
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE SANTARÉM

PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

**Relatório de Estágio Apresentado para a Obtenção do Grau de Mestre em
Educação Pré-Escolar e em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico**

Cátia Sofia Vieira Sias

Orientadora: Mestre Helena Luís

Coorientadora: Professora Doutora Gracinda Hamido

Santarém, novembro de 2014

“(...) las evaluaciones existen (o debieran existir sólo) para facilitar decisiones inteligentes”

Edwards, Guttentag y Sapper (1975)¹

¹ ZABALZA, M. (2000). Evaluación en Educación Infantil, *Perspetivar Educação*, 6.

AGRADECIMENTOS

Terminado este relatório final de estágio quero deixar o meu agradecimento às pessoas que foram parte ativa e cruciais para tal.

Assim deixo o meu agradecimento às professoras que me orientaram durante a realização deste trabalho, ajudando-me a saber qual o caminho a seguir, às Professoras Doutoras Gracinda Hamido e Helena Luís.

Agradeço às educadoras de infância e professoras do 1º ciclo que se disponibilizaram prontamente a dar-me entrevistas sobre o tema em estudo.

Aos meus pais pela paciência em ouvir as minhas inquietações e dúvidas, pelo apoio e incentivo que me deram durante este percurso da minha vida. E à minha irmã por me fazer abstrair, com gargalhadas, nos momentos em que mais precisei.

A todos, o meu obrigado.

RESUMO

O presente relatório final desenvolveu-se com o objetivo de ser uma mais-valia para a compreensão das conceções de educadores de infância e professoras do 1º ciclo quanto às práticas realizadas em ambos os contextos de ensino relativamente ao processo de avaliação, tentando chegar a conclusões relativas a diferenças e/ou semelhanças que se fazem sentir nesses contextos.

Através deste estudo investigativo pretendi: identificar estratégias utilizadas por educadoras de infância e professoras do 1º ciclo do ensino básico relativamente à avaliação; identificar semelhanças e diferenças nas estratégias e instrumentos de avaliação utilizadas pelos docentes dos dois níveis de ensino; conhecer as razões invocadas para a escolha de determinada estratégia de avaliação adotada; reconhecer o propósito da escolha de determinados instrumentos de avaliação e identificar se existe uma adequação entre os instrumentos de avaliação e o tipo de atividades desenvolvidas.

Tendo em atenção os objetivos definidos para a elaboração deste estudo recorri à pesquisa bibliográfica de autores conceituados e à realização de entrevistas semi-diretivas aplicadas a educadores de infância e a professoras do 1º ciclo do ensino básico.

Através de análise de conteúdo dos resultados obtidos pude verificar que educadoras e professoras salientam que a diferença mais marcante entre contextos é a importância atribuída à avaliação praticada no 1º ciclo, assim como, a predominância de utilização do lúdico no jardim de infância. Com a pesquisa bibliográfica e sua análise foi-me possível verificar, ainda, que os documentos que orientam a avaliação em ambos os contextos são idênticos nas finalidades, princípios e intervenientes no processo.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação, Educação de Infância, 1º Ciclo do Ensino Básico, Diferenças, Semelhanças.

ABSTRACT

The following final report was developed with the goal of being an asset to the understanding of the conceptions of kindergarten teachers and first cycle education levels.

Through this investigative study I intended: to identify strategies used by kindergarten teachers and basic education's first cycle teachers relatively to the evaluation; to identify similarities and differences in the strategies and evaluation tools used by the teachers of the two education levels; to know the invoked reasons to the choice of certain adopted evaluation strategies; recognize the choice of certain evaluation tools and identify if there was an adequacy between the evaluation tools and the type of developed activities.

Taking into account the defined goals to the elaboration of this study I resorted to the bibliographic research of respected authors and the realization of semi-directive interview applied to kindergarten teachers and to basic education's first cycle teachers.

Through the content of the results analysis I was able to check that kindergarten teachers and teachers make stand out the difference between more striking difference among contexts, and also between the importance assigned to the practical evaluation in the first cycle, such as the predominance of the use of the playful in kindergarten. With the bibliographic research and its analysis I was could guide the evaluation between both the contexts are identical, in the purpose, principles and processe's interveners.

KEYWORDS: Evaluation, Kindergarten, Basic Education's First Cycle, Differences, Similarities.

ÍNDICE GERAL

Agradecimentos.....	iii
Resumo	iv
Abstract.....	v
Índice de Quadros e Gráficos.....	viii
Siglas.....	ix
INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO I - CONTEXTOS DE ESTÁGIO	3
Percurso de Desenvolvimento Profissional/Investigativo.....	6
Pré-Escolar.....	8
1º Ciclo do Ensino Básico.....	9
Percurso Investigativo.....	10
CAPÍTULO II - METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO.....	12
Objetivos e Questão de Investigação.....	12
O Estudo Qualitativo como Opção.....	13
A Entrevista.....	13
Os Participantes.....	14
CAPÍTULO III - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	16
O que Significa o Conceito de Avaliação?.....	17
Funções da Avaliação das Aprendizagens.....	18
Avaliação no Pré-Escolar <i>versus</i> Avaliação no 1º Ciclo do Ensino Básico.....	23
Instrumentos de Avaliação.....	27
Métodos de Avaliação.....	29
CAPÍTULO IV - TRABALHO DE PESQUISA REALIZADO E DADOS RECOLHIDOS.....	31
Apresentação, Análise e Interpretação dos Resultados das Entrevistas.....	31

CAPÍTULO V - PRINCIPAIS CONCLUSÕES.....	41
CAPÍTULO VI - REFLEXÃO FINAL.....	44
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	48
LEGISLAÇÃO REFERENCIADA.....	50
ANEXOS	

ÍNDICE DE QUADROS E GRÁFICOS

ÍNDICE DE QUADROS

QUADRO 1 – Quadro Comparativo dos Intervenientes no Processo de Avaliação.....	26
QUADRO 2 – Idade de Profissão das Entrevistadas.....	32
QUADRO 3 – Comparação das diferenças entre contextos.....	34
QUADRO 4 – Guião de Entrevista.....	2

ÍNDICE DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – Habilitações Académicas das Entrevistadas.....	32
---	----

ÍNDICE DE ANEXOS

ANEXO A – Guião da Entrevista.....	2
ANEXO B – Transcrição das Entrevistas.....	4

SIGLAS

OCEPE – Orientações Curriculares da Educação Pré-Escolar

CEB – Ciclo do Ensino Básico

NEE – Necessidades Educativas Especiais

DGIDC – Direção- Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (atual DGE – Direção – Geral de Educação)

INTRODUÇÃO

Numa sociedade em que o mote para o desenvolvimento passa imperativamente pela avaliação de competências e pela comparação de percursos, é no meu entender importante dedicar alguma atenção à temática da avaliação. Invocando Nóvoa (2005): "A avaliação é a peça central da modernidade escolar" e como tal todo o percurso do ser humano desenvolve-se em torno dela sendo que é considerada também o "motor de aperfeiçoamento do trabalho pedagógico" segundo afirma Portugal (2012).

Durante todo o percurso escolar a criança se deparará com situações de avaliação, isto é, com situações em que será avaliada de acordo com as competências adquiridas e desenvolvidas, situações em que deverá avaliar a sua aprendizagem, assim como situações em que avaliará os seus pares.

De acordo com o que defendem vários autores, nomeadamente Rodrigues (2005), a avaliação realizada no ensino pré-escolar encontra-se mais direcionada para competências relacionadas com o saber-ser da criança ao invés do que acontece na educação básica, na qual a avaliação aparece centrada em características relacionadas com o saber e o saber fazer da criança, isto é com aptidões que a criança demonstra adquirir relativamente a aspetos relacionados com a matemática, o português, o desenvolvimento da motricidade fina e grossa e o conhecimento do mundo, pareceu-me interessante por serem dos aspetos que, na minha opinião, são diferenciadores destes dois contextos, verificar quais as diferenças e semelhanças que professores e educadores ressaltam entre ambos os contextos de ensino.

A identificação destas semelhanças poderá permitir, por um lado aferir que estes contextos são complementares um do outro e, por outro lado, que a identificação das possíveis diferenças que deles resultam poderão ser um motor para a realização de trabalhos futuros que possibilitem uma melhor articulação entre ambos.

Para além da importância que atribuo à avaliação, a escolha deste tema deveu-se ao facto de o Mestrado que estou a finalizar pretender desenvolver a capacidade de lecionar no contexto de pré-escolar e/ou no contexto de 1º ciclo do ensino básico. Assim, fez para mim todo o sentido que o tema deste trabalho se centrasse nesses dois contextos, juntamente com o facto de que, durante os estágios de intervenção realizados no decorrer do curso, a maior dificuldade que tinha fazia sentir-se no momento em que tinha de criar instrumentos que permitissem avaliar as competências, capacidades e evolução das crianças durante o processo de aprendizagem. Questionei-me por diversas vezes se poderia adotar o mesmo instrumento de avaliação da educação pré-escolar para o 1º ciclo adaptando-o ao contexto, isto é, se esse

instrumento me permitiria obter resultados objetivos que me possibilitassem avaliar determinadas capacidades desenvolvidas nas crianças que estavam a ser trabalhadas, de modo a verificar aspetos em que se sentiam mais à vontade, bem como aspetos em que demonstrassem ter dificuldades.

Assim, partindo desta inquietação surgiu-me a questão que deu mote a este trabalho e sobre a qual pretendo refletir: "Que diferenças e/ou semelhanças se fazem sentir nas práticas de avaliação entre o ensino pré-escolar e o 1º ciclo do ensino básico, do ponto de vista das conceções dos profissionais de educação?".

Como forma de organização do presente trabalho criei capítulos. Deste modo o primeiro capítulo inicia-se com a descrição dos contextos em que realizei estágios de intervenção, com a caracterização das crianças e dos espaços educativos, bem como das dificuldades sentidas durante os mesmos, o que permitirá uma melhor compreensão da razão da escolha do tema a ser estudado e apresentado; ainda neste primeiro capítulo faço referência ao meu percurso de desenvolvimento profissional e investigativo, referindo o processo pelo qual passei para conseguir chegar a respostas viáveis e concretas sobre a questão em estudo. No segundo capítulo segue-se a apresentação da metodologia de investigação onde refiro o método de investigação utilizado e os objetivos definidos para o estudo qualitativo a que me propus. O terceiro capítulo deste trabalho refere-se à fundamentação teórica do tema, nomeadamente à evolução do conceito de avaliação, ao ponto de vista de diversos autores de referência, às funções atribuídas à avaliação, assim como a características específicas da avaliação que é praticada na educação pré-escolar e no 1º ciclo do ensino básico. Após este capítulo é apresentado o trabalho de pesquisa realizado e os dados provenientes do mesmo, procedendo-se a uma análise dos resultados e conclusões. Finalizo, assim, com a realização de uma reflexão final onde destaco as dificuldades encontradas durante a realização do estudo investigativo, bem como as questões que me foram surgindo durante o mesmo, tecendo breves considerações. Nesta última parte faço ainda um balanço global de todo o percurso de desenvolvimento profissional pelo qual passei no decorrer deste ciclo de estudos.

CAPÍTULO I - CONTEXTOS DE ESTÁGIO

Neste ciclo de estudos, os estágios de intervenção realizados foram na sua totalidade realizados em escolas pertencentes à rede pública. O primeiro estágio decorreu numa instituição situada numa aldeia, a qual, recentemente fora alvo de obras o que permitiu uma melhoria ao nível de espaços e uma readaptação da mesma à realidade educativa. De salientar que embora não existissem crianças com necessidades educativas especiais (de agora em diante designadas NEE), nomeadamente a nível motor, na instituição existia um elevador que seria utilizado caso se verificasse necessário. Da escola fazia parte um espaço exterior onde as crianças passavam os intervalos em dias sem chuva, no entanto em dias chuvosos, e devido às pequenas dimensões da instituição, estas passavam o intervalo dentro da mesma numa espécie de recreio improvisado, uma vez que esse espaço servia de local de passagem e de acesso a todas as outras áreas da escola, dificultando, por vezes essa mesma circulação entre espaços. Da instituição escolar faziam parte duas salas pertencentes ao 1º ciclo do ensino básico e uma referente ao pré-escolar. Integravam esta sala de pré-escolar vinte e dois alunos, dos quais dez eram do sexo masculino e doze do sexo feminino, sendo que o grupo de crianças era composto por idades compreendidas entre os 4 e os 5 anos, todas de nacionalidade portuguesa. Quanto ao ambiente educativo da sala de pré-escolar, à semelhança das proporções da instituição também esta sala tinha dimensões reduzidas o que por vezes dificultava a organização do espaço em diversas áreas de trabalho, bem como a exposição de trabalhos elaborados pelos alunos, pelo que estes tinham de ser criteriosamente escolhidos, sendo apenas alguns afixados.

Durante este primeiro estágio de intervenção os trabalhos e atividades desenvolvidos com as crianças basearam-se muito no desenvolvimento da capacidade de partilha entre os elementos do grupo, de concentração nas atividades realizadas e de entreatajuda, uma vez que durante as semanas de observação estes foram aspetos em que verifiquei que as crianças ainda não se demonstravam muito à-vontade com esses aspetos, bem como em escutarem e respeitarem opiniões e pontos de vista diferentes dos seus. Assim o projeto de intervenção desenvolvido teve por base colmatar e minorar estas dificuldades verificadas tendo em atenção os interesses de todo o grupo de crianças, tais como a realização de atividades livres, movimentadas e sem regras, jogos de construção, de encaixe e puzzles, ouvir histórias, atividades de expressão plástica e em ouvir música. Este último interesse manifestado pelas crianças esteve presente na grande maioria das atividades dinamizadas. Assim o projeto foi desenvolvido tendo na base a audição de músicas e sons como um caminho para momentos de partilha. Finalizado o projeto verifiquei que algumas crianças que no início tinham muita

dificuldade nos aspetos mencionados anteriormente já conseguiam estar mais tempo concentradas numa determinada atividade, bem como a entreajudarem-se, no entanto o período de aplicação deste projeto foi curto, apenas durante cerca de dez semanas, pelo que no meu entender se tivesse sido mais prolongado teria sido possível observar diferenças mais significativas, assim como teria permitido chegar a todas as crianças do grupo, uma vez que existem crianças mais resistentes que outras às mudanças. Da aplicação deste projeto retiro ainda a importância que a música representou nas mudanças de comportamento das crianças, nomeadamente na realização de atividades, durante as quais eram colocadas músicas e era visível a concentração das crianças, o que pode ser uma estratégia útil a implementar nas salas de 1º ciclo em situações em que os alunos demonstrem dificuldades de concentração.

O segundo estágio de intervenção realizado decorreu numa zona urbana numa escola do 1º Ciclo do ensino básico com turmas do 1º ao 4º ano de escolaridade. A turma com que interagi era do 2º ano de escolaridade e composta por vinte e seis alunos, dos quais onze eram rapazes e quinze raparigas com idades compreendidas entre os 6 e os 8 anos de idade. Desta turma fazia parte uma aluna com défice de atenção e concentração e outra com desvio comportamental, as quais começaram a ser medicadas e acompanhadas no decorrer do período de estágio, sendo constantemente observadas pelos adultos presentes na sala de aula de modo a verificar as implicações que a medicação que estavam a tomar tinham na sua vida académica. Por conseguirem acompanhar ao nível das aprendizagens a turma em que estavam inseridas, não era necessário aplicar uma metodologia muito diferenciada, sendo apenas necessário por vezes um acompanhamento mais próximo em determinadas temáticas.

Durante o período de estágio decorrido e, após reflexões e momentos de autoquestionamento sobre aspetos em que me senti mais à vontade comparativamente com aspetos em que identifiquei ter lacunas, verifiquei que a gestão do tempo foi uma fragilidade da minha parte, pois nos primeiros dias em que intervim tinha uma certa dificuldade em conseguir cumprir o horário letivo e por conseguinte conseguir cumprir a planificação para esse dia. No entanto, após alguns dias sem conseguir cumprir a planificação na sua totalidade e o horário letivo, impus a mim própria o desafio de começar a conseguir cumprir estes aspetos, disciplinando-me a mim e aos alunos para tal, estipulando-lhes *timings* para a realização das tarefas pedidas. Esta estratégia veio a verificar-se profícua pois conseguia que os alunos terminassem na sua maioria o que era pedido para fazerem. Durante os momentos de correção das tarefas realizadas pelos alunos verifiquei que a correção dos exercícios era de extrema importância para compreender o que os alunos tinham apreendido e em que aspetos demonstravam ter mais dificuldades, permitindo-me diagnosticar as temáticas que era necessário voltar a abordar, adotando estratégias diferentes da inicial para a sua nova abordagem.

O terceiro estágio realizado neste ciclo de estudos desenvolveu-se numa escola do 1º ciclo do ensino básico, nomeadamente numa sala constituída por 2º e 3º anos de escolaridade. Compunham esta turma dez raparigas e dez rapazes com idades compreendidas entre os 7 e os 9 anos de idade.

A existência de dois níveis de escolaridade presentes na mesma turma, num primeiro momento, parecia representar um fator condicionante do eficaz prosseguimento de aprendizagens dos alunos e de temáticas lecionadas de ambos os níveis de ensino, uma vez que era necessário o professor otimizar o seu tempo de modo a possibilitar a realização de aprendizagens a todos os alunos presentes na sala, distribuindo trabalho a realizar por ambos os níveis de escolaridade e dando atenção a ambos. No entanto, posteriormente verifiquei que esta junção de níveis de escolaridade poderia ser vista, por vezes, como um aspeto potenciador de aprendizagens e de transmissão de novos conhecimentos por parte dos alunos do 3º ano em relação aos do 2º ano de escolaridade, uma vez que quando era lecionado determinado tema que no momento mostrasse ser interessante e relevante para ambos os níveis de escolaridade estarem atentos, a aula era feita em conjunto. Outra potencialidade que verifiquei relacionou-se com o facto de, aquando do lecionamento de determinada temática ao 2º ano, se aproveitar para fazer revisões ao 3º ano de escolaridade e até mesmo a pedir que o 3º ano explicasse ao 2º ano a temática que estava a ser trabalhada. A meu ver esta transmissão de conhecimentos por parte dos próprios alunos é bastante eficaz – pois os alunos têm uma forma diferente de explicar os temas entre si o que permite também ao professor aferir o que foi entendido e apreendido pelos alunos que estão a explicar. Esta forma de ensino/aprendizagem em que são os próprios alunos que se ajudam na transmissão de conhecimentos é também defendida por Ferreira (2007) que afirma que existem dois tipos de estratégias que permitem realizar aprendizagens mais significativas para os alunos. Uma delas baseada numa perspetiva que defende a “utilização de estratégias individualizadas de ensino-aprendizagem” e uma outra que defende a utilização de atividades de remediação e recuperação como a “interajuda dos alunos”, “a interação dos alunos com materiais próprios”, “o reforço mais frequente e o treino”, assim como “com a resolução de exercícios e de tarefas do mesmo tipo daquelas em que foram detetadas as dificuldades”.

