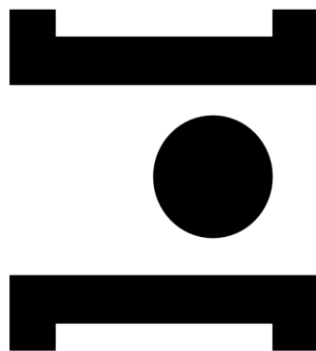


**INSTITUTO POLITÉCNICO DE SANTARÉM**  
**Escola Superior de Educação**



**POLITÉCNICO  
DE SANTARÉM**

**A 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**

**Liliana Sofia Pereira Azinheira**

**Orientação:**

**Professora Doutora Maria João Cardona Correia Antunes**

dezembro, 2024

Diz-me como avalias e dir-te-ei o que os teus alunos aprendem realmente... e dir-te-ei  
a tua verdadeira conceção de aprendizagem.

**(de Ketele, 1993)**

## **Agradecimentos**

Aos meus pais Fátima e António, por me terem dado esta oportunidade, por estarem sempre lá, por acreditarem em mim, por nunca me deixarem desistir. São os meus heróis e enche-me de orgulho ser vossa filha, por serem modelos de vida, que eu quero seguir, quer a nível pessoal, quer a nível profissional. Mais uma etapa finalizada, sendo esta uma das mais importantes da minha vida, deve-se a vocês. Apoiaram-me nesta longa caminhada e ajudaram-me a pôr de pé quando eu caía, ajudaram-me a acreditar em mim e a nunca desistir.

À minha irmã Carolina, que sempre me apoiou e ajudou ao longo destes cinco anos e que, principalmente, nestes últimos dois pela paciência, força e motivação. Sei que estás sempre ao meu lado e eu, também, estarei do teu.

Um especial agradecimento, à minha orientadora, à professora Maria João Cardona, pela paciência, disponibilidade, apoio e motivação. Obrigada pelo privilégio de poder ter contactado com a sua experiência e profissionalismo, ao longo do meu percurso académico.

Às educadoras e professoras cooperantes que me abriram as portas das suas salas. Obrigada pelas oportunidades para aprender, pelo apoio e pelos conselhos que me permitiram crescer profissionalmente.

Às minhas colegas de turma, que se propuseram a participar neste trabalho, partilhando comigo as suas experiências. À Beatriz Flores que aguentou ser a minha parceira de estágio ao longo destes dois anos. Obrigada pela paciência e confiança. Sempre confiei na nossa dupla.

Por último, mas o mais importante e sincero agradecimento a todas as crianças com quem tive o privilégio de contactar ao longo destes cinco anos de formação. Obrigada por me terem recebido, por me terem ensinado, por me terem alegrado os dias com os vossos beijinhos, abraços e palavras mais sinceras.

## **Resumo**

O presente trabalho foi 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 e está organizado em duas partes.

Na primeira parte, é apresentado o trabalho desenvolvido no decorrer dos estágios realizados, sendo evidenciados os principais aspetos positivos e negativos vivenciados, assim como as principais experiências de aprendizagem realizadas.

Na segunda parte, apresenta-se a componente investigativa, que teve como objetivo analisar a avaliação na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

A investigação contou com a participação das estudantes do mestrado que habilita para a docência em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (2022/2024), procurando-se estudar a avaliação observada e realizada nas suas práticas supervisionadas e as suas dificuldades na realização da mesma. Contou, ainda, com a participação de uma educadora de infância e duas professoras do 1.º Ciclo. Pretendi com esta pesquisa aprender mais sobre as formas e meios de avaliação utilizados no jardim de infância e na escola.

Optou-se por uma metodologia de natureza qualitativa, tendo-se utilizado técnicas de recolha de dados como o inquérito por questionário, entrevista e análise documental. Os dados recolhidos foram analisados recorrendo à análise de conteúdo.

O presente estudo pretendeu identificar as estratégias, os métodos e os instrumentos de avaliação a que os/as educadores/as e professores/as recorrem para realizarem a avaliação dos alunos.

Foi feito um inquérito por questionário às estudantes da turma, para recolher dados sobre as observações feitas durante os estágios relativamente à avaliação das crianças. A partir da análise destes dados foi possível verificar que, durante os estágios, os instrumentos mais utilizados foram: as grelhas de avaliação, a observação direta, o portefólio e os/as testes/fichas de avaliação.

Foram, ainda, feitas entrevistas a uma educadora e duas professoras cooperantes. De acordo com a análise destes dados observamos que nas suas práticas educativas integram com regularidade os trabalhos de grupo e os projetos. Recorrem com regularidade a ferramentas digitais/tecnológicas que consideram uma mais-valia na avaliação.

Relativamente ao envolvimento das crianças e das famílias, tanto as mestrandas como as profissionais cooperantes, requerem uma constante preocupação em incluí-las

na prática, utilizando diversas estratégias de forma a ser possível esse envolvimento, nomeadamente a autoavaliação das crianças, o feedback das suas aprendizagens e a transmissão de informações aos encarregados de educação.

**Palavras-chave:** avaliação das aprendizagens, crianças, processo avaliativo

## ***Abstract***

This work was carried out as part of the Master's Degree in Preschool Education and Teaching in the 1st Cycle of Basic Education at the Higher School of Education of Santarém and is organized into two parts.

In the first part, the work developed during the internships is presented, highlighting the main positive and negative aspects experienced, as well as the key learning experiences undertaken.

In the second part, the investigative component is introduced, aiming to analyze assessment in Preschool Education and the 1st Cycle of Basic Education.

The research involved the participation of master's students qualifying for teaching in Preschool Education and the 1st Cycle of Basic Education (2022/2024). It aimed to study the assessment observed and carried out in their supervised practices and the difficulties encountered in performing these assessments. It also included the participation of one preschool educator and two 1st Cycle teachers. The research sought to deepen understanding of the forms and means of assessment used in kindergarten and school.

A qualitative methodology was adopted, using data collection techniques such as questionnaires, interviews, and document analysis. The collected data were analyzed through content analysis.

The study aimed to identify the strategies, methods, and assessment tools employed by educators and teachers to evaluate students.

A questionnaire was administered to the students in the class to collect data on their observations during the internships regarding children's assessment. From the analysis of this data, it was found that the most commonly used tools during the internships were assessment grids, direct observation, portfolios, and tests/evaluation sheets.

Interviews were also conducted with one preschool educator and two cooperating teachers. Based on the analysis of this data, it was observed that group work and projects are regularly integrated into their educational practices. They frequently use digital/technological tools, which they consider a valuable asset in assessment.

Regarding the involvement of children and families, both the master's students and cooperating professionals consistently strive to include them in practice, employing various strategies to achieve this involvement. These strategies include children's self-

assessment, feedback on their learning, and the transmission of information to parents or guardians.

**Key-words:** assessment of learning, children, evaluation process

## Índice

Agradecimentos.....	II
Resumo .....	III
<i>Abstract</i> .....	V
Índice de Figuras .....	IX
Índice de Tabelas .....	X
Introdução.....	1
Parte I – Prática de Ensino Supervisionada .....	3
1.1.    Contexto de Creche.....	3
1.2.    Contexto de Jardim de Infância .....	8
1.3.    Contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico – 2.º Ano de Escolaridade .....	15
1.4.    Contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico – 4.º Ano de Escolaridade .....	21
1.5.    Processo de Aprendizagem.....	27
Parte II – Trabalho de Pesquisa.....	30
2.1.1    Avaliação como forma de aprendizagem e organização do processo educativo .....	30
2.1.2    Formas e meios de avaliação das primeiras idades.....	37
2.1.3    Diferentes intervenientes no processo avaliativo .....	43
2.2    Estudo realizado.....	51
2.2.1    Objetivos .....	51
2.2.2    Opções metodológicas e caracterização das participantes no estudo ...	53
2.2.3    Apresentação e análise de dados.....	57
2.3    Reflexão final.....	65
Considerações finais.....	68
Referências .....	71
Anexos .....	73
Anexo I – Questionário realizado às alunas dos Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	73

Anexo II – Transcrição do questionário realizado às alunas do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico .....	75
Anexo III - Análise de conteúdo ao inquérito às alunas do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico .....	86
Anexo IV – Guião de entrevista realizada à Educadora Cooperante do contexto de Jardim de Infância e às Professoras Cooperantes do contexto de 1.º Ciclo .....	92
Anexo V – Transcrição da entrevista à Educadora Cooperante do contexto de Jardim de Infância .....	94
Anexo VI – Transcrição da entrevista às Professoras Cooperantes do contexto de 1.º Ciclo.....	98
Anexo VII – Análise de conteúdo das entrevistas das cooperantes.....	107

## Índice de figuras

Figura 1 - Exploração livre dos instrumentos musicais .....	7
Figura 2 - Sentir o ritmo da música.....	7
Figura 3 - Semana sobre Van Gogh.....	12
Figura 4 - Semana sobre reis e rainhas.....	13
Figura 5 - Semana sobre partilha e entreaajuda.....	13
Figura 6 - Semana sobre os interesses das crianças .....	14
Figura 7 - Primeira etapa.....	19
Figura 8 - Segunda etapa.....	19
Figura 9 - Quarta etapa .....	20
Figura 10 - Quinta etapa .....	20
Figura 11 - Primeira etapa.....	24
Figura 12 - Segunda etapa.....	25
Figura 13 - Terceira e quarta etapas .....	25
Figura 14 - Quinta etapa .....	26

## **Índice de tabelas**

Tabela 1 - Caracterização das estudantes e do contexto de Jardim de Infância .....	55
Tabela 2 - Caracterização das estudantes e do contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	55
Tabela 3 - Caracterização das estudantes e do contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	56
Tabela 4 - Caracterização das profissionais cooperantes e dos seus contextos .....	56

## **Introdução**

O presente relatório surgiu no âmbito da unidade curricular de Investigação na Prática de Ensino Supervisionada II, do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, ministrado pela Escola Superior de Educação de Santarém.

Este relatório, numa primeira parte, incidiu numa reflexão fundamentada sobre os contextos de estágio, relatando as experiências de aprendizagens efetuadas, tendo em conta a ação pedagógica desenvolvida em cada um dos contextos. Todos os estágios foram realizados no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada, em pré-escolar (creche e jardim de infância) e 1.º Ciclo do Ensino Básico (2.º e 4.º ano), ao longo dos anos letivos 2022/2023 e 2023/2024, no distrito de Santarém. O estágio do contexto de creche decorreu numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) enquanto os contextos de jardim de infância e de 1.º Ciclo do Ensino Básico decorreram em estabelecimentos de ensino da rede pública. Os estágios realizados consistiram em momentos de aprendizagem, quer a nível pessoal, quer a nível profissional, permitindo-me construir conhecimentos que irão orientar a minha futura ação pedagógica. Ao longo da primeira parte são apresentados e descritos cada um dos estágios através da caracterização da instituição, do ambiente educativo, do grupo de crianças, do projeto de intervenção desenvolvido e a avaliação do mesmo. Posteriormente, apresento uma reflexão sobre o meu percurso de desenvolvimento profissional, assim como o ponto de partida que originou o trabalho de pesquisa.

Na segunda parte é apresentado o estudo realizado sobre o tema, “A avaliação na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico”. A escolha da temática surgiu, pela dificuldade em realizar a avaliação das/os crianças/alunos, das suas aprendizagens, assim como saber que instrumentos utilizar. Esta questão foi sempre um dos aspetos mais criticados pelas professoras supervisoras e pelas educadoras e professoras cooperantes durante os estágios.

A pesquisa incidiu sobre a avaliação das aprendizagens e os instrumentos de avaliação utilizados no jardim de infância e na escola, começando por ser apresentada a revisão de literatura que a fundamentou. A avaliação, sendo uma componente essencial do currículo, deve ser alvo de uma constante reflexão por parte de educadores/as e professores/as. Indo ao encontro desta preocupação, com este estudo pretendeu-se conhecer as estratégias, métodos e instrumentos utilizados pelas cooperantes na sua prática educativa, através das observações realizadas pelas

estudantes do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico nas suas práticas supervisionadas. Foram, ainda, ouvidas uma educadora e duas professoras cooperantes.

Optou-se por utilizar uma metodologia qualitativa, recorrendo à entrevista às cooperantes e ao inquérito por questionário para as mestrandas e à análise documental.

Feita a apresentação dos objetivos, metodologia e do/as participantes no estudo, são descritos e analisados os dados recolhidos, sendo feita uma reflexão final sobre os contributos desta pesquisa para a minha formação pessoal e profissional.

Este estudo permitiu-me contemplar a avaliação de uma maneira mais formativa, no processo educativo, considerando as formas e meios diversificados que podem ser utilizados, não apenas com preocupações quantitativas, mas sobretudo como forma de promover a aprendizagem. A avaliação com a finalidade de orientar o desenvolvimento e a aprendizagem dos/as alunos/as, assume-se como um elemento estruturante na organização do processo educativo, contribuindo para a melhoria contínua das práticas pedagógicas. Ficou, também, reforçada a necessidade do processo avaliativo envolver os seus diferentes intervenientes: docentes, crianças e famílias, cuja colaboração é essencial para assegurar uma visão mais abrangente e equilibrada sobre o progresso e as necessidades dos/as alunos/as, tornando o processo avaliativo mais significativo e eficaz.

## **Parte I – Prática de Ensino Supervisionada**

Nesta seção inicial, vou apresentar as Práticas de Ensino Supervisionadas realizadas ao longo dos dois anos do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Descreverei a Instituição, o ambiente educativo, e os grupos de crianças em cada valência, além dos projetos pedagógicos desenvolvidos durante cada estágio e o trabalho de avaliação realizado.

### **1.1. Contexto de Creche**

A primeira Prática de Ensino Supervisionada aconteceu num contexto de creche, durante o ano letivo de 2022/2023, entre os dias seis de dezembro de 2022 e treze de janeiro de 2023, numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), localizada no concelho de Santarém. Nas duas primeiras semanas de estágio, o foco foi observar e compreender as dinâmicas de funcionamento da creche e da sala. Nas semanas seguintes, tive a oportunidade de participar ativamente, em colaboração o com meu par de estágio, realizando algumas atividades com o grupo.

### **Caracterização da Instituição**

A creche onde decorreu a primeira prática supervisionada está inserida na cidade de Santarém. Esta situa-se junto ao rio Tejo, estendendo-se por 559 km quadrados e compreendendo a União de Freguesias de Santarém (Marvila, São Salvador, São Nicolau e Santa Iria).

Esta é uma Instituição Particular de Solidariedade Social, cujo objetivo principal é desenvolver atividades de ação social e educacional promotoras da pessoa humana.

A Instituição é composta por três Unidades, sendo que a Unidade na qual se realizou o estágio é constituída por duas valências de Creche e uma valência de Pré-Escolar, o Departamento de Recursos Humanos, o Departamento Financeiro e Administrativo e uma cozinha que confeciona todas as refeições para as crianças e para os adultos que trabalham na Unidade.

O projeto educativo da Instituição designa-se “Crescer com Todos” e tem como principal objetivo enriquecer o desenvolvimento humano em todas as suas dimensões, na duradora procura da verdade e da alegria de viver, beneficiando a maturação progressiva e harmoniosa da sua identidade num projeto de vida apoiado em valores humanos, éticos e cristãos. Este empenha-se na uniformização de normas e

procedimentos, seguindo os objetivos e o cariz da Instituição, bem como os diferentes critérios de intervenção referentes aos mesmos.

A problemática escolhida pela Instituição: “Atualmente o apelo aos valores é uma constante, contudo verificam-se cada vez com mais frequência problemas sociais e morais, tais como a violência, a falta de respeito pelo outro e flagelos ligados à saúde global”, tem como finalidade incentivar nas crianças valores de ética, integridade, humildade, cooperação, disciplina e respeito pelo outro. Com esta problemática é desejado oferecer a cada criança o desenvolvimento de capacidades e conhecimentos, de modo a mostrar-lhes novos horizontes e a estar mais despertas para os seus próprios interesses e motivações.

A implementação do projeto educativo é um processo construtivo, que tem vindo a ser sujeito a várias alterações.

### **Caracterização do ambiente educativo**

A sala onde decorreu o contexto de creche era bastante ampla, sendo composta por um corredor, um fraldário/casa de banho e o espaço onde ocorria o dia a dia do grupo. Na entrada da sala, existia um corredor com cabides destinados principalmente à organização dos pertences de cada criança (mochilas, casacos e bibes). Cada cabide era identificado com uma foto da criança, bem como com o seu nome. O fraldário/casa de banho interior era composto por quatro sanitas pequenas, dois bacios, quatro lavatórios, uma bancada de mudas e prateleiras individuais com os pertences de cada criança, como uma muda de roupa e produtos de higiene. Seguindo para a sala, esta apresentava uma grande janela, que permitia a entrada de bastante luz solar, paredes de cor branca e bege, onde eram expostos os trabalhos realizados pelas crianças, um armário onde eram guardados os materiais necessários para as atividades e um onde estava guardada a roupa de cama de cada criança. A sala continha, ainda, a zona do tapete que era utilizada para dar os bons dias às crianças e adultos, para comer o pão da manhã, para a leitura de histórias e para aguardar a vez de fazer a higiene na hora das refeições. A sala era, ainda, dividida pelas seguintes zonas: zona do tapete, da cozinha, da garagem e da leitura, das construções, dos jogos e trabalhos, sendo que estas podiam ser utilizadas de forma livre e espontânea.

O dia a dia da sala iniciava às nove horas, com o acolhimento das crianças por parte da educadora de infância, embora a Instituição acolhesse a maior parte das crianças a partir das 7h30min. Este momento servia para a troca de informações entre

o adulto responsável pela criança e a equipa, de modo a promover o bem-estar da criança. De seguida, iniciavam-se as atividades não orientadas, de forma a esperar que todos os elementos do grupo chegassem à Instituição. Perto das dez horas era o momento no tapete onde era cantada a canção do “Bom dia” e as crianças comiam o pão fornecido pela escola. Após este momento, eram iniciadas as atividades orientadas, sendo um momento de mais concentração e de descoberta. Após este período, às onze horas arrumava-se a sala e era realizada a higiene, formando-se, um comboio para se deslocarem para o refeitório.

De regresso à sala, realizava-se novamente a higiene, preparando-as para a hora da sesta. Pelas quinze horas, acontecia outro momento de higiene, vestindo novamente os bibes e colocando-se os babetes para o lanche. Após o lanche, existia novamente um momento de higienização e brincadeira livre, visto que a partir deste momento e até às dezanove horas era o momento de saída. Neste período era transmitida aos encarregados de educação pela educadora ou pela auxiliar educativa informação pertinente sobre o dia da criança.

### **Caracterização do grupo**

O grupo era composto por dezanove crianças, nascidas entre dezembro de 2019 e novembro de 2020. O grupo era constituído por treze rapazes e seis raparigas. Todas as crianças são de nacionalidade portuguesa à exceção de uma que é ucraniana. Durante o período de estágio dezoito crianças tinham dois anos e uma tinha três. Nenhuma das crianças foi diagnosticada com problemas de saúde.

A relação criança-adulto era bastante positiva, na medida em que, tanto a educadora como a auxiliar acolhiam e ajudavam as crianças quando estas necessitavam, mostravam muito interesse nas brincadeiras das crianças, comunicavam e interagiam bastante com as mesmas e são duas pessoas bastante atentas ao que se passa na sala apesar do número elevado de crianças.

Na área do desenvolvimento motor, a maioria das crianças já não usava fralda e fazia a sua higiene sem ajuda. Todas as crianças alimentavam-se praticamente sozinhas e conheciam algumas partes do seu corpo.

A nível da linguagem, a maior parte das crianças já utilizavam frases simples, enquanto as restantes ainda utilizavam a holófrase. Apenas uma criança pronunciava poucas palavras já que tinha chegado a Portugal há menos de um ano, contudo era

notório que já reconhecia algumas palavras ditas pelos adultos e já dizia algumas simples, como por exemplo, pão.

No que diz respeito à área de desenvolvimento pessoal e social, todas as crianças relacionavam-se umas com as outras e com os adultos, pedindo ajuda quando precisavam, ajudavam a arrumar a sala e conseguiam estar atentos no tapete a ouvir uma história.

Por fim, na área do pensamento criativo, todas as crianças manifestavam interesse e curiosidade pela expressão plástica, manipulavam os objetos com alguma orientação e gostavam muito de cantar e dançar.

### **Projeto de Intervenção**

O projeto de intervenção teve como tema a expressão musical num grupo de dois e três anos, surgindo após eu e o meu par de estágio, durante o período de observação, notarmos que, nos momentos de espera, a educadora colocava música e o grupo demonstrava um grande interesse. Com isso, surgiu a pergunta: “Será que essas crianças estariam mais envolvidas nas atividades se houvesse música?” Ao observarmos as “Histórias Dançadas”, pudemos confirmar que sim. As crianças mostravam-se muito mais envolvidas nas atividades e dispostas a participar quando a música estava presente.

Este projeto tinha como objetivos principais: “Avaliar a expressão musical como fator promotor e construtor da identidade pessoal e social”; “Avaliar a expressão musical como forma de expressão e de comunicação” e “Avaliar de que forma é que a música pode desenvolver a memória e a atenção”. Os objetivos específicos estavam de acordo com três parâmetros trabalhados no projeto: a voz; o corpo e os instrumentos musicais.

No âmbito do projeto, as primeiras atividades realizadas com o grupo foram referentes ao domínio da expressão musical. Primeiramente, eu e o meu par de estágio, construímos alguns instrumentos musicais e as crianças, após uma breve demonstração e explicação de cada um, puderam explorá-los livremente. Na segunda atividade, utilizámos uma música alusiva à data que ia ser comemorada (Dia dos Reis) e com as partes do corpo tentámos acompanhar o ritmo da música. Nestas duas atividades, conseguimos observar que a música chamou a atenção do grupo e que estas estavam muito entusiasmadas durante as atividades, concluímos, ainda, que mostraram muito interesse em explorar o material disponibilizado.



*Figura 1 - Exploração livre dos instrumentos musicais*



*Figura 2 - Sentir o ritmo da música*

No contexto de creche, a avaliação centrou-se em metodologias baseadas na observação direta, registos fotográficos, conversas com a educadora de infância e com as crianças e registos escritos para posterior reflexão individual e conjunta.

O feedback da educadora cooperante foi a ferramenta mais utilizada, uma vez que, como conhecia melhor o grupo, os seus gostos e competências, ajudou-nos a aperfeiçoar as nossas atividades e entregava-nos um feedback no final de cada uma para que conseguíssemos refletir e melhorar.

Cada atividade deste projeto foi centrada na exploração dos materiais disponibilizados, tornando-se essencial que cada criança aproveitasse ao máximo todas as oportunidades de interação e descoberta oferecidas. É importante que cada criança tenha o seu tempo para explorar e interagir, de forma a conseguir fazer as suas próprias descobertas e aprendizagens.

### **Avaliação da Prática Supervisionada**

Neste estágio, a pouca experiência com a faixa etária do grupo apresentou-se como um dos principais desafios, pois temia que a minha abordagem não fosse adequada e que as atividades desenvolvidas não atendessem às necessidades das crianças. No entanto, essa dificuldade foi gradualmente superada com a prática ao longo do estágio.

Durante este processo, uma das aprendizagens mais marcantes foi compreender a importância dos pequenos momentos da rotina, quando articulados com a dimensão educativa. Inicialmente, não tinha a percepção de como momentos como a higiene, as refeições e as sextas podiam ser tão significativos. Percebi que esses momentos, muitas vezes, têm um impacto maior do que as atividades dirigidas e planeadas, pois permitem uma interação mais próxima e personalizada com cada criança. Foi através desses instantes que consegui estabelecer uma relação segura e positiva, que considero essencial para o desenvolvimento de uma prática educativa de qualidade.

### **1.2. Contexto de Jardim de Infância**

A segunda Prática de Ensino Supervisionada decorreu num contexto de jardim de infância, durante o ano letivo de 2022/2023, entre os dias 26 de abril e dois de junho de 2023. Nas duas primeiras semanas do estágio, o foco foi observar e compreender o funcionamento da sala e a rotina adotada. Nas quatro semanas seguintes, foram de intervenção, sendo que foram alternadas, entre o meu par de estágio e eu, para que cada uma tivesse as suas experiências.

### **Caracterização da Instituição**

O jardim de infância onde decorreu a prática supervisionada pertence à rede pública do Ministério da Educação, sendo que a prática educativa decreta no criar e desenvolver projetos, onde a arte é o aspeto mais valorizado. Aqui, as crianças participam, exploram e envolvem-se nos ambientes que proporcionam aprendizagens ricas, variadas, criativas e inovadoras, tendo um impacto positivo na sua forma de pensar, agir e ser.

O edifício é composto por duas salas multietárias com crianças de idades compreendidas entre os três e os seis anos. Ambas as salas estão equipadas com material didático e adequado às diferentes idades. Na Instituição também existem

espaços comuns, tais como: copa; sala polivalente; sala VIP (para as atividades extracurriculares); instalações sanitárias para adultos; casa de banho para as crianças; espaço exterior; um gabinete para as educadoras; uma sala para as assistentes operacionais e um espaço exterior amplo.

O Projeto Educativo deste Agrupamento visa 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.

### **Caracterização do ambiente educativo**

Na sala onde decorreu a prática supervisionada, no início do ano letivo as crianças escolheram um projeto ou projetos que queriam desenvolver, sendo que foi a partir dessas ideias que o espaço foi organizado. Posto isto, a sala está organizada de forma a promover uma maior autonomia às crianças, estando todos os materiais à sua disposição, estes não são fixos, visto que podem ser retirados ou acrescentados de acordo com o interesse do grupo. As paredes da sala estão decoradas com os trabalhos realizados pelas crianças ao longo do ano. Existe, também, um cartaz de presenças que era preenchido todos os dias.

A sala estava disposta em diversas zonas, sendo que as crianças escolhiam para onde queriam ir, para que, não existisse um elevado número em cada zona. Estas eram: zona do tapete, da cozinha, dos legos, da leitura, dos jogos e trabalhos, da pintura, das ciências e do computador. A zona do tapete era utilizada para dar os bons dias às crianças, para explicar as atividades que iriam acontecer durante o dia, para a leitura de histórias, para a construção de puzzles de maiores dimensões, para jogos de chão e para a distribuição da fruta.

Ao lado tínhamos a zona da cozinha que estava equipada de forma a imitar uma cozinha e um quarto de tamanho pequeno e a zona dos legos que tinha uma mesa com quatro placas para a construção dos mesmos. De seguida, a zona da leitura era composta por um banco e um armário repleto de livros com várias temáticas.

A zona da pintura era composta por um cavalete, folhas de papel manteiga, bata para pinturas, diversos copos com cores diferentes e pincéis e uma corda para colocar os desenhos a secar.

A zona dos jogos e dos trabalhos era composta por duas mesas, uma junto ao armário onde estão os materiais de escrita e de desenho e outra junto ao armário onde

estão os jogos guardados. A zona das ciências era composta por diversos materiais como conchas, búzios, tubos de ensaio, entre outros, que as crianças podiam explorar sempre que quisessem e que a educadora utiliza em atividades experimentais. A zona do computador era composta por um computador e uma tabela com os dias da semana na qual estão representadas três crianças que naquele dia podem ir ao computador.

O espaço exterior era uma extensão da sala e, por isso, era igualmente usado para promover atividades de aprendizagem, levando as atividades da sala para o exterior e recorrendo a elementos naturais em vez de recorrer aos materiais tradicionais.

O dia iniciava-se com o acolhimento que acontecia na sala polivalente servindo para a troca de informações entre o adulto responsável pela criança e a equipa, de modo a promover o bem-estar da mesma. Seguiam para a sala, onde se realizava a reunião em grande grupo, na qual eram apresentadas as atividades daquele dia, as novidades e a marcação das presenças. De seguida, era a hora do trabalho, sendo que consistia nas atividades orientadas. Estas atividades não eram realizadas com todo o grupo ao mesmo tempo, ou seja, as crianças que não estavam nas atividades orientadas, encontravam-se nas restantes zonas da sala. Após este tempo, as crianças realizavam a higiene e iam lanchar. De regresso do lanche, continuávamos mais um pouco o trabalho iniciado. Perto da hora das refeições, a sala era arrumada pelas próprias crianças, sendo utilizada, quase sempre, uma música para as motivar a fazer a tarefa.

Após o almoço, sempre que o tempo permitia, as crianças iam para o exterior e brincavam livremente. Às duas horas, regressavam à sala e era novamente, momento do trabalho, fosse para terminar a atividade da parte da manhã, fosse para iniciar uma nova. Às 15h30min, as crianças arrumavam novamente a sala e sentavam-se no tapete para comerem a fruta. As crianças que não tinham atividades extracurriculares saíam até às 15h30min e as crianças que beneficiavam do prolongamento iam lanchar.

### **Caracterização do grupo**

Relativamente ao grupo, este era composto por vinte e cinco crianças, sendo quatorze crianças do sexo masculino e onze do sexo feminino. Durante o período de estágio dez crianças tinham quatro anos, doze tinham cinco anos e três tinham seis anos. Existiam crianças oriundas de diferentes países, sendo que treze crianças de nacionalidade portuguesa, uma ucraniana, uma inglesa, uma angolana, uma romena, duas indianas e seis brasileiras. Relativamente aos problemas de saúde, não existia

nenhuma criança com problemas de mobilidade, contudo este grupo tinha uma criança insulino dependente e uma que frequentava a terapia da fala.

Este grupo apresentava diversos pontos fortes, tais como: a receptividade a estratégias lúdicas de apresentação e desenvolvimento de atividades, revelavam interesses e preferências muito específicas, gostavam de atividades experimentais e de explorar o meio envolvente, na generalidade aceitavam as regras e as normas, sendo bastante autónomas e curiosas e, por fim, as crianças mais novas, sempre participativas e afetuosas. Apesar dos pontos fortes demonstrados por este grupo, apresentavam, também, alguns pontos mais fracos, sendo que o número excessivo de crianças dificultava um acompanhamento mais individual, a existência de crianças de cinco anos que nunca frequentaram um jardim de infância e a existência de duas crianças que apresentam comportamentos desafiadores, o que exigia um contínuo acompanhamento de um adulto.

