal como sugere Fernandes (2019), deve-se adotar uma avaliação de carácter formativo, orientada para a melhoria e para a aprendizagem, com dinâmicas de trabalho diversificadas para que os alunos trabalhem em grupos, pares ou grande grupo, pelo que estes devem ter a possibilidade de serem sujeitos participativos nestes momentos.

Relativamente às técnicas e instrumentos de avaliação, tal como salientam Cardona et al. (2021), há diferentes instrumentos de observação, que podem passar por: registos audiovisuais, entrevistas a crianças e pais, narrativas de práticas, produções das crianças ou portefólios.

Já de acordo com Leite (2000), a recolha de informação pode realizar-se através de diferentes técnicas, como a observação direta, o inquérito e a análise documental. Na técnica

da observação, o docente pode adotar um registo livre e espontâneo ou recorrer a instrumentos estruturados, como grelhas de observação e listas de verificação, que orientam para aspetos do desenvolvimento cognitivo, afetivo e psicomotor. Já o inquérito pode assumir a forma de testes escritos, questionários ou entrevistas, consoante o objetivo, seja avaliar conhecimentos, recolher opiniões ou explorar atitudes e valores. A análise de documentos inclui instrumentos como portefólios, relatórios, diários ou fichas de autoavaliação, que permitem acompanhar o percurso e a reflexão dos alunos sobre as suas próprias aprendizagens (Leite, 2000). Para esta autora, pode ser mais produtivo combinar diferentes técnicas e instrumentos, em vez de depender apenas de uma, pois essa articulação permite obter uma visão mais completa das aprendizagens, aumentar a justiça avaliativa e promover o envolvimento ativo dos alunos no processo.

As fichas de autoavaliação e heteroavaliação são referidas por Pais e Monteiro (1996) que mencionam que estes instrumentos devem ser elaborados com base nos critérios previamente definidos e partilhados com os alunos, abrangendo os diferentes domínios do currículo. Este tipo de instrumentos favorece a reflexão crítica do aluno sobre o seu próprio trabalho e sobre o processo de aprendizagem, ajudando-o a reconhecer erros, valorizar conquistas e comparar o resultado obtido com o desejado.

Pais e Monteiro (1996) ainda mencionam outro instrumento de observação, as escalas de classificação, que são úteis para avaliar a frequência e a qualidade dos comportamentos, desde que os níveis de avaliação sejam claros e não excessivos. Já as entrevistas permitem compreender processos de raciocínio e reflexão mais complexos, enquanto os questionários oferecem respostas escritas que expressam opiniões, atitudes e perceções dos alunos (Pais e Monteiro, 1996).

Fernandes (2002) afirma ainda que a avaliação pode concretizar-se através de múltiplos métodos e instrumentos, que permitam recolher informação diversificada sobre a aprendizagem dos alunos. Entre eles podem incluir-se questões orais e escritas, observação formal e informal, análise da comunicação e da clareza de ideias, trabalhos de grupo e individuais, produção de textos ou cartazes, atividades criativas, discussões em turma e momentos de autoavaliação.

Além destas, Torres e Marriott (2016) mencionam que os mapas conceituais constituem uma estratégia pedagógica inovadora, pois promovem o desenvolvimento do pensamento estruturado e crítico, através da organização de conceitos. Esta abordagem ensina o aluno a pensar sobre o que aprende, favorecendo uma aprendizagem mais profunda. A visualização clara das relações entre conceitos permite avaliar a compreensão dos alunos, identificar falhas no conhecimento e reconhecer os saberes prévios que estes possuem. Assim, os mapas conceituais são simultaneamente ferramentas de ensino e de avaliação, pois revelam como o aluno constrói e articula as ideias em torno de um tema.

Segundo Parente (2015), entre as estratégias de avaliação mais valorizadas destaca-se o portefólio de aprendizagem, no qual a criança assume um papel ativo na construção do seu próprio conhecimento e na reflexão sobre as suas aprendizagens. A avaliação neste contexto baseia-se numa observação contínua e intencional das crianças, em múltiplas situações do dia-a-dia, recorrendo tanto a registos sobre o que a criança faz, diz e pensa. Esta observação centra-se não só no comportamento individual, mas também nas interações e no contexto em que as aprendizagens ocorrem. A escolha dos conteúdos que compõem o portefólio deve ser partilhada entre o educador e a criança, reforçando o carácter participativo e reflexivo do processo (Parente, 2015). Pais e Monteiro (1996) acrescentam que no portefólio reúnem-se evidências do percurso de aprendizagem, como relatórios, trabalhos de casa, testes e outras produções. Estes documentos, devidamente datados, funcionam como um registo evolutivo dos progressos, dificuldades e conquistas do aluno. Em conformidade, Barbosa (2016) refere que este processo favorece o desenvolvimento de competências de comunicação, argumentação, escrita, organização, pesquisa, autonomia e responsabilidade nos estudantes.

Oliveira e Amante (2016) Identificam a necessidade de superar práticas avaliativas tradicionais, centradas na memorização de conteúdos e atribuição de notas. Para tal, a evolução do conceito de avaliação tem evidenciado que o uso das tecnologias digitais possibilita novos ambientes de aprendizagem no ensino básico, nos quais se podem avaliar competências, como a comunicação, a colaboração e o trabalho em equipa. Os contextos virtuais trouxeram, assim, um repensar das estratégias de avaliação, que passam a incluir uma variedade de instrumentos, como testes online, questionários interativos, participação em fóruns, projetos colaborativos e tarefas de grupo em plataformas digitais. Além disso têm-se valorizado práticas de autoavaliação, heteroavaliação e coavaliação, que promovem uma maior responsabilidade e envolvimento dos alunos.

No que diz respeito aos instrumentos de observação e análise, tal como refere Cardona (2007), no processo da avaliação recolhe-se informação, interpreta-se e reflete-se de forma a melhorar a ação. Para recolher informação, segundo Cardona (2007), os profissionais utilizam diferentes instrumentos de observação e análise, contudo as estratégias mais mobilizadas centram-se “na observação (in)direta do ambiente educativo, das crianças e dos resultados das atividades que vão sendo realizadas” (Cardona, 2007, p.10).

De acordo com Silva et al. (2016), estas informações ainda possibilitam ver a evolução do desenvolvimento e aprendizagem da criança. Contudo, tal como é mencionado em Portugal e Laevers (2018), não é suficiente compilar os elementos que retratam as aprendizagens, pelo que se deve analisar e interpretar os mesmos, conforme as finalidades educativas.

Assim, a ação do profissional está na base do ciclo Observação/Registo – Planeamento – Avaliação/Reflexão, sendo que a avaliação e a planificação são processos indissociáveis (Silva et al., 2016). Perante uma avaliação sensível, o educador ajusta o seu planeamento conforme as informações que recolhe, tendo presente a ideia de que deve envolver e comunicar com as famílias sobre as aprendizagens da criança (Silva et al., 2016). Para além disso, ao planear e avaliar com base naquilo que observa, regista e documenta sobre o grupo, a educação pré-escolar contribui para aprendizagens estimulantes e significativas (Silva et al., 2016).

No que diz respeito a observar, registar e documentar, uma estratégia essencial para recolher informação centra-se em fazer uma observação das explorações e interações das crianças, contextualizando-as no tempo (Silva et al., 2016). Para registar, o educador de infância pode recolher episódios marcantes e utilizar instrumentos de observação ou outros registos que permitam perceber as aprendizagens das crianças, assim como as suas produções (Silva et al., 2016). A informação ainda pode ser recolhida com as famílias das crianças, seja das suas opiniões como da participação nas atividades. Assim, de acordo com Malavasi e Zoccatelli (2013), a documentação pedagógica assume um papel essencial na prática educativa, pois permite acompanhar e compreender o desenvolvimento das aprendizagens das crianças ao longo do tempo. De acordo com estas autoras, esta estratégia torna-se uma ferramenta valiosa para observar e interpretar os percursos individuais e coletivos, dando visibilidade aos significados que emergem das experiências. Mais do que um simples instrumento de registo, constitui uma ferramenta de construção de conhecimento, permitindo tornar visível o modo como as crianças pensam, aprendem e se relacionam com o mundo.

### **2.1.2. O envolvimento dos diferentes intervenientes na avaliação**

Na avaliação é importante considerar os diferentes intervenientes do processo educativo.

Para tal, Mendes (2005) refere que reformular as práticas avaliativas implica igualmente repensar no currículo e nas metodologias, de modo a construir um ensino que promova a autonomia da criança. A avaliação deve assumir-se como uma ferramenta de participação democrática, garantindo o direito das crianças a serem ouvidas, acompanhadas e orientadas nas suas aprendizagens, bem como a intervirem de forma ativa nos processos de avaliação. Este autor ainda refere que as crianças devem, desde cedo, aprender a refletir sobre as suas aprendizagens, reconhecendo os seus pontos fortes, as dificuldades e as estratégias que podem utilizar para melhorar. Neste sentido, a autoavaliação e a autorregulação assumem um papel determinante, pois promovem a metacognição e

desenvolvem a consciência sobre o próprio processo de aprender (Mendes, 2005). Fernandes (2002) acrescenta que este tipo de prática prepara as crianças e jovens para as exigências de uma sociedade centrada no conhecimento, ajudando-os a atribuir sentido ao que aprendem e a construir as bases de uma aprendizagem contínua ao longo da vida.

Para Cardona et al. (2021), a participação da criança no desenvolvimento do currículo é uma forma de aprendizagem, pelo que ao tomar iniciativas e participar no processo da avaliação, a criança vai tomando consciência do que aprendeu e como pode superar as dificuldades.

Santos e Pinto (2018) destacam que, quanto maior a compreensão dos alunos sobre o que é esperado que façam, mais inclinados estão para aprender, sendo por isso importante estabelecer e definir com os alunos critérios de avaliação, pois é benéfico para estes compreenderem o que é esperado que façam e desenvolvam numa determinada tarefa.

A concretização do envolvimento das crianças na avaliação é mencionada por Fernandes (2019), em que os alunos devem ter possibilidade de participarem no processo avaliativo, seja através de métodos de autoavaliação, avaliação entre pares ou em grande grupo. A respeito da autoavaliação, Santos (2002) refere que esta permite que o aluno se conscientize e reflita criticamente sobre o que fez, contudo é necessário ter uma atitude de questionamento e uma abordagem positiva do erro, que leve a criança a identificá-lo e corrigi-lo.

Pais e Monteiro (1996) ainda acrescentam que o processo educativo deve ser construído em colaboração com o aluno, através do diálogo e da negociação em todas as fases, desde a definição dos objetivos e critérios de avaliação até à planificação das atividades e à análise dos resultados. Este modelo de avaliação formativa serve simultaneamente para melhorar as aprendizagens dos alunos e as práticas pedagógicas dos professores. No entanto, não basta conhecer os critérios de avaliação, é essencial discuti-los e torná-los claros para todos os envolvidos.

Quanto ao *feedback*, Dias (2016) afirma que o *feedback* é mais eficaz quando é dado após o aluno ter tido tempo para refletir sobre a tarefa e não imediatamente após a sua conclusão. Este momento de pausa permite que o estudante analise o seu próprio desempenho, compreenda o *feedback* recebido e melhore o seu trabalho antes de ser classificado, promovendo uma aprendizagem verdadeiramente formativa.

Em relação ao envolvimento dos familiares, segundo Malavasi e Zoccatelli (2013), a documentação pedagógica possibilita o envolvimento ativo das famílias, ao partilhar com elas as vivências, descobertas e relações estabelecidas pelas crianças nos contextos educativos. Por meio dela, a comunicação entre a escola e a família torna-se mais transparente e significativa, permitindo que os familiares acompanhem o percurso dos seus educandos. Além disso, a análise partilhada dos materiais documentais conduz a momentos de reflexão

coletiva, que alimentam o planeamento e a reconfiguração das práticas. É no seio do grupo que se interpretam os significados das ações das crianças e se procuram novas leituras sobre o que acontece no quotidiano. Tal como refere Parente (2015), a partilha dos portefólios com as famílias favorece a comunicação entre casa e escola, tornando o processo avaliativo mais transparente e colaborativo. Este tipo de partilha reforça a ideia de que o portefólio é uma ferramenta formativa, centrada na aprendizagem e no desenvolvimento integral da criança, enquanto promove a participação ativa de pais e crianças no processo educativo, estimulando o pensamento crítico e os processos metacognitivos.

### **2.1.3. Avaliação em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico**

Segundo Cardona (2017), as primeiras instituições destinadas às crianças mais novas começaram com o objetivo de responder a necessidades sociais, pelo que foi necessário algum tempo para reconhecer o seu papel educacional. Assim, a avaliação e a planificação do trabalho, nomeadamente as finalidades e características da avaliação, adquiriram uma maior importância com divulgação das novas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, por parte do Ministério da Educação. Com estas orientações, tornou-se importante que os profissionais de educação pensassem sobre os fundamentos e princípios que guiavam a sua ação (Cardona, 2017).

Tal como é sublinhado por Cardona et al. (2021), os documentos oficiais sobre a avaliação neste nível de ensino são o Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância e as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE).

De acordo com Cardona (2021), as OCEPE de 2016, vieram aprofundar e valorizar o processo avaliativo, dando destaque à importância de envolver as crianças, as famílias e a equipa educativa na avaliação, assim como a necessidade de organizar e prever este processo desde o começo do ano letivo.

À luz do que é definido nas OCEPE (Silva et al., 2016), a intencionalidade do processo educativo pressupõe: (i) observar, registar e documentar; (ii) planear, agir e avaliar e (iii) comunicar e articular.

Ainda de acordo com Silva et al. (2016), na educação pré-escolar a avaliação deve ser de carácter formativo, sendo esta uma avaliação para a aprendizagem e não da aprendizagem. Para além disso, refere-se “a uma construção participada de sentido, que é, simultaneamente, uma estratégia de formação das crianças, do/a educador/a e, ainda, de outros intervenientes no processo educativo” (Silva et al., 2016, p.16). Importa referir que a caracterização inicial que o educador faz ao elaborar o projeto curricular do grupo é importante para delinear a sua intervenção (Silva et al., 2016).

No que diz respeito ao Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto), este decreto refere a importância de o educador conceber e desenvolver o currículo recorrendo às suas competências de planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das atividades e projetos, de forma a promover aprendizagens integradas. Desta maneira, é fundamental que o educador avalie “numa perspetiva formativa, a sua intervenção, o ambiente e os processos educativos adotados, bem como o desenvolvimento e aprendizagens de cada criança e do grupo” (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto). Nesta linha de pensamento, tal como é mencionado em Portugal e Laevers (2018), torna-se imprescindível utilizar registos que identifiquem as áreas com potencialidades e fragilidades, tendo em consideração os processos de implicação e bem-estar emocionais das crianças.

Tal como é referido neste Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, o educador de infância no âmbito da observação, planificação e avaliação, ainda deve planificar atividades tendo por base os objetivos de desenvolvimento e aprendizagem e as necessidades observadas em cada criança e no grupo. Para além disso, durante a planificação, este profissional ainda deve ter em consideração as competências e sugestões das crianças, bem como os dados reunidos através da avaliação e da observação.

Importa referir ainda que, de acordo com Cardona et al. (2021), a avaliação tem um papel fulcral no último ano frequentado na educação pré-escolar e respetiva transição, visto que o educador tem um vasto conhecimento da criança com quem trabalhou e, conseqüentemente, tem a função de passar a informação aos encarregados de educação e ajudá-los nas suas decisões, para garantir uma transição segura para o ciclo seguinte.

Para Cardona (2007), na educação de infância, a avaliação tem uma certa particularidade comparando com outros níveis de ensino em virtude da idade, pelo que compreender este processo implica refletir sobre o desenvolvimento do currículo. Neste desenvolvimento curricular há elementos que se devem ter em conta como os objetivos, os conteúdos e a organização do ambiente educativo, pelo que conseqüentemente, têm de ser pensados quando se fala em avaliar (Cardona, 2007). De acordo com Portugal e Laevers (2018), o desenvolvimento da criança acontece de maneira integral e não separado em conteúdos, sendo por este motivo difícil de verificar as aprendizagens através de *checklists* com habilidades fracionadas. Uma simples atividade pode estar relacionada com várias áreas, cabendo ao educador pensar em atividades ricas e com potencial (Portugal & Laevers, 2018). Por isso, tal como refere Parente (2015), a avaliação na educação de infância afasta-se da perspetiva tradicional centrada essencialmente nos resultados, para valorizar os processos de aprendizagem e o progresso individual de cada criança. Nesta valência, a avaliação implica observar e compreender o percurso de desenvolvimento da criança no quotidiano, considerando momentos de brincadeira, resolução de problemas e interação. Envolve,

portanto, a observação atenta e a escuta ativa da criança, a análise das suas estratégias, bem como o registo e documentação das aprendizagens que vai realizando (Parente, 2015).

No que toca à avaliação realizada no 1-º Ciclo do Ensino Básico, o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Roldão et al., 2017) e as Aprendizagens Essenciais são documentos integradores do currículo do ensino básico.

Segundo Cardona et al. (2021), o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Despacho n.º 6478/2017) foi um documento destinado aos profissionais de educação para certificar que todas as crianças tinham acesso a melhores oportunidades educativas. Para além disso, este documento é um referencial para os profissionais em educação, servindo como base para todas as escolas ao nível do planeamento e avaliação interna e externa do ensino e da aprendizagem (Ministério da Educação, 2017).

De acordo com a Direção-Geral da Educação (s.d.), as Aprendizagens Essenciais são documentadores orientadores do currículo que servem de apoio à planificação e avaliação do ensino e aprendizagem, sendo que estas incluem os conteúdos, capacidades e atitudes essenciais para cada ano e disciplina. Importa referir que as mesmas são um suporte de referência e não os requisitos mínimos necessários para que um aluno seja aprovado, pelo que as provas e os exames entram também na avaliação da capacidade que os alunos têm em mobilizar conhecimentos disciplinares (Direção-Geral, s.d.).

Os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens no ensino básico encontram-se no Decreto-Lei 55/2018 (de 6 de julho), regulamentado pela Portaria n.º 223-A/2018. Neste Decreto-Lei 55/2018, é mencionado que devem ser valorizados não só os saberes disciplinares, como também uma diversidade de instrumentos de avaliação, que permitam aos alunos uma tomada de consciência do trabalho realizado e o desenvolvimento de capacidades de reflexão.

No que diz respeito aos princípios orientadores da concepção e avaliação das aprendizagens pertencentes ao currículo, destaca-se: (i) o reforço da dimensão formativa da avaliação, para que todos os discentes alcancem as competências, atitudes e valores descritos no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória; (ii) o reconhecimento dos progressos de cada aluno como premissa de sucesso e (iii) a valorização da avaliação interna e externa para efeito de certificação, entre muitos outros princípios (Decreto-Lei 55/2018, de 6 de julho).

Neste Decreto-Lei ainda são identificadas as modalidades de avaliação, mais especificamente a formativa e a sumativa, sendo que a avaliação sumativa inclui a atribuição de uma nota qualitativa e respetiva apreciação em todas as áreas do currículo, enquanto a avaliação formativa deve ser contínua e incluir o envolvimento dos alunos no seu processo. No entanto, estes não são os únicos intervenientes, visto que a escola deve garantir a participação e partilha de informações aos familiares (Decreto-Lei 55/2018, de 6 de julho).

Relativamente às finalidades da avaliação, de acordo com o Decreto-Lei 55/2018, é de mencionar que devem ser especificados os procedimentos de avaliação e as performances esperadas aos alunos, visto que a avaliação é um processo regulador do ensino e da aprendizagem, devendo ser adequada às características de cada um. Já como avaliação externa das aprendizagens, as provas de aferição realizam-se no final do 2.º ano de escolaridade e possibilitam o acompanhamento do desenvolvimento curricular nas diferentes áreas. No Decreto-Lei 55/2018, ainda é descrito que, no ensino básico, a retenção ocorre excecionalmente, mas nesse caso, o professor deve identificar as aprendizagens que o aluno não desenvolveu.

No que diz respeito ao Perfil Específico de Desempenho Profissional do professor do 1.º ciclo do ensino básico (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto), este refere a importância de o professor, na concepção e desenvolvimento do currículo, organizar e avaliar o processo de ensino atendendo aos conhecimentos e capacidades de cada aluno, seja no começo ou ao longo da sua aprendizagem. Para além disso, o professor do 1.º ciclo do ensino básico deve ainda avaliar as aprendizagens dos discentes com instrumentos apropriados, para assegurar o seu acompanhamento e fazer com os alunos consigam, gradualmente, autorregular a sua aprendizagem (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto).

