

**Prática de Ensino Supervisionada - Práticas de avaliação  
no 1.º Ciclo do Ensino Básico e em Matemática e  
Ciências Naturais no 2.º Ciclo do Ensino Básico - Do  
dizer ao fazer**

**Diana Rocha Silva**

*Relatório Final de Estágio apresentado à Escola Superior de  
Educação de Bragança para obtenção do Grau de Mestre em  
Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências  
Naturais no 2.º Ciclo do Ensino Básico*

Orientado por  
**Delmina Maria Pires**

**Bragança  
dezembro 2020**

Dedico este trabalho aos meus pais, que estão comigo desde sempre e para sempre, que sempre fizeram de tudo pelo bem-estar das filhas e que vibram a cada conquista nossa, que também é uma conquista deles.

Obrigada.

## **Agradecimentos**

O culminar deste percurso, deste desafio, que resultou de um sonho de menina, mostrou-me que tudo na vida se torna menos difícil quando temos pessoas do bem do nosso lado, que lutam connosco pelos nossos sonhos e objetivos, que sorriem a cada conquista nossa e que sofrem connosco as nossas dificuldades. Sem o apoio de todos os que permaneceram do meu lado, acreditando em mim, eu não estaria aqui. Pelo menos não com o mesmo orgulho, com o mesmo carinho e menos ainda com o conhecimento que todos vocês me foram passando ao longo de toda esta caminhada.

À Doutora Delmina Pires um agradecimento especial pela paciência, por sempre acreditar em mim e me dar força nos momentos mais difíceis, pelas palavras de conforto e por partilhar comigo o seu conhecimento, fruto de muita dedicação e trabalho.

À Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança por ter sido a minha segunda casa nos últimos anos e a todos os docentes com quem tive um enorme gosto de trabalhar e que me ensinaram tanto.

A todos os envolvidos durante a minha Prática de Ensino Supervisionada (PES), desde os supervisores, aos professores cooperantes e alunos, bem como às instituições que tão bem nos receberam e acolheram e que me ensinaram tanto. Guardá-los-ei para sempre na minha memória com muito carinho.

Um especial agradecimento aos meus pais, à minha irmã e às minhas sobrinhas que sempre acreditaram em mim e que sempre lutaram comigo pelos meus sonhos e objetivos. Sempre foram e sempre serão os grandes amores da minha vida e se conseguir retribuir-vos um por cento daquilo que fazem por mim, saibam que já estarão inundados de amor. Obrigada pelo amor, pelos sacrifícios, pelas mensagens de força e pelas constantes demonstrações de orgulho, que tanta força me deram ao longo de toda esta caminhada.

Aos meus avós que sempre apoiaram este meu sonho, sonho de criança que eles ajudaram a que se tornasse uma realidade e que se tornou num motivo de grande orgulho para eles. Obrigada por entenderem a minha distância e as saudades em vários momentos ao longo desta caminhada e obrigada pela paciência nos dias mais difíceis.

À minha estrelinha, que ainda saboreou comigo a luta pelo meu sonho e que era o motivo de muitas das minhas gargalhadas e de muitas e eternas boas memórias. Este

último ano foi bastante exigente, mas o maior desafio de todos foi lidar com a saudade de alguém que agora habita apenas no meu coração, mas que jamais será esquecido. Obrigada pela pessoa que foste e obrigada por continuares comigo. Espero deixar-te orgulhoso tio.

Ao João, pelo amor, pela paciência, por tudo o que já vivemos e por estares do meu lado em todos os momentos, bons e menos bons. Obrigada por seres “ouvido” quando preciso desabafar e obrigada por seres “boca” quando preciso de palavras de amor, de conforto e de força. Foste muito importante nesta caminhada e sê-lo-ás ainda mais para o resto da minha vida.

Por fim, um agradecimento a todos os amigos que Bragança me trouxe e que permaneceram e celebram comigo esta vitória, cheios de orgulho. Em especial, um obrigada à minha parceira de estágio, Flávia, pela companhia, pela ajuda, pela paciência e por todas as recordações que guardarei para sempre com muito carinho. A todos vocês obrigada e espero que, de uma maneira ou de outra, permaneçam perto de mim e que continuemos a crescer juntos.

A todos vocês, o meu eterno agradecimento.

## Resumo

O presente relatório final de estágio pretende refletir o trabalho desenvolvido no âmbito da Prática do Ensino Supervisionada (PES), inserida no Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e em Matemática e Ciências Naturais no 2.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança, durante o ano letivo 2019/2020. A PES decorreu em duas instituições de ensino público em Bragança, numa turma do 3.º ano de escolaridade e em duas turmas de 6.º ano de escolaridade, nas áreas curriculares de Ciências Naturais e de Matemática. Para além de evidenciar a prática pedagógica desenvolvida nos dois contextos referidos, e de ilustrar a reflexão que essa prática desencadeou, uma outra finalidade deste relatório é dar um contributo para a resposta à questão: Quais as práticas de avaliação da aprendizagem mais utilizados no 1.º Ciclo do Ensino Básico e em Ciências Naturais e Matemática no 2.º Ciclo do Ensino Básico?, tentando também perceber, Qual a relação de (des)continuidade entre as conceções e as práticas de avaliação dos professores? Assim, trata-se de um relatório descritivo, narrando diferentes Experiências de Ensino Aprendizagem, mas também reflexivo, sobre a própria prática, e investigativo, focado nas práticas de avaliação da aprendizagem dos alunos, mas dando especial atenção às conceções de avaliação dos professores. A investigação foca-se na prática pedagógica e o interesse pelo tema surgiu pelo reconhecimento da influência que o processo de avaliação pode ter na aprendizagem e no desenvolvimento dos alunos, podendo interferir no seu envolvimento e motivação para aprender. É nessa perspetiva, de reflexão sobre a prática, e com base nos dados obtidos através da observação, da análise documental e de uma entrevista semiestruturada aos Professores Cooperantes que concluímos que, no 1.º CEB, a avaliação formativa foi a modalidade de avaliação mais utilizada e mais intensa, da qual era dado feedback imediato aos alunos, sendo que esse feedback também servia para o professor refletir sobre a sua própria prática. No 2.º CEB, ainda que a avaliação formativa fosse muito valorizada pelo professor, bem como o feedback que pode proporcionar ao aluno, a modalidade de avaliação com maior ênfase foi a sumativa, com fichas de avaliação, em que o professor previamente dispensava uma aula de revisões e posteriormente uma aula de correção. Assim, os dados permitem-nos, igualmente, concluir que, no 1.º CEB, se verificava uma relação de continuidade entre as conceções e as práticas de avaliação, ao passo que, no 2.º CEB, se verificava uma relação de alguma descontinuidade entre as conceções e as práticas de avaliação. Ou seja, ainda que o professor valorizasse essencialmente a avaliação formativa e o feedback que a mesma possibilita aos alunos, com claros benefícios para a aprendizagem, por constrangimentos variados, nomeadamente relacionados com a inevitabilidade de cumprimento de programas bastante extensos e com pouco tempo letivo para o fazer, bem como relacionados com a obrigatoriedade de uniformizar os procedimentos de avaliação com todos os outros docentes da mesma área disciplinar, a avaliação formativa passava para um plano secundário, enfatizando-se a avaliação sumativa.

**Palavras-chave:** prática pedagógica; avaliação das aprendizagens; conceções e práticas de avaliação de professores; perceções dos alunos sobre avaliação

## Abstract

This final internship report intends to reflect the work developed under the Supervised Teaching Practice (PES), inserted in the Master in Teaching of the 1st Cycle of Basic Education and in Mathematics and Natural Sciences in the 2nd Cycle of Basic Education, from the Higher School of Education of the Polytechnic Institute of Bragança, during the academic year 2019/2020. PES took place in two public education institutions in Bragança, in a class of the 3rd year of schooling and in two classes of the 6th year of schooling, in the curricular areas of Natural Sciences and Mathematics. In addition to highlighting the pedagogical practice developed in the two referred contexts, and illustrating the reflection that this practice has triggered, another purpose of this report is to contribute to the answer to the question: What are the most used learning assessment practices in 1.º Cycle of Basic Education and in Natural Sciences and Mathematics in the 2nd Cycle of Basic Education?, also trying to understand, What is the relationship of (dis)continuity between the conceptions and practices of teachers' evaluation? Thus, it is a descriptive report, narrating different Teaching and Learning Experiences, but also reflective, about the practice itself, and investigative, focused on the students' learning assessment practices, but paying special attention to the teachers' assessment concepts. The investigation focuses on pedagogical practice and the interest in the theme arose from the recognition of the influence that the evaluation process can have on students' learning and development, which may interfere with their involvement and motivation to learn. It is in this perspective, of reflection on practice, and based on the data obtained through observation, documentary analysis and a semi-structured interview with Cooperating Teachers, that we conclude that, in the 1st CEB, formative evaluation was the most important evaluation modality. used and more intense, from which immediate feedback was given to students, and this feedback also served for the teacher to reflect on his own practice. In the 2nd CEB, although the formative assessment was highly valued by the teacher, as well as the feedback it can provide to the student, the assessment mode with the greatest emphasis was the summative, with assessment sheets, in which the teacher previously dispensed with an assessment. revision class and later a correction class. Thus, the data also allow us to conclude that, in the 1st CEB, there was a continuity relationship between the conceptions and the evaluation practices, while in the 2nd CEB, there was a relationship of some discontinuity between conceptions and evaluation practices. In other words, even if the teacher essentially valued the formative assessment and the feedback that it provides to the students, with clear benefits for learning, due to various constraints, namely related to the inevitability of complying with quite extensive programs and with little teaching time. to do so, as well as related to the obligation to standardize the evaluation procedures with all other teachers in the same subject area, the formative evaluation moved to a secondary level, emphasizing the summative evaluation.

**Keywords:** pedagogical practice; learning assessment; teacher assessment concepts and practices; students' perceptions of assessment

## Índice geral

|                                                                                             |      |
|---------------------------------------------------------------------------------------------|------|
| Agradecimentos .....                                                                        | ii   |
| Resumo .....                                                                                | iv   |
| Abstract.....                                                                               | v    |
| Índice geral .....                                                                          | vi   |
| Lista de figuras .....                                                                      | viii |
| Lista de quadros.....                                                                       | viii |
| Siglas e acrónimos .....                                                                    | viii |
| Introdução.....                                                                             | 1    |
| Capítulo 1 .....                                                                            | 4    |
| Enquadramento teórico.....                                                                  | 4    |
| 1. Nota introdutória.....                                                                   | 4    |
| 2. Avaliação educacional .....                                                              | 4    |
| 2.1. A avaliação no sistema educativo português.....                                        | 4    |
| 2.2. Avaliação: conceito e evolução.....                                                    | 5    |
| 2.3. Modalidades da avaliação .....                                                         | 8    |
| 3. Função educativa da avaliação: o que avaliar e quem envolver na avaliação .....          | 13   |
| 3.1. Principais instrumentos de avaliação .....                                             | 14   |
| 3.2. Princípios reguladores da avaliação .....                                              | 17   |
| Capítulo 2 .....                                                                            | 19   |
| Abordagem Metodológica .....                                                                | 19   |
| 1. Nota introdutória.....                                                                   | 19   |
| 2. Enquadramento metodológico .....                                                         | 19   |
| 2.1. O papel da investigação em educação.....                                               | 19   |
| 2.2. Justificação do estudo, questões problema e objetivos .....                            | 20   |
| 2.3. Natureza do estudo .....                                                               | 22   |
| 2.4. Técnicas e instrumentos de recolha de dados.....                                       | 23   |
| Capítulo 3 .....                                                                            | 29   |
| Caraterização e análise dos contextos educativos e dos participantes.....                   | 29   |
| 1. Nota introdutória.....                                                                   | 29   |
| 2. Contexto educativo e participantes no 1.º CEB .....                                      | 29   |
| 3. Contexto educativo e participantes no 2.º CEB .....                                      | 34   |
| Capítulo 4 .....                                                                            | 42   |
| Experiências de Ensino e Aprendizagem em contexto de Prática de Ensino Supervisionada ..... | 42   |

|                                                                                                            |     |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 1. Nota introdutória.....                                                                                  | 42  |
| 2. Experiências de Ensino e Aprendizagem desenvolvidas em contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico .....     | 43  |
| 3. Experiências de Ensino e Aprendizagem desenvolvidas em contexto do 2.º Ciclo do Ensino Básico .....     | 54  |
| 3.1. Experiências de Ensino e Aprendizagem em contexto de Covid'19 .....                                   | 54  |
| 3.2. Experiências de Ensino e Aprendizagem com incidência em Matemática.....                               | 58  |
| 3.3. Experiências de Ensino e Aprendizagem com incidência em Ciências Naturais .....                       | 65  |
| Capítulo 5 .....                                                                                           | 76  |
| 1. Nota introdutória.....                                                                                  | 76  |
| Ponto 1- Conceções dos professores cooperantes do 1.º e 2.º CEB sobre avaliação..                          | 76  |
| Ponto 2- Práticas dos professores cooperantes do 1.º e 2.º CEB sobre avaliação .....                       | 86  |
| Considerações finais .....                                                                                 | 92  |
| Referências bibliográficas .....                                                                           | 97  |
| Referências legislativas .....                                                                             | 100 |
| Anexos.....                                                                                                | 101 |
| ANEXO I- Guião da entrevista.....                                                                          | 102 |
| ANEXO II- Fotografia do cartaz feito pelos alunos e estagiárias sobre o “Dia Mundial da Alimentação” ..... | 104 |
| ANEXO III- Obra “O Natal Maravilhoso do Bolinha” .....                                                     | 105 |
| ANEXO IV- Certificado de Leitura.....                                                                      | 106 |
| ANEXO V- Alguns exemplos do baralho de cartas do jogo interdisciplinar, 3.º ano .....                      | 107 |
| ANEXO VI- Ficha orientadora de Matemática, 2.º CEB, para construção de gráficos circulares .....           | 108 |
| ANEXO VII- Matriz da ficha de avaliação de Ciências Naturais, 2.º CEB .....                                | 110 |
| ANEXO VIII- Baralho de cartas de Ciências Naturais, 6.º ano, e alguns exemplos                             | 112 |
| ANEXO IX- Entrevista do Professor titular de 1.º CEB, <i>P1</i> .....                                      | 113 |
| ANEXO X- Entrevista do Professor auxiliar de 1.º CEB .....                                                 | 119 |
| ANEXO XI- Entrevista do Professor titular de 2.º CEB, <i>P2</i> .....                                      | 123 |

## **Lista de figuras**

|                                                                                 |    |
|---------------------------------------------------------------------------------|----|
| Figura 1: Disposição da sala e dos alunos para a EEA.....                       | 43 |
| Figura 2: Leitura e exploração do livro “O Natal Maravilhoso do Bolinhas” ..... | 44 |
| Figura 3: Leitura e exploração do livro “O Natal Maravilhoso do Bolinhas” ..... | 44 |
| Figura 4: Participação dos alunos no jogo de cartas .....                       | 49 |
| Figura 5: Aluno a jogar, lendo em voz alta a questão sorteada.....              | 49 |
| Figura 6: Aluno a tirar dúvidas no quadro, no jogo das cartas.....              | 50 |

## **Lista de quadros**

|                                                                                       |    |
|---------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Quadro 1: Conceções dos professores cooperantes do 1.º e 2.º CEB sobre avaliação..... | 76 |
|---------------------------------------------------------------------------------------|----|

## **Siglas e acrónimos**

|                                               |
|-----------------------------------------------|
| CEB – Ciclo do Ensino Básico                  |
| EEA – Experiência(s) de ensino-aprendizagem   |
| PES - Prática de Ensino Supervisionada        |
| TPC- Trabalho de casa                         |
| ATL- Atividades de tempos livres              |
| PSE- Promoção do Sucesso Escolar              |
| DGE- Direção-Geral da Educação                |
| E@D- Ensino à Distância                       |
| OTD- Organização e Tratamento de Dados        |
| ZDP- Zona de Desenvolvimento Proximal         |
| ESEB- Escola Superior de Educação de Bragança |

## **Introdução**

O relatório que se apresenta pretende mostrar o trabalho desenvolvido no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada (PES), concretizada no ano letivo 2019/2020, em dois contextos de estágio, o 1.º ciclo (3.º ano de escolaridade) e o 2.º ciclo (6.º ano de escolaridade, em Matemática e Ciências Naturais). Pretende também ilustrar a reflexão sobre todo o trabalho realizado, bem como a investigação desenvolvida em contexto de prática pedagógica, e que se centra na avaliação da aprendizagem dos alunos. Quando referimos e nos focamos na avaliação da(s) aprendizagem(ns), estamos a aludir, não só a conteúdos programáticos, mas também a competências diversas, desde competências cognitivas a competências atitudinais, comunicacionais, etc. O trabalho desenvolvido integra-se no Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e em Matemática e Ciências Naturais do 2.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação de Bragança (ESEB), do Instituto Politécnico de Bragança (IPB).

A Prática de Ensino Supervisionada permitiu-nos, não só aplicar os conhecimentos que fomos adquirindo ao longo da formação académica, primeiro na Licenciatura em Educação Básica, e depois no Mestrado em Ensino, mas também ampliá-los, aprofundá-los e reestruturá-los. Isso foi possível, entre outros aspetos, pela possibilidade de experienciar, em contexto de sala de aula, várias dinâmicas de trabalho/metodologias de ensino e perceber a sua melhor adequação aos alunos, aos conteúdos e aos contextos. Em sala de aula, foi também possível perceber, com mais clareza e determinação, qual deve ser o papel do professor, na sua relação privilegiada com os alunos. Toda esta experiência permitiu-nos adquirir imensos conhecimentos e ferramentas para o futuro profissional.

No mesmo sentido de aprendizagem e desenvolvimento, pessoal e profissional, a PES também nos permitiu perceber e refletir sobre o papel da avaliação da aprendizagem no contexto do processo de ensino e aprendizagem dos alunos, bem como entender os benefícios e as dificuldades/lacunas que a mesma pode apresentar no processo da sua concretização. Assim, em termos de investigação, pretendíamos, essencialmente, compreender “Quais as práticas de avaliação mais utilizados no 1.º Ciclo do Ensino Básico e em Matemática e Ciências Naturais no 2.º Ciclo do Ensino Básico?”, bem como entender “Qual a relação de (des)continuidade entre as conceções dos Professores cooperantes sobre avaliação e o modo como efetivamente avaliam?”.

Para nos ajudar a responder a estas questões definimos os seguintes objetivos: (i) perceber quais as práticas de avaliação da aprendizagem mais utilizadas com alunos do 1.º e do 2.º Ciclos do Ensino Básico; (ii) estudar a relação entre o modo como os Professores cooperantes consideram que se deveriam avaliar a aprendizagem dos alunos e o modo como efetivamente avaliam; (iii) saber o que os alunos do 1.º e do 2.º Ciclos do Ensino Básico pensam sobre o processo de avaliação da aprendizagem. No âmbito do primeiro objetivo, estabelecemos outros “secundários”, de índole mais concreta e objetiva: averiguar as modalidades de avaliação da aprendizagem implementadas e a sua periodicidade; identificar os instrumentos de avaliação da aprendizagem utilizados; perceber o que é avaliado; compreender como os professores utilizam os dados obtidos pela avaliação.

Sendo que a avaliação da aprendizagem pode desempenhar diversas funções, para além de classificar e de certificar os alunos, tal como refere Afonso (2011) admitindo que “assume vários fins: orientar os alunos segundo as suas capacidades, julgar o nível de competência de um professor, ou ainda avaliar o desempenho de uma escola” (p.1), então torna-se necessário, talvez até prioritário, entender, claramente, qual é o propósito que serve a Escola de hoje e discutir a função da avaliação nesse propósito. O propósito da Escola mudou. Claramente, o propósito da Escola de hoje não é o mesmo propósito da Escola de há uns anos atrás. Atualmente a Escola atua com o objetivo de contribuir para formar alunos/cidadãos conhecedores, informados, críticos e responsáveis e que consigam associar competências diversas que lhes permitam viver em sociedade, adaptando-se, mas também promovendo a sua evolução. Consideramos que para este intento, se torna fundamental valorizar a avaliação formativa como um processo contínuo de fornecer feedback aos alunos e ao professor. Aos alunos elucidá-los sobre as etapas vencidas e as dificuldades sentidas, transmitindo-lhes pontos de apoio para que possam progredir na aprendizagem, ao professor fornece-lhes dados sobre a sua própria prática, podendo avaliar a sua eficácia e possibilitar a sua reformulação. Como refere Afonso (2011), a discussão “em torno da avaliação das aprendizagens dos alunos é muito importante, nomeadamente se pensarmos que, à exceção da primeira aula (...) as restantes aulas têm sempre compreendida a avaliação das aprendizagens, dos comportamentos e do empenho dos alunos face às actividades propostas. (p.1)

Na nossa perspetiva, não se deve associar a avaliação apenas ao processo de certificar e classificar o aluno, uma vez que valoriza apenas o resultado e não tanto o percurso, mas focar-se, com mais ou igual incidência, no desenvolvimento de

competências, atitudes e valores em que é valorizado todo o trabalho do aluno, e entendendo a importância de todas as modalidades e instrumentos de avaliação.

Para além da Introdução, o trabalho encontra-se estruturado em 5 capítulos que, apesar de diferentes, se complementam. No primeiro capítulo apresentamos o enquadramento teórico, refletindo sobre a avaliação educacional e a função educativa da avaliação (o que avaliar e quem envolver na avaliação). No segundo capítulo apresentamos a abordagem metodológica, que inclui a justificação do estudo, as questões-problema e os objetivos da investigação. No terceiro capítulo expomos a caracterização e a análise dos contextos educativos e dos participantes. Segue-se o quarto capítulo, em que apresentamos e refletimos acerca das experiências de ensino e aprendizagem em contexto de Prática de Ensino Supervisionada e, por último, no quinto capítulo, apresentamos e refletimos acerca dos dados de investigação, nomeadamente relacionados com as práticas de avaliação das aprendizagens dos professores cooperantes que nos orientaram no estágio pedagógico.

No final apresentamos as considerações finais, fazendo uma apreciação global dos resultados e das principais conclusões, com resposta às questões-problema da investigação, e refletindo sobre todo o percurso concretizado ao longo da Prática de Ensino Supervisionada.