Assim, reportando-me à interajuda dos alunos, esta pode manifestar-se por duas formas: nas “trocas entre alunos” e “no apoio de alguns em relação aos outros”. Isto é, a existência de uma “linguagem mais próxima gera mais facilmente conflitos cognitivos que promovem o raciocínio e o enriquecimento cognitivo”, daí que a existência de dois níveis de escolaridade numa mesma sala de aula possa representar uma mais-valia para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos nela inseridos.

Esta estratégia proporciona, ainda, uma “maior autonomia e responsabilidade nos alunos pela sua própria aprendizagem.” (Morgado, 2004 citado por Ferreira, 2007, pp.155-157).

A instituição e a turma em que estagiei apresentavam no seu Projeto de Escola mini projetos que iam sendo desenvolvidos no decorrer do ano letivo e em articulação com os outros níveis de escolaridade e sempre que possível com a colaboração das famílias. Um desses mini projetos que tive oportunidade de vivenciar relacionou-se com a elaboração do jornalinho escolar para o qual os alunos escreviam notícias, ora sobre festas que aconteciam na instituição, ora sobre visitas de pessoas da comunidade à escola, como foi o caso, por exemplo da visita dos bombeiros voluntários à sala do 3º ano de escolaridade para darem formação no âmbito dos Primeiros Socorros. Nessa notícia escrita pelos alunos era referido o que tinham aprendido durante as visitas dos bombeiros. Para a elaboração destas notícias foi dada apenas uma indicação que se relacionava com o cumprimento da estrutura pela qual se rege uma notícia, sendo-lhes dada liberdade de escrita para relatarmos o que tinham vivenciado durante esses momentos. As notícias eram posteriormente corrigidas pela professora para mais tarde integrarem o jornalinho escolar da instituição. Era visível o interesse que os alunos demonstravam em quererem partilhar o que tinham vivenciado com o resto da comunidade escolar.

À semelhança do que aconteceu no estágio em 2º ano, neste último estágio de intervenção tinha estratégias mais definidas no que dizia respeito a estratégias de cumprimento de *timings* de trabalho e de avaliar o trabalho dos alunos, nomeadamente através de correções orais, explicações orais aos colegas da turma, correção dos trabalhos de casa. Estas observações e anotações que eram feitas por mim permitiam-me no dia seguinte ou até mesmo no momento de correção voltar a explicar aos alunos o que eu tinha verificado que não tinha ficado totalmente percebido ou então questionar outros alunos para explicarem à turma. Estas metodologias adotadas revelaram – se, com esta turma em particular, potenciadoras de aprendizagens.

Percurso de Desenvolvimento Profissional/Investigativo

Sendo a avaliação parte integrante dos processos educativos e sem a qual o professor/educador não consegue verificar as aprendizagens e o desenvolvimento realizado pelas crianças e visto esta ter sido uma temática sobre a qual verifiquei ter algumas fragilidades de operacionalização no decorrer dos estágios de intervenção optei por desenvolver um estudo baseado nas pesquisas, leituras, questionamentos e reflexões que fiz durante o ciclo de estudos que se representaram benéficas para posteriormente conseguir organizar um estudo em torno de questões intimamente ligadas com as concepções de

professores e educadores quanto às práticas de avaliação exercidas em outros contextos . Assim este estudo pretendeu possibilitar-me encontrar resposta para a seguinte questão: que conceções têm educadores e professores do 1º ciclo quanto aos processos de avaliação de outros contextos?

No decorrer dos estágios realizados foram diversas as dificuldades com que me deparei. A primeira de todas elas relacionou-se com o número de alunos/crianças dentro da sala, começando de imediato a pensar e a antever as dificuldades que me iriam surgir no que se referia à operacionalização das atividades e das estratégias a adotar com a turma/grupo, de modo a conseguir que entendessem e adquirissem o que eu lhes tentava explicar. A avaliação das aprendizagens e dos comportamentos dos alunos/crianças foi um outro aspeto em que verifiquei ter muita dificuldade durante a elaboração das planificações semanais, fazendo exercícios de autoquestionamento de modo a tentar entender quais os instrumentos e estratégias que me permitissem aferir se os objetivos definidos para cada uma das atividades elaboradas eram alcançados, de modo a poder adaptá-las com o intuito de desenvolver aprendizagens significativas nos alunos.

Durante o meu percurso de estudante verifiquei que as estratégias, instrumentos e momentos de avaliação dependem do objetivo que o professor quer alcançar, sendo que para tal a avaliação terá de ser encarada tendo em conta diferentes funções, nomeadamente diagnóstica, formativa e sumativa, que são aplicadas apropriadamente antes, durante e após o processo de ensino-aprendizagem.

Embora as estratégias e instrumentos de avaliação no pré-escolar e no 1º ciclo do ensino básico sejam um pouco diferentes entre si, existem aspetos que são comuns em ambos os ciclos como me foi possível verificar no decorrer dos estágios de intervenção e observação que realizei. No que toca à avaliação do desenvolvimento das aprendizagens dos alunos, esta decorre em torno de diversos eixos. Por exemplo nos dois níveis de ensino em que concentro a minha atenção no presente trabalho, a avaliação do desenvolvimento intelectual ou cognitivo do aluno é feito tendo em conta objetivos e intencionalidades diferentes de acordo com o nível de escolaridade. No pré-escolar esta verificação desenrola-se com o intuito de identificar e observar atitudes das crianças perante diversas situações, concretamente relacionadas com a área de formação pessoal e social que se traduz em todas as áreas de desenvolvimento nas quais é dada importância ao facto de *o ser humano se construir em interação social, sendo influenciado e influenciando o meio que o rodeia* (OCEPE). No 1º ciclo esta avaliação centra-se maioritariamente ao nível do *saber* e do *saber fazer* uma vez que, não minorizando a importância atribuída às capacidades relacionadas com atitudes e valores desenvolvidas pelos alunos, a avaliação apresenta maior peso no que se refere à capacidade de o aluno saber fazer determinadas tarefas propostas pelo professor, assim como na capacidade de as saber

explicar e aplicar posteriormente. Este peso conferido à avaliação praticada no 1º ciclo faz-se sentir, parece-me, pela importância dada à avaliação neste ciclo de ensino, uma vez que a capacidade atribuída ao saber-fazer e aplicar do aluno está intimamente ligada com a atribuição de resultados finais e com a verificação do desenvolvimento de conteúdos e competências.

Pré- Escolar

Durante a minha experiência nos estágios de observação e intervenção em contexto de educação pré-escolar verifiquei que o educador avaliava as crianças através da sua observação direta, nomeadamente através da sua interação com o meio e com os outros; por vezes se se pretendia avaliar uma competência da criança mais pormenorizadamente e compará-la com a de outras crianças recorria-se à realização de listas de verificação, as quais eram construídas pelo educador tendo em conta os objetivos e finalidades que pretendia contemplar na avaliação. Embora toda a avaliação seja praticada tendo em conta um momento próprio, no pré-escolar, da minha vivência e interação com o contexto, não verifiquei que fosse algo realizado com demasiado e visível esforço como verifiquei mais tarde acontecer no 1º ciclo do ensino básico. Isto é, a avaliação estava presente no dia a dia das salas em que estagiei, nos trabalhos realizados pelas crianças, nas suas atitudes e comportamentos, na sua interação com os outros e com o meio, no entanto não se fazia sentir como um processo muito evidente (apenas o era para o professor e não para os alunos). Embora existissem momentos em que as próprias crianças se avaliavam a si mesmas, através de conversas com o grupo e com a educadora ou através do registo em grelhas elaboradas pela educadora este não era um processo demasiado formal, com vista a atribuir resultados pelo desempenho da criança. Para além de ser realizada uma auto-avaliação as crianças avaliavam também os trabalhos realizados pelos seus colegas de sala, dando a sua opinião sobre o que observavam, assim como as atitudes e comportamentos que estes tinham, desenvolvendo desse modo a sua capacidade crítica. Para além da observação do quotidiano da criança, era também realizada uma avaliação relacionada com a capacidade de a criança se exprimir ora oralmente ora através de desenhos.

1º Ciclo do Ensino Básico

No 1º ciclo o papel desempenhado por mim desenvolveu-se em torno de todas as funções de que um titular de turma é detentor. Isto é, na apresentação e desenvolvimento de temáticas das diversas áreas de conteúdo. O ensino era muito centrado no lecionamento direto e, portanto expositivo, com recurso a manuais escolares e a plataformas virtuais. Este tipo de ensino era mais visível em áreas como o português e o estudo do meio.

O recurso a grelhas/listas de verificação/avaliação também era uma constante no dia-a-dia das salas do 1º ciclo, tanto para verificar o que os alunos tinham feito e onde tinham mais dificuldades mas também para verificar a evolução feita por eles ao nível das aprendizagens alcançadas e desenvolvidas.

Neste ciclo de ensino verifiquei que a avaliação baseava-se predominantemente no trabalho realizado pelos alunos em sala de aula, nomeadamente através da realização de testes e/ou de fichas de trabalho.

Quanto aos momentos destinados para a avaliação também estes se desenvolviam de acordo com várias funções, nomeadamente uma função de verificar os conhecimentos prévios detidos pelos alunos sobre uma determinada temática que iria ser abordada pela primeira vez, ou os conhecimentos que os alunos ainda possuíam sobre um determinado tema que já tinha sido lecionado. Era também realizada uma avaliação a meio de um período letivo que pretendia aferir quais as dificuldades que os alunos possuíam, bem como aquelas em que se apresentavam mais à-vontade. No final de cada período letivo era feita uma avaliação global do que tinha sido lecionado durante determinado período e, neste sentido, a avaliação representava uma forma de o professor verificar e refletir sobre todo o trabalho realizado pelo aluno. Durante todas as fases de avaliação pelas quais o aluno passava antes, durante ou após o processo de ensino-aprendizagem, o professor refletia em conjunto com a turma de modo a que esta tomasse noção das suas dificuldades ou potencialidades, sem, no entanto fazer referência a um aluno em específico. Por variadas vezes observei e ajudei na adaptação de várias e diversificadas estratégias que o professor tentava aplicar na turma para determinada temática com o intuito de os seus alunos alcançarem sucesso de aprendizagem.

De modo a tentar ultrapassar as dificuldades que se faziam sentir no que à integração e articulação da avaliação dizia respeito realizei diversas leituras de artigos que permitiam organizar essa etapa das planificações de outra forma e tendo em vista sempre o desenvolvimento da criança/aluno.

Diversas foram as conversas informais realizadas com as professoras cooperantes em que apresentava as minhas inquietações relativamente a este aspeto.

Aquando das planificações e chegando ao momento que para mim era mais crítico começava por elaborar alguns tópicos (de acordo com os objetivos definidos para as atividades) que me possibilitassem avaliar concretamente e de forma justa os alunos. A avaliação de trabalhos realizados em sala de aula e em casa era feita com recurso a grelhas de verificação, nas quais (de acordo com escala apropriada) permitia-me identificar tópicos que ainda não estavam bem apreendidos pelos alunos.

Percurso Investigativo

Durante o meu percurso de estudante foram várias as questões com que me deparei no decorrer dos estágios de intervenção, tendo sido a avaliação a que, desde sempre, representou uma maior lacuna para mim tanto em contexto de pré-escolar como em contexto de 1º ciclo. No início de um dos últimos estágios de intervenção em 1º ciclo, deparei-me a pensar, aquando da planificação de uma semana de estágio, se não poderia utilizar um mesmo instrumento de avaliação do pré-escolar no 1º ciclo adaptando-o, logicamente às especificidades do contexto. O que me levou a pensar se de facto existirão diferenças significativas entre estes dois contextos, ou se serão as semelhanças em maior escala que as diferenças.

Assim sendo optei por organizar o estudo sobre a problemática iniciando uma recolha bibliográfica de autores conceituados na temática. Posteriormente iniciei a construção de um guião de entrevista que, com o apoio das orientadoras do relatório, foi sendo melhorado e aperfeiçoado de modo a permitir uma recolha de informação que possibilitasse dar resposta às minhas inquietações. A construção do guião de entrevista teve como ponto de partida o tema da avaliação, surgindo-me posteriormente questões que eu queria ver respondidas relacionadas com o tema, nomeadamente questões sobre as estratégias de operacionalização da avaliação adotadas por professoras e educadoras, os instrumentos utilizados, assim como os conhecimentos que as profissionais detinham acerca de cada um dos contextos, concretamente acerca de diferenças e/ou semelhanças que assinalavam como sendo as principais entre os dois contextos. De forma a refletir sobre as aprendizagens feitas no término deste estudo fiz uma breve reflexão sobre o mesmo que me permitiu olhar este conceito de avaliação com outros “olhos” e numa outra perspetiva, a de ver estes contextos como complementares um do outro e não como níveis de educação distintos um do outro em termos de processo de avaliação.

Pretendo, assim, reconhecer a opinião que os profissionais que estão neste âmbito têm acerca das diferenças e semelhanças que se fazem sentir entre pré-escolar e 1º ciclo do ensino básico (no caso de assinalarem que, de facto, existem), focando a atenção dos entrevistados no processo de avaliação praticado nos dois contextos. Assim sendo, partindo das minhas vivências em contexto de pré-escolar e em contexto de 1º ciclo do ensino básico pretendo conhecer as formas como professores e educadores operacionalizam o processo de avaliação, nomeadamente ao nível das estratégias que implementam e dos instrumentos que utilizam e criam.

CAPÍTULO II - METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Objetivos e Questão de Investigação

De acordo com a lei 4/97 de 10 de fevereiro, a educação pré-escolar é considerada a primeira etapa da educação básica, a sua importância decorre da sua complementariedade com a ação educativa de cooperação exercida com a família, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança tendo em vista a sua inserção na sociedade como indivíduo autónomo, livre e solidário. Com o objetivo de aferir dificuldades e potencialidades que o ser humano demonstra em determinadas categorias é necessária a existência de uma avaliação que permita ao avaliador encontrar soluções que possibilitem minimizar dificuldades, caso existam e tirar proveito de potencialidades encontradas. Esta aferição de dificuldades e potencialidades identificadas nas crianças/alunos permitem também ao educador/professor regular a sua prática docente, refletindo sobre a mesma e adaptando-a às especificidades do grupo/turma com que está a interagir.

Por terem sido os contextos de estágio com os quais tive mais contacto e intervenção, debruçarei o meu estudo nas primeiras etapas da educação escolar, nomeadamente na educação pré-escolar e na educação básica.

Neste sentido e tentando encontrar resposta para a questão-problema a que me propus realizar o processo investigativo delineei alguns objetivos que me ajudaram a entender de melhor forma aspetos inerentes às práticas de avaliação que se fazem sentir na educação pré-escolar e na avaliação do 1º ciclo do ensino básico. Assim sendo pretendi, através de entrevistas semi-estruturadas gravadas realizadas a profissionais desta área e com os quais tive oportunidade de contactar aquando dos estágios de intervenção decorrentes do ciclo de estudos que estou a terminar, identificar estratégias utilizadas por educadores de infância e professores do 1º ciclo do ensino básico relativamente à avaliação; identificar semelhanças e diferenças nas estratégias e instrumentos de avaliação utilizados pelos docentes dos dois níveis de ensino; conhecer as razões invocadas para a escolha de determinada estratégia de avaliação adotada; reconhecer o propósito da escolha de determinados instrumentos de avaliação e identificar se existe uma adequação entre os instrumentos de avaliação e o tipo de atividades desenvolvidas com as crianças.

Procurando delimitar a problemática a ser investigada comecei por realizar um levantamento e procura de referências bibliográficas que me permitiram fazer uma recolha e uma triagem de autores relevantes para a minha problemática, bem como de conceitos

inerentes e importantes para o tema que me possibilitaram excluir temas que não eram pertinentes ao trabalho que pretendia realizar.

O Estudo Qualitativo como Opção

No sentido de melhor entender quais as diferenças e semelhanças que se fazem sentir entre a avaliação praticada no ensino pré-escolar e no 1º ciclo do ensino básico optei por realizar um estudo de carácter qualitativo por ser aquele que melhor se adapta à minha questão de investigação, nomeadamente por se considerar que pode proporcionar descrições profundas e detalhadas acerca do tema a trabalhar, de acordo com Bogdan e Biklen (1994), bem como por levar em atenção o tempo de que disponho para o mesmo o qual será, de acordo com Maroy (1997), *um meio de descoberta e construção de um esquema teórico de inteligibilidade, e não tanto (...) a verificação de hipóteses preexistentes*. Através da utilização de entrevistas semiestruturadas pretendo tomar um melhor conhecimento acerca do que pensam educadores e professores do 1º ciclo do ensino básico relativamente a semelhanças e diferenças que existem na avaliação que é desenvolvida na educação pré-escolar e na avaliação que se faz sentir no 1º ciclo do ensino básico.

A Entrevista

A escolha do uso de entrevistas neste estudo prendeu-se ao facto de esta ser uma das técnicas de recolha de dados mais utilizadas no âmbito das ciências sociais, nomeadamente em temáticas relacionadas com a educação. Neste sentido a escolha da realização de entrevistas permitiu obter informações acerca do que as pessoas entrevistadas *sabem, crêem, esperam, (...), pretendem fazer, fazem ou fizeram, bem como acerca das suas explicações ou razões a respeito das coisas precedentes*, de acordo com o que postula Seltiz (1967), citado por Gil, (1999, p.117).