No que diz respeito à área de desenvolvimento pessoal e social, todas as crianças relacionavam-se umas com as outras e com os adultos, pedindo ajuda quando precisavam, ajudavam a arrumar a sala e conseguiam estar atentos no tapete a ouvir uma história. Por fim, na área do pensamento criativo, todas as crianças manifestavam interesse e curiosidade pela expressão plástica e pelas atividades de experimentação.

A relação criança-adulto era bastante positiva, na medida em que, tanto a educadora como a assistente operacional ajudavam as crianças quando estas necessitavam e o grupo recorria muito à assistente operacional e à educadora não só em caso de necessitarem de ajuda, mas também para lhes mostrarem os trabalhos quando estavam orgulhosos do que faziam.

### **Projeto de Intervenção**

Para conseguirmos elaborar o projeto de intervenção, ao longo das primeiras semanas de estágio, tínhamos como objetivo principal observar o grupo, a dinâmica da sala e da instituição, a forma de interação entre as crianças, a educadora e as assistentes de ação educativa. Com a observação realizada e com muitas conversas com a educadora cooperante, concluímos que poderíamos ir pelo lado das histórias e as variadas maneiras de as contar, ficando o nosso projeto intitulado de “Aprender Imaginando!”.

O projeto consistia em dar continuidade ao trabalho da educadora cooperante e interligar os temas previstos a serem trabalhados. Este decorreu durante quatro

semanas, sendo que cada uma tinha o seu tema e todas iniciavam-se numa história infantil. A primeira semana baseou-se no pintor Van Gogh e realizámos uma dramatização, falando sobre a sua vida e as suas obras. Com esta atividade percebemos quais os conhecimentos que o grupo já tinha sobre o mesmo e o que poderíamos introduzir de novo, por exemplo utilizar a mesma técnica de pintura de Van Gogh. Ao longo da semana, todas as atividades realizadas foram ao redor deste pintor e das suas obras.



*Figura 3 - Semana sobre Van Gogh*

A segunda semana foi ao encontro da visita de estudo que ia ser realizada a Óbidos, ou seja, as crianças iriam conhecer a vila e alguns reis e rainhas importantes para Portugal. Posto isto, o tema desta semana foram reis e rainhas, sendo que esta se iniciou com a representação da história “A princesa que não queria casar” utilizando o teatro de sombras. Esta foi a representação que mais chamou a atenção do grupo, uma vez que, após o teatro, estas puderam experimentar as sombras e compreender o efeito da luz nos objetos, sendo que quanto mais próximo o objeto da luz maior a sombra e quanto mais afastado menor a sombra. De seguida, utilizámos um castelo de cartão, construído por mim e pelo meu par de estágio, para contar a história “A princesa espertalhona”, no qual íamos colando as personagens à medida que a história ia avançando. Tal como aconteceu na semana anterior, durante a semana as atividades basearam-se nesta temática e na anterior, pois nenhuma temática ficava esquecida.



Figura 4 - Semana sobre reis e rainhas

Na terceira semana focamo-nos na maior problemática deste grupo, a falta de entreajuda e de partilha no grupo. Durante esta semana, realizámos diversos jogos que obrigavam o trabalho em equipa e a entreajuda entre as crianças e utilizámos duas histórias. A primeira chamava-se “Os esquilos que não sabiam partilhar”, e a técnica da caixa de histórias, que tinha nas suas faces os cenários da história e as personagens iam passando por eles à medida que a história ia sendo lida. A segunda tinha como título “O dragão um pouco egoísta”, utilizando a técnica do chapéu de chuva, sendo que esta técnica se utiliza da mesma forma que a anterior.



Figura 5 - Semana sobre partilha e entreajuda

A última semana foi baseada nos interesses das crianças, utilizámos o teatro de objetos para representar uma história construída em conjunto pelas crianças na semana anterior, dando vida a objetos do dia a dia como um suporte de fita cola a representar uma rocha. Terminámos este projeto, com a leitura da história “Simão, o pequeno leão: vamos acampar?” e consequentemente a construção de tendas livremente pela sala, com a ajuda de panos, tecidos, molas, mesas e cadeiras.



*Figura 6 - Semana sobre os interesses das crianças*

A avaliação do projeto “Aprender Imaginando!” consistiu na observação direta das atividades, conversas simples e curtas com as crianças, conversas com a educadora e consequentes registos fotográficos e videográficos.

No que concerne ao que as crianças aprenderam, como foi trabalhado um tema por semana tentando sempre interligá-los, conseguimos observar que o grupo adquiriu e aprofundou os conhecimentos ao longo das mesmas. Por exemplo, o grupo ficou a conhecer um pouco da história de Van Gogh e das suas obras, bem como as lendas e os nomes de algumas rainhas que viveram em Óbidos.

O grupo de crianças ao longo das quatro semanas de intervenção foram capazes de interagir em todas as histórias, conseguiram recorrer aos seus conhecimentos prévios, entender e explicar os fenómenos apresentados e expressar as suas opiniões relativamente aos temas, por exemplo, ao não gostarem do final de uma história, as crianças eram capazes de dar finais alternativos que fossem ao encontro dos seus gostos.

### **Avaliação da Prática Supervisionada**

Na prática do jardim de infância, o maior desafio que destaquei foi a grande quantidade de atividades que tinham de ser realizadas, já que tinha de existir uma para a manhã e outra para a tarde ou uma atividade de maior escala, que ocupasse ambos os tempos. Outra vicissitude encontrada, foi o não poder repetir-se atividades, ou seja, se houvesse uma atividade que se enquadrasse no nosso projeto de intervenção mas que já tivesse sido colocada em prática pela educadora, não era possível realizá-la novamente. Posto isto, colocou-se a questão de termos de ir mais a fundo e a evoluir todas as semanas, para que as crianças experienciassem diferentes aprendizagens.

### **1.3. Contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico – 2.º Ano de Escolaridade**

A terceira Prática de Ensino Supervisionada decorreu num contexto de 1.º ciclo, mais concretamente numa turma do 2.º ano durante o ano letivo de 2023/2024, entre os dias 13 de novembro e 22 de dezembro de 2023. Nas duas primeiras semanas do estágio, o foco foi observar e compreender o funcionamento da sala e a rotina adotada. Sendo que, na segunda semana já existiu uma intervenção partilhada entre as estagiárias e a professora cooperante. Nas semanas seguintes, foram de intervenção, alternadas entre o meu par de estágio e eu, para que cada uma tivesse as suas experiências.

### **Caracterização da Instituição**

O edifício desta prática supervisionada foi construído em 2011 e possui boas instalações e um bom espaço exterior envolto em natureza.

A Instituição é composta por doze salas, sendo quatro salas do jardim-de-infância e oito salas do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Esta conta, também, com diversas áreas de apoio, tais como: uma sala de professores; uma sala das assistentes operacionais; um gabinete da coordenadora; secretaria; uma sala de apoio; uma sala sensorial; uma sala multideficiência, mais conhecida, como unidade; uma sala de informática; uma biblioteca; um refeitório; um ginásio; uma sala de terapia da fala; um gabinete da psicóloga; gabinetes de apoio e atendimento aos pais; posto médico e casa de banho para deficientes.

A Instituição possui, também, um elevador que é utilizado pelos alunos com Necessidades Educativas Especiais, dando acesso ao primeiro andar da mesma.

Esta Instituição conta com uma equipa coesa e colaborativa, constituída por doze professores com turmas, uma coordenadora (apoio educativo), um professor de apoio, três professores de educação especial, um terapeuta da fala, uma psicóloga e sete assistentes operacionais.

Segundo a Projeto Educativo, a visão do Agrupamento aponta para uma escola dinâmica, inovadora e inclusiva, sendo um ensino de excelência e de rigor. Deve ser capaz de traduzir as aspirações e as expetativas da comunidade educativa, promovendo o talento e o espírito crítico, adequando o exercício de uma cidadania responsável e ética, atendendo às novas exigências da sociedade global. Este Agrupamento tem como missão abastecer as crianças e os jovens, de saberes e competências, desenvolvendo o conhecimento, a importância da aprendizagem ao longo da vida, a autonomia, o sentido de responsabilidade, o espírito crítico e empreendedor e a dimensão colaborativa.

### **Caracterização do ambiente educativo**

A sala de aula era organizada pela professora titular de turma, sendo alterada ao longo do ano letivo, conforme as necessidades e a dinâmica da turma.

Ao entrar na sala, as mesas estavam distribuídas em forma de “U”, uma ilha no meio e a secretária da professora cooperante. Foi-nos possível reparar, também, na luz natural que entrava na sala devido às grandes janelas que esta possui.

A sala conta com um computador, colunas, dois quadros brancos sendo um destes um quadro interativo com projetor. Para além disso, a sala tem ainda um armário onde guardavam materiais extra dos alunos e materiais de artes visuais e, ainda, com um móvel em que estavam os dossiês, alguns livros de trabalho, livros para leitura e puzzles.

No que concerne às paredes, estas estavam bastante decoradas. Por cima dos quadros brancos conseguíamos ver o alfabeto, os ditongos e os números. Ao lado dos mesmos existia um calendário que era atualizado todos os dias pela professora cooperante. Este contém os dias da semana, o mês e a meteorologia. A parede oposta, esta ia sendo decorada consoante a estação do ano em que se encontravam e com trabalhos de expressões plásticas realizados pelos alunos sobre a mesma. A parede que está decorada com as estações do ano, conta ainda com uma porta que dá acesso a uma pequena sala partilhada com a outra turma de 2.º ano da escola, que é usada

para dar apoio individualizado aos alunos, para dar apoio às artes visuais, contando com um lavatório e, tem ainda, um armário de arrumações.

O portão da escola abria às 8h30min, sendo que as atividades letivas com a professora titular tinham início às nove horas e era seguido o horário da turma, podendo existir alterações nas áreas curriculares conforme as necessidades da turma ou a dinâmica da sala. Das 10h30min às onze horas era o intervalo. Quando regressavam, retomavam as atividades ou iniciavam uma nova área curricular. A hora de almoço era do 12h30min às quatorze horas.

Após o almoço e até às 15h30min, regressavam à sala de aula e ocorriam, novamente, as atividades letivas com a professora titular. Às 15h30min, acabavam as atividades letivas, sendo que algumas crianças saíam da escola, enquanto outras permaneciam para as atividades extracurriculares que terminavam às 17h15min.

### **Caracterização do grupo**

A turma do 2.º ano desta prática supervisionada era composta por vinte e quatro crianças, onze do sexo masculino e treze do sexo feminino, cujos alunos tinham, quando estagiámos, entre seis e sete anos. Existem alunos oriundos de diferentes países, sendo que um tem nacionalidade chinesa e uma tem nacionalidade inglesa. Para além das nacionalidades existe, ainda, um aluno de etnia cigana. Relativamente aos problemas de saúde, uma aluna tem problemas de mobilidade e cognitivos, pelo que apenas ia à sala na segunda-feira de manhã e sexta-feira à tarde, permanecendo o restante tempo na sala multideficiência (unidade). Para poderem atender às necessidades desta aluna foi criado um Plano Educativo Individual (PEI).

Durante o período de estágio, foram notórios problemas comunicacionais já que o aluno chinês não falava quase nada de português e compreendia pouco a língua. Este tinha apoio no português língua não-materna duas vezes por semana. Por vezes, quando a professora cooperante tinha receio que a mensagem não estivesse de todo a ser compreendida, esta utilizava o tradutor para se comunicar com o aluno.

Este grupo era bastante trabalhador, curioso e interessado contudo, em contrapartida, era bastante falador o que por vezes acabava por os distrair.

Existiam alunos neste grupo que eram abrangidos pelas medidas universais do Decreto-Lei 54/2018. O presente Decreto-Lei tem como objetivo reconhecer as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, respondendo às necessidades educativas de todas e cada uma das crianças e jovens durante o seu percurso escolar. No caso do

nosso contexto, um dos alunos era abrangido por este Decreto-Lei devido ao comportamento, outros eram abrangidos devido às dificuldades de aprendizagens e outros devido à resistência que tinham no que concerne à realização de tarefas, ou seja, estes recusavam-se a fazer tarefas ou demoravam muito mais tempo que os colegas por não as quererem fazer.

No que diz respeito ao nível pessoal e social, todos os alunos relacionavam-se entre si e com os adultos, pedindo ajuda quando precisavam, limpavam o seu espaço sempre que pedido e conseguiam estar atentos durante a explicação de um conteúdo. Este grupo tinha a necessidade que o adulto comprovasse se o seu trabalho estava correto, mesmo sendo-lhes dito que iríamos corrigir dentro de minutos.

Na área do pensamento criativo, quase todos os alunos manifestavam interesse e curiosidade pela expressão plástica, contudo alguns dos alunos mostravam resistência na realização destas tarefas. Por exemplo, estes começavam as atividades, mas nunca as terminavam.

Por fim, na área curricular de estudo do meio, durante as atividades práticas, todos os alunos demonstravam interesse e queriam participar nas atividades.

### **Projeto de Intervenção**

O projeto implementado nesta prática teve como base uma atividade realizada no âmbito do projeto de articulação horizontal que abrangia as turmas do 1.º e 2.º ano, tendo como tema a “Água”. Esta atividade consistiu na construção de um mobile sobre animais marinhos, sendo que conseguimos perceber o interesse que o grupo mostrava pelo tema da água e tudo o que a envolvia. Assim sendo, e após conversarmos com a professora cooperante e com a professora supervisora, decidimos que o tema do nosso projeto seria “O Ciclo da Água”.

Este projeto regeu-se por três objetivos, sendo estes: perceber o Ciclo da Água e as transformações que nele ocorrem; realizar um painel para divulgar os conhecimentos obtidos e realizar uma dramatização da história “A Viagem da Gotinha”. Relativamente aos objetivos específicos, cada atividade tinha os seus atribuídos, de acordo com o que era pretendido em cada uma.

O projeto implementado regeu-se pela Metodologia de Trabalho de Projeto e organizou-se em cinco fases. A primeira etapa (motivação), iniciou-se com a leitura e dramatização da história “A Viagem da Gotinha”, de Melanie Joyce. Primeiramente, lemos a história ao grupo e fizemos a recapitulação da mesma, introduzindo conceitos

do ciclo da água. De seguida, construímos os elementos da história em cartão (gota, flor completa, nuvens, toupeira, gato, sol, arco-íris e lua). Levámos os elementos para a sala e permitimos que os alunos participassem ativamente na sua pintura e decoração.



*Figura 7 - Primeira etapa*

Na etapa seguinte (Investigação/Pesquisa), enviámos um pedido aos encarregados de educação que, com os seus educandos, recolhessem informação sobre o ciclo da água. Esta atividade foi realizada para envolver os encarregados de educação no nosso projeto. Após a pesquisa, cada aluno apresentou os materiais recolhidos.



*Figura 8 - Segunda etapa*

De seguida, na etapa do planeamento das atividades, optámos por um diálogo em grande grupo de modo a perceber quais os interesses do grupo relativamente ao tema e a forma como este o queria trabalhar. Na quarta etapa do projeto (realização), decidimos realizar duas atividades experimentais que lhes permitissem observar o que acontece à água na natureza, dentro da sala de aula. Durante a realização destas atividades, os alunos tinham de preencher guiões de experimentação. Em articulação com a área curricular de Cidadania e Desenvolvimento, decidimos abordar o tema da poupança de água. Para tal, tivemos uma conversa sobre os conhecimentos prévios dos alunos, mostrámos dois vídeos, realizámos um jogo na plataforma *WordWall*, em

grande grupo, e cada aluno montou um quanto-queres com várias questões sobre como usamos a água e uma pequena explicação por baixo sobre a ação correta, por exemplo, “Quando lavas os dentes usas: a) um copo com água. b) água corrente, com a torneira aberta”. Ao lado de cada ação encontrava-se uma cara verde ou vermelha, sendo que a verde correspondia à resposta correta.



Figura 9 - Quarta etapa

Na última etapa (divulgação), apresentámos uma dramatização da história “A Viagem da Gotinha” à outra turma de 2.º ano da escola, sendo encerrada com uma canção alusiva ao tema. Terminada a apresentação, passámos para a construção de um painel sobre o ciclo da água utilizando os elementos da dramatização, completando com as respetivas legendas. Por fim, com todas as informações recolhidas pelos alunos com as famílias, construímos um portefólio para que estes pudessem ter acesso à informação sempre que quisessem.



Figura 10 - Quinta etapa

Para a avaliação do nosso projeto de intervenção definimos instrumentos de avaliação para cada etapa baseados nos objetivos específicos atribuídos a cada uma.

Durante a nossa intervenção utilizámos os seguintes instrumentos: observação direta; feedback da professora cooperante; grelhas de registo; notas de campo; materiais recolhidos; participação nas atividades; registos fotográficos e videográficos; portefólio; dramatização final e painel construído. O instrumento mais utilizado na nossa prática foi o feedback por parte da professora cooperante. Este ajudou-nos na gestão do grupo e na organização do dia a dia, uma vez que, a professora cooperante já tinha as suas estratégias e podia-nos orientar na nossa prática, dando-nos conselhos de recursos que poderíamos utilizar e de estratégias a utilizar para introduzir conteúdos e na explicação dos mesmos.

### **Avaliação da Prática Supervisionada**

No que concerne a esta prática supervisionada, destaquei a oportunidade de contactar com a Metodologia de Trabalho de Projeto tornando-se uma experiência enriquecedora. O facto de este modelo se basear nos interesses específicos das crianças e ter como objetivo responder às suas questões, envolvendo-as ativamente em todo o processo de aprendizagem, representou um desafio que, ao mesmo tempo, me fez apreciar particularmente esta abordagem.

Por ser uma metodologia ativa e construtivista, que posiciona a criança como protagonista no processo investigativo, acredito que estimula a curiosidade e o espírito crítico nas crianças. Esses elementos são fundamentais para a aquisição de aprendizagens significativas e para o desenvolvimento integral das crianças.

#### **1.4. Contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico – 4.º Ano de Escolaridade**

A última Prática de Ensino Supervisionada decorreu num contexto de 1.º ciclo, mais concretamente numa turma do 4.º ano durante o ano letivo de 2023/2024, entre os dias 15 de abril e 24 de maio de 2024. Nas duas primeiras semanas do estágio, o foco foi observar e compreender o funcionamento da sala e a rotina adotada. Nas semanas seguintes, foram de intervenção, alternadas entre o meu par de estágio e eu, para que cada uma tivesse as suas experiências.

### **Caracterização da Instituição**

A Instituição da última prática supervisionada foi criada no ano letivo de 2001/2002 e é uma unidade organizacional constituída por órgãos próprios de administração e gestão que abrange estabelecimentos de educação e ensino dos níveis Pré-Escolar, 1.º Ciclo, 2.º Ciclo e 3.º Ciclo do Ensino Básico público. O Agrupamento proporciona o percurso sequencial dos alunos na sua área de abrangência.

Nesta prática não nos foi possível aceder ao Projeto Educativo, uma vez que, estava em reformulação, sendo que o único documento disponibilizado na página do Agrupamento era o Regulamento Interno.

Esta escola está incorporada no programa de Escolas Bilingues em Inglês (PEBI). O PEBI é um programa específico, promovido pela Direção-Geral de Educação (DGE), que pressupõe continuidade e tem como objetivo primordial aumentar a proficiência em Inglês aos alunos do Agrupamento.

A escola é um espaço com todas as condições físicas, ao nível do espaço e dos recursos pedagógicos e também de um espaço circundante apelativo e diversificado. Acresce, ainda, ser uma Escola Bilingue e ter um corpo docente e auxiliar experiente disponível para ajudar os alunos a evoluir e a crescer.

### **Caracterização do ambiente educativo**

A sala de aula estava um pouco cheia. As mesas estavam dispostas em forma de “U”, com três mesas no meio viradas em direção ao quadro e uma encostada à secretária da professora cooperante. A sala tem, ainda, diversas mesas encostadas às paredes de modo a dar apoio às atividades e era onde os alunos colocavam os separados com os seus livros no final do dia. Foi-nos possível reparar que, apesar de existirem bastantes janelas, estas estavam tapadas com cortinados.

A sala possui um computador, dois quadros (um branco interativo e um de giz), e um projetor. Para além disso, a sala conta com diversos armários para arrumação de materiais da professora, caixas de materiais dos alunos e um armário com os cadernos de fichas, cadernos de apoio ao estudo, dossiês e alguns jogos.

No que diz respeito às paredes, estas são bastante decoradas. A turma expõe muito os trabalhos de artes visuais que realizam, por exemplo, uma das paredes tem

esqueletos feitos com cotonetes realizados na época do Halloween. Na parede oposta aos quadros está um cartaz com os aniversários de todos os alunos da sala.

O portão da escola abria às 8h30min, sendo que as atividades letivas com a professora titular tinham início às nove horas e era seguido o horário da turma, podendo existir alterações nas áreas curriculares conforme as necessidades da turma ou a dinâmica da sala. Das onze horas às 11h30min era o intervalo. Quando regressavam, retomavam as atividades ou iniciavam uma nova área curricular. A hora de almoço era do 12h30min às quatorze horas.

Após o almoço e até às 15h30min, regressavam à sala de aula e ocorriam, novamente, as atividades letivas com a professora titular. Às 15h30min, acabavam as atividades letivas com a professora titular. Entre as dezasseis horas e as dezassete horas existiam as atividades de enriquecimento curricular. Das dezassete horas às 17h30min era a atividade lúdica e das 17h30min às dezoito horas havia a componente de apoio à família. O portão da escola encerrava às dezoito horas.

### **Caracterização do grupo**

A turma do 4.º ano desta prática supervisionada era composta por vinte e cinco crianças, onze do sexo masculino e quatorze do sexo feminino, cujos alunos tinham, quando estagiámos, entre nove e dez anos.

Existiam alunos oriundos de diferentes países, sendo que um tinha nacionalidade angolana, um de nacionalidade brasileira e um de nacionalidade chinesa. No que diz respeito à comunicação, não houve entraves, uma vez que o aluno chinês já estava integrado na turma há três anos e compreendia e comunicava fluentemente.

Existiam três alunos neste grupo que eram abrangidos pelas medidas universais, alíneas a) e e) do Decreto-Lei 54/2018. O presente Decreto-Lei tem como objetivo reconhecer as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, respondendo às necessidades educativas de todas e cada uma das crianças e jovens durante o seu percurso escolar.

Durante o período de estágio, conseguimos observar que este grupo tinha vontade de aprender, curioso, gostava de ler e de expressar a sua opinião, contudo, era bastante falador o que por vezes acabava por os distrair. Os alunos eram bastante recetivos ao que lhes era pedido, acatavam a autoridade, eram muito alegres e simpáticos. Ao nível pessoal e social, foi-nos possível observar como a personalidade

de cada um começa a ser mais notória nestas idades, uma vez que apesar de se relacionarem entre outros, estes tendem a ser mais próximos dos que têm gostos similares aos seus. No que concerne à relação com os adultos, esta é positiva, respeitando-os, obedecendo-lhes e recorrendo a eles sempre que necessitam.

### Projeto de Intervenção

O projeto implementado nesta prática não foi algo intuitivo nesta turma, uma vez que o grupo estava inserido em inúmeras atividades e projetos, pelo que logo desde o início, percebemos a dificuldade que teríamos ao realizar um projeto, cujo tema não estivesse diretamente ligado a um conteúdo previsto para trabalhar. Assim sendo, ao pesquisarmos e questionarmos a professora cooperante sobre quais os conteúdos que iríamos trabalhar durante a prática supervisionada, optámos pelo conteúdo da área curricular de Estudo do Meio: “espécies em vias de extinção”.

Este projeto regeu-se por três objetivos, sendo estes: conhecer animais e plantas em vias de extinção em Portugal; identificar os fatores que colocam os seres vivos em vias de extinção e realizar cartazes para divulgar os conhecimentos obtidos. Relativamente aos objetivos específicos, cada atividade tinha os seus atribuídos, de acordo com o que era pretendido em cada uma.

O projeto implementado regeu-se pela abordagem STEAM e organizou-se em seis fases. A primeira etapa (envolver), iniciou-se com a realização de uma ficha de trabalho de português. Esta falava de um animal, a Salamandra-lusitânica e abordava termos relacionados com espécies em vias de extinção (vulnerável; escassos; localização; características; ameaças). De seguida, na área de estudo do meio explorámos as duas primeiras páginas do manual, fazendo um esquema no quadro sobre o bem e o mal que já fizemos à Natureza e realizámos um enigma para descobrir cinco animais em vias de extinção.

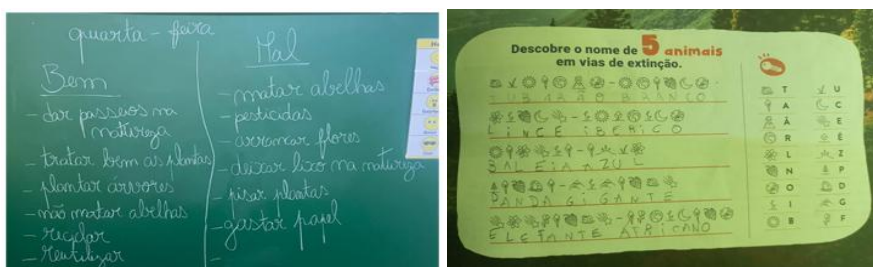
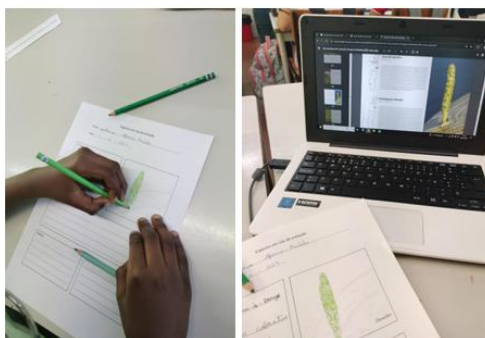


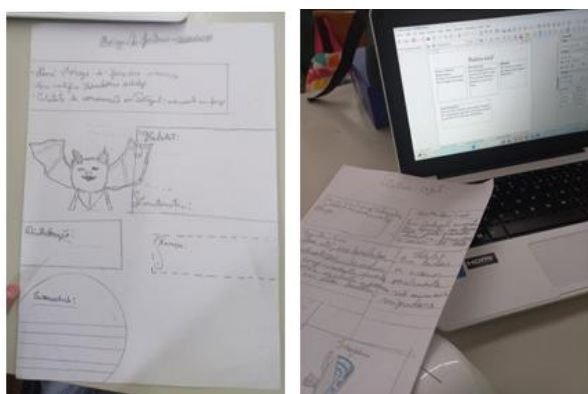
Figura 11 - Primeira etapa

Na etapa seguinte (explorar), sorteámos os pares de trabalho utilizando fotografias das espécies que foram trabalhadas. De seguida, distribuámos o guião de pesquisa e explicámos ao pormenor o que queríamos em cada resposta, dando alguns exemplos do que poderiam escrever e cada par iniciou a sua pesquisa utilizando fontes fidedignas que lhes fornecemos.



*Figura 12 - Segunda etapa*

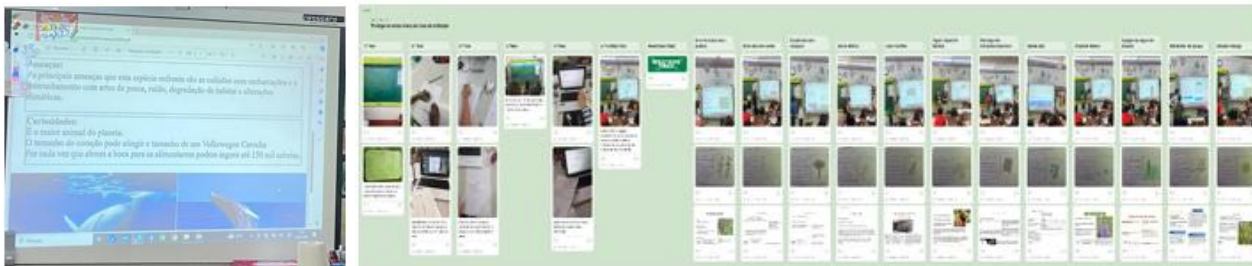
Na etapa seguinte (explicar), como o produto do projeto era a construção de cartazes sobre as espécies, decidimos abordar o cartaz bem como o que o constitui, mostrando um vídeo e exemplos. De seguida, distribuámos a cada par uma folha A4 branca na qual organizaram o seu cartaz da forma que queriam, incluindo toda a informação que recolheram no guião. Na fase do elaborar, distribuámos o guião corrigido e iniciaram a construção do seu cartaz digital, utilizando o *LibreOffice*, seguindo o planeamento realizado na etapa anterior. Os alunos tiveram, ainda, poder de escolha no que diz respeito ao design do seu cartaz. Ainda nesta fase, realizámos uma ficha de trabalho de matemática relacionando-a com o nosso tema através das percentagens.



*Figura 13 - Terceira e quarta etapas*

Na próxima fase (partilhar), cada par apresentou oralmente o seu póster à turma, sendo que esta podia fazer comentários construtivos acerca do que viu. Foi, ainda,

construído um padlet no qual colocámos todas as etapas que realizámos até chegar ao resultado. Este foi partilhado com os alunos que deram a sua opinião.



*Figura 14 - Quinta etapa*

Na última fase (avaliar), retirámos notas de campo sobre o trabalho desenvolvido pelos alunos. Nas etapas do Explorar e Partilhar preenchemos grelhas de avaliação. De modo, a avaliar o projeto no seu todo, criámos uma rubrica de avaliação com a classificação de 0 a 10, atribuindo a cada par uma nota que refletia todo o trabalho realizado.

Para a avaliação do nosso projeto de intervenção definimos instrumentos de avaliação para cada etapa, sendo estes baseados nos objetivos de cada fase.