Para Abrantes (2002), a avaliação no ensino básico assenta em vários princípios orientadores. Em primeiro lugar, deve existir coerência entre os procedimentos avaliativos e os objetivos definidos no currículo, assegurando que o processo de avaliação reflète o que realmente se pretende desenvolver nos alunos. Em segundo lugar, a avaliação deve possuir um carácter formativo, ou seja, deve identificar os aspetos que necessitam de ser melhorados e indicar caminhos que ajudem os alunos a superar as suas dificuldades. Por fim, é fundamental que a escola promova a confiança da comunidade educativa nas informações que transmite e que os alunos e encarregados de educação participem, de forma adequada, nesse processo. Não é possível alcançar um avanço se o processo avaliativo se limitar ao uso exclusivo dos testes tradicionais ou se estes forem considerados os únicos instrumentos de valor. Apesar de os testes poderem oferecer dados úteis sobre determinados aspetos do conhecimento, não conseguem abranger a diversidade das aprendizagens que ocorrem. Assim, é importante incluir trabalhos diversificados, relatórios de projetos, apresentações orais, discussões em grupo e registos observacionais realizados pelo professor. Também os portefólios elaborados pelos alunos constituem recursos valiosos, pois permitem documentar o percurso de aprendizagem e sustentar momentos de reflexão conjunta entre professores, alunos e colegas de equipa (Abrantes, 2002).

## **2.2. Objetivos**

A problemática que pretendo explorar e estudar centra-se em perceber qual a forma mais adequada de fazer a avaliação na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico. O tema escolhido para investigar foi “Formas e meios de avaliação na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico”, visto que durante o meu percurso académico e os estágios houve alguma dificuldade em perceber quais as formas e meios de avaliação que poderia utilizar nos níveis de ensino e como incluir as crianças neste processo. Por estes motivos, ao refletir percebi a importância de aprofundar e pesquisar sobre a avaliação na Educação Pré-Escolar e no 1.º CEB, de forma a estar mais informada e preparada, utilizando estratégias adequadas para avaliar as crianças na futura prática profissional.

O presente trabalho terá enfoque no tema acima mencionado e, de forma a aprofundá-lo, estabeleci as seguintes questões orientadoras:

- Como é que os docentes envolvem as crianças no processo de avaliação?
- Quais as formas e os meios de avaliação utilizados pelos docentes?
- Como é divulgada a avaliação realizada pelos docentes?
- Quais as dificuldades sentidas pelos docentes no processo de avaliação?

Tendo em conta as questões de partida, delimito alguns objetivos específicos do estudo:

- Perceber como é que os docentes envolvem as crianças na avaliação;
- Identificar as formas e meios de observação utilizados pelos docentes;
- Estudar como é divulgada a avaliação;
- Compreender as dificuldades sentidas pelos docentes e estudantes no processo de avaliação.

## **2.3. Metodologia para a recolha e análise de dados. Contexto e participantes do estudo**

Segundo Coutinho et al. (2009), a prática da investigação-ação é muito utilizada na área das ciências da Educação, sendo essencial para todos os profissionais que procuram aperfeiçoar e transformar as suas práticas educativas, pela necessidade de introduzir mudanças e promover inovação no contexto educativo. Para estes autores, a investigação-ação pode ser entendida como um conjunto de metodologias que articulam a ação e a reflexão, desenvolvendo-se através de um ciclo contínuo de planificação, intervenção, observação e reflexão.

A partir das questões que construí com a orientadora e as duas colegas do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico durante as reuniões, optei por fazer uma investigação qualitativa e fiz um inquérito por questionário junto das docentes cooperantes e das estudantes. Afonso (2014) afirma que a investigação qualitativa se centra na obtenção de dados consistentes e organizados sobre determinados aspetos da realidade social, recorrendo a métodos empíricos que possibilitam a construção e articulação de conceitos destinados a interpretar os fenómenos estudados.

Para perceber as formas e meios de avaliação utilizados pelos profissionais em educação optei por fazer a recolha de dados sobre o tema através de questionários realizados a uma educadora de infância e duas professoras de 1.º Ciclo do Ensino Básico, durante as práticas de ensino supervisionadas, de forma a perceber e comparar os pontos de vista e experiências das docentes. As questões colocadas foram: (i) Como faz a avaliação no início do ano, ao longo do ano e no final do ano?; (ii) Quais os instrumentos de avaliação que utiliza?; (iii) Como é feita a divulgação da avaliação?; (iv) De que forma as crianças participam na avaliação? e (v) Quais as dificuldades sentidas no processo da avaliação? De acordo com Coutinho et al. (2009), a abordagem da investigação-ação coloca o professor no centro do processo investigativo e, através da análise crítica das suas ações, o docente identifica problemas, procura soluções e implementa melhorias, contribuindo assim para a resolução de dificuldades e para a construção do conhecimento profissional sobre o ensino. A Investigação-ação assume um carácter prático e transformador, pois procura responder a problemas reais que emergem no quotidiano educativo. Esta metodologia distingue-se ainda por promover a colaboração entre todos os intervenientes, favorecendo o diálogo, o que enriquece o processo investigativo (Coutinho et al., 2009).

O guião do questionário realizado às educadoras e professoras cooperantes (anexo V) foi uma base para perceber a ordem que deveria seguir, sendo composto por sete blocos. No primeiro bloco, encontra-se a legitimação do questionário, onde contextualizei a temática do estudo e referi o seu objetivo, garantindo o tratamento ético. No segundo bloco, pretende-se caracterizar o entrevistado. No terceiro bloco, estão presentes as formas e meios de avaliação utilizados pelas docentes na avaliação. No quarto bloco, procura-se perceber o envolvimento das crianças na avaliação. O quinto bloco destina-se a compreender como é feita a divulgação da avaliação. No sexto bloco pretende-se identificar as dificuldades sentidas neste processo avaliativo e, por fim, no sétimo bloco, está a conclusão do questionário. Estes blocos vão ser transformados, posteriormente, em categorias de análise, de forma a facilitar a análise dos dados.

Antes de realizar o questionário, em reunião de supervisão e com duas colegas foi feito um pré-teste. Só após o consentimento da orientadora, é que conversei com as docentes e percebi que seria mais viável e confortável se, em vez da entrevista fosse feito um

questionário, através de um documento em *Word*, ao invés de presencial, devido à pouca disponibilidade de tempo das mesmas. Contudo, optei por seguir as etapas presentes no guião e ao conversar com estas procurei informar que o questionário surgiu no âmbito do exercício de investigação do mestrado e pedi autorização para utilizar os dados, dizendo também qual era a temática e o objetivo do estudo. Só após esta conversa, é que enviei por *email* o documento, composto por questões abertas, para puderem responder livremente e ter uma resposta mais elaborada. Este foi o formato pelo qual também recebi as respostas das mesmas. Os questionários foram realizados no ano letivo de 2023/2024, numa primeira fase à educadora de infância e no ano letivo de 2024/25, às professoras de 1.º ciclo, durante o período de estágio. Segundo Afonso (2014), no contexto da investigação educacional, é frequente o uso de um conjunto diversificado de técnicas de recolha de informação, que podem incluir a análise documental, a observação direta, as entrevistas, os questionários e os testes de avaliação. A este respeito, Bogdan e Biklen (1994) acrescentam que as entrevistas, em alguns estudos, podem ser o principal método de recolha de dados, enquanto noutros são complementares a técnicas como a observação participante ou a análise documental. Nesta investigação recorri a questionários e, tal como referem Oliveira et al. (2023), os questionários consistem em instrumentos compostos por perguntas escritas, às quais os participantes devem responder por escrito, permitindo recolher informações padronizadas de um grupo mais alargado. Já as entrevistas distinguem-se por envolverem uma interação oral, em que o diálogo entre o entrevistador e entrevistado possibilita clarificar significados. Comparadas aos questionários, as entrevistas apresentam diversas vantagens, uma vez que permitem obter respostas mais detalhadas e espontâneas e esclarecer dúvidas. Por outro lado, Bogdan e Biklen (1994) referem que o ato de inquirir pode influenciar as respostas dos participantes, pois pode modificar a forma como a sua opinião é construída, constituindo assim um aspeto que o investigador deve considerar de forma crítica. Apesar destas desvantagens, Traqueia et al. (2021) mencionam que o inquérito por questionário constitui um instrumento útil para obter e tratar informação de forma sistemática, uma vez que se baseia num conjunto de perguntas estruturadas e escritas.

Além destes questionários às profissionais em Educação, ainda recolhi dados junto das estudantes do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, fazendo um questionário com questões semelhantes colocadas às docentes, para um maior conhecimento do meu tema. Tanto as respostas das educadoras e professoras cooperantes, quanto as das estudantes do Mestrado permitiram clarificar as dificuldades sentidas, a periodicidade da avaliação, os instrumentos de avaliação utilizados, a divulgação da avaliação e a participação das crianças neste processo e dar resposta às minhas questões.

Tal como já foi referido, de maneira a alargar o estudo e perceber o ponto de vista das estudantes sobre o processo da avaliação, realizei questionários a cinco alunas do Mestrado

em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico sobre quais as estratégias utilizadas, os instrumentos de avaliação utilizados, as dificuldades sentidas, a periodicidade da avaliação e a participação das crianças ao longo das práticas de ensino supervisionadas. Neste questionário pedi para caracterizarem a instituição e o grupo. Este questionário foi enviado por *email* à orientadora, para proceder a melhorias. Após as sugestões da mesma, enviei o documento em formato *Word* para cinco colegas via *email*. A escolha destas cinco pessoas deu-se devido ao facto de terem estagiado em sítios diferentes. As respostas dadas foram enviadas pela mesma plataforma.

Os questionários às estudantes foram respondidos em duas fases distintas. Numa primeira fase, coloquei as questões referentes à avaliação no jardim de infância e no 1.º ciclo após o estágio em 1.º e 2.º anos de escolaridade. Após o último estágio, em 3.º e 4.º anos de escolaridade, coloquei as mesmas questões. As perguntas colocadas em cada etapa eram iguais, o que variava era o contexto onde a prática de ensino supervisionada foi realizada. Além disso, foram colocadas às mesmas estudantes, de forma a ter uma maior clareza e coerência dos dados.

O guião do inquérito colocado às estudantes do mestrado que habilita para a docência (anexo I) era constituído por sete blocos. No primeiro bloco pretende-se legitimar o questionário. No segundo bloco tenciona-se apresentar o entrevistado e o grupo com o qual está a estagiar. No terceiro bloco deseja-se perceber as formas e meios de avaliação utilizados. No quarto bloco procura-se compreender a participação das crianças na avaliação. No quinto bloco procura-se compreender como era feita a divulgação da avaliação pelas estudantes. No sexto bloco aspira-se conhecer as dificuldades sentidas pelas estudantes no que se refere à avaliação durante o estágio. No sétimo bloco, procura-se perceber se há outras informações que possam ser relevantes para o estudo. Por fim, no sexto bloco, concluiu-se o questionário, agradecendo pela disponibilidade.

Tal como referem Bogdan e Biklen (1994), durante o processo da análise dos dados, é comum recorrer a auxiliares visuais. Como tal, neste estudo recorri a tabelas, pois estes autores mencionam que ajudam o investigador a sistematizar e representar a informação recolhida em várias fases do estudo.

Tanto as respostas dadas pelas docentes como pelas estudantes foram organizadas em duas tabelas distintas, uma destinada às profissionais e outra às estudantes, conforme os blocos e as questões, para observar todas as respostas dadas e facilitar a análise dos dados (anexos III e VI).

No entanto, antes de colocar as respostas na tabela, optei por observar e analisar cada uma. Não foi necessário reduzir as informações dadas nos questionários, visto que já estavam sintetizadas pelos participantes. As respostas dos questionários feitos às docentes

encontram-se presentes no anexo VI. Os inquéritos e respostas das estudantes nos anexos II e III.

Para o tratamento e interpretação dos dados recorreu-se à técnica de análise de conteúdo, permitindo identificar regularidades nas respostas. Tal como referem Bogdan e Biklen (1994), à medida que os dados são analisados, começam a surgir padrões e expressões recorrentes. A codificação destes elementos constitui uma etapa essencial, pois permite agrupar e classificar a informação em categorias temáticas relevantes para o estudo. Essas categorias são inspiradas nas questões de investigação e funcionam como ferramentas de organização e interpretação. A análise de conteúdo dos questionários realizados às profissionais cooperantes está presente no (anexo VII), enquanto a análise de conteúdo dos questionários dirigidos às estudantes encontra-se disponível no anexo IV. Primeiramente, os dados foram organizados em quatro categorias principais, definidas com base nos objetivos da investigação, sendo elas: (i) formas e meios de avaliação; (ii) envolvimento das crianças; (iii) divulgação da avaliação e (iv) dificuldades sentidas. De seguida, dentro de cada categoria, foram identificadas subcategorias, de modo a simplificar a sistematização e interpretação dos dados. Para ilustrar cada subcategoria, foram selecionados excertos representativos das respostas das participantes.

É de acrescentar que durante todas as práticas de ensino supervisionadas, a observação esteve presente em todos os momentos, de forma a perceber como as profissionais avaliavam e incluíam os alunos, bem como para facilitar o meu próprio processo avaliativo das aprendizagens dos alunos. Tal como salientam Traqueia et al. (2021), a observação é uma das estratégias de recolha de dados e esta baseia-se na análise direta dos comportamentos, interações e contextos dos participantes. Quando o investigador assume o papel de observador participante pode registar as suas perceções e reflexões em notas de campo ou ainda recorrer a registos audiovisuais para, posteriormente, analisar. Além disso, utilizei um conjunto de instrumentos de recolha de dados para uma maior precisão e fiabilidade, o que permitiu verificar a eficácia de cada um deles.

O presente exercício investigativo realizou-se durante as práticas de Ensino Supervisionadas em Jardim de Infância e 1.º Ciclo do Ensino Básico e envolveu uma educadora de infância e duas professoras do 1.º Ciclo do Ensino Básico, cuja caracterização das profissionais e dos contextos surge na seguinte tabela.

**Tabela 5**
*Caracterização das profissionais cooperantes*

<b>Profissionais cooperantes</b>	<b>Idade</b>	<b>Habilitações académicas</b>	<b>Tempo de serviço</b>	<b>Funções exercidas atualmente</b>
Educadora	62 anos	Licenciatura em Educação Pré-Escolar	38 anos de serviço	Educação Pré-Escolar
Professora A	47 anos	Licenciatura em Ensino Básico do 1.º Ciclo	22 anos de serviço	1.º Ciclo
Professora B	44 anos	Licenciatura em Ensino Básico do 1.º Ciclo	Após a profissionalização (até 31/08/2024) 7889 dias	1.º Ciclo

A investigação em torno da temática da avaliação ainda abrangeu cinco estudantes do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico entre 2023 e 2025, com idades compreendidas entre os 22 e os 24 anos.

Os questionários foram colocados após a prática de ensino supervisionada em 1.º e 2.º anos de escolaridade, bem como no final do último estágio, em 3.º e 4.º anos de escolaridade, de forma a perceber as dificuldades sentidas, a periodicidade da avaliação, os instrumentos de avaliação utilizados, a divulgação da avaliação e a participação das crianças neste processo.

Nas tabelas 6, 7 e 8 encontra-se a caracterização das estudantes do mestrado, bem como do contexto da prática de ensino supervisionada. O contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico está dividido em duas tabelas, visto que ocorreram em dois semestres diferentes. De maneira a manter o anonimato das mesmas, coloquei a designação de A1, A2, A3, A4 E A5.

**Tabela 6**
*Caracterização das estudantes do mestrado e do contexto em jardim de infância*

<b>Contexto de Jardim de Infância</b>			
<b>Estudantes</b>	<b>Instituição</b>	<b>Idades</b>	<b>Grupo</b>
A1	IPSS	3-5 anos	21 crianças (sendo 7 do sexo feminino e 14 do sexo masculino).
A2	Pública	3-6 anos	19 crianças (sendo 7 do sexo feminino e 12 do sexo masculino)
A3	IPSS	3-4 anos	24 crianças (sendo 14 do sexo feminino e 10 do sexo masculino).

A4	IPSS	3-5 anos	15 crianças (sendo 8 do sexo feminino e 7 do sexo masculino).
A5	Pública	3-6 anos	25 crianças (sendo 10 do sexo feminino e 15 do sexo masculino).

**Tabela 7**

*Caracterização das estudantes do mestrado e do contexto em 1.º Ciclo do Ensino Básico*

<b>Contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico – 1.º e 2.º anos de escolaridade (1.º semestre do 2.º ano)</b>			
<b>Estudantes</b>	<b>Instituição</b>	<b>Idades</b>	<b>Grupo</b>
A1	Pública	6-7 anos	20 alunos (sendo 15 do sexo feminino e 5 do sexo masculino).
A2	Pública	5-7 anos	19 alunos (sendo 8 do sexo feminino e 11 do sexo masculino)
A3	Pública	6-7 anos	23 alunos (sendo 13 do sexo feminino e 10 do sexo masculino).
A4	Pública	6-7 anos	24 alunos (sendo 13 do sexo feminino e 11 do sexo masculino).
A5	Pública	6-7 anos	11 alunos (sendo 6 do sexo feminino e 5 do sexo masculino).

**Tabela 8**

*Caracterização das estudantes do mestrado e do contexto em 1.º Ciclo do Ensino Básico*

<b>Contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico – 3.º e 4.º anos de escolaridade (2.º semestre do 2.º ano)</b>			
<b>Estudantes</b>	<b>Instituição</b>	<b>Idades</b>	<b>Grupo</b>
A1	Pública	9-10 anos	23 alunos (sendo 10 do sexo feminino e 13 do sexo masculino).
A2	Pública	9-12 anos	21 alunos (sendo 14 do sexo feminino e 7 do sexo masculino)
A3	Pública	8-9 anos	24 alunos (sendo 12 do sexo feminino e 12 do sexo masculino)
A4	Pública	8-10 anos	17 alunos (sendo 7 do sexo feminino e 10 do sexo masculino)

A5	Pública	9-10 anos	10 alunos (sendo 6 do sexo feminino e 5 do sexo masculino).
----	---------	-----------	---

## 2.4. Apresentação da análise dos resultados

Para compreender o modo como a avaliação é experienciada pelas profissionais em educação, foram aplicados questionários às profissionais cooperantes e às estudantes do mestrado. A apresentação e análise das informações contidas nos mesmos serão apresentadas de acordo com as perguntas formuladas no instrumento, que dão resposta aos objetivos do estudo.

### Educadora e professoras cooperantes

Para perceber as formas e meios de avaliação utilizados pelas profissionais recorreu-se à pergunta de como é que a avaliação é feita no início, ao longo e no final do ano e quais os instrumentos que utilizam. As inquiridas foram consensuais quanto à avaliação diagnóstica no início do ano, através de atividades de diagnóstico, mencionando que *“permite definir prioridades e elaborar o projeto educativo de grupo que dê resposta às necessidades e interesses das crianças, (...) para conhecer o desenvolvimento da criança em diferentes áreas”* (Educadora), e *“as competências já adquiridas e as necessidades de aprendizagem de cada criança”* (Professora 2). Para esta avaliação no início do ano, uma das profissionais ainda mencionou que utilizava como meios a observação sistemática, as conversas com as crianças e a análise de documentos para *“registar (...) interações das crianças em diferentes contextos”* e *“consultar relatórios de anos anteriores, informações dos pais”* (Educadora). Cortesão (2002) entra em conformidade com estas ideias mencionando que, na avaliação diagnóstica, os dados não devem ser encarados como rótulos fixos, mas como pontos de partida para a evolução, permitindo que o professor e o aluno, em conjunto, construam um percurso de aprendizagem mais significativo.

Ao longo do ano, uma das profissionais referiu utilizar essencialmente a avaliação formativa e contínua *“que se baseia na observação sistemática do desempenho dos alunos”* (Professora 2). Em relação às metodologias e instrumentos utilizados ao longo do ano, as profissionais mencionaram a observação direta *“para registar comportamentos, atitudes, competências e dificuldades”* (Professora 2), a análise de trabalhos para *“avaliar o desenvolvimento das competências”* (Educadora), os portfólios *“onde são reunidos os trabalhos realizados pelos alunos”* (Professora 2) e *“documentam o percurso e evolução individual”* (Educadora), os diálogos para *“conhecer melhor as crianças, os seus pensamentos, sentimentos e ideias (...) sobre o seu processo de aprendizagem”* (Educadora) e a autoavaliação *“promovendo a reflexão das crianças sobre o seu próprio desempenho”*

(Professora 2). No 1.º Ciclo já entra a componente das questões de aula “*para recolher evidências do progresso dos alunos*” (Professora 2) e “*semanalmente, é feita uma avaliação à leitura que é registada pelos próprios alunos.*” (Professora 1).