A aplicação de entrevistas de carácter semiestruturado possibilitou-me incorporar no guião orientador da entrevista, questões abertas que permitissem ao entrevistado responder de forma livre. A utilização de um guião de entrevista (anexo A) a seguir durante a realização das entrevistas permitiu-me orientar a entrevista no sentido de conseguir obter do entrevistado informação pertinente e enriquecedora para o estudo com o intuito de alcançar os objetivos definidos inicialmente, facilitando ainda o aprofundamento de questões que o próprio entrevistado não se lembraria de referir, como menciona Ruquoy (p.87). O recurso ao guia de entrevista possibilitou-me zelar para que o relato ouvido permanecesse centrado no tema a trabalhar, como referem Digneffe e Beckers (p. 217).

Para a concretização da entrevista foram levados em linha de conta três aspetos que facilitaram a construção do guião de entrevista, nomeadamente a definição dos objetivos que pretendia ver alcançados no final das entrevistas, a seleção dos participantes a integrar a entrevista, para a qual foi dada especial importância à relação estabelecida no início da entrevista de forma a que os entrevistados se sentissem à vontade em responder a algumas questões que lhes eram colocadas. Durante a elaboração do guião foi levado em linha de conta que era necessário formular questões que possibilitassem aos entrevistados uma rápida compreensão do que era perguntado; outra preocupação durante a construção deste guião foi a sequência de questões a formular aos entrevistados de forma a construir uma linha de pensamento que possibilitasse os entrevistados pensarem e refletirem sobre o processo de avaliação. A realização das entrevistas constituiu, assim, o culminar dos aspetos inicialmente referidos.

De acordo com o que refere Gil (1999, p. 118) a realização de entrevistas como instrumento de pesquisa apresentam uma série de vantagens que facilitam o estudo de temáticas sociais, como:

“(...) possibilitar a obtenção de dados referentes aos mais diversos aspetos da vida social”(Gil, 1999, p.118);

“(...) ser uma técnica muito eficiente para a obtenção de dados em profundidade acerca do comportamento humano” (Gil, 1999, p.118);

Uma outra vantagem que destaco da utilização e aplicação de entrevistas é a sua flexibilidade que permite que no decorrer da mesma se contornem aspetos que não têm uma importância muito significativa para o estudo que se está a realizar dando mais relevância e atenção a outros aspetos mais expressivos e importantes para o estudo.

Os Participantes

Para este estudo participaram quatro profissionais de educação, sendo que duas das entrevistadas eram educadoras de infância a exercer a sua prática em jardins de infância integrados em escolas com o 1º ciclo do ensino básico pertencentes à rede pública e duas professoras do 1º ciclo a lecionarem em escolas com salas de jardim de infância integrados e pertencentes também à rede pública.

A escolha das profissionais a serem entrevistadas deveu-se não só ao facto de com algumas delas eu ter realizado estágio de intervenção na sequência do curso, mas também por

serem profissionais que estão no ativo há já alguns anos e que, portanto, penso que enriqueceram as entrevistas fornecidas.

Embora conhecesse *à priori* as entrevistadas tentei no início das entrevistas criar um ambiente de confiança e de informalidade, de modo a que não se sentissem pouco à vontade durante as entrevistas pelo facto de estas estarem a ser gravadas via áudio.

No início do estudo as entrevistadas foram informadas dos objetivos do estudo a realizar, assim como da necessidade da realização de uma entrevista para contemplar o relatório final de estágio da entrevistadora. Foram fornecidas previamente às entrevistadas as questões que iriam ser abordadas na entrevista, para que estas se preparassem previamente e contactassem a entrevistadora previamente caso alguma dúvida ocorresse. De imediato as entrevistadas se disponibilizaram em participar na entrevista, tendo sido agendada uma hora e dia para a sua realização.

Cada entrevista durou em média cerca de 10 minutos, à excepção de uma que se prolongou por cerca de 20 minutos. As entrevistas foram gravadas com o consentimento prévio das entrevistadas.

CAPÍTULO III - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

“O desenvolvimento dos sistemas educativos e a evolução de modelos pedagógicos deram origem a várias concepções de avaliação educativa. (...) cada nova concepção não substitui inteiramente a anterior, coexistindo traços de todas elas nos discursos atuais sobre esta temática. (...) para que se chegue a um consenso sobre o significado do conceito de avaliação, é fundamental considerar e analisar (...) todos os aspetos que com ele se relacionam.”

(Valadares & Graça, 1998, 34)

Segundo Valadares e Graça desde cedo houve necessidade de medir o comportamento humano. Esta medição passou por quatro grandes períodos ao longo dos anos. O primeiro período caracterizou-se por tentativas de medir as habilidades, os conhecimentos e as capacidades do ser humano, até ao século XVIII. Posteriormente seguiu-se um segundo período que se desenvolveu no decorrer do início do século XIX, durante o qual surgiu uma apropriação de ideias, estatísticas e técnicas científicas desenvolvidas com o intuito de encontrar ferramentas que permitissem aferir o grau de conhecimento de que o ser humano era detentor. O terceiro período ocorreu como consequência de progressos realizados no período antecedente, tendo-se passado até aos anos 60. O último período encontra-se ainda a decorrer e caracteriza-se pela existência de programas e de políticas no domínio da avaliação que visam melhorar esta competência.

À semelhança da principal preocupação que se fazia sentir quando se falava em avaliação, ainda hoje este processo caracteriza-se pelo objetivo de selecionar os alunos que estão habilitados para transitarem de ano de escolaridade. Este processo de medição do desempenho da criança levava à formulação de juízos de valor, bem como ao pedido de apoio para decisões relacionadas com o processo de ensino e de aprendizagem de cada aluno tendo como intuito a sua melhoria a nível académico.

Kuhn na sua reflexão filosófica realizada a propósito da história do conhecimento científico revelou a importância atribuída aos paradigmas e à comparação entre paradigmas opostos, segundo Valadares e Graça (1998).

Dependendo do paradigma escolhido a avaliação pode apresentar e reger-se por princípios diferentes. Segundo o paradigma behaviorista que se centra no comportamento humano, a avaliação é baseada em objetivos pré-definidos, atribuindo maior ênfase ao produto da avaliação. Segundo o paradigma psicométrico, centrado na medição das aprendizagens, a avaliação baseia-se na medição dos conhecimentos e capacidades dos alunos. De acordo com

o paradigma cognitivista que defende que o processo de avaliação não pode existir separado do contexto em que a aprendizagem decorre, apresenta como principal objetivo da avaliação o conhecimento do desempenho de tarefas diversificadas de aprendizagem que envolvem um processo de desenvolvimento cognitivo, afetivo e psicomotor (Valadares & Graça, 1998, p. 42).

Segundo Valadares e Graça (1998, p. 43) mais recentemente as orientações que norteiam o processo de avaliação seguem um caminho relacionado com um caráter sistemático e contínuo da avaliação. Estas orientações baseiam-se na recolha de informação relativa aos diversos domínios de aprendizagem que demonstram os conhecimentos e as competências alcançadas, bem como as “atitudes e capacidades desenvolvidas” pelos alunos.

O Que Significa o Conceito de Avaliação?

“O termo avaliação tem sido utilizado em diferentes contextos, com diversos sentidos e significados, em função das dimensões científico-técnica e sociopolítica em que é concebido e aplicado, daí se tornar um termo polissémico, com um campo semântico extenso.”

(Ferreira, 2007, p.11)

Se o termo avaliação tem uma diversidade de significados, nos mais diversos ambientes e locais de trabalho também o tem no que se refere ao contexto educacional, podendo incidir, de acordo com Ferreira (2007), em objetos muito diversificados que podem ir desde o currículo, aos projetos desenvolvidos na escola, aos manuais escolares, etc. Motivo pelo qual diversos autores atribuem um sentido diferente a este conceito.

Segundo Perrenoud (1999) a avaliação é um processo que permite a mediação na construção do currículo encontrando-se estreitamente relacionado com a gestão da aprendizagem dos alunos.

Para Pacheco (1996) “a avaliação é um termo complexo, e também controverso que deve ser estudado nas dimensões científico-técnica e sociopolítica, porque avaliar envolve processos técnicos, que se justificam teoricamente, e prende-se com raízes políticas que a determinam”. (p.128)

A mesma ideia de Pacheco (1996) defende Hadji (1994) quando afirma que “(...) a questão do sentido do termo arrisca-se (...) a nunca ter uma resposta acabada (...) pois se está sempre a avaliar, e se avaliar significa interpretar, nunca se chega a conseguir dizer em que consiste a avaliação, a qual nunca se poderá limitar (...) a uma definição exata” (p. 27).

Assim sendo de acordo com o referido pelos autores supracitados a avaliação é um conceito considerado ambíguo, multidimensional e contínuo não se podendo, portanto, limitar a uma concreta definição. A difícil definição deste conceito é evidência das evoluções que o mesmo veio a sofrer no decorrer dos séculos e que ainda se fazem sentir na atualidade com as constantes mudanças ao nível das políticas educativas.

O professor é o sujeito ativo da aplicação do conceito de avaliação em contexto de sala de aula adaptando-o à situação e ao grupo de crianças com que está a contactar. O processo de avaliação para além de ser aplicado com o intuito de medir os resultados obtidos pelos alunos de acordo com objetivos previamente definidos é também entendido com o cariz de regular as aprendizagens e resultados atingidos pelos alunos. Esta regulação é desenvolvida pelo professor com o objetivo de adaptar o processo de ensino-aprendizagem, analisando-o, tendo em conta as características de cada aluno, adaptando estratégias de ensino de acordo com as necessidades, interesses e ritmos de aprendizagem de cada um. Deste modo, invocando Gaspar (2005), citado por Portugal (2012) “avaliar é tomar consciência para adaptar”, o que significa que é através da recolha sistemática de informação sobre o desenvolvimento da aprendizagem da criança que o adulto consegue adaptar a sua prática de forma a obter resultados com mais sucesso, o que corrobora as ideias defendidas por Pacheco (1996, p.128) e Hadji (1994, p.27).

Funções da Avaliação das Aprendizagens

Tendo em conta que o termo avaliação apresenta uma diversidade de significados e dimensões e que o processo pelo qual se orienta e desenrola em torno de um conjunto de passos que se condicionam e atuam de forma integrada, a principal finalidade deste processo é a tomada de decisões envoltas em várias funções, nomeadamente: uma função de “diagnóstico das necessidades, interesses e pré-requisitos para as novas aprendizagens, de orientação durante o processo de ensino-aprendizagem e de hierarquização, certificação” (Ferreira, 2007) e balanço global das aprendizagens dos alunos.

De acordo com estas finalidades e funções, a avaliação pode ser desenvolvida em três momentos que vão implicar, conseqüentemente a recolha de diversificados tipos de informação conforme a intencionalidade atribuída ao processo de avaliação, procedimentos distintos e tomadas de decisões também elas diferentes de acordo com a razão para a qual o professor irá avaliar e a natureza do que irá ser avaliado, tendo em atenção o “olhar” que é configurado à avaliação, a análise retirada do processo de avaliação e o paradigma pelo qual se rege a ação educativa.

A Função Diagnóstica

A avaliação diagnóstica usualmente aplicada antes do processo de aprendizagem como postula Ferreira (2007, p. 25) tem como principal finalidade apreciar as apropriações anteriores da criança antes de se iniciar o processo de aprendizagem. Esta função da avaliação possibilita ao professor identificar possíveis dificuldades e potencialidades de que a criança poderá ser detentora durante o processo de ensino-aprendizagem, bem como as suas concepções, interesses, necessidades e expectativas. A avaliação ao ser “efetuada antes da instrução, tem como principal função a localização do aluno” (Ferreira, 2007), ou seja, tenta orientar o ensino através da localização do ponto de partida mais adequado para iniciar o processo de ensino-aprendizagem.

Porém esta função diagnóstica pode ser utilizada também em situações em que é necessário aprofundar o conhecimento da causa de problemas que surjam no decorrer do ensino com o objetivo de encontrar soluções de intervenção, como refere Ferreira (2007, p. 25). Quando tal acontece a avaliação diagnóstica surge com uma dimensão reguladora permitindo “explorar ou identificar algumas características do aluno para a decisão da sequência de formação mais adequada” (Hadji, 1994, referido por Ferreira, 2007).

Assim, permite ao professor/educador adequar as suas estratégias, atividades e objetivos tendo em conta as características dos alunos e a situação de aprendizagem em que se encontram, de modo a possibilitar que realizem “aprendizagens significativas e relevantes” (Ferreira, 2007).

A Função Formativa

A função formativa tem como característica principal o facto de se encontrar integrada no processo de ensino-aprendizagem, realizando-se com a finalidade de proporcionar a melhoria de algo, isto é, no decurso do ensino-aprendizagem o professor tem a possibilidade de analisar a sua prática pedagógica adaptando-a às crianças e dando a conhecer aos encarregados de educação o percurso do educando, os seus êxitos e dificuldades sentidas. Deste modo juntamente com os encarregados de educação e com outros profissionais da área educativa que se afigure necessário serem consultados e informados, o professor seleciona estratégias que tenham em vista o sucesso escolar do aluno.

Assim sendo seguindo a ideia de Allal (1986) citada em Ferreira (2007, p.90) a função formativa da avaliação é distinguida em duas estratégias de aplicação: a avaliação formativa pontual e a avaliação formativa contínua.

A avaliação formativa pontual integrada numa perspetiva behaviorista orienta-se em torno de uma pedagogia baseada em objetivos de aprendizagem e de avaliação, marcadamente de características cognitivas. Deste modo com o intuito de iniciar uma estratégia de avaliação formativa pontual o professor “inicia o processo com o diagnóstico dos pré-requisitos necessários às novas aprendizagens, possibilitado pela análise das respostas dos alunos a testes de domínio”, segundo Scallon (2000) citado por Ferreira (2007). É, então a partir deste exercício de diagnóstico que o professor se encontra em condições de dar início ao processo de ensino-aprendizagem dos alunos de modo a que consigam atingir os objetivos propostos na unidade a lecionar. Durante o processo de lecionação é importante que o professor utilize instrumentos que lhe possibilitem recolher informação viável, fidedigna e objetiva do cumprimento dos objetivos por parte dos alunos. A recolha destes dados só é possível, segundo refere Allal (1986) citada por Ferreira (2007) através da utilização de “testes e exercícios com itens objetivos”. Isto é, devem ser criados instrumentos de avaliação como por exemplo testes e exercícios escritos que possibilitem ao professor aferir o entendimento por parte do aluno relativamente a determinada componente/temática lecionada. De referir que esta estratégia de avaliação formativa realiza-se no final do processo de ensino-aprendizagem pois realiza-se “após o processo ter decorrido”.

Usualmente ouve-se, inserido num discurso sobre avaliação, a questão da objetividade da avaliação mas o que se entende, de facto, por esta ideia? Sendo a avaliação um processo construído com o intuito de ser justo a quem vai ser aplicado e fidedigno para quem o analisa, esta objetividade que se pretende configurar à avaliação pretende torná-la um método tradutor da realidade do processo, permitindo retificá-lo, com vista à melhoria de aplicação e conquentemente de resultados dos avaliados. Integrando, deste modo uma função formativa na qual o professor poderá retirar conclusões acerca da objetividade do processo de avaliação em curso.

Uma outra estratégia de avaliação formativa designa-se por avaliação formativa contínua e “enquadra-se numa perspetiva cognitivista baseada na teoria piagetiana do conhecimento e na pedagogia pela descoberta” (Ferreira, 2007) tendo os resultados provenientes da aprendizagem uma importância menor, uma vez que esta estratégia se baseia na “compreensão do funcionamento cognitivo do aluno face a uma tarefa que lhe é proposta”, o que permite um entendimento da forma de pensar do aluno, isto é das estratégias que este utiliza para a concretização de determinada tarefa proposta, assim como os caminhos pelos quais passa para atingir a sua resolução. Ainda no decorrer desta estratégia os erros não são considerados decisivos e, portanto não são retidos como um aspeto resultante de determinado nível de desempenho do aluno, uma vez que se traduzem como “reveladores das estratégias

cognitivas utilizadas pelo aluno”(Abrecht, 1994; Allal,1986; Ferreira,2004; Scallon, 2000) referido por Ferreira (2007, p.94).

Assim sendo a avaliação formativa contínua apresenta como principais finalidades da sua aplicação a “recolha, análise e interpretação contínua” (Ferreira, 2007, p. 94) de elementos provenientes do processo de ensino-aprendizagem, uma vez que permitem uma orientação e diagnóstico das dificuldades sentidas pelos alunos, bem como das suas causas. No decorrer das observações feitas pelo professor, seguindo a ideia de Ferreira (2007, p. 94), é possível que registe todos os dados que vai observando e retirando do processo de aprendizagem do aluno, colocando-os numa “grelha de observação ou em listas de verificação”, o que permitirá, posteriormente fazer registos descritivos das situações observadas.

Comparativamente com a avaliação formativa pontual esta última estratégia de avaliação formativa, ao incluir o aluno no processo de avaliação “permite relacionar as dificuldades do aluno com as suas causas específicas e encadear a avaliação com a aprendizagem”, segundo afirma Abrecht (1994) citado por Ferreira (2007).

Este processo de avaliação formativa realizado de forma contínua, ao possibilitar a regulação do processo de aprendizagem, segundo Ferreira (2007, p. 29) permite que as medidas adotadas durante o mesmo auxiliem posteriormente a avaliação sumativa realizada, uma vez que facilita a análise do processo de ensino-aprendizagem no sentido de o melhorar e de lhe atribuir mais qualidade, como refere Ferreira (2007, p. 29); permite ainda adotar estratégias de intervenção face às dificuldades sentidas pelos alunos o que irá por conseguinte diminuir o número de alunos que reprovam de ano, tornando-se assim *economicamente vantajosa*, pois diminuirá os gastos que anualmente são feitos em tais situações de reprovação, como referencia Ferreira (2007).

A avaliação formativa apresenta ainda como principais funções a informação aos vários intervenientes na vida educativa.

Função Sumativa

Quanto à função sumativa, esta é desenvolvida no final do processo de ensino-aprendizagem, tendo como intuito fazer um balanço final e global das aprendizagens desenvolvidas pelos alunos, isto é dos seus conhecimentos adquiridos, competências, capacidades e atitudes do educando, como afirma Hadji (1994, p. 30), sendo normalmente realizada através de testes e exames, consistindo num balanço das aprendizagens feitas pelos alunos.