Durante a nossa intervenção utilizámos os seguintes instrumentos: observação direta; feedback da professora cooperante; grelhas de registo; notas de campo; participação nas atividades; registos fotográficos e videográficos. O instrumento mais utilizado na nossa prática foi o feedback por parte da professora cooperante. Este ajudou-nos na gestão do grupo e na organização do dia-a-dia, uma vez que, a professora cooperante já tem as suas estratégias e conseguiu-nos orientar na nossa prática, dando conselhos de recursos que podemos utilizar e de estratégias a utilizar para introduzir conteúdos e na explicação dos mesmos.

### **Avaliação da Prática Supervisionada**

Neste estágio, contactei com a abordagem STEAM, que promove a criatividade, o pensamento crítico e a aprendizagem prática. Ao conectar teoria e aplicação, incentivar a colaboração e o desenvolvimento de competências essenciais de forma dinâmica e significativa. Contudo, neste contexto a maior dificuldade foi a falta de tempo consequente à quantidade de atividades que a turma tinha durante a semana, sendo que a maioria da nossa intervenção baseou-se na exploração das atividades do manual.

### **1.5. Processo de Aprendizagem**

No decurso das quatro práticas supervisionadas, sempre consegui estabelecer uma relação positiva com as crianças e com a comunidade educativa. Na minha perspetiva, as relações entre os educadores/as e/ou professores/as com as crianças/alunos são um aspeto, que conseqüentemente, tem influência no sucesso escolar e nos resultados do desenvolvimento e na aprendizagem dos mesmos. Todas as relações desenvolvidas durante as práticas foram o pilar para que todo o trabalho fosse ao encontro das nossas necessidades e das/os crianças/alunos. As relações com as educadoras/professoras cooperantes foram essenciais, para que nos conseguíssemos integrar no contexto educativo. Posto isto, todas as profissionais de educação com que contactei, sempre demonstraram disponibilidade para auxiliar, dar sugestões, responder a questões, contextualizar o trabalho desenvolvido com o grupo e para nos fornecer feedback sobre a evolução do grupo e sobre a nossa própria evolução.

A partir do início do estágio, em todos os contextos, tentei integrar-me na dinâmica da sala e procurei ser empática, instituir a escuta ativa, estar atenta a todos os pormenores e incentivar as/os crianças/alunos para realizarem as suas descobertas e/ou aprendizagens. As semanas de observação foram fundamentais para que conseguíssemos realizar uma avaliação diagnóstica do contexto, do ambiente educativo e do grupo, apesar de estas serem para observar o que nos rodeava, considero que ter começado a interagir com os grupos, neste período, foi bastante positivo, uma vez que, estes começaram a perceber o que eu estava a fazer no seu contexto e consegui retirar informações valiosas sobre os mesmos.

Relativamente às semanas de intervenção das práticas supervisionadas, um aspeto comum às quatro práticas, foi a dificuldade em realizar a avaliação das/os crianças/alunos, das suas aprendizagens, assim como saber que instrumentos utilizar. Esta questão foi sempre um dos aspetos mais criticados pelas professoras supervisoras e pelas educadoras e professoras cooperantes durante os estágios, uma vez que seguíamos pela vertente mais fácil e repetindo sempre os mesmos instrumentos.

A questão levantada com mais regularidade, baseava-se na seguinte pergunta: Que instrumentos de avaliação são mais adequados levando em conta uma estratégia ou um conteúdo? Esta questão surgiu, tanto nas planificações dos trabalhos escolares como nas planificações das práticas supervisionadas, à exceção que nos estágios as/os crianças/alunos iam ser avaliados e refletia na sua aprendizagem, questionando-me se

ao utilizar os mesmos instrumentos, prejudicaria as/os crianças/alunos na sua evolução e aprendizagem. Para mim, a avaliação sempre foi um tema bastante interessante, complexo e que está presente diariamente na vida dos profissionais de educação, das/os crianças/alunos, e por isso foi um aspeto trabalhado durante a minha prática pedagógica.

Ao iniciar a pesquisa, compreendi que para se abordar a temática em estudo, é importante considerar diversos fatores: o que avaliar; qual o contexto; quem avalia; porque é que se avalia e como se avalia. Necessário, também, assimilar que a avaliação insere-se numa sequência formada por três funções, sendo estas, segundo Cardona (2007), “a recolha de informação, a sua interpretação e a consequente adoção de decisões que possibilitem o aperfeiçoamento da ação educativa.” (p.10).

Conforme Hadji (1994), avaliar significa:

“verificar, julgar, estimar, situar, representar, determinar, dar um conselho.

Verificar o que foi aprendido, compreendido, retido. Verificar as aquisições no quadro de uma progressão. Julgar um trabalho em função das instruções dadas; julgar o nível de um aluno em relação ao resto da aula; julgar segundo normas preestabelecidas.” (p.27).

A escolha dos instrumentos de avaliação origina de uma opção consciente e fundamentada por parte dos profissionais de educação que tenham em conta o seu projeto profissional. Este deve traduzir-se em cada ano, num projeto curricular ou pedagógico de sala, sendo que o plano de ação corresponda a um plano de avaliação coerente que explique o que se pretende recolher e para quê; como recolher essa informação; quando recolher e analisar essa informação e que critérios de avaliação adotar (Silva, 2013). É importante que as propostas não sejam ambiciosas, ou seja, deve existir uma seleção do que é possível e pertinente recolher, pois não é possível avaliar tudo. Esta avaliação não deve acentuar apenas na recolha e compilação de informação, mas sim, na análise, interpretação e reflexão, de modo a fundamentar as decisões a tomar.

No decurso de todo o meu percurso escolar, tanto no âmbito da licenciatura como do mestrado, foi-me possível contactar com os mais variados contextos, e consequentemente, pude observar que as crianças ao participarem ativamente no seu processo de aprendizagem, expressando os seus interesses, gostos e opiniões era uma

mais-valia para a construção da sua aprendizagem e conhecimento. Posto isto, como futura profissional, acredito que o processo de ensino-aprendizagem está associado à avaliação, uma vez que, segundo Marchão & Fitas (2014), “quando se considera a criança como um ‘ser competente’, torna-se necessário aceitar a sua participação e capacidade de decidir, nomeadamente quando se trata de avaliar o seu percurso e as suas aprendizagens.” (p.28).

Somado ao descrito acima e aos estágios realizados, conclui que outra dificuldade sentida, passou pela diferença de ritmos de trabalho e de aprendizagem, podendo serem potenciados, ou não, pelas características das atividades apresentadas.

De acordo com o que sabemos sobre a aprendizagem, é-nos possível “considerar inadequado, sob muitos pontos de vista, um ensino baseado quase exclusivamente na prática de procedimentos rotineiros e na aprendizagem de conhecimentos de factos discretos e descontextualizados que não são vistos de forma integrada.” (Fernandes, 2004, p.7). Ou seja, se as crianças não aprendem todas de igual forma, também não podemos avaliá-las todas com as mesmas metodologias.

Juntando os desafios encontrados ao longo de todo o percurso, o interesse e a complexidade que envolve esta temática, surgiu a questão principal que impulsionou a realização deste trabalho de investigação. A necessidade de compreender melhor o processo avaliativo e de aprofundar conhecimentos nessa área foi essencial para nortear a construção deste estudo.

Em suma, ao escolher investigar estratégias, métodos e instrumentos utilizados na prática surgiu do meu interesse e dificuldades sentidas ao longo do meu percurso escolar, e principalmente, nas práticas supervisionadas. Sempre tentei observar como as educadoras e professoras realizavam a sua avaliação e transpor isso para as atividades implementadas durante os projetos de intervenção.

No capítulo seguinte, apresenta-se a pesquisa realizada sobre esta temática.

## **Parte II – Trabalho de Pesquisa**

*A avaliação é considerada atualmente como um ponto de partida privilegiado para o estudo do processo de ensino-aprendizagem. Abordar o problema da avaliação é necessariamente tocar em todos os problemas fundamentais da pedagogia. Quanto mais penetramos no domínio da avaliação mais tomamos consciência do carácter enciclopédico da nossa ignorância e mais pomos em causa as nossas certezas. Cada tema arrasta outros consigo. Cada árvore oculta outra árvore e a floresta afigura-se-nos sem fim.*

**(Cardinet, 1993)**

### **2.1.1 Avaliação como forma de aprendizagem e organização do processo educativo**

Nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar<sup>1</sup> (2016), é referido que avaliar se baseia na recolha de informação necessária, de forma a ser possível tomar decisões sobre a prática. Ou seja, a avaliação é uma forma de conhecimento, focada na ação e na melhoria das práticas educativas.

Segundo Cardona (2007), no caso da educação de infância, a prática de avaliar, apesar de ter implícita as mesmas questões dos restantes níveis de ensino, caracteriza-se por uma particularidade, tanto pela idade das crianças como pela indefinição curricular que caracteriza este nível de ensino.

O termo “avaliar”, no seu sentido etimológico, evoca a atribuição de um valor, ou seja, a avaliação é vista como a classificação da aprendizagem. Porém, na Educação Pré-Escolar, não está envolvida a classificação da aprendizagem, nem o juízo de valor sobre a sua maneira de ser, sendo centrada na documentação do processo e na descrição da sua aprendizagem, considerando as suas formas de aprender e os seus progressos.

O/A educador/a tendo por base as suas conceções e opções pedagógicas, deve escolher formas diversificadas de registar o que observa, selecionar os documentos consequentes do processo pedagógico e interagir com os pais/famílias e outros parceiros, de modo a disponibilizar de um conjunto de elementos, para consequentemente conseguir rever, analisar e refletir sobre a sua prática, periodicamente. Para esta seleção, o/a educador/a interroga-se sobre o que pretende

---

<sup>1</sup> A referência completa desta publicação é: Silva, I. L. (coord.), Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). Orientações curriculares para a Educação Pré-Escolar. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento Geral da Educação. [https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes\\_Curriculares.pdf](https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf), mas para facilidade de leitura passamos a designar por: OCEPE, 2016

saber ao longo do tempo ou numa determinada circunstância, reflete sobre o que é mais útil e pertinente recolher, como e quando o fazer, como e quando organizar e analisar essas recolhas, ou seja, planear a avaliação (OCEPE, 2016).

Para se falar de avaliação é necessário considerar diversos elementos, tais como: as conceções em que se baseia o trabalho de planificação, os objetivos e conteúdos definidos, a organização do ambiente educativo, as atividades possíveis e o papel do adulto nas mesmas. Avaliar é uma competência do/a educador/a, sendo que é através desta prática que é possível recolher informações, possibilitando reformular as suas intervenções (Cardona, 2007).

Para se avaliar os progressos das crianças, é necessário compará-las com elas próprias, visto a observar as suas aprendizagens ao longo do tempo, uma vez que o adulto pode tomar consciência das conceções implícitas à sua intervenção pedagógica e como estas são colocadas na prática, esclarece o que valoriza e fundamenta as razões das suas ações, em conjunto com os outros intervenientes no processo educativo. Estes podem ter outros valores e conceções e a sua explicação pode levar a um diálogo construtivo e formativo.

Na Educação Pré-Escolar, a avaliação é vista como uma avaliação para a aprendizagem e não da aprendizagem. Ou seja, a avaliação formativa é vista como “formadora” referindo-se a uma construção informada de sentido, sendo uma estratégia de formação das crianças, do adulto e de todos os intervenientes no processo educativo.

No enfoque desta avaliação, sendo significativa ou ao longo do tempo, utilizada em situações reais, também, pode ser designada como “avaliação autêntica” ou “avaliação alternativa”, uma vez que, em Educação Pré-Escolar é fundamental existir esta forma de avaliação, pois o desenvolvimento curricular é indissociável da prática educativa (OCEPE, 2016).

Na prática educativa, a integração do planeamento e da avaliação inclui o envolvimento dos mais diversos intervenientes, tais como: crianças, pais/famílias e outros profissionais. A criança ao ser vista como agente do seu processo educativo e ter o direito de ser ouvida nas decisões que lhe dizem respeito, torna-se uma estratégia de aprendizagem. Ao planear com as crianças, seja individual, em grande ou pequeno grupo, participando nas decisões sobre o currículo, onde estas podem fazer propostas, prever como as vai colocar em ação e com quem. Esta participação integra um meio de formação pessoal e social, de desenvolvimento de capacidades e saberes de cada criança.

Enquanto ator principal da sua aprendizagem, ao ser envolvida na avaliação, descrevendo o que fez, como e com quem, como poderia avançar e melhorar, consciencializando-as dos seus progressos e de como ultrapassar as suas dificuldades, o/a educador/a apoia a criança no desenvolvimento do processo de autoavaliação. Ao partilhar com os seus pares, o seu processo de aprendizagem torna-se mais rico e reflexivo, visto que recebe a visão do outro e explica as suas opiniões.

A criança deve tomar consciência de si enquanto aprendiz e ter vontade de aprender, sendo que para isso ser possível deve existir uma organização democrática de grupo, o que significa prever o que vai acontecer e tomar consciência do que foi concretizado.

Para além das crianças, o envolvimento de outros profissionais no planeamento e avaliação é uma das formas de assegurar a coerência do currículo e olhar de forma diferente para a aprendizagem das crianças.

O envolvimento dos pais/famílias no desenvolvimento do percurso pedagógico baseia-se na transmissão de informações sobre o que se passa no jardim de infância e contribuir com ideias que enriqueçam o planeamento e a avaliação da prática educativa.

A participação de diversos intervenientes alarga as interações e enriquece o processo educativo, sendo que cabe ao adulto presente na sala criar as condições necessárias e encontrar formas de comunicação e articulação mais apropriadas.

De modo a construir, a desenvolver o currículo e adaptá-lo ao grupo de crianças é necessário começar na recolha de informações sobre o contexto social e familiar e sobre o processo educativo previamente realizado. O/A educador/a, também, deve observar as crianças e quando estas estiverem bem integradas conhecer os seus saberes e interesses. Deste modo, com todas as informações, o adulto planeia a sua intervenção, com a elaboração do projeto curricular de grupo, sendo este em articulação com o projeto educativo do estabelecimento/agrupamento de escolas.

No que diz respeito à organização do ambiente educativo, a avaliação deste permite a reflexão sobre as suas potencialidades educativas. Com base na observação deste espaço e de ouvir as opiniões e ideias das crianças e de outros participantes da equipa pedagógica, a organização deste espaço vai sendo aperfeiçoada e adaptada.

Em conformidade com a organização do ano letivo, a avaliação será organizada e sintetizada por escrito no final de cada momento intermédio, sendo que no final do ano é realizada uma síntese global do projeto curricular de grupo e dos efeitos nas aprendizagens das crianças.

A avaliação dos progressos das crianças é baseada em abordagens descritivas ou narrativas, documentando a evolução do grupo, sendo o meio principal para a avaliação “alternativa”. De acordo com este tipo de avaliação, os portefólios ou as histórias de aprendizagem envolvem as crianças na seleção de materiais, sendo que os comentários das mesmas e as anotações do/a educador/a e pais/famílias, também, incorporam a documentação descrita.

Relativamente ao processo de planeamento e avaliação, este envolve uma partilha de informação e um processo de reflexão entre todos os intervenientes, sendo importante existir um clima de comunicação.

A participação das crianças está implícita em tudo o que faz e no feedback construtivo que é centrado na sua dedicação e na procura de resolução de dificuldades.

A partilha, debate e reflexão conjunta entre todos os elementos da equipa de educadores/as, sobre o trabalho pedagógico e os instrumentos de planeamento e avaliação, consistem numa forma de desenvolvimento profissional e de melhorar as suas práticas.

A comunicação entre os profissionais do mesmo estabelecimento educativo permite decidir a forma de transmissão de informação sobre o processo desenvolvido no jardim de infância e um resumo das aprendizagens realizadas por cada criança, facilitando a transição e a continuidade entre a Educação Pré-Escolar e o ensino obrigatório.

Relativamente ao 1.º Ciclo do Ensino Básico, a avaliação das aprendizagens consiste num conjunto complexo de instrumentos e métodos de avaliação variados e com diversas finalidades. A avaliação para a medição e controlo sistemáticos dos desempenhos dos alunos, contribui para o processo de melhoria das aprendizagens e garantir oportunidades para que todos possam ser acompanhados durante o seu processo de aprendizagem (Cosme, et al., 2020).

O princípio de avaliar implica a identificação de um objeto para avaliar. A avaliação das aprendizagens, aquando identificado o objeto, recebe uma análise dos resultados.

O sistema de avaliação quantitativa do trabalho dos alunos é a forma tradicional de tanto a sociedade como a escola transmitirem e contestarem sobre a qualidade do serviço educativo. Este aspeto baseia-se na linguagem partilhada e conhecida pela sociedade, sendo de fácil compreensão para qualquer interveniente novo, pois facilmente se orienta. Tal como acontece com as alterações de currículo, de programas

e de percursos educativos que trazem inseguranças e desconhecimento para os *stakeholders*, com a avaliação isto não acontece, uma vez que, a cultura avaliativa de classificação, atribuir um valor numa escala, possibilita todos os intervenientes a ter um diálogo racional e uma comunicação simplificada da escola com as famílias. Ou seja, um valor numérico não verte o que o aluno aprendeu, as competências que desenvolveu nem o que necessita de aprender, visto que é um critério único que limita o sucesso e o insucesso. Os alunos são avaliados de igual forma, utilizando os mesmos critérios e a mesma escala. Considerando que se o valor não for atingido, o aluno repete o mesmo tipo de prova num momento seguinte, de maneira que o sucesso seja atingido pela repetição do insucesso.

A avaliação com base numa classificação não pode ser vista como normal, deve ser posta em causa, pois como refere Cosme et al. (2020), “avaliar não pode restringir a sua ação à mediação.”. As aprendizagens dos alunos e o seu percurso de desenvolvimento não devem ser calculadas recorrendo a um número, servindo à comunidade científica. É importante alargar o léxico referente à avaliação, ou seja, não apenas atribuir um novo significado ao conceito de instrumento de avaliação, mas também, inserir outros, tais como: técnicas de recolha de informação, tarefa de avaliação ou monitorização de aprendizagens.

É importante perceber que avaliação e classificação não são sinónimos, são processos de natureza distintos. A classificação é a atribuição de um valor numérico ou letra, sendo uma maneira de manifestar o resultado de uma comparação comparativamente a um modelo criado numa escala.

Quanto às aprendizagens, o sistema de avaliação=classificação tem vindo a ser complementado por lógicas de avaliação, que se incluem nos processos de aprendizagem e afetam o seu desenvolvimento, indicada como a avaliação formativa. Esta avaliação tem como finalidade “motivar e orientar as aprendizagens e para adequar o ensino.”.

A conceção de avaliação das aprendizagens obtém um sentido alargado, abrangendo a avaliação dos conhecimentos, das capacidades e das atitudes. Deste modo, indo ao encontro destas conceções, a avaliação das aprendizagens, quer na dimensão interna como na dimensão externa deve ser reconfigurada.

Segundo o Decreto-Lei n.º 55/2018 de 06 de julho, em relação à avaliação interna das aprendizagens, “a avaliação formativa assume carácter contínuo e sistemático, ao serviço das aprendizagens, recorrendo a uma variedade de

procedimentos, técnicas e instrumentos de recolha de informação, adequados à diversidade das aprendizagens, aos destinatários e às circunstâncias em que ocorrem.”. No que diz respeito à avaliação sumativa, esta “traduz -se na formulação de um juízo global sobre as aprendizagens realizadas pelos alunos, tendo como objetivos a classificação e certificação.”

Ainda de acordo com o mesmo Decreto-Lei, em relação à avaliação externa das aprendizagens, as provas de aferição, de aplicação universal e obrigatória, realizam-se no final do 2.º, 5.º e 8.º anos de escolaridade e permitem: “acompanhar o desenvolvimento do currículo, nas diferentes áreas, providenciando informação regular ao sistema educativo; fornecer informações detalhadas acerca do desempenho dos alunos à escola, aos professores, aos encarregados de educação e aos próprios alunos e potenciar uma intervenção pedagógica atempada, dirigida às dificuldades identificadas para cada aluno”.

A avaliação das aprendizagens deve abranger situações, tarefas, oportunidades que ofereçam aos alunos, o desenvolvimento de capacidades, como a resolução de problemas, a exploração, a pesquisa, a formulação de hipóteses, o raciocínio e a comunicação e assumir atitudes essenciais em valores democráticos. Logo e segundo Cosme et al., 2020:

“À avaliação caberá a função fundamental de proporcionar informação sobre os processos de ensino e de aprendizagem, fornecendo informação que permite a melhoria do trabalho pedagógico e, por consequência, aprendizagens culturalmente significativas para todos.” (p.17).

Indo ao encontro do que foi referido, o teste como forma beneficiária de aceder à informação sobre as aprendizagens tem de ser reconsiderado, sendo colocado em igualdade com outros momentos e tarefas de avaliação, permitindo alcançar as dimensões do conhecimento e de processos cognitivos.

Para o processo de avaliação, para a classificação e para se alcançar uma nova dignidade pedagógica, é necessário inserir trabalhos de grupo, produção de relatórios e pesquisas, debates, elaboração de portefólios e recorrer a ferramentas digitais.

Para existir uma avaliação com este foco, é necessário realizar mudanças nas dinâmicas da sala e na organização dos momentos e situações de aprendizagem. Para

isto, precisa-se de uma planificação de percursos de aprendizagem sustentada em objetivos específicos e acessíveis a todos.

De acordo com Cosme et al. (2020), uma avaliação formativa é uma prática de produção de conhecimento sobre os processos que se realizam na sala de aula, o impacto do ensino nas aprendizagens, um exercício em ação, numa abordagem de desenvolvimento, de adaptação, de ajustamento de propostas e estratégias de ensino para aperfeiçoar as aprendizagens.

Para a construção deste cenário, é preciso a transformação dos papéis de alunos e professor/a, ou seja, “o aluno que quer aprender e está recetivo e interessado na ajuda que o professor e outros alunos colegas possam fornecer” e o/a professor/a como interlocutor qualificado.

No que diz respeito a operacionalizar uma planificação de ensino-aprendizagem-avaliação organizada, envolve a transformação das relações em sala de aula. Esta trata-se de um processo em que o aluno revela as suas dificuldades, as suas dúvidas, as suas fragilidades, de modo a estas serem superadas e para que o/a professor/a diferencie as propostas de ensino.

Trabalhar nesta perspetiva, requer uma mudança notável do contrato pedagógico da escola. Visto que, ensinar-aprender-avaliar baseia-se nos seguintes princípios: maior autonomia do professor para orientar o currículo; centrar o currículo em aprendizagens, estruturando e organizando o conhecimento, interligando as diferentes áreas de conhecimento e a reorganização das aulas e de momentos de aprendizagem.

Além de discutir modalidades de avaliação e a explicitação de princípios e propósitos, é fundamental entender que a opção de avaliação tem pressuposições nos modos de aprender e ensinar, tem implicações na qualidade das aprendizagens e os percursos escolares dos alunos.

A avaliação para as aprendizagens tem em comum processos que se organizam para a melhoria das aprendizagens, que envolvem a recolha de informações em diversas situações: participação diária dos alunos nas aulas, trabalhos apresentados, exercícios escritos ou orais e trabalhos práticos ou projetos.

A planificação global corresponde à fase inicial, onde se decide o modelo de avaliação, o tipo de referente e o plano para avaliar as aprendizagens, identificando os instrumentos de recolha de informação, o modo de integração da avaliação nos processos de ensino e aprendizagem, o sistema de classificação e como se realiza a

comunicação com os intervenientes. Devem ser incorporadas estratégias para os alunos com mais fragilidades ou dificuldades.

A planificação específica baseia-se nas tarefas possíveis, realizando-se opções, refletindo as vantagens e desvantagens de cada uma.

Como consequente, planificam-se atividades pluri ou interdisciplinares, decidem-se metodologias e estratégias de ensino. Quanto maior for a diversidade de tarefas, maior a possibilidade de desenvolver diversas competências.

A comunicação deve estar presente em todo o processo avaliativo e realiza-se de várias formas: divulgação do referente da escola, apresentação dos critérios de avaliação, níveis de desempenho nos diálogos durante a realização de tarefas, no feedback de qualidade fornecido de forma diversificada (Cosme et al., 2020).

Existem, também, algumas dimensões da comunicação principais entre a escola e os alunos: classificação atribuída e colocada em tabelas e grelhas, autoanálise executada no final das diferentes atividades e o preenchimento de questionários de auto ou heteroavaliação, que facilita o reconhecimento do papel de cada um e o caminho percorrido e a percorrer (Cosme et al., 2020).

### **2.1.2 Formas e meios de avaliação das primeiras idades**

Fornecer aos profissionais instrumentos de apoio que sirvam para a reflexão sobre a organização do seu trabalho, é um aspeto relevante que serve para um melhor esclarecimento sobre os fundamentos que lhes estão subjacentes e as suas implicações nas aprendizagens que proporcionam às crianças.

O processo ensino-aprendizagem, está dependente da forma como o trabalho está organizado, da disposição do ambiente educativo, visto que este condiciona a organização do grupo e o modo de como a partir desta se dinamizam as atividades possíveis a serem implementadas.

Relativamente à educação de infância, as áreas de conteúdo são “como âmbitos de saber, com uma estrutura própria e com pertinência sociocultural, que incluem diferentes tipos de aprendizagem, não apenas conhecimentos, mas também atitudes, disposições e saberes-fazer.” (OCEPE, 2016, p. 31).

De acordo com Portugal & Laevers (2018), na área da formação pessoal e social, na componente da construção da identidade e autoestima, os possíveis indicadores de aprendizagem e desenvolvimento refletem-se da não evidência de comportamentos que expressem tensão emocional, conflitos internos e experiências dolorosas; se a criança

tem consciência crescente das suas características pessoais, capacidades e talentos; se a criança compreende os próprios sentimentos e necessidades e consegue expô-los; se demonstra autoconfiança e sentido de valor pessoal; se possui sentido de responsabilidade referente a si própria e reconhece e valoriza a sua pertença e identidade social. Na componente de independência e autonomia, consciência de si como aprendiz, evidenciam-se quando demonstra capacidade de cuidar de si e ser responsável; sabe fazer escolhas e tomar decisões; realizar várias ações para atingir um objetivo; é motivada para contribuir o seu bem-estar e o de todos e tem curiosidade e vontade de aprender. Na última componente desta área, convivência democrática e cidadania, os indicadores de aprendizagem e desenvolvimento, demonstram-se na exploração do mundo dos sentimentos e comportamentos; no reconhecimento e identificação dos seus sentimentos; manifesta respeito pelos outros e pelas suas opiniões; respeita a diversidade, valoriza o património e estima-o.

Em relação à área de expressão e comunicação, no domínio da educação física, os indicadores de aprendizagem e desenvolvimento são alicerçados no gosto pela participação em situações de amplas movimentações; controla e coordena movimentos básicos; executa de forma correta tarefas funcionais que envolvem o corpo e participa em situações de jogo. No subdomínio das artes visuais, a criança gosta de explorar e manipular materiais e instrumentos; trabalha capacidades expressivas e criativas nas experimentações e produções; mobiliza elementos de comunicação visual e analisa manifestações de artes visuais. No subdomínio do jogo dramático/teatro, a criança investe e representa personagens e situações e analisa espetáculos teatrais. No subdomínio da música, identifica e descreve os sons; improvisa musicalmente e estima a música como elemento de identidade social e cultural. No subdomínio da dança, expressa sentimentos e emoções; desenvolve o sentido rítmico e aprecia manifestações coreográficas (Portugal & Laevers, 2018).

No que diz respeito à linguagem oral, os possíveis indicadores de aprendizagem e desenvolvimento baseiam-se na capacidade de se focalizar numa conversa; comunicar com confiança em diversas situações; identifica diferentes palavras numa frase e reconhece se uma frase está correta ou incorreta. Na abordagem à escrita, identifica as funções no uso da leitura e da escrita; identifica letras e entende a sua organização em palavras e percebe que a leitura e a escrita trazem prazer e satisfação.

Relativamente, ao domínio da matemática, a criança equipara objetos e acontecimentos, conforme uma dimensão; utiliza gráficos e tabelas simples para

organizar dados recolhidos, interpretando-os; reconhece pontos familiares e utiliza mapas simples e demonstra interesse e curiosidade pela matemática (Portugal & Laevers, 2018).

Referente à área do conhecimento do mundo, os possíveis indicadores de aprendizagem e desenvolvimento observam-se na utilização do raciocínio lógico para fazer deduções e generalizações; reconhece contradições e coloca questões; conhece e respeita a diversidade cultural, social e individual; indica compreensão sobre cuidados com o seu corpo, nutrição, higiene e segurança e mostra curiosidade espontânea na exploração de objetos e equipamentos (Portugal & Laevers, 2018).

Relativamente ao 1.º Ciclo do Ensino Básico, a natureza subjetiva da prática de avaliar, inicia-se na própria construção dos instrumentos, na escolha das perguntas e na forma como são formuladas. Quando se diversifica os instrumentos de avaliação, é possível observar-se os alunos de todos os ângulos, permitindo uma recolha de dados mais vasta e ampliando as possibilidades de mapeamento das aprendizagens e obstáculos. É necessário pensar na importância da racionalidade, na natureza e na função de cada instrumento de avaliação.

O instrumento é uma ferramenta real que completa a técnica e possibilita a recolha de um determinado tipo de informação em momentos específicos. Assim, os mesmos instrumentos podem ser utilizados sob uma lógica de diferentes técnicas, dependendo da função definida para aquele instrumento (Cosme et al., 2020).

Quanto maior os significados e transposições que os alunos consigam construir, mais amplas se tornam as aprendizagens, sendo que não pode depender dos contextos e momentos em que se avalia ou dos instrumentos utilizados para classificar essas aprendizagens.

De acordo com Cosme et al. (2020), é fundamental refletir sobre a diferença entre os processos de recolha de dados/evidências e as tarefas/produções propostas aos alunos. Visto que, nas tarefas/produções dos alunos estão englobados trabalhos de grupo; apresentações orais; saídas de campo; produções no caderno; entre outros e os instrumentos de avaliação passam por fichas de avaliação/testes (quizz, inquéritos no google forms, questionário kahoot); listas de verificação; grelha de observação; portefólio; entre outros.