# Capítulo 1

## Enquadramento teórico

### 1. Nota introdutória

Neste primeiro capítulo iremos focar-nos na revisão da literatura da temática em estudo, a avaliação, devidamente fundamentado com os documentos oficiais em vigor e com diversos autores/investigadores desta temática, expondo, inicialmente, a avaliação no sistema educativo português, o seu conceito e evolução, bem como as modalidades existentes. Seguem-se as funções educativas da avaliação- o que avaliar e quem envolver na avaliação, abordando os principais instrumentos de avaliação e os princípios reguladores da mesma, essenciais para o trabalho do professor, especialmente no que concerne às práticas de avaliação. Todos os professores devem estar a par dos diversos instrumentos de avaliação existentes e quando se deve utilizar cada um deles ou quais aqueles que podem e devem ser intercalados, estando sempre disposto a apostar em novas metodologias de trabalho que traduzam num bom desempenho escolar dos seus alunos.

Aliado à avaliação não poderíamos deixar de parte os princípios reguladores da avaliação e as especificidades de cada um e, mesmo não conseguindo acompanhar todos eles, uma vez que existem diversos autores que reconhecem inúmeros princípios, existem três principais, fundamentais e insubstituíveis que devem estar sempre presentes em todos os momentos de avaliação e que vamos aprofundar neste capítulo.

### 2. Avaliação educacional

#### 2.1. A avaliação no sistema educativo português

Segundo os Documentos Oficiais em vigor, nomeadamente a Portaria n.º 223-A/2018 de 3 de agosto (artigo 16.º), a avaliação deve incidir “sobre as aprendizagens desenvolvidas pelos alunos, tendo por referência as Aprendizagens Essenciais, que constituem orientação curricular base, com especial enfoque nas áreas de competências inscritas no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*” (p. 3790-(6)), e afirma, ainda, que a avaliação arroga um “caráter contínuo e sistemático, ao serviço das aprendizagens, e fornece ao professor, ao aluno, ao encarregado de educação e aos restantes intervenientes informações sobre o desenvolvimento do trabalho, a qualidade das aprendizagens realizadas e os percursos para a sua melhoria.” (p. 3790-(6))

Em termos mais específicos e em relação ao ensino básico, sobre a temática da avaliação, o Ministério da Educação, através do seu Departamento da Educação Básica refere que a mesma:

é uma questão complexa, em permanente discussão e geradora de muitas tensões. A avaliação é um elemento integrante e regulador das práticas pedagógicas, mas assume também uma função de certificação das aprendizagens realizadas e das competências desenvolvidas. Além disso, tem influência nas decisões que visam melhorar a qualidade do ensino, assim como na confiança social quanto ao funcionamento do sistema educativo. (p.9)

No que concerne aos intervenientes no processo de avaliação, de acordo com o Decreto-Lei n.º 17/2016 de 4 de abril- Artigo 24.º-C, este papel não é exclusivo dos alunos ou dos professores, mas sim de todos aqueles que estejam diretamente ligados a este processo. Assim, intervêm todos os professores envolvidos, principalmente o professor titular, no caso do 1.º CEB, e os professores que integram o conselho de turma, no caso dos 2.º e 3.º CEB. Mas também os alunos e os pais/encarregados de educação são fundamentais e cabe à escola assegurar a sua participação “promovendo, de forma sistemática, a partilha de informações, o envolvimento e a responsabilização dos vários intervenientes, de acordo com as características da sua comunidade educativa” (p.1125).

Em suma, os documentos oficiais citados, assumem a avaliação como sendo um elemento importante e essencial do processo de ensino e aprendizagem e que os professores, no processo avaliativo, devem ter em conta as *Aprendizagens Essenciais*, mas também as competências do *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Afirmam ainda que a avaliação deve ser contínua e fornecer feedback aos intervenientes no processo (não só ao professor e ao aluno, mas também ao encarregado de educação) sobre as aprendizagens já realizadas e os percursos para a sua melhoria e que a mesma deve ser um elemento integrante e regulador da prática pedagógica, para além de ser certificadora das aprendizagens realizadas pelos alunos.

Nos tópicos seguintes serão aprofundadas as considerações acima referidas.

## **2.2. Avaliação: conceito e evolução**

A avaliação, tal como muitos outros processos referentes à educação, ao ensino e à aprendizagem, tem vindo a sofrer alterações ao longo do tempo, muitas vezes influenciada pelos intervenientes mais diretos no processo educativo (professores, alunos, pais/encarregados de educação, teóricos da educação, etc.), outras vezes pressionada pela

sociedade em geral e outras vezes, ainda, condicionada pelos decisores políticos. Em qualquer circunstância, essas alterações têm ganhado forma e substância através de reformas educativas fundamentais, quer para o bom funcionamento da Escola, quer para a promoção do sucesso escolar dos alunos. Ou seja, muitas das reformas educativas têm direcionado, orientado e permitido que a avaliação, nas suas várias modalidades e perspectivas, se desenvolva, se transforme e se adapte à evolução da Escola e da própria sociedade.

Segundo Santos e Pinto (2006), citados por Martins (2013), durante muitos anos a avaliação foi muito centrada no papel do professor e tinha como principal, e quase exclusivo, o objetivo de “medir”, de classificar o aluno, num determinado momento específico, geralmente, através de um instrumento único, como um teste/ficha de avaliação, por exemplo. Ou seja, a avaliação das aprendizagens era encarada como “um produto final”. Esta ideia de avaliação, como produto final, que poderia ser identificado num determinado momento, foi evoluindo e a avaliação passou a ser entendida como um processo mais focado nos alunos, ainda que essencialmente direcionado para o seu desempenho, em relação aos objetivos atingidos, previamente definidos pelo professor.

Atualmente entende-se que a principal função educativa da avaliação é contribuir para promover a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos, ainda que também sirva para classificar. Tal como refere Pires (2014), avaliar é “dar informação, em tempo útil, sobre as etapas vencidas e as dificuldades encontradas, fornecendo pontos de apoio para a progressão, e ajudar o aluno a ter confiança em si próprio” (p.72). Para cumprir estas duas funções, a de promover a aprendizagem e fomentar o desenvolvimento e, em simultâneo, classificar, a avaliação formativa e a avaliação sumativa (que desenvolveremos mais adiante) são fundamentais, em que a avaliação formativa é tão importante como a avaliação sumativa (Pires, 2014).

Colhemos a mesma ideia de avaliação em Valadares e Graça (1998), quando afirmam:

A expressão «avaliar» deve ser empregue para melhorar a aprendizagem, só assim esta expressão ganha vida. É importante ressaltar que a avaliação é o guia do processo ensino-aprendizagem no qual o seu objetivo não é meramente o produto, mas o processo de aprendizagem de cada aluno (p. 46).

Ao dar informações ao professor e ao aluno acerca da sua progressão, permitindo que trabalhem em conjunto, a avaliação também funciona como reguladora da própria prática pedagógica do professor.

Reconhecemos que, muitas vezes, o objetivo de classificar e de certificar, ainda prevalece, concretizando-se na utilização de instrumentos “fechados”, localizados e limitados no tempo, como são os testes/fichas de avaliação, as provas de aferição ou os exames nacionais. Isso não significa, no entanto, que não se tenha avançado e não se esteja a progredir no sentido desejado, nomeadamente condicionados pela necessidade de melhorar a qualidade do processo educativo. Tal como afirma Perronoud (2003), citado por Martins (2013), a evolução do conceito de avaliação das aprendizagens, do seu significado e dos seus objetivos é o “resultado da grande preocupação com a melhoria da qualidade da educação, sendo que um dos grandes desafios que se têm colocado aos professores, é a clarificação dos processos pedagógicos utilizados nas escolas” (p.12).

Com o que ficou dito, reforçamos a perceção de um conceito de avaliação em evolução, inicialmente muito ligado à ideia de classificar, aprovar e certificar e, com o passar do tempo e a introdução de reformas educativas, o entendimento de avaliação como um processo diretamente ligado, tal como refere Fernandes (2019):

para apoiar e para melhorar as aprendizagens dos alunos e, (...) para que se possa fazer uma súmula, um balanço ou um ponto de situação relativamente à qualidade das aprendizagens realizadas pelos alunos num dado momento ou após um dado período de tempo (p.4).

Esta ideia de feedback que a avaliação deve fornecer a alunos, professores e pais/encarregados de educação é muito vinculada e realçada, quer por diversos autores, quer por Documentos Oficiais, como podemos constatar a seguir. Por exemplo, Fernandes (2008) comunga desta opinião quando considera que a avaliação deve ser “deliberadamente organizada em estreita relação com um feedback inteligente, diversificado, bem distribuído, frequente e de elevada qualidade tendo em vista apoiar e orientar os alunos no processo de aprendizagem” (p.364), e amplia-a quando acrescenta que “O feedback é importante para activar os processos cognitivos e metacognitivos dos alunos, que, por sua vez, regulam e controlam os processos de aprendizagem, assim como para melhorar a sua motivação e autoestima” (p. 364)

Igual conceito é expresso no Despacho n.º 17/2016- Diário da República, 1.ª série - N.º 65 - 4 de abril de 2016 (artigo 24.º), de acordo com o qual:

A escola deve assegurar a participação informada dos alunos e dos pais e encarregados de educação no processo de avaliação das aprendizagens, promovendo, de forma sistemática, a partilha de informações, o envolvimento e a

responsabilização dos vários intervenientes, de acordo com as características da sua comunidade educativa (p. 1125).

Em função do que ficou dito, no nosso entendimento, baseado nas considerações dos Documentos Oficiais e nas ideias dos autores e trabalhos que foram sendo citados, ressalta a noção de avaliação das aprendizagens como um processo fundamental a todos os intervenientes. Ao professor dá informações essenciais, nomeadamente em relação ao método e às estratégias de ensino, se estão a ser eficazes com aqueles alunos/conteúdos/contextos, mas também em relação aos conhecimentos prévios dos alunos que devem ser considerados no processo de ensino e aprendizagem, tendo-os em atenção na exploração de novos conteúdos, partindo deles para promover aprendizagens significativas. Aos alunos e aos pais/encarregados de educação, a avaliação permite-lhes compreender, em tempo útil, os progressos obtidos e as dificuldades sentidas pelos alunos/educandos.

### **2.3. Modalidades da avaliação**

A avaliação das aprendizagens deve ser encarada como um processo contínuo e integrado na dinâmica diária do aluno e estar relacionada com cultura, o dia a dia da sala de aula, atendendo às dificuldades e progressos dos alunos e tendo em conta as suas intervenções e o modo como superam os erros Assume de três modalidades principais: diagnóstica, formativa e sumativa, que devem variar e ser usadas consoante o momento, a intenção/objetivo, o contexto, etc. Apesar de, nos documentos oficiais, se valorizar, essencialmente, a avaliação formativa e a avaliação sumativa, ao longo deste trabalho abordaremos também a avaliação diagnóstica, que, inevitavelmente, foi utilizada ao longo da prática pedagógica desenvolvida no 1.º e no 2.º CEB e que acabamos por entender como imprescindível e de extrema importância, quer para o professor, quer para os alunos. Qualquer que seja a modalidade da avaliação utilizada, segundo Cabral (2003), ela implica, sempre, três grandes finalidades “informativa, valorativa e interventiva” e requiere três etapas fundamentais “a recolha de informação, o seu tratamento e interpretação e, por fim, a reflexão sobre os resultados” (p. 5).

#### **Avaliação diagnóstica**

Tendo por base o Despacho n.º 5908/2017, N.º 128 - 5 de julho (artigo 22.º), a avaliação diagnóstica “realiza -se sempre que seja considerado oportuno, sendo essencial para fundamentar a definição de estratégias de diferenciação pedagógica, de superação

de eventuais dificuldades dos alunos, de facilitação da sua integração escolar e de apoio à orientação escolar e vocacional” (p.13886).

No nosso entendimento, e em sintonia com aquilo que afirma Figueiredo (2002), é oportuno utilizar a avaliação diagnóstica, fundamentalmente, no começo de novas aprendizagens e/ou no início de um novo conteúdo, pois tem como principal objectivo “averiguar a posição do aluno face a novas aprendizagens que lhe vão ser propostas e a aprendizagens anteriores que servem de base àquelas, no sentido de obviar as dificuldades futuras e, em certos casos, de resolver situações presentes” (p. 32).

De acordo com Ferreira (2007), esta modalidade de avaliação corresponde a um momento inicial e “fornece indicativos sobre a posição do aluno face a novas aprendizagens; (...), em momentos de avaliação pontual: levantamento de conhecimentos dos alunos considerados como pré-requisitos para iniciar um novo programa ou uma nova unidade temática” (s.p.). Diz também que “dada a sua natureza diagnóstica, a informação recolhida deve funcionar apenas como indicador para o professor e não contar para a progressão do aluno” (s.p.).

Em suma, as considerações anteriores permitem-nos afirmar que a principal função da avaliação diagnóstica é, como o próprio nome indica, avaliar os conhecimentos prévios, relacionados com conteúdos programáticos, e que foram alvo/objeto de aprendizagens anteriores, quer tenham sido realizadas na escola, quer estejam relacionados com o dia a dia dos alunos. Se considerarmos que, nos primeiros anos de escolaridade, muitos conteúdos programáticos estão bastante relacionados com o quotidiano dos alunos (por exemplo na área de Ciências Naturais, o ar, a água, o solo, etc.), mais fundamental se torna fazer o diagnóstico desses conhecimentos. Estando corretos, necessitando apenas de especificação e/ou ampliação e de ganhar profundidade e abrangência, podem (devem) ser usados como “âncora”, como ponto de partida, das novas aprendizagens, ligando o “novo” com aquilo que já existe na estrutura cognitiva, tornando a aprendizagem significativa. Estando errados (nomeadamente se forem do senso comum, construídos culturalmente) constituem-se como alternativos ao conhecimento científico aceite (concepções alternativas), sendo necessário reformulá-los.

Concluimos dizendo que é fundamental que o professor recorra à avaliação diagnóstica no início de cada conteúdo programático. Um dos aspetos mais essenciais dessa importância relaciona-se, como já dissemos, com a possibilidade de conhecer as concepções alternativas dos alunos que, segundo Pozo (1998), citado por Santos (2019), “são caracterizadas como construções pessoais dos alunos que foram elaboradas de forma

espontânea, resultantes da interação desses alunos com o meio ambiente onde vivem e com as outras pessoas com quem se relacionam” (s.p.). Depois de identificadas as concepções alternativas fica mais fácil ao professor encontrar estratégias diferenciadas em sala de aula, que levem os alunos a compreendê-las e a considerá-las, proporcionando situações que propiciem o seu reconhecimento, bem como a criação de discussões entre os alunos que favoreçam a interação entre diferentes concepções (Pozo, 1998).

Os principais intervenientes desta modalidade de avaliação são os alunos e os professores, podendo estes últimos recorrer a diversos instrumentos, como fichas de avaliação (diagnóstica), questionários, entrevistas, pequenos textos escritos, observação direta e indireta, etc.

### **Avaliação formativa**

Tendo por base a Portaria n.º 223-A/2018 de 3 de agosto (Artigo 21.º), a avaliação formativa, enquanto modalidade principal de avaliação das aprendizagens, deve integrar o processo de ensino e aprendizagem fundamentando o seu desenvolvimento. Segundo Dias (2008), através da avaliação formativa, o aluno:

explicitará progressivamente o seu percurso e os critérios identificativos dos aspectos positivos, dos erros do seu percurso ou das aprendizagens realizadas. Nesta perspectiva, a avaliação é considerada como parte integrante do processo ensino-aprendizagem e tem como função a regulação deste mesmo processo (p.68).

Neste sentido, a avaliação formativa foca-se no processo e enfatiza a evolução do aluno, concretizando-se ao longo de todo o ano letivo e ao longo de todo o processo de ensino e aprendizagem. Sendo uma avaliação contínua, a avaliação formativa pretende acompanhar o percurso do aluno e ajudar o professor, caso seja necessário, a reestruturar a sua prática pedagógica. Tal como refere Martins (2013) “A avaliação formativa é interna ao processo de ensino aprendizagem, servindo ao professor para reorganizar a sua atividade e ao aluno para auto regular as suas aprendizagens” (p.24).

Para além disso, como diz Cardinet (1993), citado por Martins (2012), a avaliação formativa ao centrar o processo de avaliação no aluno, “dá atenção à sua motivação e à regularidade do seu esforço, bem como à forma de abordar as tarefas e às estratégias de resolução de problemas que utiliza” (p.8).

Em concordância com a avaliação diagnóstica, também a avaliação formativa deve ser, para além de qualitativa e diversificada, sistemática e contínua, não condicionando a avaliação sumativa, mas servindo para a melhorar e para a fazer evoluir.

O professor recolhe informações utilizando técnicas e instrumentos diversificados, tendo em conta as especificidades do grupo e os conteúdos a avaliar, e, mais importante, interpreta-as, informa o aluno e usa-as como reguladoras da sua intervenção.

Podemos concluir que, para um processo de ensino e aprendizagem eficaz, é fundamental que se compreenda, para além das diferenças entre avaliação formativa e avaliação sumativa, o que é a avaliação formativa e quais os seus benefícios para os alunos e para o seu sucesso escolar. De acordo com Black e Wiliam (1998), citados por Fernandes (2008), os alunos que frequentam salas de aula em que a avaliação é essencialmente de natureza formativa “aprendem significativamente mais e melhor do que os alunos que frequentam aulas em que a avaliação é sobretudo sumativa”. Diz também que os alunos que mais se beneficiam “da utilização deliberada e sistemática da avaliação formativa são os alunos que têm mais dificuldades de aprendizagem” (p.364).

Com base nos autores citados é-nos consentido dizer que a recorrente utilização da avaliação formativa em sala de aula permitirá que os alunos tenham mais oportunidades de aprender significativamente, por possibilitar que, mais facilmente, consigam identificar as suas dificuldades e esclarecer as suas dúvidas, trabalhando-as quer em sala de aula, quer individualmente, de forma a ultrapassá-las. O que se traduzirá em maior sucesso, por exemplo, em exames externos, mas também no seu dia a dia e na sua carreira profissional. Os principais intervenientes desta modalidade de avaliação são os alunos e os professores (ainda que os encarregados de Educação também possam intervir), podendo os professores recorrer a diversos instrumentos, como fichas de avaliação (formativa), grelhas/tabelas, registos estruturados, observação direta e indireta, auto e heteroavaliação e trabalhos individuais e em grupo, etc.

### **Avaliação sumativa**

Tendo por base a Portaria n.º 223-A/2018 de 3 de agosto (Artigo 22.º):

a avaliação sumativa consubstancia um juízo global sobre as aprendizagens desenvolvidas pelos alunos. (...) traduz a necessidade de, no final de cada período letivo, informar alunos e encarregados de educação sobre o estado de desenvolvimento das aprendizagens. (...) traduz ainda a tomada de decisão sobre o percurso escolar do aluno. (p. 3790-(8))

Para Afonso (2011), a avaliação sumativa é “um somatório dos resultados obtidos num determinado momento do processo, indicando a que intervalo ficou o aluno de atingir os objectivos anteriormente definidos” (p.33). Enquanto que para Martins (2013), o principal objetivo da avaliação sumativa é “certificar as aprendizagens e verificar se os

objetivos finais ou terminais da formação foram ou não atingidos pelos alunos” (p.24). Para além de certificar, a avaliação sumativa, como dizem, respetivamente, Ribeiro (1999), citado por Martins (2012, p.9) e Gonçalves (2015, p.10) corresponde a “um balanço final, a uma visão de conjunto relativamente a um todo sobre que, até aí, só tinham sido feitos balanços parcelares (...) pois se os objetivos forem atingidos permite a passagem à etapa seguinte”.

Em suma, a avaliação sumativa realiza-se com a finalidade de atribuir um valor numérico, no final de cada período letivo, às aprendizagens do aluno. Assim, realiza-se, geralmente, a meio e no fim de cada período letivo (correspondendo, de uma maneira geral, ao final de uma unidade curricular). Centra-se naquilo que o aluno sabe e aprendeu ao longo de um dado período de tempo e é uma das principais modalidades de classificação do aluno, permitindo atribuir-lhe uma nota final. De uma maneira geral, este tipo de avaliação foca-se na sumula dos conhecimentos obtidos pelos alunos, valorizando mais o conhecimento substantivo obtido/dominado, ou seja, os conteúdos adquiridos, do que as competências desenvolvidas.

Acontece, como já se disse, em momentos pré-estabelecidos pelo professor, de acordo com os alunos. Porém, é fundamental que se entenda aquele que deve ser o real objetivo desta avaliação, que apesar de ser o de certificação, não deve ser de certificação quantitativa, mas sim certificação qualitativa, informando os professores, os alunos, e também encarregados de educação, sempre muito presentes em todo o percurso escolar, principalmente nos primeiros níveis de escolaridade, acerca do nível de aprendizagem atingido, ou não, ao longo do ano letivo.

Os principais intervenientes desta modalidade de avaliação são os alunos e os professores, sendo estes os principais responsáveis. Para concretizar esta modalidade de avaliação é possível recorrer a diversos instrumentos, como fichas de avaliação (sumativa), processo individual do aluno, auto e heteroavaliação, trabalhos individuais e em grupo, etc.

Concluimos dizendo que a avaliação das aprendizagens deve ser utilizada ao longo de todo o ano letivo, recorrendo a diferentes modalidades e instrumentos de avaliação, para que alunos, professores e encarregados de educação possam acompanhar, ao longo de todo o processo, a evolução do aluno e as suas falhas, as suas dúvidas, para que, a partir daí, possam ser trabalhadas de outra forma, de modo a garantir o sucesso escolar a todos, evitando a retenção dos alunos no final do ano letivo, que leva muitas vezes à sua desmotivação e desinteresse escolar. Permite também ao professor perceber

se os métodos de ensino que utiliza funcionam com aquela turma e com cada um dos seus alunos ou se é necessário adaptá-los, de forma a melhorar as aprendizagens. Isto exige, segundo Martins (2013) “que os professores estejam familiarizados com todas as potencialidades e as fragilidades de cada uma das diferentes modalidades de avaliação, pois só deste modo as podem utilizar correta e adequadamente” (p.19).