Ao ser atribuído ao processo de avaliação uma função sumativa, usualmente aplicada no final de um módulo curricular, de um período letivo ou de um ano de escolaridade permite que o avaliador, neste caso o professor, tome decisões acerca da classificação final do aluno, da progressão ou certificação do mesmo, de acordo com Hadji (1994, p. 30), possibilitando ao professor decidir a que alunos é necessário serem aplicados determinados tipos de apoio e complementos educativos, apresentando aos interessados (encarregados de educação, alunos, outros professores) as estratégias de recuperação encontradas.

De acordo com Gimeno Sacristán (1993), referido por Ferreira (2007) a avaliação sumativa “faz referência ao juízo final global de um processo que terminou e sobre o qual se emite uma valoração final” nomeadamente, como afirma o autor, através da comparação entre alunos. Após a análise e interpretação do trabalho desenvolvido pelo aluno e obtido pelo mesmo através da realização de testes e/ou exames o professor atribui aos alunos medidas de certificação, promoção ou repetição, de seleção de acordo com o trabalho traduzido no final do processo de ensino-aprendizagem.

A utilização conjunta de todas estas funções no processo de avaliação possibilitam uma obtenção de resultados viáveis e adequação de práticas com vista à análise do desenvolvimento e apreensão de aprendizagens significativas por parte dos alunos.

Tal como a definição do termo avaliação tem vindo a sofrer alterações, decorrentes da evolução dos tempos, também as funções, que ao processo de avaliação estão inerentes, têm vindo a ampliar-se. As diversas funções atribuídas a este processo, intimamente relacionadas com uma função social “através da hierarquização, seleção e certificação do aluno, veio juntar-se uma função pedagógica, que encara a avaliação como um elemento essencial no processo de ensino-aprendizagem” (Santos, s.d.).

Nestas funções da avaliação encontra-se o conceito de regulação da aprendizagem que possibilita, na vertente do professor, orientar a sua prática profissional, adequando estratégias, instrumentos e objetivos.

Pode também ter uma dimensão de auto-regulação das aprendizagens dos alunos/crianças, uma vez que ao realizar uma avaliação formativa o professor, após interpretar, refletir sobre a informação obtida e tomar decisões acerca dos processos de ensino-aprendizagem a planificar, para ajudar e/ou promover os resultados escolares dos alunos (Abrantes, 2002), comunica ao aluno aspetos de aprendizagem em que este evidencia ter algumas lacunas. O aluno ao ter conhecimento destas lacunas de aprendizagem pode, com o auxílio do professor, entendê-las e deste modo tentar ultrapassá-las.

Avaliação na Educação Pré – Escolar *versus* Avaliação no 1º Ciclo do Ensino Básico

Sendo a avaliação uma característica integrante e reguladora do processo educativo relativamente a cada nível de ensino esta apresenta princípios e procedimentos que devem ser tidos em atenção e adaptados às especificidades de cada nível escolar.

De acordo com a circular nº4/2011 da Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC), a avaliação na Educação Pré-Escolar apresenta uma dimensão que se caracteriza por ser muito formativa, na qual a criança assume um papel central nas suas aprendizagens permitindo que vá tendo conhecimento/noção de aspetos que já conseguiu atingir, de dificuldades que necessita de ultrapassar, bem como de soluções a encontrar para os problemas com que se depara. Esta dimensão formativa pela qual se caracteriza a educação pré-escolar é também ela caracterizadora da avaliação realizada no ensino básico. Em ambos os contextos a avaliação adquire uma função de regulação, na qual o educador/professor ajusta a sua ação criando instrumentos e estratégias que lhe permitam apoiar a sua planificação, reajustando a sua ação com o principal intuito de possibilitar a construção progressiva das aprendizagens de cada criança.

Tentando clarificar possíveis diferenças e/ou semelhanças existentes entre os contextos de pré-escolar e de 1º ciclo evidenciarei algumas especificidades de ambos, relativamente a finalidades, princípios e intervenientes no processo de avaliação. Esta clarificação possibilitar-me-à colocá-los em comparação juntamente com a informação obtida pelas entrevistas realizadas.

Finalidades

De seguida apresento algumas especificidades de cada um dos contextos relativos às finalidades da avaliação e aos princípios pelos quais se regem. Deste modo, de acordo com o que está implícito na circular nº4/2011(DGIDC), pretende-se que na educação pré-escolar a avaliação que é realizada se desenvolva tendo em linha de conta as seguintes finalidades:

- Colaborar para a adequação das práticas, no sentido de recolher sistematicamente informação que possibilite ao educador regular a sua ação educativa, tomar decisões e planear a sua ação;
- Refletir sobre a ação educativa, partindo da observação de cada criança e do grupo de modo a determinar a progressão das aprendizagens;

Práticas de Avaliação na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico

- Recolher dados para monitorizar a eficiência e pertinência das medidas educativas definidas no Programa Educativo Individual;
- Favorecer e desenvolver as competências de cada criança e grupo, promovendo e acompanhando os processos de aprendizagem, com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento de todos e de cada um em específico;
- Envolver a criança num processo de análise e construção conjunta que lhe possibilite tomar consciência dos seus progressos e dificuldades, bem como de formas de as ultrapassar;
- Desenvolver processos de reflexão, partilha de informação e verificação entre os intervenientes – pais, equipa e outros intervenientes -, numa perspetiva holística, com o intuito de adequar o processo de aprendizagem.

É no que respeita aos princípios orientadores da avaliação da educação no pré-escolar que se encontram, do meu ponto de vista, as diferenças que mais se acentuam, pois estas finalidades mencionadas devem ser também consideradas no que respeita à avaliação que é praticada na educação básica.

Quanto às finalidades da avaliação na educação básica esta visa, de acordo com o despacho-normativo nº 14/2011 do Ministério da Educação e Ciência:

- Integrar e regular “a prática educativa, permitindo uma recolha sistemática de informação que (...) apoiam a tomada de decisões adequadas à promoção da qualidade das aprendizagens”;
- Apoiar o processo educativo de modo a sustentar o sucesso de todos os alunos, possibilitando o reajustamento dos projetos curriculares de escola e de turma, quanto à seleção de estratégias e recursos, tendo em conta as necessidades educativas dos alunos;
- Certificar as aprendizagens e competências adquiridas pelos alunos, no termo de cada ciclo e à saída do ensino básico, através da avaliação sumativa interna e externa;
- Colaborar para a melhoria do sistema educativo, permitindo a tomada de decisões para o seu aperfeiçoamento e promovendo uma maior confiança social no seu funcionamento.

Através da análise das finalidades de avaliação na educação pré-escolar e na educação básica é possível verificar que as finalidades pelas quais se orienta a avaliação na educação pré-escolar se centra maioritariamente numa avaliação de auto-regulação da criança desenvolvendo atividades em que a criança é o principal ator, possibilitando-lhe tomar

consciência, através de processos de reflexão, das aprendizagens que realiza, bem como das dificuldades e potencialidades que evidenciam.

Quanto às finalidades visadas para a avaliação no 1º ciclo estas baseiam-se na certificação das aprendizagens efetuadas pelos alunos e na regulação de estratégias e recursos, por parte do professor. Diferenciando-se, no aspeto da certificação de aprendizagens, das finalidades a desenvolver pela avaliação no ensino pré-escolar.

Ainda através da análise dos documentos é possível verificar que a avaliação das aprendizagens realizadas aparecem centradas nas crianças/alunos, e as avaliações do processo de ensino surgem centradas no docente.

Deste modo, a avaliação pode ter um carácter formativo para o aluno, na medida em que permite que este tome noção das suas aprendizagens, do que alcançou e do que necessita ainda de alcançar. É também formativa para o docente pois permite que este oriente a sua prática profissional, regulando metodologias e instrumentos.

Princípios

Quanto aos princípios em que a avaliação na educação pré-escolar assenta estes são, citando a circular nº 4/2011, da DGIDC:

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

Relativamente aos princípios que regulam a avaliação na educação básica, de acordo com a mesma circular, estes são:

- *Consistência entre os processos de avaliação e as aprendizagens e competências pretendidas;*
- *Utilização de técnicas e instrumentos de avaliação diversificados;*

- *Primazia da avaliação formativa com valorização dos processos de auto-avaliação regulada e sua articulação com os momentos de avaliação sumativa;*
- *Valorização da evolução do aluno;*
- *Transparência e rigor do processo de avaliação, através da clarificação e explicitação dos critérios adotados;*
- *Diversificação dos intervenientes no processo de avaliação.*

É possível verificar a existência de princípios idênticos nestes dois contextos relativamente à avaliação, uma vez que em ambos se dá primazia à avaliação formativa, à evolução dos alunos/crianças, à diversificação de instrumentos de avaliação e dos intervenientes no processo.

Intervenientes

Também no que respeita aos intervenientes e à sua designação no processo de avaliação estes diferem consoante o nível de escolaridade das crianças/alunos, assim como com as suas necessidades, como é possível verificar através da observação do seguinte quadro, construído com base na circular 4/2011 e no decreto-lei 14/2011:

	Pré-Escolar	1º Ciclo
Intervenientes	Crianças	Alunos
	Equipa (outros docentes, auxiliares, outros técnicos/agentes educativos)	Professor
	Encarregado de Educação	Encarregado de Educação
	Departamento Curricular da Educação Pré-Escolar (EPE)	Conselho de Docentes
	Docentes da Educação Especial	Docente de Educação Especial
	Órgãos da Gestão	Órgãos de Gestão da escola ou agrupamento de escolas
		Administração Educativa

Quadro 1- Quadro comparativo dos intervenientes no processo de avaliação

Através da observação do presente quadro é possível verificar que no pré-escolar, relativamente à designação que é atribuída aos principais interessados a que se destina o processo de avaliação estes denominam-se de crianças e no 1º ciclo se atribui o nome de alunos. Por que razão se atribuirão designações diferentes? O facto de o pré-escolar ser a primeira etapa da vida escolar de algumas crianças, sendo “complementar da ação educativa da família” (OCEPE, p.15), assim como o facto de não se caracterizar por ser uma etapa obrigatória na vida dos futuros cidadãos poderá estar na origem da designação atribuída. Quanto ao 1º ciclo a designação atribuída é a de aluno. Nesta etapa por ser obrigatória na vida de uma criança, acarretar responsabilidade, deveres e direitos tanto para aqueles que estão no cerne da questão como para aqueles (os encarregados de educação) que devem contribuir para o cumprimento dessas responsabilidades e deveres. Ainda pela análise que é feita do quadro comparativo dos intervenientes no processo de avaliação é possível verificar a distinção atribuída a professores, no caso do 1º ciclo e a equipas no caso da educação pré-escolar. Por ser uma etapa em que a avaliação se baseia numa observação direta dos comportamentos praticados pelas crianças, o contributo dado por outros elementos que integram a vida escolar da criança, permitem ao educador, no momento em que está a analisar o comportamento e desenvolvimento das crianças, obter uma maior tomada de atenção aos comportamentos da criança evidenciados fora de uma sala, observando e analisando a sua interação com a comunidade e pares fora desse núcleo.

Instrumentos de Avaliação

Sendo a avaliação um processo de extrema complexidade e que mobiliza uma diversidade de estratégias que permitem uma avaliação justa do aluno de acordo com as competências, capacidades e atitudes desenvolvidas durante o ciclo de estudos é necessário que o professor encontre e desenvolva um conjunto de instrumentos de avaliação que lhe possibilitem adquirir informação viável sobre os vários domínios subjacentes às aprendizagens feitas pelos alunos. Este conjunto de instrumentos criados pelos educadores e professores deve possibilitar ao profissional uma utilização em contexto educativo no decorrer das aprendizagens, portanto devem ser instrumentos que não necessitem de um grande dispêndio de tempo para o seu registo e análise em sala de aula, possibilitando ao professor uma multiplicidade de tarefas durante o processo de avaliação.

Hadji (1994) no seu livro “A avaliação, regras do jogo: das intenções aos instrumentos” refere uma panóplia de instrumentos, uns mais estruturados que outros, que permitem realizar

uma avaliação das aprendizagens feitas pelos alunos no decorrer dos processos de aprendizagem:

- Os **testes de aproveitamento** apresentam um lugar de destaque devido ao peso que o domínio cognitivo representa na avaliação, mas também por o ensino se centrar maioritariamente no professor. No entanto os testes de aproveitamento apresentam lacunas que não permitem uma avaliação 100% justa para o aluno, pois ao avaliarem unicamente o domínio cognitivo do aluno estão a marginalizar aspetos ligados aos hábitos de trabalho, interesses, atitudes, destrezas, etc. como refere Hadji (1994, p.35). Assim sendo torna-se necessária a existência e criação de instrumentos que permitam avaliar aspetos relacionados com os domínios sócio-afetivo e psicomotor da criança.
- As **listas de verificação** são consideradas por Hadji (1994) uma das formas mais rápidas e simples de aferir se uma determinada característica está presente ou ausente durante um determinado momento de ensino-aprendizagem. Estas listas de verificação, por poderem ser utilizadas por professores como por alunos possibilitam que estes últimos tenham noção do trabalho que desenvolvem ora em grupo como individualmente com o intuito de o melhorarem.
- As **escalas de classificação**, são outro instrumento utilizado para avaliar os alunos. Neste caso são utilizadas quando se deseja observar determinadas características ou comportamentos fazendo uma análise descritiva das mesmas. De uma escala de classificação podem existir diversos tipos como as numéricas, gráficas e gráficas descritivas como refere Hadji (1994, p. 37), sendo que estas últimas são as mais utilizadas nas escolas, pois permitem um registo e análise mais minuciosos.
- Os **registos de incidentes críticos** são usualmente utilizados pelo docente para registar atitudes e comportamentos em contexto de sala de aula pouco vulgares e que possibilitam ao educador/professor conhecer melhor os seus alunos.
- As **grelhas de observação** são um tipo de instrumento de avaliação que permitem o desenvolvimento dos alunos, isto é a sua progressão. Se este instrumento de avaliação for elaborado e preenchido pelos alunos torna-se muito mais eficaz, pois permite que estes tenham noção e conhecimento da sua evolução enquanto estudantes, bem como nos aspetos em que devem melhorar.

Os instrumentos de avaliação referidos, citados de acordo com Hadji (1994), permitem ao professor verificar qual o tipo de instrumento que melhor se adapta aos objetivos que pretende observar/avaliar, tendo sempre como intuito final a melhoria académica do aluno e um processo de avaliação justo para com o estudante.

Métodos de Avaliação Pedagógica

À semelhança da importância que é atribuída aos instrumentos de avaliação, (entendidos como ferramentas criadas/construídas com vista a atingir um propósito) a aplicar no processo de avaliação, também os métodos (modo como se aplica um instrumento) pelos quais se leva à prática o processo de avaliação constituem um fator determinante para a sua eficaz aplicação.

Um dos métodos privilegiados pelas escolas de 1º ciclo evidenciam-se em torno de testes e exames realizados pelos alunos, atribuindo assim a estes métodos um carácter de certificação das aprendizagens dos alunos, pois "identificam as aprendizagens realizadas pelos alunos com o que os exames medem, esquecendo que só uma parte das aprendizagens é avaliada pelos exames" (e testes) (Fernandes, 2002, p.68).

Assim, torna-se importante a existência de métodos de avaliação diversificados que permitam ao professor avaliar capacidades e competências dos alunos que não somente as ilustradas nos testes/exames realizados, bem como possibilitar aos alunos aplicar os conhecimentos que vão adquirindo, exercitarem e controlarem eles próprios as aprendizagens e competências que vão desenvolvendo, recebendo um constante *feedback* das dificuldades e progressos alcançados (Fernandes, 2002, p.69).

A escolha e aplicação dos métodos de avaliação dependem, à semelhança do que se traduz na escolha e aplicação dos instrumentos de avaliação, das finalidades e objetivos que se pretendem alcançar em determinado processo, do objeto de avaliação, da área e nível de escolaridade em que são aplicados, do contexto, do tipo de atividade a desenvolver, bem como dos avaliadores envolvidos no processo de avaliação (Fernandes, 2002, p. 69).

Segundo Wragg (2001) citado por Fernandes (2002, p.73), os professores que realizam a avaliação no 1º ciclo, utilizam dois tipos de métodos de avaliação: formais e informais.

Quanto aos métodos formais são destacados os vários tipos de testes, desde diagnósticos, aos sumativos, assim como aos exames realizados. No que se refere aos

métodos informais, são neles incluídos as observações feitas pelos avaliadores, as questões orais com o referente *feedback* aos mesmos, bem como a realização de testes práticos.

Usualmente para avaliar determinada competência ou conjunto de competências são utilizados vários métodos e consequentes instrumentos, pois permitirão a realização de uma avaliação mais sustentada, não estando baseada num único método que apenas permitirá avaliar um tipo de competências e não um conjunto; por exemplo através da realização de exercícios de aplicação de conhecimentos, apenas é possível ao professor avaliar a competência do conhecimento que o aluno detém de determinado assunto, assim como a interpretação que este faz da questão, não sendo na prática avaliadas as competências de comunicação e explicação oral do aluno quanto a determinada temática, o que era possível através da conjugação de métodos informais como a observação e questionamento oral com métodos formais como a realização de exercícios práticos (testes).

Um exemplo eficaz de método e instrumento de avaliação consiste na organização de um portefólio, no qual são agrupadas as evidências mais representativas das aprendizagens realizadas pelos alunos que possibilita em qualquer altura do ano de escolaridade uma consulta, ora por parte do professor, ora por parte dos encarregados de educação. Quando analisado pelos alunos este portefólio pode consistir num bom instrumento de reflexão pessoal das aprendizagens realizadas e desenvolvidas no decorrer de um processo de ensino-aprendizagem e consequente processo de avaliação (Fernandes, 2002 p. 73). O portefólio pode consistir, ainda numa “estratégia interessante de articulação entre a perspetiva formativa e a sumativa da avaliação”, uma vez que pode englobar as “várias fases, nomeadamente de antes, durante e após o processo de ensino-aprendizagem” (Pinto & Santos, 2012).

CAPÍTULO IV - TRABALHO DE PESQUISA REALIZADO E DADOS RECOLHIDOS

Com o principal intuito de encontrar respostas para a questão de investigação pela qual se oriente o presente estudo neste capítulo será feita uma apresentação, análise e interpretação dos dados recolhidos pelas entrevistas realizadas, tentando dar resposta à questão inicial, assim como aos objetivos definidos, tendo em atenção o enquadramento teórico apresentado que me possibilitem conhecer as conceções de professores do 1º ciclo e de educadores de infância quanto a semelhanças e/ou diferenças que se fazem sentir nas práticas de avaliação de ambos os contextos de aprendizagem.