No final do ano, em ambas as valências, as profissionais referem fazer uma avaliação sumativa e individual de cada criança que “*sintetiza o desenvolvimento e as aprendizagens ao longo do ano letivo, (...) servindo de base para o planeamento pedagógico do ano seguinte, para dar a conhecer aos encarregados de educação*” (Educadora) e “*para a continuidade do percurso escolar dos alunos*” (Professora 2).

Quanto à participação das crianças na avaliação, são referidas diferentes estratégias, mas a mais utilizada pelas participantes é a autoavaliação para “*refletirem sobre o seu desempenho, as dificuldades sentidas e os progressos alcançados (...) pode ocorrer oralmente, em pequenos grupos ou individualmente e também através de registos visuais (como carinhas, cores ou desenhos) ou grelhas de registo*” (Professora 2), “*realizar a sua avaliação (...) relativamente ao seu comportamento e à leitura*” (Professora 1). Outras estratégias passam pela heteroavaliação “*em que os alunos avaliam os trabalhos ou comportamentos dos colegas*” (Professora 2) e conversas “*onde as crianças falam sobre o que aprenderam e como o fizeram*” (Professora 2). Na educação de infância, o envolvimento das crianças surge através da manifestação de interesses e na escuta das suas opiniões, para “*incentivar a expressão das crianças através de desenhos, pinturas, dramatizações, jogos e (...) valorizar suas opiniões e ideias, fornecer feedback construtivo que as ajude a progredir*” (Educadora). Além disso, “*é um processo de diálogo (...) que beneficia tanto as crianças quanto os educadores, (...), sendo importante para o seu desenvolvimento integral, promovendo a autonomia e a construção da própria aprendizagem*” (Educadora).

No que concerne ao modo como é feita a divulgação da avaliação, foi unânime entre as docentes, na medida em que referem a partilha de informações com os pais através de diferentes meios, como plataformas digitais nomeadamente a “*aplicação Inovar através desta (...), partilho os registos da avaliação sumativa sobre o percurso escolar de cada aluno*” (Professora 2) e “*envio por e-mail institucional, aos encarregados de educação, informações, documentação /registos pedagógicos*” (Educadora), as reuniões individuais “*para conversar com cada família sobre o percurso individual da criança (...), a apresentação de portfólios com trabalhos realizados, (...) e espaço para dúvidas*” (Educadora), “*onde é possível discutir o progresso, as dificuldades e as estratégias a adotar*” (Professora 2) ou reuniões gerais de pais onde “*as fichas de avaliação sumativa são apresentadas aos pais em reuniões para o efeito*” (Professora 1), pelo que estas servem “*para partilhar ideias e experiências, projetos desenvolvidos (...) a apresentação de palestras, workshops e atividades interativas*” (Educadora) e “*permitem partilhar o trabalho desenvolvido na sala de aula, os critérios de avaliação e os objetivos pedagógicos*” (Professora 2).

No que toca às dificuldades sentidas no processo da avaliação, estas variam consoantes as inquiridas, no entanto há uma preocupação comum com a individualidade/ritmo de cada criança, pois *“cada criança desenvolve-se a seu ritmo, o que torna difícil estabelecer critérios únicos de avaliação (...)”* (Educadora), *“garantindo a equidade e a justiça na análise do progresso de cada criança”* (Professora 2). As profissionais também compartilham a inquietação da existência de fatores externos, nomeadamente familiares e emocionais, que afetem a avaliação, pois *“fatores como ansiedade e nervosismo podem ser causadores de uma má prestação por parte do aluno”* (Professora 1) e *“fatores sócio económicos, culturais e familiares podem influenciar o desenvolvimento da criança, devendo ser considerados na avaliação”* (Educadora). Outras dificuldades sentidas centraram-se na adoção de uma visão holística *“pois a avaliação deve considerar todos os aspetos do desenvolvimento da criança, não apenas o aspeto cognitivo”* (Educadora). No 1.º ciclo do Ensino Básico, acrescem as dificuldades com o envolvimento das famílias e a gestão do tempo, pois *“especialmente com turmas numerosas (...) nem sempre é fácil dedicar o tempo necessário à recolha e análise aprofundada de evidências de aprendizagem; conciliar a necessidade de uma avaliação contínua e formativa com as exigências formais da avaliação sumativa (...) e o preenchimento de plataformas, grelhas, relatórios e outros documentos burocráticos pode ser excessivo”* (Professora 2). Isto vai ao encontro do que refere Fernandes (2006), em que muitos docentes continuam a enfrentar dificuldades na implementação efetiva de práticas de avaliação formativa. Entre as razões apontadas destacam-se as lacunas na formação inicial e contínua, a complexidade da gestão curricular, conceções limitadas sobre o papel da avaliação e a pressão exercida pelas avaliações externas.

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

Tal como já foi mencionado, foram realizados questionários às estudantes do mestrado que habilita para a docência e as perguntas colocadas foram semelhantes às das docentes cooperantes. Desta forma, no que diz respeito ao modo e periodicidade da avaliação em jardim de infância, as estudantes referiram que a avaliação era feita diariamente e semanalmente, sobretudo através de registos fotográficos e a observação direta *“considerando o interesse e a participação das crianças, bem como as suas respostas e comentários”* (A3), *“em quase todas as atividades implementadas, mais precisamente nas atividades que estivessem relacionadas com o Projeto Educativo”* (A4) e *“era feita com todo o grupo no final de cada semana (...), no qual se perguntava a cada criança o que mais e menos tinha gostado da semana e o que gostava que tivesse sido diferente. (...) para identificar os pontos fortes e o que se podia melhorar”* (A5). Uma das estudantes ainda referiu que a educadora analisava *“o desempenho de cada criança nas atividades desenvolvidas,*

(...), esta informação era utilizada para preencher tabelas de desenvolvimento (escolha múltipla) e uma avaliação global escrita” (A5).

Quanto ao modo e periodicidade da avaliação em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico, de forma geral, as mestrandas referiram que esta era realizada diariamente e semanalmente, sobretudo através da observação “das atitudes e na forma com as crianças se comportavam durante a realização das atividades e os comportamentos que tinham ao fazer trabalhos em conjunto” (A4) e dos registos “era feita de forma semanal, principalmente através da observação e de pequenos registos informais” (A2) e “tomava notas num caderno da progressão ou não em relação a determinados temas” (A1). Embora pouco usados, as inquiridas mencionaram ainda as grelhas de trabalhos de casa “preenchidas apenas quando estes eram atribuídos” (A3) e os registos fotográficos “para depois poder analisar os conteúdos, como forma de avaliar o Projeto Educativo” (A4). Quanto à avaliação realizada pelo professor cooperante, as inquiridas referiram a avaliação no final do semestre em que “todos os pertences das crianças eram entregues aos encarregados de educação” (A5), grelhas “utilizando um sistema de bolas de cor, (...) por exemplo, na leitura se o aluno em questão leu sem qualquer problema o docente (...) atribui uma bola de cor azul” (A4) testes/apresentações orais “com pouca regularidade (1 ou 2 por semestre)” (A1) e os testes/provas “em conjunto com os professores de coadjuvação de forma semanal (...) Para o final do estágio, já haviam testes e houve também as provas ModA” (A2).

No que diz respeito aos instrumentos de avaliação utilizados ao longo do estágio do jardim de infância, as estudantes referiram maioritariamente a observação direta, os registos fotográficos e grelhas de observação. A observação direta foi utilizada para verificar a “participação, a colaboração ativa e o respeito pelo outro” (A1) e “o seu interesse, participação, comportamentos e interações” (A3). Os registos fotográficos serviram para “documentar momentos e evidenciar as aprendizagens e participações das crianças” (A3) e “para conseguir (...) guardar momentos divertidos (...) e analisar as imagens para o portefólio” (A4). As grelhas de observação foram “aplicadas em momentos específicos, durante atividades previamente selecionadas, para registar aspetos concretos do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças” (A3). Embora não tão usual, uma das inquiridas ainda salientou o registo de situações significativas “que evidenciavam progressos, dificuldades ou comportamentos relevantes das crianças” (A3); os diários de bordo “para refletir sobre o desenvolvimento das atividades, a dinâmica do grupo e as aprendizagens adquiridas” (A3) e a análise dos trabalhos das crianças “de modo a compreender as suas competências e progressos” (A3).

Já os instrumentos de avaliação utilizados em 1.º Ciclo do Ensino Básico pelas inquiridas, além das conversas, grelhas de observação e registos fotográficos, que foram os mais citados, aplicaram-se também “comentários das crianças e uma grelha de autoavaliação preenchida pelos alunos ao longo dos dias” (A2), “feedback aos alunos sobre os trabalhos de

*casa (...) e duas avaliações individuais, uma questão em aula de Matemática e uma ficha de compreensão oral de Português, cujos resultados foram também registados numa grelha” (A3).*

Relativamente ao envolvimento das crianças na avaliação, em contexto de jardim de infância, todas as participantes, sem exceção, mencionaram que as crianças foram envolvidas, principalmente em conversas após a realização de atividades, *“questionava se as crianças tinham ou não gostado de realizar a atividade” (A4) “para avaliar o interesse e a opinião sobre o decorrer da atividade, mas também, podendo ser um momento de partilha para futuras atividades” (A2).* Uma das estudantes ainda mencionou que as crianças eram convidadas a dar sugestões *“permitindo ajustar as atividades futuras de acordo com os seus interesses” (A3),* bem como a realizar a auto e heteroavaliação *“como avaliaram o seu próprio desempenho e (...) eram envolvidas na observação dos colegas, aprendendo a valorizar o trabalho dos outros” (A3).*

O envolvimento dos alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico na avaliação também foi um aspeto explorado pelas estudantes do mestrado em conversas/reflexões *“no final das atividades, para avaliar o interesse e a opinião sobre o decorrer da atividade” (A2)* e *“no fim de cada semana de atividades, era perguntado às crianças se as mesmas tinham gostado ou não das atividades que foram realizadas” (A4).* O *feedback* também foi um dos aspetos sublinhados para envolver as crianças neste tópico *“fiz questão que na parte do feedback fosse de ambas as partes, ouvia as crianças e (...) depois (...) dava o feedback em relação a eles” (A1)* e *“o feedback foi dado de forma constante e interativa, permitindo que as crianças soubessem como estavam a evoluir” (A3).* Além disso, a participação nas decisões em que *“as crianças também puderam sugerir modificações nas atividades” (A3),* a autoavaliação para *“refletir sobre o seu próprio desempenho e a identificar os aspetos em que se sentiram mais confiantes ou necessitando de mais apoio” (A3)* e heteroavaliação *“Foram as próprias que avaliaram os seus comportamentos e o comportamento dos seus pares, para além do desempenho dos estagiários” (A1)* também foram formas de envolver os alunos na avaliação. Além disso, *“os alunos tinham acesso aos manuais, (...) com as respetivas correções, o que lhes permitia acompanhar o seu próprio progresso e tomar consciência dos aspetos a melhorar” (A3).* Apesar deste envolvimento, uma das estudantes referiu *“neste estágio as crianças não foram envolvidas na avaliação” (A5).*

No que concerne à divulgação da avaliação, em jardim de infância, foi possível verificar que esta foi um desafio para as inquiridas, perceptível em respostas como: *“não era feita” (A1)* e *“não achei necessário divulgar, pois a mesma não serviu ao certo para avaliar sumativamente as crianças, mas sim, para ter uma ideia geral das capacidades do grupo de crianças” (A4).* No entanto, outras estudantes mencionaram a realização de um livro *“em formato A3, para que as crianças (...) pudessem realizar as atividades junto da educadora,*

*promovendo, assim, uma aprendizagem contínua e interativa” (A3) ou de um diálogo/exposição “com as crianças, com a educadora e auxiliar” (A2).*

Já em 1.º Ciclo do Ensino Básico, a divulgação da avaliação continuou a ser um ponto a desenvolver pois: *“não realizámos nenhuma divulgação formal da avaliação. No entanto, (...) fornecemos-lhes feedback individual, indicando os aspetos em que tinham tido um bom desempenho e aqueles em que poderiam melhorar” (A3); “a divulgação da avaliação não foi feita, pois o propósito da avaliação seria apenas para saber de que forma tinha corrido a implementação do projeto educativo criado” (A4).* Contudo, uma das estudantes referiu que, para os familiares, a divulgação centrou-se na disponibilização do caderno dos trabalhos de casa e para as crianças existiu *“divulgação por meio de exposição, demonstração de exemplos práticos do que é a avaliação e envolvimento ativo das crianças nas atividades propostas” (A2) e “através do envio para casa dos materiais utilizados e o afixamento dos trabalhos na porta e no corredor da escola” (A1).*

No que diz respeito às dificuldades sentidas no processo da avaliação, no jardim de infância, há diferenças quando comparadas com a educadora cooperante, sendo que para as estudantes do mestrado, os desafios foram essencialmente em torno da gestão do tempo *“a rotina que tinham, acabava por dificultar a análise da avaliação” (A2) e “conciliar a observação, a participação ativa e, em simultâneo, o registo detalhado das informações, sobretudo por se tratar de um grupo numeroso” (A3).* Pelo contrário, tal como foi mencionado pelas profissionais cooperantes, o ritmo de aprendizagem das crianças é também uma das preocupações das estudantes *“por (...) terem diferentes tempos de captação e de aprendizagem e tinha uma aluna com NE, ser justa na avaliação perante todos” (A1).* Há quem refira ainda dificuldade no preenchimento dos instrumentos de avaliação *“senti, por vezes, alguma insegurança quanto aos indicadores a atribuir, questionando-me se estaria a interpretar corretamente o desempenho e as atitudes das crianças” (A3),* na inclusão das crianças *“as dificuldades que senti foram incorporar as crianças na avaliação” (A4) ou até em como avaliar “mesmo complicado, foi avaliar as crianças em si, pois sinto que em JI as crianças não tinham a necessidade de serem avaliadas” (A4) e “a avaliação ainda é algo visto como algo complicado de se fazer” (A2).*

Por sua vez, no 1.º Ciclo do Ensino Básico, em contexto de 1.º e 2.º anos de escolaridade, as maiores dificuldades persistiram no ritmo de aprendizagem de cada aluno, pois existia o receio de *“nem todos chegarem às aprendizagens esperadas nas atividades” (A1), “o facto de cada criança ter o seu próprio ritmo de aprendizagem tornava difícil aplicar uma avaliação uniforme, o que me levou a questionar se estava a ser justa” (A3) e “era um 1.º ano pouco autónomo, pouco participativo (...) e colocou em causa os momentos de avaliação” (A2).* O preenchimento dos instrumentos de avaliação também voltou a ser referido *“pois nem sempre estava completamente certa sobre qual a cor que melhor refletiria o*

*desempenho (A3), “embora assinalasse os erros, tinha dificuldade em perceber se uma ficha estava mais bem conseguida do que outra” (A5) e “a turma já estar habituada à avaliação que era feita pela sua própria professora, (...) foi complicado criar algo novo” (A4).*

## **2.6. Considerações finais sobre o estudo**

Após analisar e interpretar os dados recolhidos por meio dos questionários colocados às profissionais cooperantes e às estudantes do mestrado, juntamente com a revisão da literatura, foi possível verificar o cumprimento dos objetivos definidos para a pesquisa acerca das formas e meios de avaliação utilizados na Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Relativamente ao objetivo “Perceber como é que os docentes envolvem as crianças na avaliação”, por meio da análise das respostas dadas pelas profissionais inquiridas, percebeu-se que, na educação de infância, o envolvimento das crianças na avaliação assume um carácter essencialmente participativo, baseando-se na manifestação de interesses sobre as atividades realizadas, no diálogo, na escuta ativa e na valorização das suas opiniões. Assim, a participação das crianças na avaliação não é vista como um momento isolado, mas como um processo contínuo e reflexivo que promove a construção da própria aprendizagem Mendes (2005) corrobora esta ideia mencionando que a avaliação deixa de ser um fim para se tornar um meio de promoção das aprendizagens, que fortalece a comunicação entre todos os membros e que contribui para a transformação da realidade educativa em função das necessidades das crianças.

As respostas dadas pelas mestrandas, em contexto de jardim de infância, também foram um valioso contributo na perceção do envolvimento das crianças na avaliação, pois destacaram a importância de promover momentos de *feedback* mútuo, nos quais as crianças recebem comentários sobre o seu desempenho, mas também expressam as suas opiniões relativamente às atividades realizadas, sugerindo mudanças e partilhando sentimentos. Além disso, foram mencionadas estratégias diversificadas para garantir essa participação, tais como conversas informais em pequenos grupos para avaliar o interesse, autoavaliação do seu desempenho e observação do trabalho dos colegas. Contudo, as respostas das mestrandas revelaram uma maior incidência das crianças na avaliação dos interesses, em detrimento da avaliação das aprendizagens e tal como refere Mendes (2005), a escola deve encarar a avaliação como um processo de autorregulação e consciência crítica, onde o aluno é levado a refletir sobre o seu próprio percurso e a agir sobre ele de forma autónoma.

No contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico, as respostas recolhidas permitem verificar que as crianças foram, de facto, envolvidas no processo de avaliação, essencialmente através da autoavaliação do seu desempenho, dificuldades e progressos, bem como através de

registos visuais, grelhas, da heteroavaliação e das discussões sobre as aprendizagens adquiridas. A autoavaliação foi a estratégia mais mencionada pelas participantes do estudo e, tal como refere Leite (2000), as fichas de autoavaliação ajudam as crianças a tomar consciência do seu progresso e fornecem ao professor indicadores sobre a evolução das suas competências metacognitivas. Machado (2022) reforça a ideia de que a autoavaliação tem um impacto no desenvolvimento da autonomia, da autorregulação e das capacidades metacognitivas. As mestrandas acrescentaram a promoção de momentos de *feedback* mútuo, em que os alunos eram incentivados a partilhar a sua perceção sobre as atividades, sugerir alterações nas dinâmicas propostas e dar ideias para futuras atividades.

Apesar destas estratégias mencionadas pelas participantes do estudo, há outras que não foram referidas, mas que também possibilitam a participação das crianças na avaliação. Tal como refere Vieira (2016) a forma como os alunos percecionam a avaliação e o valor que lhe atribuem influencia diretamente a maneira como se envolvem nas suas aprendizagens. Esta perceção está fortemente condicionada pelo ambiente educativo e pelas relações estabelecidas na sala de aula. Do ponto de vista dos alunos, a avaliação tem um impacto positivo quando se relaciona com tarefas autênticas, favorece a aplicação do conhecimento em diversos contextos, estimula o desenvolvimento de competências diversificadas e gera benefícios.

Refletindo sobre as respostas das mestrandas, percebeu-se que algumas manifestaram dificuldade em proceder à inclusão das crianças na avaliação. De acordo com Parente (2015) ainda persistem desafios significativos no campo da avaliação na educação de infância, nomeadamente a necessidade de clarificar o conceito de avaliação formativa e de garantir que este é verdadeiramente colocado em prática no quotidiano pedagógico.

Neste sentido, tanto as cooperantes como as estudantes reconhecem que a avaliação ultrapassa a aplicação de instrumentos e configura-se como uma prática de diálogo que beneficia simultaneamente os docentes como as crianças. Através das leituras realizadas também foi possível perceber que o envolvimento das crianças é fundamental para caminhar para uma escola onde a avaliação seja formativa, construtiva e comunicativa, sustentada num currículo que fomente o envolvimento dos alunos na definição e acompanhamento do seu próprio percurso de aprendizagem, reconhecendo a partilha de responsabilidades entre professores e alunos (Mendes, 2005).

No que toca ao objetivo “Identificar as formas e meios de observação utilizados pelos docentes” foi possível verificar que embora seja enumerada uma diversidade de instrumentos, a observação direta é o meio mais recorrente de recolha de informação. Na Educação Pré-Escolar, as metodologias e os instrumentos utilizados podem variar no início do ano, ao longo do ano e no final do ano e, tal como é mencionado pela educadora, recorre-se a grelhas de registo de comportamentos, atividades e interações, análise de documentos informadores do

percurso da criança, atividades de diagnóstico, conversas individuais, análise de produções das crianças, portfólios, diálogos e momentos de auto e heteroavaliação, culminando em documentos finais que são partilhados com as família e servem de base para articulação com o 1.º ciclo. Esta prática reflete uma preocupação em dar continuidade ao processo educativo. A este respeito, Malvasi e Zoccatelli (2013) afirmam que os materiais produzidos no âmbito da documentação pedagógica podem assumir formatos variados, como registos escritos, fotografias, vídeos ou desenhos que, articulados entre si, retratam de forma autêntica os momentos mais marcantes da vida do grupo. Embora seja uma prática que exige tempo, a documentação representa um indicador de qualidade pedagógica.