### **3. Função educativa da avaliação: o que avaliar e quem envolver na avaliação**

Partindo da ideia de que a avaliação tem como principal função educativa promover e fomentar a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos, então, segundo Pires (2019), a mesma “deve dirigir-se, não só para os conteúdos e as competências cognitivas (raciocínio, pensamento crítico, resolução de problemas, etc.), mas também para as competências processuais e atitudinais” (p.4). Ou seja, na avaliação, devem considerar-se, para além dos conhecimentos científicos as competências variadas, que a Escola e os professores devem trabalhar e desenvolver, quer sejam relacionadas, por exemplo, com o raciocínio, a curiosidade e a análise crítica, quer sejam relacionadas com a empatia e o diálogo ou com a execução correta de realizações e procedimentos. Tendo, sempre, como objetivo último, contribuir para o desenvolvimento de cidadãos ativos, informados e bem-sucedidos nas suas futuras carreiras, mas também tolerantes, bons ouvintes, capazes de respeitar as diferenças, etc.

Para concretizar esta função educativa da avaliação, entendemos que a avaliação deve ser o mais diversificada possível e ocorrer quer em situações formais, como provas escritas ou orais, por exemplo, em que o aluno sabe que está a ser avaliado, quer em situações informais, que ocorrem no dia a dia da sala de aula e resultam da atividade diária que implica a participação ativa de todos os intervenientes, professores e alunos, fomentando e contribuindo para a evolução e o sucesso das aprendizagens de forma ainda mais sustentada, implicada e eficiente. Ou seja, para além dos professores, também os alunos devem ser um dos principais intervenientes no processo de avaliação, como em qualquer processo de ensino e aprendizagem, numa partilha de responsabilidades entre alunos e professores. Segundo Fernandes (2008) os alunos devem ser “deliberada, activa e sistematicamente envolvidos no processo do ensino-aprendizagem, responsabilizando-se pelas suas aprendizagens e tendo amplas oportunidades para elaborarem as suas respostas e para partilharem o que e como compreenderam” (p.364).

Para que tal aconteça, é essencial que se crie em sala de aula uma relação segura, estável e de confiança entre alunos e professores, que permita o diálogo, a interação, a

discussão e a troca de ideias, garantindo que os envolvidos estão cientes daquilo que se espera deles e da responsabilidade do seu envolvimento no processo. Como diz Fernandes (2008) “os professores têm que estabelecer pontes entre o que se considera ser importante aprender e o complexo mundo dos alunos (por exemplo, o que eles são, o que sabem, como pensam, como aprendem, o que sentem e como sentem)” (p.364).

Reforçamos a ideia de que, nos últimos anos, mais do que nunca, a escola tem insistido bastante na importância do envolvimento do aluno em todo o processo de ensino e aprendizagem e, em particular, no processo de avaliação das aprendizagens, em que lhes é pedido que assumam, progressivamente, várias responsabilidades.

### **3.1. Principais instrumentos de avaliação**

Para ajudar a concretizar os desígnios da avaliação, que antes foram sendo enfatizados, não só são várias as modalidades, como são diversos os instrumentos colocados à disposição do aluno e do professor, mas que podem envolver, também, outros intervenientes importantes, como os pais/encarregados de educação. Quanto aos instrumentos, devem ser o mais variados possível, de forma a conseguir “chegar” a todos os alunos, tendo em conta as suas especificidades, dificuldades, preferências e motivações (diagnosticadas pelo professor). Tendo por base o Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho (artigo 22.º):

na avaliação devem ser utilizados procedimentos, técnicas e instrumentos diversificados e adequados às finalidades, ao objeto em avaliação, aos destinatários e ao tipo de informação a recolher, que variam em função da diversidade e especificidade do trabalho curricular a desenvolver com os alunos. (p.2936)

De entre essa variedade de instrumentos indicamos os testes, o diário do aluno, o portefólio (escritos), os relatórios escritos e os relatórios de autoavaliação (orais/escritos), e as grelhas de observação direta (empenhamento; motivação; participação; dificuldades...) (Pires, 2019). De acordo com Afonso (2011), ao longo da prática letiva:

o professor deve ter consciência que não existem instrumentos de avaliação que traduzam a realidade de cada aluno de uma forma absolutamente segura e que todos os instrumentos têm as suas vantagens, mas também as suas limitações. A aplicação repetida e exclusiva de um mesmo tipo de instrumento não possibilita ver o aluno sob todos os ângulos e pode, por vezes, induzir no professor juízos

incorrectos. Para evitar que tal situação ocorra, o professor, deve combinar a utilização de diferentes técnicas e instrumentos de avaliação (p.35).

Como já dissemos, existem diversos e variados tipos de instrumentos de avaliação, mas é preciso que se entenda que nem todos os instrumentos avaliam o mesmo. Desta feita, é essencial que se conheça cada um deles e quando deve ser utilizado. Para uma breve caracterização, vamos focar-nos nos diferentes instrumentos de avaliação anteriormente nomeados, os testes, as sínteses de matéria, o diário do aluno, o portefólio, etc.

Os testes, como habitualmente os conhecemos, correspondem a uma prova escrita, individual, realizado em sala de aula, numa data pré-definida pelo professor e alunos, geralmente sem consulta, e com tempo limitado, que até aos dias de hoje, dependendo do nível de escolaridade, se assumem um dos instrumentos de mais valor e, por vezes, quase exclusivo de avaliação dos alunos. Para Gonçalves (2015), “Este aspeto leva muitas das vezes o aluno a estudar para uma nota ao invés de estudar para aprender de uma forma significativa.” (p.11) Ainda segundo a autora:

Como qualquer instrumento de avaliação, também os testes têm vantagens e desvantagens. As vantagens passam por facilitar uma ligação clara aos objetivos de aprendizagem, são práticos, objetivos, consistentes com as expectativas dos alunos e dos pais, produzem dados escritos para referência posterior, entre outras. As desvantagens mais apontadas são: causar stress e ansiedade, promover a memorização, não avaliar, na maior parte das vezes, a capacidade crítica do aluno e são de iniciativa exterior ao aluno. (p.12)

Nos relatórios escritos, segundo Dinis (2016), “o professor tem o papel de clarificar os alunos acerca do que é pretendido. O relatório permite que o aluno expresse um espírito argumentativo, recorrendo às competências de escrita e representação.” (p.12) De acordo com Gonçalves (2015) os relatórios:

são produções escritas, mais ou menos extensas, realizadas sobre atividades teóricas e/ou experimentais, ou de projetos no qual os alunos estavam envolvidos e que constituem um fator de aprendizagem para os alunos. (...) Para avaliar os relatórios é necessário criar escalas de avaliação. Este instrumento tende a valorizar as capacidades como a resolução de problemas, raciocínio e comunicação, bem como atitudes e valores. (p.12)

O portefólio, por sua vez, tem vindo a ganhar destaque nos últimos anos como forma alternativa de avaliar os alunos, sendo a sua utilização, segundo Martins (2013),

“necessariamente, um processo contínuo e sistemático ao longo de todo o ano letivo”.  
(p.27)

Para a mesma autora, Martins (2013), o portfólio é um «arquivo» que “comporta um conjunto de trabalhos, registros de auto-reflexão realizadas pelos alunos e também comentários feitos pelos professores sobre a evolução da aprendizagem realizada pelo aluno, bem como das necessidades que apresenta”, referindo ainda que “Os trabalhos a incluir no portfólio podem ser diversos, como por exemplo referir-se a descrições escritas de resultados de trabalhos práticos realizados, projetos ou investigações feitas, testes realizados, análises críticas, gráficos, fotografias e outros materiais” (p.27).

De acordo com Menino (2004), citado por Dinis (2016), este instrumento de avaliação “tem como principal propósito documentar o desenvolvimento da aprendizagem do aluno. Este instrumento de avaliação desempenha uma função reguladora no sentido em que a reflexão que o aluno desenvolve contribui para o desenvolvimento da metacognição associada à autoavaliação”. (p.12)

A observação, através das grelhas de observação direta, permite ao professor avaliar, não só o comportamento, o empenhamento, a motivação, a participação, etc., mas também, os problemas de aprendizagem, as dificuldades, as dúvidas, etc. Segundo Gonçalves (2015), é evidente “que para estruturar a observação é preciso definir os objetivos, selecionar os alunos a observar, a informação a recolher e, por fim, escolher um instrumento de fácil registo”. (p.13)

Segundo Dinis (2016), este instrumento fornece ao professor informações importantes “sobre o modo como os alunos pensam e desempenham as tarefas, bem como as atitudes e comportamentos revelados aquando o processo de ensino aprendizagem. Permite ainda complementar a informação obtida através das restantes técnicas/instrumentos de avaliação” (p.10). As grelhas elaboradas pelo professor permitem-lhe que possa observar e analisar com maior facilidade a frequência da participação, comportamento, progressão, etc., dos alunos, reunindo todos os dados de cada aluno num único documento.

O diário é outro instrumento de avaliação que alguns professores têm vindo a adotar com maior frequência nos últimos anos. Segundo Gonçalves (2015), um diário, enquanto instrumento de avaliação, pode tornar-se como “uma estratégia de avaliação que permite desenvolver habilidades metacognitivas” (p.13), pois, como a autora acrescenta, o registo no diário “prevê a oportunidade de envolver o aluno numa experiência «de auto-análise» essencialmente, através de três perguntas: quais os

conteúdos trabalhados, como se trabalhou esses mesmos conteúdos e quais as maiores dificuldades” (p.13).

Por fim, fazemos referência à autoavaliação como instrumento de avaliação, recorrendo a Nunes (2004), citado por Dinis (2016), que assume a importância de o aluno refletir para se autoavaliar:

O desenvolvimento da autoavaliação é parte integrante numa avaliação de carácter formativo e regulador. É importante que o aluno desenvolva a capacidade de refletir sobre o seu próprio progresso, identificando os erros e os resultados obtidos de modo a regular a sua aprendizagem. (p.13)

Vale salvaguardar que, para além dos instrumentos de avaliação acima enumerados, existem outros que podem ser igualmente importantes e fundamentais na avaliação, dependendo da metodologia de trabalho do professor, podendo variar de turma para turma, tendo sempre em conta a importância de salvaguardar as especificidades de cada aluno e aquilo que melhor pode resultar com determinado aluno/turma, e que pode não resultar com outro aluno/turma, mesmo sendo apoiado pelo mesmo professor.

### **3.2. Princípios reguladores da avaliação**

Dada a importância da avaliação, nomeadamente pelas implicações que pode ter, quer na aprendizagem e no desenvolvimento dos alunos, quer na sua progressão académica, e que pode condicionar a vida profissional, esta é uma das componentes do processo educativo mais investigada e regulada. São vários os princípios teóricos definidos com o objetivo de orientar o processo avaliativo dos alunos, enquadrando-o, regularizando-o e clarificando-o: princípio da consistência, princípio da diversidade, princípio da transparência, princípio da coerência, princípio da integração, princípio da generalidade, princípio da postura, etc. Nessa ação de orientação, clarificação e regulação, três desses princípios revestem-se de uma importância fundamental e devem ser tidos em conta pelo professor na realização da avaliação das aprendizagens: princípio da consistência, princípio da diversidade e princípio da transparência.

O princípio da consistência diz respeito à necessidade de compatibilizar a avaliação com as aprendizagens promovidas e o nível de desenvolvimento dos alunos, bem como com o fim a que se destina (Pires, 2014). Igualmente, de acordo com Afonso (2011), este princípio “diz respeito à imprescindível concordância entre a avaliação realizada na sala de aula e as aprendizagens desenvolvidas pelo aluno, o tipo de

informação que se pretende, o fim a que se destina e o nível de desenvolvimento do aluno”. (p.14)

O princípio da diversidade diz respeito à necessidade de variar os modos (formativa/sumativa; individual/em grupo; situação formal/informal) e os instrumentos de avaliação, para que as informações sobre a aprendizagem desenvolvida sejam variadas e diversificadas (Pires, 2014).

O princípio da transparência diz respeito à necessidade de clarificar e explicitar os critérios de avaliação (Pires, 2014). Pires (2001), citada por Afonso (2011), relativamente a este princípio, esclarece que:

a clarificação e explicitação dos critérios de avaliação é uma das condições «cruciais» para o êxito dos alunos. Essa explicitação será eficiente se a relação de comunicação entre os vários sujeitos em interação for aberta, isto é, para que um texto fique bem apreendido e fique explícito para o aluno, este deve ser construído pelo aluno com a ajuda do professor, e pelo aluno, em interação com outros alunos. Definir um sistema de avaliação, “balizado” por critérios de avaliação bem definidos e pô-los em prática de modo cuidadoso e reflectido, é uma tarefa muito importante do professor. Os critérios e processos têm que ser dados a conhecer e explicados aos alunos e encarregados de educação, garantindo a transparência e clareza da avaliação, após terem sido aprovados pelo Grupo Disciplinar. (p.14)

## Capítulo 2

### Abordagem Metodológica

#### 1. Nota introdutória

Este capítulo é destinado a identificar e a justificar os procedimentos metodológicos orientadores do trabalho de investigação desenvolvido. Ou seja, ao longo do capítulo iremos forçar-nos no enquadramento metodológico utilizado para a concretização do nosso estudo, desenvolvido ao longo de toda a prática pedagógica, em contexto de Prática de Ensino Supervisionada. Para tal, apresentaremos inicialmente o papel fundamental e estruturante da investigação em educação, para orientar, fundamentar e justificar as opções metodológicas que tomamos em sala de aula. Seguem-se a justificação do estudo, as questões-problema e os objetivos do mesmo e, ainda, as técnicas e os instrumentos de recolha de dados. Terminamos com o tratamento e a análise de dados recolhidos.

#### 2. Enquadramento metodológico

##### 2.1. O papel da investigação em educação

Estando o mundo em constante transformação é inevitável, para além de fundamental, que a educação acompanhe essas alterações, renovando-se e evoluindo, no sentido de se adaptar, mas também, acreditamos, no sentido de melhorar. Por exemplo, na atualidade, a tecnologia que permite o acesso à internet, bem como a outras ferramentas, são extremamente utilizadas pela sociedade e a escola não podia ficar de fora desta evolução. Por isso precisou de reinventar-se (como deve/e precisa de fazer todos os dias) de forma a conseguir levá-las para a sala de aula, já que são tão conhecidas e aliciantes para os alunos. Esse processo de evolução/adaptação acarreta, por vezes, um grande esforço, pois exige nunca perder o propósito do que é a Escola e para que serve, tal como já referimos anteriormente, e que seja realizada investigação em educação. Como refere Ponte (2002), a “investigação é um processo privilegiado de construção do conhecimento” (p.3). Nesta perspetiva, a investigações em educação torna-se necessária para que o conhecimento educativo/educacional seja fundamentado, alicerçado e apoiado nos dados investigados.

Estamos convictos de que todos os professores, ainda que uns mais que outros, se tornam, inevitavelmente, investigadores da sua prática, já que procuram sempre o melhor para os seus alunos, o que melhor resulta/o que é mais eficaz, o que capta melhor a sua

atenção, o que os mantém concentrados e ativos, etc. Tal como refere o mesmo autor, Ponte (2002), “A investigação sobre a sua prática é, por consequência, um processo fundamental de construção do conhecimento sobre essa mesma prática e, portanto, uma atividade de grande valor para o desenvolvimento profissional dos professores que nela se envolvem ativamente. (p.7) Admitimos, contudo, que nem todos os professores têm conhecimentos sobre investigação que a tornem rigorosa. Concordamos com Martins (2013), quando refere que “Uma investigação, enquanto processo rigoroso ao procurar descrever, interpretar e analisar a realidade, exige do investigador consistentes conhecimentos dos diferentes métodos que lhe permitam desenvolver a investigação”. (p.38) e, portanto, os dados obtidos podem não ser fiáveis, mas serão, seguramente, pontos de partida para refletir, melhorar, evoluir.

## **2.2. Justificação do estudo, questões problema e objetivos**

O estudo que apresentamos, tal como já antes referimos, foi realizado em contexto de prática pedagógica, em diferentes níveis de escolaridade, iniciando-o no 1.º CEB (3.º ano) e completando-o no 2.º CEB (6.º ano).

Desde muito cedo que a temática da avaliação das aprendizagens nos suscitou imenso interesse e curiosidade, mas também algumas dúvidas e interrogações e, sobretudo, muita vontade de estudar/de aprender sobre o assunto. Assim, a escolha do tema de investigação deste trabalho foi fácil. O interesse surgiu, primeiramente, pela nossa experiência enquanto alunos, associada à perceção da influência que a avaliação pode ter na motivação dos alunos e, em consequência, no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento. Ao longo dos 18/19 anos de estudantes passámos por diversos momentos e diferentes tipos de avaliação, alguns mais positivos e outros nem tanto. Estes, os menos positivos, foram criando o sentimento de que, nem sempre, a avaliação das aprendizagens é aplicada como o esperado (o que nós esperávamos) e/ou que, nem sempre, é valorizado aquilo que, realmente, pensávamos que se pretendia realçar com os momentos de avaliação.

Como acontece em qualquer investigação, no âmbito desta enorme temática, que é a avaliação das aprendizagens, muito mais complexa e abrangente do que conseguiríamos abarcar com o nosso estudo, tivemos necessidade de direcionar a atenção para um determinado “caminho”, dos muitos que a temática oferece, um caminho que fosse mais preciso e objetivo. Foi assim que, já em contexto de prática de ensino supervisionada (PES), sentimos que, nem sempre, parecia existir harmonia entre aquilo

que os teóricos e a teoria afirmam/recomendam sobre o assunto e aquilo que na prática se aplica. Percebemos, também, que este sentir/esta percepção deveria ser, ela própria, “avaliada”, isto é, estudada/investigada. Surgiu, assim, o interesse em identificar quais as práticas de avaliação das aprendizagens mais utilizadas com os alunos do 1.º e do 2.º Ciclo do Ensino Básico, bem como perceber a relação de (des)continuidade entre o dizer e o fazer dos professores no que concerne à avaliação das aprendizagens dos alunos.

A orientar a investigação temos, então, duas questões-problema, que não só a estruturam e a direcionam, como também lhe dão forma e a contextualizam: “Quais as práticas de avaliação mais utilizadas com os alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico e em Matemática e Ciências Naturais no 2.º Ciclo do Ensino Básico?”, que condicionou, quase inevitavelmente, uma outra questão: “Qual a relação de (des)continuidade entre as conceções dos Professores cooperantes sobre avaliação das aprendizagens e o modo como efetivamente avaliam?”. Tendo em vista as questões-problema apresentadas, foi necessário estabelecer objetivos que nos definissem os “percursos investigativos” que nos conduzissem à sua resposta. Desta forma, enumeram-se os três grandes objetivos: (i) Perceber quais as práticas de avaliação das aprendizagens utilizadas com alunos do 1.º e do 2.º Ciclo do Ensino Básico; (ii) Estudar a relação entre o modo como os Professores cooperantes consideram que se deveriam avaliar as aprendizagens dos alunos e o modo como efetivamente avaliam; (iii) Saber o que os alunos do 1.º e do 2.º Ciclo do Ensino Básico pensam sobre o processo de avaliação das aprendizagens.

Após definirmos os três objetivos anteriores, bastante gerais, outros objetivos, neste caso de índole mais concreta e objetiva, ou seja, mais específicos, foram emergindo, nomeadamente, inerentes ao objetivo “Perceber quais as práticas de avaliação das aprendizagens utilizadas com alunos do 1.º e do 2.º Ciclo do Ensino Básico”, e que passo a apresentar: -Averiguar as modalidades de avaliação das aprendizagens implementadas: diagnóstica, formativa, sumativa e a sua periodicidade (diariamente, semanalmente, mensalmente, final de período...); -Identificar os instrumentos de avaliação das aprendizagens utilizados: fichas de trabalho, testes de avaliação, perguntas (orais e escritas), diário/portefólio dos alunos, observação direta, etc.; -Entender o que é avaliado: conhecimentos, competências (cognitivas, procedimentais), atitudes; -Compreender como os Professores utilizam os dados de avaliação obtidos. Ou seja, que feedback é dado aos alunos para fomentar a aprendizagem (fornecidas informações em tempo útil sobre as etapas vencidas e as dificuldades encontradas, fornecidos pontos de apoio para que haja progressão na aprendizagem...).

Atendendo ao tema, podemos ainda aferir que esta investigação se tratou de um trabalho coletivo, com a participação indireta de professores (cooperantes, do 1.º e do 2.º CEB) e alunos dos diferentes níveis de ensino, turmas e agrupamentos com os quais tivemos oportunidade de trabalhar e que nos permitiram observar, analisar, refletir e reunir dados para a elaboração deste trabalho, com uma temática que, no nosso entender, é bastante pertinente e intemporal. Mesmo que a avaliação sofra alterações e evolua na sua forma e modalidades, o essencial é dar informações, em tempo útil, a alunos, professores e encarregados de educação sobre o processo de ensino e aprendizagem, das metas que os alunos já ultrapassaram e daquelas que ainda não foram conseguidas, pois só assim haverá progressão na aprendizagem e avanço no desenvolvimento, é imutável. Assim, a avaliação será sempre uma etapa fundamental da vida académica, quer para os alunos, quer para os professores, quer para a sociedade (que sempre quer conhecer os produtos da avaliação, nomeadamente sumativa).

### **2.3. Natureza do estudo**

Em qualquer trabalho de investigação existem três possíveis vertentes, três possíveis “caminhos” que podem ser utilizados/seguidos para fazer investigação, um de carácter, essencialmente, quantitativo que permite, através dos estudos produzidos, fazer generalizações, outro de carácter, essencialmente qualitativo, que permite compreender uma realidade única, em que os dados obtidos, à partida, validam, adequam-se e explicam aquele dado contexto de estudo. A terceira possibilidade refere-se à realização de uma investigação de carácter misto, ou seja, uma investigação que englobe estudos/dados quantitativos e qualitativos.