Os dados que aqui serão apresentados foram obtidos na sequência da realização de entrevistas, bem como do cruzamento da informação obtida através das pesquisas e leituras realizadas para o enquadramento teórico.

Apresentação, Análise e Interpretação dos Resultados das Entrevistas

As entrevistas foram realizadas a quatro profissionais de educação, sendo todas do sexo feminino e lecionando durante um período não inferior a 11 anos, sendo o número máximo de anos lecionados de 27.

Estas entrevistas foram realizadas a duas educadoras de infância e a duas professoras do 1º ciclo do ensino básico, sendo que nenhuma das entrevistadas possuía dupla formação em educação pré-escolar e ensino do 1º ciclo.

De acordo com o que se pode verificar pela informação incluída no gráfico que se segue retirada das entrevistas realizadas, as quatro entrevistadas (educadoras e professoras do 1º ciclo) possuem um grau académico de bacharelato e, com a obrigatoriedade da realização de licenciaturas, de acordo com o decreto-lei nº 255/98, de 11 de agosto promulgado pelo (então denominado) Ministério da Educação, todas as entrevistadas são licenciadas, sendo que apenas uma das entrevistadas, nomeadamente uma professora do 1º ciclo do ensino básico apresenta uma pós-graduação em orientação educativa. De referir ainda que uma das educadoras de infância entrevistada tem duas licenciaturas no seu currículo académico, sendo uma delas em estudos africanos e ensino da língua portuguesa em África e outra em línguas e literaturas modernas.

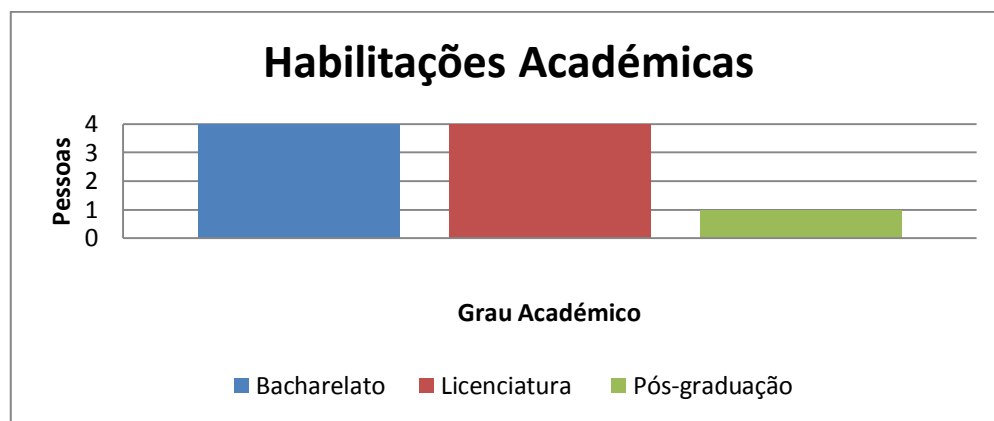


Gráfico 1- Habilitações académicas das entrevistadas

Relativamente aos anos de profissão das entrevistadas é possível verificar, através da tabela que se segue, que o mínimo de anos de lecionamento detido era de 11 anos pertencente a uma professora do 1º ciclo, sendo o máximo tempo de profissão de 27 anos pertencente a uma educadora de infância.

Anos de Profissão	
Professora A	22 anos
Professora B	11 anos
Educadora A	23 anos
Educadora B	27 anos

Quadro 2 - Idade de profissão das entrevistadas

Uma vez que nenhuma das entrevistadas possuía dupla formação académica em educação pré-escolar e 1º ciclo do ensino básico, questioneei-as acerca das principais diferenças que, de acordo com relatos ou leituras realizadas, assinalam como sendo as mais marcantes e significativas entre o pré-escolar e o 1º ciclo do ensino básico. Assim, as entrevistadas ressaltaram que:

- O **jardim-de-infância** “utiliza **mais** o **lúdico**”, isto é a aprendizagem com recurso a jogos e brincadeiras ao invés do que se verifica acontecer no 1º ciclo que utiliza “formas de trabalho mais formativas”. Foram consideradas, pelas educadoras entrevistadas, formas de trabalho mais formativas, isto é com um carácter mais formal, as fichas de trabalho por serem instrumentos de avaliação mais estruturados e que possibilitam uma análise do que o aluno apreendeu ou não relativamente a determinada temática. No entanto esta informação não elimina a hipótese de no 1º

ciclo não se desenvolverem práticas com recurso a essa estratégia e metodologia de trabalho.

- O **peso** atribuído à **avaliação de competências** neste ciclo de aprendizagem foi outra diferença assinalada, uma vez que no jardim de infância embora se dê importância ao desenvolvimento a nível motor, cognitivo e afetivo realizado pelas crianças este, traduz-se no 1º ciclo de uma forma diferente e mais centrada nas capacidades e competências do saber-fazer do aluno, assim como da sua capacidade de se exprimir relativamente a um determinado assunto ou tema.
- O **cumprimento do currículo**, expressão usualmente utilizada pelos docentes, no 1º ciclo, foi outra diferença assinalada pelas entrevistadas. Nas palavras de Roldão (2000) em Roldão (2003) o currículo é um documento no qual se encontram um “conjunto de aprendizagens” organizadas que se pretende que sejam alcançadas no final de um módulo curricular, período letivo ou ano de escolaridade. Isto é, as entrevistadas que assinalaram esta diferença como sendo marcante entre os dois ciclos de ensino, pretendiam referir-se ao facto de no 1º ciclo ser dada especial importância ao cumprimento do que é definido pelo Ministério da Educação e Ciência, nomeadamente nos programas das disciplinas, bem como o tempo previsto para o lecionamento dos conteúdos programáticos, sendo sentida uma grande pressão exercida por parte das entidades reguladoras para que tudo seja cumprido dentro do previsto, o que não retrata o pré-escolar, o qual embora tenha orientações que, como o próprio nome indica pretendem orientar os educadores na sua prática, não apresentam uma obrigatoriedade em abordar todas as orientações presentes no documento, assim como não apresentam um tempo de abordagem específico, podendo este desenvolver-se de acordo com o que o educador observa do grupo com que está a contactar. Segundo uma educadora de infância o ensino praticado no 1º ciclo baseia-se por se desenvolver num sentido muito escolarizante e de cumprimento dos manuais escolares e programas pré-definidos, o que não se faz notar no ensino realizado no 1º nível de escolaridade.
- De acordo com o que é referido pelas professoras do 1º ciclo o **pré-escolar** é encarado, ainda, como uma **preparação para o ensino** dito **escolarizante** realizado na primeira etapa da escolaridade obrigatória, sendo os temas que foram inicialmente abordados no pré-escolar voltados a abordar sob uma metodologia de maior aprofundamento e pormenor dos mesmos.

De seguida apresento um quadro comparativo das respostas dadas por educadoras de infância e por professoras do 1º ciclo quanto a esta questão, pois penso ser interessante

colocar em comparação direta as opiniões apresentadas e verificar o ponto de vista do “grupo das professoras” e do “grupo das educadoras de infância”.

Professoras dizem:		Educadoras dizem:
<ul style="list-style-type: none"> • “(...) o jardim-de-infância utiliza muito o lúdico (...)” • “(...) o currículo é mais extenso e talvez tenha outro peso (...)” • “(...) a própria avaliação tem outro peso.” • “(...) temas a serem trabalhados e desenvolvidos (...)” • “(...) pré-escolar (...) preparação para a entrada no 1º ciclo (...)” 	<p>Diferenças entre os contextos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • “(...) orientações curriculares (OCEPE), não têm o peso que têm no 1º ciclo (...)” • “(...) a avaliação (...) tem mais peso que aqui (no jardim-de-infância).” • “(...) no pré-escolar é de uma forma mais lúdica (...)” • “(...) desenvolvimento de aprendizagens através de projetos (...)” • “(...) no 1º ciclo (...) persiste um ensino através do currículo escolarizante (...)” • “(...) cumprimento de manuais.” • “(...) (o 1º ciclo) não dá tanta importância ao que por vezes tem em seu redor e que serve de aprendizagem para os alunos.”

Quadro 3- Comparação das diferenças entre contextos

Através da observação da presente tabela de comparação entre as diferenças enunciadas pelas profissionais entrevistadas de ambos os níveis de escolaridade é possível verificar que, por não ser muito praticado, uma das diferenças significativas é o facto de professoras não terem feito referência ao desenvolvimento da capacidade de os alunos

observarem o que os rodeia; aspeto este que, segundo as educadoras de infância é potenciador de boas e significativas aprendizagens à semelhança da utilização dos manuais.

Pode-se, ainda, verificar através dos excertos transcritos das entrevistas realizadas que tanto educadoras como professoras do 1º ciclo salientam que o currículo representa uma das diferenças mais marcantes entre estes contextos, devido à extensão de conteúdos a trabalhar, assim como à importância que é atribuída à avaliação no 1º ciclo, a qual apresenta maior peso no que concerne aos conhecimentos adquiridos pelos alunos que, de acordo com a função com que é desenvolvida pode: representar motivo de transitar ou não de ano letivo; possibilitar ao professor regular a sua prática docente adaptando-a às especificidades observadas e analisadas de cada aluno, fomentando o sucesso educativo dos alunos.

A seguinte questão foi colocada às entrevistadas com a intenção de permitir, mais tarde, compreender a razão da escolha de alguns dos instrumentos de avaliação utilizados, bem como algumas das estratégias desenvolvidas no seu quotidiano profissional com as crianças/alunos com que estão a contactar. Assim foram questionadas acerca dos aspetos que as caracterizavam enquanto docentes, do ponto de vista da metodologia de avaliação adotada.

“A pedagogia que eu utilizo não tem um método específico mas também se caracteriza por uma pedagogia de projeto, em alguns aspetos também numa abordagem com características do movimento da escola moderna e que se baseia num planeamento realizado com as crianças, com atividades bastante orientadas por nós, mas com um planeamento muito direcionado para aquilo a que a criança está desperta e que deseja fazer”. (Ed. Inf. - B).

“(...) Eu trabalho um bocadinho sob as orientações da escola moderna...nos instrumentos que uso, no trabalho de projeto.”(Ed. Inf. - A).

“(...) Gosto muito de fazer trabalhos de projeto.”(Prof. - B)

“(...) tenho uma metodologia principalmente expositiva e de uma forma geral a minha avaliação depende um bocado disso. Depois (...) as crianças logo a seguir têm que levar à prática aquilo que aprenderam e é por aí que eu vejo quais é que são as dificuldades que eles têm e depois é nesses pontos que eu vou incidir. Depois entretanto já posso trabalhar em pequenos grupos de acordo com as dificuldades que evidenciam”. (Prof. -A).

Quanto ao que caracterizava a prática profissional diária das entrevistadas do ponto de vista da metodologia que adotavam e da avaliação que realizavam, foram variadas as respostas, mas semelhantes, isto é, as professoras afirmaram utilizar maioritariamente uma metodologia expositiva das temáticas por ser esta que, após a utilização de vários métodos diferenciados, é a que melhores resultados fornece, concluindo que utilizam também a metodologia de

projeto em áreas como o estudo do meio, pois esta área possibilita um ensino mais prático. Quanto à metodologia utilizada pelas educadoras de infância estas afirmaram que utilizam uma pedagogia baseada nos fundamentos da escola moderna na qual o educador planifica a sua ação tendo em linha de conta as aprendizagens para as quais a criança está desperta e interessada, utilizando também o trabalho de projeto nas suas salas, representando esta uma das semelhanças de metodologia utilizadas por professoras e educadoras de infância.

A forma como as profissionais se caracterizam enquanto docentes traduz-se na forma como avaliam, na medida em que as docentes que utilizam um ensino de caráter mais expositivo avaliam os seus alunos através de exercícios práticos que lhes permitem verificar concretamente através da correção desses mesmos exercícios os conteúdos em que os alunos apresentam mais dificuldades para depois colmatá-las como as próprias indicaram na entrevista realizada.

Quanto às educadoras de infância por se basearem num ensino centrado nos pressupostos do movimento da escola moderna, o trabalho que realizam nas suas salas com os seus grupos desenvolve-se nesse sentido, isto é na realização de trabalhos de projeto e na planificação de temas a trabalhar que sejam interessantes para as crianças. O mesmo se faz sentir na avaliação praticada com as crianças as quais estão amplamente implicadas no processo avaliando e sendo avaliadas pelo grupo em que estão inseridas.

Incidindo agora sobre o tema da avaliação as entrevistadas foram questionadas acerca dos objetivos que definem quando avaliam, isto é, com que finalidade avaliam? E neste ponto as respostas foram todas na mesma direção, tanto professoras como educadoras de infância referem que avaliam para:

“(...) ver até que ponto é que alguns pontos da matéria não estão apreendidos convenientemente pela criança. Também para ver até que ponto é que eles estão a desenvolver-se.” (Prof. - A).

“Avalio aquilo que eles vão desenvolvendo a nível das suas competências”. (Ed. Inf. - B).

De acordo com o que é possível verificar através da transcrição pode-se concluir que a profissional avalia para verificar os conteúdos lecionados que foram adquiridos ou não pelos alunos, o que permitirá posteriormente adaptar a sua prática, nomeadamente as estratégias que utiliza de modo a facilitar a apreensão dos conteúdos que ainda não foram totalmente compreendidos pelos alunos. A avaliação desenvolvida possibilitará ao professor aferir o modo de desenvolvimento cognitivo do aluno permitindo, de acordo com a função desempenhada pela avaliação regular o processo de ensino-aprendizagem.

No que se refere ao objetivo enunciado pela educadora de infância esta avalia para verificar como a criança se vai desenvolvendo aos vários níveis, mas também ao nível das competências que adquire no seu dia-a-dia.

Neste sentido coloco a questão do que se entenderá por *desenvolvimento* e por *aprendizagem* de modo a compreender a ideia defendida pelas entrevistadas, assim como a importância atribuída a cada um dos conceitos de acordo com o nível de ensino em que é abordado.

Assim sendo, segundo Piaget, citado por Lavattelly (1972) o “desenvolvimento é encarado como algo espontâneo” que surge das situações vivenciadas no dia-a-dia da pessoa ao contrário da aprendizagem que é “provocada por situações” propositadas de um determinado conteúdo.

Deste modo, segundo a interpretação que é feita das respostas das entrevistadas posso salientar que a professora do 1º ciclo centra a sua avaliação nas aprendizagens feitas pelos alunos no decorrer do processo de ensino-aprendizagem tendo em atenção as estratégias utilizadas pelos alunos resultantes de observações feitas pela mesma e da análise de tarefas, testes e exames elaborados pelos alunos. Contrariamente com o que se verifica pela resposta dada pela educadora de infância que centra o propósito da avaliação na observação do desenvolvimento diário das crianças, a nível motor, cognitivo e afetivo.

Relativamente aos instrumentos de avaliação que as profissionais de educação mais utilizam as respostas foram semelhantes no motivo da sua escolha. Como é possível verificar pela transcrição das respostas das entrevistadas:

“Principalmente grelhas. (...). Pronto temos os testes (...) mas isso é um complemento de avaliação que toda a gente utiliza, e claro a observação direta. (...) avalio no dia a dia, vou observando (...) e passo para o papel no registo de avaliação.” (Prof. - A).

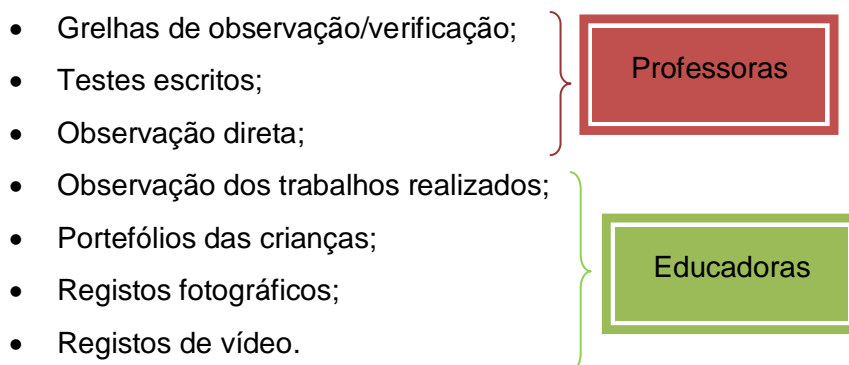
“As grelhas de avaliação são (construídas) em grupo de ano. Mas por exemplo se forem grelhas de avaliação da leitura faço-as eu. Tendo em conta sempre avaliar os conteúdos, verificar o que é que eles sabem, detetar os erros e trabalhar esses mesmos erros.” (Prof. B).

“Eu uso muito a observação direta, observação dos trabalhos realizados, através do portefólio deles onde tenho trabalhos desde desenhos livres, trabalhos dentro das áreas de conteúdo, trabalhos mais orientados para determinadas temáticas”(Ed. Inf. A).

“Utilizamos os instrumentos que são comuns a todo o departamento, no nosso departamento de pré-escolar e depois em contexto de sala de aula temos os registos fotográficos, de vídeos, registos através das entrevistas, as produções das crianças, os registos que fazemos das

observações do quotidiano e também temos auto avaliação das crianças, elas próprias são colocadas em avaliação. Construímos instrumentos pessoais para cada educador que sente e que os usa, listas de verificação e registos...é sempre necessário um registo daquilo que observamos.” (Ed. Inf. B).

Para uma melhor compreensão dos instrumentos de avaliação foi elaborado o seguinte esquema:



Neste aspeto relativo aos instrumentos de avaliação utilizados em ambos os contextos é possível encontrar semelhanças de utilização e adequação, podendo este aspeto permitir-me aferir que de facto são mais as semelhanças entre os contextos que as suas diferenças, sendo complementares um do outro. A escolha do instrumento de avaliação é, por professoras e educadoras, centrado na facilidade de registo e na facilidade de observação do mesmo, permitindo ainda possibilitar uma rápida observação da evolução das crianças/alunos quanto a determinadas competências avaliadas.

É ainda importante referir a necessidade que educadoras e professoras têm em que os instrumentos de avaliação criados, nomeadamente as grelhas de observação/verificação tenham um espaço destinado ao registo de notas, o que lhes possibilita o registo de situações que ocorram durante o dia ou durante o processo de avaliação propriamente dito.