Em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico, as professoras destacam a realização de fichas de diagnóstico, grelhas de registo, portfólios, fichas de trabalho, autoavaliação, testes e questões de aula. Paralelamente, recorreram à observação direta e às conversas individuais e em grupo, para recolher informação sobre as aprendizagens e progressos dos alunos. Desta forma, percebe-se que as cooperantes realizam uma avaliação diagnóstica, formativa/contínua e sumativa e ajustam os instrumentos às necessidades dos alunos e aos objetivos pedagógicos. De acordo com Cortesão (2002), os diferentes tipos de avaliação distinguem-se pelas funções que desempenham no processo educativo, tendo todas benefícios. A avaliação sumativa visa apresentar uma síntese dos resultados alcançados num determinado período e, embora tenha uma função classificativa, pode também servir de orientação. Por outro lado, a avaliação formativa não deve traduzir-se apenas em classificações, mas sim em *feedback* construtivo que ajude o aluno a compreender o seu percurso. Existe ainda a avaliação diagnóstica, que permite ao professor identificar os conhecimentos e as competências prévias dos alunos.

Tanto em jardim de infância como em 1.º Ciclo, nas práticas relatadas pelas estudantes, nota-se que, a observação direta surge acompanhada por registos fotográficos, pequenos apontamentos escritos, diários de bordo, análise dos trabalhos das crianças, conversas com as crianças, momentos de autoavaliação e heteroavaliação, momentos de *feedback* individual e grelhas de observação. Embora estas estratégias revelem uma tentativa de diversificação dos instrumentos e uma preocupação em recolher evidências imediatas, persiste a ausência de outros instrumentos como observações estruturadas ou informais, trabalhos realizados ao longo do tempo, relatórios de projetos, entrevistas e autoavaliações dos alunos. Além disso, Pais e Monteiro referem que há uma distinção entre os instrumentos de observação dos instrumentos escritos. Nos de observação entram os registos de incidentes críticos, as listas de verificação, as escalas de classificação e as grelhas de observação. Já os instrumentos escritos podem ser testes, questionários e entrevistas (Pais e Monteiro, 1996). Parente (2015) ainda refere outra ferramenta de avaliação que é o portefólio que reúne evidências concretas do percurso de aprendizagem das crianças, integrando observações,

produções, reflexões e progressos registados ao longo do tempo. Fernandes (2002) ainda acrescenta outros meios avaliativos como: (i) a observação dos processos e estratégias utilizados pelos alunos; (ii) os textos e produções escritas; (iii) a comunicação oral e questionamento; (iv) as atividades práticas e experimentais e (v) os trabalhos de campo e projetos. De forma geral, percebe-se que os docentes e estudantes procuram combinar instrumentos que acompanhem o progresso das crianças e sirvam para ajustar as estratégias e planeamento, bem como fortalecer a comunicação com as famílias.

Quanto ao objetivo “Estudar como é divulgada a avaliação”, a análise das respostas permite concluir que a divulgação da avaliação se concretiza de formas distintas entre os docentes e as estudantes. No caso da educadora e das professoras de 1.º Ciclo, a divulgação ocorre por meio de plataformas digitais, reuniões coletivas e individuais, contactos diários, bem como através da partilha de portfólios, relatórios e documentação pedagógica. Além disso, há uma preocupação em envolver as famílias na compreensão dos progressos e na construção conjunta de estratégias de apoio às crianças. Este esforço revela uma visão da avaliação enquanto processo colaborativo. Já no caso das mestrandas, verifica-se que a divulgação da avaliação nem sempre foi realizada de forma sistemática, visto que algumas revelaram não ter partilhado os resultados. Quando existiu alguma forma de divulgação, esta ocorreu através do *feedback* informal às crianças, da utilização de um portfólio ou de pequenos registos no caderno dos trabalhos de casa. Esta discrepância mostra que, enquanto as docentes assumem a divulgação como parte integrante do processo educativo, as estudantes ainda se encontram num caminho de apropriação e tendem a privilegiar o diálogo com as próprias crianças. De acordo com Parente (2014), os estudantes em formação, embora reconheçam que avaliar faz parte das suas responsabilidades profissionais, começam a interrogar-se sobre as formas mais adequadas de a aplicar na prática educativa, nomeadamente questões como que estratégias e instrumentos utilizar.

No que diz respeito ao último objetivo “Compreender as dificuldades sentidas pelos docentes e estudantes no processo de avaliação” foi possível perceber que os profissionais em educação se deparam com alguns desafios. Um dos mais recorrentes refere-se ao elevado número de crianças no grupo, o que torna exigente avaliar todas simultaneamente, considerando os diferentes ritmos de aprendizagem e, em particular, as necessidades de crianças com Necessidades Educativas Específicas, exigindo uma postura de equidade. Mendes (2005) entra em conformidade com esta ideia, mencionando que ainda que se procure padronizar resultados, é essencial recordar que por detrás de cada número existe uma pessoa em crescimento. Por isso, para que a prática educativa evolua, é imprescindível repensar as formas de avaliar, tornando a avaliação uma aliada da aprendizagem e não um condicionamento, onde cada criança possa expressar o seu ritmo de desenvolvimento.

Outro obstáculo muito mencionado prende-se com a gestão do tempo, uma vez que a rotina diária condiciona uma avaliação aprofundada, sobretudo quando se pretende escutar as vozes das crianças. Também emergiram dificuldades relacionadas com a conciliação de tarefas, nomeadamente em observar e registar evidências de forma sistemática, o que gera insegurança no preenchimento de grelhas. Esta insegurança revela a complexidade de transformar comportamentos, competências e aprendizagens em indicadores de avaliação. De acordo com Leite (2000), apesar das suas vantagens, a observação sistemática apresenta desafios, sobretudo em turmas numerosas, pois exige que o docente encontre formas de acompanhar individualmente cada aluno. Uma das profissionais salienta o desafio de uma avaliação holística, atendendo não apenas ao domínio cognitivo, mas também às dimensões socio emocionais, culturais e familiares.

Assim, as respostas evidenciam que as dificuldades vividas no processo avaliativo revelam conflitos entre a necessidade de registo sistemático e a valorização da individualidade das crianças. Neste sentido, fica visível que os docentes e estudantes reconhecem a que a avaliação deva ser feita de forma contínua, acompanhando o percurso da criança.

As dificuldades apresentadas podem ser explicadas pelos múltiplos fatores que condicionam a prática como o número de crianças, a diversidade de ritmos de aprendizagem e as limitações de tempo. A isto acresce a insegurança sentida pelas estudantes relativamente à escolha dos critérios e indicadores mais adequados, refletindo a dificuldade em compreender de que forma se poderia avaliar de modo justo e coerente. Para Abrantes (2002), a avaliação implica uma dimensão subjetiva, no entanto, essa subjetividade não deve ser vista como um defeito, mas como elemento inerente à prática avaliativa, pois resulta da interpretação reflexiva do docente. O que preocupa é a falta de critérios claros e partilhados que comprometam a justiça e a transparência do processo de avaliação.

Apesar dos desafios sentidos, destaca-se uma evolução significativa, visto que a avaliação já não é entendida pelas participantes como um processo meramente classificativo, na medida em que percebem que podem não traduzir a totalidade das suas aprendizagens. A este respeito, Fernandes (2006) acrescenta que a avaliação não se resume à aplicação de instrumentos ou medição de resultados, mas envolve uma dimensão reflexiva que valoriza a compreensão das competências dos alunos.

É de acrescentar que consideram importante transformar as conceções e práticas avaliativas, percecionando-as como um processo reflexivo, contínuo e centrado na criança, ao invés de um modelo burocrático. Avaliar, neste contexto, é compreender e valorizar o percurso de cada criança, reconhecendo a sua singularidade e as suas múltiplas formas de aprender (Mendes, 2005).

Ao analisar todos estes dados e ao longo deste relatório, foi imprescindível refletir sobre as minhas ações nas práticas de ensino supervisionadas, sobretudo ao nível da

avaliação e perceber algumas práticas utilizadas pelas profissionais em educação nesta dimensão. Nos primeiros estágios considero que a minha avaliação se baseou essencialmente na observação direta, preenchimento de grelhas e conversas com os alunos, pelo que as observações poderiam ter sido analisadas de forma mais detalhada e refletida. Contudo, ao recorrer aos autores de referência e com o presente trabalho de investigação, percebi a importância de utilizar uma diversidade de técnicas e instrumentos e de envolver as crianças na avaliação, tanto na definição de critérios, como através da autoavaliação, pelos que os últimos estágios já foram marcados por esses elementos. De acordo com Pais e Monteiro (1996), a disciplina só se estabelece de forma consistente quando as regras e normas são compreendidas, interiorizadas e construídas em conjunto com os alunos, promovendo o sentido de responsabilidade e o pensamento crítico.

Em termos globais, ficou evidente que as formas e meios de observação assumem um papel central no processo educativo, tanto para compreender o percurso de aprendizagem das crianças como para apoiar o planeamento pedagógico e a comunicação com a família. Este estudo permitiu assim reconhecer práticas, identificar dificuldades e valorizar estratégias. Perante as evidências recolhidas, considera-se essencial, em futuras etapas, refletir sobre os desafios da avaliação e na procura de soluções para ultrapassar esses constrangimentos. Deste modo, torna-se necessário aprofundar a forma como a temática da avaliação é integrada e trabalhada na formação inicial e na formação contínua dos profissionais em educação. Entre as estratégias possíveis, Parente (2014) destaca que para superar os desafios da avaliação, a formação inicial deve reforçar a articulação entre a teoria e a prática, permitindo aos estudantes desenvolver competências para observar, documentar e avaliar de forma crítica e intencional. Essa formação ampliada contribuirá para uma visão mais integrada da criança e do currículo, favorecendo a construção de práticas avaliativas mais compreensivas.

## **Reflexão final**

Ao concluir o presente relatório de estágio, torna-se importante refletir sobre as experiências ocorridas nas práticas de ensino supervisionadas, o desenvolvimento da investigação, assim como sobre os contributos e implicações retiradas para o meu futuro profissional. As práticas de ensino supervisionadas demonstraram ser um valioso meio de contacto com diversas valências, contextos educativos e de articulação entre os fundamentos teóricos e a ação praticada, o que contribuiu para uma atitude crítica e reflexiva sobre as estratégias aplicadas, aprendizagens retiradas e dificuldades sentidas ao longo dos estágios.

Em contexto de creche, quando iniciei a minha intervenção, surgiram algumas incertezas quanto às especificidades das crianças entre os 12 e os 24 meses. Contudo, esse receio foi rapidamente superado pela vontade de vivenciar uma nova valência. Ao longo das semanas, consegui notar uma evolução no meu percurso ao nível da interação com as crianças e a participação na rotina da sala e observei que, as crianças mais novas, que inicialmente estavam deslocadas do grupo, no fim do estágio já começaram a interagir mais e a apropriar-se do espaço. Esta evolução também foi evidente nas crianças mais velhas que demonstraram uma maior capacidade de partilha e autonomia nos momentos da refeição. Apesar de não ter sido implementado o projeto de estágio, uma das aprendizagens adquiridas esteve relacionada com a criação de recursos pedagógicos adequados a esta faixa etária, na medida em que o recurso pedagógico que construí incentivava as crianças a explorar os sons dos materiais, o que vai ao encontro do projeto pedagógico da educadora, que se centrava em brincar através dos sentidos. No entanto, considero que há competências que preciso de aprofundar e melhorar, nomeadamente a abordagem à alimentação, de forma a despertar o gosto pelos alimentos na criança. Um dos momentos mais significativos foi a relação construída com as crianças durante os momentos de higiene e da sesta, em que procurei transmitir-lhes uma sensação de segurança, porque percebi, através de Portugal (2012), que esta atenção demonstrada pelo adulto desenvolve sentimentos de confiança nas crianças.

No estágio em jardim de infância, a diversidade etária colocou desafios acrescidos, sobretudo na motivação das crianças mais velhas em determinadas atividades, como a leitura de histórias e a brincadeira livre pelas áreas. As grelhas de observação foram importantes nestes aspetos para perceber as características e necessidades de cada criança, bem como as do grupo. Tive também contacto com uma criança em processo de observação para o diagnóstico de perturbação do espectro de autismo, o que reforçou a necessidade de estar mais informada sobre as estratégias a adotar para a incluir mais nas rotinas. Com base em Silva et al. (2016) percebi que, para que todas as crianças sejam incluídas, é necessário adotar uma pedagogia diferenciada, que dê resposta às características de cada uma e ofereça condições estimulantes para o seu desenvolvimento e aprendizagem. Ao mesmo tempo, pude

consolidar aprendizagens importantes através da observação da prática da educadora cooperante, como a relevância de valorizar as sugestões das crianças e realizar momentos de partilha coletiva sobre as produções elaboradas, pois tal como referem Silva et al. (2016), ao planear com as crianças é dada possibilidade de estas tomarem decisões sobre o currículo. Ao fim das semanas de estágio foi gratificante perceber que as crianças adquiriram, gradualmente, as regras da sala e aprenderam a lidar e falar sobre as suas emoções.

A intervenção no 1.º Ciclo do Ensino básico revelou-se enriquecedora por várias razões. O estágio realizado com uma turma de 1.º e 2.º anos apresentou desafios particulares como a gestão simultânea de dois níveis de ensino, o que exigiu de mim estratégias diferenciadas, pois de acordo com Machado (2013), para gerir uma turma com dois anos de escolaridade, o professor poderá perceber os conteúdos em comum e adaptar para cada ano ou incluir momentos em que todos os alunos estejam envolvidos. Foi gratificante perceber que, através da implementação do projeto de intervenção, as crianças aprenderam a trabalhar em pequenos grupos, a respeitar os colegas, dar a vez e a colaborar. Durante o planeamento uma das maiores dificuldades centrou-se em não recorrer tanto ao manual escolar. Para contornar isso, trazíamos materiais manipuláveis ou vídeos que captassem a atenção das crianças. A intervenção também procurou alinhar-se com a prática da professora cooperante e com objetivos da escola, nomeadamente com o projeto bilingue, promovendo momentos em que as crianças escutassem e falassem inglês. Já no último estágio, em contexto de 4.º ano de escolaridade, refletindo sobre o projeto, penso que foi uma boa decisão ter feito um projeto em torno do desenvolvimento de competências sociais e de escrita, dado tratar-se de dimensões essenciais para a vida em sociedade e de necessidades reais da turma. É de acrescentar também que não tirámos proveito apenas das fragilidades, pois havia campos de força na turma, nomeadamente a interação e cooperação entre os alunos e as inter-relações pessoais, implementando diversas atividades em que os alunos fizessem trabalhos de grupo, pois de acordo com Davis et al. (1989) as trocas entre os intervenientes do processo educativo contribuem para o conhecimento do outro e com os outros. Os resultados mostraram que houve uma melhoria na qualidade dos textos produzidos. Realço ainda a importância de atividades como a visita à biblioteca e a realização da atividade STEAM, organizadas pelos professores estagiários do 1.º Ciclo, pois permitiram a colaboração entre turmas, o envolvimento da comunidade escolar e um aproveitamento do meio envolvente da instituição. Considero também extremamente enriquecedor a experiência de ter trabalhado numa turma com oito nacionalidades diferentes, pois valorizei as suas diferenças e tradições e preparou-me para a realidade multicultural com que vou atravessar.

De forma geral, em todos os estágios, procurei estabelecer uma relação de proximidade, cuidado e afetividade com as crianças, estando atenta aos seus estados emocionais e interesses e escutando as suas inquietações e ideias. Além disso, tentei

promover atividades desafiantes e experiências enriquecedoras para todas elas. Esta relação positiva com os discentes esteve na base da minha ação pedagógica e será um dos princípios a levar para a prática futura, pois tal como refere Francisco e Araújo (2023), o docente deve cultivar a relação professor-aluno, demonstrando afeto e sensibilidade pelas características das crianças, pois esta relação pode determinar e facilitar o processo ensino-aprendizagem.

Igualmente relevante para o meu futuro profissional será a relação construída com a equipa e comunidade educativa. Ao longo das práticas de ensino supervisionadas, ao contactar com as profissionais, percebi a necessidade de ter objetivos diferentes consoante o ritmo das crianças e realizar atividades em contexto lúdico. Senti-me parte de um grupo coeso, com objetivos comuns centrados no bem-estar e felicidade das crianças. Procurei escutar as opiniões e sugestões das técnicas de ação educativa, das cooperantes e dos outros docentes, de forma a conhecer melhor as características e meios envolventes das crianças e, desta forma, melhorar a minha ação. Para além disso, trabalhar em rede com o meu par pedagógico e a professora supervisora revelou-se imprescindível por existir uma junção de ideias distintas e partilha de conhecimentos, pelo que, quanto mais pessoas analisam a prática, melhores resultados podem surgir, graças à confluência de estratégias. Outro dos aspetos que pretendo levar para o futuro profissional é a colaboração com os familiares que, embora nos estágios tenha sido maioritariamente através do envio de fotografias e autorizações, revelou ser importante para transmitir confiança e dar a conhecer o percurso que estava a ser feito com os educandos.

O período de observação também foi relevante para perceber melhor as características individuais das crianças, as suas interações e necessidades, bem como a organização do espaço e do grupo nos diferentes momentos do dia, para que pudesse ir ao encontro destes aspetos nas semanas de intervenção. Tal como refere Parente (2014), independentemente da abordagem seguida, o processo avaliativo assenta sempre na observação contínua e sistemática, tanto da criança como do contexto em que se insere. Além disso, a observação ainda foi fundamental para conhecer os interesses, fragilidades e potencialidades, aspetos essenciais para a elaboração do projeto de estágio. Nesta linha de pensamento, um dos aspetos que pretendo levar dos estágios para o futuro profissional é a elaboração e implementação de projetos de intervenção com base nas necessidades dos alunos, pois tal como refere Vasconcelos (2011), a metodologia de trabalho por projeto consiste numa aprendizagem centrada em problemas reais e significativos e favorece o crescimento dos adultos responsáveis e das crianças. Na maior parte dos projetos procurei e continuarei, no meu futuro profissional, a desenvolver competências sociais e relacionais nos alunos, principalmente através de trabalhos de grupo, pois de acordo com Cunha e Uva (2016), a aprendizagem colaborativa promove valores sociais, a partilha de conhecimentos e o desenvolvimento de competências de colaboração e entreaajuda, fomentando um papel ativo

dos alunos na sua aprendizagem. Mais do que atingir objetivos, percebi que foram desenvolvidas competências essenciais para a vida em sociedade, como o respeito pelo outro, a capacidade de esperar pela sua vez e de contribuir com ideias para os trabalhos. Para além de promover a autoavaliação e reflexão dos alunos em alguns momentos do projeto, clarifiquei junto deles a minha perceção de forma a perceberem como poderiam evoluir e quais os critérios em que estavam a ser avaliados Tal como refere Fernandes (2006), através do *feedback* e da avaliação formativa, os alunos tornam-se progressivamente mais responsáveis pelas suas próprias aprendizagens.

Cada contexto de estágio permitiu a identificação de dificuldades, aprendizagens e competências desenvolvidas, sejam elas científicas, relacionais, curriculares ou pedagógico-didáticas. Dentro das competências desenvolvidas destaco a progressiva capacidade de analisar criticamente a realidade, ao observar os comportamentos e dificuldades das crianças, o que permitiu adaptar as planificações seguintes para combater os desafios encontrados. Além disso, ao realizar leituras para planificar aulas e fundamentar algumas ideias, desenvolvi também a capacidade de analisar criticamente os textos. Acrescento ainda a competência de adequar a linguagem ao público-alvo, gerir o tempo e selecionar recursos adequados, de forma a respeitar o ritmo de cada criança, motivá-las e promover a sua criatividade. No entanto, um dos aspetos em que senti maior dificuldade e que reconheço a necessidade de continuar a evoluir em áreas como a gestão de alguns comportamentos dos alunos e da interligação de diferentes domínios na mesma atividade. Contudo, estas competências foram ultrapassadas com a ajuda das docentes cooperantes.

É de ressaltar que pretendo continuar a aprender, mantendo aberta a melhorar e aceitar sugestões, uma vez que nesta profissão, é essencial a formação inicial e contínua Segundo Conceição e Sousa (2012), a formação contínua dos docentes tem um papel essencial no seu desenvolvimento profissional, esperando-se que os docentes revelem curiosidade e capacidade de refletir criticamente sobre as suas práticas, uma vez que constitui a base da autoformação. Para além disso, tenho presente a ideia de que todos os desafios me preparam melhor para a futura prática profissional e que deverei ter várias estratégias para chegar a todas as crianças. Todas as conversas e *feedbacks* recebidos em supervisão foram oportunidades para refletir sobre a ação e para a ação. Percebi a importância de refletir diariamente sobre cada intervenção, pensando nos pontos fortes e nos aspetos a melhorar, ajustando a prática nas semanas seguintes. Ao planificar, foi relevante antecipar as questões, dificuldades e dúvidas que as crianças podiam ter e a resolução das tarefas, de forma a oferecer respostas mais eficazes no momento. Isto vai ao encontro do que refere Clérigo et al. (2017), em que o professor deve organizar o ensino atendendo às experiências, conhecimentos prévios e erros de cada criança, de forma a possibilitar novas condições de aprendizagem.