A partir dos instrumentos de avaliação, é possível conhecer os níveis de aprendizagem em que se situam os alunos ou os objetivos de aprendizagem por eles atingidos.

De modo a conseguir informações de qualidade na construção, aplicação e correção dos instrumentos de avaliação, é necessário relacionar as atividades de avaliação com o motivo pelo qual estamos a avaliar. Cada passo do processo de recolha de dados, deve ser claro, preciso e consistente.

O portefólio, as listas de verificação e grelhas de observação e o feedback são instrumentos de avaliação comuns aos dois contextos (educação de infância e 1.º Ciclo). Já as fichas de avaliação/testes são um instrumento de avaliação direcionado ao 1.º Ciclo.

### **Portefólio**

Segundo Cosme et al. (2020), este instrumento de avaliação, incorpora as diversas produções e reflexões dos alunos realizadas ao longo do processo de ensino-aprendizagem. Este é visto como uma variedade de materiais que revela, conforme o tempo avança, os diferentes aspetos do crescimento e do desenvolvimento de cada aluno. Deve seguir uma rigorosa planificação e organização, oferecendo uma visão holística sobre o aluno e a sua relação com a aprendizagem.

Este instrumento de avaliação, tem como base três ideias básicas: a avaliação é um processo em desenvolvimento; os alunos são participantes ativos, pois aprendem a identificar e a revelar o que sabem e o que ainda não sabem e a importância no processo, da reflexão da aprendizagem por parte do aluno.

O portefólio incorpora um conjunto de critérios e objetivos bem definidos, assim como uma planificação e organização exigentes e necessita de um constante feedback por parte do professor sobre os materiais dos alunos (Cosme et al., 2020).

Os materiais que integram o portefólio devem ser diversificados, por exemplo: relatórios; composições; pequenas redações escritas a uma visita de estudo ou a um filme educativo; testes; trabalhos individuais ou de grupo; trabalhos de casa; desenhos; diagramas; reflexões do aluno ou resoluções de exercícios e de problemas.

O portefólio é considerado como um instrumento de excelência na auto e heteroavaliação, pois este possibilita a consciencialização dos alunos sobre as suas ações, estratégias e resultados, potenciando a capacidade de autorregulação dos mesmos.

### **Listas de verificação e Grelhas de observação**

De acordo com Cosme et al. (2020), as listas de verificação e as grelhas de observação, fazem parte da categoria da observação enquanto prática de recolha de

dados, uma vez que possibilitam recolher os dados de forma sistemática e incorporam o processo de ensino-aprendizagem. Esta técnica na sua forma formativa, permite identificar, imediatamente, as dificuldades e as respostas às necessidades de cada aluno. É vista como uma técnica muito flexível e adaptável a qualquer ano de escolaridade ou faixa etária.

As listas de verificação, avaliam comportamentos individuais ou de grupo e registam processos ou produtos, podendo direcionar o processo de aprendizagem do aluno, sendo que para isso é necessário que na sua criação se reflita o que vamos avaliar.

Este instrumento pode ter diversas possibilidades de utilização, como por exemplo: orientar o comportamento dos alunos durante uma atividade, apresentando como critérios as regras de funcionamento ou manuseamento de material de laboratório; recolher informações sobre procedimentos, atitudes e comportamentos ou utilizar para avaliar o trabalho cooperativo (Cosme et al., 2020).

É fundamental esclarecer os descritores de desempenho, sendo que estes devem de ser do conhecimento prévio dos alunos, de forma a ajudá-los, a melhorar e a autorregular os seus comportamentos.

As grelhas de avaliação, facilitam o registo sobre a frequência ou a progressão de um comportamento ou desempenho. São utilizadas com maior frequência na auto e heteroavaliação.

Este instrumento tem como base a avaliação do aluno relativamente às aprendizagens esperadas. Contudo, também, podem ser utilizadas, de forma a apoiar a avaliação das atitudes do aluno. Seja qual for a situação em que este instrumento é aplicado, deve ter os seus descritores bem definidos e alinhados com os critérios de avaliação (Cosme et al., 2020).

### **Feedback**

Segundo Fernandes (2004), é através da comunicação que os alunos tomam consciência dos seus progressos e dificuldades, relativamente às aprendizagens a adquirir. É a partir da comunicação, que os professores, também, percebem as alterações que são necessárias para que o ensino vá ao encontro das necessidades dos alunos.

Os alunos necessitam de orientações sistemáticas e de avaliação do seu trabalho e desempenho, ajudando-os a melhorar as suas aprendizagens, que os

motivem a ir o mais longe possível e que reconheçam os seus progressos e sucessos. Para tal, os alunos precisam de feedback sobre os seus processos e produtos do seu trabalho e sobre os seus comportamentos sociais.

De modo que a avaliação contemple os processos de ensino e de aprendizagem e que assuma a sua natureza formativa, o feedback é indispensável. Este deve ser regular e fornecido de forma sistemática, para que os alunos desenvolvam capacidades de autoavaliação e autorregulação das suas aprendizagens durante todo o período de ensino e aprendizagem e, não apenas no final. O feedback deve ser utilizado como orientação para melhorar ou corrigir o caminho que alunos percorreram.

Um aspeto, também, principal é a distribuição equilibrada de feedback, conforme a forma e a natureza que este pode assumir. É necessário equilibrar a proporção de feedback oral, escrito ou não verbal, a oportunidade para o realizar em público ou em privado, dentro ou fora da sala de aula ou de o focar apenas nos aspetos relativos a conteúdos disciplinares específicos ou em aspetos como as aprendizagens de natureza transversal.

A função formativa da avaliação, serve para que os alunos se tornem mais autónomos, mais responsáveis pelas suas aprendizagens, mais capazes de se avaliarem e regularem o seu trabalho, o seu desempenho e as suas aprendizagens e serem mais ágeis na utilização das suas competências metacognitivas.

Em suma, a escolha dos instrumentos deve estar relacionada com a necessidade de se refletir sobre quais os que favorecem a superação das dificuldades dos alunos.

### **Fichas de avaliação ou testes**

Segundo Cosme et al. (2020), os testes são instrumentos de avaliação que recolhem informação sobre o aproveitamento dos alunos relativamente às capacidades desenvolvidas e aos conhecimentos obtidos, numa abordagem do seu desempenho máximo.

Neste tipo de instrumento, é necessário clarificar os objetivos que esperamos atingir, e o que pretendemos saber com as perguntas elaboradas. Devemos debater sobre a natureza e o tipo de perguntas a colocar nos testes, deixando claro o tipo de reflexão que esperamos dos alunos e a informação que pretendemos. É fundamental afastarmo-nos da uniformização de respostas, uma vez que, na procura do erro, apenas avaliam a capacidade de memorização e de replicar informação, tendo como principal

objetivo classificar os alunos de acordo com os conhecimentos adquiridos, em vez de proporcionar ao aluno momentos de feedback.

Os erros devem ser vistos como uma parte integrante do processo de aprendizagem, sendo que devem ser utilizados para que os alunos tenham consciência dos mesmos e das suas dificuldades e que conseguiram superá-los com a ajuda dos professores, que devem adequar as suas estratégias de ensino às necessidades de aprendizagem dos alunos (Cosme et al., 2020).

Com os testes, é possível uma correção mais objetiva, contudo apresentam limitações no tipo de informações que serão recolhidas.

Além dos testes, também são conhecidos os minitestes e as questões de aula, que apesar de serem inseridas na racionalidade dos testes e/ou fichas de avaliação, distinguem-se pelo facto de serem mais curtos e, por isso exigirem uma duração de menos tempo e serem compostos com um menor volume de conteúdos. É necessária a diversidade de instrumentos de avaliação, contudo esta não deve ser baseada na duração, mas sim na função dos mesmos.

O teste pode ser utilizado como instrumento de avaliação formativa e/ou sumativa, conforme a forma de como o/a professor/a planificar a sua ação pedagógica e utilizar os dados recolhidos (Cosme et al., 2020).

### **2.1.3 Diferentes intervenientes no processo avaliativo**

As relações e interações que se criam entre os diferentes intervenientes do processo educativo são fundamentais para o desenvolvimento do mesmo. Sendo que, segundo Sousa (2003), a educação dos filhos impõe uma participação cada vez mais interveniente e consciente da família e da escola.

Indo ao encontro do supramencionado e citando Ribeiro et al. (2020), “a colaboração entre a escola e a família promove, nas crianças, sucesso escolar, autoestima e atitudes positivas face à aprendizagem, pois a relação de cooperação entre os dois sistemas contribui para que crianças valorizem a escola e sintam que a família também a valoriza.” (p.6).

No meio familiar aprendemos a respeitar e a colaborar com os outros, de modo que este consiga educar é necessária a ajuda de toda a comunidade humana que deve defender sempre os direitos e deveres dos pais e ajudá-los. Esta comunidade finaliza a educação que os pais iniciaram, sendo neste momento, que entra a escola e todas as instituições educativas (Sousa, 2003).

A cargo dos pais, o direito-dever de educar pode classificar-se de três modos: essencial, pois estes são os transmissores da vida humana; original e primário, sendo que são os primeiros educadores, devido à relação de amor que existe e insubstituível e inalienável, uma vez que não pode ser totalmente transmitido ou obtido por outros.

A escola deve incentivar valores, preparar as/os crianças/alunos para a vida profissional e certificar-se que possuem uma capacidade de viver e colaborar harmoniosamente com os outros, promovendo a tolerância, o respeito mútuo e a resolução de conflitos sem recorrer à violência. A escola deve ser um núcleo que, em corresponsabilidade, fazem parte as famílias e os educadores/professores, os promotores da vida cultural, cívica e religiosa, a sociedade civil e toda a comunidade humana (Sousa, 2003).

De acordo com o autor supramencionado, o processo educativo, na escola, desenvolve-se numa interação entre educandos e educadores. Posto isto, deve-se caminhar para um diálogo que crie expectativas e que produza aprendizagens significativas. Assim sendo, o crescimento escolar realiza-se através da participação numa perspetiva de apoio e união entre crianças/alunos, pais e educadores/professores. Ao existir interação entre a comunidade educativa, a escola é vista como um espaço de educação total, uma vez que os pais não são parte periférica da escola, mas sim uma parte integrante da comunidade educativa.

Segundo Ribeiro et al. (2020), atualmente, na sua maioria, os pais não conseguem ter uma comunicação contínua com a escola dos filhos, sendo que também se verifica que algumas escolas e os seus docentes têm, algumas dificuldades em comunicar de forma eficaz com os pais. Para estes aspetos, estão a ser adotados métodos e estratégias facilitadoras de comunicação escola-família. Estas formas de comunicação com os pais podem alterar-se, porém recorre-se à caderneta do aluno para transmitir situações problemáticas ou informativas. É na Educação Pré-Escolar, com os cadernos “vai-vem”, que se inicia o conceito de comunicação na escola, contudo estes tornam-se unidirecionais, visto que são apenas da escola para casa, e por isso, esta situação boicota o fundamento desta comunicação.

É importante incentivar os pais, desde o início, a partilhar as conquistas e os aspetos do quotidiano, tanto positivos como negativos, desafiadores ou simplesmente uma novidade, tornando-se numa primeira forma de reforçar a continuidade da comunicação casa-escola.

Realçar que à medida que a criança cresce, realizar partilhas frequentes de algo positivo que tenha acontecido em cada semana é uma maneira de manter o canal de comunicação aberto, de ajudar os pais a focarem-se em aspetos igualmente ou até mais relevantes que as notas, e proporciona uma confiança e um desejo de aprender mais e de se envolver na vida das crianças.

Com a chegada das novas tecnologias e o acesso às plataformas, fica facilitada a comunicação, mas não se deve fechar o círculo numa comunicação atrás de um ecrã. Enviar informações pelas/os crianças/alunos, tanto positiva como negativa, e manter uma comunicação, torna possível uma transparência grande e que todos os envolvidos reconhecem. Atualmente, também, existem aplicações para os telemóveis que possibilitam uma partilha de conteúdos e mensagens, reforço de comportamentos e atitudes e uma dinâmica positiva entre a escola e a casa (Ribeiro et al., 2020).

Segundo as OCEPE (2016), a relação entre o/a educador/a e as crianças e o modo como estimula a sua participação, auxilia nas relações e a cooperação entre o grupo. A ação do/a educador/a possibilita que as crianças tenham oportunidades proporcionadas ao frequentar um estabelecimento educativo, podendo alargar as suas relações a crianças de diferentes níveis educativos. Ao estarem inseridas neste contexto, as crianças participam no desenvolvimento de atividades e projetos com os seus pares e com diferentes adultos. Posto isto, estas situações alargam e enriquecem a sua aprendizagem e as suas competências sociais.

Relativamente às vivências que a criança usufrui no jardim de infância, também, têm influência nas relações familiares, uma vez que, a criança transfere para casa tudo o que faz e aprende, tornando-se motivo de conversa com os pais/famílias e facilitador para as relações familiares, levando a que as crianças sejam mediadoras entre a escola e a família.

Ainda segundo as OCEPE (2016), “os pais/famílias e o estabelecimento de Educação Pré-Escolar são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança; importa, por isso, que haja uma relação entre estes dois sistemas.” (p.28).

A relação que o educador/a e professor/a cria com cada família é centrada na/o criança/aluno e leva em consideração que são coeducadores da mesma criança/aluno. Esta conexão é determinada numa comunicação que se realiza através de trocas informais, podendo ser orais ou escritas ou em momentos que são planificados, tais como: reuniões com cada família. Nestas, é possível conhecer as suas necessidades e

expectativas educativas, ouvir as suas opiniões e sugestões e incentivar a sua participação. De acordo com Ribeiro et al. (2020), as reuniões de pais é o momento ideal, para em grande grupo, partilhar os trabalhos realizados, as evoluções, os objetivos, as atividades.

Um aspeto, também, fundamental nesta comunicação é a avaliação que o/a educador/a e professor/a realiza do processo desenvolvido e progressos de cada criança/aluno.

Indo ao encontro do que foi referido anteriormente e em conformidade com as OCEPE (2016), “os pais/famílias, enquanto primeiros e principais responsáveis pela educação das crianças, têm o direito de conhecer, escolher e contribuir para a resposta educativa que desejam para os seus filhos.” (p.29).

Só é possível educar quando se está aberto à colaboração mútua entre pais e educadores/professores, sendo necessário existir profissionais que exibam o estímulo, a colaboração e ter capacidade de estabelecer formas democráticas de comunicação (Sousa, 2003).

Ainda seguindo o mesmo autor, a presença dos pais deve ser vista como uma possibilidade de ultrapassar obstáculos e dificuldades entre a escola e a vivência social, entre o que as/os crianças/alunos aprendem/estudam e o que vivem, para que exista um crescimento físico-afetivo e psicológico-intelectual.

Um aspeto, também, importante para a comunicação escola-família é a participação dos pais nas atividades quotidianas na escola, visto que convidar os pais à escola e sala de aula, de forma a desenvolver uma atividade e a envolver-se na turma é uma forma de relação e de valorizar cada aluno perante os seus pares. Posto isto, ao dinamizar, convidar, marcar e definir estas atividades está a ser valorizado as áreas fortes de cada pai/mãe.

Quando a idade das crianças avança, a disponibilidade parental vai diminuindo e as equipas educativas vão tendo um desafio maior para conseguir convidar e integrar os pais no contexto educativo. De forma a colmatar esta dificuldade, a utilização das tecnologias e os recursos mais apelativos para os pais é uma forma de garantir a interação e o interesse dos pais na escola (Ribeiro et al., 2020).

Porém, incentivar a participação dos pais na escola, também começa pela própria, visto que se a escola mostrar resistência à participação dos pais, é preciso desmitificar este preconceito e transformar a cultura da escola.

Atualmente, os pais vivem sob muitas pressões, contudo, o envolvimento parental tem um enorme impacto na escolaridade das crianças, na motivação escolar e nos resultados académicos. É devido ao facto de existir interesse e empenho dos pais que influencia os resultados escolares. A cooperação escola-família exige tempo, vontade, perseverança, disponibilidade, reforço positivo, acreditar na possibilidade, determinação, gestão da frustração e capacidade de aceitação. De modo geral, o sucesso educativo está positivamente ligado à forma como a escola e a família encaram e desenvolvem essa missão em comum. (Ribeiro et al., 2020).

Para além das relações com as/os crianças/alunos, adultos e pais/família, também, é importante que o estabelecimento educativo favoreça as relações e o trabalho em equipa, entre os profissionais que estão presentes na educação das/os crianças/alunos. Este trabalho em equipa pode dividir-se em vários níveis:

- Reuniões regulares da equipa que trabalha com o mesmo grupo, sendo que este trabalho é necessário para desenvolver uma ação conjunta que se incorpora na dinâmica global do grupo e no trabalho que se está a realizar.
- Encontros periódicos entre todos/as os/as educadores/as ou professores/as do estabelecimento, para discutir e refletir sobre a ação pedagógica desenvolvida e tomar decisões conjuntas. Esta relação ajuda a coordenar, planear e avaliar a sua ação, contribuindo para um meio de desenvolvimento profissional e melhorar as práticas com efeitos na educação das/os crianças/alunos.
- Encontros entre profissionais de diferentes níveis educativos, que levam a uma organização educativa garantir a articulação e a continuidade do processo na educação de cada criança/aluno.

Adicionalmente, o contributo de membros da comunidade, dos seus saberes e competências é um meio para alargar e enriquecer as situações de aprendizagem. O/A educador/a ou professor/a deve dar a conhecer aos pais/famílias e a outros membros da comunidade, o processo e produtos realizados pelas/os crianças/alunos a partir das suas contribuições, favorecendo um clima de comunicação, de troca e procura de saberes entre crianças/alunos e adultos (OCEPE, 2016).

O estabelecimento educativo beneficia com a colaboração com organizações, serviços e recursos da comunidade próxima e alargada, de forma a concretizar as suas finalidades educativas.

Com base nas OCEPE (2016), o contributo prestado pela comunidade ao estabelecimento educativo manifesta-se num compromisso de dar conta dos resultados dessa cooperação, garantindo dar visibilidade ao funcionamento do estabelecimento educativo.

Para além de tudo, a educação cada vez mais tem saído dos portões da escola e alcançar o espaço envolvente. Construir uma relação positiva com a comunidade, torna-se um desafio para educadores/as e professores/as, porém é fundamental para o desenvolvimento da escola e dos alunos.

Nas grandes cidades, apesar de ser difícil envolver a comunidade, ao conseguir-se boas interações com lugares bonitos, promovendo o espaço e o tempo necessário para as/os crianças/alunos se sentirem bem, de modo a trabalhar competências de deslocação de transportes, trocos e compras, regras de trânsito, conhecimento e cultura, leva a um crescimento e aprendizagem das/os crianças/alunos. Ao conhecerem a cultura local, os lugares, as dinâmicas de interação da cidade, permite envolver os pais e a equipa educativa, no que é realmente importante, que segundo Ribeiro et al. (2020), é “o crescimento global dos jovens e crianças de hoje em dia.”. Porém, para que tudo isto aconteça, é necessário que o espaço escolar abra os portões para a participação dos moradores em alguns eventos escolares.

Relativamente ao trabalho realizado, a maioria deste é realizado nas horas letivas, sendo que existe um conjunto de atividade e dinâmicas que podem e devem ser realizadas pelos pais, progredindo nas relações sociais e humanas e na regulação das emoções e comportamento. A equipa educativa deve desenvolver projetos de formação de pais, promovendo a competência social da/o criança/aluno e antecipar o desenvolvimento de problemas de conduta (Ribeiro et al., 2020).

No que diz respeito à participação das/os crianças/alunos no planeamento e avaliação, segundo Cardona et al. (2021), “o direito de participação da criança nos assuntos que lhe dizem respeito, de que faz parte o desenvolvimento do currículo” é um meio para a sua aprendizagem. No dia a dia do jardim de infância, a participação das crianças pode assumir diversos níveis, tais como: a participação seja limitada a uma participação passiva ou a uma aprovação às propostas do adulto. Outras vezes, as crianças são consultadas, seja por iniciativa do adulto quer por manifestar espontaneamente as suas ideias e opiniões, sendo por vezes seguidas ou utilizadas apenas para conseguir vingar as propostas do/a educador/a.

A forma como os adultos transmitem às/aos crianças/alunos as informações, é permitido às/aos mesmas/os darem sugestões e ideias e na medida como estas forem aceites, institui as bases de um processo que dá às/aos crianças/alunos maior poder de decisão. As/Os crianças/alunos devem ter conhecimento do espaço e dos materiais, mas também, do tempo, pois permite-lhes apropriarem-se a uma rotina pedagógica e que entendam como esta pode ser flexível, vendo que as suas propostas estão a ser ouvidas nas decisões sobre a organização do tempo. Durante este período, as/os crianças/alunos compreendem e/ou recordam, a necessidade e a razões de normas de vida do grupo. Essas regras, em combinação com o grupo, asseguram a participação das/os crianças/alunos na sua definição, compreendendo a sua razão e necessidade, tornando-se responsáveis pelo seu cumprimento.

As/Os crianças/alunos ao participarem no planeamento e avaliação do ambiente educativo, cria-se um ambiente de escuta e de abertura, tornando-se fundamental para a construção de um processo participativo, visto que as/os crianças/alunos têm uma voz ativa nas decisões do seu processo de aprendizagem. De forma a fomentar a participação no planeamento e avaliação, a forma como o/a educador/a ou professor/a explica a sua opinião (dá feedback) sobre o que a/o criança/aluno fez, como e o que aprendeu. Este feedback não se deve centrar na/o criança/aluno nem no produto, mas sim na valorização do esforço desta/e.

As/Os crianças/alunos devem ser envolvidas/os ativamente no processo de aprendizagem, o que implica criar um espaço para diálogos verdadeiros. Ou seja, é essencial que o/a educador/a ou professor/a faça perguntas abertas, que permitem múltiplas respostas e não têm apenas uma "resposta certa". Dessa forma, as/os crianças/alunos têm a oportunidade de expressar o que pensam e sentem. Além disso, o/a educador/a ou professor/a e as/os crianças/alunos podem trabalhar juntos na resolução de problemas, esclarecimento de conceitos ou avaliação de atividades, promovendo uma co-construção partilhada de pensamento.

No que toca à tomada de decisões sobre o seu processo educativo e ao desenvolvimento de projetos de aprendizagem, a questão da participação divide-se ao longo de três fases, tais como: escolha do ponto de partida; planeamento do projeto e avaliação e comunicação do projeto.

Referente à participação dos pais, é importante distinguir a sua participação coletiva da sua participação individual. Quanto à participação coletiva, o princípio do ano letivo formula um marco na construção desta participação, aferindo expetativas,

incluindo o que os pais esperam da instituição e do/a educador/a ou professor/a e como o adulto propõe desenvolver o seu trabalho, o que espera da participação dos pais, e como estes consideram que poderão participar. De modo a garantir a presença dos pais, deve-se averiguar sobre o horário de reunião que será mais conveniente, marcando o que for mais vantajoso para a maioria, se não conseguirem estar presentes, é importante que a informação do que se passou seja transmitida, de forma a facilitar a sua participação e compreensão do processo educativo. Esta participação, também, passa pela disponibilidade de se deslocarem à sala, apoiarem uma pesquisa em casa ou acompanharem uma saída ao exterior.

Relativamente à participação individual, surge através de conversas informais ou em reuniões com cada família, que o/a educador/a ou professor/a tem a oportunidade para conhecer cada criança/aluno e o seu ambiente, dar a conhecer a sua prática e estabelecer uma relação de confiança e proximidade. É importante, a confidencialidade das informações transmitidas pelos pais/famílias e que situações individuais não devem ser divulgadas, pois viola os princípios de deontologia e ética profissionais, que orientam as práticas dos profissionais. Recolher aprendizagens e progressos que as/os crianças/alunos exteriorizam em casa mostra ao/à educador/a ou professor/a outra perspetiva de avaliação, debatendo com os pais o que se pode realizar a seguir, alargando as aprendizagens e envolvendo-os totalmente no planeamento. Os momentos formais de entrega periódica de avaliação constituem momentos benéficos para produzir um balanço sobre os progressos, visto que esta avaliação descritiva é equiparada com a opinião dos pais.

Além dos adultos presentes na sala e dos pais/família, existe em cada instituição outros profissionais que cooperam na educação das/os crianças/alunos. Cabe ao adulto criar uma articulação com estes profissionais, existindo uma coerência e continuidade no processo educativo. As formas de participação variam de acordo com o papel e a formação de cada profissional. Um diálogo frequente entre o/a educador/a ou professor/a e os demais membros da equipa, planeando e avaliando de maneira colaborativa, possibilita a troca de diferentes perspetivas sobre o processo educativo e o progresso de cada criança/aluno. Essa interação não só valoriza a experiência educativa, mas também apoia o desenvolvimento profissional de todos os envolvidos.

## **2.2 Estudo realizado**

### **2.2.1 Objetivos**

A avaliação é parte integrante da educação escolar. Leite (1993) aponta que a avaliação é, muitas vezes, o mecanismo organizador do trabalho realizado pelos gestores, professores, alunos e demais profissionais da educação, tanto no âmbito geral currículo, como também nas práticas pedagógicas. De acordo com Portugal & Laevers (2018), normalmente o processo avaliativo está mais ligado ao instrumento formativo. Deve ser entendido como contínuo, participativo e democrático. Os termos "avaliação" e "planeamento" representam os critérios básicos e reais para um trabalho pedagógico que garanta a aprendizagem de todos os alunos. Afirmam, também, que o planeamento coletivo, a partilha de decisões e a implementação do sistema de avaliação e feedback são elementos necessários à qualidade educativa. De acordo com Lopes & Silva (2020), a forma como o/a professor/a realiza a avaliação dos alunos determinará se a relação com os alunos será conflituosa ou o tempo de assistência instrucional no processo de aprendizagem. A atitude do/a professor/a conseqüentemente faz uma diferença significativa para o sucesso dos alunos. Os autores acrescentam que o sucesso escolar está indissoluvelmente ligado à avaliação dos professores que afetam o futuro dos alunos. Leite (1993) afirma que a escolha da avaliação é um reflexo do valor da educação escolar e tem o poder de mudar o quotidiano escolar. Ela orquestra as práticas pedagógicas e os processos de aprendizagem. A escola que procura os alunos que têm mais conhecimentos académicos adota a avaliação de uma forma diferente daquela que procura desenvolver e maximizar o potencial e o conhecimento de cada aluno. A avaliação dos alunos é considerada a principal forma de comunicação entre a escola e as famílias, pelo que é absolutamente lógico trabalhar para melhorar este processo.

Desta forma, o tema escolhido: *A avaliação na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico*, resulta da reflexão sobre as questões relacionadas com a avaliação, nomeadamente no que concerne às estratégias utilizadas, no envolvimento e participação ativa de todos os intervenientes no processo e nos instrumentos e métodos aplicados no processo avaliativo dos alunos.

Este trabalho analisa o tema acima referido e enumera as fontes de dados do estudo: (i) Quais são as estratégias que os professores utilizam nas avaliações? (ii) Quais são os instrumentos de avaliação? (iii) Quais são os métodos de avaliação?

Com base no exposto, os objetivos da investigação foram detalhados no primeiro parágrafo. As opções dadas para a metodologia foram retratadas como as seleções da natureza do estudo e também uma breve descrição dos sujeitos do grupo de amostra. Seguidamente, são apresentados de forma concisa os instrumentos e procedimentos de recolha de dados e os métodos e técnicas de análise dos dados. Por fim, a apresentação e discussão dos dados recolhidos foram realizadas de acordo com os objetivos e questões orientadoras que dirigem a investigação da avaliação em vários contextos.

A questão que pretendi explorar em relação à Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico assenta na seguinte ideia principal: compreender a avaliação no âmbito do jardim de infância e do 1.º Ciclo do Ensino Básico. A avaliação é uma parte orgânica do processo educativo, e o discernimento dos princípios em que se move, bem como o envolvimento nas suas práticas, capacita os/as professores/as a fornecer material didático de alto calibre e personalizado às necessidades dos seus alunos.

Para atingir esse objetivo geral, delineei alguns objetivos específicos que orientaram a pesquisa. O primeiro consistiu em conhecer e compreender as estratégias aplicadas pelos docentes na avaliação. O segundo objetivo em identificar os instrumentos utilizados na avaliação. Por fim, o terceiro objetivo centrou-se em conhecer os métodos que são utilizados na avaliação.

Para a investigação, decidi recolher dados sobre o tema nas práticas supervisionadas da turma de Mestrado em Educação e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, que se centrou na tentativa de: (i) Como era realizada a avaliação das aprendizagens das crianças (e.g. portefólios, grelhas, etc.)? (ii) Como é que as crianças foram envolvidas no processo de avaliação da sua aprendizagem? (iii) Descrever um bom exemplo de avaliação que tenha observado durante a prática supervisionada? (iv) Quais as dificuldades que sentiram no âmbito da avaliação das aprendizagens das crianças?

Para além da investigação anterior, as entrevistas foram realizadas com uma educadora de infância e duas professoras do 1.º Ciclo. Foram efetuadas neste percurso complementar os dados com entrevistas sobre as práticas pedagógicas de ensino/avaliação nos dois contextos, de modo a conseguir recolher opiniões e experiências. As entrevistas permitiram-me ter uma ideia clara das estratégias e instrumentos utilizados na avaliação, bem como dos métodos aplicados no processo avaliativo dos alunos.

### **2.2.2 Opções metodológicas e caracterização das participantes no estudo**

Oliveira (2006), reflete que o mais impactante na investigação de assuntos relacionados à Educação é o método qualitativo, que funciona como instrumento de recolha de informações detalhadas que representam a opinião individual do sujeito sobre o tema, para fornecer uma compreensão mais extensiva dos fenómenos estudados. Esta metodologia é extremamente útil para a aquisição de dados que, muitas vezes, não são captados por meio de estudos formais, sendo que a maioria dos seus métodos segue o pressuposto da forma interpretativa da relação do homem com o mundo ao seu redor, e não nos moldes da determinação facto e causa para as ações do homem.