Conhecidas as possibilidades, e tendo em conta as questões-problema e os objetivos traçados para este trabalho de investigação, inevitavelmente um trabalho bastante descritivo, assumimo-lo como de natureza qualitativa - interpretativa. Pois, de acordo com Coutinho (2015), citado por Ferreira (2019), “foca-se na interpretação e compreensão de significados num dado contexto social”. (p.14)

Também dois autores emblemáticos nesta matéria, Bogdan e Biklen (1994), nos dão fundamentação para a natureza qualitativa da investigação que realizámos. Segundo os autores, um trabalho desta natureza, realizado em contexto escolar, é qualitativo quando apresenta cinco principais características, não sendo, no entanto, obrigatório que todos os estudos apresentem fielmente todas elas. Primeiramente, mas sem nenhuma ordem específica: quando a intervenção/investigação ocorre no mesmo contexto escolar

em que o professor/investigador realizou a prática de ensino, o que permite que a fonte direta dos dados seja o ambiente natural e que o instrumento principal seja o professor/investigador; quando se trata de uma investigação que gera dados descritivos a partir dos documentos produzidos e da observação direta dos seus intervenientes; quando é possível analisar os dados de forma indutiva, conseguindo-se atingir a compreensão do fenómeno em estudo a partir dos documentos decorrentes da recolha das informações; quando a questão primordial da investigação é o processo e não apenas o produto final; e, por fim, quando o professor/investigador tenta compreender os intervenientes da investigação, através dos significados que são atribuídos aos acontecimentos e às palavras, uma vez que, num trabalho desta natureza, a essência da interpretação dos dados, está no significado que atribuímos a cada ação/palavra.

Fundamentamo-nos, ainda, em Afonso (2014), quando refere que “a investigação qualitativa se preocupa com a recolha de informação fiável e sistemática sobre aspetos específicos da realidade social usando procedimentos empíricos com o intuito de gerar e inter-relacionar conceitos que permitam interpretar essa realidade”. (p.14), características que encontramos, e que atribuímos à nossa investigação.

#### **2.4. Técnicas e instrumentos de recolha de dados**

Para concretizar a investigação a que nos propusemos, tal como acontece em qualquer outra investigação, foi necessário recorrer a diferentes técnicas e instrumentos de recolha de dados que nos auxiliassem a obter as informações necessárias para atingir os nossos objetivos e responder às questões-problema, da forma mais objetiva possível. Para isso, foi necessário reunir dados de proveniência variada, através de meios e técnicas diversificadas, concentrando-os para que se fosse mais fácil tratá-los e analisá-los. Como referem Bogdan e Biklen (1994), “o termo dados refere-se aos materiais em bruto que os investigadores recolhem do mundo que se encontram a estudar; são os elementos que formam a base da análise” (p. 149), mas que é preciso estudar, perceber, refleti-los para se poder concluir a partir deles.

Desta forma, para a investigação sentimos a necessidade de adotar um conjunto de técnicas e instrumentos que nos ajudassem a enriquecer o nosso estudo. A principal, técnica que utilizámos, ou aquela que é indispensável em qualquer trabalho de investigação concretizada em sala de aula, com alunos e professores, desta natureza, foi a observação direta (participante), que realizámos diariamente e que era transposta no

diário de bordo (notas de campo) e no registo fotográfico. Como refere Merriam (1998), citado por Dias (2008):

A observação associada a outras técnicas de recolha de dados, torna-se, então, importante na metodologia de carácter qualitativo, ao proporcionar ao investigador um contacto pessoal e próximo com o fenómeno que pretende investigar e tomar consciência, em primeira mão, de determinadas situações no respectivo contexto e no momento exacto da sua ocorrência. (p.104)

Opinião idêntica é apresentada por Mónico et al (2018). No dizer destes, a observação “possibilita, por parte de quem observa (para além da aquisição e clarificação de informações sobre uma dada realidade), a identificação de problemas, o entendimento de conceitos, bem como a análise de relações e aplicações de esquemas de diferenciação dos mesmos” (p.724)

Um trabalho de investigação em educação deve ser também sustentado com um diário de bordo. Na visão de Bogdan e Biklen (1994), com que concordamos, “o investigador introduz-se no mundo das pessoas que pretendem estudar, tenta conhecê-las, dar-se a conhecer e ganhar a sua confiança, elaborando um registo escrito e sistemático de tudo aquilo que ouve e observa” (p.16). No diário de bordo o investigador transcreve para um papel todas as notas de campo que recolheu ao longo da prática pedagógica, que servirão como base essencial, não só para refletir sobre o trabalho que foi realizado (o que correu bem, o que correu menos bem e porquê, o que é preciso reformular e/ou melhor numa próxima intervenção, entre outros aspetos), mas também na busca das respostas para as problemáticas em estudo. Este instrumento, em que se reproduz no papel, da forma mais fiel possível, ideias, afirmações, comentários, reações e comportamentos de alunos e professores, que possam vir a ser fundamentais para o estudo, torna-se bastante descritivo e, por isso, bastante reflexivo. Esses dados, e as reflexões que possibilitam, serão essenciais, garantidamente, no processo de desenvolvimento de qualquer professor, nomeadamente, no nosso desenvolvimento enquanto futuros professores. Tal como referem Bogdan e Biklen (1994), citados por Ferreira (2019), “as notas de campo são «o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e reflete sobre os dados de um estudo qualitativo»” (p.17). Ainda de acordo com Bogdan e Biklen (1994), agora citados por Oliveira (2019), este instrumento dispõe de dois processos distintos, “Por um lado, o investigador deve descrever o que observa, por outro lado, o investigador deve realizar uma reflexão do que observou, patenteando o seu ponto de vista de acordo com as suas ideias, estratégias, reflexões e palpites.” (p. 22)

Aliado à observação e às notas de campo, outro instrumento utilizado foi o registo fotográfico que nos possibilitou “uma outra” visão dos acontecimentos, capturando o que possa ter passado despercebido num dado momento, seja a expressão dos alunos ou a sua postura perante as atividades propostas, seja o seu envolvimento e entusiasmo. Serve, igualmente, para nos reavivar a memória, para lembrar aquilo que implementámos e como o implementámos, complementando as notas de campo feitas diariamente. É como um “lembrete visual” que, tal como referem Bogdan e Biklen (1994), nos fornece “informação sobre o comportamento dos sujeitos, a sua interação e a sua forma de apresentação em determinadas situações”. (p.141) Mas é importante salvaguardar, como assinalam os autores referidos, “as fotografias não são respostas, mas ferramentas para chegar às respostas”. (p.191) Realçamos, contudo, que todos os registos fotográficos foram exclusivamente para uso do estudo investigativo e que o anonimato dos intervenientes, crianças, professores e instituições, se mantiveram confidenciais, tal como afiançamos no pedido de autorização prévio feito no início da prática pedagógica, em todos os contextos, a professores, alunos e encarregados de educação.

Ainda em relação à observação, para além de imprescindível a qualquer trabalho investigativo, como já antes assumimos, é igualmente essencial e imprescindível ao trabalho diário do professor, uma vez que permite, segundo Sousa (2005), “uma maior compreensão dos pensamentos e motivações dos sujeitos” (p.113), auxiliando o professor a verificar se, por exemplo, os alunos estão concentrados e empenhados nas tarefas, se certa estratégia necessita de ser reformulada em função do tempo disponibilizado, se determinada atividade está a “resultar” com aquele grupo de alunos (tendo em conta as suas características e especificidades), etc. São inúmeras as vantagens de uma boa utilização desta técnica, pois fornece-nos os dados para conhecermos o contexto e melhorarmos o processo. Como nos diz Sousa (2005), a observação “destina-se essencialmente a pesquisar problemas, a procurar respostas para questões que se levantem e a ajudar na compreensão do processo pedagógico”. (p.109)

Assim, reiteramos que durante toda a prática pedagógica, quer nas primeiras semanas de observação, quer nas semanas de intervenção, a observação foi o nosso principal aliado, utilizando-a diariamente para conhecer a turma/alunos, o seu comportamento e interações, os seus interesses e preferências, as suas dificuldades. Foi também a observação, cuidada e constante, que nos permitiu conhecer as metodologias de trabalho dos professores cooperantes e a interação com os seus alunos, bem como conhecer o espaço de trabalho, nomeadamente a sala de aula e todo o recinto escolar. Este

conhecimento deu-nos um vasto leque de informações importantes para o desenvolvimento das aulas, planificação e concretização, mas também para a investigação. Aquilo que de relevante observávamos era transcrito num diário de bordo, através de notas de campo.

No processo investigativo recorreremos também à análise documental, de forma a categorizar e a classificar os dados que fomos recolhendo, bem como ao inquérito, concretizado numa entrevista (registo áudio), realizado aos dois professores cooperantes com que trabalhámos, um do 1.º CEB e outro do 2.º CEB, e ao professor de apoio do 1.º CEB que esteve sempre muito envolvida no processo formativo dos alunos, incluindo na sua avaliação. Queríamos identificar as suas conceções no que concerne à avaliação das aprendizagens dos alunos e compará-las com os dados recolhidos durante a prática pedagógica. Pretendíamos perceber quais as práticas de avaliação mais utilizadas com os alunos e a relação de (des)continuidade entre o dizer e o fazer dos professores a esse respeito.

A técnica de recolha de dados por inquérito, apresenta dois possíveis instrumentos, entrevista e questionário. Ambos têm como principal objetivo obter informações essenciais de determinado tema em estudo do entrevistado. Para o nosso estudo recorreremos à entrevista que, de acordo com Amado (2013), “é um dos mais poderosos meios para chegar ao entendimento dos seres humanos e para obtenção de informações nos mais diversos campos”. (p.207)

A entrevista pode ser realizada entre duas ou mais pessoas, dependendo da estratégia e dos dados que se pretendem recolher. Em qualquer caso, o papel do entrevistador é colocar as questões que pretende que sejam respondidas, tendo em consideração a sua temática e os dados que pretende obter. Tal como afirma Bogdan e Biklen (1994), a entrevista serve para “recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo”. (p.134) É, principalmente, a característica de permitir “recolher dados na linguagem própria do sujeito”, que torna a entrevista uma das técnicas mais utilizadas na investigação qualitativa. Se a esta acrescentarmos a possibilidade de permitir ao investigador “desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo”, percebemos porque, neste caso a preferimos ao questionário.

Bogdan e Biklen (1994) afirmam que as entrevistas “podem constituir a estratégia dominante para a recolha de dados ou podem ser utilizadas em conjunto com a observação

participante, análise de documentos e outras técnicas” (p. 134). Para o estudo, nomeadamente, quando pretendemos perceber quais as práticas de avaliação mais utilizadas com os alunos e a relação de (des)continuidade entre as conceções dos professores cooperantes sobre avaliação e o modo como efetivamente avaliam, fazendo uma ponte entre as conceções e as práticas “do dizer ao fazer”, a entrevista é conjugada com outras técnicas, nomeadamente a observação e a análise documental.

No nosso estudo foi utilizada uma entrevista semiestruturada, uma vez que permite maior interação entre entrevistador e entrevistado, de perguntas abertas organizada em 5 dimensões/eixos, com um guião orientador validado por três professores (ANEXO I). As questões tinham como principal objetivo obter informação que permitisse identificar as conceções dos professores sobre avaliação. O guião da entrevista estava ordenado em função do desenvolvimento que pretendíamos seguir ao longo da mesma, sem esquecer Amado (2013), citado por Ferreira (2019), quando afirma que:

(...), é aconselhável: - começar por experiências atuais ou próximas, de modo a “quebrar o gelo”; - avançar com questões mais factuais do que opinativas; - deixar as questões mais específicas, de opinião, interpretação e sentimentos, para fases intermédias ou finais. (p.19)

Os entrevistados foram os professores cooperantes com quem tivemos oportunidade de trabalhar, nomeadamente três professores cooperantes, sendo dois deles professores do 1.º CEB, detalhadamente o professor titular de turma e o professor de apoio, bem como o professor do 2.º CEB, de Ciências Naturais e de Matemática. Para este estudo limitámo-nos aos professores cooperantes, pois eram os únicos que poderíamos observar na sua prática, condição necessária para podermos fazer a “comparação” entre as suas conceções, obtidas pela entrevista, e as suas práticas, aquilo que realmente aplicam no dia a dia com os seus alunos. A entrevista foi previamente comunicada aos professores cooperantes, que se mostraram recetivos e dispostos a colaborar, tendo sido gravada em registo áudio e, posteriormente, transcrita.

Concluída a recolha de dados procedeu-se à sua análise, interpretação e reflexão, como acontece em qualquer investigação, seja qualitativa ou quantitativa, com o objetivo de encontrar resposta às nossas questões-problema.

Fizemos uma análise dos conteúdos que, de acordo com Amado (2013), é “um processo empírico utilizado no dia-dia por qualquer pessoa (...) mas, para se tornar numa metodologia de investigação científica, tem de seguir um conjunto de passos que dão rigor e a validade necessária” (p.348). Para que tal aconteça, para ter o “rigor e a validade

necessária” seguimos Bogdan e Biklen (1994), que afirmam que a análise “envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta de aspetos importantes do que deve ser apreendido e a decisão do que vai ser transmitido aos outros” (p. 225).

A primeira etapa da análise documental passou por reler e refletir acerca das notas de campo formalizadas ao longo de toda a prática pedagógica, seguida da realização das entrevistas e da sua transcrição. Posto isto, procedemos à fase seguinte, em que cruzámos os dados obtidos pela observação e através das notas de campo, com as respostas dadas nas entrevistas pelos professores e que serão apresentados mais à frente neste trabalho.

## Capítulo 3

### **Caraterização e análise dos contextos educativos e dos participantes**

#### **1. Nota introdutória**

Neste capítulo apresentamos a caracterização dos contextos pedagógicos em que ocorreu a Prática de Ensino Supervisionada (PES) no 1.º CEB e no âmbito de Ciências Naturais e de Matemática no 2.º CEB. Esta caracterização é fundamental para dar a conhecer as características do contexto e dos grupos de trabalho com quem tivemos oportunidade de trabalhar e que em muito influenciaram, naturalmente, a forma como trabalhámos e como organizámos as aulas/as atividades/as propostas de trabalho, etc.

Nesta perspetiva, contemplamos, inevitavelmente, a descrição, ainda que genérica, da globalidade dos espaços, quer internos, quer externos, das escolas e das salas de aula onde desenvolvemos atividades, bem como as especificidades de cada turma no que concerne ao ritmo de trabalho, aos comportamentos e aos gostos e preferências predominantes, entre outros aspetos essenciais, e, ainda, as habituais rotinas de trabalho dos professores cooperantes.

Caracterizaremos, primeiramente, o contexto de 1.º CEB e logo de seguida o contexto de 2.º CEB.

#### **2. Contexto educativo e participantes no 1.º CEB**

A prática pedagógica que desenvolvemos no 1.º Ciclo do Ensino Básico decorreu no ano letivo 2019/2020, ao longo de 12 semanas, em que as intervenções na prática de sala de aula foram intercaladas com a nossa colega de estágio. Essas intervenções realizaram-se numa instituição, situada na cidade de Bragança, que faz parte de um Agrupamento de escolas públicas portuguesas e que abarca várias valências, tais como: 5 instituições de Jardim-de-Infância; 8 escolas de 1.º Ciclo do Ensino Básico, sendo 2 delas também de 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico; 1 escola Secundária, com 3.º ciclo do Ensino Básico, Ensino Profissional e Atividades de Tempos Livres (ATL).

A instituição, inaugurada em 1960, foi sendo alvo algumas reestruturações ao longo dos anos, para garantir aos alunos, professores e funcionários um local seguro, acolhedor e confortável. Assim, o edifício é um espaço amplo e acolhedor, estruturado num só bloco, mas extenso, dividido em três pisos. Logo na entrada, onde estavam sempre afixados documentos com informações importantes acerca do funcionamento da instituição, bem como os horários e as ementas semanais do refeitório (para que, também

os pais, pudessem ter essa informação quando deixavam os filhos na entrada), encontram-se os serviços de receção/portaria e a secretaria. Há também um espaço relativamente amplo destinado ao bar dos alunos e professores, bem como um espaço de passagem e convívio onde se afixam os trabalhos dos alunos da escola. Casas de banho, quer para os professores, quer para os alunos, sala dos professores, com pequeno espaço para refeições, enfermaria, biblioteca, refeitório, 3 salas/pavilhões de ginásio, reprografia e um auditório onde se realizam palestras e festas da instituição, também fazem parte da instituição escolar. Acresce-se um amplo espaço exterior, devidamente vedado para garantir a segurança de todos, principalmente dos alunos, com um campo de futebol e basquetebol que permitem desenvolver atividades ao ar livre e onde funcionam algumas das aulas práticas de Expressão Físico-Motora, por exemplo. Todas estas valências, estruturas e serviços contribuem para o bom funcionamento da instituição e garantem o ambiente de segurança, conforto e acolhimento agradável que anteriormente referimos.

Em termos de organização, a instituição encontra-se estruturada por ciclos. Apesar de ser só um bloco, todo o lado esquerdo é destinado ao 1.º CEB, em dois pisos, com diversas salas, algumas no piso superior e outras no piso inferior. Todas as salas estão bem equipadas, com quadro interativo, quadro branco e equipamentos informáticos, tais como projetores e computadores com ligação à internet.

Relativamente à sala de aula do 3.º ano de escolaridade, que foi o nível de ensino em que realizámos a prática pedagógica, e onde havia sempre a presença de dois professores, o professor cooperante e o professor coadjuvante, era uma sala ampla, com janelas de grandes dimensões numa das paredes, o que permitia a entrada de muita luz natural. Estava igualmente equipada com um quadro interativo, um quadro branco, projetor e computador com ligação à internet. Continha também dois placardes de cortiça, um de grandes dimensões no final da sala e outro mais pequeno junto à porta, onde eram afixados e expostos alguns dos trabalhos práticos dos alunos, nomeadamente alusivos às festividades que se iam celebrando, como o Halloween, o dia de S. Martinho e o Natal, por exemplo. No placard de grandes dimensões eram criados cartazes, também de grandes dimensões, alusivos às datas festivas ou conteúdos abordados nas aulas, como o Dia Mundial da Alimentação, por exemplo, criado por nós e pelos alunos (ANEXO II). Muitas vezes, alguns destes trabalhos eram levados para a entrada da escola para serem afixados junto de outros realizados por outras turmas, de forma a poder mostrar-se a toda a escola os trabalhos feitos na sala de aula.

No que se refere à organização da sala propriamente dita, e no que concerne à disposição das mesas, no início da ação educativa a sala estava organizada em L, com mais seis mesas individuais no centro do L, mas sofreu ligeiras alterações no decurso da mesma. O motivo principal dessas alterações na organização da sala foi facilitar a visibilidade dos alunos para o quadro e melhorar a circulação na mesma. Para além disso, também havia o objetivo de proporcionar um ambiente confortável e em que fosse possível a interação entre todos, nomeadamente entre alunos e entre estes e os professores. Esse bom ambiente, que permite e proporciona a interação com os outros, é essencial para o desenvolvimento dos alunos. Assim, o professor cooperante, titular de turma, optou por colocar todas as mesas voltadas para o quadro, em quatro filas, com três mesas cada, inicialmente juntas, formando uma fila única, mas rapidamente se percebeu que dessa forma não iria funcionar bem, pois os alunos distraíam-se com mais facilidade, para além de que não permitia uma boa circulação pela sala, dificultando que os professores conseguissem chegar a todas as mesas. Essa dificuldade impossibilitava para dar qualquer tipo de apoio, orientação ou esclarecimento de dúvidas, bem como a necessária supervisão ao que os alunos realizam nos cadernos, nos manuais ou nas fichas de trabalho, etc. Por esse motivo, a disposição das mesas voltou a sofrer mais uma alteração, optando-se por manter as mesas voltadas para o quadro, no entanto separando-as entre si, permitindo a passagem entre elas.

Relativamente ao horário letivo, enquanto professoras estagiárias (com o nosso par pedagógico) cumríamos o mesmo horário que o nosso professor cooperante, ao longo de três dias semanais (segunda, terça e quarta-feira), das 9h00 às 12h30 e das 14h00 às 15/16h00, trabalhando as áreas curriculares profetizadas, detalhadamente, Português, Matemática, Estudo do Meio e Expressões (Físico-Motora e Dramática). Apesar de não estar assim contemplado no horário, nos dias em que estávamos presentes, consideravam-se também a Expressão Plástica e a Expressão Musical, que eram incluídas nas atividades práticas realizadas, muitas delas no espaço Brincar e Aprender, esse sim contemplado no horário.

Ainda em relação a horários, nesta instituição, bem como na grande maioria das outras com iguais valências, existe uma programação definida, com horário semanal rotineiro, a cumprir até ao final do ano letivo. De relembrar, no entanto, que não há obrigatoriedade em relação ao seu estabelecimento, mas apenas em relação ao cumprimento dos programas, ao longo do ano letivo, pela ordem/sequência que o professor considerar mais adequada, atendendo sempre às opiniões do grupo e dos seus

interesses. Porém, a maioria das escolas/agrupamentos acabam por criar horários pois, na sua opinião, estes hábitos rotineiros são essenciais para que o ambiente seja o mais seguro e estável possível para o aluno. Nesta perspetiva, concordamos com essa ideia, pois tal como afirmam Hohmann e Weikart (2011) “As crianças sentem-se mais seguras devido à estrutura previsível da rotina diária e dos seus limites claros e apropriados, dentro dos quais elas se sentem livres para desenvolver as suas próprias formas de fazer as coisas.” (p. 225). No entanto também achamos que os horários rígidos acontecem porque se torna mais cómodo e fácil gerir o funcionamento da instituição. Mas há que considerar, também, que a existência de horários, para além das vantagens enumeradas, apresenta também alguns inconvenientes, uma vez que dão pouca, ou nenhuma, liberdade ao aluno de trabalhar aquilo que ele sente vontade/necessidade naquele determinado momento, limitando-se a cumprir aquilo que está definido. O que geralmente também acontece é que o professor titular é quem controla o horário escolar, adaptando-o às necessidades que sente existirem em determinada disciplina, dando sempre total prioridade às disciplinas mais importantes, Português e Matemática, cedendo, total ou parcialmente, o tempo disponível para as outras disciplinas, como Expressão Dramática e Brincar e Aprender, por serem consideradas por muitos como suplementar e não essencial, o que pode levar a uma sobrecarga horária das principais disciplinas, deixando pouca margem para a exploração, imaginação e liberdade do aluno nas outras disciplinas já mencionadas, que consideramos serem igualmente essenciais na rotina escolar do aluno, em que o aluno é, geralmente, o agente responsável pelo seu processo de ensino e aprendizagem.