Relativamente ao desenvolvimento do estudo, este foi apoiado numa dificuldade e preocupação sentida ao longo do meu percurso académico, mais especificamente, na forma como poderia avaliar as crianças. Deste modo, surgiu o interesse de estudar e investigar como é que os docentes avaliavam as crianças, de forma a estar mais informada e saber como posso proceder à avaliação na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Após a escolha do tema, o passo seguinte foi delinear objetivos que orientassem a pesquisa. Neste percurso, fui-me questionando sobre como podia melhorar as práticas avaliativas, enquanto incentivava os estudantes e docentes a refletir sobre as suas. Esta investigação possibilitou-me não só refletir sobre os desafios e potencialidades da avaliação, como também compreender melhor as estratégias adotadas pelos profissionais em diferentes valências, ao nível do envolvimento dos outros intervenientes, da divulgação e das formas e meios de avaliação utilizados. Além disso, conheci as perceções dos estudantes em formação relativamente à avaliação, em especial os instrumentos que privilegiavam no acompanhamento das aprendizagens das crianças. Foi igualmente importante para perceber as dificuldades que se levantam na prática, como a subjetividade dos registos, a carga burocrática ou a dificuldade de divulgar a avaliação para as famílias.

Relacionando a minha temática de investigação com as experiências que ocorreram na prática de ensino supervisionada, destaco que a avaliação do projeto de intervenção, das atividades, da minha ação e dos comportamentos e aprendizagens das crianças tornaram-se aspetos ainda mais importantes a ter em consideração. É de ressaltar a implicação que este estudo teve ao longo dos estágios, na medida em que tentei envolver todos os intervenientes do processo educativo e utilizar diferentes técnicas e instrumentos de avaliação. Utilizei uma abordagem participativa, em que as crianças realizavam autoavaliações do seu desempenho e comportamento em atividades de grupo e, no final de algumas aulas, refletiam coletivamente sobre o que aprenderam, o que podiam melhorar e o que já conseguiam fazer, de forma que tomassem consciência do trabalho realizado e percebessem como podiam agir futuramente. O contributo da autoavaliação é fundamentado por Santos (2002), que refere que a regulação das aprendizagens implica um papel ativo do aluno e “poderá advir de uma multiplicidade de processos, dos quais identificamos: a avaliação formativa; a co-avaliação entre pares; e a auto-avaliação” (Santos, 2002, p.1). Para as famílias, como divulgação, foram enviadas autorizações e *PowerPoint's* com imagens das aprendizagens, dos conhecimentos adquiridos e das atividades realizadas. Essa estratégia permitiu que as famílias tivessem uma visão clara do trabalho desenvolvido. A avaliação ainda entrou como *feedback* dos comportamentos e das aprendizagens, visto que permitiu perceber a evolução das crianças e orientar a ação, tendo em vista o progresso do grupo naquelas áreas que ainda precisavam de atenção, sendo que o *feedback* imediato foi essencial para orientá-los e reforçar a confiança nas suas capacidades. Tal como menciona Fernandes (2019), no decurso de uma atividade em sala,

quando se percebe que a criança está a ter dificuldade, é indispensável dar *feedback* e descobrir estratégias para que o aluno ultrapasse a mesma. Por isso, a investigação contribuiu para clarificar o conceito de avaliação formativa e aplicá-la, visto que segundo Silva et al. (2016), nesta perspetiva, o educador consegue perceber se as crianças estavam envolvidas nas atividades e o que aprenderam.

Uma das mais-valias deste estudo foi a dimensão da amostra, pelo facto de contar com 3 profissionais e 5 estudantes em educação, o que permitiu integrar diferentes perspetivas e recolher dados mais representativos. Ainda assim, considero que teria sido enriquecedor integrar também a voz das crianças, de modo a compreender como percecionam os processos de avaliação de que são alvo e, desta forma, ter uma visão mais completa sobre a avaliação nesta faixa etária. Outra limitação prende-se com a opção metodológica, visto que recorri a questionários para a recolha de dados, mas, numa futura etapa, seria interessante realizar entrevistas presenciais, o que permitiria aprofundar ainda mais as respostas e captar tonalidades e pensamentos que, por vezes, não emergem na escrita.

Durante a investigação, procurei ainda uma revisão de literatura abrangente, explorando diferentes autores. Este processo foi desafiante, dado que, muitas vezes os autores apresentavam visões distintas, obrigando-me a cruzar e analisar criticamente as informações recolhidas. Apesar da exigência, considero que este esforço foi fundamental para sustentar e consolidar a análise realizada.

Este estudo despertou o interesse para continuar a investigar a avaliação na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo, especialmente na procura de minimizar as dificuldades sentidas pelos estudantes e pelas docentes em formação. Enquanto futura educadora e professora considero que investigar é fundamental, não apenas porque enriquece a prática pedagógica, mas também porque nos permite crescer profissionalmente e desenvolver um olhar mais crítico sobre as nossas ações. Este estudo, em particular, acrescentou uma nova dimensão ao meu percurso formativo, ajudando-me a valorizar a avaliação como um processo contínuo, reflexivo e essencial. Mendes (2005) corrobora com esta ideia, salientando que a escola deve ser vista como um espaço de diálogo e articulação entre o ensino e a aprendizagem, onde avaliar significa compreender, orientar e promover o progresso educativo de todos os envolvidos.

Em suma, esta reflexão permitiu a tomada de consciência sobre o percurso, competências e aprendizagens adquiridas ao longo das práticas de ensino supervisionadas, bem como a perceção de todo o desenvolvimento da investigação, tornando-se um excelente suporte para a minha formação e desenvolvimento pessoal e profissional.

## Referências bibliográficas

- Abrantes, P. (2002). A avaliação das aprendizagens no ensino básico. In: Abrantes, P., & Araújo, F. (Coords.), *Reorganização curricular do ensino básico: Avaliação das aprendizagens - das concepções às práticas* (pp. 9-15). Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica. <https://guinote.wordpress.com/wp-content/uploads/2017/04/refcurricaval.pdf>
- Afonso, N. (2014). *Investigação naturalista em educação: Um guia prático e crítico*. Fundação Manuel Leão.
- Barbosa, D. (2016). O e-portefólio como instrumento de avaliação no ensino profissional. In: Amante, L. & Oliveira, I. (Coord.), *Avaliação das Aprendizagens: Perspetivas, contextos e práticas* (pp. 179-196). Lisboa: Universidade Aberta.
- Bento, G. (2020). *Grelha de Observação de Espaços Exteriores em Educação de Infância: GO–Exterior* (1.ª edição). UA Editora. <http://hdl.handle.net/10773/29220>
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Coleção Ciências da Educação. Portugal: Porto Editora.
- Brazelton, T & Greenspan, S. (2004). *As necessidades essenciais das crianças*. Portalegre: Artmed. <https://pt.scribd.com/document/445160511/As-Necessidades-Essenciais-das-Crianças-Greenspan-Cap-1-e-4-pdf>
- Cardona, M. J. (2007). A Avaliação na educação de infância: As paredes das salas também falam. Exemplo de alguns instrumentos de apoio. *Cadernos de Educação de Infância*, (81), 10-15. <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/8817/3/Anexo%202.pdf>
- Cardona, M. J. (2017). Planear e avaliar na educação pré-escolar: a realidade portuguesa das últimas décadas. *Revista Linhas*, 8 (38), 143-159. <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723818382017143/pdf>
- Cardona, M. J. (2021). Avaliar para aprender na educação infantil. *Revista Humanidades e Inovação*, 7 (29), 135-143. <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/4876>
- Cardona, M. J., Silva, I. L. Marques, L. & Rodrigues, P. (2021). *Planear e avaliar na educação pré-escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE). <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/planearavaliar.pdf>
- Carvalho, M., Alão, P., & Magalhães, J. (2017). Da indisciplina ao clima de escola: a voz dos alunos. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 17, 42-60. <https://revistas.ucp.pt/index.php/investigacaoeducacional/article/view/3433>
- Cole, M. & Cole, S.R. (2004). *O Desenvolvimento da Criança e do Adolescente*. Porto Alegre: Artmed.
- Conceição, C., & Sousa, Ó (2012). Ser professor hoje. O que pensam os professores das suas competências. *Revista Lusófona De Educação*, 20(20). <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/reducacao/article/view/2939>
- Cortesão, L. (2002). Formas de ensinar, formas de avaliar - breve análise de práticas correntes de avaliação. In: Abrantes, P., & Araújo, F. (Coords.), *Reorganização curricular do ensino básico: Avaliação das aprendizagens - das concepções às práticas* (pp. 37-42). Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica. <https://guinote.wordpress.com/wp-content/uploads/2017/04/refcurricaval.pdf>
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Cunha, M.J., & Vieira, S. (2009). Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, 13 (2), 355-379. <https://repositorium.uminho.pt/entities/publication/b5351d67-c677-4194-a316-d5e312a5fa40>
- Cunha, F., & Uva, M. (2016). A aprendizagem cooperativa: Perspetiva de docentes e crianças. *Interações*, 12 (41). <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/10839>
- Clérigo, B., Alves, R., Piscalho, I., & Cardona, M. J. (2017). Diferenciação pedagógica nas primeiras idades para a construção de uma prática inclusiva: Pedagogical differentiation in the early ages for the construction of an inclusive practice. *Revista da UI\_IPSantarém*. <https://revistas.rcaap.pt/uiips/article/view/14482/10868>

- Cruz, M. R., & Miranda, S. (2005). Por uma definição do professor de ensino precoce de línguas em Portugal: um estudo de caso. *Saber (e) Educar*, (10), 81-85. <http://repositorio.esepf.pt/handle/20.500.11796/722>
- Davis, C., Silva, M. A. S., & Esposito, Y. L. (1989). Papel e valor das interações sociais em sala de aula. *Cadernos De Pesquisa*, (71), 49–54. <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1168/1173>
- Dias, P. L., & Oliveira, I. (2016). Avaliação formativa em ambiente wiki: regulação e feedback. In: Amante, L. & Oliveira, I. (Coord.), *Avaliação das Aprendizagens: Perspetivas, contextos e práticas* (pp. 99-130). Lisboa: Universidade Aberta.
- Direção-Geral da Educação. (s.d.). *Aprendizagens Essenciais*. <https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais>.
- Eichman, L. M. L. (2014). *As rotinas na creche: a sua importância no desenvolvimento integral da criança dos 0 aos 3 anos*. Instituto Politécnico de Portalegre: Escola Superior de Educação de Portalegre. <https://core.ac.uk/download/pdf/62693382.pdf>
- Fernandes, D. (2006). Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Educação*, 19 (2), 21-50. <https://repositorio.ulisboa.pt/entities/publication/26102c3c-8d35-4d73-bb22-1acc32de047f>
- Fernandes, D. (2019). *Avaliação formativa. Texto de Apoio projeto MAIA-Monitorização, Acompanhamento e investigação em avaliação pedagógica*. Universidade de Lisboa. Instituto de Educação. [https://apoioescolas.dge.mec.pt/sites/default/files/2021\\_02/folha\\_avaliacao\\_formativa.pdf](https://apoioescolas.dge.mec.pt/sites/default/files/2021_02/folha_avaliacao_formativa.pdf)
- Fernandes, D. (2021). *Diversificação dos processos de recolha de informação (fundamentos). Folha de apoio à formação - Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA)*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. [https://afc.dge.mec.pt/sites/default/files/2021-05/Folha%207\\_Diversifica%C3%A7%C3%A3o%20dos%20Processos%20de%20Recolha%20de%20Informa%C3%A7%C3%A3o%20%28Fundamentos%29.pdf](https://afc.dge.mec.pt/sites/default/files/2021-05/Folha%207_Diversifica%C3%A7%C3%A3o%20dos%20Processos%20de%20Recolha%20de%20Informa%C3%A7%C3%A3o%20%28Fundamentos%29.pdf)
- Fernandes, M. (2002). Métodos de avaliação pedagógica. In: Abrantes, P., & Araújo, F. (Coords.), *Reorganização curricular do ensino básico: Avaliação das aprendizagens - das concepções às práticas* (pp. 67-74). Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica. <https://guinote.wordpress.com/wp-content/uploads/2017/04/refcurricaval.pdf>
- Francisco, D. F., & Araújo, R. L. de S. (2023). A importância da relação professor-aluno. *Revista Multidisciplinar Do Nordeste Mineiro*, 2 (1). <https://revista.unipacto.com.br/index.php/multidisciplinar/article/view/421/404>
- Leite, L. (2000). O trabalho laboratorial e a avaliação das aprendizagens dos alunos. In Sequeira, M. et al. (Org.), *Trabalho prático e experimental na educação em ciências* (pp. 91-108). Universidade do Minho. <https://repositorium.uminho.pt/server/api/core/bitstreams/e34d1d48-8185-4f7c-81b7-cab360e9c321/content>
- Machado, E. A. (2022). *Autoavaliação. Folha de apoio à formação - Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA)*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. [https://afc.dge.mec.pt/sites/default/files/2022-04/Folha15\\_%20Autoavalia%C3%A7%C3%A3o.pdf](https://afc.dge.mec.pt/sites/default/files/2022-04/Folha15_%20Autoavalia%C3%A7%C3%A3o.pdf)
- Machado, F. S. A. (2013). *A gestão curricular em turmas com diferentes anos de escolaridade - concepções e práticas pedagógicas dos professores do 1.º CEB* [Dissertação de Mestrado]. Universidade do Minho - Instituto de Educação. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/25963/1/F%C3%A1tima%20Susana%20Ara%C3%BAjo%20Machado.pdf>
- Malavasi, L., & Zoccatelli, B. (2013). *Documentar os projetos nos serviços educativos*. Lisboa: APEI – Associação de Profissionais de Educação de Infância.
- Mendes, L. (2005). Avaliação: um processo partilhado. *Escola Moderna*, 24 (5), 5-13. [https://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/1\\_2\\_1\\_org\\_coop\\_conselho/121\\_b\\_01\\_avaliacao\\_lmendes.pdf](https://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/1_2_1_org_coop_conselho/121_b_01_avaliacao_lmendes.pdf)
- Ministério da Educação [ME] (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. ME. [https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto\\_Autonomia\\_e\\_Flexibilidade/perf\\_il\\_dos\\_alunos.pdf](https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perf_il_dos_alunos.pdf)

- Niza, I., Segura, J., & Mota, I. (2011). *Guião de implementação do programa de português do ensino básico*. Ministério da Educação. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/escritaoriginal.pdf>
- Niza, S. (1998). A organização social do trabalho de aprendizagem no 1.º Ciclo do Ensino Básico. *Inovação*, 11, 77-98. [https://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/1\\_2\\_0\\_mod\\_pedag\\_mem/120\\_d\\_01\\_org\\_social\\_trab\\_aprend1ceb\\_sniza.pdf](https://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/1_2_0_mod_pedag_mem/120_d_01_org_social_trab_aprend1ceb_sniza.pdf)
- Oliveira, I., & Amante, L. (2016). Nova cultura de avaliação: contexto e fundamentos. In Amante, L. & Oliveira, I. (Coord.), *Avaliação das Aprendizagens: Perspetivas, contextos e práticas* (pp. 41-53). Lisboa: Universidade Aberta.
- Oliveira, S., Guimarães, O., & Ferreira, J. (2023). As entrevistas semiestruturadas na pesquisa qualitativa em educação. *Revista Linhas, Florianópolis*, 24 (55), 210–236. <https://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/21779>.
- Pais, A., & Monteiro, M. (1996). *Avaliação: uma prática diária*. Lisboa: Editorial Presença. <https://pt.scribd.com/document/392590671/Avaliacao-Uma-Pratica-Diaria>
- Parente, C. (2015). *Avaliação na educação de infância: Construindo portefólios de aprendizagem*. Centro de Investigação em estudos da Criança (CIEC). <https://repositorium.uminho.pt/server/api/core/bitstreams/c7131fb8-9abc-4888-9fb9-76197f00a3d0/content>
- Parente, M. C. (2014). Avaliação na educação de infância: itinerários de uma viagem de educadores de infância na formação inicial. *Revista Interações*, 10 (32). <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/6358>
- Peralta, M. H. (2002). Como avaliar competência(s)? Algumas considerações. In Abrantes, P., & Araújo, F. (Coords.), *Reorganização curricular do ensino básico: Avaliação das aprendizagens - das concepções às práticas* (pp. 27-33). Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica. <https://guinote.wordpress.com/wp-content/uploads/2017/04/refcurricaval.pdf>
- Pereira, L. A., Cardoso, I., Silva, A. A., Santos, A., Lopes, C., Fonseca, H., Pinto, J., Cortesão, M. Santos, M.M. & Lopes, P. (2013). *Atividades para o ensino da língua. Produção escrita – 1.º e 2.º ciclos do ensino básico. Protexotos. Cadernos PNEP 3*. UA Editora. Universidade de Aveiro. <https://protexotos.web.ua.pt/wp-content/uploads/2014/09/pnep3.pdf>
- Piscalho, I., Simão, A. M. V., Ferreira, D., Felizardo, D., & Conde, M. (2018). Promoção da autorregulação da aprendizagem das crianças: a aplicabilidade de um instrumento de apoio à prática pedagógica na formação inicial de educadores/as e professores/as. *Revista Da UI\_IPSantarém*, 6(1), 47–65.
- Portugal, G. & Laevers, F. (2018). *Avaliação em educação pré-escolar: Sistema de acompanhamento das crianças (SAC)*. Porto Editora.
- Portugal, G. (2012). *Finalidades e práticas educativas em creche: das relações, atividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Porto: CNIS.
- Rangel, M., & Gonçalves, C. (2011). *A Metodologia de Trabalho de Projeto na nossa prática pedagógica*. CIED - Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais. <https://ojs.eselx.ipl.pt/index.php/invep/article/view/68/69>
- Roldão, M. C., Peralta, H., & Martins, I. P. (2017). *Currículo do ensino básico e do ensino secundário para a construção de aprendizagens essenciais baseadas no perfil dos alunos*. República Portuguesa. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto\\_Autonomia\\_e\\_Flexibilidade/ae\\_documento\\_enquadrador.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/ae_documento_enquadrador.pdf)
- Santos, L. (2002). *Auto-avaliação regulada: porquê, o quê e como?*. Ministério de Educação. Departamento do Ensino Básico. <https://repositorio.ulisboa.pt/bitstream/10451/4884/1/Santos%20%282002%29.pdf>
- Santos, L., & Pinto, J. (2018). Ensino de conteúdos escolares: A avaliação como fator estruturante. *O ensino na escola de hoje: teoria, investigação e aplicação*, 503–539. <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/28278/1/Ensino%20de%20conte%3%bados%20escolares.pdf>

- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Ministério da Educação / Direção-Geral da Educação (DGE). [https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes\\_Curriculares.pdf](https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf)
- Torres, P., & Marriot, C. V. (2016). Mapas conceptuais como estratégia avaliativa no ensino superior. In. Amante, L. & Oliveira, I. (Coord.), *Avaliação das Aprendizagens: Perspetivas, contextos e práticas* (pp. 197-212). Lisboa: Universidade Aberta.
- Traqueia, A., Pacheco, E., & Taveira, E. (2021). *Reflexão crítica sobre métodos e técnicas de recolha de dados: investigação-ação*. UA Editora. <https://ria.ua.pt/handle/10773/35288>
- UNESCO. (2020). *Educação artística para a resiliência e a criatividade*. Comissão Nacional da UNESCO. <https://crispasuper.files.wordpress.com/2012/06/roteiro2.pdf>
- Vasconcelos, T. (2011). *Trabalho de Projeto como "Pedagogia de Fronteira"*. Escola Superior de Educação de Lisboa. <https://ojs.eselx.ipl.pt/index.php/invep/article/view/67/68>
- Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., Hortas, M. J., Ramos, M., Ferreira, N., Melo, N., Rodrigues, P. F., Mil-Homens, P., Fernandes, S. R., & Alves, S. (2011). *Trabalho por Projetos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Ministério da Educação e Ciência, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/trabalho\\_por\\_projeto\\_r.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/trabalho_por_projeto_r.pdf)
- Vieira, I. (2016). A autoavaliação como instrumento de regulação da aprendizagem na aula de inglês. In. Amante, L. & Oliveira, I. (Coord.), *Avaliação das Aprendizagens: Perspetivas, contextos e práticas* (pp. 154-178). Lisboa: Universidade Aberta.