De acordo com Moreira et al. (2021), em investigação em Educação, os inquéritos por entrevista são as técnicas de recolha de dados habitualmente empregues. Estes são muitas vezes, associados a estudos de carácter interpretativo e a planos de investigação de natureza qualitativa na recolha e análise de dados ou informações, devido ao seu carácter descritivo e pormenorizado.

Na investigação qualitativa, as entrevistas podem ser aplicadas de duas formas. Estas podem ser a principal estratégia de recolha de dados ou serem combinadas com outras técnicas, tais como observação participante e análise de documentos. Em ambos os casos, a entrevista visa na obtenção de dados descritivos na linguagem dos participantes, possibilitando ao investigador captar de forma intuitiva como os sujeitos interpretam diferentes aspetos do seu mundo (Bogdan & Biklen, 1994).

O observador participante designa momentos para se encontrar com os sujeitos, tendo como objetivo conduzir uma entrevista formal, aquando da procura de informação específica. De igual forma, o mesmo se aplica aos estudos qualitativos que abrangem a investigação documental.

A entrevista é um processo de aquisição de informações baseado numa conversa oral com pessoas individuais ou de grupo que são cuidadosamente selecionadas, cuja relevância, credibilidade e confiabilidade são avaliadas em comparação com os critérios e objetivos da obtenção de informações. Antes disso, a entrevista é privada de um propósito, tema, objetivos e dimensões bem definidos (Miranda, 2009).

Uma entrevista simboliza uma conversa intencional entre duas pessoas, sendo que pode envolver mais pessoas, direcionada por uma das pessoas, tendo o objetivo

de obter informações sobre a outra. Na circunstância do investigador qualitativo, a entrevista manifesta-se num formato próprio (Bogdan & Biklen, 1994).

Neste estudo participaram três profissionais de educação, visto que uma das entrevistadas é educadora de infância e duas entrevistadas são professoras do 1.º Ciclo. A escolha destas profissionais deveu-se ao facto de ter realizado as minhas práticas supervisionadas com as mesmas, no decorrer do curso, sendo que, também, são uma mais-valia, uma vez que, estão no ativo há diversos anos e que, dessa maneira puderam enriquecer a minha recolha de dados e, posterior, análise desses mesmos dados.

Apesar de já conhecer as entrevistadas tentei criar um ambiente de confiança e de informalidade, de forma que se sentissem confortáveis para falar sobre a temática e que não se sentissem constrangidas por estarem a ser gravadas via áudio.

As entrevistas decorreram no horário e data estipuladas pelas cooperantes. No início de cada entrevista, informei as entrevistadas sobre a temática, os objetivos do estudo a realizar e pedi autorização para a gravação do áudio. Cada entrevista durou, em média, entre 10 e 15 minutos, á exceção de uma que se prolongou para os 20 minutos.

De forma a completar este estudo e a compreender como os estudantes abordam a temática da avaliação, realizei ainda inquéritos por questionário a todas as estudantes, escritos aos sete pares pedagógicos do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo sobre todas as suas práticas supervisionadas, fazendo a caracterização da instituição e do grupo e quatro perguntas, diretamente relacionadas com a temática em estudo, localizado no anexo I. Este inquérito por questionário foi previamente testado com uma colega, sendo depois melhorado. Quando aprovado, seguiu por email de forma a chegar a todos os pares pedagógicos, sendo depois devolvido utilizando o mesmo meio. As respostas fornecidas pelas estudantes foram organizadas numa tabela para ajudar à sua análise, disponível no anexo II.

O guião que serviu de apoio às entrevistas das profissionais cooperantes foi definido de acordo com os objetivos do estudo, presente no anexo IV para consulta. Estas entrevistas foram gravadas utilizando o telemóvel, sendo depois transcritas, estando disponíveis para consulta nos anexos V e VI.

De seguida, encontra-se a tabela com a caracterização das estudantes de Mestrado e dos respetivos contextos de estágio. No que diz respeito ao 1.º Ciclo do Ensino Básico, este está dividido em duas tabelas, uma vez que, as práticas

supervisionadas foram divididas em dois momentos, sendo o primeiro semestre apenas para o 1.º ou 2.º ano e o segundo semestre apenas para o 3.º ou 4.º ano.

*Tabela 1 - Caracterização das estudantes e do contexto de Jardim de Infância*

<b>Contexto de Jardim de Infância</b>			
<b>Estudantes inquiridas</b>	<b>Instituição</b>	<b>Idades</b>	<b>Grupo</b>
Par1	Pública	3-6 anos	16 crianças (11 do sexo feminino e 5 do sexo masculino)
Par2	IPSS	3-4 anos	24 crianças (11 são do sexo feminino e 13 do sexo masculino)
Par3	Pública	3-6 anos	21 crianças (11 do sexo feminino e 10 do sexo masculino)
Par4	Pública	4-6 anos	21 crianças (9 do sexo feminino e 12 do sexo masculino)
Par5	IPSS	4-5 anos	14 crianças (8 do sexo feminino e 6 do sexo masculino)
Par6	Pública	3-5 anos	25 crianças (7 do sexo feminino e 18 do sexo masculino)
Par7	Público	3-6 anos	22 crianças (11 do sexo feminino e 11 do sexo masculino)

*Tabela 2 - Caracterização das estudantes e do contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico*

<b>Contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico – 1.º Semestre</b>				
<b>Estudantes inquiridas</b>	<b>Instituição</b>	<b>Idades</b>	<b>Ano</b>	<b>Grupo</b>
Par1	Pública	6-8 anos	2.º ano	20 alunos (10 do sexo feminino e 10 do sexo masculino)
Par2	Pública	6-7 anos	1.º ano	14 alunos (5 do sexo feminino e 9 do sexo masculino)
Par3	Pública	7-8 anos	2.º ano	25 alunos (12 do sexo feminino e 13 do sexo masculino)
Par4	Pública	6-8 anos	1.º ano	24 alunos (8 do sexo feminino e 16 do sexo masculino)
Par5	Pública	6-7 anos	1.º ano	18 alunos (8 do sexo feminino e 10 do sexo masculino)

Par6	Pública	7-8 anos	2.º ano	20 alunos (13 do sexo feminino e 7 do sexo masculino)
Par7	Pública	6-8 anos	1.º ano	20 alunos (13 do sexo feminino e 7 do sexo masculino)

*Tabela 3 - Caracterização das estudantes e do contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico*

<b>Contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico – 2.º Semestre</b>				
<b>Estudantes inquiridas</b>	<b>Instituição</b>	<b>Idades</b>	<b>Ano</b>	<b>Grupo</b>
Par1	Pública	9-10 anos	4.º ano	24 alunos (13 do sexo feminino e 11 do sexo masculino)
Par2	Pública	8-9 anos	3.º ano	23 alunos (11 do sexo feminino e 12 do sexo masculino)
Par3	Pública	9-12 anos	4.º ano	23 alunos (10 do sexo feminino e 13 do sexo masculino)
Par4	Pública	9-11 anos	3.º e 4.º ano	20 alunos (12 do sexo feminino e 8 do sexo masculino)
Par5	Pública	8-10 anos	3.º e 4.º ano	22 alunos (12 do sexo feminino e 10 do sexo masculino)
Par6	Pública	9-10 anos	4.º ano	25 alunos (15 do sexo feminino e 10 do sexo masculino)
Par7	Pública	8-12 anos	3.º e 4.º ano	19 alunos (5 do sexo feminino e 14 do sexo masculino)

De seguida, encontra-se a tabela com a caracterização das profissionais cooperantes e dos respetivos contextos.

*Tabela 4 - Caracterização das profissionais cooperantes e dos seus contextos*

<b>Profissionais Cooperantes</b>	<b>Habilitações Académicas</b>	<b>Tempo de serviço</b>	<b>Idade/ano de escolaridade</b>
Educadora	Mestrado em Arte e Educação; Curso de Educadores de Infância; Complemento de formação-licenciatura; Mestrado de investigação em Arte e Educação	40 anos	3, 4, 5 e 6 anos

Professora A	Licenciatura em Professores do Ensino Básico 2.º Ciclo, variante de Matemática e Ciências da Natureza	24 anos	2.º ano de escolaridade
Professora B	Formação em Ensino Básico (Magistério Primário); Complemento de formação-licenciatura; Pós-Graduação em Português; Mestrado em Supervisão e Orientação Pedagógica	40 anos	3.º ano de escolaridade

Para a análise dos dados dos inquéritos por questionários às estudantes e das entrevistas às profissionais cooperantes recorreu-se à análise de conteúdo. A primeira etapa resumiu-se à passagem dos dados recolhidos para a informação somente necessária. Posteriormente, passei à seleção das unidades, na medida em que os dados extraídos foram agrupados de acordo com os temas em categorias e divididos ainda em subcategorias para facilitar a compreensão e a interpretação dos mesmos. A análise de conteúdo realizada aos inquéritos por questionário das estudantes, pode ser consultado no anexo III. A análise de conteúdo às entrevistas das profissionais cooperantes, está disponível no anexo VII.

### 2.2.3 Apresentação e análise de dados

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

No que diz respeito aos **instrumentos de avaliação utilizados** no contexto de **jardim de infância**, é consensual entre as mestrandas que os instrumentos mais usados são grelhas de avaliação, observação direta e o portefólio. As grelhas de avaliação serviam para avaliar “os conhecimentos e competências de cada criança (...) utilizava uma grelha para cada uma das crianças (...) chamava-as para fazerem atividades e responderem a questões de forma individual” (**Par3**), sendo que a educadora cooperante ouvia e melhorava a sua prática educativa, “recorria, também, à opinião das crianças para perceber se as atividades tinham ou não decorrido da melhor forma e como poderiam melhorá-las numa próxima vez.” (**Par3**). A observação era colocada em primeiro plano de forma a “poder elaborar um plano individual (ou não).” (**Par5**); “privilegiámos a observação direta com apoio a uma tabela de observação (...) registarmos o que cada criança ia conseguindo ou não atingir.” (**Par7**). Um instrumento,

também, referido foram registos “escritos onde descrevíamos fatores que considerássemos pertinentes tendo em conta os objetivos definidos.” (Par1).

Relativamente, ao **1.º Ciclo do Ensino Básico**, os instrumentos mais utilizados iam ao encontro da observação direta, testes/fichas de avaliação, nas quais era possível “observar também as aprendizagens ou os conhecimentos refletidos nas avaliações.” (Par1) e as grelhas de avaliação, que serviam para “avaliar todo o trabalho desenvolvido pelos alunos (...) eram colocadas as classificações dos testes de avaliação, bem como dos trabalhos desenvolvidos ao longo do ano letivo.” (Par3); “registava as classificações dos testes de avaliação, se os alunos tinham ou não feito os trabalhos de casa (...) o seu comportamento ao longo dos dias.” (Par3). As fichas de trabalho serviam para que percebessem “quais seriam os conteúdos em que tinham mais dificuldades e aqueles que já estavam bem adquiridos.” (Par3).

Quanto ao **envolvimento das crianças** na sua avaliação, no **jardim de infância**, na grande maioria dos contextos, as crianças eram envolvidas na sua avaliação, “todas as semanas na avaliação das atividades onde revelavam qual das atividades que mais gostaram e davam (...) opinião/seu ponto de vista face às suas aprendizagens e produções (...) realizadas.” (Par1); “conversas com a educadora. Autoavaliação por parte da criança.” (Par2); “perguntava às crianças as diferentes atividades que queriam fazer e como poderiam ser avaliadas. Decorria (...) as opções das crianças (...) fizessem parte do seu próprio processo educativo.” (Par3); “faziam a sua autorregulação (...) sentido que faziam do seu próprio trabalho (...) diziam como achavam que estava o seu trabalho e por vezes comparavam-no com o trabalho dos colegas.” (Par5); “consoante a autoavaliação.” (Par6); “diálogos (...) questionávamos as crianças sobre as atividades que tinham sido realizadas (...) perguntávamos se tinham gostado e se achavam que se tinham respeitado as regras.” (Par7). No entanto, quando estas não eram envolvidas na sua avaliação, “existia uma assembleia todas as sextas-feiras para dizerem o que tinham gostado/não gostado/aprendido.” (Par4).

No **1.º Ciclo**, tal como na educação de infância, na maioria das situações as crianças eram envolvidas na avaliação, “em momentos estratégicos (...) avaliassem o seu desempenho, utilizando (...) grelhas de autoavaliação ou através de diálogos.” (Par2); “todas as sextas os alunos tinham oportunidade de preencher um “passaporte” (...) permitido responder a diversas questões (...) perceção das suas avaliações face às semanas.” (Par1); “havia um dia por semana (...) avaliavam a sua própria prestação durante a semana.” (Par5); “no final do dia (...) avaliavam sempre o seu desempenho.”

(Par6); “através da autoavaliação e de diálogos sobre as atividades e a sua prestação.”  
(Par7); “questionava os alunos sobre a forma como queriam ser avaliados e quais as tarefas que poderiam fazer, adequando-se às necessidades de cada aluno.” (Par 3); “falavam das dificuldades que sentiram nos temas estudados.” (Par 5); “através da autoavaliação.” (Par6); “poderiam colocar o que gostaram mais e o que gostavam de melhorar, de atividades onde melhoravam os seus trabalhos com a ajuda da professora e dos colegas.” (Par7). Nos contextos, onde as crianças não eram envolvidas, acontecia que existiam “dificuldades em perceber como estavam a ser avaliadas.” (Par3).

De acordo com os **bons exemplos observados na prática de jardim de infância** pelas mestrandas, passavam por dar “voz às crianças na avaliação semanal” (Par1); “elabora um relatório descritivo para cada criança (...) resume o progresso da criança em várias áreas de desenvolvimento (...) sugere possíveis áreas de melhoria ou acompanhamento. Não há atribuição de notas ou classificações.” (Par2); “ter sempre em conta a opinião das crianças, acerca da sua avaliação e das atividades a realizar (...) estejam mais inseridas no seu processo educativo (...) mais autónomas e seguras no que estão a fazer.” (Par3); “a assembleia de sexta-feira (...) significado contributivo na avaliação.” (Par 4); “a opinião dos colegas em relação aos trabalhos de uns e outros.” (Par5); “ia anotando alguns diálogos das crianças.” (Par6).

Referente ao **1.º Ciclo**, os bons exemplos de avaliação presenciados na prática pelas mestrandas, incluíam “atividades em grande grupo.” (Par1); “momentos de autoavaliação (...) desenvolverem uma maior consciência das suas forças e áreas de melhoria e incentivava a sua autonomia.” (Par2); “avaliação com base nas medidas seletivas (...) devido às suas dificuldades de aprendizagem.” (Par4); “os próprios alunos se autorregulam (...) perceção do que fizeram de bom e menos bom.” (Par5); “avaliação da leitura era feita através da plataforma teams (...) liam para o computador e este detetava os erros e tipos de erros na leitura.” (Par6); “resolução de mini-fichas de avaliação (...) compreenderem melhor em que ponto estão.” (Par1); “pequenas fichas (...) final de cada unidade (...) colocava uma bolinha no lugar da classificação quantitativa (...) percebessem melhor a sua avaliação.” (Par3); “questionários de autossatisfação (...) compreender o que tinham aprendido e do que tinham gostado mais.” (Par 4); “durante uma apresentação oral nunca interrompeu os alunos para dar feedback, só lhes forneceu no final.” (Par6).

Esta temática da avaliação arca sempre **dificuldades** para quem a pratica, e de acordo com as mestrandas no **jardim de infância** consistiam em “colocar as avaliações

de acordo com os objetivos que pretendíamos trabalhar.” **(Par1)**; “como poderia ser feita a avaliação, quais os métodos e os documentos utilizados.” **(Par2)**; “adaptar a avaliação a cada criança consoante a sua idade (...) idades tão distintas de desenvolvimento, fez com que ficássemos um pouco apreensivas na forma como poderíamos avaliar os conhecimentos e capacidades do grupo.” **(Par3)**; “falta de parâmetros concretos para avaliar e sobre o que deveríamos avaliar.” **(Par4)**; “disparidades de idades dentro da sala de aula.” **(Par5)**; “parâmetros e instrumentos.” **(Par6)**; “delinear parâmetros dentro da avaliação que chegassem a todas as crianças.” **(Par7)**.

Referente ao **1.º Ciclo Ensino Básico**, as dificuldades compreendiam em “colocar as avaliações de acordo com os objetivos que pretendíamos trabalhar.” **(Par1)**; “como poderia ser feita a avaliação, quais os métodos e os documentos utilizados.” **(Par2)**; “embora fossem todos do mesmo ano de escolaridade, havia uma enorme diferença de capacidades e conhecimentos entre alunos (...) adaptar todas as atividades e avaliação.” **(Par3)**; “optámos por recorrer às grelhas de observação o que resultou numa avaliação mais subjetiva.” **(Par4)**; “os maus hábitos advindos do pré-escolar.” **(Par5)**; “encontrar parâmetros, critérios e instrumentos que fossem fidedignos.” **(Par6)**; “como avaliámos um menino que ainda não sabia falar nem compreendia português.” **(Par7)**; “realizar rubricas de avaliação para algumas das nossas atividades (...) seriam atividades de grupo.” **(Par3)**; “indicadores.” **(Par6)**; “avaliar uma turma onde o nível de aprendizagens era mesmo muito disperso (...) estavam a aprender a ler (...) adquirir conteúdos de 3.º/4.º ano.” **(Par7)**.

#### *Profissionais cooperantes*

Relativamente, às **estratégias utilizadas** pelas cooperantes, baseiam-se em “muita observação direta (...) recolha (...) de dados, narrativas, algum episódio que surja que eu acho importante (...) escrevo (...) fichas também de observação para recolha (...) para as crianças com Necessidades Especiais (...) depois tenho a documentação própria dos projetos (...) com fotografias, com o processo todo dos projetos. A avaliação (...) é muito contínua (...) temos os documentos que vão para os pais e para o 1.º Ciclo que é descritivo (...) avaliamos as crianças de uma forma descritiva dentro das Áreas de Conteúdo.” **(Educadora)**; “fazer uma avaliação contínua (...) avaliado todo o trabalho do aluno ao longo das aulas e também as ACC (atividades de complemento curricular).” **(Professora A)**; “no início começamos com uma avaliação diagnóstica (...) faço minitestes temáticos de conteúdos, fazemos trabalho diário, na caderno diário, faço

*testes interativos, faço quizzes digitais (...) depois temos avaliações intercalares e sumativas, mas o que interessa de facto é o trabalho diário, é o trabalho de escrita nos cadernos diários, é a participação oral, é o trabalho de grupo.” (Professora B).*

No que diz respeito aos **instrumentos de avaliação**, os utilizados na prática educativa da cooperantes passam por *“fichas de avaliação formativas e sumativas; rubricas; questionários forms; Mentimeter; Kahoot.” (Professora A); “utilizo fichas de verificação de conhecimentos, fichas curtas (...) sobre um/dois temas de cada disciplina (...) quizzes, testes interativos, testes sumativos. Utilizo o trabalho diário, o texto, utilizo o trabalho no manual (...) valorizo, também, o cumprimento do trabalho de casa (...) não tem a mesma percentagem em termos avaliativo, mas tem o seu peso, também, na avaliação (...) tenho trabalho de grupo, trabalho entre pares, concursos, jogos interativos na sala de aula.” (Professora B),* sendo que os que são **mais recorrentes** nas suas práticas partem da *“observação direta (...) faz-se muitas vezes uma pausa para observar só uma ou duas por dia e estou ali a observar e a registar algumas coisa e nos projetos (...) faço assim umas coisinhas, tipo diário de bordo, pois chego a casa e desenvolvo um bocadinho mais.” (Educadora); “as fichas de avaliação formativa (...) permitem uma avaliação contínua e mais frequente, as fichas de avaliação sumativa devido à importância do feedback que é dado aos Encarregados de Educação.” (Professora A); “o trabalho diário de sala de aula em caderno ou manual (...) utilizo (...) muito o quizz semanalmente (...) para sistematizar, é uma forma apelativa para o aluno e é uma forma de sistematizar conteúdos (...) apela à responsabilização. Trabalho de grupo não é uma coisa que se faça diariamente, faz-se, quando, principalmente os temas implica. Trabalho de pares emprego muito (...) geralmente o par para incentivar um aluno que esteja um bocadinho mais avançado com um aluno que precise de algum empurrão, para dar alguma confiança. Os testes de verificação não são semanais (...) quinzenais (...) verificar o que é que ficou aprendido, que competências ficaram sistematizadas com os últimos conteúdos dados.” (Professora B).* Na **construção destes instrumentos**, existem alguns que são construídos pelas cooperantes *“o registo de observação (...) baseado numa estagiária (...) depois adaptei (...) embora seja cruces (...) tem ali uns dados que rapidamente se consegue ver se o grupo, se as crianças todas participaram naquela atividade, se estavam envolvidas, se não estavam envolvidas.” (Educadora); “os instrumentos de avaliação formativa (...) individualmente pelo docente.” (Professora A); “os testes de verificação sim, os testes sumativos, sim” (Professora B).* Contudo, existem outros instrumentos que são construídos de forma

diferenciada “os instrumentos de avaliação sumativa (...) em trabalho colaborativo, podendo sempre ser adaptados à própria turma.” **(Professora A)**; “os quizzes utilizo a plataforma dos manuais que é a Leya, os interativos (...) utilizo os da Leya (...) construo alguns digitais como o Wordwall, como Plicakers (...) são diferentes e são mais apelativos para trabalhar matérias mais massudas (...) ganhar uma certa dinâmica e eles acabam por perceber a matéria. Um instrumento (...) não utilizo para avaliar (...) para reforçar positivamente (...) que é a Class Dojo, que eu dou pontos para reforçar os bons comportamentos (...) para avaliar um texto pela imaginação, pela criatividade, pela construção frásica, pelo texto em si, para uma ficha que fazemos sobre um tema qualquer (...) é uma plataforma que ao fim de 100 pontos tem um prémio, depois aos 200 tem outro prémio (...) motiva-os a ter pontos (...) é uma forma (...) não de avaliar, mas é uma estratégia de incentivo ao trabalho, à concentração (...) é um instrumento de apelo ao trabalho, ao incentivo pelo gosto pela escola e pelos conteúdos trabalhados, não é um instrumento avaliativo, mas é um instrumento de trabalho motivacional.” **(Professora B)**. A escolha do melhor instrumento de avaliação tem como base diversos aspetos “o próprio tempo que se tem para isso (...) às vezes a disposição.” **(Educadora)**; “os próprios domínios a avaliar (...) as especificidades da turma.” **(Professora A)**; “com o conteúdo (...) às vezes com os alunos (...) com o contexto, com a dinâmica da turma e com os conteúdos.” **(Professora B)**.

Segundo as cooperantes, os **métodos mais eficazes para medir a aprendizagem** assentam na teoria de “tem de ser descritivo (...) baseado nas narrativas. Todos os instrumentos são válidos para avaliarmos.” **(Educadora)**; “permitem uma avaliação contínua e vão ao encontro do interesse do grupo.” **(Professora A)**; “é o trabalho diário realizado em sala de aula e registá-lo em grelhas adequadas com parâmetros claros, por exemplo: para a leitura, para o cálculo, para a resolução de problemas, escrita de textos, entre outros.” **(Professora B)**. Os **métodos que refletem verdadeiramente o conhecimento e competências** adquiridas assentam nos seguintes detalhes “eu tento que reflita (...) há coisas que não conseguimos avaliar (...) faço os possíveis para avaliar. Eu espero que reflita (...) a aprendizagem deles (...) é difícil abranger tudo (...) tem de haver momentos (...) momentos que nós não conseguimos parar para ver como é que eles estão em termos de aprendizagem e são dependentes do adulto. Constrangimentos por causa da comunicação (...) são mais-valias, crianças de outras nacionalidades, precisas ainda de estar mais tempo com cada uma (...) é só constrangimentos para a dinâmica

organizacional no início, mas é uma mais-valia depois naquilo que eles nos são em termos de aprendizagens com eles.” (**Educadora**); “nunca se pode garantir que esses métodos reflitam verdadeiramente o conhecimento e competências adquiridas pelos alunos (...) estamos sempre a fazer o melhor para cada aluno. Quando os resultados não são os melhores, voltamos a reforçar o domínio em questão e volta-se a avaliar o mesmo (...) uma motivação para o próprio aluno.” (**Professora A**); “o aluno tem de ter competências escritas e tem de mostrar o que sabe (...) no Português, saber escrever, saber interpretar, saber as noções de Gramática, saber compor um texto. Matematicamente ter calculo, saber resolver um problema, mostrar que tem raciocínio, saber mostrar como pensa, ter calculo computacional (...) há as competências orais (...) de eu saber explicar, resumir um texto oralmente ou recontar uma historia (...) saber resumir um trecho sobre um conteúdo de Estudo do Meio (...) saber responder a perguntas sobre temas de Estudo do Meio oralmente (...) saber dizer uma frase bem formuladas, saber responder a um texto ouvido (...) as competências são muito vastas, é a parte escrita, a parte oral.” (**Professora B**).

Indo ao encontro dos métodos referidos anteriormente, existem outros **sistemas que ajudam na prática educativa**, todas as cooperantes utilizam trabalhos de grupo e projetos nos seus contextos, “os projetos são pensados para trabalhar em articulação com outras turmas (...) uma mais-valia para todos. Costumo trabalhar em grupo, sendo que no máximo grupos com quatro elementos.” (**Professora A**); “faço trabalhos de grupo, trabalhos entre pares, apresentação de trabalhos que culmina com a apresentação de trabalhos, fazem o trabalho de grupo e depois têm de apresentar à turma (...) é premiado com os pontos.” (**Professora B**). Um aspeto, também, relevante são as **ferramentas digitais/tecnológicas para avaliar**, sendo que algumas utilizadas baseiam-se “as fotografias e os vídeos.” (**Educadora**); “questionários forms; questionários no Mentimeter; recursos da Escola Virtual (...) construídos pelo professora e adequados à turma. Permitem um feedback imediato.” (**Professora A**); “gosto imenso (...) acho que têm uma componente muito apelativa, são práticas e estão de acordo com as motivações atuais das crianças de hoje (...) muito sensíveis a tudo o que é computacional, digital (...) trazer esse mundo para a escola para que os miúdos (...) sintam mais motivados pela aprendizagem.” (**Professora B**).

Na avaliação é necessário o **envolvimento das crianças e de outros intervenientes**, sendo o mais importante a família. No diz respeito às **crianças**, “fazem muita autoavaliação de alguns trabalhos que vão fazendo quando veem os seus

*próprios trabalhos nos portefólios (...) a documentação pedagógica (...) faço em folhas A0 ou A1 o processo de algum projeto, alguma atividade e eles depois, também, vão ver.” (Educadora); “fazendo o feedback das suas aprendizagens (...) realização da autoavaliação (final de cada período ou semestre).” (Professora A); “são envolvidas em determinadas fases (...) numa avaliação sumativa não têm envolvimento nenhum. São envolvidas no processo de aprendizagem através dos feedbacks. Fazem um texto, têm de saber as lacunas do texto, onde é que eles falharam ou onde é que eles têm de trabalhar mais (...) eles têm que também saber avaliar o que fazem, o que conseguem e aquilo que não conseguem (...) quem faz ensino-aprendizagem tem de dar um feedback (...) feedback das dificuldades (...) é um feedback de reforço positivo quando há conquistas nem que sejam pequeninas, são incentivadoras do progresso.” (Professora B). Relativamente à família, “quando é as avaliações intercalares (...) nas conversas nas reuniões que temos com os pais informalmente, vamos falando das crianças informalmente (...) os momentos de avaliação que é a troca (...) fichas que eu te disse descritivas, portanto os pais são informados, falamos com eles (...) o jardim está aberto, quando cada pai quiser falar connosco e nós muitas vezes também temos que os chamar os pais cá para ver de algum comportamento.” (Educadora); “as famílias têm sempre acesso aos critérios de avaliação, às datas e conteúdos dos momentos sumativos (...) resultados obtidos nesses momentos.” (Professora A); “deve ser envolvida sempre, eu tento envolvê-los sempre, agora há pessoas que são desligadas por natureza (...) eu tento sempre envolvê-los e, principalmente, responsabilizá-los. Tento responsabilizá-los no cumprimento de datas, na realização dos trabalhos de cada, no estudo, na participação das atividades que envolve a comunidade escolar na escola.” (Professora B).*

As **dificuldades** não são apenas sentidas pelas mestrandas no término do curso, sendo que as profissionais com anos de serviço, também as sentem, mais precisamente quando “são muitas crianças numa sala (...) aquelas mais tímidas ou aquelas que não dão tanto nas vistas (...) ficamos com pouca recolha de dados (...) momentos de reflexão, saber quais foram as crianças que não estão a ser avaliadas. Dificuldade atual é a questão do comunicação, há crianças que não falam português, nem entendem o português, crianças com necessidades específicas cada vez mais, do espectro do autismo. É difícil conhecermos todos muito bem, temos de reservar momentos específicos (...) chagamos ao fim por exemplo do período e queres fazer a avaliação descritiva, podes ter poucos elementos de algumas crianças.” (Educadora);

*“a grande heterogeneidade das turmas.” (Professora A); “eu não tenho dificuldades nenhuma em avaliar (...) acho que é inato de quem escolheu a profissão e tem alguma aptidão para, não é só escolha, é uma aptidão natural. Há pessoas (...) nunca irão ser bons professores (...) não conseguem fazer empatia, não conseguem transmitir a mensagem, não conseguem descer ao nível dos alunos que temos, não conseguem fazer uma coisa importantíssima que é diferenciação pedagógica. Quem não tem estas aptidões não sabe ser, não sabe o que é ser professor. Temos alunos com muitas dificuldades (...) coisas básicas é a atenção, a concentração, o interesse, a vontade e a maturidade.” (Professora B).*

### **2.3 Reflexão final**

A análise das entrevistas às cooperantes e dos inquéritos por questionário às estudantes, sendo completada com a revisão da literatura permitiu dar resposta aos objetivos do estudo delineados inicialmente. No que concerne ao primeiro objetivo: *conhecer e compreender as estratégias aplicadas pelos docentes na avaliação*, foi possível aferir que as utilizadas na prática educativa vão ao encontro da ideia de recolher o máximo de dados possível para ajudar e melhorar a aprendizagem das crianças e dos alunos. No jardim de infância, as estratégias baseiam-se nos comportamentos e atitudes das crianças ao longo do tempo, utilizando-se a observação direta e a recolha de informações com narrativas, culminando numa forma descritiva dentro das áreas de conteúdo, que serve para orientar os professores do 1.º Ciclo e as famílias. Já no 1.º Ciclo do Ensino Básico, as estratégias de avaliação baseiam-se no percurso que o aluno mostra dentro da sala de aula, visto que as cooperantes dão importância à avaliação contínua, ao trabalho diário, aos trabalhos de grupo. Contudo, também, é dada a devida importância às Atividades de Enriquecimento Curricular, os vulgares trabalhos de casa, que também, são utilizados para conhecer o que os alunos assimilaram do que foi aprendido. As estratégias adotadas pelas docentes na avaliação dos alunos são de extrema importância, uma vez que desempenham um papel central no processo de ensino-aprendizagem. Estas permitem não apenas medir o desempenho dos alunos, mas também identificar as suas dificuldades, potencialidades e formas de aprendizagem. Uma avaliação bem planeada e diversificada contribui para uma análise mais completa do progresso do aluno. Além disso, as estratégias ajudam os/as professores/as a ajustar as suas práticas pedagógicas, promovendo um ensino mais personalizado e eficaz. Por fim, quando usadas de forma transparente e criteriosa,

as estratégias avaliativas incentivam o empenho dos alunos e reforçam a sua confiança, ao reconhecer os seus avanços e orientar as suas melhorias.