A realçar, porém, o professor cooperante, titular da turma, era bastante flexível relativamente ao horário, não o entendendo como algo estanque, mas sim flexível, o que permitia que pudéssemos gerir o tempo dedicado a cada área disciplinar da melhor forma, partindo das necessidades dos alunos e/ou da necessidade de dedicar mais atenção a alguma das áreas ou conteúdo. Esta avaliação formativa, que o Professor cooperante e nós, enquanto professoras estagiárias, fazíamos ao longo de todas as aulas, tinha como principal objetivo a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos de forma plena e eficaz, remetendo para segundo plano o cumprimento dos programas.

No que concerne ao grupo de alunos, a turma do 3.º ano era constituída por 25 alunos, com 7/8 anos, 11 do sexo masculino e 14 do sexo feminino. Neste grupo de alunos, apenas 1 tinha 7 anos e 24 tinham 8 anos (à data final de estágio no 1.º CEB).

Relativamente ao nível de aprendizagem e ao comportamento dos alunos da turma, verificámos que se tratava de uma turma relativamente homogénea no sentido em que,

apesar de ligeiras dificuldades particulares, e por vezes pontuais, era um bom grupo de trabalho, com alunos interessados, participativos, curiosos e motivados na aprendizagem de novos conteúdos, bem como na elaboração de atividades práticas que decorreram ao longo da prática pedagógica. Apesar de, genericamente, o grupo apresentar as características referidas, a exploração dos conteúdos e a realização das atividades práticas propostas, fazia-se tendo em atenção e respeitando as características individuais e o tempo de cada um dos alunos, pois alguns eram mais autónomos, independentes, participativos e rápidos na realização de tarefas e atividades, bem como a passar “apontamentos” para o caderno diário, enquanto outros precisavam de mais tempo e/ou de uma motivação/incentivo. Ou seja, a turma também tinha alunos que se distraíam muito facilmente e/ou não apresentavam interesse na realização de tarefas e atividades e era necessário fazer-lhes questões direcionadas para que, por exemplo, participassem nos diálogos e nas discussões em grande grupo, que também são uma forma de se poder perceber os seu nível de conhecimento, fazendo uma avaliação diagnóstica e formativa.

De salientar, porém, que, por vezes, todos eles, quer os alunos mais interessados, quer os menos interessados, se tornavam bastante faladores, principalmente nas aulas de Estudo do Meio, por serem aulas em que existe maior discussão e troca de ideias/opiniões relativamente aos conteúdos a serem trabalhados. Isto tem a ver com o fato de os conteúdos desta área estarem muito relacionados com o quotidiano dos alunos e, por isso, acerca deles, e de uma forma genérica, já todos têm muitas ideias e opiniões e alguns conhecimentos. De uma maneira geral, os alunos desta turma de 3.º ano gostavam de realizar as fichas de trabalho propostas pelo professor, quer em contexto de sala de aula, quer para trabalho de casa, pois entendiam a importância que as mesmas assumem no seu processo de ensino e aprendizagem, em que aplicam os conhecimentos que foram discutidos em aula e encontram as suas dificuldades/dúvidas, bem como tarefas do quadro, propostas pelo professor ou por eles nos momentos de discussão em grande grupo em que a professora consolidava alguns desses conteúdos com breves tarefas escritas no quadro que os alunos passavam para o seu caderno diário, respondiam individualmente e depois apresentavam-se voluntários para ir ao quadro corrigir as tarefas ou então de uma outra forma, em que era exposta uma tarefa no quadro e era feita uma discussão em grande grupo, respondendo à tarefa oralmente, como forma de consolidação dos conteúdos lecionados.

Era uma turma muito participativa e interessada, como já se disse, que gostavam especialmente de Educação Moral e Religiosa, Inglês e Expressões (Plástica, Dramática,

Musical e Físico-Motora). Gostavam, também, de assistir a palestras, pelo facto de serem situações naturalmente diferentes do habitual, em que podiam, igualmente, adquirir conhecimentos e desenvolver capacidades, tal como nas aulas regulares, ainda que, possivelmente diferentes, mas igualmente importantes.

Dos 25 alunos da turma, 4 tinham um plano de acompanhamento com uma psicóloga, que decorria semanalmente. Três deles, por apresentarem dificuldades de concentração e interpretação, iam juntos, enquanto que o outro aluno, por carecer de um apoio individualizado, tinha as suas sessões de apoio apenas com a psicóloga, pois estava a passar por algumas situações pessoais bastante delicadas, o que fazia com que não mostrasse interesse nas aulas, recusando-se inclusive, por vezes, a realizar algumas tarefas e tentando destabilizar os colegas. Por vezes chegava à escola a chorar, sem motivo aparente (pelo menos conhecido), daí a necessidade de um acompanhamento individualizado, de forma a poder conversar com a psicóloga sem sentir receio dos comentários dos colegas.

Dependendo da área disciplinar, por exemplo, tratando-se de Português, Matemática e Estudo do Meio, 4/5 alunos eram apoiados na realização das fichas de avaliação, em que recebiam um acompanhamento personalizado, numa outra sala, com o professor coadjuvante, em que o professor lia pergunta a pergunta, e esperava que todos terminassem de responder à questão antes de passarem para a próxima. Tirava dúvidas na interpretação das questões e fazia uma leitura por alto das respostas dos alunos, para perceber se tinham compreendido o que era pedido e se as respostas estavam completas, dando-lhes feedback de imediato. De realçar que se tratava dos alunos com maiores dificuldades na leitura, o que condicionava a interpretação das questões, e que também tinham dificuldades na concentração, necessitando de um apoio constante, principalmente nos momentos de avaliação mais formal. Esta separação permitia que o professor conseguisse manter os outros alunos focados e concentrados na realização da ficha de avaliação.

### **3. Contexto educativo e participantes no 2.º CEB**

A prática pedagógica referente ao 2.º Ciclo do Ensino Básico, desenvolveu-se ao longo de 9 semanas, numa instituição que faz parte de um outro Agrupamento de escolas públicas portuguesas da cidade de Bragança, que não aquele onde realizámos a prática pedagógica no âmbito do 1.º CEB, em duas das 17 turmas de 2.º CEB que a escola comporta, durante o 2.º período do ano letivo de 2019/2020, em que concretizámos a

intervenção em sala de aula na área das Ciências Naturais. Como é habitual neste tipo de estágio pedagógico, a intervenção em sala de aula deveria estender-se ao 3.º período letivo, para a área da Matemática, mas tal não foi possível devido ao fechamento das escolas provocado pela pandemia COVID-19, que também impossibilitou a sua reabertura até ao final do ano letivo, como medida preventiva de segurança (houve o Estado de Emergência, que vigorou por 52 dias, a que se seguiu o Estado de Calamidade).

Este agrupamento, tal como o anterior, abarca vários níveis de ensino, do 1.º ao 3.º Ciclo, incluído o Jardim de Infância, com escolas espalhadas por toda a cidade de Bragança. Relativamente à escola onde decorreu a prática pedagógica, que engloba o 2.º e o 3.º Ciclo do Ensino Básico, possui um espaço que, apesar de distribuído por pavilhões com diferentes valências/atividades, é amplo e acolhedor. São vários pavilhões. Um com salas, casas de banho, sala dos professores e biblioteca e outro destinado ao bar dos alunos, convívio, rádio da escola, secretaria e direção e salas de música. Os restantes pavilhões, destinados apenas a salas de aula, são equipados com casas de banho e todos têm materiais de matemática para os professores puderem utilizar, e onde existe também um laboratório de ciências naturais.

À entrada da instituição existe uma portaria, que assume uma função primordial, onde os alunos têm de registar as entradas e saídas na escola, usando o seu cartão de estudante, o que permite controlar, não só a sua presença, mas também a sua movimentação de entrada e saída na escola ao longo do dia. Há muito espaço externo a envolver a estrutura escolar, com um campo de futebol e basquetebol onde os alunos podem aproveitar os intervalos jogando, brincando e convivendo, bem como também para as aulas de Educação Física. Todo o recinto escolar está devidamente vedado, garantindo individualidade, delimitação e segurança a todos, principalmente aos alunos.

Todas as salas da escola apresentam boas condições, são amplas e com grandes janelas, que permitiam boa luminosidade, com aquecimento, e equipadas com computadores, projetores e quadros interativos, apesar de não estarem a funcionar, pelo que, muitas vezes, as projeções são feitas na parede ou em telas brancas o que, naturalmente, não são as melhores condições, retirando qualidade ao que é projetado e dificultando a visibilidade por parte dos alunos.

A disposição das mesas e cadeiras, em 3 ou 4 filas horizontais contínuas, não é muito favorável às interações entre os alunos e com o professor, limitando a realização de trabalhos em grupo e de discussões entre pares. Para além disso, também limitam a circulação do professor pela sala, pois havendo apenas pequenos corredores entre filas,

praticamente impedem que o professor possa chegar junto de alguns alunos. Pensamos que as salas apresentam esta disposição para ser possível colocar um maior número de mesas e cadeiras, possibilitando que turmas grandes, como era o caso daquela em que realizámos a prática pedagógica de Ciências Naturais pudessem aí funcionar e houvesse lugar para todos os alunos.

Em termos de horário, o funcionamento da prática pedagógica exigia que cumpríssemos o mesmo horário do professor cooperante, neste caso, o mesmo professor para as duas áreas de estágio, acompanhado as duas turmas, uma nas aulas de Matemática e a outra nas aulas de Ciências Naturais ao longo de toda a semana, perfazendo horários de segunda-feira a quinta-feira, sempre da parte da manhã.

Tivemos o primeiro contacto com cada uma das turmas de 6.º ano onde realizámos a prática pedagógica no contexto de duas semanas de observação e de cooperação, seguidas, então, do “tempo” de intervenção, em que eu assumimos uma unidade curricular, de Ciências Naturais, no início do 2.º período letivo, e o nosso par pedagógico assumiu uma unidade curricular de Matemática. Posteriormente, invertemos a intervenção e nós passámos a lecionar Matemática e o nosso par pedagógico assumiu a turma de Ciências Naturais.

Como já referimos, em ambas as unidades curriculares, Matemática e Ciências Naturais, o professor cooperante era o mesmo, bem como as duas unidades curriculares exerceram-se em turmas de 6.º ano. A turma de Matemática era constituída por 20 alunos, com idades compreendidas entre os 10 e os 12 anos, 14 do sexo feminino e 6 do sexo masculino, e a turma de Ciências Naturais era constituída por 25 alunos, com idades compreendidas entre os 10 e os 13 anos, 12 do sexo masculino e 13 do sexo feminino.

Em relação à turma de Matemática, dos 20 alunos que a compunham, presencialmente havia apenas 17 na aula, uma vez que 3 alunos recebiam apoio personalizado, com outro professor, numa outra sala, por terem dificuldades acrescidas no acompanhamento dos colegas devido a atraso no domínio de conteúdos anteriores ao 6.º ano. Havia, ainda, 2 alunos referenciados com necessidades educativas especiais, que frequentavam as aulas com os restantes, pois conseguiam acompanhar a aula e as tarefas que aí se realizavam, sem necessidade de acompanhamento diferenciado em relação aos restantes colegas. No entanto, estes alunos, tal como aqueles que recebiam um apoio personalizado, devido às suas dificuldades e/ou à necessidade educativa especial, realizavam testes adaptados. Para além disso, caso o professor cooperante entendesse ser necessário, tendo em conta o seu desempenho pontual e/ou as suas dificuldades em

determinada matéria, apresentadas e avaliadas durante as aulas, outros alunos poderiam ter de realizar um teste adaptado. Assim, por norma, eram seis os alunos que realizam a ficha de avaliação adaptada.

Na generalidade, os alunos desta turma que apresentavam dificuldade em manter a atenção e a concentração nas aulas ou incapacidade em realizar as atividades propostas e que tiravam más notas nas avaliações passavam para as aulas de apoio, onde recebiam uma orientação, acompanhamento e suporte no estudo, mais direto, efetivo e individualizado, pois sendo poucos e já se conhecendo as suas dificuldades, tornava-se possível fazê-lo, dar mais atenção a cada um deles. Há que assinalar, no entanto, que não podiam ser enviados mais do que 4 alunos por turma, tendo o professor titular de ir gerindo quem continuava com as aulas de apoio, quem já podia regressar para junto do resto da turma, para poder dar lugar a outro(s) colegas que pudessem estar a precisar desse acompanhamento.

Relativamente horário, no que diz respeito à turma de Matemática, estava assinalada uma aula de 45 minutos destinada a PSE (Promoção do Sucesso Escolar), em que as lições e a sua numeração eram separadas das restantes aulas, pois é um bloco extra dedicado a jogos e atividades práticas, e que tem como objetivo, como o próprio nome indica, promover o sucesso escolar. Assim, ao invés de os alunos terem cinco blocos de aula de Matemática, passaram a ter seis, sendo o bloco de aulas extra destinado, como já se disse, à realização de jogos e atividades práticas relacionadas com os conteúdos em realização, para que os alunos pudessem consolidar os seus conhecimentos, tirar dúvidas e participar, ainda mais ativamente no seu processo de aprendizagem. Estas aulas com um “formato” mais dinâmico e interativo, regra geral, costumam cativar e motivar os alunos para a aprendizagem. Para a sua concretização, o professor e os alunos discutiam atempadamente o que ia ser realizado nesse bloco, podendo os alunos sugerir jogos/atividades e trazerem eles os materiais necessários.

Relativamente à turma de Ciências Naturais, esta era constituída por 25 alunos, 12 do sexo masculino e 13 do sexo feminino, como já referimos antes, 2 deles estavam referenciados com necessidades educativas especiais apesar de, comparativamente à turma de Matemática, também estes estavam sempre presentes na sala de aula com a restante turma, pois conseguiam acompanhar o ritmo da aula e das tarefas propostas sem grandes dificuldades, apesar de, naturalmente, conferirmos frequentemente se apresentam alguma dificuldade, se estão a conseguir acompanhar os conteúdos ou se necessitam de algum apoio mais individualizado em algum conteúdo/tarefa específico, realizando, como

espectável, testes adaptados, de forma a garantirem maior sucesso escolar dentro das suas capacidades, sem que se sintam prejudicados ou desintegrados da restante turma, que sempre se mostrou muito compreensiva e respeitadora em relação aos colegas, excluindo qualquer comportamento de discriminação.

Tratando-se do mesmo professor titular nas duas turmas, naturalmente, são tomadas medidas idênticas, nomeadamente em relação aos testes de avaliação, por exemplo, em que apesar de serem apenas 2 os alunos referenciados com necessidades educativas especiais, caso se entenda como necessário e vantajoso para algum outro aluno da turma, quer num determinado conteúdo específico em que apresenta grandes dificuldades e redução do sucesso escolar, ou por um período de tempo mais longo, derivado a diversos fatores, como problemas familiares, por exemplo, que sabemos influenciar diretamente o sucesso escolar do aluno, este realizará também teste adaptado, mediante avaliação do professor cooperante em concordância com o próprio aluno, que pode também decidir se concorda ou não com a realização de um teste adaptado, apesar de não se ter verificado nenhuma situação como a descrita no período de tempo em que trabalhámos com a turma.

No que diz respeito às duas turmas de alunos, foi possível perceber que eram bastante heterogêneas, quer a nível sociocultural, quer a nível de aprendizagem, com muitos alunos a terem aulas de apoio e a fazer testes adaptados, como no caso da Matemática. Também em relação à participação havia heterogeneidade. Alguns alunos eram bastante participativos, trabalhadores, empenhados e autónomos, outros eram mais desatentos, conversadores e até desmotivados. No entanto, com insistência do professor cooperante rapidamente se concentravam na realização das tarefas, ainda que, por vezes, essa concentração durasse pouco tempo.

De uma forma geral, nas duas turmas, Matemática e Ciências Naturais, com alguma atenção tornava-se perceptível que o comportamento dos alunos se devia a diversos fatores, nomeadamente, à idade, uma vez que se encontram na fase da puberdade e alguns adolescentes apresentam maior distração/desinteresse escolar, ao grupo/turma onde estão inseridos, pois existem turmas em que o rendimento médio é muito satisfatório e permite um bom ambiente de trabalho na sala de aula e outras turmas que apresentam menos rendimento escolar e/ou interesse, o que condiciona o ambiente de trabalho, sendo mais barulhento e mais propício a distração, ao professor, pois a postura que o mesmo apresenta influencia o comportamento, o interesse e o respeito que os alunos vão ter nas suas aulas, à educação em casa, uma vez que existem ambientes familiares estáveis e organizados, que permitem que os alunos possam aprender e ter interesse pela escola,

bem como a existência de ambientes familiares mais frágeis que desvalorizam o papel da escola no processo de ensino e aprendizagem dos alunos, que não ajudam os alunos a criar rotinas de estudo, de leitura, entre outras coisas, etc. Por estes motivos, o papel do professor é muito importante, a postura que mantém na sala, a relação de proximidade ou não com os alunos, os seus métodos de ensino e até mesmo as formas de avaliação que implementa podem influenciar o sucesso dos alunos e, por isso, são fundamentais no processo de ensino e aprendizagem, no sentido de promover o sucesso de todos, minimizando, o mais possível, as disparidades que possa haver entre eles.

As diferenças mais notórias que fomos observando entre os alunos das duas turmas foram relativamente ao seu interesse, à motivação e à concentração, sendo de particular relevância a motivação. Os alunos motivados envolviam-se nas atividades propostas, levantavam questões, eram curiosos, ficavam mais concentrados, eram autónomos, cumpriam mais facilmente as regras e tinham mais experiências de sucesso. Os alunos desmotivados estavam mais “distantes”, mostravam-se aborrecidos e tinham, por vezes, mau comportamento, não cumpriam as regras. Também se mostravam mais dependentes das indicações do professor e tinham dificuldades de concentração.

Em síntese, é essencial que o professor reconheça que os alunos são todos diferentes, com diferentes características, personalidades, idades, interesses e habilidades. Que uns têm determinado ritmo de aprendizagem e outros tem outro ritmo diferente, que uns apreciam mais determinados métodos/formas de aprender e outros outras, que uns apresentam determinadas dificuldades que outros não têm. O professor precisa conhecer as suas turmas/os seus alunos de forma individualizada, pois cada indivíduo tem as suas características e ritmos e é importante que o professor consiga “chegar a todos” da melhor maneira, de forma a manter o interesse e o empenho dos seus alunos, ajudando-os a adquirir conhecimentos e competências variadas (cognitivas, processuais, atitudinais, etc.), que promovam o seu desenvolvimento pessoal e social.

Assumimos que o professor tem um papel importante relativamente ao comportamento e ao interesse dos alunos nas aulas, pois a sua atitude para com o grupo/turma com quem trabalha deve ser de proximidade, respeito, compreensão e atenção, para que todos os alunos se sintam confortáveis nas aulas. Consideramos que o aluno deve sentir-se seguro e à vontade para exprimir as suas dúvidas e opiniões, bem como para participar nas atividades propostas.

No caso das turmas em que realizámos a PES, nas áreas curriculares de Matemática e de Ciências Naturais, trabalhadas pelo mesmo professor cooperante, foi possível

observar que este, apesar de trabalhar bastante com o suporte do manual escolar e da Escola Virtual, quer na transmissão dos conteúdos, quer na exploração de vídeos lúdicos, não se focava apenas nesses recursos e nas suas sugestões, mas adotando a sequência e a “profundidade” que ele considerava mais conveniente, tendo em atenção as características e interesses da turma. Havia, também a orientação também dos Departamentos de Matemática e de Ciências Naturais, que proponham estratégias e métodos de ensino em forma de sugestão/recomendação. A Matemática, por exemplo, todas as turmas de 6.º ano realizam a ficha de avaliação no mesmo dia, determinação elaborada por consenso dos professores do Departamento de Matemática, sendo, por isso, necessário que todos os professores seguissem a mesma ordem dos conteúdos trabalhados.

Também em Ciências Naturais, apesar de as fichas de avaliação serem realizadas em dias diferentes, todos os professores tentavam trabalhar os mesmos conteúdos ao mesmo tempo, ainda que, por vezes, um ou outro professor preferir seguir exclusivamente a ordem do manual, por o considerar imprescindível e suficiente. É uma situação, mais ou menos, frequente os professores basearem-se apenas nos manuais escolares, quer no âmbito dos conteúdos, quer na sua sequenciação. Também em relação às tarefas a realizar na aula e/ou em relação ao trabalho a fazer em casa, muitos professores regem-se, quase que exclusivamente, pelo manual escolar e/ou pela Escola Virtual (e pelos materiais que estes recursos fornecem), deixando pouco espaço à implementação de tarefas mais diversificadas e dinâmicas, que exijam do aluno um papel mais ativo, cooperativo e interativo, inteiramente compatível com aquilo que deve ser o seu papel/comportamento na sala de aula, e que esses recursos pouco sugerem.

Refletindo o manual escolar, como deve acontecer, os objetivos e as sugestões metodológicas para o ensino, definidos nos programas oficiais em vigor, segui-lo será sempre um bom apoio, quer para o professor, quer para o aluno, aquilo que discutimos como não desejável é o uso exclusivo do manual como instrumento único de consulta e de orientação das aulas. Ou seja, consideramos que este recurso não deve ser seguido rigorosamente e o professor deve ter liberdade para assumir, quer os conteúdos, quer a sequência, quer, ainda, a forma de os trabalhar, não se cingindo apenas às sugestões do manual/Escola Virtual, mas procurar outras fontes de informação/enriquecimento.

Gostávamos também de realçar um outro aspeto, que considero importante e um tanto quanto preocupante, e que tem a ver com a falta de tempo, indicada pela generalidade dos professores, para a realização de atividades práticas/experimentais. Os

professores, estando muito presos ao programa, pela obrigação de cumprir todos os conteúdos, e que está cada vez mais extenso, sentem que não podem nem têm tempo para a realização desse tipo de atividades, com receio de não os cumprir antes da realização das fichas de avaliação. O professor das turmas de estágio manifestava essa mesma “pressão”, do cumprimento do programa, que considerava demasiado longo, e, ainda que lamentando essa limitação, cumpria-a.