#### **Legislação consultada**

- Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto. *Diário da República*, 1.ª série, n.º 201, pp. 5572-5575. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/241-2001-631843>
- Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. *Diário da República*, 1.ª série, n.º 129, pp. 2928 2943. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/55-2018-115652962>

## Anexos

### Anexo I – Guião do questionário realizado às estudantes do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

<b>Guião de questionário às estudantes do mestrado que habilita para a docência</b>		
<b>Blocos temáticos</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Questões</b>
I. Legitimação do questionário	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Referir e contextualizar o objetivo do questionário;</li> <li>- Garantir o tratamento ético;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O presente questionário surge no âmbito da investigação para a dissertação do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, com os seguintes objetivos: estudar como é que os docentes envolvem as crianças na avaliação; perceber as formas e meios de observação utilizados pelos docentes; estudar como é divulgada a avaliação e compreender as dificuldades sentidas pelos docentes no processo de avaliação.</li> <li>- Desde já, informo que as respostas dadas serão trabalhadas de forma anónima e confidencial.</li> </ul>
II. Identificação do entrevistado e do grupo	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Caracterizar a estudante do mestrado e o grupo.</li> </ul>	Identificação: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Idade da estudante</li> <li>- Idades do grupo</li> <li>- Quantidade e sexo das crianças</li> </ul>
III. Formas e meios de avaliação	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer as formas e meios de avaliação utilizados;</li> <li>- Identificar os instrumentos de avaliação utilizados pelas estudantes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Como era feita a avaliação? Com que periodicidade?</li> <li>- Quais os instrumentos de avaliação que utilizaste ao longo do estágio?</li> </ul>

IV. Envolvimento das crianças na avaliação	- Perceber a participação das crianças na avaliação.	- As crianças participaram e foram envolvidas na avaliação? Em caso afirmativo, de que forma?
V. Divulgação avaliação	- Compreender como era feita a divulgação da avaliação pelas estudantes.	- Como era feita a divulgação da avaliação?
VI. Dificuldades das estudantes no processo da avaliação	- Perceber quais as dificuldades sentidas na avaliação das crianças;	- Quais foram as dificuldades que sentiste ao avaliar as crianças?
VII. Informações que possam ser relevantes	- Perceber se há mais algum aspeto que as estudantes gostariam de referir além das questões colocadas.	- Outras informações relevantes que queiras acrescentar?
VIII. Conclusão do questionário	- Agradecer pela disponibilidade e colaboração.	Agradeço a disponibilidade e a colaboração.

## **Anexo II - Questionário realizado às estudantes do mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico**

### **As Formas e meios de avaliação na Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico**

O presente questionário surge no âmbito da investigação para a dissertação do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, com os seguintes objetivos: estudar como é que os docentes envolvem as crianças na avaliação; perceber as formas e meios de observação utilizados pelos docentes; estudar como é divulgada a avaliação e compreender as dificuldades sentidas pelos docentes no processo de avaliação.

Desde já, informo que as respostas dadas serão trabalhadas de forma anónima e confidencial. Peço que me devolvam a resposta até à data de 23 de fevereiro de 2025.

Idade da inquirida:

#### **1. Contexto de Jardim de Infância:**

1.1. Caracterização da instituição (IPSS/Privada/Pública): \_\_\_\_\_

1.2. Caracterização do grupo:

Idade(s): \_\_\_\_\_

Número de crianças: \_\_\_\_\_ (sendo \_\_\_ do sexo feminino e \_\_\_ do sexo masculino).

1.3. Como era feita a avaliação? Com que periodicidade?

1.4. Quais os instrumentos de avaliação que utilizaste ao longo do estágio?

1.5. As crianças participaram e foram envolvidas na avaliação? Em caso afirmativo, de que forma?

1.6. Como era feita a divulgação da avaliação?

1.7. Quais foram as dificuldades que sentiste ao avaliar as crianças?

**2. Contexto de 1. Ciclo do Ensino Básico:**

2.1. Caracterização da instituição (IPSS/Privada/Pública): \_\_\_\_\_

2.2. Caracterização do grupo:

Idade(s): \_\_\_\_\_

Número de crianças: \_\_\_\_\_ (sendo \_\_\_ do sexo feminino e \_\_\_ do sexo masculino).

2.3. Como era feita a avaliação? Com que periodicidade?

2.4. Quais os instrumentos de avaliação que utilizaste ao longo do estágio?

2.5. As crianças participaram e foram envolvidas na avaliação? Em caso afirmativo, de que forma?

2.6. Como foi feita a divulgação da avaliação?

2.7. Quais foram as dificuldades que sentiste ao avaliar as crianças?

2.8. Outras informações relevantes que queiras acrescentar?

Muito obrigada!

Data da resposta: 23 de fevereiro de 2025

**Anexo III - Respostas das alunas do mestrado ao questionário realizado**

<b>Contexto de Jardim de Infância</b>					
<b>Questões</b>	<b>Respostas</b>				
	<b>A1</b>	<b>A2</b>	<b>A3</b>	<b>A4</b>	<b>A5</b>
- Como era feita a avaliação? Com que periodicidade?	A avaliação da parte da educadora maioritariamente era feita através da observação direta ou de registos fotográficos. Nunca vi mais nada por parte da educadora acerca da avaliação.	Do que observei, a avaliação era feita, por parte da educadora com contributos da auxiliar de forma semanal, principalmente através da observação e de pequenos registos informais.	A avaliação foi realizada diariamente, através da observação direta, considerando o interesse e a participação das crianças, bem como as suas respostas e comentários. As grelhas de observação, contudo, apenas	A avaliação era muito à base da observação direta e era feita em quase todas as atividades implementadas, mais precisamente nas atividades que estivessem relacionadas com o Projeto Educativo implementado ao longo das semanas de intervenção.	Uma parte da avaliação era feita com todo o grupo no final de cada semana (sexta-feira), momento no qual se perguntava a cada criança o que mais e menos tinha gostado da semana e o que gostava que tivesse sido diferente. Este momento tinha o intuito de se receber algum feedback das

			<p>eram preenchidas nas situações em que se desenvolviam atividades específicas que pretendíamos acompanhar com maior detalhe.</p>		<p>crianças para identificar os pontos fortes e o que se podia melhorar. Outra parte da avaliação era realizada pela educadora em colaboração com as auxiliares, na qual era analisado o desempenho de cada criança nas atividades desenvolvidas, sendo estas programadas ou de brincadeira livre. Esta informação era utilizada para preencher tabelas de desenvolvimento (escolha múltipla) e uma avaliação global escrita.</p>
--	--	--	--	--	---

<p>- Quais os instrumentos de avaliação que utilizaste ao longo do estágio?</p>	<p>Maior parte das vezes utilizei observação direta, participação e colaboração ativa, registos fotográficos, respeito pelo outro e feedback.</p>	<p>Posso dizer que diariamente utilizava: Observação direta, o registo fotográfico, a conversa informal, os focos grupo. E no final, realizei uma entrevista final à educadora.</p>	<p>Ao longo do estágio, utilizei diversos instrumentos de avaliação, nomeadamente: - Observação direta - Acompanhei diariamente as crianças, analisando o seu interesse, participação, comportamentos e interações, registando informações relevantes sempre que necessário. - Grelhas de observação</p>	<p>Nesse estágio os instrumentos que utilizei para ao longo do estágio foram grelhas de observação, registos fotográficos e videográficos, para conseguir não só guardar momentos divertidos passados com as crianças, mas também para posteriormente poder analisar as imagens para colocar informações no portefólio de estágio.</p>	<p>Ao longo do estágio utilizei como instrumentos/métodos de avaliação: diálogos com a educadora cooperante, diálogos com as crianças, observação direta, observação indireta, registos fotográficos e uma grelha de avaliação elaborada por mim e pelo meu par de estágio.</p>
---	---	---	--	--	---

			<p>Aplicadas em momentos específicos, durante atividades previamente selecionadas, para observar e registar aspetos concretos do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças.</p> <p>- Registos – Pequenas descrições escritas de situações significativas, que evidenciavam progressos, dificuldades ou comportamentos</p>		
--	--	--	--	--	--

			<p>relevantes das crianças.</p> <p>- Diário de bordo – Utilizado para refletir sobre o desenvolvimento das atividades, a dinâmica do grupo e as aprendizagens adquiridas, permitindo uma análise contínua e ajustada da prática pedagógica.</p> <p>- Registo fotográfico – Como suporte visual complementar, para documentar momentos e evidenciar as</p>		
--	--	--	---	--	--

			<p>aprendizagens e participações das crianças.</p> <p>- Análise dos trabalhos das crianças – Observação e avaliação dos produtos realizados pelas crianças, como desenhos, construções e outras produções, de modo a compreender as suas competências e progressos.</p>		
- As crianças participaram e foram envolvidas na avaliação? Em	Da minha parte, sim. Fiz questão que na parte do feedback fosse de ambas as	Sim claro. Diariamente realizava com as crianças de forma	Sim, as crianças participaram e foram envolvidas na avaliação ao	Neste estágio de forma a envolver as crianças na avaliação, no fim	Sim, tal como respondi na questão 1.3., no final de cada semana tínhamos um

<p>caso afirmativo, de que forma?</p>	<p>partes, ouvia as crianças e perguntava o que acharam da atividade, o que mudavam, se compreenderam, etc. E depois eu fazia o mesmo da minha parte, dava o feedback em relação a eles.</p>	<p>individual ou pequenos grupos a conversa informal, para tentar perceber os seus gostos e o que gostavam de fazer. No final das atividades realizava focos grupo, para avaliar o interesse e a opinião sobre o decorrer da atividade as também, podendo ser um momento de partilha para futuras atividades.</p>	<p>longo do estágio, isto é, foram promovidos momentos de diálogo em grupo, nos quais as crianças eram incentivadas a refletir sobre as atividades realizadas, expressando o que tinham aprendido, o que tinham gostado mais e o que achavam que poderia ter sido diferente. Durante as conversas diárias, as opiniões, comentários e</p>	<p>de cada atividade questionava se as crianças tinham ou não gostado de realizar a atividade. No entanto, cheguei à conclusão que senti as atividades que foram feitas, permitiam que as crianças estivessem mais envolvidas na avaliação e isso seria algo que mudaria se voltasse a repetir o estágio.</p>	<p>momento de avaliação conjunta, no qual cada criança podia partilhar a sua opinião sobre a semana, bem como sugerir novas atividades ou temas.</p>
---------------------------------------	--	---	---	---	--

			<p>sugestões das crianças eram valorizados e registados, permitindo ajustar as atividades futuras de acordo com os seus interesses e necessidades.</p> <p>Após determinadas atividades, as crianças eram convidadas a partilhar o que sentiram, como resolveram desafios e como avaliaram o seu próprio desempenho e o do grupo. Em alguns</p>		
--	--	--	--	--	--

			momentos, as crianças eram envolvidas na observação dos colegas, aprendendo a valorizar o trabalho dos outros e a reconhecer as suas próprias conquistas.		
- Como foi feita a divulgação da avaliação?	Não era feita.	Em diálogo/exposição com as crianças, com a educadora e auxiliar.	Para a divulgação da avaliação, eu e o meu par pedagógico elaborámos um livro em formato A3, que ficou na Instituição, para que as crianças, caso desejassem, pudessem realizar	Neste estágio não foi realizada a divulgação da avaliação, pois como a mesma se baseou em observação direta, não achei necessário divulgar, pois a mesma não serviu	Eu e o meu par de estágio não divulgámos a avaliação em si, mas sim o projeto que desenvolvemos com as crianças. Também não acompanhámos como é feita a divulgação da

			as atividades junto da educadora, promovendo, assim, uma aprendizagem contínua e interativa.	ao certo para avaliar sumativamente as crianças, mas sim, para ter uma ideia geral das capacidades do grupo de crianças.	educadora à família, pelo que não sabemos como se realiza.
- Quais foram as dificuldades que sentiste ao avaliar as crianças?	Acho que foi avaliar as crianças todas ao mesmo tempo e sobretudo por serem tantas crianças terem diferentes tempos de captação e de aprendizagem e tinha uma aluna com NE ser justa na avaliação perante todos.	A má gestão de tempo condicionava a avaliação. A rotina que tinham, acabava por dificultar a análise da avaliação, tinham sempre pouco tempo para esse momento se fosse principalmente,	Considero que, durante algumas atividades, se revelou desafiante conciliar a observação, a participação ativa e, em simultâneo, o registo detalhado das informações, sobretudo por se tratar de um grupo numeroso. Além disso, ao preencher	Inicialmente as dificuldades que senti foram incorporar as crianças na avaliação, mas acima de tudo, o que para mim foi mesmo complicado, foi avaliar as crianças em si, pois sinto que em JI as crianças não	As dificuldades com que me deparei ao avaliar as crianças foram definir quais os parâmetros que deveria avaliar e identificar em que nível cada uma se encontrava.

		<p>escutar o que tinham a dizer.</p>	<p>as grelhas de observação, senti, por vezes, alguma insegurança quanto aos indicadores a atribuir, questionando-me se estaria a interpretar corretamente o desempenho e as atitudes das crianças.</p>	<p>tinham a necessidade de serem avaliadas, pois ainda estão a crescer. Sim é o JI que as vai preparar para a escola, mas não se pode esquecer que são apenas crianças de 3 a 5 anos, e estar constantemente a avaliá-las, acaba por lhes tirar a alegria de fazer as atividades que são propostas.</p>	
<p>-Outras informações relevantes que queiras acrescentar?</p>		<p>Penso que a avaliação ainda é algo visto como algo complicado de se fazer e por</p>		<p>A única coisa que acrescentaria, é que o grupo era bastante participativo e que</p>	<p>A avaliação sempre foi o mais desafiante nos estágios.</p>

		vezes desleixado por quem o faz. A avaliação ainda é vista como sendo algo burocrático e não como forma de saber o que as crianças precisam/querem.		provavelmente achariam interessante participar na avaliação das atividades, se a mesma fosse feita de uma forma mais dinâmica, por exemplo, através de um jogo.	
--	--	---	--	---	--

<b>Contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico – 1.º e 2.º anos de escolaridade</b>					
<b>Questões</b>	<b>Respostas</b>				
	<b>A1</b>	<b>A2</b>	<b>A3</b>	<b>A4</b>	<b>A5</b>
- Como era feita a avaliação? Com que periodicidade?	A professora fazia algumas avaliações, depois levava para casa para corrigir e tomava notas num	Do que observei, a avaliação era feita, por parte da professora, dependendo das	A avaliação foi realizada diariamente, através da observação direta,	A avaliação que foi realizada neste estágio baseou-se na observação das atitudes e na forma	A avaliação era realizada através de fichas de trabalho, perguntas orais e da observação da

	<p>caderno da progressão ou não em relação a determinados temas.</p>	<p>semanas, as em alguns casos diariamente, mas grande parte da avaliação era feita de forma semanal, principalmente através da observação e de pequenos registos informais.</p>	<p>tendo em conta o interesse e a participação das crianças, bem como as suas respostas e comentários. As grelhas referentes aos trabalhos de casa eram preenchidas apenas quando estes eram atribuídos.</p>	<p>com as crianças se comportavam durante a realização das atividades e os comportamentos que tinham ao fazer trabalhos em conjunto, ou seja, através da observação direta. Contudo, para além das observações diretas, também utilizei registos fotográficos e videográficos, para depois poder analisar os conteúdos, como forma de avaliar o Projeto Educativo</p>	<p>participação nas aulas. A professora avaliava as crianças no dia a dia e, no final de cada semestre, enviava todos os trabalhos através das crianças para que as famílias os pudessem ver e devolver. No final do ano letivo, todos os pertences das crianças eram entregues aos encarregados de educação.</p>
--	--	--	--	---	---

				<p>implementado no decorrer das semanas de intervenção. No que toca à periodicidade, a avaliação era feita semanalmente, pois era pedido para as crianças dizerem se gostaram ou não das atividades que foram feitas durante a semana, pois dessa forma, conseguiria ter alguma base para entender se o projeto foi bem-sucedido, ou não.</p>	
--	--	--	--	---	--

<p>- Quais os instrumentos de avaliação que utilizaste ao longo do estágio?</p>	<p>Observação direta, registos fotográficos, feedback, grelhas de observação e participação e colaboração ativa.</p>	<p>Posso dizer que diariamente utilizava: Observação direta, o registo fotográfico, a conversa informal, comentários das crianças e uma grelha de autoavaliação preenchida pelos alunos ao longo dos dias. No final do estágio foi efetuado um focus grupos onde, de forma individual as crianças refletiam e avaliaram o seu desempenho e as atividades/aulas/</p>	<p>Ao longo do estágio, os instrumentos de avaliação utilizados foram: a observação direta, grelhas de observação em diversas aulas, feedback aos alunos sobre os trabalhos de casa, com o apoio de uma grelha para registar os dados, registos fotográficos e duas avaliações individuais — uma questão em aula de Matemática e uma ficha de</p>	<p>No que diz respeito aos instrumentos de avaliação, para além das grelhas de observação e dos registos fotográficos um instrumento que também foi utilizado foi a opinião das crianças.</p>	<p>Ao longo do estágio utilizei como instrumentos/métodos de avaliação: diálogos com a professora cooperante, diálogos com as crianças, observação direta, observação indireta, registos fotográficos e uma grelha de avaliação elaborada por mim e pelo meu par de estágio.</p>
---	--	---	---	---	--

		projeto. E houve pequenos registo deste focus grupo.	compreensão oral de Português — cujos resultados foram também registados numa grelha.		
- As crianças participaram e foram envolvidas na avaliação? Em caso afirmativo, de que forma?	Da minha parte, sim. Fiz questão que na parte do feedback fosse de ambas as partes, ouvia as crianças e perguntava o que acharam da atividade, o que mudavam, se compreenderam, etc. E depois eu fazia o mesmo da minha parte, dava o feedback em relação a eles.	Sim, apesar de menos frequente que no pré-escolar. No final das atividades realizava focus grupo, para avaliar o interesse e a opinião sobre o decorrer da atividade. Tentava que eles participassem, mas era complicado por vezes.	Sim, as crianças participaram e foram envolvidas no processo de avaliação de diversas formas: - Reflexão sobre as atividades: Após algumas atividades, foram promovidos momentos de partilha em que as crianças puderam expressar o que aprenderam, o que	Sim as crianças foram envolvidas na avaliação, pois tal como mencionei anteriormente, no fim de cada semana de atividades, era perguntado às crianças se as mesmas tinham gostado ou não das atividades que foram realizadas.	Neste estágio as crianças não foram envolvidas na avaliação.