Relativamente ao segundo objetivo: *identificar os instrumentos utilizados na avaliação*, verificou-se que apesar da diversidade dos instrumentos utilizados pelas estagiárias, os resultados obtidos revelam a existência de alguma homogeneidade nos utilizados na prática. Na educação de infância, as mestrandas realizavam as avaliações tendo como base, grelhas de avaliação, observação direta e portefólio. Já no 1.º Ciclo do Ensino Básico, a avaliação era suportada pela observação direta, pelos testes/fichas de avaliação e grelhas de avaliação. Relativamente às cooperantes, na educação de infância os instrumentos mais recorrentes também, se apoiavam na observação direta, na escrita de episódios de aspetos importantes, de fichas descritivas e de documentação própria para os projetos. Para o 1.º Ciclo do Ensino Básico, os instrumentos utilizados assentavam em fichas de avaliação formativas e sumativas, rubricas, questionários forms, Mentimeter, Kahoot, fichas de verificação de conhecimentos, testes interativos, quizzes, trabalho de sala de aula e os trabalhos de casa. A escolha dos instrumentos de avaliação é crucial para garantir a precisão e a equidade no processo avaliativo. Instrumentos adequados permitem avaliar as diferentes habilidades e conhecimentos, considerando a diversidade da turma. A variedade enriquece a análise, ajudando os docentes a orientar as intervenções pedagógicas e a aprimorar a prática educativa.

No que respeita ao terceiro objetivo: *conhecer os métodos que são utilizados na avaliação*, cada cooperante tem os seus métodos de ensino-aprendizagem, sendo que na educação de infância assentavam num método descritivo de todos os comportamentos, atitudes e aprendizagens das crianças. No 1.º Ciclo, as cooperantes pensavam numa avaliação contínua, nos interesses do grupo, no trabalho diário e no registo em grelhas específicas. Todas as cooperantes, na sua prática utilizavam os trabalhos de grupo e os projetos. De salientar, que as ferramentas digitais/tecnológicas são mais apelativas, proporcionam um feedback imediato e vão ao encontro dos interesses das crianças/alunos, visto que é importante trazer para a escola o que estes gostam, de forma a ficarem motivados para a aprendizagem.

Outro aspeto analisado foi o envolvimento das crianças e das famílias no processo avaliativo. O envolvimento das crianças e das famílias no processo avaliativo é essencial para promover uma aprendizagem mais significativa e colaborativa. Quando as crianças participam ativamente, estas desenvolvem uma maior autonomia,

responsabilidade e consciência sobre as suas próprias competências e desafios. Por outro lado, a participação das famílias fortalece a parceria entre a escola e a casa, criando um ambiente de apoio mútuo que beneficia o desenvolvimento integral da criança. Esta colaboração permite que os pais compreendam melhor as metas educativas e contribuam com informações sobre as necessidades e potencialidades dos seus educandos. Além disso, um processo avaliativo que valoriza esta interação reforça a transparência e a confiança entre educadores/as, professores/as, alunos e famílias, enriquecendo a experiência educativa.

Analisando as respostas das mestrandas, na maioria dos contextos, as crianças eram envolvidas no seu processo de avaliação através da autoavaliação, da autorregulação do seu trabalho e, por vezes, comparavam-no com os dos colegas, falavam com o adulto sobre as suas dificuldades, realizavam diálogos sobre as atividades realizadas, perguntando a sua opinião e pedindo ideias para futuras atividades. Referente às cooperantes, também, estas incluíam as crianças e as suas famílias na sua prática. Na educação de infância, as crianças são envolvidas na sua autoavaliação, conseguem ver os seus trabalhos e dar a sua opinião e existe a documentação própria dos projetos que também pode ser consultada pelas crianças. As famílias são envolvidas nas avaliações intercalares e nas reuniões de pais, sendo que as famílias podem conversar com o/a educador/a sempre que preciso e vice-versa. No que diz respeito ao 1.º Ciclo, os alunos são envolvidos pelo feedback das suas aprendizagens, seja como reforço positivo ou das suas dificuldades, servindo sempre para ajudar e melhorar as aprendizagens dos alunos. Relativamente às famílias, estas têm sempre acesso aos critérios de avaliação, às datas, aos conteúdos e aos resultados, sendo que também é importante responsabilizá-los no cumprimento de datas, na realização dos trabalhos de cada, no estudo, na participação das atividades que envolve a comunidade escolar na escola.

Ao longo do presente trabalho, foi inevitável refletir sobre as minhas conceções e práticas avaliativas desenvolvidas durante os estágios realizados. Este processo investigativo permitiu-me reavaliar e ajustar as minhas escolhas em relação aos métodos e estratégias de avaliação utilizados.

Diante dos resultados obtidos durante esta pesquisa, é necessário em etapas futuras, refletir sobre como a avaliação é abordada tanto na formação inicial quanto na formação contínua dos profissionais de educação de infância e do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

## **Considerações finais**

Concluída a elaboração deste relatório, esta reflexão assume-se como um contributo valioso para a minha formação pessoal e profissional. Permitiu-me tomar consciência de todo o percurso da investigação, da minha prática pedagógica, das aprendizagens adquiridas e dos valores fundamentais que sustentam a minha identidade profissional. Todos estes elementos definem quem sou enquanto futura educadora de infância e professora do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Concluído cada estágio de intervenção nos diferentes contextos, tornou-se essencial refletir sobre as experiências vividas e reconhecer as aprendizagens adquiridas ao longo de todo o processo. Essa reflexão não apenas permitiu identificar os desafios enfrentados e as estratégias utilizadas para os superar, mas também proporcionou uma compreensão mais profunda sobre o impacto das práticas pedagógicas nos diferentes ambientes educativos. Além disso, este momento de análise revelou-se fundamental para consolidar conhecimentos, ajustar ações futuras e fortalecer a minha identidade profissional, destacando a importância do desenvolvimento contínuo e da autocrítica como pilares de uma prática educativa intencional e transformadora.

Em todos os contextos de estágio, as crianças e alunos estiveram no centro da minha ação pedagógica, com um esforço contínuo para conhecer e explorar os seus interesses e necessidades. Como destacado ao longo deste trabalho, considero que, em cada contexto, consegui estabelecer uma relação positiva com cada criança. Na minha visão, essa conexão afetiva revelou-se um dos pilares essenciais para o desenvolvimento da minha prática pedagógica. Por isso, assumo esta relação de proximidade como um dos valores fundamentais que orientarão a minha prática futura, reconhecendo a sua relevância tanto para o desenvolvimento integral da criança/aluno quanto para a eficácia da ação docente.

Refletindo sobre todo o meu percurso, considero que uma das aprendizagens mais significativas esteve relacionada com a gestão do grupo/turma. Durante o estágio no 1.º Ciclo, senti um grande nervosismo, especialmente por temer que a forma como abordasse os conteúdos comprometesse a compreensão dos conceitos pelos alunos. Ao planear a primeira semana de intervenção, percebi a importância de uma preparação cuidadosa para as aulas, antecipando possíveis questões dos alunos e as dúvidas que poderiam surgir. Acredito que essa preparação foi fundamental, pois não só garantiu

uma abordagem mais precisa dos conteúdos, como também me proporcionou uma maior confiança para estar à frente da turma.

O processo de autorreflexão e avaliação, que fui desenvolvendo ao longo dos estágios, constituiu uma das aprendizagens mais importantes na minha trajetória de construção profissional. Refletir e avaliar as minhas ações permitiu-me adotar uma postura de questionamento constante sobre as minhas intervenções. Neste sentido, ao refletir durante e após a ação, percebi a necessidade de ajustar as estratégias que estava a utilizar, o que me ajudou a superar dificuldades e, conseqüentemente, aprimorar a minha prática pedagógica.

Além de todos os contributos para a minha futura profissão como educadora e/ou professora, destaco a importância de experiências como esta, que são uma fonte rica de aprendizagens significativas. Essas experiências envolveram não só o trabalho de planeamento e desenvolvimento de um projeto, mas também a interação com as crianças, as sugestões das educadoras e professoras cooperantes, o trabalho em equipa com a minha colega, a pesquisa constante para adquirir novos conhecimentos e a oportunidade de aplicar de forma prática os saberes adquiridos ao longo de vários anos de formação. É importante frisar que o trabalho em equipa com o meu par de estágio foi fundamental para potencializar a intervenção em qualquer contexto, uma vez que a articulação de diferentes ideias e abordagens contribuiu para uma prática mais eficaz e consistente, baseada em reflexões sobre estratégias e tomadas de decisão. No entanto, ao refletir sobre todo este percurso de práticas supervisionadas, considero que a sua duração deveria ser mais longa, para que pudéssemos acompanhar, por um lado, o crescimento e desenvolvimento das/os crianças/alunos, avaliando se o projeto e as atividades realizadas realmente contribuíram para alcançar os objetivos propostos, e, por outro lado, termos a oportunidade de observar o nosso próprio crescimento e desenvolvimento profissional.

Quanto ao desenvolvimento do estudo, que se baseou numa dificuldade que identifiquei, esta foi uma experiência ao mesmo tempo enriquecedora e desafiadora, especialmente porque, por vezes, a avaliação é vista como algo que diz respeito apenas a educadores e professores. Esta investigação possibilitou uma maior abertura para a mudança nas práticas avaliativas, tornando mais claras as soluções para operacionalizar uma avaliação mais participativa, envolvendo todos os intervenientes no processo educativo.

Sendo a primeira vez que desempenhava o papel de investigadora, o facto de entrevistar as cooperantes tornou-se um desafio, que exigiu disponibilidade, paciência e ter o distanciamento apropriado. Relativamente ao inquérito por questionário às minhas colegas, não foi fácil conseguir as suas respostas, uma vez que não as queria incomodar em demasia com o meu trabalho, dado que cada uma delas se encontrava a fazer o seu próprio relatório.

A concretização da investigação permitiu-me conhecer estratégias, métodos e instrumentos para avaliar o percurso escolar das crianças/alunos, compreendi, também, a importância do envolvimento das crianças, família e comunidade no processo avaliativo, sendo que é algo que eu espero nunca esquecer de incorporar na minha futura prática.

Como limitações do estudo, destaco a minha inexperiência em investigação, especialmente no que se refere ao domínio metodológico e na análise de conteúdo dos dados recolhidos. Ao concluir este trabalho, percebi que teria sido mais eficaz recolher as respostas das colegas de forma presencial, o que me teria permitido explorar de maneira mais aprofundada as suas experiências nas suas práticas supervisionadas.

O presente estudo despertou o meu interesse em aprofundar a questão da avaliação das aprendizagens. Considerando que, uma das conclusões deste estudo está relacionada à falta de formação no campo avaliativo, sendo que numa próxima pesquisa seria essencial analisar e refletir sobre como a avaliação é trabalhada na formação (inicial e contínua) dos profissionais de educação, ouvindo tanto formadores quanto formandos.

Em conclusão, consigo afirmar que todo este percurso foi fundamental para o meu crescimento pessoal e profissional. Ao longo de cinco anos de formação, que culminaram na elaboração deste trabalho, foi possível desenvolver diversas competências e adquirir importantes aprendizagens. Vale destacar que cada experiência, cada criança/aluno, teve um papel significativo na minha construção profissional, pois aprendi com cada um deles, o que tornou a minha prática pedagógica mais enriquecida e completa.

## Referências

- Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora.
- 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.
- Cardona, M. J. (coord.), Silva, I., Marques, L., & Rodrigues, P. (2021). *Planear e Avaliar na Educação Pré-Escolar*. Ministérios da Educação/Direção-Geral da Educação.  
<https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/planearavaliar.pdf>
- Cosme, A., Ferreira, D., Sousa, A., Lima, L. & Barros, M. (2020). *Avaliação das Aprendizagens: Propostas e Estratégias de Ação*. Porto: Porto Editora
- Fernandes, D. (2004). *Avaliação das aprendizagens: Uma agenda, muitos desafios*. Lisboa: Texto Editores. <http://hdl.handle.net/10451/5509>
- Hadji, C. (1994). *A avaliação, regras do jogo. Das intenções aos instrumentos*. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora.
- Leite, C. (1993). *Avaliar a Avaliação*. Lisboa: Edições Asa.
- Lopes, J. P. & Silva, H. S. (2020). *50 Técnicas de Avaliação Formativa* (2.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Pactor.
- Marchão, A. J. & Fitas, A.C. (2014). *A avaliação da aprendizagem na educação pré-escolar. O portefólio da criança*. Revista Ibero-americana de Educação, n.º 64. OEI/CAEU. <http://hdl.handle.net/10400.26/6529>
- Miranda, R. J. P. (2009). *Qual a relação entre o pensamento crítico e a aprendizagem de conteúdos de ciências por via experimental?: um estudo no 1º Ciclo*. [Dissertação de Mestrado]. Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.  
<http://hdl.handle.net/10451/5489>
- Moreira, A., Sá, P. & Costa, A. P. (2021). *Reflexões em torno de Metodologias de Investigação: recolha de dados*. Aveiro: UA Editora.  
<http://hdl.handle.net/10773/30772>
- Oliveira, P. (2006). *Metodologias de investigação em educação*. Repositório Aberto da Universidade do Porto. <https://hdl.handle.net/10216/57434>
- Portugal, G. & Laevers, F. (2018). *Avaliação em Educação Pré-Escolar: Sistema de Acompanhamento das Crianças* (2.<sup>a</sup> ed.). Porto: Porto Editora.

- Ribeiro, M., Nunes, M., Machado, S. & Félix, S. (2020). *Guia Relação Escola-Família*.  
<https://smartedu.edubox.pt/publicfiles/Files/2/SubContent/85b91863-be07-47f5-8539-8c5cdb960f9c.pdf>
- Silva, I. (2013). *Avaliação na Educação de Infância: Problemas e Dilemas da avaliação em educação de infância*. In Cardona, M. J., & Guimarães, C. M, *Avaliação na Educação de Infância* (pp. 151-170). Viseu: Psicosoma.
- Silva, I. L. (coord.), Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento Geral da Educação.  
[https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes\\_Curriculares.pdf](https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf)
- Sousa, F. H. (2003). *A participação dos pais na escola*. *Povos e Culturas*, 8, 185-198.  
<https://doi.org/10.34632/povoseculturas.2003.8859>

### **Legislação consultada**

- Decreto-Lei n.º 55/2018 de 06 de julho. Diário da República, 1.ª série, pp. 2928 – 2943.  
Disponível em: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/55-2018-115652962>

## Anexos

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

#### A avaliação na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico

O presente trabalho de investigação insere-se num estudo que decorre no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, ministrado pela Escola Superior de Educação de Santarém. A investigação tem como objetivos: conhecer e compreender quais as estratégias aplicadas pelos docentes na avaliação; identificar os instrumentos utilizados na avaliação e conhecer os métodos que são utilizados na avaliação.

Agradeço desde já a colaboração e informo que todas as informações recolhidas serão confidenciais e anónimas.

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

##### 1.1. Caracterização da instituição:

<input type="checkbox"/>	IPSS
<input type="checkbox"/>	Privada
<input type="checkbox"/>	Pública
<input type="checkbox"/>	Não me lembro

##### 1.2. Caracterização do grupo:

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

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

1.3. Como era feita a avaliação das aprendizagens das crianças (por exemplo, portefólio, grelhas, entre outros)?

1.4. Como eram envolvidas as crianças no processo de avaliação das suas aprendizagens?

1.5. Descrevam um bom exemplo de avaliação que observaram na prática supervisionada?

1.6. Quais as dificuldades que sentiram no âmbito da avaliação das aprendizagens das crianças?

#### 2. Contexto de 1º Ciclo do Ensino Básico (1.º semestre):

##### 2.1. Caracterização da Instituição:

<input type="checkbox"/>	Privada
<input type="checkbox"/>	Pública
<input type="checkbox"/>	Não me lembro

2.2. Qual o nível de ensino em que estagiaste:

	1.º ano
	2.º ano

2.3. Caracterização do Grupo:

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

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

2.4. Como era feita a avaliação das aprendizagens das crianças (por exemplo, portefólio, grelhas, entre outros)?

2.5. Como eram envolvidas as crianças no processo de avaliação das suas aprendizagens?

2.6. Descrevam um bom exemplo de avaliação que observaram na prática supervisionada?

2.7. Quais as dificuldades que sentiram no âmbito da avaliação das aprendizagens das crianças?

3. **Contexto de 1º Ciclo do Ensino Básico (2.º semestre):**

3.1. Caracterização da Instituição:

	Privada
	Pública
	Não me lembro

3.2. Qual o nível de ensino em que estagiaste:

	3.º ano
	4.º ano

3.3. Caracterização do Grupo:

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

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

3.4. Como era feita a avaliação das aprendizagens das crianças (por exemplo, portefólio, grelhas, entre outros)?

3.5. Como eram envolvidas as crianças no processo de avaliação das suas aprendizagens?

3.6. Descrevam um bom exemplo de avaliação que observaram na prática supervisionada?

3.7. Quais as dificuldades que sentiram no âmbito da avaliação das aprendizagens das crianças?

**Anexo II – Transcrição do questionário realizado às alunas do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico**

<b>Contexto de Jardim de Infância</b>							
<b>Questões</b>	<b>Par 1</b>	<b>Par 2</b>	<b>Par 3</b>	<b>Par 4</b>	<b>Par 5</b>	<b>Par 6</b>	<b>Par7</b>
Como era feita a avaliação das aprendizagens das crianças (por exemplo, portefólio, grelhas, entre outros)?	Para a realização da avaliação das aprendizagens das crianças utilizamos grelhas, métodos de observação direta, registos tanto fotográficos como escritos onde descrevíamos fatores que considerássemos pertinentes tendo em conta os objetivos definidos.	Observação direta estruturada (grelhas) e não estruturada (observação livre sem guião). Registos diários de progresso (diários de bordo, portefólio...). Reuniões periódicas com os pais. Relatórios de avaliação descritiva (no final do ano).	A avaliação era feita através de observação direta e grelhas de avaliação. Com as grelhas de avaliação, a educadora avaliava os conhecimentos e competências de cada criança. Para isso, utilizava uma grelha para cada uma das crianças e, ao longo das semanas, chamava-as para fazerem atividades e responderem a questões de forma individual. Tudo isto	A avaliação da aprendizagem era feita através de um portefólio individual de cada criança e de grelhas de observação.	Registos no portefólio e trabalhos realizados. A observação estava sempre em primeiro para depois poder elaborar um plano individual (ou não).	Através de grelhas ou portefólios.	Para a avaliação privilegiámos a observação direta com apoio a uma tabela de observação de modo a registarmos o que cada criança ia conseguindo ou não atingir. Construção de um recurso que nos ajudou a perceber se o tema a ser trabalhado estava a ser consolidado.

			tendo sempre em conta a idade das crianças e as suas capacidades. A educadora recorria, também, à opinião das crianças para perceber se as atividades tinham ou não decorrido da melhor forma e como poderiam melhorá-las numa próxima vez.				
Como eram envolvidas as crianças no processo de avaliação das suas aprendizagens?	As crianças eram envolvidas todas as semanas na avaliação das atividades onde revelavam qual das atividades que mais gostaram e davam também opinião/seu ponto de vista face às suas próprias aprendizagens e produções quando	Conversas com a educadora. Autoavaliação por parte da criança.	A educadora perguntava às crianças as diferentes atividades que queriam fazer e como poderiam ser avaliadas. Cada dia decorria de acordo com as opções das crianças, para que fizessem parte do seu próprio processo educativo.	As crianças não eram envolvidas na sua avaliação, porém existia uma assembleia todas as sextas-feiras para dizerem o que tinham gostado / não gostado / aprendido.	Todas as crianças faziam a sua autorregulação, afirmando o sentido que faziam do seu próprio trabalho, ou seja, as próprias crianças diziam como achavam que estava o seu trabalho e por	Muitas das vezes consoante a autoavaliação.	Através de diálogos onde questionávamos as crianças sobre as atividades que tinham sido realizadas. Ou seja, perguntávamos se tinham gostado e se achavam que se tinham respeitado as regras.

	assim eram realizadas.				vezes comparavam-no com o trabalho dos colegas.		Através do recurso “Como me sinto?” as crianças iam começando a aperceber-se mais das suas emoções, tema que estávamos a trabalhar, assim por vezes as crianças a meio do dia pediam para trocar a sua emoção.
Descrevam um bom exemplo de avaliação que observaram na prática supervisionada?	Quando a educadora dava voz às crianças na avaliação semanal, e posteriormente adotámos também essa dinâmica com o grupo.	No final do ano letivo, a educadora elabora um relatório descritivo para cada criança. Este relatório resume o progresso da criança em várias áreas de desenvolvimento (motor, cognitivo, emocional e social) e sugere possíveis	Consideramos que o facto de a educadora ter sempre em conta a opinião das crianças, acerca da sua avaliação e das atividades a realizar, faz com que as mesmas estejam mais inseridas no seu processo educativo, tornando-as, também, mais autónomas e	A assembleia de sexta-feira era um bom exemplo, apesar de não ter um significado contributivo na avaliação.	A opinião dos colegas em relação aos trabalhos de uns e outros.	A educadora ia anotando alguns diálogos das crianças.	Nada de diferente, foram sempre os mesmos métodos.

		<p>áreas de melhoria ou acompanhamento.</p> <p>Não há atribuição de notas ou classificações.</p>	<p>seguras no que estão a fazer.</p>				
<p>Quais as dificuldades que sentiram no âmbito da avaliação das aprendizagens das crianças?</p>	<p>Numa primeira análise foi mesmo colocar as avaliações de acordo com os objetivos que pretendíamos trabalhar, uma vez que, ao longo da nossa formação sentimos que é dos pontos menos trabalhados, ou seja, o como fazer.</p>	<p>Quando chegámos ao estágio, não sabíamos como poderia ser feita a avaliação, quais os métodos e os documentos utilizados. No entanto, esclarecemos esse assunto numa reunião com a educadora cooperante.</p>	<p>A maior dificuldade que sentimos foi adaptar a avaliação a cada criança consoante a sua idade. O facto de termos idades tão distintas de desenvolvimento, fez com que ficássemos um pouco apreensivas na forma como poderíamos avaliar os conhecimentos e capacidades do grupo.</p>	<p>Sentimos a falta de parâmetros concretos para avaliar e sobre o que deveríamos avaliar.</p>	<p>Quando há disparidades de idades dentro da sala de aula. As atividades serão forçosamente distintas, pois as capacidades/habilidades das crianças são diferentes.</p>	<p>Nos parâmetros e instrumentos.</p>	<p>Delinear parâmetros dentro da avaliação que chegassem a todas as crianças.</p>

Contexto de 1º Ciclo do Ensino Básico (1.º semestre)							
Questões	Par 1	Par 2	Par 3	Par 4	Par 5	Par 6	Par 7
Como era feita a avaliação das aprendizagens das crianças (por exemplo, portefólio, grelhas, entre outros)?	A nossa abordagem foi semelhante à do pré-escolar, sendo que agora também tínhamos acesso a fichas de avaliação onde dava para observar também as aprendizagens ou os conhecimentos refletidos nas avaliações.	Avaliação Formativa: Através de observações durante as aulas, trabalhos de casa, fichas de trabalho, diálogos, intervenções orais, projetos e portefólios. Avaliação Sumativa: testes, fichas de avaliação.	Na avaliação, a professora cooperante utilizava grelhas de avaliação para avaliar todo o trabalho desenvolvido pelos alunos. Nestas grelhas, eram colocadas as classificações dos testes de avaliação, bem como dos trabalhos desenvolvidos ao longo do ano letivo.	A avaliação era realizada através de grelhas e de fichas sumativas, fichas de avaliação em cada semestre.	Grelhas de avaliação.	Através de grelhas.	Observação direta, grelhas de avaliação, fichas de avaliação e autoavaliação.
Como eram envolvidas as crianças no processo de avaliação das suas aprendizagens?	Todos as sextas os alunos tinham oportunidade de preencher um “passaporte” onde lhes era permitido	Em momentos estratégicos a professora solicitava aos alunos que avaliassem o seu desempenho,	Nesta prática, sentimos que os alunos não eram envolvidos nas suas avaliações, tendo muitas vezes	Não eram envolvidos.	Havia um dia por semana (sexta-feira) que os alunos avaliavam a sua própria	No final do dia os alunos avaliavam sempre o seu desempenho.	Através da autoavaliação e de diálogos sobre as atividades e a sua prestação.

	responder a diversas questões que nos davam a perceção das suas avaliações face às semanas.	utilizando, por exemplo, grelhas de autoavaliação ou através de diálogos.	dificuldades em perceber como estavam a ser avaliadas.		prestação durante a semana.		
Descrevam um bom exemplo de avaliação que observaram na prática supervisionada?	Atividades em grande grupo que importavam para a avaliação.	Os momentos de autoavaliação, ajudavam os alunos a desenvolverem uma maior consciência das suas forças e áreas de melhoria e incentivava a sua autonomia.	Concordamos que nesta prática não sentimos que houvesse um bom exemplo de avaliação feita por parte da professora cooperante. Os alunos não eram envolvidos na sua avaliação, o que consideramos não ser a melhor opção de avaliação.	Avaliação com base nas medidas seletivas, alguns dos alunos tinham uma avaliação diferenciada, devido às suas dificuldades de aprendizagem.	Os próprios alunos se autorregularem, tendo a perceção do que fizeram de bom e menos bom.	A avaliação da leitura era feita através da plataforma teams, em que os alunos liam para o computador e este detetava os erros e tipos de erros de leitura.	Nada de diferente, foram sempre os mesmos métodos.
Quais as dificuldades que sentiram no âmbito da avaliação das aprendizagens das crianças?	Numa primeira análise foi mesmo colocar as avaliações de acordo com os objetivos que pretendíamos	Quando chegámos ao estágio, não sabíamos como poderia ser feita a avaliação, quais os métodos, os documentos ou	Ao implementarmos o nosso projeto pedagógico, sentimos algumas dificuldades em avaliar os alunos, pois embora fossem	Como não realizámos fichas de avaliação, optámos por recorrer às grelhas de observação o	Os maus hábitos advindos do pré-escolar.	Encontrar parâmetros, critérios e instrumentos que fossem fidedignos.	Compreender como avaliávamos um menino que ainda não sabia falar nem compreendia

	<p>trabalhar, uma vez que, ao longo da nossa formação sentimos que é dos pontos menos trabalhados, ou seja, o como fazer, sendo que com a agravante de nunca termos estagiado em primeiro ciclo.</p>	<p>plataformas eram utilizados. No entanto, esclarecemos esse assunto numa reunião com a professora cooperante.</p>	<p>todos do mesmo ano de escolaridade, havia uma enorme diferença de capacidades e conhecimentos entre alunos. Assim, tivemos de adaptar todas as atividades e avaliação.</p>	<p>que resultou numa avaliação mais subjetiva.</p>			<p>português, foi sem dúvida a nossa maior dificuldade.</p>
--	--	---	---	--	--	--	---

Contexto de 1º Ciclo do Ensino Básico (2.º semestre)							
Questões	Par 1	Par 2	Par 3	Par 4	Par 5	Par 6	Par7
Como era feita a avaliação das aprendizagens das crianças (por exemplo, portefólio, grelhas, entre outros)?	A nossa abordagem foi semelhante à do pré-escolar, sendo que agora também tínhamos acesso a fichas de avaliação onde dava para observar também as aprendizagens ou os conhecimentos refletidos nas avaliações.	<p>Avaliação Formativa: Através de observações durante as aulas, trabalhos de casa, fichas de trabalho, diálogos, intervenções orais, projetos e portefólios.</p> <p>Avaliação Sumativa: testes, fichas de avaliação.</p>	A avaliação era feita através de observação direta e grelhas de avaliação. Nestas grelhas a professora cooperante registava as classificações dos testes de avaliação, se os alunos tinham ou não feito os trabalhos de casa, bem como o seu comportamento ao longo dos dias. Utilizava, também, pequenas fichas no final de unidade de cada área, para que os alunos percebessem quais seriam os conteúdos em que tinham mais dificuldade e quais aqueles que já estavam bem adquiridos.	A avaliação era realizada através de grelhas e de fichas sumativas, fichas de avaliação em cada semestre.	Trabalhos escritos, orais, escola virtual entre outros.	Grelhas e observação direta.	Avaliação direta, grelhas de avaliação, fichas de avaliação, avaliação formativa e autoavaliação.