Esta e outras circunstâncias demonstram-nos o quanto os professores, atualmente, se sentem sobrecarregados com os extensos programas em vigor que, na prática, são quase impossíveis de concretizar, o que obriga a várias “cedências”, nomeadamente, deixar de implementar estratégias motivantes e ativas como a realização de atividades práticas, cooperativas, de resolução de problemas, etc., algumas realizadas individualmente, outras em grupo, que são fundamentais e essenciais para qualquer indivíduo que se está a formar, pois os benefícios são variados, tais como o desenvolvimento da curiosidade do aluno e, conseqüentemente, maior motivação e interesse, maior consistência nas aprendizagens efetivas e significativas e permite também que os alunos pensem e experimentem de forma criativa, original, autónoma e, sobretudo, de forma responsável na construção da aprendizagem.

## Capítulo 4

### **Experiências de Ensino e Aprendizagem em contexto de Prática de Ensino Supervisionada**

#### **1. Nota introdutória**

O presente trabalho de investigação apresenta, entre outros aspetos, as experiências de ensino e aprendizagem (EEA) desenvolvidas nos diferentes contextos, nomeadamente no 1.º Ciclo do Ensino Básico e no 2.º Ciclo do Ensino Básico – Matemática e Ciências Naturais, devidamente sustentadas com uma reflexão sobre as mesmas, tendo sempre em consideração a temática da investigação, que são as práticas de avaliação.

Num primeiro momento apresentamos duas experiências de ensino e aprendizagem (EEA) relacionadas com o 1.º CEB, uma no âmbito do Português e outra de âmbito interdisciplinar envolvendo o Português, a Matemática e o Estudo do Meio, dado que neste contexto de monodocência é possível e importante que exista interdisciplinaridade, tanto quanto possível, pois facilita ao aluno a assimilação de novos conhecimentos, tal como afirma (Teixeira, 2016):

De uma forma geral, a interdisciplinaridade pode ser entendida como uma prática de ensino que possibilita a convergência entre os saberes disciplinares a partir da conexão de diferentes pontos de vista, que podem originar uma nova aprendizagem por parte dos alunos. Toda esta articulação é direcionada para um objetivo em comum, permitindo elaborar uma síntese da integração dos saberes, com vista a alcançar um novo conhecimento. (p.6)

Posteriormente apresentamos duas EEA no âmbito da disciplina de Ciências Naturais e duas EEA no âmbito da disciplina de Matemática. Estas EEA ocorreram separadas no tempo pois iniciámos a prática pedagógica em Ciências Naturais e ao longo de 9 semanas consecutivas e só mais tarde, já no 3.º período é que se concretizariam as EEA de Matemática que, como já foi referido, não foram possíveis implementar devido à pandemia mundial que levou ao encerramento das escolas até ao final do ano letivo. Todas as EEA descritas referem-se à avaliação, o nosso tema de investigação, na área de Ciências Naturais a primeira EEA está mais direcionada para a avaliação diagnóstico e a segunda EEA para a avaliação formativa. Por sua vez, na área de Matemática, as EEA estão mais direcionadas para a avaliação formativa.

Em todos os contextos de ensino, para a concretização das atividades, quer as EEA quer as restantes aulas, todos os planos de aula eram atempadamente supervisionados pelo professor cooperante. No final de cada semana discutíamos os conteúdos que tínhamos de trabalhar, seguindo todas as suas indicações e sugestões e respeitando todas as atividades extracurriculares ou festividades já programadas pelo professor cooperante e/ou pela escola que pudessem existir. Terminados os planos de aula, eram enviados para o professor cooperante, ainda durante o final da semana, para que pudesse analisar as atividades propostas e sugerir, se necessário, algumas alterações e/ou acrescentar algo, pois sendo ele o professor titular da turma e tendo já vasta experiência, era fundamental respeitar todas as indicações e sugestões, que são sempre uma mais valia para todos, quer para nós, enquanto professoras estagiárias, quer para os alunos.

## **2. Experiências de Ensino e Aprendizagem desenvolvidas em contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico**

O dia 16 de dezembro de 2019, para além de corresponder ao penúltimo dia de estágio, foi também aquele em que implementámos duas EEA, uma dedicada à área do Português, e outra interdisciplinar envolvendo as áreas da Matemática, do Português e do Estudo do Meio. Foi também um dia em que, durante a manhã, faltaram 3 alunos.

Na primeira parte da aula, referente ao Português, decidimos avaliar a capacidade de leitura dos alunos, ainda que de forma informal, e até estimulante, pois para além do reconhecimento das suas limitações, era-lhes estimulado o desejo de melhorar, uma vez que ao longo da prática pedagógica fomos observando que existiam muitos alunos com dificuldade neste campo e que se devia, essencialmente, ao facto de não compreenderem a importância de treinar a leitura, quer na escola quer em casa e, apesar de todas as nossas chamadas de atenção e incentivos, continuavam sem vontade de ler. Então, decidimos desafiá-los, pois pensámos que através desta estratégia íamos conseguir motivá-los a fazer algo que é muito importante para a sua aprendizagem e desenvolvimento, prendendo a sua atenção, motivação e interesse, sem que olhassem para aquela tarefa como algo negativo ou como uma obrigação e sim como um prazer, pois era isso que pretendíamos, que eles encontrassem prazer na leitura e percebessem o quão fácil é ler um livro e as inúmeras vantagens que essa rotina de leitura lhes proporciona.

Por esse motivo, demos-lhes completo livre arbítrio em relação ao tipo de texto/livro que tinham de ler, pedindo-lhes apenas que lessem aquilo que eles gostavam de ler, fosse uma banda desenhada, fosse um livro de ficção científica, fosse um simples

livro de histórias, o importante era lerem, reforçando a importância da biblioteca escolar que oferece diversos livros para todos os estilos, com a vantagem de poderem conhecer e ler inúmeros livros e de não precisarem de gastar dinheiro, caso não quisessem comprar os livros ou não tivessem livros em casa. Estabelecemos apenas um prazo, até ao penúltimo/último dia de aulas do 1.º período, ou seja, sensivelmente um mês, para que pudessem ir gerindo o tempo que lhes tinha sido fornecido para treinarem e melhorarem a leitura e, conseqüentemente, a escrita até ao momento da avaliação.

Assim, no dia da EEA, de forma a não dar à atividade um “ar” muito formal e rígido, em que os alunos sentissem que estavam a ser avaliados, optámos por tornar o ambiente à sua volta o mais tranquilo e agradável possível. Começámos por solicitar aos alunos que afastassem as mesas e as cadeiras do centro da sala, colocámos mantas no chão, pedimos-lhes que se sentassem, optando por criar um ambiente de sala de aula diferente, e colocámo-nos em frente deles, também no chão, de forma a conseguir observá-los a todos e para que pudessem apreciar a atividade sem sentirem o peso da avaliação pois também fomos percebendo ao longo das semanas da prática pedagógica que nos momentos de avaliação eles se sentiam mais inseguros e pressionados a ter bons resultados, o que não lhes permitia apreciar o processo.



*Figura 1- Disposição da sala e dos alunos para a EEA*

Depois de sentados no chão dissemos-lhes que fechassem os olhos e se concentrassem e acalmassem. Dissemos-lhes, ainda, que só abrissem os olhos à medida que se fossem sentindo tranquilos e descontraídos. Resultou muito bem, ficaram calmos e sossegados e passado pouco tempo pudemos começar a trabalhar. Optámos por implementar este primeiro momento de relaxamento pois o processo de avaliação não deve ser encarado pelo aluno como algo negativo, com o único objetivo de classificar e certificar o aluno e sim como um momento de fomentar a sua aprendizagem e o seu desenvolvimento, em que devem tentar tirar o maior partido possível de todo o processo de aprendizagem, através das tarefas e das atividades, por exemplo.

De forma a cumprirmos o que tinha ficado combinado/estabelecido, pois um professor deve sempre realizar aquilo a que se propõe, nomeadamente, aquilo que contratualiza com os seus alunos, e depois de vermos o interesse deles a este repto do Manuel quando na semana anterior nos lembrou a todos dessa meta e disse estar à espera de poder mostrar como melhorou a leitura, percebemos que era realmente importante realizar a atividade prometida. Decidimos considerá-la na nossa experiência de ensino e aprendizagem, descrevendo-a, refletindo sobre ela e avaliando-a, nomeadamente, por ser uma atividade que foi combinada com os alunos, em interação, e que, por isso, resultou de um “acordo” entre todos.

Começando a atividade propriamente dita, apresentámos a obra “O Natal maravilhoso do Bolinha”, (ANEXO III), e pedimos-lhes que identificassem o autor e dissessem uma possível versão da história, tendo em conta a ilustração da capa. Para isso, expusemos a questão ao grande grupo, pedindo que colocassem o dedo no ar caso quisessem participar e seleccionámos os alunos que, habitualmente, são menos participativos, dando-lhes assim oportunidade de responderem e irem ganhando confiança para futuras participações, pois pudemos observar que muitos desses alunos eram menos participativos por serem mais tímidos e terem receio de errar.

De seguida, para a leitura, decidimos estabelecer uma regra para haver mais organização e não ser necessário estar sempre a interromper a sessão para definirmos quem seria o próximo aluno a ler. Por isso, ficou determinado que, após o primeiro aluno voluntário, o próximo a ler seria sempre o colega da direita, respeitando as próprias divisões presentes na obra para saberem quando paravam a sua leitura.

À medida que cada aluno terminava de ler, pedíamos a opinião/avaliação dos colegas em relação à fluência da leitura, à correção e pronúncia das palavras, à melhoria gradual, ou não, da sua leitura desde o início do ano até àquele dia, frisando, mesmo, por diversas vezes, o facto de se tratar de uma avaliação e dizendo-lhes: “vamos então avaliar a leitura do colega: o que acharam?”, pois, desta forma estaríamos a ajudar no desenvolvimento da oralidade e do poder de argumentação dos colegas e o aluno em causa não se sentiria perante um momento de avaliação, apesar de o ser, e dessa forma estaria mais confiante e seguro, permitindo que desmistificassem a ideia de que os momentos de avaliação são sempre difíceis e aborrecidos, apesar de neste nível de ensino a avaliação formativa ser a modalidade de avaliação mais utilizada, mais intensa e que permite maior feedback ao professor e ao aluno, relativamente às dificuldades sentidas no processo de ensino e aprendizagem, ao contrário da ideia global de que é a avaliação sumativa aquela

que ocupa sempre o papel de destaque em todos os níveis de ensino e, por isso, ser aquela que mais pressiona e deixa os alunos inseguros.



Figura 2- Leitura e exploração do livro “O Natal Maravilhoso do Bolinhas”



Figura 3- Leitura e exploração do livro “O Natal Maravilhoso do Bolinhas”

Os alunos corresponderam bem a esta solicitação, tendo sido feitas críticas construtivas muito boas, tais como: “melhorou a leitura desde o início do ano até agora”; “melhorou muito a leitura do ano passado para agora”; “precisa praticar mais a leitura, apesar de já estar melhor”; “leu com solavancos, precisa de se sentir mais confiante”; “falta-lhe confiança”; “sempre leu muito bem, sem se enganar ou soluçar”; “compreendi bem o que leu”; “não respeitou os sinais de pontuação pois não fez pausas”; “fez pausas demasiado grandes”; etc. Foi interessante constatar que algumas das intervenções dos alunos deram ânimo e apoio aos colegas, evidenciando a importância de se sentirem confiantes com eles mesmos e com o que fazem, inclusive na leitura, pois o ouvinte consegue perceber quando o leitor está confortável/confiante ou não. Também nós sentimos necessidade de esclarecer aos alunos que todas as opiniões/críticas/sugestões que estavam a ser feitas eram para o bem deles, para perceberem que poderiam melhorar e onde poderiam melhorar, e que ninguém os estava a julgar, mas a ajudar.

Foi interessante observar o empenho de alguns alunos. Por exemplo a Lurdes, estava realmente muito interessada na atividade, pois tinha comentários e sugestões para todos os colegas, sendo até, por vezes, bastante crítica, o que é muito bom, pois isso mostra interesse e atenção. Disse-lhes, por exemplo que estavam a ler demasiado baixo e não conseguiu acompanhar a história, que é importante mostrarem confiança em tudo o que fazem para sermos sempre melhores, que nunca devemos ter preguiça de trabalhar, que aquele colega sempre foi muito bom a ler pois lê muito em casa e todas as semanas requisita um livro novo na biblioteca, entre outros comentários.

Também outros alunos, como o Afonso e a Matilde, estiveram muito participativos e interessados, dizendo, por exemplo, “Gostei muito de ouvir o Pedro a ler, pois antigamente ele lia muito devagar e baixinho e hoje leu mesmo bem”; “vês como melhoraste a tua leitura? Leste mesmo bem”; “Ele sempre teve muita vergonha e por isso

lê e fala muito baixinho, quase não se ouve”. Pode afirmar-se que, no geral, os alunos fizeram boas apreciações e críticas construtivas para ajudar os colegas a melhorar e todos aceitaram muito bem tudo o que lhes foi dito.

De seguida, no final da leitura e de ouvir a opinião dos colegas, de forma relativamente informal, tal como a organização da sessão de leitura, pedimos a cada um a autoavaliação pois é importante que fomentem o sentido crítico e reconheçam as suas falhas e conquistas, fundamental para o seu desenvolvimento e para o seu processo de ensino e aprendizagem, na nossa opinião, referindo: “diz então, de tua justiça, e sempre dizendo a verdade, tens treinado a leitura em casa?”; “sentes que melhoraste?”; “onde sentes que podes/deves melhorar?”; “e a escrita, como está?”; “dás muitos erros?”; “e a caligrafia?”. Há que referir, no entanto, que nem todos fizeram a autoavaliação de forma autónoma, em alguns casos houve alguma orientação/condução da nossa parte. Leonardo, o que apresentou mais dificuldades na leitura, ajudado por nós nesta reflexão, admitiu que não se sente confortável a ler em público, pois sentia-se muito inseguro e porque é muito envergonhado. É, ainda, importante enfatizar que todos alunos foram sempre muito honestos, dizendo, por exemplo, que não tinham lido em casa; que leem pouco; que precisam de melhorar, etc. Por vezes até diziam em que aspetos precisavam melhorar e porquê: que não se sentiam muito confiantes a ler; que não gostavam de ler alto em público.

Por fim, em breves palavras e de forma muito sucinta, tecemos também alguns comentários/recomendações, tais como, “Parabéns, a tua leitura foi muito boa, fico feliz por teres praticado em casa”; “Não precisas ter vergonha, ninguém está aqui para te criticar, estamos aqui para te ajudar”; “Estás a ver como trabalhar fora da escola também é importante? A tua leitura melhorou imenso, parabéns”; “podemos sempre melhorar, não te sintas mal, o importante é nunca desistires”. Também o professor cooperante, por diversas vezes, sentiu necessidade de tecer alguns comentários, dizendo, por exemplo, quem realmente melhorou na leitura, quem precisava de se esforçar mais e de melhorar e quem já lia muito bem. Acho que foram boas e apropriadas intervenções, pois é ele quem melhor conhece os alunos no contexto escolar, acompanhando-os desde o 1.º ano.

Com estes comentários, nós e o professor cooperante pretendíamos validar todas as conquistas de cada um dos alunos, parabenizando-os, pois acreditamos que o reforço positivo é uma grande ferramenta que torna os alunos mais confiantes, relatando também as situações menos positivas, nunca de forma negativa, mas tentando, em conjunto com

o aluno, compreender o motivo pelo qual não houve melhorias significativas, para que compreenda a importância das rotinas de estudo e da leitura.

No final desta sessão de leitura distribuimos certificados de leitura a todos eles, (ANEXO IV), pois no geral a atividade correu muito bem e todos melhoraram a leitura, ainda que uns mais do que outros, pois cada um tem o seu ritmo e devemos respeitá-lo, ainda que tenhamos obrigação de estimulá-lo, ou seja, fazê-lo evoluir e porque o esforço de todos merece ser recompensado e para que olhem para aquele certificado como uma conquista simbólica de todo o esforço que fizeram e que trouxe frutos, nomeadamente maior fluidez de leitura, mais confiança, melhoria na escrita, conhecimento de novas palavras, entre outras inúmeras vantagens. Tal como afirma o autor Bento (2016) “A leitura desempenha um papel primordial nos primeiros anos de escolaridade e o percurso futuro do aluno irá depender da forma como adquiriu as respetivas competências” (p.13).

Ainda sobre a importância que a leitura representa nos alunos, principalmente neste nível de escolaridade, segundo Sim-Sim (2009) citado por Bento (2016):

A maioria dos alunos, aquando da sua entrada no 1.º CEB, ainda não adquiriu o desenvolvimento da competência leitora. A sua envolvimento no mundo das letras é um aspeto crucial para o seu sucesso como futuros leitores. Se o aluno não apresentar interesse nesta fase inicial, poderão surgir atitudes negativas face à leitura, não atingindo as estratégias de compreensão. (p.13)

De uma forma geral, toda a atividade correu melhor do que o espectável pois o desafio da leitura que, inicialmente, tínhamos conversado com os alunos mas sem grandes expectativas de que se fosse realizar por questões de tempo e cumprimento dos conteúdos programados para o 1.º período, acabou por se tornar, na nossa opinião, uma ótima atividade para eles e para nós estagiárias e professor cooperante pois permitiu aos alunos ganharem e desenvolverem gosto pela leitura, desmistificando concepções alternativas de que era “uma seca ler”, “eu não gosto de ler, acho aborrecido” e para os professores pois permitiu-nos criar uma atividade diferente das que estão habituados a ter, mas tendo sempre como principal foco a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno, acompanhada da avaliação formativa que deve estar presente no dia a dia da rotina escolar, reforçando a ideia de que esta modalidade é, ou deve ser, tão importante ou mais até, se se justificar, que a avaliação sumativa. Para Gonçalves (2015) “o foco desta avaliação [formativa] é o facto de ser contínua, permitindo ao aluno identificar as aprendizagens efectuadas e as dificuldades detectadas. Possibilita acompanhar o ritmo de aprendizagem dos alunos, com o propósito de lhe proporcionar a ajuda pedagógica necessária” (p.9).

A segunda experiência de ensino e aprendizagem que vamos apresentar no âmbito do 1.º CEB, decorreu, tal como a anterior, no dia 16 de dezembro de 2019. Tratou-se igualmente de uma aula em que decidimos avaliar, ainda que de uma forma descontraída, atrativa e lúdica, como se de uma espécie de jogo se tratasse, os conhecimentos dos alunos acerca dos conteúdos que tinham sido trabalhados ao longo do período letivo, em relação às três áreas disciplinares: Português, Matemática e Estudo do Meio (ANEXO V). Tratou-se, portanto, de uma experiência de ensino e aprendizagem interdisciplinar que, no 1.º CEB, não é difícil de concretizar, pois como existe um regime de monodocência é exequível realizar atividades que englobem várias áreas, de uma forma muito mais simples, completa e interligada do que nos outros níveis de escolaridades onde existem professores diferentes para cada área. É também de grande importância pois, para além de facilitar a assimilação e compreensão, segundo Cosme (2017) permite também que se desenvolvam competências comuns, ainda que de natureza transversal, tais como as atitudes, através da cooperação, persistência e atitude crítica, e procedimentos, através de procedimentos de pesquisa bibliográfica, rotinas dos trabalhos de grupo e produção da escrita. Ainda segundo Cosme (2017), “os desafios e as exigências quotidianas, profissionais e outras, conduzem a uma utilização interdisciplinar dos saberes”. (p.4)

Para esta atividade instituímos como principal objetivo, e tendo sempre em atenção a temática da investigação, a avaliação formativa das aprendizagens dos alunos em conteúdos que tinham sido abordados ao longo das últimas semanas, quer nas nossas intervenções quer nas da nossa colega, pois o primordial deve sempre ser o desenvolvimento das aprendizagens significativas dos alunos, independentemente do intermediário, entenda-se professor. Mais uma vez, e em concordância com a EEA anteriormente mencionada, ao longo da prática pedagógica observámos que alguns alunos, apesar das diferentes estratégias utilizadas, apresentavam algumas dificuldades persistentes em determinados conteúdos e verificavam-se nas diversas disciplinas que eles tinham, nomeadamente Português, Matemática e Estudo do Meio, então tentámos criar uma atividade que pudesse englobar as diferentes áreas através de uma atividade de aspeto informal, ainda que essencial para a avaliação dos alunos, tal como devem ser todas as atividades implementadas em sala de aula, sem que se sentissem pressionados com o momento de avaliação, mas seguindo sempre um dos principais princípios reguladores da avaliação, o princípio da transparência, em que os alunos estão a par de processo avaliativo, bem como dos seus critérios.

Foi então que pensámos num jogo, com um baralho de cartas, explicando aos alunos em que consistia a atividade e contextualizando o porquê de a realizarmos, bem como o porquê de a realizarmos daquela forma. Mostrando-lhes a caixa de um baralho de cartas, pedimos aos alunos para que tentassem adivinhar o que lá poderia ter dentro, apesar de ser uma estratégia que a escola, em geral, não aprecia muito. Com esta estratégia pretendíamos estimular o interesse e a atenção dos alunos, “espicaçando” a sua motivação e curiosidade, de forma a prender a sua atenção para a atividade que se seguia, e só ao fim de algumas ideias é que chegaram ao baralho de cartas.

Depois explicámos o porquê de um baralho de cartas, dizendo-lhes que na época de Natal, na zona de residência das duas professoras estagiárias, sendo um dia em que se junta muita gente em casa, é muito comum jogar-se às cartas, como forma de convívio entre família e amigos. Assim, decidimos trazer esse convívio para a sala de aula, mas como era impossível jogar às cartas com 25 intervenientes, tivemos de arranjar uma solução e foi então que criámos um baralho de cartas com perguntas direcionadas para alunos de 3.º ano, neste caso com perguntas sobre Português, Matemática e Estudo do Meio, tal como já foi referido anteriormente.