Ao verificar e analisar as respostas dadas por professoras e educadoras de infância quanto ao motivo que determina a escolha de determinado instrumento de avaliação todas as entrevistadas referiram que essa escolha se baseia na facilidade de observação do instrumento e de registo no mesmo².

² Nota: Nem todas as profissionais referiram em tempo de gravação útil o motivo da escolha de determinado instrumento de avaliação, tendo este sido feito posteriormente à entrevista gravada.

“A escolha é muito também por ser um instrumento prático, bastante fácil e que tenha espaço para notas para que nós possamos registar” (Ed. Inf. B).

“Ser de fácil observação.” (Prof. B).

Professoras e educadoras, quando questionadas acerca das estratégias de avaliação utilizadas, referiram que para além de estarem a avaliar continuamente os seus alunos, o que permite que regulem a sua ação e a adaptem, realizam ainda uma avaliação no início do ano letivo que representa uma avaliação diagnóstica. A qual é aplicada para aferir os conhecimentos dos alunos no início do ano letivo e, portanto, verificar o grau de preparação da criança/aluno, como postula Ferreira (2007). Outra das estratégias utilizadas pelas profissionais é realizada no final de cada trimestre possibilitando identificar as evoluções feitas pelos alunos/crianças no decorrer do trimestre (avaliação sumativa) de acordo com a ideia defendida por Hadji (1994).

Após conhecer as práticas realizadas pelas educadoras e professoras do 1º ciclo relativamente a alguns aspetos da sua avaliação e visto já terem anteriormente sido questionadas acerca das diferenças que assinalavam como as mais marcantes entre os contextos destacados, questionei-as acerca das semelhanças que ressaltavam das práticas do pré-escolar e do 1º ciclo do ensino básico, tendo todas as entrevistadas referido, de forma mais ou menos explícita que são dois contextos muito diferentes.

“(…) tanto no pré-escolar como no 1º ciclo o principal objetivo é promover na criança uma evolução em termos de aprendizagem, só que as aprendizagens do pré-escolar (...) preparam as aprendizagens do 1º ciclo...e às vezes até, porque inclusivamente se fala muito agora, em articulação (...) há muitos temas/conteúdos que são desenvolvidos no pré-escolar e que vão depois mais tarde ser desenvolvidos também no 1º ciclo. (...)as semelhanças...são muitas ao mesmo tempo e são poucas (...). Porque podem ter os mesmos objetivos mas procedimentos completamente diferentes, porque as crianças são mais pequenas no pré-escolar e porque à medida que vão crescendo e que vão adquirindo novos conhecimentos vão podendo aplicar outro tipo de competências completamente diferentes” (Prof. A).

“Eu acho que em termos de conteúdos...têm conteúdos idênticos...mas eu penso que no 1º ciclo são mais aprofundados e a avaliação centra-se mais num objetivo.” (Prof. B).

“(…) na escola ao nível do 1º ciclo também têm a avaliação feita através da observação.” (Ed. Inf. A).

“Eu penso que é também a riqueza de alguns projetos desenvolvidos que são realizados em termos das práticas, em termos das vivências com o meio, com a comunidade e toda a

aprendizagem que isso depois vai refletir, ou essas vivências vão refletir nas aprendizagens que o 1º ciclo também realiza...penso que já se faz uma prática de ensino virada um bocadinho para as práticas, para as vivências globalizantes da criança, em todos os aspetos: de dramatizações, da parte físico-motora, da parte musical, das expressões, que é muito rica.” (Ed. Inf. B).

Embora tenham demonstrado uma certa dificuldade por iniciar a verbalização relativa a esta questão, começaram por referir que a principal semelhança em ambos os contextos é o de *promover na criança uma evolução em termos de aprendizagem* (Professora do 1º ciclo A). Os temas e conteúdos foram também identificados como uma semelhança, pois podem ter a mesma essência de trabalho mas metodologias de abordagem e de aprofundamento diferentes. Uma outra semelhança assinalada centrou-se na riqueza dos projetos desenvolvidos em ambos os contextos de ensino.

Como é possível verificar, tendo presente ainda o quadro das diferenças assinaladas entre as docentes de ambos os contextos e de acordo com as entrevistas que realizei verifiquei que as entrevistadas demonstraram mais dificuldade em referir as semelhanças existentes entre estes dois contextos do que em assinalar as diferenças entre ambos. Este aspeto foi também verificável pois quando questionadas acerca das semelhanças, invariavelmente, todas as entrevistadas terminaram o seu raciocínio nas diferenças entre os contextos, o que me leva novamente no caminho do pouco conhecimento de que são detentoras quanto a estes dois contextos.

CAPÍTULO V - PRINCIPAIS CONCLUSÕES

Neste capítulo serão tecidas algumas considerações finais resultantes da informação recolhida através das entrevistas realizadas, assim como da informação obtida pelo quadro de referência teórico.

Início, assim, este capítulo com a ideia de um grande mestre da ciência, citado por Portugal (2012) que afirmou: *"not everything that counts can be counted, and not everything that can be counted, counts"* (Einstein) e de facto faz todo o sentido pois por vezes professores avaliam competências que, segundo Roldão (2003), "integram conhecimentos, capacidades e atitudes e que podem ser entendidas como saberes em ação ou em uso" do aluno que este ainda não desenvolveu convenientemente, deixando de parte outras competências que embora não façam parte de objetivos pré-definidos pelo professor/educador mostram uma certa evolução do aluno/criança, o que só é possível através do recurso a diversos instrumentos e métodos de avaliação.

Na primeira parte das entrevistas realizadas tentei criar um ambiente confortável aos entrevistados de modo a que estes se sentissem à vontade para partilhar comigo as informações que lhes ia solicitando, encarando as entrevistas realizadas como uma conversa aberta sobre um tema pré-estabelecido.

No decorrer da entrevista foi visível um certo incómodo por parte das entrevistadas quando questionadas acerca das diferenças que assinalavam serem as mais marcantes e significativas entre os contextos de pré-escolar e de 1º ciclo do ensino básico, o que no meu entender se deve ao pouco conhecimento que podem possuir quanto a contextos diferentes do seu. Ou seja, e de acordo com o que me foi confidenciado por uma entrevistada, o conhecimento de que são detentoras quando questionadas acerca de um contexto diferente do seu, baseia-se essencialmente por ser um conhecimento teórico e não um conhecimento empírico, pelo que as diferenças que assinalaram reportaram-se, essencialmente a informação que lêem, conversam com outras profissionais ou ouvem sobre o contexto em questão.

O peso que é atribuído à avaliação constituiu um fator diferenciador das práticas realizadas entre pré-escolar e 1º ciclo tanto por educadoras de infância como por professoras do 1º ciclo que sentem, diariamente no exercício da sua prática profissional, a pressão exercida pelas entidades superiores reguladoras relativamente a essa questão, sendo necessário lecionarem os conteúdos programáticos em determinado tempo estipulado. Ao terem presente constantemente a obrigatoriedade de leccionamento dos conteúdos/temáticas presentes nos programas das disciplinas privilegiam-se os "conteúdos

a trabalhar, em detrimento de ajudar os alunos a desenvolver os processos necessários para os adquirir” (Cox, 2011, citado por Pinto & Santos, 2012).

No decorrer das entrevistas verifiquei que professoras e educadoras utilizavam diferentes termos para se referirem aos objetivos com que avaliavam. Professoras do 1º ciclo utilizavam o termo “aprendizagens realizadas pelos alunos” e educadoras davam mais uso ao termo “desenvolvimento”. Inicialmente não atribuí muita importância à utilização diferenciada destes termos, no entanto quando chamada a atenção para este aspeto verifiquei que os conceitos eram diferentes reportando-se também eles para designações diferentes, nomeadamente o processo de aprendizagem que, segundo Vigotsky (1987) citado por Pinto e Santos (2012) apresenta-se descrito como um “processo complexo que se constrói pelo próprio, através da utilização de artefatos (objetos e linguagens) enquanto produtos culturais num contexto específico” enquanto o conceito de “desenvolvimento” manifesta-se sem a necessária utilização de artefatos, apenas através do contato com o meio e com os intervenientes no mesmo.

Deste modo concluo relativamente a esta questão referente aos objetivos com que os profissionais avaliam que as educadoras centram o seu processo de avaliação para verificar o desenvolvimento/evolução realizados pelas crianças relativamente a determinado aspeto ou conteúdo específico, contrariamente com o que acontece com o processo de avaliação praticado no 1º ciclo em que a avaliação é desenvolvida tendo em linha de conta verificar as aprendizagens realizadas pelos alunos relativamente a determinado conteúdo disciplinar, o que permitirá posteriormente, de acordo com o referido pelas entrevistadas, diversificar as suas estratégias de ensino.

Do que me foi possível verificar pelas entrevistas realizadas, o processo de avaliação realizado pelas docentes do 1º ciclo, baseia-se principalmente, ao nível das aprendizagens, para que estas afirmem aspetos que necessitam de ser melhorados e, portanto colmatar as lacunas que se fizeram visíveis durante o processo de avaliação.

Ao passo que as educadoras de infância utilizam o processo de avaliação para verificar em que medida as crianças se desenvolveram relativamente a determinada característica, nomeadamente ao nível da motricidade fina e grossa, assim como da compreensão e expressão que fazem do vivido, também neste contexto para ajudar a desenvolver domínios que necessitam de ser trabalhados, talvez com recurso a outras estratégias.

De acordo com as entrevistas fornecidas e da análise que delas retiro posso constatar que as educadoras de infância utilizam métodos de avaliação mais diversificados e informais (Fernandes, 2002), nomeadamente através do recurso a observações das crianças, a questionamentos orais, o que não verifiquei, pelo que me foi dito em entrevista, ser praticado pelas professoras do 1º ciclo que utilizam uma diversidade de métodos de avaliação, concretamente através da realização de testes escritos, de questionamentos

orais e observações diretas com os correspondentes instrumentos de avaliação que possibilitam um registo justo e fidedigno do trabalho elaborado pelos alunos.

No que às semelhanças diz respeito, quando foram questionadas as entrevistadas demonstraram ter dificuldade em começarem a verbalizar algumas semelhanças que assinalavam, sendo para elas mais fácil referirem-se às diferenças que às semelhanças entre contextos. Uma vez mais estas dificuldades evidenciadas ligaram-se ao pouco conhecimento também ele evidenciado quanto a um contexto diferente do seu, sendo tudo o que a ele diz respeito obtido por leituras ou conversas.

Após as análises resultantes das entrevistas realizadas, assim como das comparações feitas entre as opiniões e conceções de educadoras de infância e professoras do 1º ciclo, pude verificar que: o peso e, conseqüente importância atribuída à avaliação praticada e exercida no 1º ciclo, com todos os aspetos que a ela estão inerentes, como o cumprimento do currículo representam uma das principais dicotomias entre contextos.

Contrariamente com o que pude reconhecer acontecer no pré-escolar em que a avaliação é praticada no sentido de verificar o desenvolvimento e aprendizagens realizadas pelas crianças e não no sentido de atribuir resultados.

Das entrevistas realizadas pude retirar algumas questões que me pareceram inquietar as entrevistadas, nomeadamente: a excessiva importância que, atualmente, é atribuída a processos de avaliação, ora para as crianças/alunos, ora para os educadores/professores, o que faz com que por vezes não consigam desenvolver atividades menos direcionadas para a sala em que estão e mais em contato com o meio em que estão inseridas.

Deste modo concluo que ambos os contextos que foram alvo de análise através da realização de entrevistas apresentam um considerável número de semelhanças do que de diferenças, nomeadamente na utilização e construção dos seus instrumentos de avaliação, dos métodos a utilizar e das finalidades com que são realizadas, sendo de extrema importância que se tentem “quebrar os falsos muros entre pré-escolar e 1º ciclo” (Pinto & Santos, 2012), de modo a que seja possível um trabalho articulado e complementar entre ambos os contextos, o que será fator de sucesso de aprendizagens realizadas pelos alunos/crianças e de adaptação de estratégias e metodologias diversificadas nas salas de pré-escolar e nas salas de 1º ciclo do ensino básico.

CAPÍTULO VI - REFLEXÃO FINAL

Desde sempre a avaliação constituiu um fator determinante na escola, Zabalza (1995) chega a postular que “(...) a primeira coisa a salientar é que a escola é o mundo da avaliação” e, de facto, é isso que se observa e vivencia ao estar integrado numa comunidade escolar como vivenciei durante os vários estágios pelos quais passei, bem como no decorrer (enquanto aluna) do curso que estou a finalizar. Independentemente do ano de escolaridade, país, religião, etc. a avaliação é um processo pelo qual todo o ser humano passa, ora na sua vida escolar, como em outras dimensões da sua vida.

Entendendo a educação pré-escolar e o 1º ciclo as primeiras etapas da educação das crianças, como refere a Lei-Quadro da Educação Pré-escolar é importante que se encarem estas duas fases como uma “função de completar, aprofundar e alargar” uma em relação à outra (circular nº 17, de 2007), no que se refere a todas as suas dimensões, nomeadamente às estratégias e instrumentos utilizados para o processo de ensino-aprendizagem, bem como ao processo avaliativo e suas funções.

Segundo afirmam Pinto e Santos (2012) “as práticas avaliativas desenvolvidas num destes terrenos têm implicações diretas no outro” e portanto é importante e crucial “quebrar falsos muros entre o pré-escolar e o 1º ciclo” (Pinto & Santos, 2012), tentando que cada vez mais trabalhem em conjunto, desenvolvendo atividades também elas em conjunto e com vista ao desenvolvimento académico, social e pedagógico da criança e não somente com vista à atribuição de resultados.

Ao refletir agora sobre a temática que deu azo a esta investigação, surge-me outra questão que está intimamente ligada com o que se refere às diferenças enunciadas pelas entrevistadas, que se centra na influência que as disparidades entre os contextos poderão ter na vida escolar das crianças/alunos. Isto é, as diferenças relatadas pelas entrevistadas não serão também fruto de uma certa falta de comunicação entre professoras e educadoras do ensino pré-escolar? Não será esta falta de comunicação prejudicial para o sucesso educativo das crianças que estão a ingressar no mundo da escolaridade obrigatória? Embora a articulação entre contextos seja pretendida pelos agrupamentos entre contextos, nem sempre ela é, de facto realizada e bem-sucedida, dependendo a sua ação e desenvolvimento dos profissionais de educação que estão à frente de cada uma das turmas tanto de pré-escolar como de 1º ciclo.

Deste modo e de acordo com o que postula Perrenoud (2000) “(...) a profissionalização em educação, é uma aventura coletiva (...)” desenvolvendo-se em torno das opções

metodológicas dos profissionais de educação que diretamente se encontram em contato com as crianças/alunos. Todas essas opções metodológicas adotadas por professores e educadores estão em ampla sintonia, uma vez que ao trabalharem articuladamente com o intuito de desenvolverem o processo de ensino-aprendizagem poderão adquirir ferramentas de trabalho mais ricas, o que possibilitará a que a criança ao transitar para o ensino básico não note ainda uma diferença muito significativa em termos de metodologias de trabalho e avaliação permitindo assim que se desenvolva com sucesso.

A elaboração do guião de entrevistas, onde mencionei os objetivos específicos a atingir em determinadas etapas das entrevistas e as questões a colocar às entrevistadas, inicialmente teve presente na sua realização algumas dificuldades, uma vez que foi necessário criar um conjunto de questões a colocar às entrevistadas que permitissem no final responder aos objetivos que tinha enunciado para a elaboração do presente relatório. Para tal foi necessário criar um conjunto de itens relacionados com o tema que possibilitassem formular questões que permitissem posteriormente às entrevistadas compreenderem o que era pretendido em cada uma. Neste guião tentei contemplar questões de diversa índole, nomeadamente questões relacionadas com o percurso profissional das entrevistadas que permitissem, de certa forma, que se sentissem mais predispostas para responder a questões mais concretamente direcionadas à questão da avaliação em outros contextos.

A delimitação da informação que queria contemplar neste relatório foi uma etapa da elaboração deste guião que se evidenciou ser complicada, uma vez que a informação acerca do processo de avaliação é ampla e complexa, daí que tudo o que lia e toda a informação que analisava parecia ser importante e pertinente para o presente trabalho.

No sentido de atingir os objetivos a que me propus inicialmente o auxílio prestado pelas orientadoras do relatório foi de grande importância pois ajudaram-me a focalizar e orientar as minhas ideias numa temática mais precisa. As leituras que fui realizando no decorrer do processo de fundamentação teórica permitiram-me encontrar o caminho a seguir, tendo em atenção aspetos que queria seguir e aqueles que não demonstravam enriquecer o estudo a realizar.

Questiono-me se me sentirei em condições de responder à minha inicial inquietação relacionada com a avaliação entre a educação pré-escolar e o 1º ciclo do ensino básico, nomeadamente acerca das diferenças e semelhanças que professoras e educadoras têm das práticas realizadas entre pré-escolar e 1º ciclo. Ao inquirir as entrevistadas deste estudo identifiquei que todas elas destacam diferenças ao nível dos conteúdos abordados

(concretamente acerca da profundidade de desenvolvimento que lhes é conferida) e dos instrumentos e estratégias utilizados no processo de avaliação.

No início do curso as minhas conceções acerca destes dois contextos iam ao encontro das conceções que verifiquei que as entrevistadas tinham, pensava, no que respeita a estratégias, instrumentos e intencionalidades de escolha dos mesmos, que se diferenciavam em grande escala. No entanto quando iniciei os estágios de intervenção verifiquei que os aspetos mencionados anteriormente eram muito idênticos em ambos os contextos.

Ao comparar as informações obtidas, após uma análise das entrevistas verifico que as suas diferenças se traduzem em semelhanças, pois identifiquei que o relato das estratégias utilizadas, assim como dos instrumentos elaborados e utilizados são bastante semelhantes até mesmo na intenção da sua escolha, na qual pretendem que sejam instrumentos práticos, isto é, que possibilitem um rápido registo e uma fácil observação e análise dos dados recolhidos, possibilitando observar a evolução dos alunos ao nível das aprendizagens realizadas e dos comportamentos e atitudes demonstrados.