<p>Como eram envolvidas as crianças no processo de avaliação das suas aprendizagens?</p>	<p>Todos as sextas os alunos tinham oportunidade de preencher um “passaporte” onde lhes era permitido responder a diversas questões que nos davam a perceção das suas avaliações face às semanas.</p>	<p>Em momentos estratégicos (por exemplo no final de uma unidade de conteúdos) a professora solicitava aos alunos que avaliassem o seu desempenho, utilizando, por exemplo, grelhas de autoavaliação ou através de diálogos.</p>	<p>Ao longo de toda a avaliação, a professora cooperante questionava os alunos sobre a forma como queriam ser avaliados e quais as tarefas que poderiam fazer, adequando-as às necessidades de cada aluno.</p>	<p>Não eram envolvidos.</p>	<p>Falavam das dificuldades que sentiram nos temas estudados.</p>	<p>Através da autoavaliação.</p>	<p>Através de fichas de autoavaliações onde poderiam colocar o que gostaram mais e o que gostavam de melhorar, de atividades onde melhoravam os seus trabalhos com ajuda da professora e dos colegas e de diálogos.</p>
<p>Descrevam um bom exemplo de avaliação que observaram na prática supervisionada?</p>	<p>Resolução de mini-fichas de avaliação para os alunos compreenderem melhor em que ponto estão.</p>	<p>Os momentos de autoavaliação, ajudavam os alunos a desenvolverem uma maior consciência das suas forças e áreas de melhoria e incentivava a sua autonomia.</p>	<p>Consideramos que o melhor exemplo de avaliação nesta prática supervisionada foram as pequenas fichas realizadas pelos alunos no final de cada unidade. Nestas, a professora cooperante colocava uma bolinha (vermelha,</p>	<p>No decorrer do estágio a professora aconselhou-nos a realizar questionários de autossatisfação aos alunos e de avaliação do projeto, para compreender o que</p>	<p>Não observei nada de relevante. As avaliações não passaram muito por nós, estagiárias.</p>	<p>A professora durante uma apresentação oral nunca interrompeu os alunos para dar feedback, só lhes forneceu no final.</p>	<p>Nada de diferente, foram sempre os mesmos métodos.</p>

			amarela ou verde) no lugar de uma classificação quantitativa, o que fazia com que os alunos percebessem melhor a sua avaliação.	tinham aprendido e do que tinham gostado mais.			
Quais as dificuldades que sentiram no âmbito da avaliação das aprendizagens das crianças?	Foi tentar melhorar o que tínhamos feito menos bem no semestre anterior, tentar sermos mais específicas e precisas na avaliação e tentar ultrapassar as nossas dificuldades.	Quando chegámos ao estágio, não sabíamos como poderia ser feita a avaliação, quais os métodos, os documentos ou plataformas eram utilizados. No entanto, esclarecemos esse assunto numa reunião com a professora cooperante.	Nesta prática, optámos por realizar rubricas de avaliação para algumas das nossas atividades, uma vez que seriam atividades de grupo. A realização das mesmas foi um desafio, pois, no início, não percebíamos muito bem como as poderíamos fazer, mas, julgamos, que com o passar do tempo, fomos melhorando essa capacidade. Quanto à avaliação dos alunos, devido ao auxílio da professora	Como não realizámos fichas de avaliação, optámos por recorrer às grelhas de observação o que resultou numa avaliação mais subjetiva.	Não observei nada de relevante. As avaliações não passaram muito por nós, estagiárias.	Indicadores.	Avaliar uma turma onde o nível de aprendizagens era mesmo muito disperso, tanto tínhamos alunos que estavam a aprender a ler como outros que efetivamente estavam a adquirir conteúdos de 3.º/4.º ano.

			cooperante, achamos que não houve qualquer dificuldade.				
--	--	--	---	--	--	--	--

**Anexo III - Análise de conteúdo ao inquérito às alunas do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico**

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Respostas</b>	
<b>Avaliação das aprendizagens</b>	Grelhas de avaliação	Par1; Par2; Par3; Par4; Par6	<p>“escritos onde descrevíamos fatores que considerássemos pertinentes tendo em conta os objetivos definidos.” (Par1)</p> <p>“os conhecimentos e competências de cada criança de cada criança (...) utilizava uma grelha para cada uma das crianças (...) recorria, também, à opinião das crianças para perceber se as atividades tinham ou não decorrido da melhor forma e como poderiam melhorá-las numa próxima vez.” (Par3)</p> <p>“poder elaborar um plano individual (ou não).” (Par5)</p> <p>“privilegiámos a observação direta com apoio a uma tabela de observação (...) registarmos o que cada criança ia conseguindo ou não atingir.” (Par7)</p>
	Observação direta	Par1; Par2; Par3; Par7	
	Registos fotográficos/escritos	Par1	
	Observação livre sem guião	Par2	
	Diários de bordo	Par2	
	Portefólio	Par2; Par4; Par5; Par6	
	Reuniões periódicas com os pais	Par2	
	Relatórios de avaliação descritiva	Par2	
	Trabalhos realizados	Par5	
	Tabela de observação	Par7	
Recursos construídos	Par7		
<b>Envolvimento dos alunos</b>	Envolvidas	<p>“todas as semanas na avaliação das atividades onde revelavam qual das atividades que mais gostaram e davam (...) opinião/seu ponto de vista face às suas próprias aprendizagens e produções (...) realizadas.” (Par1)</p> <p>“conversas com a educadora. Autoavaliação por parte da criança.” (Par2)</p>	

		<p>“perguntava às crianças as diferentes atividades que queriam fazer e como poderiam ser avaliadas (...) decorria (...) as opções das crianças (...) fizessem parte do seu próprio processo educativo.” (Par3)</p> <p>“faziam a sua autorregulação (...) sentido que faziam do seu próprio trabalho (...) diziam como achavam que estava o seu trabalho e por vezes comparavam-no com o trabalho dos colegas.” (Par5)</p> <p>“consoante a autoavaliação.” (Par6)</p> <p>“diálogos (...) questionávamos as crianças sobre as atividades que tinham sido realizadas (...) perguntávamos se tinham gostado e se achavam que se tinham respeitado as regras.” (Par7)</p>
	Não envolvidas	<p>“não eram envolvidas na sua avaliação (...) existia uma assembleia todas as sextas-feiras para dizerem o que tinham gostado/não gostado/aprendido.” (Par4)</p>
<b>Exemplos de avaliação</b>	Observados pelas estudantes	<p>“voz às crianças na avaliação semanal.” (Par1)</p> <p>“elabora um relatório descritivo para cada criança (...) resume o progresso da criança em várias áreas de desenvolvimento (...) sugere possíveis áreas de melhoria ou acompanhamento. Não há atribuição de notas ou classificações.” (Par2)</p> <p>“ter sempre em conta a opinião das crianças, acerca da sua avaliação e das atividades a realizar (...) estejam mais inseridas no seu processo educativo (...) mais autónomas e seguras no que estão a fazer.” (Par3)</p> <p>“a assembleia de sexta-feira (...) significado contributivo na avaliação.” (Par4)</p> <p>“a opinião dos colegas em relação aos trabalhos de uns e outros.” (Par5)</p> <p>“ia anotando alguns diálogos das crianças.” (Par6)</p>

<p><b>Dificuldades sentidas</b></p>	<p>Experienciadas pelas estudantes</p>	<p>“colocar as avaliações de acordo com os objetivos que pretendíamos trabalhar.” (Par1)</p> <p>“como poderia ser feita a avaliação, quais os métodos e os documentos utilizados.” (Par2)</p> <p>“adaptar a avaliação a cada criança consoante a sua idade (...) idades tão distintas de desenvolvimento, fez com que ficássemos um pouco apreensivas na forma como poderíamos avaliar os conhecimentos e capacidades do grupo.” (Par3)</p> <p>“falta de parâmetros concretos para avaliar e sobre o que deveríamos avaliar.” (Par4)</p> <p>“disparidades de idades dentro da sala de aula.” (Par5); “parâmetros e instrumentos.” (Par6)</p> <p>“delinear parâmetros dentro da avaliação que chegassem a todas as crianças.” (Par7)</p>
-------------------------------------	--	---

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Respostas do 1.º Semestre</b>	<b>Respostas do 2.º Semestre</b>	<b>Respostas de ambos os contextos</b>
<b>Avaliação das aprendizagens</b>	Observação direta	Par1; Par2; Par7	Par1; Par2; Par3; Par6	<p>“observar também as aprendizagens ou os conhecimentos refletidos nas avaliações.” (Par1)</p> <p>“avaliar todo o trabalho desenvolvido pelos alunos (...) eram colocadas as classificações dos testes de avaliação, bem como dos trabalhos desenvolvidos ao longo do ano letivo.” (Par3)</p> <p>“registava as classificações dos testes de avaliação, se os alunos tinham ou não feito os trabalhos de casa (...) o seu comportamento ao longo dos dias.” (Par3)</p>
	Trabalho de casa	Par2	Par2;	
	Fichas de trabalho	Par2	Par2; Par3;	
	Diálogos	Par2	Par2;	
	Intervenções orais	Par2	Par2;	
	Projetos	Par2	Par2;	
	Portefólio	Par2	Par2;	
	Testes/fichas de avaliação	Par1; Par2; Par3; Par4; Par7	Par1; Par2; Par3; Par4; Par6	
	Grelhas de avaliação	Par3; Par4; Par5; Par6; Par7	Par3; Par4; Par6;	
	Autoavaliação	Par7	Par7	
	Registo fotográficos/escritos	Par1	Par1	
	Trabalhos escritos/orais		Par5	
Escola Virtual		Par5		
		<p>“todas as sextas os alunos tinham oportunidade de preencher um “passaporte” (...) permitido responder a diversas questões (...) perceção das suas avaliações face às semanas.” (Par1)</p> <p>“em momentos estratégicos (...) avaliassem o seu desempenho utilizando (...) grelhas de autoavaliação ou através de diálogos.” (Par2)</p>		

<b>Envolvimento dos alunos</b>	Envolvidas	<p>“havia um dia por semana (...) avaliavam a sua própria prestação durante a semana.” (Par5)</p> <p>“no final do dia (...) avaliavam sempre o seu desempenho.” (Par6)</p> <p>“através da autoavaliação e de diálogos sobre as atividades e a sua prestação.” (Par7)</p> <p>“questionava os alunos sobre a forma como queriam ser avaliados e quais as tarefas que poderiam fazer, adequando-as às necessidades de cada aluno.” (Par3)</p> <p>“falavam das dificuldades que sentiram nos temas estudados.” (Par5)</p> <p>“através da autoavaliação.” (Par6)</p> <p>“poderiam colocar o que gostaram mais e o que gostavam de melhorar, de atividades onde melhoravam os seus trabalhos com a ajuda da professora e dos colegas.” (Par7)</p>
	Não envolvidas	<p>“não eram envolvidos nas suas avaliações (...) dificuldades em perceber como estavam a ser avaliados.” (Par3)</p> <p>“não eram envolvidos.” (Par4)</p>
<b>Exemplos de avaliação</b>	Observados pelas estudantes	<p>“atividades em grande grupo.” (Par1)</p> <p>“momentos de autoavaliação (...) desenvolverem uma maior consciência das suas forças e áreas de melhoria e incentivava a sua autonomia.” (Par2)</p> <p>“avaliação com base nas medidas seletivas (...) devido às suas dificuldades de aprendizagem.” (Par4)</p> <p>“os próprios alunos se autorregularem (...) perceção do que fizeram de bom e menos bom.” (Par5)</p> <p>“avaliação da leitura era feita através da plataforma teams (...) liam para o computador e este detetava os erros e tipos de erros na leitura.” (Par6)</p> <p>“resolução de mini-fichas de avaliação (...) compreenderem melhor em que ponto estão.” (Par1)</p>

		<p>“pequenas fichas (...) final de cada unidade (...) colocava uma bolinha no lugar da classificação quantitativa (...) percebessem melhor a sua avaliação.” (Par3)</p> <p>“questionários de autossatisfação (...) compreender o que tinham aprendido e do que tinham gostado mais.” (Par 4)</p> <p>“durante uma apresentação oral nunca interrompeu os alunos para dar feedback, só lhes forneceu no final.” (Par6).</p>
<b>Dificuldades sentidas</b>	Experienciadas pelas estudantes	<p>“colocar as avaliações de acordo com os objetivos que pretendíamos trabalhar.” (Par1)</p> <p>“como poderia ser feita a avaliação, quais os métodos e os documentos utilizados.” (Par2)</p> <p>“embora fossem todos do mesmo ano de escolaridade, havia uma enorme diferença de capacidades e conhecimentos entre alunos (...) adaptar todas as atividades e avaliação.” (Par3)</p> <p>“optámos por recorrer às grelhas de observação o que resultou numa avaliação mais subjetiva.” (Par4)</p> <p>“os maus hábitos advindos do pré-escolar.” (Par5)</p> <p>“encontrar parâmetros, critérios e instrumentos que fossem fidedignos.” (Par6)</p> <p>“como avaliámos um menino que ainda não sabia falar nem compreendia português.” (Par7)</p> <p>“realizar rubricas de avaliação para algumas das nossas atividades (...) seriam atividades de grupo.” (Par3)</p> <p>“indicadores.” (Par6)</p> <p>“avaliar uma turma onde o nível de aprendizagens era mesmo muito disperso (...) estavam a aprender a ler (...) adquirir conteúdos de 3.º/4.º ano.” (Par7)</p>

## **Anexo IV – Guião de entrevista realizada à Educadora Cooperante do contexto de Jardim de Infância e às Professoras Cooperantes do contexto de 1.º Ciclo**

### **Guião de entrevista para Educadores/as e Professores/as**

O meu nome é Liliana Azinheira e sou estudante do 2.º ano de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º ciclo do Ensino Básico, ministrado pela Escola Superior de Educação de Santarém. A presente entrevista surge no âmbito de um estudo intitulado “A avaliação na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico”, para a realização do Relatório Final de Mestrado. Agradeço desde já a colaboração e informo que todas as informações recolhidas serão confidenciais e anónimas.

#### **Guião de entrevista aos docentes**

<b>Designação dos blocos</b>	<b>Objetivos específicos</b>	<b>Questões</b>	<b>Observações</b>
<b>Bloco 1</b> Identificação dos entrevistados e dos grupos	- Caracterizar os profissionais e grupos	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Quais as suas habilitações académicas?</li> <li>2. Há quantos anos leciona?</li> <li>3. Qual a idade/ano de escolaridade com que está a lecionar?</li> </ol>	
<b>Bloco 2</b> Estratégias aplicadas pelos docentes na avaliação	- Conhecer e compreender quais as estratégias aplicadas pelos docentes na avaliação	<ol style="list-style-type: none"> <li>4. Quais são as principais estratégias que utiliza para avaliar o progresso dos alunos ao longo do ano letivo?</li> <li>5. As crianças são envolvidas no processo de avaliação das suas aprendizagens? Se sim, como?</li> <li>6. Quais são as dificuldades que sente no que diz respeito à avaliação?</li> <li>7. A família é incluída no processo de avaliação do seu educando? Se sim, como? Se não, porquê?</li> </ol>	
<b>Bloco 3</b> Instrumentos utilizados no processo avaliativo dos alunos	- Identificar os instrumentos utilizados na avaliação	<ol style="list-style-type: none"> <li>8. Que tipo de instrumentos de avaliação utiliza na sua prática?</li> <li>9. Qual/quais são os instrumentos de avaliação que utiliza com mais frequência? Porquê?</li> <li>10. Todos os instrumentos de avaliação que utiliza são construídos por si?</li> <li>11. O que influência a escolha de um instrumento de avaliação?</li> </ol>	

<p><b>Bloco 4</b> Métodos aplicados no processo avaliativo dos alunos</p>	<p>- Conhecer os métodos que são utilizados na avaliação</p>	<p><b>12.</b> Quais são os métodos de avaliação que considera mais eficazes para medir a aprendizagem dos alunos?</p> <p><b>13.</b> Costuma utilizar métodos alternativos, como trabalhos de grupo ou projetos, além dos testes e fichas de trabalho?</p> <p><b>14.</b> Costuma utilizar ferramentas digitais ou tecnológicas para avaliar os alunos? Se sim, quais e como?</p> <p><b>15.</b> Como garante que os métodos de avaliação refletem verdadeiramente o conhecimento e competências adquiridas pelos alunos?</p>	
---	--	--	--

## **Anexo V – Transcrição da entrevista à Educadora Cooperante do contexto de Jardim de Infância**

### **Educadora de Infância**

**Entrevistadora** – A presente entrevista surge no âmbito de um estudo intitulado “A avaliação na educação de infância e no 1.º Ciclo do Ensino Básico”, para a realização do Relatório Final de Mestrado. Agradeço desde já a colaboração e informo que todas as informações recolhidas serão confidenciais e anónimas. Podemos começar?

**Educadora** – Podemos.

**Entrevistadora** – Quais as suas habilitações académicas?

**Educadora** – Tenho Mestrado em Arte e Educação. Tenho, portanto, o curso normal de Educadores de Infância, depois tenho o complemento de formação que é a licenciatura, depois o Mestrado não é educacional, mestrado de investigação em Arte e Educação.

**Entrevistadora** – Há quantos anos leciona?

**Educadora** – 40 anos.

**Entrevistadora** – Qual a idade com que está a lecionar?

**Educadora** – 3, 4, 5 e 6 anos.

**Entrevistadora** – Quais são as principais estratégias que utiliza para avaliar o progresso das crianças ao longo do ano letivo?

**Educadora** – Olha, muita observação direta também, recolha, também, de dados, narrativas, algum episódio que surja que eu acho importante, portanto escrevo, tenho umas fichas também de observação para recolha, principalmente, também, para as crianças com Necessidades Especiais (...) depois tenho a documentação própria dos projetos que vamos fazendo com fotografias, com o processo todo dos projetos. A avaliação, também, é muito contínua, não estamos sempre a... e depois temos as fichas mesmo, os documentos que vão para os pais e para o 1.º Ciclo que é descritivo, portanto avaliamos as crianças de uma forma descritiva dentro das Áreas de Conteúdo.

**Entrevistadora** – As crianças são envolvidas no processo de avaliação das suas aprendizagens? Se sim, como?

**Educadora** – Sim, fazem muito autoavaliação de alguns trabalhos que vão fazendo quando veem os seus próprios trabalhos nos portefólios, a tal documentação, que eu agora não tenho aqui nenhuma para te mostrar, a documentação pedagógica que é, portanto, eu faço em folhas A0 ou A1 o processo de algum projeto, alguma atividade e eles depois, também, vão ver. Ainda não fiz, começámos agora.

**Entrevistadora** – Quais são as dificuldades que sente no que diz respeito à avaliação?

**Educadora** – As dificuldades é porque são muitas crianças numa sala. Sendo muitas crianças numa sala, o que é que acontece por vezes, aquelas mais tímidas ou aquelas que não dão tanto nas vistas, acabam por ficar um bocado..., ficamos com pouca recolha de dados, portanto é bom que nós de vez em quando saibamos que... e tenhamos esses momentos de reflexão, saber quais foram as crianças que não estão a ser avaliadas, porque aqueles que mexem muito e falam muito, os fala baratos, nós conseguimos ver o que é que eles são, às vezes os outros com grupos muito grandes, há uns que passam despercebidos, portanto há que ter atenção a isso. Portanto a grande dificuldade, essencialmente, é essa. Depois, agora, também, uma grande dificuldade atual é a questão da comunicação, há crianças que não falam português, nem entendem o português, crianças com necessidades específicas cada vez mais, do espectro do autismo, cada vez há mais, portanto isso acrescido ao número elevado de crianças, obviamente traz grandes dificuldades. É difícil. É difícil conhecermos todos muito bem, temos de reservar momentos específicos, hoje eu vou ver o João, hoje vou ver a Maria, hoje vou ver o Manuel percebes? Senão acontece isso que eu estava a dizer, chegamos ao fim por exemplo do semestre, semestre não digo, mas do período e queres fazer a avaliação descritiva, podes ter poucos elementos de algumas crianças. Á que estar atento, portanto é essa a dificuldade.

**Entrevistadora** – A família é incluída no processo de avaliação do seu educando? Se sim, como? Se não, porquê?

**Educadora** – Sim, sim quando é as avaliações intercalares, nós enviamos, quer dizer nas conversas nas reuniões que temos com os pais informalmente, vamos falando das crianças informalmente, depois temos os momentos de avaliação que é a troca, portanto essas tais fichas que eu te disse descritivas, portanto os pais são informados, falamos com eles e portanto são esses os momentos que temos e depois é assim, o jardim está aberto, quando cada pai quiser falar connosco e nós muitas vezes também temos que chamar os pais cá para ver de algum comportamento que tenhamos visto que está ali um bocado a precisar de algum apoio, de alguma ajuda, depois temos de chamar os pais, também, claro.

**Entrevistadora** – Que tipo de instrumentos de avaliação utiliza na sua prática?

**Educadora** – Já falei de alguns que utilizo na minha prática.

**Entrevistadora** – Qual/quais são os instrumentos de avaliação que utiliza com mais frequência? Porquê?

**Educadora** – Observação direta, sem dúvida nenhuma. É a observação direta, aquela que se faz e às vezes, por minha culpa, não registo as coisas, não é, que às vezes não há tempo, ou estás com as crianças ou estás a registar e eu opto por ficar com elas, porque é muito difícil, tu até na própria sala quando tens um elevado número de crianças reservares tempo para estar a escrever, portanto privilegio a observação direta, mas, como te disse á bocado, faz-se muitas vezes uma pausa para observar só uma ou duas por dia e estou ali a observar e a registar algumas coisas e nos projetos, também, às vezes, faço assim umas coisinhas, tipo diário de bordo, pois chego a casa e desenvolvo um bocadinho mais.

**Entrevistadora** – Todos os instrumentos de avaliação que utiliza são construídos por si?

**Educadora** – Sim, o registo de observação até foi baseado numa estagiária, numa colega tua, que trouxe e depois adaptei, mas achei interessante porque tem ali uns dados, embora seja cruces, tem ali uns dados que é rapidamente se consegue ver se o grupo, se as crianças todas participaram naquela atividade, se estavam envolvidas se não estavam envolvidas, é prático, percebes? É prático e nós temos de ser um bocado práticos senão não conseguimos.

**Entrevistadora** – O que influência a escolha de um instrumento de avaliação?

**Educadora** – O próprio tempo que se tem para isso, isso é que influência a escolha e às vezes até a disposição.

**Entrevistadora** – Quais são os métodos de avaliação que considera mais eficazes para medir a aprendizagem das crianças?

**Educadora** – Já falei sobre isso, acima de tudo tem de ser descritivo, mas também baseado nas narrativas, algumas narrativas que tenhamos ou mesmo essa de cruces. Todos os instrumentos são válidos para avaliarmos não há que seja melhor que o outro, às vezes tem a ver com a nossa, e sou sincera, disposição, com o nosso tempo, com a nossa dinâmica, também, portanto tem a ver. Todos são importantes, não há assim nenhum específico. Não acho que considero mais eficazes, cada um sabe, eu por exemplo, as listas de verificação, como método sistemático não acho piada nenhuma, mas pontualmente até podem ser, imagina se tu queres saber se eles sabem as cores, imagina, pronto, a lista de verificação até pode ajudar. Mas não é uma coisa que seja usada, não pode ser usada sistematicamente, não faz sentido nenhum, não se percebe a criança e é só pontualmente uma coisa que tu precisas mesmo de saber no momento.

**Entrevistadora** – Costuma utilizar métodos alternativos, como trabalhos de grupo ou projetos?

**Educadora** – Sim, claro.

**Entrevistadora** – Costuma utilizar ferramentas digitais ou tecnológicas para avaliar os alunos? Se sim, quais e como?

**Educadora** – Sim, as fotografias e os vídeos sem dúvida nenhuma.

**Entrevistadora** – Como garante que os métodos de avaliação refletem verdadeiramente o conhecimento e competências adquiridas pelos alunos?

**Educadora** – Eu tento que reflita, percebes? É assim, claro que escapa, isto é um mundo tão preenchido, as crianças estão sempre em atividade, a demonstrar alguma coisa tanta coisa, que há coisas que não conseguimos avaliar, obviamente, faço os possíveis para avaliar. Agora, eu espero que reflita, realmente, a aprendizagem deles, pelo menos estou ciente disso, como te estive a dizer é difícil de abranger tudo, de perceber tudo, tem de haver momentos, mas nas crianças hoje em dia absorvem tanto de nós, precisam tanto de nós, ou seja, tu não consegues, às vezes, estar um tempo parada na sala, porque eles estão sempre em cima de ti e isso às vezes, também, é um obstáculo porque as crianças passam a vida a chamar-te, primeiro que desenvolvas a autonomia ainda demora um bocadinho e isso também faz com que haja ali momentos que nós não consigamos parar para ver como é que eles estão em termos de aprendizagem e são dependentes, as crianças hoje em dia são muito dependentes, dependentes do adulto, absorvem-nos muito, eu quando estou a falar com um, vem logo três ou quatro, não deixam. Portanto cada vez é mais difícil, com grupos mais pequenos, isto consiga-se realmente mais facilmente, com grupos grandes é difícil. A questão é com estes constrangimentos por causa da comunicação, mas depois, também, são mais-valias, crianças de outras nacionalidades, tu precisas ainda de estar mais tempo com cada uma. Uma criança que não perceba o português, precisas de estar com ela mais tempo e com muitas é difícil. Esta realidade é um bocadinho diferente de há uns anos, portanto é só constrangimentos para a dinâmica organizacional no início, mas é uma mais-valia depois naquilo que eles nos dão em termos de aprendizagens com eles.

**Entrevistadora** – Muito obrigada pela sua colaboração.

## **Anexo VI – Transcrição da entrevista às Professoras Cooperantes do contexto de 1.º Ciclo**

### **Professora A**

**Entrevistadora** – A presente entrevista surge no âmbito de um estudo intitulado “A avaliação na educação de infância e no 1.º Ciclo do Ensino Básico”, para a realização do Relatório Final de Mestrado. Agradeço desde já a colaboração e informo que todas as informações recolhidas serão confidenciais e anónimas.

**Entrevistadora** – Quais as suas habilitações académicas?

**Professora A** – Licenciatura em Professores do Ensino Básico 2.º Ciclo, variante Matemática e Ciências da Natureza.

**Entrevistadora** - Há quantos anos leciona?

**Professora A** – Há 24 anos.

**Entrevistadora** – Qual a idade/ano de escolaridade com que está a lecionar?

**Professora A** – 2.º ano de escolaridade – 7 anos.

**Entrevistadora** – Quais são as principais estratégias que utiliza para avaliar o progresso dos alunos ao longo do ano letivo?

**Professora A** – Fazer uma avaliação contínua em que é avaliado todo o trabalho do aluno ao longo das aulas e também as ACC (Atividades de Complemento Curricular).

**Entrevistadora** – As crianças são envolvidas no processo de avaliação das suas aprendizagens? Se sim, como?

**Professora A** – Sim, fazendo o feedback das suas aprendizagens e também através da realização da autoavaliação (final de cada período ou semestre).

**Entrevistadora** – Quais são as dificuldades que sente no que diz respeito à avaliação?

**Professora A** – As principais dificuldades têm a ver, principalmente, com a grande heterogeneidade das turmas.

**Entrevistadora** – A família é incluída no processo de avaliação do seu educando? Se sim, como? Se não, porquê?

**Professora A** – Sim, as famílias têm sempre acesso aos critérios de avaliação, às datas e conteúdos dos momentos sumativos, bem como dos resultados obtidos nesses momentos.

**Entrevistadora** – Que tipo de instrumentos de avaliação utiliza na sua prática?

**Professora A** – São utilizados instrumentos diversificados, tais como: fichas de avaliação formativas e sumativas; rubricas; questionários forms; Mentimeter; Kahoot.

**Entrevistadora** – Qual/quais são os instrumentos de avaliação que utiliza com mais frequência? Porquê?

**Professora A** – As fichas de avaliação formativa, que permitem uma avaliação contínua e mais frequente, as fichas de avaliação sumativa devido à importância do feedback que é dado aos Encarregados de Educação.

**Entrevistadora** – Todos os instrumentos de avaliação que utiliza são construídos por si?

**Professora A** – Os instrumentos de avaliação formativa são normalmente construídos individualmente pelo docente, os instrumentos de avaliação sumativa são construídos em trabalho colaborativo, podendo sempre ser adaptados à própria turma.

**Entrevistadora** – O que influencia a escolha de um instrumento de avaliação?

**Professora A** – Os próprios domínios a avaliar, bem como as especificidades da turma.

**Entrevistadora** – Quais são os métodos de avaliação que considera mais eficazes para medir a aprendizagem dos alunos?

**Professora A** – Métodos que permitem uma avaliação contínua e vão ao encontro do interesse do aluno.

**Entrevistadora** – Costuma utilizar métodos alternativos, como trabalhos de grupo ou projetos, além dos testes e fichas de trabalho?

**Professora A** – Sim, normalmente os projetos são pensados para trabalhar em articulação com outras turmas, o que se torna uma mais-valia para todos. Costumo trabalhar em grupo, sendo que no máximo grupos com quatro elementos.

**Entrevistadora** – Costuma utilizar ferramentas digitais ou tecnológicas para avaliar os alunos? Se sim, quais e como?

**Professora A** – Sim, tais como: questionários forms; questionários no Mentimeter; recursos da Escola Virtual. Estes instrumentos são normalmente construídos pelo professor e adequados à turma. Permitem um feedback imediato.

**Entrevistadora** – Como garante que os métodos de avaliação refletem verdadeiramente o conhecimento e competências adquiridas pelos alunos?