			<p>gostaram ou não gostaram e o que acharam das dinâmicas realizadas.</p> <p>- Autoavaliação: Em alguns casos, as crianças foram convidadas a refletir sobre o seu próprio desempenho e a identificar os aspetos em que se sentiram mais confiantes ou necessitando de mais apoio, promovendo a sua autonomia e consciência do</p>		
--	--	--	--	--	--

			<p>processo de aprendizagem.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Feedback contínuo: Durante as atividades, o feedback foi dado de forma constante e interativa, permitindo que as crianças soubessem como estavam a evoluir, o que as motivava a melhorar e a fazer ajustes nas suas ações.</li><li>- Participação ativa nas decisões: Em algumas situações, as crianças também puderam</li></ul>		
--	--	--	---	--	--

			sugerir modificações nas atividades ou em como poderiam abordar certos desafios, promovendo um ambiente de aprendizagem colaborativo.		
- Como foi feita a divulgação da avaliação?	Não foi feita.	Para as Crianças: Divulgação por meio de exposição; Demonstração de exemplos práticos do que é a avaliação; Envolvimento ativo das crianças nas atividades propostas.	Neste contexto, não realizámos nenhuma divulgação formal da avaliação. No entanto, mantivemos um acompanhamento próximo com as crianças, conversando sobre	Tal como no estágio anterior a divulgação da avaliação não foi feita, pois o propósito da avaliação seria apenas para saber de que forma tinha corrido a implementação do	A avaliação elaborada por mim e pelo meu par de estágio não foi divulgada, mas tal como referi na questão 2.3., a professora enviava todos os trabalhos através das crianças para que as famílias os pudessem ver e

		Para os Pais: Através do caderno de TPC, que as crianças levam sempre consigo explicação e uma visão clara das atividades e objetivos.	os trabalhos de casa e fornecendo-lhes feedback individual, indicando os aspetos em que tinham tido um bom desempenho e aqueles em que poderiam melhorar.	projeto educativo criado.	acompanhar o processo de aprendizagem dos educandos.
- Quais foram as dificuldades que sentiste ao avaliar as crianças?	Nem todos chegaram às aprendizagens esperadas nas atividades e de que forma poderia avaliar tendo em conta este “ponto”.	O grupo com quem estagiei em contexto do 1.º ano pouco pouco autónomo, pouco participativo e com poucas regras de sala de aula, ou até mesmo de regras de forma geral. Foi um estágio muito	Uma das maiores dificuldades que senti ao avaliar as crianças foi na parte das grelhas dos trabalhos de casa, especialmente ao atribuir as cores com as bolas correspondentes. Senti uma certa	Tal como no estágio passado, a maior dificuldade que senti, foi mesmo avaliar as crianças e as suas capacidades, pois a turma já estava habituada à avaliação que era feita pela sua própria professora,	As dificuldades que senti ao avaliar as crianças foram definir quais os parâmetros que deveria avaliar e identificar em que nível cada uma se encontrava

		<p>difícil e desafiador e colocou em causa os momentos de avaliação.</p>	<p>insegurança, pois nem sempre estava completamente certa sobre qual a cor que melhor refletiria o desempenho de cada criança. Atribuir estas cores exigia uma análise cuidadosa, pois o critério para a escolha não era sempre evidente e envolvia uma interpretação subjetiva dos resultados. Além disso, o facto de cada criança ter o seu próprio ritmo de aprendizagem</p>	<p>que para mim foi complicado incorporar essa avaliação no projeto, como também foi complicado criar algo novo.</p>	
--	--	--	--	--	--

			tornava difícil aplicar uma avaliação uniforme, o que me levou a questionar se estava a ser justa e precisa em cada atribuição.		
-Outras informações relevantes que queiras acrescentar?		Nos dois estágios senti que a avaliação ainda é algo visto como algo complicado de se fazer e por vezes desleixado por quem o faz. A avaliação ainda é vista como sendo algo burocrático e não como forma de saber o que as		O grupo de crianças era muito interessado e carinhoso, mas sinto que se tivéssemos feito uma avaliação, mesmo que fosse dinâmico elas iriam perder um pouco o interesse, o que não era o propósito das atividades que	Mais uma vez a avaliação revelou ser o mais desafiante no estágio.

		crianças precisam/querem.		seriam implementadas.	
--	--	---------------------------	--	-----------------------	--

<b>Contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico – 3.º e 4.º ano de escolaridade</b>					
<b>Questões</b>	<b>Respostas</b>				
	<b>A1</b>	<b>A2</b>	<b>A3</b>	<b>A4</b>	<b>A5</b>
- Como era feita a avaliação? Com que periodicidade?	A avaliação das crianças foi feita através de uma grelha de autoavaliação e heteroavaliação. Fiz ainda uma avaliação das crianças para os estagiários. Quanto às atividades do quotidiano a avaliação era feita pelo docente titular através de testes	Do que observei, a avaliação era feita, por parte da professora em conjunto com os professores de coadjuvação de forma semanal, ou quinzenal, principalmente através da observação e de pequenos registos informais. Para o	A avaliação foi realizada diariamente, através da observação direta, tendo em conta o interesse e a participação das crianças, bem como as suas respostas e comentários. Para além disso, foram utilizadas grelhas	O professor costuma fazer avaliações às diferentes componentes do currículo com bastante frequência, utilizando um sistema de bolas de cor, ou seja, por exemplo, na leitura se o aluno em questão leu sem	A avaliação era realizada através de testes, fichas de trabalho, perguntas orais e da observação da participação nas aulas. A professora avaliava as crianças no dia a dia e, no final de cada semestre, enviava todos os trabalhos através das crianças para que as famílias os pudessem

	<p>escritos e apresentações orais. Pouca regularidade (1 ou 2 por semestre).</p>	<p>final do estágio, já havia testes e houve também as provas Moda.</p>	<p>de observação, preenchidas em situações com atividades mais específicas. Ao contrário do semestre passado, foram igualmente realizadas grelhas de observação relativas aos trabalhos de casa, o que permitiu perceber se os trabalhos foram efetuados e identificar eventuais dificuldades nos conteúdos dados.</p>	<p>qualquer problema o docente dá-lhe atribuí uma bola de cor azul, caso contrário, a escala das cores vai regredindo, começando no azul e acabando no vermelho. No que toca à avaliação que era feito por mim e pela minha colega, tentámos ao máximo não nos focarmos apenas no resultado, mas também em todo o processo, estando assim atentas à vontade de</p>	<p>ver e devolver. No final do ano letivo, todos os pertences das crianças eram entregues aos encarregados de educação.</p>
--	--	---	--	--	---

				participar das crianças, etc.	
- Quais os instrumentos de avaliação que utilizaste ao longo do estágio?	Grelhas de avaliação	Posso dizer que diariamente utilizava: Observação direta, o registo fotográfico e videográfico, a conversa informal, os focos grupo, e uma vez que sabiam escrever dispositivos de autorregulação e autoavaliação.	Tal como no estágio anterior, optámos por utilizar os mesmos instrumentos de avaliação. Esta decisão prendeu-se com o facto de já estarmos familiarizados com esses instrumentos, o que permitiu uma aplicação mais eficaz e consciente dos mesmos.	Utilizei diversas vezes grelhas de observação que estavam de acordo com as atividades que iriam ser feitas e também me baseei bastante nos registos fotográficos e videográficos.	Ao longo do estágio utilizei como instrumentos/métodos de avaliação: diálogos com a professora cooperante, diálogos com as crianças, observação direta, observação indireta, registos fotográficos e uma grelha de avaliação elaborada por mim e pelo meu par de estágio.

			<p>Nesse sentido, baseámo-nos em:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Observação direta;</li> <li>-Grelhas de observação;</li> <li>- Registos;</li> <li>- Diários de bordo;</li> <li>-Registos fotográficos;</li> <li>-Análise dos trabalhos das crianças.</li> </ul>		
- As crianças participaram e foram envolvidas na avaliação? Em caso afirmativo, de que forma?	Foram as próprias que avaliaram os seus comportamentos e o comportamento dos seus pares, para além do desempenho dos estagiários.	Sim foram envolvidas na avaliação. Diariamente realizava com as crianças de forma individual ou pequenos grupos a conversa informal,	Sim, as crianças foram envolvidas ativamente no processo de avaliação ao longo do estágio. A sua participação foi promovida através de momentos de	Em alguns casos, sim, as crianças estiveram envolvidas na avaliação, pois para mim e para a minha colega de estágio era muito importante	As crianças participaram na avaliação das atividades experimentais, respondendo, no final da sua realização, a questões como o que mais e menos

		<p>para tentar perceber os seus gostos e o que gostavam de fazer. No final das atividades realizava focos grupo, para avaliar o interesse e a opinião sobre o decorrer da atividade, mas também aproveitava esta altura para muitas vezes distribuir dispositivos de autorregulação e autoavaliação em que eles tinham espaço para críticas positivas e</p>	<p>partilha e reflexão em grupo, onde eram incentivadas a pensar criticamente sobre as atividades realizadas. Nessas ocasiões, as crianças expressavam o que aprenderam, o que mais apreciaram e o que gostariam que fosse diferente, contribuindo assim para a construção do próprio processo educativo. Para além destas conversas em grande grupo,</p>	<p>sabermos a opinião dos mais novos, por isso é que lhes perguntávamos o que tinham gostado mais e o que tinham gostado menos.</p>	<p>gostaram e o que sugeririam alterar.</p>
--	--	---	---	---	---

		negativas, sendo um momento de partilha para futuras atividades.	também nas interações diárias as opiniões, sugestões e comentários das crianças foram escutados com atenção e tidos em consideração, servindo como base para ajustar propostas futuras, de forma a ir ao encontro dos seus interesses, motivações e necessidades. Relativamente aos trabalhos de casa, os alunos tinham acesso aos manuais, cadernos		
--	--	--	--	--	--

			diários, fichas ou cadernos de atividades com as respectivas correções, o que lhes permitia acompanhar o seu próprio progresso e tomar consciência dos aspetos a melhorar.		
- Como foi feita a divulgação da avaliação?	A divulgação foi feita através do envio para casa dos materiais utilizados e o afixamento dos trabalhos na porta e no corredor da escola .	Num primeiro momento a avaliação foi realizada de forma expositiva com recurso a uma apresentação em que foi explicado parâmetros importantes, das seguintes vezes a	Neste contexto, não foi realizada nenhuma divulgação formal dos resultados da avaliação. No entanto, privilegiou-se um acompanhamento próximo e contínuo com cada criança,	Em parte, não houve uma divulgação da avaliação, contudo, no portefólio eu e a minha colega incorporámos como achámos que correu a implementação do nosso projeto e	A avaliação elaborada por mim e pelo meu par de estágio não foi divulgada, mas tal como referi na questão 2.3., a professora enviava todos os trabalhos através das crianças para que as famílias os pudessem ver e

		<p>turma já foi participando da construção da avaliação.</p>	<p>sobretudo através do diálogo e da escuta ativa. Foram promovidas conversas regulares, nomeadamente no momento da correção dos trabalhos de casa, em que se fornecia feedback individualizado, ajustado ao desempenho e às dificuldades de cada criança.</p>	<p>quais os aspetos que melhoráramos.</p>	<p>acompanhar o processo de aprendizagem dos educandos.</p>
<p>- Quais foram as dificuldades que sentiste ao avaliar as crianças?</p>	<p>A minha avaliação das crianças foi feita diariamente, o que permite ganhar conhecimento, a</p>	<p>A má gestão de tempo condicionava a avaliação. A rotina que tinham,</p>	<p>Uma das maiores dificuldades que senti no processo de avaliação das crianças esteve</p>	<p>A parte de as incorporar na avaliação e também de criar as grelhas que</p>	<p>As dificuldades que senti ao avaliar as crianças prenderam-se com a atribuição de notas, pois, embora</p>

	<p>maior dificuldade foi tomar as decisões corretas perante a avaliação do quotidiano, por exemplo, ao criar grupos para o projeto implementado, depois de avaliar o comportamento individual das crianças no dia a dia, tentei criar grupos equilibrados o que nem sempre foi atingido.</p>	<p>acabava por dificultar a análise da avaliação, tinham sempre pouco tempo para esse momento, acava por vezes estarem a avaliar mais que uma atividade ao mesmo tempo e não por exemplo no final de execução da atividade.</p>	<p>relacionada com a utilização das grelhas para os trabalhos de casa, particularmente no momento de atribuir uma classificação. Por vezes, senti alguma insegurança, uma vez que nem sempre me sentia totalmente confiante de que a classificação atribuída correspondia, de forma justa e precisa, ao desempenho de cada criança.</p>	<p>incorporassem todos os aspetos que achavam importantes.</p>	<p>assinalasse os erros, tinha dificuldade em perceber se uma ficha estava mais bem conseguida do que outra, o que tornou a tarefa bastante desafiante.</p>
--	--	---	---	--	---

<p>-Outras informações relevantes que queiras acrescentar?</p>		<p>A avaliação é vista, em muitos contextos, como um processo complicado e, por vezes, realizado de forma negligente. Ainda é frequentemente encarada como uma exigência burocrática, em vez de ser reconhecida como uma ferramenta essencial para compreender as necessidades, interesses e potencial das crianças. Esta visão compromete</p>			<p>Mais uma vez a avaliação revelou ser o mais desafiante no estágio.</p>
--	--	--	--	--	---

		<p>o verdadeiro propósito da avaliação: apoiar e orientar o desenvolvimento dos alunos e das crianças, devem ser um tema muito mais falado e desenvolvido, mesmo com os profissionais que já se encontram a exercer.</p>			
--	--	--	--	--	--

### Anexo IV – Análise de conteúdo do questionário colocado às estudantes do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

<b>Análise das respostas dadas pelas estudantes do Mestrado</b>		
<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Respostas</b>
Formas e meios de avaliação	Testes escritos/apresentações orais	“a avaliação era feita pelo docente titular através de testes escritos e apresentações orais. Pouca regularidade (1 ou 2 por semestre)” (A1).
	Tabelas de desenvolvimento	“era analisado o desempenho de cada criança nas atividades desenvolvidas, (...) Esta informação era utilizada para preencher tabelas de desenvolvimento (escolha múltipla)” (A5)
	Tomada de notas	“A professora (...) tomava notas num caderno da progressão ou não em relação a determinados temas” (A1) “grande parte da avaliação era feita de forma semanal, (...) através (...) de pequenos registos informais” (A2) “Pequenas descrições escritas de situações significativas, que evidenciavam progressos, dificuldades ou comportamentos” (A3)
	Diário de bordo	“Diário de bordo, utilizado para refletir sobre o desenvolvimento das atividades” (A3)
	Observação direta	“grande parte da avaliação era feita (...) através da observação” (A2) “A avaliação foi realizada diariamente, através da observação direta tendo em conta o interesse e a participação das crianças, bem como as suas respostas (...)” (A3)

		“A avaliação (...) baseou-se na observação das atitudes e na forma com as crianças se comportavam” (A4)
	Grelhas de trabalho de casa	“As grelhas referentes aos trabalhos de casa eram preenchidas apenas quando estes eram atribuídos.” (A3)
	Registos fotográficos e videográficos	“utilizei registos fotográficos e videográficos, para (...) analisar os conteúdos, como forma de avaliar o Projeto Educativo” (A4) “Registo fotográfico, como suporte visual complementar, para documentar momentos e evidenciar as aprendizagens” (A3)
	Análise dos trabalhos das crianças	“Análise dos trabalhos das crianças, observação e avaliação dos produtos realizados pelas crianças, como desenhos” (A3)
	Comentários das crianças	“Posso dizer que diariamente utilizava: (...) a conversa informal, comentários das crianças” (A2) “um instrumento que também foi utilizado foi a opinião das crianças” (A4)
	Grelhas de autoavaliação	“utilizava (...) grelha de autoavaliação preenchida pelos alunos ao longo dos dias. (...)” (A2)
	Feedback	“feedback aos alunos sobre os trabalhos de casa, com o apoio de uma grelha para registar os dados” (A3)
	Grelhas de observação	“As grelhas de observação, (...) nas situações em que se desenvolviam atividades específicas que pretendíamos acompanhar com maior detalhe” (A3)
	Questão de aula/fichas	“duas avaliações individuais — uma questão em aula de Matemática e uma ficha de compreensão oral de Português, cujos resultados foram também registados numa grelha” (A3)

Envolvimento das crianças	Conversa/reflexões	<p>“ouvia as crianças e perguntava o que acharam da atividade, o que mudavam, se compreenderam, etc. (...)” (A1)</p> <p>“conversa informal, para tentar perceber os seus gostos e o que gostavam de fazer (...) No final das atividades realizava grupos, para avaliar o interesse e a opinião sobre o decorrer da atividade (...)” (A2)</p> <p>“foram promovidos momentos de partilha em que as crianças puderam expressar o que aprenderam, o que gostaram ou não gostaram (...)” (A3)</p> <p>“no fim de cada atividade questionava se as crianças tinham ou não gostado de realizar a atividade” (A4)</p>
	Tomada de decisões/sugestões	<p>“as opiniões, comentários e sugestões das crianças eram valorizados e registados” (A3)</p> <p>“participação ativa nas decisões: em algumas situações, as crianças também puderam sugerir modificações nas atividades” (A3)</p>
	Autoavaliação	<p>“Após determinadas atividades, as crianças eram convidadas a partilhar o que sentiram, como resolveram desafios e como avaliaram o seu próprio desempenho e o do grupo” (A3)</p> <p>“as crianças foram convidadas a refletir sobre o seu próprio desempenho e a identificar os aspetos em que se sentiram mais confiantes ou necessitando de mais apoio” (A3)</p>
	Heteroavaliação	<p>“as crianças eram envolvidas na observação dos colegas, aprendendo a valorizar o trabalho dos outros” (A3)</p> <p>“Foram as próprias que avaliaram (...) o comportamento dos seus pares, para além do desempenho dos estagiários” (A1)</p>
	Feedback	<p>“Fiz questão que na parte do feedback fosse de ambas as partes, ouvia as crianças e (...) depois eu fazia o mesmo da minha parte, dava o feedback em relação a eles.” (A1)</p>

		<p>“Durante as atividades, o feedback foi dado de forma constante e interativa, permitindo que as crianças soubessem como estavam a evoluir” (A3)</p>
Divulgação da avaliação	Realizada	<p>“por meio de exposição; (...) para os pais: através do caderno de TPC “(A2)</p> <p>“Em diálogo/exposição com as crianças, com a educadora e auxiliar” (A2)</p> <p>“conversando sobre os trabalhos de casa e fornecendo-lhes feedback individual” (A3)</p> <p>“elaborámos um livro em formato A3, que ficou na Instituição, para que as crianças, (...)” (A3)</p> <p>“envio para casa dos materiais utilizados e o afixamento dos trabalhos na porta e no corredor da escola” (A1)</p> <p>“a avaliação foi realizada de forma expositiva com recurso a uma apresentação em que foi explicado parâmetros importantes” (A2)</p> <p>“conversas regulares, nomeadamente no momento da correção dos trabalhos de casa, em que se fornecia feedback individualizado” (A3)</p> <p>“não acompanhámos como é feita a divulgação da avaliação da educadora à família, pelo que não sabemos como se realiza” (A5)</p>
	Não realizada	<p>“Não foi feita” (A1)</p> <p>“não realizámos nenhuma divulgação formal da avaliação” (A3)</p> <p>“como a mesma se baseou em observação direta, não achei necessário divulgar” (A4)</p>
Dificuldades sentidas	Como avaliar	<p>“Nem todos chegarem às aprendizagens esperadas (...) e de que forma poderia avaliar tendo em conta este “ponto” (A1)</p> <p>“foi mesmo avaliar as crianças e as suas capacidades (...) complicado criar algo novo.” (A4)</p>

		<p>“foi mesmo complicado, foi avaliar as crianças em si, pois sinto que em JI as crianças não tinham a necessidade de serem avaliadas” (A4)</p> <p>“foi tomar as decisões corretas perante a avaliação do quotidiano, (...) depois de avaliar o comportamento individual das crianças no dia a dia” (A1).</p> <p>“As dificuldades com que me deparei ao avaliar as crianças foram definir quais os parâmetros que deveria avaliar e identificar em que nível cada uma se encontrava” (A5).</p>
	Preenchimento dos instrumentos	<p>“foi na parte das grelhas dos trabalhos de casa, especialmente ao atribuir as cores com as bolas correspondentes, (...), pois nem sempre estava completamente certa sobre qual a cor que melhor refletiria (...) atribuir estas cores exigia uma análise cuidadosa” (A3)</p> <p>“desafiante conciliar a observação, a participação ativa e, em simultâneo, o registo detalhado das informações, sobretudo por se tratar de um grupo numeroso” (A3)</p> <p>“prenderam-se com a atribuição de notas, pois, embora assinalasse os erros, tinha dificuldade em perceber se uma ficha estava mais bem conseguida do que outra” (A5)</p>
	Gestão do tempo	<p>“A má gestão de tempo condicionava a avaliação (...) tinham sempre pouco tempo para esse momento” (A2)</p>
	Incluir as crianças	<p>“as dificuldades que senti foram incorporar as crianças na avaliação” (A4)</p>
	Ritmo de aprendizagem	<p>“O grupo com quem estagiei em contexto do 1.º ciclo, era um 1.º ano pouco autónomo (...) e colocou em causa os momentos de avaliação” (A2)</p> <p>“o facto de cada criança ter o seu próprio ritmo de aprendizagem tornava difícil aplicar uma avaliação uniforme” (A3)</p> <p>“avaliar as crianças todas ao mesmo tempo e (...) tantas crianças terem diferentes tempos de captação e de aprendizagem 8...) ser justa na avaliação perante todos. (A1)”</p>

## **Anexo V – Guião do questionário realizado às educadoras e professoras cooperantes aos questionários realizados, em contexto de jardim de infância e 1.º ciclo do Ensino Básico**

O presente questionário surge no âmbito da investigação para a dissertação do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, com os seguintes objetivos: estudar como é que os docentes envolvem as crianças na avaliação; perceber as formas e meios de observação utilizados pelos docentes; estudar como é divulgada a avaliação e compreender as dificuldades sentidas pelos docentes no processo de avaliação. Desde já, informo que as respostas dadas serão trabalhadas de forma anónima e confidencial.

<b>Guião de questionário às educadoras e professoras cooperantes</b>		
<b>Blocos temáticos</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Questões</b>
I. Legitimação do questionário	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Referir e contextualizar o objetivo do questionário;</li> <li>- Garantir o tratamento ético;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O presente questionário surge no âmbito da investigação para a dissertação do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, com os seguintes objetivos: estudar como é que os docentes envolvem as crianças na avaliação; perceber as formas e meios de observação utilizados pelos docentes; estudar como é divulgada a avaliação e compreender as dificuldades sentidas pelos docentes no processo de avaliação.</li> <li>- Desde já, informo que as respostas dadas serão trabalhadas de forma anónima e confidencial.</li> </ul>
II. Identificação do entrevistado e do grupo	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Caracterizar a profissional e o grupo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Qual a sua idade?</li> <li>- Quais são as suas habilitações académicas?</li> <li>- Qual o seu tempo de serviço na área da educação?</li> </ul>

		- Em que valência(s) exerce atualmente funções?
III. Formas e meios de avaliação utilizados pelos docentes na avaliação	- Conhecer as formas e meios de avaliação utilizadas pela educadora cooperante;	- Como faz a avaliação no início do ano, ao longo do ano e no final do ano e que instrumentos utiliza?
IV. Envolvimento das crianças na avaliação	- Perceber a participação das crianças na avaliação.	- De que forma as crianças participam na avaliação?
V. Divulgação da avaliação	- Compreender como é feita a divulgação da avaliação.	- Como é feita a divulgação da avaliação (por exemplo, para as famílias)?
VI. Dificuldades das docentes no processo da avaliação	- Perceber quais as dificuldades sentidas na avaliação das crianças.	- Quais as dificuldades sentidas no processo da avaliação?
VII. Conclusão do questionário	- Agradecer pela disponibilidade e colaboração.	Agradeço a disponibilidade e a colaboração.