Segundo Pires (2019):

Na escola, cada vez mais os jogos didáticos/educacionais ganham popularidade, podendo ser usados como motivação, no início do processo de aprendizagem (...); como recurso para promover novas aprendizagens (...) ou como consolidação da aprendizagem efetuada (reforçam-se os conteúdos de uma maneira atraente e gratificante, podendo o aluno retornar ao jogo várias vezes). (p.1)

Como em todos os jogos, este também tinha regras, que foram previamente esclarecidas aos alunos antes de iniciarmos a atividade. Ainda segundo Pires (2019) “no jogo podem considerar-se regras idênticas às estipuladas pela sociedade, o que contribui para o desenvolvimento social dos alunos.” (p.2), que devem ser também incluídas na avaliação do aluno, se respeitou as regras do jogo por exemplo, bem como a avaliação de outros parâmetros, como o raciocínio, a interação, a motivação, a autonomia, a argumentação. As regras deste jogo eram bastante simples, disponibilizámos uma bola, que levámos, e que ia ditar quem iria responder às perguntas, exceto da primeira vez, em que seríamos nós a escolher quem respondia à questão. A partir daí, o aluno que tivesse a bola escolhia uma carta aleatória do baralho, lia a pergunta em voz alta, para que todos os colegas pudessem pensar na resolução da mesma, mas apenas ele podia responder à questão. Caso não soubesse a resposta, podia pedir a ajuda de um colega, apenas um, e

referindo previamente a quem iria pedir ajuda. Assim que a pergunta fosse respondida, teria de passar a bola a um novo colega. O jogo das perguntas sucedia-se, sem repetir nenhum aluno, até terem todos respondido a uma pergunta, de forma a garantir que todos os alunos pudessem participar na atividade. Caso houvesse tempo, os alunos repetiam o jogo.



Figura 3- Participação dos alunos no jogo de cartas



Figura 5- Aluno a jogar, lendo em voz alta a questão sorteada

A atividade correu muito bem e permitiu ao professor e ao aluno receber um feedback sobre as etapas vencidas e as dificuldades encontradas em cada área e conteúdo disciplinar para definir quais os alunos e quais os conteúdos que precisariam ser reforçados nas aulas, neste caso concreto apenas no 2.º período e/ou possíveis trabalhos para serem realizados durante as férias de natal pois as aulas terminariam naquela semana, não invalidando, no entanto, essa necessidade de reforçar essas aprendizagens para que se possam tornar aprendizagens significativas e não apenas mecânicas. Foi possível verificar que, no geral, a maioria dos alunos tinham os conteúdos previstos nas questões bem presentes, sabendo responder, ainda que alguns tivessem precisado de pedir ajuda a um colega. Também houveram alunos que, inicialmente, sentiram algumas dificuldades em responder, mas resolveram-nas sozinhos sem a ajuda de um colega, esforçando-se por entender o que lhes estava a ser perguntado, refletindo sobre a questão, tentando chegar à resolução, mostrando muito interesse e motivação ao longo de toda a atividade, como por exemplo a Adélia, que mostrou algumas dificuldades na numeração romana, mas não desistiu até conseguir resolver a questão sozinha.

Foi uma ótima atividade para avaliarmos os conhecimentos dos alunos, sem que eles se sentissem pressionados ou desconfortáveis com o momento de avaliação, como por vezes acontece nos momentos mais tradicionais de avaliação. É claro que estes momentos também são de aprendizagem, de sistematização e consolidação de conhecimentos, bem como momentos de relembrar e de tirar dúvidas.

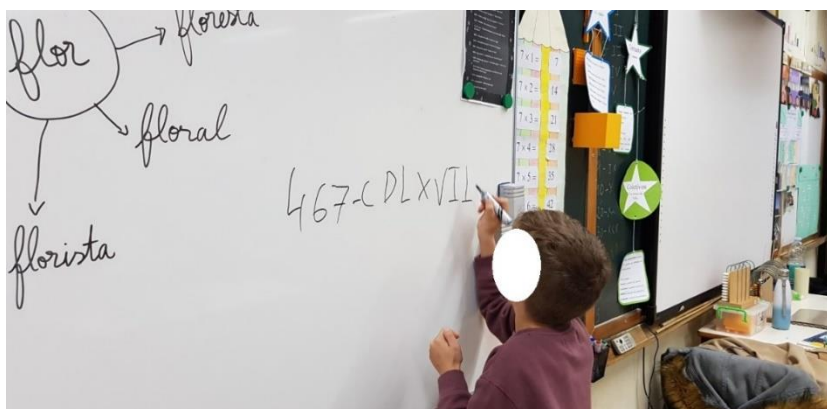


Figura 6- Aluno a tirar dúvidas no quadro, no jogo das cartas

Esta atividade, apesar de todo o feedback fornecido e tudo o resto que trouxe de positivo, apresentou também algumas lacunas que foram perceptíveis ao longo da realização da mesma, permitindo-nos tirar várias referências para a próxima vez que colocarmos a atividade em prática. O principal fator negativo foi o tempo, apesar de termos definido cerca de 30/45 minutos do tempo de aula para a implementação da atividade, achando que seria suficiente, uma vez que se tratavam de questões muito simples e de resposta curta, na prática cada resposta demorou mais tempo pois os alunos foram muito cautelosos, e bem, refletindo primeiro sobre a questão antes de apresentar uma resposta e no final existia uma breve reflexão sobre a temática em grande grupo, que na altura nos pareceu bastante oportuno e necessário. Infelizmente, ainda por questões de tempo, não foi possível conseguir que todos os alunos respondessem diretamente a uma questão, que não é o expectável e, menos ainda, o desejável, uma vez que se tratava de um momento de avaliação e em que devem ser dadas as mesmas oportunidades a todos os alunos. Percebemos então que é uma atividade que necessita de, no mínimo, 1 hora e 30 minutos para que possa ser implementada da melhor forma possível, cumprindo todos os objetivos que a mesma apresenta. Tratando-se de uma atividade interdisciplinar, ainda mais implementada neste nível de escolaridade em que estamos perante um regime de monodocência, é perfeitamente plausível e possível que a mesma possa ser realizada com esta duração, ou até mais, se no momento se verificar ser necessário, sendo apenas necessário que o professor titular consiga depois gerir o restante horário escolar proposto para aquele dia, que é uma situação bastante frequente e é, na nossa opinião, uma das vantagens deste regime em que temos apenas um professor responsável pela maioria das áreas disciplinares, podendo dar mais ênfase a conteúdos que apresentam maior desafio para o grupo, que é essencial para o desenvolvimento das aprendizagens daqueles alunos.

Outra questão menos positiva que encontramos na atividade assim que a pusemos em prática foi o facto de não termos colocado o mesmo número de questões para cada

área disciplinar, que fez com que a área de Estudo do Meio tivesse ficado com menos cartas/questões, o que reduzia bastante a possibilidade de sair uma dessas cartas aos alunos, o que se veio, de facto, a verificar. De todos os alunos que tiveram oportunidade de participar diretamente, cerca de 10/12 alunos, não saiu nenhuma questão desta área do saber, o que é negativo pois não permitiu que fosse feita a devida avaliação das aprendizagens. Então, para reverter essa situação, e já em cima da hora de almoço, mas de forma a não deixar passar esta área “em branco”, escolhemos nós a carta que iria ser respondida, escolhendo, naturalmente, uma questão de Estudo do Meio, “O que é um distrito?”, reforçando com outras: “em que distrito e em que concelho moras? e a que freguesia pertence a escola?”, para que tivessem, pelo menos, oportunidade de refletir sobre um dos conteúdos trabalhados e para que entendessem que todas as áreas são essenciais e não apenas Português e Matemática, que estão maioritariamente presentes nas suas cargas horárias por serem consideradas mais fundamentais de serem trabalhadas, deixando a área de Estudo do Meio, erradamente, em segundo plano. Claramente, quando implementarmos novamente esta atividade com um grupo de alunos iremos ter estes aspetos mencionados anteriormente em atenção e faremos as devidas alterações, como acrescentar mais cartas da área do Estudo do Meio, por exemplo, para garantir o máximo de oportunidades e benefícios possíveis através deste jogo educacional. No que concerne à utilização de jogos educacionais, tal como afirma Pires (2019):

o jogo pode ter um valor educativo inestimável quando utilizado com o objetivo de estimular a construção do conhecimento, desenvolvendo capacidades cognitivas que possibilitem a construção de conexões entre significados, no sentido de promover a aprendizagem significativa e, ao mesmo tempo, promovendo atitudes e valores. (p.1)

Os jogos educacionais permitem a aprendizagem significativa dos alunos através de atividades dinâmicas em que o aluno é o centro do processo de ensino e aprendizagem e em que o professor funciona como intermediário dessa aprendizagem, o que por si só já prende a atenção dos alunos, uma vez que se sentem desafiados, curiosos e motivados, levando ainda o aluno a desenvolver o raciocínio, a atenção e a concentração. Pires (2019) afirma ainda que “Tudo isto estimula a aprendizagem por descoberta e “aprender a aprender”. (p.2) Tem como objetivo estimular a construção do pensamento do aluno e desenvolver nele capacidades cognitivas, no sentido de promover uma aprendizagem significativa, pois a palavra jogo é vista como algo que estimula o crescimento cognitivo dos alunos, garantindo assim a construção do conhecimento pelo próprio aluno.

O jogo é algo que se realiza de forma prazerosa, ao mesmo tempo associado ao lazer, bem-estar e diversão, pois o aluno ao mesmo tempo que se diverte, também aprende os conteúdos que se pretendem abordar/transmitir, melhorando a atenção, a concentração, o raciocínio e a imaginação dos alunos, garantindo que desenvolvam as suas competências e habilidades, pois o jogo é uma forma de trabalhar mais motivante para o aluno, pois envolve-o diretamente na realização da tarefa, questionando-o acerca desses conteúdos, permitindo que desenvolva o seu raciocínio de forma autónoma e dinâmica.

As ações de avaliação das aprendizagens dos alunos que desenvolvemos no âmbito das experiências de ensino e aprendizagem que apresentámos, uma vez que foram previamente discutidas, validadas e consentidas pelo professor cooperante, também contribuem para nos ajudar a perceber o seu entendimento sobre avaliação.

### **3. Experiências de Ensino e Aprendizagem desenvolvidas em contexto do 2.º Ciclo do Ensino Básico**

#### **3.1. Experiências de Ensino e Aprendizagem em contexto de Covid'19**

Perante a situação excecional de pandemia que atravessamos (sensivelmente desde meados de março de 2020), o ensino, as escolas, os professores e os alunos/encarregados de educação tiveram de adaptar-se rapidamente de forma a poder garantir condições exequíveis para que a aprendizagem se processasse da forma mais efetiva e significativa possível. Assim, o ensino no 3.º período letivo de 2020, passou a ser feito à distância. Para esse fim, o Ministério da Educação disponibilizou aos agrupamentos de escolas e aos professores vários documentos que serviam de orientação para aquilo que era expectável que viesse a desenvolver-se ao longo do período indicado. Referimos o Decreto-Lei (s.n.), sobre a suspensão das atividades letivas presenciais, e, para a Educação Pré-Escolar e para o Ensino Básico, um conjunto suplementar de recursos educativos, através do #EstudoEmCasa (nome atribuído ao conjunto de conteúdos pedagógicos temáticos transmitidos pela televisão) com o objetivo de permitir que o processo de ensino e aprendizagem fosse implementado, em todas as escolas, da forma o mais similar e o mais equitativa possível, ainda que, como já se disse, à distância.

O projeto #EstudoEmCasa contava com módulos de ensino e aprendizagem, disponíveis no canal da RTP Memória, ocupando a grelha de programação das 09h às 17h50, sempre em sessões de 30 minutos cada. Os módulos estavam agrupados de dois em dois anos, ou seja, para o 1.º Ciclo do Ensino Básico, os 1.º e 2.º anos numa sessão e os 3.º e 4.º anos noutra sessão. No caso do 2.º e do 3.º Ciclos do Ensino Básico, os 5.º e

6.º anos na mesma sessão, os 7.º e 8.º anos noutra sessão e, por fim, e individualmente, o 9.º ano.

Reforçamos que, de acordo com os documentos oficiais que a Direção Geral de Educação (DGE) forneceu aos agrupamentos de escolas, o ensino à distância a implementar (e implementado) tinha como objetivo fundamental garantir que todas as crianças/alunos continuassem a aprender, mesmo perante a situação excepcional de aulas não presenciais. De forma a garantir que todos eram abrangidos por igual, os objetivos estabelecidos no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* e o documento *Aprendizagens Essenciais* foram os guias orientadores da atividade letiva, respaldados e ancorados, nos recursos que os agrupamentos de escolas dispõem. Para além destas indicações, cada agrupamento de escolas criou, e forneceu, às escolas documentos com tendências mais específicas, fazendo uma adequação das orientações gerais à realidade de cada agrupamento, garantindo assim, o mais possível, não só um ensino pautado pela igualdade, mas também tão ajustado, quanto possível, às condições excecionais em que se processava, numa situação sem precedentes.

Em termos mais concretos e específicos, no que se refere às orientações específicas que atrás referimos, no agrupamento de escolas onde decorreu a PES em contexto de 2.º Ciclo de Ensino Básico, e no qual vamos focar a nossa atenção, foi criado, entre outros, um roteiro para o Ensino à Distância (E@D). Este reunia várias informações, desde as lideranças e o circuito de comunicação, aos atores e às suas principais competências e responsabilidades, até ao Modelo de E@D, apontando estratégias e metodologias de ensino. Tinha a grande finalidade de contribuir para que os principais intervenientes, educadores e professores, se sentissem confiantes e seguros num processo que, para quase todos, era novo e desconhecido.

No que concerne à planificação dos conteúdos, era sugerido que os educadores/professores deviam reger-se por três princípios principais: que apresentassem/trabalhassem conteúdos relevantes, quer fossem conteúdos para consolidação, quer fossem conteúdos novos, essenciais para o desenvolvimento das aprendizagens habitualmente relacionadas com o 3.º período ou, mesmo, conteúdos que fossem relevantes para outros anos escolares; que previssem, sempre que possível, alguma inter-relação entre temas explorados em anos distintos; e que introduzissem temas, questões, sumários intercalares e momentos de sistematização em cada bloco de aulas que contivessem propostas, instrumentos e recursos e variados.

Quanto às metodologias de ensino era sugerido que deviam ser apelativas e diversificadas, optando por trabalhos inovadores, que “prendessem” o interesse e motivassem os alunos, para além de fomentarem a autorreflexão e o trabalho autónomo do aluno, tendo sempre como apoio e como “horizonte” o conteúdo do documento *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*.

Durante o ensino à distância, o acompanhamento dos alunos foi feito de duas formas, através de aulas síncronas e de aulas assíncronas. No que diz respeito às primeiras, são de aulas em que é necessária a participação do professor e dos alunos em simultâneo, no mesmo instante e no mesmo ambiente, ainda que virtual, através das ferramentas online que cada agrupamento entenda como mais adequadas. Este tipo de aulas, em relação às assíncronas, permite, para além de uma interação mais fácil, e mais próxima, entre o professor e os alunos e entre os próprios alunos, que estes possam apresentar as suas dúvidas/dificuldades, e que o professor as possa trabalhar em tempo real garantindo assim aprendizagens mais efetivas. Permitem também que o professor consiga manter, de forma mais fácil e interativa, a atenção, o interesse e a concentração dos alunos, que são essenciais para que possa ocorrer a aprendizagem efetiva que antes referimos.

Em relação às aulas assíncronas, não sendo necessário que o professor e os alunos estejam presentes no mesmo ambiente e ao mesmo tempo, processavam-se através da Escola Virtual, por e-mail, por correio ou por outro meio/recurso considerado eficaz para distribuir/fazer chegar aos alunos os materiais de apoio que possibilitavam que as tarefas pudessem ser realizadas ao longo da semana, sendo depois discutidas e corrigidas nas aulas síncronas, explicitando, clarificando e tirando dúvidas. Com esta dinâmica, as aulas assíncronas ofereciam uma grande liberdade a alunos e professores, pois os alunos podiam trabalhar ao seu ritmo e quando se sentissem motivados e ao professor permitiam que tivesse mais tempo para preparar, organizar e planificar as próximas aulas. Esta liberdade e autonomia, que é uma enorme mais-valia, nomeadamente para os alunos, necessita, no entanto, que estes estejam ainda mais comprometidos e sejam mais responsáveis na gestão do tempo e das rotinas de estudo, do que acontece habitualmente.

Outra vantagem das aulas assíncronas em relação às síncronas, e que fez com que fossem muito privilegiadas, é o facto de serem mais “igualitárias”, permitindo que todos os alunos tivessem acesso aos mesmos recursos, uma vez que, por falta de meios/condições técnicas/tecnológicas (internet, computador, smartphone), nem todos podiam acompanhar as aulas síncronas. É, igualmente, uma vantagem dessas aulas

permitirem, com alguma facilidade, a avaliação da progressão dos alunos, desde que seja feita com instrumentos que se adequem às características desta modalidade de aulas.

Face às diferentes condições apresentadas pelos alunos, muitas escolas/professores (incluído aquela onde desenvolvemos a PES no 2.º CEB) optaram, como já se dissemos, por enviar os materiais por correio ou até pessoalmente, para que todos os alunos tivessem as melhores condições possíveis para aprender.

No agrupamento de escolas onde trabalhámos, de acordo com as indicações fornecidas, em concordância com as diretrizes do Ministério da Educação, as aulas síncronas ocorriam no primeiro tempo letivo da semana, tendo por base o horário já em vigor para cada turma. Estas destinavam-se à planificação das atividades a serem realizadas pelos alunos durante um determinado período de tempo, e no último tempo letivo da semana para o professor dar feedback aos alunos, acerca das tarefas realizadas. Nas disciplinas com horário semanal reduzido, ou seja, com apenas um bloco de aulas semanal (mesmo com dois tempos de 45'), as aulas funcionavam nos mesmos moldes, alternando estas sessões quinzenalmente.

Relativamente à avaliação final do 2.º período, uma vez que não foi possível terminá-lo com aulas presenciais, faltando sensivelmente duas semanas para o final, realizou-se com base nos elementos recolhidos até então. No 3.º período, devido à ausência de aulas presenciais, a avaliação foi, maioritariamente, formativa em todos os níveis de escolaridade, através das tarefas solicitadas nas aulas síncronas e realizadas ao longo da semana e que permitiam ao professor verificar o desenvolvimento dos alunos, de semana para semana, havendo até algumas escolas que não implementaram qualquer avaliação sumativa, principalmente por não conseguirem assegurar que pudesse acontecer de forma justa e equitativa para todos os alunos.

Dada a forma inesperada, e muito rápida, em que a situação de pandemia aconteceu, mesmo com o esforço de adaptação de todos os agentes educativos, provavelmente, não houve maneira de chegar, com qualidade, a todos os alunos e, por isso, o Ministério da Educação, através do Decreto-Lei (s.n.), fez garantir que o próximo ano letivo será mais longo do que o habitual para que seja possível desenvolver medidas e estratégias de trabalho com os alunos de forma a recuperar aprendizagens que não tenham ficado bem consolidadas.

### **3.2. Experiências de Ensino e Aprendizagem com incidência em Matemática**

As duas experiências de ensino e aprendizagem, com incidência na Matemática, que a seguir apresentamos, não tiveram concretização em sala de aula, devido ao contexto e às restrições atrás descritas, que não o permitiram. Aquilo que apresentamos é uma descrição da forma como preparámos essas intervenções, dando alguma ideia do trabalho que pretendíamos realizar.

A primeira experiência de ensino e aprendizagem (EEA) no âmbito da Matemática, em contexto do 2.º Ciclo do Ensino Básico, teria lugar no dia 21 de maio de 2020, e iria realizar-se no segundo tempo de aula, ou seja, nos 45 minutos finais. Para esta aula, em concreto, no âmbito do conteúdo *Organização e tratamento de dados (OTD)*, pretendíamos a elaboração de gráficos circulares com recurso à tecnologia, através do GeoGebra. Alguns dos principais objetivos seriam: dar a conhecer e fazer os alunos compreender como funciona o software GeoGebra (ao mesmo tempo que colocavam em prática conhecimentos adquiridos e previamente lembrados, em específico, os gráficos circulares); trabalhar a interação e o diálogo, uma vez que, apesar do trabalho ser executado no computador, era realizado a pares.

Este tipo de atividades, para além de motivarem os alunos, fomentam a interação e a cooperação entre eles e com o professor, proporcionando maior interesse e maior entrega na procura e na construção do que lhes é pedido. Responsabilizando-se pela construção da aprendizagem, uma vez que são os agentes ativos no processo (o professor tem o papel de mediador) tornam-na significativa.

Para dar início à atividade, pediríamos a dois alunos voluntários que se dirigissem ao computador (equipamento disponível em todas as salas de aula da escola e cuja projeção já estaria ligada para os restantes colegas da turma poderem acompanhar os procedimentos) e que entrassem na plataforma online GeoGebra. Solicitávamos-lhes que fizessem uma primeira análise desse software para o conhecerem bem, antes de iniciarem a atividade, e para poderem explicá-lo aos outros colegas, se necessário. De seguida disponibilizávamos aos alunos uma ficha orientadora com os dados necessários para a construção do gráfico circular (ANEXO VI), começando com a realização e o preenchimento de uma tabela de frequência, que é um passo necessário e fundamental para que se consiga construir qualquer gráfico, em específico o gráfico circular. Após a construção da tabela (e ainda sem qualquer intervenção/comentário dos restantes colegas e/ou do professor), os alunos, no computador, construíam o gráfico circular, colocando em evidência a relação entre as amplitudes dos setores e as frequências, absolutas ou

relativas (os dados, previamente facultados, economizavam tempo, pois tratava-se de uma aula de 45 minutos).

Terminada a construção da tabela e do gráfico circular, seria feita uma breve reflexão, em grande grupo, acerca dos “passos” dados pelos dois alunos, discutindo se a atividade correu bem, se não correu bem, o que falhou, o que resultou, o que poderia ser feito para a melhorar, etc. Esta reflexão iria ajudar os alunos a terem uma visão mais abrangente do trabalho realizado, e da qualidade do mesmo, lembrando, e percebendo, que, muitas vezes, o principal e mais importante do que o resultado, é o processo, por isso é importante avaliá-lo, na sua qualidade de execução. Tal como afirma Cosme (2020), “A avaliação não é uma coisa que se faz no final- sobre produtos. Alinhará e apoiará todo o processo.”<sup>1</sup>

A atividade repetia-se com outros dois alunos a realizarem os procedimentos anteriores, com uma nova ficha de trabalho, ainda que semelhante, mas com dados diferentes. Após a construção da nova tabela de frequência e do novo gráfico circular, seguir-se-ia um novo momento de reflexão e discussão em grande grupo. Havendo tempo, novos grupos realizariam a atividade, sempre com dados novos, proporcionando-a ao maior número de alunos.