A existência e fomento de um maior diálogo entre profissionais de educação de pré-escolar e de 1º ciclo é, no meu entender de extrema importância, no que diz respeito à divulgação do trabalho desenvolvido em ambos os contextos de modo a que seja feita uma mais eficaz troca de informação acerca de estratégias e metodologias, nomeadamente ao nível do 1º ciclo de forma a que este contexto não se baseie tanto num ensino escolarizante de cumprimento de manuais, mas que dê também importância ao meio que o rodeia e às aprendizagens que dele pode retirar.

Durante todo o percurso o professor/educador deve encontrar estratégias que lhe permitam auxiliar o aluno/criança de modo a que este obtenha sucesso na sua vida escolar, promovendo um espírito de curiosidade para a vida futura da criança/aluno, e para tal encontrar o instrumento de avaliação e a articulação entre anos de escolaridade possibilitará obter bons resultados nesse campo.

Levo comigo deste Mestrado a ideia postulada por Bevenuto (2002) citado por Kraemer (2005), "(...) avaliar é mediar" (e não medir) "o processo de ensino/aprendizagem, é oferecer recuperação imediata, é promover cada ser humano, é vibrar junto a cada aluno em seus lentos ou rápidos progressos" independentemente da faixa etária e conseqüente ano de escolaridade, devendo ser utilizada como "um andaime para a aprendizagem" (Pinto & Santos, 2012) e não como um fim de medir essa aprendizagem.

Penso ter, no decorrer deste Mestrado, colocado em prática aspetos teóricos adquiridos e apreendidos nas aulas que me permitiram desenvolver um percurso académico rico e sustentado. Todas as aprendizagens realizadas, de forma mais ou menos direta contribuíram e continuarão a contribuir para o exercício da profissão a que me propus ao iniciar este curso.

Vários foram os erros cometidos, como qualquer aprendiz, mas maiores foram as aprendizagens realizadas e adquiridas para colmatar esses erros. Várias foram as dúvidas e inquietações que foram surgindo durante este percurso que foram solucionadas com o contato com profissionais que muito me ensinaram.

Recordo aqui um momento de um estágio de intervenção em 1º ciclo em que as dúvidas e questionamentos foram muitos no que à minha intervenção dizia respeito. Qual a melhor forma de encarar uma turma de alunos? Que estratégias adotar para que me vissem como uma professora? Quais as atividades implementar de modo a tornar os alunos interessados na temática?

Conversas realizadas com professoras cooperantes possibilitaram-me minorar estas minhas inquietações. Conversas com colegas de estágio, de confronto de ideias; leituras de documentos e artigos; colocação de dúvidas a professoras da Escola Superior de Educação de Santarém sobre a melhor forma de atuação foram algumas das metodologias adotadas no decorrer do Mestrado conferente à habilitação docente em educação pré-escolar e ensino do 1º ciclo do ensino básico.

Levo, assim, comigo uma “bagagem” rica em aprendizagens provenientes dos vários momentos com profissionais de educação e troca de ideias com colegas que fizeram com que adotasse práticas e comportamentos adequados ao contexto e aos seus participantes e me fizeram crescer enquanto futura profissional de educação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS E LEGISLAÇÃO REFERENCIADA

- Abrantes, P., Alonso, L., Peralta, M. H., Cortesão, L., Leite, C. ; Pacheco, J. A., Fernandes, M. & Santos, L. (2002). *Reorganização curricular do ensino básico - avaliação das aprendizagens – das concepções às práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Bogdan, R. & Biklens, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação- uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Cardona, M.J. & Guimarães, C. (2012, 1ª ed.). *Avaliação na Educação de Infância*. Viseu: Psicosoma.
- Digneffe, F. & Beckers, M. (1997). Do individual ao social: a abordagem biográfica. Em Albarello, L., Digneffe, F., Hiernaux, J.P., Maroy, C., Ruquoy, D., Saint-Georges, P. *Práticas e métodos de investigação em ciências sociais*. (pp.203-245). Lisboa: Gradiva.
- Ferreira, C. A. (2007). *A Avaliação no Quotidiano da Sala de Aula*. Porto: Porto Editora.
- Gil, A.C. (1999, 5ª ed.). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Editora Atlas S.A.
- Hadji, C. (1994). *A Avaliação, Regras do Jogo: Das intensões aos Instrumentos*. Porto: Porto Editora.
- Kraemer, M. E. P.(2005). A avaliação da aprendizagem como processo construtivo de um novo fazer. *Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior*, 2. (pp.137-147). São Paulo. Recuperado em 2014, março, 30, de: [http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php?journal=avaliacao&page=article&op=view&path\[\]=1310](http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php?journal=avaliacao&page=article&op=view&path[]=1310)
- Maroy, C. (1997). A análise qualitativa de entrevistas. Em Albarello, L., Digneffe, F., Hiernaux, J.P., Maroy, C., Ruquoy, D., Saint-Georges, P. *Práticas e métodos de investigação em ciências sociais* (pp.117-154). Lisboa:Gradiva.
- Nóvoa, A. (2005). *Avaliação das aprendizagens: desafios às práticas e políticas*. Lisboa: Texto Editores.
- Pacheco, J. A. (1998). *Avaliação da aprendizagem - conhecer, aprender e avaliar*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. & Serafini, O. (1990). A observação como elemento regulador da tomada de decisões: a proposta de um instrumento. *Revista Portuguesa de Educação*, 3. (pp. 1-19). Universidade do Minho.

Pacheco, J. A. (1996). *Currículo: teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora.

Perrenoud, P. (2000). *10 novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed.

Perrenoud, P. (1999). *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens - entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artmed.

Portugal, G. (2012). Uma proposta de avaliação alternativa e “autêntica” em educação pré-escolar: o sistema de acompanhamento das crianças (sac). *Revista Brasileira de Educação*, 51. 593-609.

Rodrigues, M. I. (2005). Do jardim de infância à escola: estudo longitudinal duma coorte de alunos. *Interações*, 1, 7-24. Recuperado em 2014, março, 29 de: <http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/280/236>.

Rocha, C. (2009). *Avaliação – processo em construção*. Paraná. Universidade Estadual de Londrina.

Roldão, M. C. (2006). *Gestão do currículo e avaliação de competências: as questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.

Ruquoy, D. (1997). Situação de entrevista e estratégia do entrevistador. Em Albarello, L., Digneffe, F., Hiernaux, J.P., Maroy, C., Ruquoy, D., Saint-Georges, P. *Práticas e métodos de investigação em ciências sociais* (pp.84-116). Lisboa:Gradiva.

Santos, L. (s.d.). *Dilemas e desafios da avaliação reguladora*. Projeto AREA. Recuperado em 2014, julho, 18 de: <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/msantos/2007.pdf>.

Silva, M.I.R. L. (1997) *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

Valadares, J. & Graça, M. (1998). *Avaliando...para melhorar a aprendizagem*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.

Zabalza, M. (2000). Evaluación en Educación Infantil, *Perspetivar Educação*, 6, 30-55.

LEGISLAÇÃO REFERENCIADA

Circular nº 4/DGIDC/DSDC/2011. Avaliação na educação pré-escolar.

Circular nº 17/DGIDC/DSDC/2007. Gestão do currículo na educação pré-escolar.

Decreto - Lei nº 14/2011, de 18 de novembro do Ministério da Educação e Ciência.

Decreto – Lei nº 255/98 de 11 de agosto do Ministério da Educação.

Lei nº 5/97, de 10 de fevereiro. Lei quadro da educação pré-escolar.

ANEXOS

ANEXO A - Guião de Entrevista

Objetivos Específicos	Formulário de Questões
<p>1. Identificação do entrevistado - Dados académicos e profissionais</p>	<p>1.1. Que formação académica tem? E formação profissional ?</p>
	<p>1.2. Há quantos anos leciona?</p>
	<p>1.3. Em que contexto leciona e ano(s) leciona? (pré-escolar ou 1º ciclo)</p>
	<p>1.4. Já lecionou em ambos os contextos? Que diferenças reteve?</p> <p>1.4.1. Do ponto de vista da conceção/planificação?</p> <p>1.4.2. Do ponto de vista da implementação e da avaliação da sua ação?</p>
	<p>1.5. Se não quais as diferenças que assinala como as mais marcantes entre estes dois contextos?</p>
	<p>1.6. Na sua prática profissional diária quais os aspetos que o/a caracterizam enquanto docente?</p> <p>1.6.1. Que aspetos o/a caracterizam do ponto de vista da metodologia de ensino utilizada?</p> <p>1.6.2. Do ponto de vista da avaliação desenvolvida?</p>
<p>2. Objetivos da avaliação</p>	<p>2.1. Com que objetivos avalia?</p> <p>2.1.1. As aprendizagens das crianças?</p>

	2.1.2. A sua ação enquanto docente?
3. Instrumentos de avaliação -procedimentos de construção -fatores determinantes	3.1. Que tipo de instrumentos de avaliação mais utiliza?
	3.2. Como constrói esses instrumentos?
	3.2.1. Com que finalidades?
	3.3. Quais os fatores que determinam a escolha de um instrumento de avaliação?
	3.4. Qual/quais os instrumentos de avaliação que utiliza com mais frequência? Por que razão?
4. Estratégias de avaliação	4.1. Que estratégias adota quando avalia? Como operacionaliza? 4.1.1. Quais os momentos que destina à avaliação? 4.1.2. Do ponto de vista dos processos de organização do trabalho e das aprendizagens das crianças?
5. Semelhanças e/ou diferenças no Pré-escolar e no 1º CEB	Que semelhanças e/ou diferenças identifica na avaliação que é realizada na Educação Pré-Escolar e no 1º ciclo do Ensino Básico? O que pensa que justifica essa (s) diferença (s) /semelhança (s) ? Quais identifica? Razões invocadas?
6. Outros aspetos sobre a avaliação	6.1. Gostaria de dizer algo mais sobre a avaliação que não tenha sido abordado nesta entrevista?

ANEXO B - Transcrição das Entrevistas

Professora 1º ciclo – A

Entrevistadora – Quero agradecer antes de mais pela sua disponibilidade...Que formação académica tem?

Prof. A – Eu sou professora de 1º ciclo e fiz uma pós-graduação em orientação educativa. Fiz licenciatura. E fiz especialização em orientação educativa.

Entrevistadora – E formação profissional?

Prof. A – Em que aspeto?

Entrevistadora – Fez algum tipo de formação para enriquecer a sua prática...?

Prof. A – Tenho feito formações em diversas áreas.

Entrevistadora – Há quantos anos é que leciona?

Prof. A – 22 anos.

Entrevistadora – Leciona em que contexto e em que ano?

Prof. A – 1º ciclo, em 2º e 3º ano.

Entrevistadora – Já lecionou em ambos os contextos? 1º ciclo e pré-escolar?

Prof. A – Não. 1º e 2º ciclo só.

Entrevistadora – Não tendo lecionado nestes dois contextos, que diferenças assinala como sendo as mais marcantes entre eles?

Prof. A – Entre o pré-escolar e o 1º ciclo...Bem tenho muito pouco conhecimento. O conhecimento que eu tenho sobre o pré-escolar é um conhecimento teórico, daquilo que eu vejo. Mas eu penso que entre o pré-escolar e o 1º ciclo há essencialmente a diferença dos temas a serem desenvolvidos e serem trabalhados e vejo o pré-escolar um pouco como uma preparação para a entrada no 1º ciclo e para todo o trabalho que se vai desenvolver a partir daí.

Entrevistadora – Quanto à sua prática diária profissional, quais são os aspetos que a caracterizam enquanto docente?

Prof. A – Ahh...

Entrevistadora – Do ponto de vista da metodologia que utiliza...

Prof. A – A metodologia...

Entrevistadora – Do ponto de vista da avaliação que desenvolve com os alunos.

Prof. A – Muito bem. A minha metodologia...Eu tenho, pronto estive a estagiar comigo e sabe, tenho uma metodologia principalmente expositiva e de uma forma geral a minha avaliação depende um bocado depois...como é que eu hei-de-lhe explicar...as crianças logo a seguir têm que levar à prática aquilo que aprenderam e...pronto eu trabalho essencialmente assim...é por aí que eu vejo quais é que são as dificuldades que eles têm e depois é nesses pontos que eu vou incidir. Depois entretanto já posso trabalhar em pequenos grupos de acordo com as dificuldades que evidenciam. Pronto é mais essa metodologia.

Entrevistadora – Portanto com que objetivos é que avalia as aprendizagens das crianças...

Prof. A – Principalmente eu avalio as aprendizagens para ver até que ponto é que alguns pontos da matéria não estão apreendidos convenientemente pela criança. Também para ver até que ponto é que eles estão a desenvolver-se. Eu não faço uma avaliação só centrada nas matérias que vou dando...eu faço também uma avaliação global . No fundo é a evolução que o aluno vai fazendo ao longo do ano...ao longo dos anos.

Entrevistadora – E quanto à sua ação enquanto docente, como é que a avalia?

Prof. A – A minha ação...isto é complicado (risos)...eu tento ser uma docente o mais atenta possível a todas as dimensões da vida dos meus alunos. Não é só à dimensão académica propriamente dita, mas a todas as dimensões da vida dos meus alunos. Em alguns casos tenho tido mais sucesso do que em outros. Como é que eu avalio? Eu julgo que faço o melhor possível. Claro que termos juízos de nós próprios é um bocadinho complicado.

Entrevistadora – Quanto aos instrumentos de avaliação que mais utiliza, quais é que são?

Prof. A - Principalmente grelhas. Pronto temos os testes, não é, mas isso é um complemento de avaliação que toda a gente utiliza. Mas principalmente grelhas. E eu acho que é sempre bom...foi o que eu lhe disse há bocado...dou uma determinada matéria...um determinado conjunto de matérias e entretanto a certa e determinada altura eu quero saber até que ponto os alunos conseguem aplicar na prática aqueles conhecimentos que eu teóricamente lhes transmiti. Pronto, de uma forma geral temos grelhas em que os alunos são estimulados, quando há uma coisa que não conseguem fazer ou fazem mal, eles são estimulados a dizerem que não conseguiram fazer uma determinada atividade... ou quando é feita uma correção no quadro e têm mal aquele exercício e é nessa altura que eu apanho a dificuldade, no momento

e...pronto... tento colmatar essa dificuldade. Isso é mais fácil a partir do 3º ano. Portanto no 1º e 2º ano é muita observação direta do que eles estão a fazer no dia a dia constantemente. No 3º ano já é mais fácil trabalhar de outra forma.

Entrevistadora – Quais são os fatores que determinam essa escolha do instrumento de avaliação?

Prof. A – É as dificuldades que eles têm.

Entrevistadora – E quais são os instrumentos de avaliação que utiliza com mais frequência?

Prof. A – É as grelhas, os testes e claro a observação direta. O trabalho de casa é uma coisa que eu avalio diariamente e depois são as atitudes e os valores de cada um que eu também muitas vezes faço registo. A pontualidade...pronto...todas aquelas atitudes que são importantes, que eu considero importantes, eu avalio...mas avalio no dia a dia, vou observando. Aí já não é posta uma grelha todos os dias, mas eu conheço os meus alunos e portanto, de uma forma geral, passo para o papel no registo de avaliação.

Entrevistadora – Aqueles comportamentos que ressaltam mais.

Prof. A – Sim.

Entrevistadora – Portanto quanto às estratégias que adota quando avalia, quais é que são?

Prof. A – Estratégias como?

Entrevistadora – Para proceder à avaliação há os instrumentos...quais são as estratégias...como é que as operacionaliza?

Prof. A – É como eu estive a dizer há pouco...no dia a dia, por exemplo a leitura. Há determinadas alturas em que fazem uma leitura silenciosa, aí eu imediatamente faço o registo do tipo de leitura que o aluno fez. Porque é assim eu crio instrumentos de registo diferentes para as diferentes áreas e para as diferentes situações. Por exemplo se eu estiver a avaliar, por exemplo alguma matéria de matemática já é diferente, já é através da prática, da realização de exercícios que eu vou avaliando. Por exemplo as produções escritas... há determinadas alturas em que eu tiro uma manhã ou uma tarde só para fazer uma avaliação criteriosa, está-me a entender? Ao nível da escrita. Eu por exemplo dou-lhes um determinado tema e digo: - vamos imaginar um texto narrativo - e esse texto é corrigido com todos os critérios possíveis e imaginários de modo a que eu tenha muito bem a noção se o aluno tem ou não tem o conhecimento do que deverá fazer num texto narrativo. Há uma série de parâmetros que eu ponho numa grelha e vou preenchendo...O que eu faço muitas vezes é eles vêm ter comigo e fazemos o melhoramento de texto. Muitas vezes há situações que surgem em muitos textos

que podem ser melhoradas e o pôr em comum é extremamente importante. E é assim que eu vou fazendo a minha avaliação.

Entrevistadora – Portanto, já me falou das diferenças que assinala como sendo as mais marcantes entre estes dois contextos... agora semelhanças que consiga identificar entre estes dois contextos?

Prof. A – Eu acho que são dois contextos muito diferentes. Semelhanças...tanto no pré-escolar como no 1º ciclo o principal objetivo é promover na criança uma evolução em termos de aprendizagem, só que as aprendizagens do pré-escolar como já lhe disse à bocado preparam as aprendizagens do 1º ciclo...e às vezes até, porque inclusivamente se fala muito, agora, em articulação - temos uma articulação vertical – e por exemplo esta escola tem pré-escolar e 1º ciclo e nós fazemos precisamente essa articulação entre nós. E há muitos temas/conteúdos que são desenvolvidos no pré-escolar e que vão depois mais tarde ser desenvolvidos também no 1º ciclo. Mas as semelhanças...são muitas ao mesmo tempo e são poucas...está-me a entender? Porque podem ter os mesmos objetivos mas procedimentos completamente diferentes, porque as crianças são mais pequenas no pré-escolar e porque à medida que vão crescendo e que vão adquirindo novos conhecimentos vão podendo aplicar outro tipo de competências completamente diferentes. Portanto... é assim... há muitas semelhanças mas também há muitas diferenças.

Entrevistadora – Já estamos a chegar ao final da nossa entrevista...gostaria de dizer algo mais sobre a avaliação que eu não lhe tenha questionado?