## Anexo VI - Respostas das educadoras e professoras cooperantes aos questionários realizados, em contexto de jardim de infância e 1.º ciclo do Ensino Básico

Questões	Respostas		
	Educadora Cooperante	Professora Cooperante 1	Professora Cooperante 2
- Como faz a avaliação no início do ano, ao longo do ano e no final do ano e que instrumentos utiliza?	<p>A avaliação no início do ano letivo é um momento crucial para educadores, pois permite definir prioridades e elaborar o projeto educativo de grupo que dê resposta às necessidades e interesses das crianças/grupo, bem como envolver as famílias no processo educativo, mantendo-as informadas sobre o desenvolvimento das crianças e promovendo a colaboração entre casa e o JI.</p> <p>- Observação sistemática: registar comportamentos, atividades e interações das crianças em diferentes contextos.</p>	<p>No início do ano é realizada uma avaliação diagnóstica por disciplina, ao longo do ano são aplicadas questões – aula e no final de cada semestre é aplicada uma avaliação sumativa. Semanalmente, é feita uma avaliação à leitura que é registada pelos próprios alunos. Utilizo mapas de leitura; fichas; testes, observação direta dos alunos em atividade.</p>	<p>No início do ano letivo, realizo uma avaliação diagnóstica com o objetivo de conhecer o ponto de partida de cada aluno. Esta avaliação é feita através de fichas de diagnóstico permitindo identificar as competências já adquiridas e as necessidades de aprendizagem de cada criança. Ao longo do ano, privilegio uma avaliação formativa e contínua, que se baseia na observação sistemática do desempenho dos alunos em diferentes contextos e atividades. Utilizo grelhas de registo, dossier de trabalhos e questões de aula para recolher evidências do progresso dos alunos. Esta informação permite-me ajustar as estratégias</p>

	<p>- Conversas individuais: dialogar com as crianças sobre suas experiências, interesses e aprendizagens.</p> <p>- Atividades de diagnóstico: realização de jogos, tarefas e questionários para e conhecer o desenvolvimento da criança em diferentes áreas.</p> <p>- Análise de documentos: consultar relatórios de anos anteriores, informações dos pais e outros profissionais que caso acompanhem a criança.</p> <p>Ao longo do ano letivo, a avaliação no pré-escolar concretiza-se através de diferentes metodologias e instrumentos:</p> <p>- Observação direta: Permite ao educador acompanhar as crianças em diferentes contextos e atividades, registando os seus comportamentos, interesses, aprendizagens e interações com o meio.</p>		<p>pedagógicas, diferenciando a intervenção educativa de acordo com os ritmos e estilos de aprendizagem de cada aluno. No final do ano e no final dos semestres, realizo uma avaliação sumativa, que sintetiza os progressos realizados ao longo do percurso letivo. Esta avaliação tem em conta as evidências recolhidas durante todo o ano e permite fazer um balanço global do desenvolvimento das competências definidas no currículo, informando as famílias e servindo de base para a continuidade do percurso escolar dos alunos.</p> <p>Utilizo uma variedade de instrumentos de avaliação que me permitem acompanhar o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos de forma contínua, sistemática e integrada. Entre os principais instrumentos que aplico destacam-se: • Grelhas de observação e registo:</p>
--	--	--	---

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Análise de trabalhos/produções: Avalia o desenvolvimento das competências das crianças através da análise das suas produções individuais e em grupo, como desenhos, pinturas, construções, etc.</li> <li>- Portfólios: Documentam o percurso e evolução individual de cada criança ao longo do ano, reunindo trabalhos, registos de observação, reflexões e outros materiais relevantes.</li> <li>- Diálogos e conversas: Permitem ao educador conhecer melhor as crianças, os seus pensamentos, sentimentos e ideias, recolhendo informações valiosas sobre o seu processo de aprendizagem.</li> <li>- Autoavaliação e heteroavaliação: As crianças são incentivadas a refletir sobre o seu próprio progresso, a dar e receber feedback dos seus pares, desenvolvendo a sua autoconsciência e capacidade de avaliação crítica.</li> </ul>		<p>fundamentais para registar comportamentos, atitudes, competências e dificuldades observadas nas atividades diárias; • Dossier de trabalhos: onde são reunidos os trabalhos realizados pelos alunos ao longo do tempo, permitindo acompanhar a sua evolução; • Fichas de diagnóstico e de trabalho: usadas pontualmente para aferir conhecimentos e competências em áreas específicas; • Autoavaliação: promovendo a reflexão das crianças sobre o seu próprio desempenho; • Conversas individuais e em grupo: como forma de recolher informação sobre a compreensão, opiniões e sentimentos das crianças em relação às aprendizagens. Estes instrumentos são articulados de forma flexível e intencional, ajustando-se às necessidades dos alunos e aos objetivos pedagógicos definidos.</p>
--	---	--	---

	<p>Nos finais de semestre é feita a avaliação individual de cada criança, em documento construído pelo departamento do pré-escolar. Sintetiza o desenvolvimento e as aprendizagens ao longo do ano letivo. É muito importante que seja descritiva e deve focar-se no que a criança sabe e faz, em vez de emitir juízos de valor. Este documento serve de base para o planeamento pedagógico do ano seguinte, para dar a conhecer aos pais /encarregados de educação e fazer a articulação com o 1º ciclo do Ensino Básico para as crianças que terminam o pré-escolar.</p>		
<p>- De que forma as crianças participam na avaliação?</p>	<p>A participação das crianças na avaliação é importante para o seu desenvolvimento integral, promovendo a autonomia e a construção da própria aprendizagem. Essa perspetiva vai além da aplicação de instrumentos de</p>	<p>Realizam a sua avaliação (autoavaliação) relativamente ao seu comportamento e à leitura.</p>	<p>A participação ativa das crianças na avaliação é um elemento central da prática pedagógica, promovendo a autonomia, a reflexão e a consciência do próprio processo de aprendizagem. Para isso, recorro às seguintes estratégias: •</p>

	<p>avaliação, é um processo de diálogo e reflexivo que beneficia tanto as crianças quanto os educadores.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Utilizar linguagem simples, clara e adequada à faixa etária das crianças, utilizando recursos visuais e lúdicos quando necessário.</li> <li>- Incentivar a expressão das crianças através de desenhos, pinturas, dramatizações, jogos e outras atividades que possibilitem diferentes formas de comunicação.</li> <li>- São implicadas na manifestação das suas opções de interesse sobre as atividades /projetos realizados;</li> <li>- Em registos de avaliação elaborados para o efeito;</li> <li>- Ouvir atentamente as crianças, valorizar suas opiniões e ideias, e</li> </ul>		<p>Autoavaliação: incentivo as crianças a refletirem sobre o seu desempenho, as dificuldades sentidas e os progressos alcançados. Esta reflexão pode ocorrer oralmente, em pequenos grupos ou individualmente e também através de registos visuais (como carinhas, cores ou desenhos) ou grelhas de registo;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Heteroavaliação: promovo momentos em que os alunos avaliam os trabalhos ou comportamentos dos colegas, de forma respeitosa e construtiva, contribuindo para o desenvolvimento do espírito crítico e do sentido de responsabilidade;</li> <li>• Discussões e conversas sobre o processo de aprendizagem: utilizo momentos de partilha em grupo, onde as crianças falam sobre o que aprenderam e como o fizeram; Estas práticas reforçam o papel da criança como agente ativo no seu percurso educativo, favorecendo</li> </ul>
--	--	--	---

	<p>fornecer <i>feedback</i> construtivo que as ajude a progredir.</p>		<p>aprendizagens mais significativas e duradoura.</p>
<p>- Como é feita a divulgação da avaliação?</p>	<p>Nos momentos de avaliação formal e em documentos próprios, criados pelo departamento do pré-escolar e aprovados em conselho pedagógico: atendimento individualizado e/ou em grupo.</p> <p>- Envio por e-mail institucional, aos encarregados de educação, informações, documentação /registos pedagógicos;</p> <p>- Partilha de documentação pedagógica, fotos e vídeos de atividades <i>Onedrive</i> e-mail institucional;</p> <p><u>Reuniões Individuais:</u></p> <p>- Momentos personalizados para conversar com cada família sobre o</p>	<p>Semanalmente os pais podem observar nos mapas de leitura a sua avaliação, as questões-aula e fichas de avaliação sumativa são apresentadas aos pais em reuniões para o efeito.</p>	<p>A divulgação da avaliação é feita de forma regular e transparente, envolvendo ativamente as famílias no processo educativo. Para isso, recorro a diversos meios:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aplicação Inovar: através desta plataforma digital, partilho os registos da avaliação sumativa sobre o percurso escolar de cada aluno, permitindo que os encarregados de educação acompanhem o progresso das aprendizagens;</li> <li>• Reuniões gerais com os encarregados de educação: realizadas em momentos-chave do ano letivo (início, meio e fim), estas reuniões permitem partilhar o trabalho desenvolvido na sala de aula, os critérios de avaliação e os objetivos pedagógicos;</li> <li>• Reuniões individuais: sempre que necessário ou solicitado, são marcadas reuniões com os encarregados</li> </ul>

	<p>percurso individual da criança, utilizando linguagem clara e acessível.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresentação de portfólios com trabalhos realizados, relatórios de observação e exemplos concretos do desenvolvimento da criança.</li> <li>- Espaço para dúvidas, questionamentos e construção conjunta de estratégias para apoiar a família.</li> </ul> <p><u>Reuniões de Pais:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Partilhar ideias e experiências; projetos desenvolvidos e a desenvolver;</li> <li>- Apresentação de palestras, <i>workshops</i> e atividades interativas que abordam temas relevantes para a educação infantil, como desenvolvimento social, emocional e cognitivo.</li> </ul>		<p>de educação para uma abordagem mais personalizada, onde é possível discutir o progresso, as dificuldades e as estratégias a adotar para apoiar a criança;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Comunicação informal e contínua: mantenho uma comunicação próxima e regular com as famílias, seja à entrada ou saída da escola ou por e-mail. Esta articulação com as famílias é essencial para garantir uma abordagem educativa coerente e centrada na criança.</li> </ul>
<p>- Quais as dificuldades</p>	<p>A avaliação no pré-escolar apresenta desafios específicos, decorrentes da</p>	<p>Nem sempre os resultados obtidos em fichas correspondem às</p>	<p>Apesar de ser uma componente essencial do processo educativo, a avaliação</p>

<p>sentidas no processo da avaliação?</p>	<p>natureza holística do desenvolvimento infantil nesta fase e da importância da individualidade de cada criança.</p> <p>Adotar uma visão holística da criança: A avaliação deve considerar todos os aspetos do desenvolvimento da criança, não apenas o aspeto cognitivo.</p> <p>- A individualidade das crianças: cada criança desenvolve-se a seu ritmo, o que torna difícil estabelecer critérios únicos de avaliação;</p> <p>- A diferenciação pedagógica: fatores sócio económicos, culturais e familiares podem influenciar o desenvolvimento da criança, devendo ser considerados na avaliação.</p> <p>- As crianças com NEE, compreender as suas problemáticas e especificidades</p>	<p>aprendizagens/conhecimentos adquiridos pelo aluno. Fatores como ansiedade e nervosismo podem ser causadores de uma má prestação por parte do aluno. Daí a avaliação, sobretudo nesta faixa etária ser contínua e qualitativa.</p>	<p>apresenta diversos desafios. Entre as principais dificuldades que tenho sentido, destacam-se:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tempo limitado para a observação sistemática e registo: no dia-a-dia escolar, especialmente com turmas numerosas e com alunos com necessidades educativas diferenciadas, nem sempre é fácil dedicar o tempo necessário à recolha e análise aprofundada de evidências de aprendizagem;</li> <li>• Equilíbrio entre avaliação formativa e sumativa: conciliar a necessidade de uma avaliação contínua e formativa com as exigências formais da avaliação sumativa é um processo bastante complexo, exigindo uma gestão cuidada dos registos e do tempo;</li> <li>• Diversidade dos ritmos de aprendizagem: adaptar a avaliação às necessidades individuais, garantindo a equidade e a justiça na análise do progresso de cada criança, é uma tarefa exigente;</li> <li>•</li> </ul>
---	---	--	---

			<p>Envolvimento das famílias: por vezes, é difícil garantir que todas as famílias compreendam a importância da avaliação formativa e participem de forma ativa e construtiva no acompanhamento do percurso dos seus educandos; • Carga administrativa associada à avaliação: o preenchimento de plataformas, grelhas, relatórios e outros documentos burocráticos pode ser excessivo e consumir tempo que seria valioso para a intervenção pedagógica direta. Apesar destas dificuldades, procuro manter uma abordagem reflexiva e centrada na criança, ajustando práticas sempre que necessário para garantir uma avaliação mais justa e significativa.</p>
--	--	--	--

**Anexo VII - Análise de conteúdo do questionário colocado às educadoras e professoras cooperantes, em contexto de jardim de infância e 1.º ciclo do Ensino Básico**

<b>Análise das respostas dadas pela educadora e professoras cooperantes</b>		
<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Respostas</b>
Formas e meios de avaliação	Projeto educativo	“A avaliação no início do ano letivo (...) permite elaborar o projeto educativo de grupo que dê resposta às necessidades das crianças/grupo” (educadora)
	Observação direta	“Ao longo do ano letivo, a avaliação (...) concretiza-se através (..) observação direta: (...) acompanhar as crianças em diferentes contextos e atividades, registando os seus comportamentos, (...) e interações com o meio.” (educadora)
	Conversas	“dialogar com as crianças sobre suas experiências, interesses e aprendizagens” (educadora) “Conversas individuais e em grupo: como forma de recolher informação sobre (...) opiniões e sentimentos das crianças em relação às aprendizagens” (professora 2)
	Avaliação diagnóstica	“Atividades de diagnóstico: realização de jogos, tarefas e questionários para e conhecer o desenvolvimento da criança em diferentes áreas” (educadora) “No início do ano é realizada uma avaliação diagnóstica por disciplina” (professora 1) “No início do ano letivo, realizo uma avaliação diagnóstica com o objetivo de conhecer o ponto de partida de cada aluno (...) através de fichas de diagnóstico” (professora 2)
	Análise de documentos	“consultar relatórios de anos anteriores, informações dos pais e outros profissionais” (educadora)

		“avalia o desenvolvimento das competências das crianças através da análise das suas produções individuais e em grupo”. (educadora)
	Avaliação formativa	“Ao longo do ano, privilegio uma avaliação formativa e contínua, que se baseia na observação sistemática do desempenho dos alunos (...)” (professora 2)
	Autoavaliação e heteroavaliação	“As crianças são incentivadas a refletir sobre o seu próprio progresso, a dar e receber feedback dos seus pares” (educadora) “Autoavaliação: promovendo a reflexão das crianças sobre o seu próprio desempenho” (professora 2)
	Avaliação sumativa	“Nos finais de semestre é feita a avaliação individual de cada criança, em documento construído pelo departamento do pré-escolar, sintetiza o desenvolvimento e as aprendizagens” (educadora) “no final de cada semestre é aplicada uma avaliação sumativa” (professora 1) “No final do ano e no final dos semestres, realizo uma avaliação sumativa, que sintetiza os progressos realizados ao longo do percurso letivo (...), informando as famílias e servindo de base para a continuidade do percurso escolar dos alunos” (professora 2)
	Questões-aula	“ao longo do ano são aplicadas questões – aula” (professora 1) “Utilizo (...) questões de aula para recolher evidências do progresso dos alunos. Esta informação permite-me ajustar as estratégias” (professora 2)
	Grelhas de observação	“Grelhas de observação e registo: fundamentais para registar comportamentos, atitudes, competências e dificuldades observadas nas atividades” (professora 2)
	Portfólios/dossier de trabalho	“Portfólios, documentam o percurso e evolução individual de cada criança ao longo do ano, reunindo (...) materiais relevantes” (educadora)

		“Dossier de trabalhos: onde são reunidos os trabalhos realizados pelos alunos ao longo do tempo, permitindo acompanhar a sua evolução” (professora 2)
	Fichas	“Utilizo (...) fichas; testes” (professora 1) “Fichas de diagnóstico e de trabalho: usadas pontualmente para aferir conhecimentos e competências em áreas específicas” (professora 2)
Envolvimento das crianças	Conversas/manifestação de interesses	“Incentivar a expressão das crianças através de desenhos, (...) e outras atividades que possibilitem diferentes formas de comunicação; (...) implicadas na manifestação das suas opções de interesse; (...) ouvir atentamente as crianças, valorizar (...) opiniões e ideias, e fornecer feedback construtivo que as ajude” (educadora) “utilizo momentos de partilha em grupo, onde as crianças falam sobre o que aprenderam” (professora 2)
	Autoavaliação	“Realizam a sua avaliação (autoavaliação) relativamente ao seu comportamento e à leitura” (professora 1) “Autoavaliação: incentivo as crianças a refletirem sobre o seu desempenho, as dificuldades sentidas e os progressos, (...) pode ocorrer oralmente, em pequenos grupos ou individualmente e também através de registos visuais (como carinhas, cores ou desenhos) ou grelhas de registo” (Professora 2)
	Heteroavaliação	“Heteroavaliação: promovo momentos em que os alunos avaliam os trabalhos ou comportamentos dos colegas” (Professora 2)
Divulgação da avaliação	Plataformas digitais	“Envio por e-mail institucional, aos encarregados de educação, informações, documentação; (...); vídeos de atividades <i>Onedrive</i> (educadora)

		“Aplicação Inovar: (...) partilho os registos da avaliação sumativa sobre o percurso escolar de cada aluno”
	Reuniões individuais	“reuniões individuais (...) para conversar com cada família sobre o percurso individual da criança (...) apresentação de portfólios com trabalhos realizados, (...) espaço para dúvidas” (educadora) “reuniões individuais: sempre que necessário ou solicitado (...) onde é possível discutir o progresso, as dificuldades e as estratégias a adotar” (professora 2)
	Reuniões de pais	“reuniões de Pais: partilhar ideias e experiências; projetos desenvolvidos e a desenvolver; apresentação de palestras, <i>workshops</i> e atividades interativas” (educadora) “as questões-aula e fichas de avaliação sumativa são apresentadas aos pais em reuniões para o efeito” (professora 1) “Reuniões gerais com os encarregados de educação: realizadas em momentos-chave do ano letivo (...) permitem partilhar o trabalho desenvolvido na sala de aula, os critérios de avaliação e os objetivos pedagógicos” (professora 2)
Dificuldades sentidas	Visão holística	“Adotar uma visão holística da criança: A avaliação deve considerar todos os aspetos do desenvolvimento da criança, não apenas o aspeto cognitivo” (educadora)
	Individualidade das crianças	“cada criança desenvolve-se a seu ritmo, o que torna difícil estabelecer critérios únicos de avaliação; (...) as crianças com NEE, compreender as suas problemáticas e especificidades” (educadora) “adaptar a avaliação às necessidades individuais, garantindo a equidade e a justiça na análise do progresso de cada criança” (professora 2)

	Tempo	<p>“Tempo limitado para a observação sistemática e registo: (...), nem sempre é fácil dedicar o tempo necessário à recolha e análise aprofundada de evidências de aprendizagem; (...), conciliar a necessidade de uma avaliação contínua e formativa com as exigências formais da avaliação sumativa é um processo bastante complexo, exigindo uma gestão cuidada dos registos e do tempo; (...) Carga administrativa associada à avaliação: o preenchimento de plataformas, grelhas, relatórios e outros documentos burocráticos pode ser excessivo e consumir tempo” (professora 2)</p>
	Envolvimento das famílias	<p>“é difícil garantir que todas as famílias compreendam a importância da avaliação formativa e participem de forma ativa e construtiva” (professora 2)</p>
	Fatores externos	<p>“fatores sócio económicos, culturais e familiares podem influenciar o desenvolvimento da criança, devendo ser considerados na avaliação” (educadora)</p> <p>“Nem sempre os resultados obtidos em fichas correspondem às aprendizagens/conhecimentos (...). Fatores como ansiedade e nervosismo podem ser causadores de uma má prestação” (professora 1)</p>