**Professora A** – Nunca se pode garantir que esses métodos reflitam verdadeiramente o conhecimento e competências adquiridas pelos alunos, no entanto acreditamos que estamos sempre a fazer o melhor para cada aluno. Quando os resultados não são os melhores, voltamos a reforçar o Domínio em questão e volta-se a avaliar o mesmo. Acaba por ser uma motivação para o próprio aluno.

**Entrevistadora** – Muito obrigada pela sua colaboração.

### **Professora B**

**Entrevistadora** – A presente entrevista surge no âmbito de um estudo intitulado “A avaliação na educação de infância e no 1.º Ciclo do Ensino Básico”, para a realização do Relatório Final de Mestrado. Agradeço desde já a colaboração e informo que todas as informações recolhidas serão confidenciais e anónimas.

**Entrevistadora** – Quais as suas habilitações académicas?

**Professora B** – Tenho formação em Ensino Básico, ainda Magistério Primário, tirado em 1984, portanto antigamente era Magistério Primário, depois tirei um complemento de formação, tirei uma licenciatura, depois fiz uma Pós-Graduação só em português, tenho uma especialização em Português e depois tirei um Mestrado em Supervisão e Orientação Pedagógica que é a última formação que eu tirei.

**Entrevistadora** – Há quantos anos leciona?

**Professora B** – Já leciono, este estou a iniciar, eu já completei 40 anos de serviço. Comecei em 1984, portanto fez este ano, terminei o quadragésimo, estou a iniciar o quadragésimo primeiro. Muitos anos, já cá ando há muitos anos. Já sou velhota.

**Entrevistadora** – Qual a idade/ano de escolaridade com que está a lecionar?

**Professora B** – Portanto estou com o 3.º ano, numa turma que não era minha. Eu deixei uma turma que iniciei no primeiro ano e terminei no quatro ano passado, uma turma que saiu daqui espetacular, uma belíssima turma. Este ano inicialmente não era para ter turma, mas depois acabei por ter e do que havia para escolher não quis ficar com um primeiro que era o que eu gostaria, só que o primeiro não está limpo, está com primeiro e segundo ou um primeiro e um quatro e com uma coordenação de escola é muito trabalho, é muito para uma pessoa que já anda aqui há muito tempo, também te de ter algum tempo para descansar. As turmas estavam mistas e não dá, é muito trabalho. Esta turma, escolhi esta turma porque as outras turmas tinham alguns “se não”, uma tem uma afilhada minha e eu não queria, achava que não era pedagogicamente aceitável, bom para ela nem para mim. A outra turma é uma turma de segundo ano e eles ainda estão pouco autónomos, também muito ao nível do primeiro ano, também uma turma de vinte e cinco, iam dar muito trabalho e esta é um bocadinho mais pequena, mas tem aqui muitos miúdos com muitas dificuldades, vêm de uma turma mista, numa tiveram numa turma só de um ano de escolaridade e têm aqui alunos novos que não faziam parte da escola. Têm um redutor de turma e têm muitos estrangeiros, têm aqui cinco alunos estrangeiros que vão fazer o PLNM (Português língua não-materna) e vão dar muito trabalho até ficarem no ponto, têm muitas lacunas, muitas mesmo, isto de vir

de uma turma mista, também não deve ser fácil e tem alguns alunos bons mas são muito poucos.

**Entrevistadora** – Quais são as principais estratégias que utiliza para avaliar o progresso dos alunos ao longo do ano letivo?

**Professora B** – Há várias, comecei agora, no início começamos com uma avaliação diagnóstica. Os alunos não eram meus, tive mesmo necessidade de fazer uma avaliação diagnóstica, já entreguei o português e a matemática. Matemática foram razoáveis. Português foram muitos muitos insuficientes. Isso é a primeira avaliação. Depois vamos fazendo várias coisas, faço minitests temáticos de conteúdos, fazemos trabalho diário, no caderno diário, faço testes interativos, faço quizzes digitais. Isso é o trabalho semanal permanente que vamos fazendo ao longo do tempo. Ao longo do tempo vamos fazendo o trabalho aqui e depois temos avaliações intercalares e sumativas, mas o que interessa de facto é o trabalho diário, é o trabalho de escrita nos cadernos diários, é a participação oral, é o trabalho de grupo também fazemos, tudo isso serve para forma avaliativa. Se fossem só as fases sumativas, vinham só cá fazê-las.

**Entrevistadora** – As crianças são envolvidas no processo de avaliação das suas aprendizagens? Se sim, como?

**Professora B** – São envolvidas em determinadas fases, por exemplo numa avaliação sumativa não têm envolvimento nenhum, aí eles têm mesmo de mostrar o que sabem. São envolvidas no processo de aprendizagem através dos feedbacks que nós lhes vamos dando, portanto se agora fizeram uma avaliação diagnóstica, dou-lhes a ficha para eles verem os pontos em que ou não se lembram ou realmente têm de trabalhar mais. Fazem um texto, têm de saber as lacunas do texto, onde é que eles falharam ou onde é que eles têm de trabalhar mais, será que é na construção frásica, será que é na ortografia, será que é no sentido que dão às frases que não tem, será que a imaginação não funciona, portanto eles têm que também saber avaliar o que fazem, o que conseguem e aquilo que não conseguem e isso claro os alunos têm de estar sempre envolvidos e também têm que entender, dão feedback isso faz parte de quem ensina, quem faz ensino-aprendizagem tem de dar um feedback, seja um feedback das dificuldades, assim como é um feedback de reforço positivo quando há conquistas nem que sejam pequeninas, são incentivadoras do progresso, mas pronto o alunos tem sempre de ser envolvido na sua aprendizagem.

**Entrevistadora** – Quais são as dificuldades que sente no que diz respeito à avaliação?

**Professora B** – Eu não tenho dificuldades nenhuma em avaliar, porque acho que isso já é inato, porque é uma coisa que já está. Aliás, acho que é inato de quem escolheu a profissão e tem alguma aptidão para, não é só escolha, é uma aptidão natural. Ser professor não é ser porque se quer é ser porque se tem capacidades e aptidão para, porque há pessoas que por mais que tentem, nunca irão ser bons professores, porque não conseguem fazer empatia, não conseguem transmitir a mensagem, não conseguem descer ao nível dos alunos que temos, não conseguem fazer uma coisa importantíssima que é diferenciação pedagógica. Quem não tem estas aptidões não sabe ser, não sabe o que é ser professor. Professor hoje em dia tem muitas dificuldades, sempre teve, mas hoje em dia tem muito mais porque os alunos são cada vez mais heterogêneos, cada vez temos alunos mais estrangeiros, temos alunos com muitas dificuldades em coisas que antigamente não havia, são coisas básicas é a atenção, a concentração, o interesse, a vontade e a maturidade, não têm maturidade para a aprendizagem. São maduros para outras coisas, mas para a escola não têm maturidade e não têm maturidade porquê? Porque não os ensinaram a ter e porque eles próprios não querem saber disto para nada, eles têm outras preferências, têm outras escolhas que lhes são muito mais agradáveis do que vir aprender, isto é tudo muito chato e muito massudo para a maioria dos alunos, tirando meia dúzia que gosta de aprender. É a vida que temos.

**Entrevistadora** – A família é incluída no processo de avaliação do seu educando? Se sim, como? Se não, porquê?

**Professora B** – Ela deve ser envolvida sempre, eu tento envolvê-los sempre, agora há pessoas que são desligadas por natureza porque, acho que a desculpa do tempo é uma desculpa esfarrapada, todos temos falta de tempo, a vida é uma vida muito corrida para todos e depois noto que alguns que têm até mais tempo, são os que têm menos tempo para dedicar aos filhos e para a parte educacional e, portanto, eu tento sempre envolvê-los e, principalmente, responsabilizá-los, porque às vezes os filhos são irresponsáveis porque os pais, também o são, isto é tudo uma sequência, consequência da educação que se tem em casa e da vivência que se tem em casa. Tento responsabilizá-los no cumprimento de datas, na realização dos trabalhos de casa, no estudo, na participação das atividades que envolve a comunidade escolar na escola. Tento que os pais dos meus alunos e estou a começar com estes, portanto estou a avaliar, também, que eu já tenho uma ideia de como é que são cada um dos Encarregados de Educação e agora com o tempo tenho de ir limando muitas arestas, muitas arestas, porque nós ao princípio

estamos a tatear para conhecer as pessoas e eu apesar de conhecer as pessoas de vista e de virem aqui, eu não as conheço nesta relação direta de professor/Encarregado de Educação e é isso que é o desafio neste momento.

**Entrevistadora** – Que tipo de instrumentos de avaliação utiliza na sua prática?

**Professora B** – Já falei deles há pouco. Utilizo fichas de verificação de conhecimentos, fichas curtas, geralmente sobre um/dois temas de cada disciplina (fichas de verificação), quizzes, testes interativos, testes sumativos. Utilizo o trabalho diário, o texto, utilizo o trabalho no manual, é um trabalho de sala de aula, esse trabalho eu valorizo bastante que é o trabalho, valorizo, também, o cumprimento do trabalho de casa, que é o trabalho de treino, não tem a mesma percentagem em termos avaliativos, mas tem o seu peso, também, na avaliação, também, tenho trabalho de grupo, trabalho entre pares, concursos, jogos interativos na sala de aula, portanto uma panóplia de coisas.

**Entrevistadora** – Qual/quais são os instrumentos de avaliação que utiliza com mais frequência? Porquê?

**Professora B** – O trabalho diário de sala de aula em caderno ou manual é uma coisa que utilizamos diariamente, depois utilizo, também, muito o quizz semanalmente, utilizo muito, ele para sistematizar, é uma forma apelativa para o aluno e é uma forma de sistematizar conteúdos, também, apela à responsabilização, porque o fazer até aquele limite, naquele dia, até aquele horário e cria habituação com a responsabilização, ter uma tarefa para cumprir que se tem que fazer, esse é o segundo objetivo. O primeiro objetivo é a sistematização dos conteúdos. Trabalho de grupo não é uma coisa que se faça diariamente, faz-se quando, principalmente os temas implica. Trabalho de pares emprego muito, emprego muito o trabalho de pares, geralmente o par para incentivar um aluno que esteja um bocadinho mais avançado com um aluno que precise de algum empurrão, para dar alguma confiança, também, o trabalho de pares é muito importante. Os testes de verificação não são semanais, mas são praticamente quinzenais porque é para irmos verificar o que é que ficou aprendido, que competências ficaram sistematizadas com os últimos conteúdos dados, basicamente são os mais trabalhos, são esses instrumentos.

**Entrevistadora** – Todos os instrumentos de avaliação que utiliza são construídos por si?

**Professora B** – Não. Os testes de verificação sim, os testes sumativos sim, agora os quizzes utilizo a plataforma dos manuais que é a Leya, os interativos, também, utilizo os da Leya, mas depois construo alguns digitais como o Wordwall, como Plicakers que

são eu própria que os construo para os conteúdos, principalmente de Estudo do Meio, Matemática ou mesmo Gramática que eu estou a abordar, são diferentes e são mais apelativas para trabalhar matérias mais massudas e acabam por ganhar uma certa dinâmica e eles acabam por perceber a matéria, principalmente em miúdos difíceis, tem essa funcionalidade, todos gostam imenso. Eu utilizo, também, uma plataforma que é também um instrumento, mas é que eu não utilizo para avaliar, mas utilizo para reforçar positivamente, dou pontos que é a *Class Dojo*, que eu dou pontos para reforçar os bons comportamentos, mas também, para avaliar um texto pela imaginação, pela criatividade, pela construção frásica, pelo texto em si, para uma ficha que façamos sobre um tema qualquer que tenha algum grau de dificuldade, quem tiver a partir de um certo nível, tem mais pontos que eu dou nessa plataforma, que é uma plataforma que ao fim de 100 pontos tem um prémio, depois aos 200 tem outro prémio, então motiva-os a ter pontos, portanto é uma forma, também, não de avaliar, mas é uma estratégia de incentivo ao trabalho, à concentração que é a obtenção dos pontos, para obtenção de prémios, mas é outro instrumento que eu utilizo, mas é um instrumento de apelo ao trabalho, ao incentivo pelo gosto pela escola e pelos conteúdos trabalhados, não é um instrumento avaliativo, mas é um instrumento de trabalho motivacional.

**Entrevistadora** – O que influência a escolha de um instrumento de avaliação?

**Professora B** – Tem a ver com o conteúdo, há conteúdos que implicam secalhar mais um tipo de instrumento do que outro e tem a ver, principalmente, com o conteúdo, às vezes com os alunos também, alunos muito fracos secalhar não podemos utilizar tantos instrumentos, turmas muito boas secalhar implicam outro tipo de instrumento, tem a ver com o contexto, com a dinâmica da turma e com os conteúdos, basicamente.

Entrevistadora – Quais são os métodos de avaliação que considera mais eficazes para medir a aprendizagem dos alunos?

Professora B – É o trabalho diário realizado em sala de aula e registá-lo em grelhas adequadas com parâmetros claros, por exemplo: para a leitura, para o cálculo, para a resolução de problemas, escrita de textos, entre outros.

**Entrevistadora** – Costuma utilizar métodos alternativos, como trabalhos de grupo ou projetos, além dos testes e fichas de trabalho?

**Professora B** – Sim, já tinha dito que faço trabalhos de grupo, trabalhos entre pares, apresentação de trabalhos que culmina com a apresentação de trabalhos, fazem o trabalho de grupo e depois têm de apresentar à turma, isso, também, é premiado com os pontos, os trabalhos de grupo.

**Entrevistadora** – Costuma utilizar ferramentas digitais ou tecnológicas para avaliar os alunos? Se sim, quais e como?

**Professora B** – Gosto imenso, gosto, acho que têm uma componente muito apelativa, são práticas e estão de acordo com as motivações atuais das crianças de hoje, que são muito sensíveis a tudo o que é computacional, digital, faz parte do dia a dia deles, portanto é também trazer esse mundo para a escola para que os miúdos, também se sintam mais motivados pela aprendizagem, que a aprendizagem hoje não pode ser clássica, já não pode ser apenas o papel e o lápis e o manual e são, também, instrumentos mas não podem ser os únicos instrumentos, temos que variar os instrumentos e o manual é apenas um deles, não é a bíblia, o manual já foi considerado uma bíblia, eu nunca o considerei como tal, mas cada vez menos é considerado como o centro, embora saiba que muita gente concentra o trabalho todo no manual, mas o manual é, para mim, é um método de trabalho, é assim uma ferramenta de trabalho, porque acabam por os pais ter que os comprar, porque são obrigatórios comprar e gastaram dinheiro e nós temos que os utilizar mas, por isso é que eu chego ao final do ano e tenho imensas coisas para fazer dos manuais, porque eu utilizo outras coisas e não tenho tempo de fazer os manuais todos, fica muita coisa por fazer, não tenho tempo, para eu fazer outras coisas, não tenho tempo para fazer manuais, utilizo-os, também, mas não só, faço muitas outras coisas, não é o centro, é uma parte, claro que há dias que trabalhamos mais manual, mas principalmente em determinados conteúdos e ele, também, lá tem alguma informação para eles estudarem, mas alguns conteúdos tem pouca coisa, tenho que acrescentar sempre mais alguma, às vezes são resumos que não têm uma sequência lógica e o passar de uma fase para outra não dá para a criança entender, então determinadas matérias mais massudas, os livros põem em duas ou três páginas matéria que demoram uma ou duas semanas a serem trabalhadas acontecesse isso com a História de Portugal, por exemplo no 4.º ano, é dada ali em meia dúzia de páginas a História toda de quatro dinastias que é uma coisa, se não se trabalhar com outras coisas com vídeos, com excertos de enciclopédias, pesquisa na internet, fica muito aquém daquilo que é o necessário eles ficarem com esse conhecimento sobre esse período da História e é um conteúdo que eles gostam imenso, é assim eu demorei quase três meses a dar História de Portugal, depois atrasei-me imenso, porque era uma matéria que eles gostavam imenso e pronto eu gosto de explorar bem, há temas que implicam uma exploração bem feita, não é às três pancadas como o livro propõe, por isso depois há outros conteúdos que passo por eles a fugir porque acho que não têm

que lhe dar tanto tempo, nem tanta consistência porque serão retomados posteriormente nos outros ciclos de ensino e eles não perdem muito, a História quando eles vão pegar nela, já vão pegá-la numa fase, vão falar dela toda, mas não vão ter oportunidade de trabalhar tão bem todas as dinastias como agora, senão trabalharemos agora, vai ficar um período em branco. Isto é a minha leitura.

**Entrevistadora** – Como garante que os métodos de avaliação refletem verdadeiramente o conhecimento e competências adquiridas pelos alunos?

**Professora B** – Há competências escritas são essas que eles revelam, também são orais, mas são diferentes. O aluno tem de ter competências escritas e tem de mostrar o que sabe, pode ser no Português, saber escrever, saber interpretar, saber as noções de Gramática, saber compor um texto. Matematicamente ter cálculo, saber resolver um problema, mostrar que tem raciocínio, saber mostrar como pensa, ter cálculo computacional que hoje em dia está muito em voga, mas as competências não são só na parte escrita, há as competências orais, há as competências de eu saber explicar, resumir um texto oralmente ou recontar uma história ou eu ter que saber, além do reconto de uma história, saber resumir um trecho sobre um conteúdo de Estudo do Meio ou saber responder a perguntas sobre temas de Estudo do Meio oralmente, saber que uma sequência não é dizer meia dúzia de palavras, saber dizer uma frase bem formulada, saber responder a um texto ouvido, que é a Oralidade na língua, é ouvir uma história e saber responder a perguntas sobre aquilo que se ouviu, é a capacidade de memória, memória auditiva, portanto as competências são muito vastas, é a parte escrita, a parte oral. Claro que os testes dão uma visão muito concreta daquilo que o aluno sabe, a parte oral, claro que tem de ser avaliada na aula, porque é o sítio onde estamos com os alunos.

**Entrevistadora** – Muito obrigada pela sua colaboração.

**Anexo VII – Análise de conteúdo das entrevistas das cooperantes**

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Respostas</b>
<b>Estratégias utilizadas</b>	Aplicados na abordagem pedagógica	<p>“muita observação direta (...) recolha (...) de dados, narrativas, algum episódio que surja que eu acho importante (...) escrevo (...) fichas também de observação para recolha (...) para as crianças com Necessidades Especiais (...) depois tenho a documentação própria dos projetos (...) com fotografias, com o processo todo dos projetos. A avaliação (...) é muito contínua (...) temos os documentos que vão para os pais e para o 1.º Ciclo que é descritivo (...) avaliamos as crianças de uma forma descritiva dentro das Áreas de Conteúdo.” (educadora)</p> <p>“fazer uma avaliação contínua (...) avaliado todo o trabalho do aluno ao longo das aulas e também as ACC (atividades de complemento curricular).” (professora A)</p> <p>“no início começamos com uma avaliação diagnostica (...) faço minitests temáticos de conteúdos, fazemos trabalho diário, na caderno diário, faço testes interativos, faço quizzes digitais (...) depois temos avaliações intercalares e sumativas, mas o que interessa de facto é o trabalho diário, é o trabalho de escrita nos cadernos diários, é a participação oral, é o trabalho de grupo.” (professora B)</p>
<b>Instrumentos de avaliação</b>	Integrados na prática educativa	<p>“fichas de avaliação formativas e sumativas; rubricas; questionários forms; Mentimeter; Kahoot.” (professora A)</p> <p>“utilizo fichas de verificação de conhecimentos, fichas curtas (...) sobre um/dois temas de cada disciplina (...) quizzes, testes interativos, testes sumativos. Utilizo o trabalho diário, o texto, utilizo o trabalho no manual (...) valorizo, também, o</p>

		<p>cumprimento do trabalho de casa (...) não tem a mesma percentagem em termos avaliativo, mas tem o seu peso, também, na avaliação (...) tenho trabalho de grupo, trabalho entre pares, concursos, jogos interativos na sala de aula.” (professora B)</p> <p>“observação direta (...) faz-se muitas vezes uma pausa para observar só uma ou duas por dia e estou ali a observar e a registar algumas coisa e nos projetos (...) faço assim umas coisinhas, tipo diário de bordo, pois chego a casa e desenvolvo um bocadinho mais.” (educadora)</p> <p>“as fichas de avaliação formativa (...) permitem uma avaliação contínua e mais frequente, as fichas de avaliação sumativa devido à importância do feedback que é dado aos Encarregados de Educação.” (professora A)</p> <p>“o trabalho diário de sala de aula em caderno ou manual (...) utilizo (...) muito o quizz semanalmente (...) para sistematizar, é uma forma apelativa para o aluno e é uma forma de sistematizar conteúdos (...) apela à responsabilização. Trabalho de grupo não é uma coisa que se faça diariamente, faz-se, quando, principalmente os temas implica. Trabalho de pares emprego muito (...) geralmente o par para incentivar um aluno que esteja um bocadinho mais avançado com um aluno que precise de algum empurrão, para dar alguma confiança. Os testes de verificação não são semanais (...) quinzenais (...) verificar o que é que ficou aprendido, que competências ficaram sistematizadas com os últimos conteúdos dados.” (professora B)</p> <p>“o registo de observação (...) baseado numa estagiária (...) depois adaptei (...) embora seja cruces (...) tem ali uns dados que rapidamente se consegue ver se o grupo, se as crianças todas participaram naquela atividade, se estavam envolvidas, se não estavam envolvidas.” (educadora)</p>
--	--	---

		<p>“os instrumentos de avaliação formativa (...) individualmente pelo docente.” (professora A)</p> <p>“os testes de verificação sim, os testes sumativos, sim.” (professora B)</p> <p>“os instrumentos de avaliação sumativa (...) em trabalho colaborativo, podendo sempre ser adaptados à própria turma.” (professora A)</p> <p>“os quizzes utilizo a plataforma dos manuais que é a Leya, os interativos (...) utilizo os da Leya (...) construo alguns digitais como o Wordwall, como Plicakers (...) são diferentes e são mais apelativos para trabalhar matérias mais massudas (...) ganhar uma certa dinâmica e eles acabam por perceber a matéria. Um instrumento (...) não utilizo para avaliar (...) para reforçar positivamente (...) que é a Class Dojo, que eu dou pontos para reforçar os bons comportamentos (...) para avaliar um texto pela imaginação, pela criatividade, pela construção frásica, pelo texto em si, para uma ficha que façamos sobre um tema qualquer (...) é uma plataforma que ao fim de 100 pontos tem um prémio, depois aos 200 tem outro prémio (...) motiva-os a ter pontos (..) é uma forma (...) não de avaliar, mas é uma estratégia de incentivo ao trabalho, à concentração (...) é um instrumento de apelo ao trabalho, ao incentivo pelo gosto pela escola e pelos conteúdos trabalhados, não é um instrumento avaliativo, mas é um instrumento de trabalho motivacional.” (professora B)</p> <p>“o próprio tempo que se tem para isso (...) às vezes a disposição.” (educadora)</p> <p>“os próprios domínios a avaliar (...) as especificidades da turma.” (professora A)</p> <p>“com o conteúdo (...) às vezes com os alunos (...) com o contexto, com a dinâmica da turma e com os conteúdos.” (professora B)</p>
--	--	--

<p><b>Métodos de avaliação</b></p>	<p>Incorporados no método de ensino</p>	<p>“tem de ser descritivo (...) baseado nas narrativas. Todos os instrumentos são válidos para avaliarmos.” (educadora)</p> <p>“permitem uma avaliação contínua e vão ao encontro do interesse do grupo.” (professora A)</p> <p>“é o trabalho diário realizado em sala de aula e registá-lo em grelhas adequadas com parâmetros claros, por exemplo: para a leitura, para o cálculo, para a resolução de problemas, escrita de textos, entre outros.” (professora B)</p> <p>“eu tento que reflita (...) há coisas que não conseguimos avaliar (...) faço os possíveis para avaliar. Eu espero que reflita (...) a aprendizagem deles (...) é difícil abranger tudo (...) tem de haver momentos (...) momentos que nós não conseguimos parar para ver como é que eles estão em termos de aprendizagem e são dependentes do adulto. Constrangimentos por causa da comunicação (...) são mais-valias, crianças de outras nacionalidades, precisas ainda de estar mais tempo com cada uma (...) é só constrangimentos para a dinâmica organizacional no início, mas é uma mais-valia depois naquilo que eles nos são em termos de aprendizagens com eles.” (educadora)</p> <p>“nunca se pode garantir que esses métodos reflitam verdadeiramente o conhecimento e competências adquiridas pelos alunos (...) estamos sempre a fazer o melhor para cada aluno. Quando os resultados não são os melhores, voltamos a reforçar o domínio em questão e volta-se a avaliar o mesmo (...) uma motivação para o próprio aluno.” (professora A)</p> <p>“o aluno tem de ter competências escritas e tem de mostrar o que sabe (...) no Português, saber escrever, saber interpretar, saber as noções de Gramática, saber compor um texto. Matematicamente ter calculo, saber resolver um problema,</p>
------------------------------------	---	---

		<p>mostrar que tem raciocínio, saber mostrar como pensa, ter calculo computacional (...) há as competências orais (...) de eu saber explicar, resumir um texto oralmente ou recontar uma historia (...) saber resumir um trecho sobre um conteúdo de Estudo do Meio (...) saber responder a perguntas sobre temas de Estudo do Meio oralmente (...) saber dizer uma frase bem formuladas, saber responder a um texto ouvido (...) as competências são muito vastas, é a parte escrita, a parte oral.” (professora B)</p>
<p><b>Métodos alternativos na avaliação</b></p>	<p>Inseridos na prática docente</p>	<p>“os projetos são pensados para trabalhar em articulação com outras turmas (...) uma mais-valia para todos. Costumo trabalhar em grupo, sendo que no máximo grupos com quatro elementos.” (professora A)</p> <p>“faço trabalhos de grupo, trabalhos entre pares, apresentação de trabalhos que culmina com a apresentação de trabalhos, fazem o trabalho de grupo e depois têm de apresentar à turma (...) é premiado com os pontos.” (professora B)</p> <p>“as fotografias e os vídeos.” (educadora)</p> <p>“questionários forms; questionários no Mentimeter; recursos da Escola Virtual (...) construídos pelo professora e adequados à turma. Permitem um feedback imediato.” (professora A)</p> <p>“gosto imenso (...) acho que têm uma componente muito apelativa, são práticas e estão de acordo com as motivações atuais das crianças de hoje (...) muito sensíveis a tudo o que é computacional, digital (...) trazer esse mundo para a escola para que os miúdos (...) sintam mais motivados pela aprendizagem.” (professora B)</p>
<p><b>Envolvimento na avaliação</b></p>	<p>Crianças e família</p>	<p>“fazem muita autoavaliação de alguns trabalhos que vão fazendo quando veem os seus próprios trabalhos nos portefólios (...) a documentação pedagógica (...) faço</p>

		<p>em folhas A0 ou A1 o processo de algum projeto, alguma atividade e eles depois, também, vão ver.” (educadora)</p> <p>“fazendo o feedback das suas aprendizagens (...) realização da autoavaliação (final de cada período ou semestre).” (professora A)</p> <p>“são envolvidas em determinadas fases (...) numa avaliação sumativa não têm envolvimento nenhum. São envolvidas no processo de aprendizagem através dos feedbacks. Fazem um texto, têm de saber as lacunas do texto, onde é que eles falharam ou onde é que eles têm de trabalhar mais (...) eles têm que também saber avaliar o que fazem, o que conseguem e aquilo que não conseguem (...) quem faz ensino-aprendizagem tem de dar um feedback (...) feedback das dificuldades (...) é um feedback de reforço positivo quando há conquistas nem que sejam pequeninas, são incentivadoras do progresso.” (professora B)</p> <p>“quando é as avaliações intercalares (...) nas conversas nas reuniões que temos com os pais informalmente, vamos falando das crianças informalmente (...) os momentos de avaliação que é a troca (...) fichas que eu te disse descritivas, portanto os pais são informados, falamos com eles (...) o jardim está aberto, quando cada pai quiser falar connosco e nós muitas vezes também temos que os chamar os pais cá para ver de algum comportamento.” (educadora)</p> <p>“as famílias têm sempre acesso aos critérios de avaliação, às datas e conteúdos dos momentos sumativos (...) resultados obtidos nesses momentos.” (professora A)</p> <p>“deve ser envolvida sempre, eu tento envolvê-los sempre, agora há pessoas que são desligadas por natureza (...) eu tento sempre envolvê-los e, principalmente, responsabilizá-los. Tento responsabilizá-los no cumprimento de datas, na</p>
--	--	---

		realização dos trabalhos de cada, no estudo, na participação das atividades que envolve a comunidade escolar na escola.” (professora B)
<b>Dificuldades sentidas</b>	Experienciadas pelas cooperantes	<p>“são muitas crianças numa sala (...) aquelas mais tímidas ou aquelas que não dão tanto nas vistas (...) ficamos com pouca recolha de dados (...) momentos de reflexão, saber quais foram as crianças que não estão a ser avaliadas. Dificuldade atual é a questão do comunicação, há crianças que não falam português, nem entendem o português, crianças com necessidades específicas cada vez mais, do espectro do autismo. É difícil conhecermos todos muito bem, temos de reservar momentos específicos (...) chagamos ao fim por exemplo do período e queres fazer a avaliação descritiva, podes ter poucos elementos de algumas crianças.” (educadora)</p> <p>“a grande heterogeneidade das turmas.” (professora A)</p> <p>“eu não tenho dificuldades nenhuma em avaliar (...) acho que é inato de quem escolheu a profissão e tem alguma aptidão para, não é só escolha, é uma aptidão natural. Há pessoas (...) nunca irão ser bons professores (...) não conseguem fazer empatia, não conseguem transmitir a mensagem, não conseguem descer ao nível dos alunos que temos, não conseguem fazer uma coisa importantíssima que é diferenciação pedagógica. Quem não tem estas aptidões não sabe ser, não sabe o que é ser professor. Temos alunos com muitas dificuldades (...) coisas básicas é a atenção, a concentração, o interesse, a vontade e a maturidade.” (professora B)</p>