Prof. A – Não...Só tenho a dizer que a avaliação é extremamente importante tanto para o aluno como para o professor. Quantas e quantas vezes eu estou a avaliar os meus alunos e acho que dei uma matéria mal, ou que não fui suficientemente...não aprofundi o suficiente. Porque eu vejo muita gente que não consegue aplicar na prática uma determinada matéria que foi dada. Se eu vejo que são muitos, sabe o que é que eu faço? Volto a dar. Isso é ponto assente. Volto a dar essa matéria e volto a dar com outro método. Tento dar a volta às coisas para que eles compreendam melhor aquela matéria e consigam aplicá-la.

Entrevistadora – Não sendo tão expositivo...?

Prof. A – Eu sou sempre expositiva (risos). Com os meus alunos isso é importante...eu já implementei uma série de métodos e eu acho que quanto mais inovadores são às vezes mais complexo se torna. É assim eu sou muito expositiva e você esteve a estagiar comigo e sabe que ao nível do estudo do meio já não sou tão expositiva. Quando chega por exemplo ao 3º ano os alunos muitas vezes elaboram o próprio conhecimento, muitas vezes procuram com pesquisas. Uma coisa que eu faço muitas vezes é: há um determinado tema, então eu falo um

pouco sobre esse tema eles são motivados, também, a falarem sobre esse tema e depois eles próprios vão colocar questões...o que é que eles gostariam de saber sobre aquele tema e depois eles próprios vão através de pesquisas não só na internet, porque eles estão avisados de que nem sempre a internet pode ter informação fidedigna - E se agora eles estão a utilizar a internet na próxima terão de utilizar livros, porque não podem utilizar sempre a internet como fonte de pesquisa. Eles de uma forma geral gostam muito deste tipo de trabalho e aprendem muito com isso...para já têm de ler muito para chegarem a determinadas conclusões relativamente às questões que elaboram . Pronto eu sou muito expositiva mas em determinadas matérias até não, muito pelo contrário, tento que eles próprios elaborem o próprio conhecimento e procurem. Em outras matérias acho que é muito importante ser expositiva. Por exemplo na matemática...se calhar se um professor de matemática estiver a falar comigo é capaz de me dizer que não...que há uma série de formas de eles elaborarem o conhecimento. Só que temos de ver outra coisa...eu sei que elas existem e que até dão bons frutos só que temos de ver que os programas são cada vez mais extensos e nós precisamos de dar matéria e precisamos de chegar ao final do ano não só com a matéria dada, mas dada e aprendida, compreende? Isso é uma responsabilidade que nós temos, não pode ser só metade nem pode ser só dois terços, tem de ser a matéria mesmo toda. E pronto...isso exige de nós uma certa responsabilidade e às vezes muitas inovações trazem depois outros problemas que nós na escola temos muitas vezes verificado.

Entrevistadora – Muito obrigada.

Professora 1º ciclo – B

Entrevistadora – Antes de mais obrigada por se ter disponibilizado a participar nesta entrevista. Que formação académica tem?

Prof. B – Licenciatura em 1º ciclo.

Entrevistadora – E formação profissional?

Prof. B – Formação profissional...?

Entrevistadora – Sim...as formações que costuma fazer.

Prof. B – Já fiz da matemática, do PNEP e agora estou a fazer uma do blog.

Entrevistadora – Há quantos anos leciona?

Prof. B – 11.

Entrevistadora – Em que contexto é que leciona e ano de escolaridade?

Prof. B – 1º ciclo.1º ano.

Entrevistadora – Já lecionou em ambos os contextos de pré-escolar e 1º ciclo?

Prof. B – Não.

Entrevistadora – Não tendo lecionado em ambos os contextos quais assinala como sendo as diferenças mais marcantes entre estes dois?

Prof. B – Penso que o jardim de infância utiliza muito o lúdico. O 1º ciclo também utiliza algum lúdico mas se calhar não tanto como devia. Por exemplo o currículo do 1º ciclo é mais extenso, penso eu, mais longo e talvez tenha outro peso, até mesmo a própria avaliação tem outro peso.

Entrevistadora – Na sua prática profissional diária quais são os aspetos que a caracterizam enquanto docente? Do ponto de vista da metodologia que utiliza, da avaliação que desenvolve com as crianças.

Prof. B – Em relação aos conteúdos faço exposição de conteúdos, tenho muitos cartazes que trago. Deixo-os falar/dialogar sobre aquilo que eles realmente sabem, tentando ser a partir da descoberta deles. Gosto muito de fazer trabalhos de projeto, por exemplo no estudo do meio quando estudaram os animais eles faziam...sobre um animal ou uma planta. Para os miúdos que por vezes estão mais avançados do que outros costumo trabalhar com ficheiros. Quanto à avaliação fazemos no início do ano a diagnóstica, depois fazemos a formativa e a sumativa.

Entrevistadora – Relativamente à avaliação com que objetivos é que avalia as aprendizagens das crianças e a sua própria ação enquanto docente?

Prof. B – As aprendizagens das crianças é para ver a evolução, para ver onde elas têm dificuldades para as colmatar e tudo isso. A minha ação gosto de realizar formações – todos os anos faço uma.

Entrevistadora – Que tipo de instrumentos é que mais utiliza?

Prof. B – É as grelhas.

Entrevistadora – Como é que constrói esses instrumentos?

Prof. B – As grelhas de avaliação são em grupo de ano. Mas por exemplo se forem grelhas de avaliação da leitura faço-as eu. Tendo em conta sempre avaliar os conteúdos, verificar o que é que eles sabem, detetar os erros e trabalhar esses mesmos erros.

Entrevistadora – Quais são os fatores que determinam a escolha de um instrumento de avaliação?

Prof. B – Ser de fácil observação (risos).

Entrevistadora – Quais os instrumentos de avaliação que utiliza com mais frequência?

Prof. B – São as grelhas porque é mais fácil de observar e de ir vendo a evolução deles.

Entrevistadora – Relativamente às estratégias durante a avaliação como é que as operacionaliza? Quais é que são os momentos que destina à avaliação?

Prof. B – No princípio do ano, ao longo do ano nos testes, nas formativas e também na sala de aula.

Entrevistadora – Portanto já assinalou algumas diferenças como sendo as mais marcantes entre o pré-escolar e o 1º ciclo, quais as semelhanças entre estes dois contextos?

Prof. B – Eu acho que em termos de conteúdos...têm conteúdos idênticos...mas eu penso que no 1º ciclo são mais aprofundados e a avaliação centra-se mais num objetivo.

Entrevistadora – Gostaria de dizer algo mais sobre a avaliação que não lhe tenha perguntado nesta entrevista?

Prof. B – Não, está tudo muito bem (risos).

Entrevistadora – Obrigada.

Prof. B – De nada.

Educadora de Infância - A

Entrevistadora – Antes de mais obrigada por ter aceite fazer esta entrevista. Que formação académica tem?

Educadora A – Tenho bacharelato em educação pré-escolar, depois fiz uma equivalência a uma licenciatura em estudos africanos e ensino da língua portuguesa em África e depois fiz uma licenciatura em línguas e literaturas modernas.

Entrevistadora – De modo a enriquecer a sua prática tem feito formações?

Educadora A – Sim

Entrevistadora - Há quanto anos leciona?

Educadora A – 23.

Entrevistadora – Em que contexto leciona?

Educadora A – Em que contexto como?

Entrevistadora – Em pré-escolar ou 1º ciclo?

Educadora A – Nestes últimos anos em pré-escolar.

Entrevistadora – Já lecionou em ambos os contextos?

Educadora A – Não, já lecionei em 2º ciclo e em formação profissional.

Entrevistadora – Em termos de pré-escolar e 1º ciclo que diferenças assinala como sendo as mais marcantes?

Educadora A – Apesar de nós termos orientações curriculares, não têm o peso que têm no 1º ciclo. E a avaliação ... eu acho que tem mais peso que aqui no jardim de infância.

Entrevistadora – Na sua prática profissional diária que aspetos é que a caracterizam enquanto docente do ponto de vista da metodologia da avaliação que desenvolve com as crianças?

Educadora A – Que me caracterizam? Como educadora?

Entrevistadora – Sim.

Educadora A – Bem nós temos algumas características individuais mas nós normalmente somos inseridas dentro de alguma escola...Eu trabalho um bocadinho sob as orientações da escola moderna...nos instrumentos que uso, no trabalho de projeto...

Entrevistadora – Relativamente à avaliação com que objetivos é que avalia as aprendizagens das crianças, a sua própria prática?

Educadora A – É um bocadinho de tudo...é assim se a minha prática não está a ter “bons resultados”, as crianças ...como este ano...este ano o grupo é um bocadinho complicado em termos de comportamento e depois põe também em causa as próprias aprendizagens deles. Mas a minha prática também tem de ser ajustada ao grupo que tenho à minha frente. Estou constantemente a experimentar novas estratégias, novas atividades para ver se consigo de alguma forma mudar a dinâmica do grupo.

Entrevistadora – Quanto aos instrumentos de avaliação. Quais é que mais utiliza?

Educadora A – Eu uso muito a observação direta, observação dos trabalhos realizados, através do portefólio deles onde tenho trabalhos desde desenhos livres, trabalhos dentro das áreas de conteúdo, trabalhos mais orientados para determinadas temáticas. Por exemplo se eu estive a trabalhar as rimas, eu quero saber exatamente se eles aprenderam as rimas...faço um trabalho mais orientado para aquela temática. Tenho também no portefólio uma avaliação de produto...isto no fundo acaba por ser uma avaliação de projeto. Em outros projetos...por exemplo na primavera...na primavera tivemos vários instrumentos: tivemos poesias, canções, fizemos observação da natureza. Nós fazemos uma avaliação individual em que cada um vai mostrar se aprendeu um poema, se aprendeu uma canção, qual é que é a percepção que ficou acerca da natureza, se conhece as alterações da natureza...

Entrevistadora – Em grande grupo?

Educadora A – Vou-lhes perguntando no grupo e depois faço também esta avaliação individualmente, que vai fazer parte do portefólio deles. No fundo depois a avaliação também é feita pelas conversas com a família. No final do período temos uma ficha própria no jardim de infância em que a avaliação é feita...e que depois vem a família e nós também vamos partilhar o que é que a família...quais é que são as expectativas da família e qual é o conhecimento que a família tem da criança para no fundo podermos confrontar com o que fez em casa e com o que é que faz na escola. Mais...o que é que eu lhe posso dizer mais...a autoavaliação das crianças também é muito importante. Além da avaliação do grupo através de conversas, dos próprios trabalhos consta uma parte em que a criança pinta uma cara de verde ou de vermelho conforme gosta ou não do trabalho que realizou e pode explicar porque é que gostou ou porque é que não gostou. A avaliação no final do dia...faz-se o projeto e vamos falar do projeto

que foi feito...as crianças falam também e dizem o que é que poderia ter corrido melhor, o que não correu bem, de forma a negociar, no jardim de infância que não se prende só com a avaliação formal. O interesse, o empenho do grupo também...se as crianças estão empenhadas, interessadas num determinado projeto é uma forma de nós avaliarmos se ele está adequado ou não. Pronto é isto.

Entrevistadora – Portanto que diferenças ou semelhanças assinala entre a educação pré-escolar e o 1º ciclo, sendo que já assinalou algumas diferenças...algumas semelhanças?

Educadora A – Semelhanças...na escola ao nível do 1º ciclo também têm a avaliação feita através da observação. Através de conversas ... penso que não devem ter só a avaliação formal que vem das fichas. Mas a avaliação das fichas é maior...ou melhor a avaliação formativa...enquanto nós temos aqui uma avaliação informativa...mas a maior diferença para o 1º ciclo é que tem uma avaliação formativa.

Entrevistadora – Estamos a chegar ao final da entrevista. Gostaria de dizer algo mais sobre a avaliação que não lhe tenha sido abordado.

Educadora A – Não. Só dizer que realmente nestes últimos anos o peso da avaliação tem sido muito grande ao nível do pré-escolar, isto também empurrado um bocadinho pelo 1º ciclo...que ela é importante. Acho importante que ela exista...até porque isto reflete as nossas práticas, a importância do pré escolar. Mas tem-se tornado um bocadinho obsessiva, no sentido de nós mostrarmos... tem-se tornado um bocadinho obsessiva e as estruturas superiores estão –nos também a exigir mais a este nível e estamos a perder muitas vezes...como é que hei-de dizer...a liberdade no fundo de trabalharmos sem nos preocuparmos tanto com a avaliação, apesar de eu achar que ela é muito importante, quando ela se torna demasiado importante, também acaba por prender.

Entrevistadora – Muito obrigada.

Educadora A – De nada.

Educadora de Infância - B

Entrevistadora – Muito obrigada antes de mais por ter aceite fazer a entrevista.

Educadora – Não tens de agradecer...é com todo o gosto.

Entrevistadora – Obrigada. Que formação académica tem?

Educadora B – Tenho formação em educação de infância e depois fiz a licenciatura mais tarde, porque na altura era só bacharelato.

Entrevistadora – E em termos de formação profissional? Que tipo de formação tem? Costuma fazer formações?

Educadora B – Ah sim, várias formações. Ao longo dos anos gosto sempre de fazer nas diversas áreas a que nós temos acesso. Regularmente.

Entrevistadora – Há quantos anos leciona?

Educadora B – Há 27.

Entrevistadora – Em que contexto leciona?

Educadora B – Em contexto de jardim de infância.

Entrevistadora – Já lecionou em ambos os contextos? 1º ciclo e pré-escolar.

Educadora B – Não, não, só jardim de infância.

Entrevistadora – Não tendo lecionado nesses dois contextos quais acha que são as diferenças mais marcantes entre eles?

Educadora B – Do pré-escolar e do 1º ciclo?

Entrevistadora – Sim.

Educadora B – Em termos de aprendizagens há nos dois. O modo de aprendizagem...no pré-escolar é de uma forma mais lúdica, de uma forma...já com o desenvolvimento de aprendizagem através de projetos. No 1º ciclo também já há esta característica de trabalho de projeto, uma forma de aprendizagem entre pares e de grupo mas ainda persiste um ensino muito através do currículo escolarizante, no sentido de cumprir manuais e não dar tanto acesso ao que por vezes tem em seu redor e que serve de aprendizagem para os alunos.

Entrevistadora – Na sua prática profissional diária quais são os aspetos que a caracterizam enquanto docente, do ponto de vista da metodologia da avaliação que desenvolve com as crianças.

Educadora B – A pedagogia que eu utilizo não tem um método específico mas também se caracteriza por uma pedagogia de projeto, em alguns aspetos também numa abordagem com características do movimento da escola moderna e que se baseia num planeamento realizado com as crianças, com atividades bastante orientadas por nós, mas com um planeamento muito direcionado para aquilo a que a criança está desperta e que deseja fazer.

Entrevistadora – Relativamente à avaliação, com que objetivos avalia as aprendizagens das crianças e a sua própria ação?

Educadora B - Avalio aquilo que eles vão desenvolvendo a nível das suas competências, também permite uma avaliação do nosso trabalho e permite perspetivar a nossa atuação em termos daquilo que vimos que já foi adquirido...A avaliação é um regulador da nossa ação e também tem uma importância fulcral na parte de perceber as aprendizagens que as crianças estão a realizar.

Entrevistadora – Portanto, para essas avaliações que instrumentos é que mais utiliza?

Educadora B – Utilizamos os instrumentos que são comuns a todo o departamento, no nosso departamento de pré-escolar e depois em contexto de sala de aula temos os registos fotográficos, de vídeos, registos através das entrevistas, as produções das crianças, os registos que fazemos das observações do quotidiano e também temos auto avaliação das crianças, elas próprias são colocadas em avaliação. Construimos instrumentos pessoais para cada educador que sente e que os usa, listas de verificação e registos...é sempre necessário um registo daquilo que observamos.

Entrevistadora – Essas listas de verificação são construídas de acordo com o que a criança vai adquirindo?

Educadora B – Sim.

Entrevistadora – Quais os fatores que determinam então a escolha de um determinado instrumento em relação a outro?

Educadora B – A escolha é muito também por ser um instrumento prático, bastante fácil e que tenha espaço para notas para que nós possamos registar, porque um instrumento não é suficientemente completo. Precisamos sempre de pôr algumas observações.

Entrevistadora – Quais os instrumentos que utiliza com mais frequência?

Educadora B – Listas de verificação construídas por mim de acordo com o projeto que estou a realizar e também o diálogo que tenho com a criança antes de realizar a atividade (aquilo que ela sabe) e no fim o que ela aprendeu. Portanto eles fazem muito a avaliação e o registo e têm muitos conteúdos que eu retiro para as avaliações.

Entrevistadora – Quanto às estratégias que utiliza quando avalia...quais são os momentos que adota quando avalia?

Educadora B – Os momentos...portanto há momentos que são momentos próprios, trimestrais, de final de período e depois faço uma avaliação antes do próprio início do projeto...portanto faço um diagnóstico do que as crianças dizem da abordagem que estamos a fazer e depois no final faço esse registo. Eu penso que estamos em constante avaliação das crianças e do processo mas não podemos estar constantemente a registá-los. Portanto a avaliação aqui faz-se muito no decorrer das atividades e dos projetos. Um momento muito rico em que nós observamos as competências e as aprendizagens que as crianças realizam é algum tempo após a realização dos projetos sentimos o reflexo que ficou da aprendizagem quando as crianças falam do que viveram, isso também é muito rico em termos de conteúdos, de linguagem, de vocabulário dá-nos uma boa perspetiva.

Entrevistadora - Portanto, já enunciou algumas diferenças que assinala como sendo as mais marcantes entre o pré-escolar e o 1º ciclo...quais as semelhanças que assinala como as mais marcantes?

Educadora B – Eu penso que é também a riqueza de alguns projetos desenvolvidos que são realizados em termos das práticas, em termos das vivências com o meio, com a comunidade e toda a aprendizagem que isso depois vai refletir, ou essas vivências vão refletir nas aprendizagens que o 1º ciclo também realiza...penso que já se faz uma prática de ensino virada um bocadinho para as práticas, para as vivências globalizantes da criança, em todos os aspetos: de dramatizações, da parte físico-motora, da parte musical, das expressões, que é muito rica.

Entrevistadora – Estamos a chegar ao final da entrevista, gostaria de dizer algo mais sobre a avaliação que eu não lhe tenha perguntado.

Educadora B – Penso que não. Embora seja um aspeto muito vasto e complexo avaliar.

Entrevistadora – Muito obrigada.

Educadora B – De nada.