É evidente que este conteúdo pode ser trabalhado de outras formas, sem recurso à tecnologia, por exemplo, através da construção dos gráficos no caderno ou no quadro, com auxílio de esquadros e transferidores (e que iríamos implementar na aula seguinte), pois é muito importante que os alunos os saibam manipular e que os utilizem nas aulas. Mas o propósito desta aula, em função dos objetivos da mesma, era mesclar o tradicional com o atual. Ou seja, pegar em “algo” fundamental e muito utilizado, desde sempre, em variadíssimas ocasiões, com o atual que é a tecnologia, que tanto prende a atenção dos jovens de atualmente. Assim, ao combinar os dois, estaríamos a recordar, a trabalhar, a desenvolver e a conhecer os saberes dos alunos sem que sentissem a pressão dos típicos momentos de avaliação das aprendizagens e podendo desfrutar mais/melhor da atividade e dos conhecimentos que estariam a adquirir/desenvolver. A grande preocupação, de qualquer professor, é sempre proporcionar aos alunos estratégias que lhes permitam adquirir e desenvolver os seus conhecimentos e competências, sejam elas cognitivas, psicomotoras, atitudinais e de comunicação, promovendo aprendizagens significativas e duradouras, de forma o mais atual, atrativa e motivante possível.

---

<sup>1</sup> Ariana Cosme, Workshop online-Gestão Flexível do Currículo, abril de 2020

No dia 24 de maio de 2020 iríamos implementar a segunda experiência de ensino e aprendizagem, EEA, em Matemática, no âmbito do 2.º CEB, agora numa aula de 90 minutos, e que poderia estender-se à aula seguinte, caso fosse necessário (para que todos os grupos tivessem oportunidade de apresentar o seu trabalho à turma).

Optámos, mais uma vez, por realizar uma aula dinâmica, selecionando uma estratégia que envolvesse ativamente os alunos no processo de ensino e aprendizagem. Este envolvimento ativo, em relação às estratégias essencialmente expositivas, tradicionalmente implementadas, faz com que a aprendizagem seja mais consistente e mais significativa e, portanto, mais efetiva e mais duradoura.

Para atingirmos os nossos propósitos, assumidos anteriormente, optámos por implementar uma metodologia de trabalho de projeto, suportando-nos e respaldando-nos em autores de referência. Por exemplo, segundo Cosme (2020), esta metodologia é direcionada para “a resolução de um problema, que envolve sempre a participação do grupo numa ação decidida, planificada e organizada com intencionalidade. (...) Pode ser utilizada em todas as idades e níveis de ensino e educação, em contexto escolar ou fora dele.”<sup>2</sup>. Também no entender de Monteiro (2007), citado por Araújo (2014), “O Trabalho de Projeto é um método de trabalho que se centra na investigação, análise e resolução de problemas em grupo” (p.19). O mesmo autor refere ainda que o trabalho de projeto:

consiste numa metodologia de ensino-aprendizagem, que promove a participação ativa dos alunos na realização de trabalhos baseados em temas ou em problemas, que resultam dos seus interesses e das suas necessidades. Pressupõe então que o trabalho não pode ser imposto aos alunos, contribuindo desta forma, para uma adesão e participação ativa e motivada de todos, estimulando-os para a aquisição de novas aprendizagens. (pp.19 e 20)

Para o desenvolvimento da aula começaríamos por explicar aos alunos a atividade que iriam desenvolver ao longo da mesma, nomeadamente, a recolha de dados, a construção de tabelas de frequência e os correspondentes gráficos circulares, que deveriam ser apresentados no final da aula, para um momento de discussão e avaliação. De realçar que este momento inicial, de definição clara do problema e do trabalho a realizar, é essencial para que os alunos entendam aquilo que lhes é pedido e todos os objetivos que se pretendem alcançar com o mesmo. Dá também possibilidade a que o professor e os alunos pensem na “planificação, gestão e tempo de aprender, de forma

---

<sup>2</sup> Ariana Cosme, Workshop online-Gestão Flexível do Currículo, abril de 2020

cooperada, em responsabilidade, para uma escola que afinal é de todos”<sup>3</sup> (Cosme, 2020). Ou seja, para que em conjunto, alunos e professor, possam refletir sobre aquilo que se pretende com a atividade e que possam acertar pormenores, tais como, o tempo, os temas, a apresentação, etc. Estes procedimentos são já uma forma de prender a atenção, a motivação e o interesse dos alunos, o que permite, como referido, maiores/melhores condições/oportunidades de sucesso na aprendizagem, pelas razões já identificadas, nomeadamente, os alunos estarem implicados diretamente no processo de aprendizagem.

Após o planeamento do trabalho a realizar, proceder-se-ia à organização dos grupos de trabalho, cada um com quatro elementos. Cosme (2020) refere-se às vantagens dos trabalhos em grupo, dizendo que são essenciais em contexto de sala de aula pois permitem dar voz aos “alunos que falam, que ouvem os outros, que analisam, que sintetizam, que abdicam das suas ideias, porque ouviram e encontraram outras vozes”.<sup>4</sup> No caso desta atividade, os grupos seriam constituídos de forma aleatória, tal como a distribuição dos temas por cada grupo, que seria também de forma aleatória. Esta distribuição aleatória, formando grupos heterogéneos, é indispensável, pois é muito importante que os alunos saibam conviver uns com os outros, sem exceção, que aprendam a conviver e a respeitar o próximo, uma vez que vivemos em sociedade e a interação é fundamental, quer na escola, na rua ou na atividade profissional. Assim, é importante que a escola crie situações, nomeadamente, através dos trabalhos de grupo, que permitam que alunos desenvolvam essas capacidades: de respeito, de convivência, de união de entreajuda, etc., garantido a diversidade (interação diversificada), o que ajuda os alunos a conhecerem diferentes formas de pensar, de agir/reagir, de dialogar, de resolver problemas, etc. Conhecendo e lidando com a diversidade (com essas diferenças), isso ajudará a que os elementos do grupo, se respeitem e, fundamentalmente, que beneficiem dessas diferenças, dessa diversidade. Tal como afirma Pires (2016), a realização de trabalhos de grupo, seja de que tipo for, que envolva a participação de grupos heterogéneos, promove “a interação social entre alunos com diferentes interesses, experiências e conhecimentos, (...) [envolvendo-os] ativamente no processo de aprendizagem.” (p.6)

Pensemos, por exemplo, num grupo heterogéneo com alunos com mais dificuldades de aprendizagem e alunos com menos dificuldades e considerados “bons alunos”.

---

<sup>3</sup> Ariana Cosme, Workshop online-Gestão Flexível do Currículo, abril de 2020

<sup>4</sup> Ariana Cosme, Workshop online-Gestão Flexível do Currículo, abril de 2020

Trabalharem no mesmo grupo permitiria que os alunos com mais dificuldades se sentissem mais motivados e conseqüentemente estivessem mais atentos, levando a aprendizagens significativas e duradouras, e os colegas com menos dificuldades poderiam desenvolver o espírito de ajuda e solidariedade, ao mesmo tempo que reviam os seus conhecimentos e refletiam sobre eles.

Estas noções remetem-nos para a teoria psicológica do desenvolvimento de Vygotsky quando afirma que, citado por Pires (2019), “a instrução deva ser mais encarada como meio para promover o desenvolvimento e menos como consequência do desenvolvimento” (p.1). Quer isto dizer, de acordo com Vygotsky, que o desenvolvimento do aluno não se deve reger apenas pelo que ele já sabe, por aquilo que ele já desenvolveu, mas também por aquilo que ainda não desenvolveu.

É então que ingressamos na teoria da zona de desenvolvimento proximal (ZDP), defendida pelo psicólogo, que é a zona que se encontra entre o nível real de desenvolvimento da criança, aquilo que ela é capaz de resolver sozinha, e o nível potencial de desenvolvimento, que é o que ela pode fazer/desenvolver em colaboração com outros, de preferência que não se encontrem no mesmo nível de desenvolvimento proximal, para que possam trabalhar mediante diferentes realidades e se possam entreajudar. De uma forma mais sucinta e atendendo ao que refere Pires (2019), “ZDP corresponde à «distância» entre o que o aluno é capaz de realizar sozinho e o que é capaz de realizar acompanhado por alguém mais capaz” (p.1).

Segundo Pires (2016), regendo-se pela corrente sócio construtivista de Vygotsky, considera:

fundamental o envolvimento do indivíduo para haver aprendizagem, implicando-o como agente participante no “ato” de aprender. A aprendizagem é vista como um processo ativo, no qual o indivíduo constrói o seu conhecimento em interação com o meio e com intervenção dos conhecimentos pré-existentes (p.10).

Acontece que, muitas vezes, os alunos apresentam concepções prévias sobre conteúdos escolares, tendo em conta as suas interações e experiências sociais. Algumas dessas concepções, por estarem incompletas, apenas necessitando de serem ampliadas e aprofundadas, podem servir de ancoragem para os novos conhecimentos. No entanto, outras estão erradas (constituindo-se como alternativas ao conhecimento cientificamente aceite) e têm de ser reformuladas. Poderíamos assim perceber quem apresentava concepções alternativas, que tinham de ser modificadas, quem tinha conhecimentos

incompletos, que tinham de ser melhorados, quem não tinha qualquer conhecimento sobre o assunto e quem tinha conhecimentos e noções relativamente claras.

Para a formação dos grupos de trabalho iríamos proceder da seguinte forma: iríamos atribuir um número a cada elemento da turma, de um a cinco, uma vez que seriam 20 alunos e os grupos seriam de 4 elementos cada, e aqueles a quem calhasse o mesmo número seriam os elementos do grupo, formando assim 5 grupos. Para eleger o tema a trabalhar por cada grupo, ainda que também de forma aleatória, faríamos de uma forma diferente. Levaríamos já os temas pré-definidos (“o número de irmãos”; “a fruta favorita”; “o número de animais de estimação”; “a idade dos alunos da turma”; e “a altura dos alunos da turma”) escritos em papéis individuais para que o porta-voz de cada grupo viesse ao centro da sala escolher um desses papéis, através de sorteio, e conhecessem assim o tema a trabalhar.

Após esta fase, passaríamos então para a etapa seguinte que seria a realização do trabalho. Cada grupo deslocar-se-ia até ao centro da sala para poder fazer a recolha dos dados no universo da turma, consoante o tema que lhes tivesse sido sorteado, para construírem a tabela de frequências, com a indicação das amplitudes dos setores a considerar, que lhes permitiria no final reunir os dados necessários para a construção do gráfico circular. Este seria construído em papel cenário, seguindo as regras estudadas, preenchendo-o/pintando-o como entendessem, desde que fosse legível para todos e que facilitasse a leitura do gráfico. Enquanto os alunos trabalhavam de forma autónoma, o nosso papel seria de supervisão, e de avaliação formativa, garantindo que todos os grupos e todos os elementos em cada grupo estavam envolvidos na realização do trabalho e, principalmente, que todas as opiniões eram ouvidas e consideradas. Garantiríamos, também, que as dúvidas eram esclarecidas e perceberia a evolução dos grupos, a sua gestão de tempo, etc. Tentaríamos, ainda, perceber se os alunos estavam orientados para aquilo que se pretendia trabalhar, evitando assim possíveis divagações em relação ao foco do trabalho.

Seguir-se-ia a apresentação dos projetos à turma. Esta pode ocorrer/processar-se de diversas formas, através de portefólios, vídeos, cartazes, relatórios, debates públicos, etc., consoante o tipo de projeto desenvolvido e os objetivos que se pretendem alcançar. Neste caso, os grupos, à vez (sendo a ordem de apresentações definida também de forma aleatória, através de sorteio) procederiam à apresentação da tabela de frequências e do gráfico circular, devendo explicar, passo a passo, a respetiva construção bem como uma reflexão sobre os dados obtidos. Nesse momento, de discussão e de reflexão,

consideramos que todos os alunos deviam participar, pois estaria a contribuir, não só para a sua aprendizagem, mas também para o seu desenvolvimento psicológico.

Como refere Pires (2016), baseada na teoria de Vygotsky, o professor deve:

Fomentar a participação de todos os alunos nas diversas atividades, incluindo aqueles com nível mais baixo de competência; ajudar os alunos a explicitar o seu próprio ponto de vista e a confrontar pontos de vista diferentes acerca das tarefas e/ou conteúdos, bem como a oferecer e/ou receber ajuda; utilizar a linguagem de forma clara e explícita e a verbalização para (re)contextualizar a experiência. (p.14)

No final de todas as apresentações decorreria um momento de avaliação das aprendizagens, de carácter formativo e qualitativo, bem como um momento de autoavaliação de grupo. Teria sempre como principal enfoque o processo que levou ao resultado e não apenas o resultado obtido, empoderando assim o processo, a reflexão, a tomada de decisões, bem como a qualidade do produto final. Como afirma Cosme (2020), “valorizar o processo sempre sem desvalorizar o produto final”<sup>5</sup>.

Em termos avaliativos, este projeto seria de carácter formativo, a principal modalidade de avaliação e que deve estar presente em todos os momentos em sala de aula pois permite ao professor e ao aluno monitorizar e acompanhar todo o seu percurso e desenvolvimento, bem como identificar os seus pontos fortes e os seus pontos fracos para poder assim trabalhar em função deles, garantindo, o mais possível, a promoção de aprendizagens significativas, que é aquilo que se pretende em todo o processo de ensino e aprendizagem. De acordo com Martins (2013), “A avaliação formativa é interna ao processo de ensino aprendizagem, servindo ao professor para reorganizar a sua atividade e ao aluno para auto regular as suas aprendizagens”. (p.24)

Segundo afirma Santos (s.d.), “avaliar competências é sobretudo entendido como um processo regulador da vivência dos alunos durante as referidas experiências de aprendizagem. Assim, falamos de um processo intencional e continuado, que vai acontecendo no dia-a-dia da sala de aula” (p.8). Todo e qualquer trabalho, tarefa, jogo, discussão, etc., definido pelo professor ou pelo professor e pelos alunos tem de ter um propósito, uma finalidade, ou seja, não se pode planificar o que quer que seja sem que se defina primeiro aquilo que se pretende avaliar. É, ainda, importante não esquecer a autoavaliação, também ela fundamental, pois permite que o aluno reflita sobre o seu percurso e os objetivos que tinham sido delineados inicialmente, o que o ajuda a tornar-

---

<sup>5</sup> Ariana Cosme, Workshop online-Gestão Flexível do Currículo, abril de 2020

se mais organizado, objetivo, criterioso, rigoroso e responsável. Estas características/competências desenvolvidas no meio escolar (pois a escola também é isso, ajudar os alunos enquanto seres humanos a desenvolverem-se, quer seja a nível cognitivo, afetivo, social, etc.) repercutir-se-ão no quotidiano e a escola estará a preparar cidadãos para a vida, seja ela social, profissional ou académica.

### **3.3. Experiências de Ensino e Aprendizagem com incidência em Ciências Naturais**

No dia 10 de fevereiro implementámos a primeira experiência de ensino e aprendizagem (EEA) no âmbito das Ciências Naturais, em contexto do 2.º Ciclo do Ensino Básico, relativa a uma aula de 90 minutos e destinada a abordar a morfologia da pele e a constituição e papel do suor, supervisionada pela Professora Delmina.

A aula iniciou com o registo do sumário nos cadernos diários, habitualmente ditado por nós, respeitando assim a rotina de trabalho do professor cooperante que repetia este comportamento em todas as suas aulas.

Como em qualquer aula em que se inicie um novo conteúdo, em que é fundamental que o professor faça uma avaliação diagnóstica dos conhecimentos prévios dos alunos, também nesta aula foi dessa forma que começámos. Ou seja, começámos a aula tentando perceber aquilo que os alunos já sabiam sobre o assunto, nomeadamente, as suas possíveis conceções alternativas, podendo, assim, trabalhar o tema de forma mais consistente, estruturada e adaptada, de forma a poder contribuir, com mais garantia, para o sucesso escolar de todos os alunos (Pires, 2014), determinando os seus conhecimentos prévios, tomando-os como ponto de partida da nova aprendizagem para que esta seja significativa, sempre que se verificavam corretos, e desenvolvendo as estratégias necessárias para os reformular, quando se verificavam incorretos. De acordo com Martins (2013), a principal função da avaliação diagnóstica:

é conhecer o grau de preparação do aluno antes de se iniciar uma determinada unidade didática ou ano escolar, podendo deste modo o professor conhecer as dificuldades que os alunos têm e adaptar o seu método de ensino aos níveis de conhecimentos dos alunos. (p.20)

Foi no pressuposto do que atrás foi dito sobre os conhecimentos prévios dos alunos e a sua influência na aprendizagem que a aula se iniciou com um diálogo com os alunos no sentido de determinar aquilo que já sabiam em relação aos conteúdos, tendo-os em consideração no processo de ensino/aprendizagem e promovendo a desejada

aprendizagem significativa. Ou seja, promovendo novos conhecimentos sobre o assunto, que tenham significado e abrangência e que se relacionem e perdurem na estrutura cognitiva. Assim, de forma a introduzir o tema e a trazê-lo para a discussão, fizemos algumas questões e colocámos algumas situações aos alunos, de que daremos conta mais adiante, ouvindo as diferentes respostas/opiniões, que optámos por não “avaliar” de certo ou errado, pois não era isso que nos interessava, interessava-nos apenas saber aquilo que os alunos pensavam sobre o assunto. Escutámos e pedimos a todos os alunos que fizessem o mesmo, para que cada um que participasse não se sentisse pressionado e/ou com medo de errar. Se tivéssemos uma atitude avaliadora e estivéssemos sempre a interrompê-los e a corrigi-los, poderíamos fazer com que os alunos não se sentissem à vontade para participar. Em alguns casos tomámos notas, mentalmente ou em registos no quadro, noutros casos ajudámos os alunos a consciencializarem-se daquilo que pensavam, clarificando e ajudando a construir raciocínios e chamando a atenção para discrepâncias e contradições.

A partir de perguntas e situações como: “Quais as camadas da pele que conheces e para que serve para uma delas?”; “Para que serve a pele?”, foi perceptível que os alunos já apresentavam alguns conhecimentos em relação ao conteúdo, fruto de aprendizagens anteriores, nomeadamente relacionados com a terminologia específica, como a designação das camadas da pele, “derme” e “epiderme”, ainda que a maioria deles confundisse os conceitos e a localização das camadas, a que fica mais à superfície; a camada que é mais interna. Alguns afirmaram saber que a pele é o maior órgão do corpo humano e que serve de proteção. Falaram ainda da transpiração/suor, nomeadamente que surgia quando fazíamos exercício físico, esforços ou quando estava muito calor, apesar de não conseguirem justificar o motivo para tal acontecer. Pudemos assim observar, através da avaliação diagnóstica que, de uma maneira geral, os alunos não apresentavam conceitos errados, ou seja, concepções alternativas, mas apenas conhecimentos pouco concisos e estruturas, mas cientificamente corretos.

Ainda sem acrescentar, aprofundar, ampliar, generalizar os conhecimentos e opiniões apresentadas pelos alunos em relação ao conteúdo, distribuímos uma lupa de mão por cada dois alunos, para a realização de uma atividade prática que consistia na observação da camada mais superficial da pele, a epiderme. Pedimos aos alunos que observassem e que indicassem o que viam quando direcionavam/apontavam a lupa para as costas da mão. Idealmente, cada aluno deveria ter acesso a material individual, mas desta vez não foi possível, uma vez que a escola não o conseguiu fornecer e apenas foi

possível requisitar o que existia no laboratório da Escola Superior de Educação de Bragança. No entanto, neste caso em concreto, consideramos que a observação não foi afetada pelo facto de dois alunos partilharem uma lupa de mão.

A partir das indicações dadas pelos alunos, em que recolhemos dados como: “Os meus dedos têm riscas.” (André); “Os meus também têm riscas e nas costas da mão também.” (Ambrósio); “Eu sei que existe a derme e a epiderme, mas confundo sempre as duas e nunca sei como se chama esta que conseguimos ver.” (Joaquim), fizemos um esquema no quadro, ilustrativo do que eles observaram e dissemos-lhes que todos os componentes/constituintes que enumeraram faziam parte da epiderme, a camada mais à superfície, introduzindo, depois, a terminologia correta de cada um: pelos, poros (ao invés de “buracos”) e explicando o que são as “riscas”, fazendo referência ao cartão de cidadão e à individualidade da impressão digital.

Posto isto, avançámos para a seguinte atividade da aula, em que mostrámos aos alunos um modelo ilustrativo da pele e, colocando-o de forma bem visível para todos, pedimos-lhes que, individualmente e em silêncio, aí identificassem a epiderme, os pelos e os poros. Após um tempo de observação, recorremos a dois alunos para encontrarem no modelo ilustrativo cada um dos constituintes da pele identificados, referindo o termo, correspondente e mostrando aos colegas onde cada um deles se localizava.

Para aprofundar e dar maior sustentação a este conteúdo projetámos, e explorámos, um PowerPoint sobre a morfologia da pele, discutindo, também, a composição da derme e clarificando os seus constituintes, como as glândulas, sudoríparas e sebáceas, as terminações nervosas e os folículos pilosos, pois assim todos conseguiriam ver para onde estávamos a apontar e conseguiriam perceber as características de cada termo falado. Em simultâneo, para aqueles que tinham mais dificuldade em olhar para a projeção, uma vez que a mesma foi feita numa parede lateral, ao invés de uma tela ou um quadro interativo de frente para os alunos, o que fazia com que a projeção não fosse muito nítida, pedimos aos alunos que abrissem o manual para observarem o mesmo esquema do PowerPoint que estávamos a explorar.

Após a exploração do PowerPoint, feita em diálogo com os alunos, completámos, também em interação com os alunos, o esquema que, inicialmente, tínhamos criado no quadro, completando-o e falando sobre a derme e os seus constituintes e explicando-lhes em que consistia cada um deles. Foi um diálogo interessante, em que a referência às funções de cada constituinte foi feita a partir do significado do próprio termo e da sua “decomposição”. Por exemplo, que glândulas são órgãos onde se produz algo, que

“suo”, de sudoríparas, vem de “suor” e que “seba”, de sebáceas, vem de sebo. Esta relação, para ajudar os alunos a interiorizar os termos e os respetivos conceitos, é fundamental, pois desta forma, ao estabelecerem relações e associações com algo que conhecem e lhes faça sentido, fica mais fácil para os alunos interiorizarem os conceitos e compreenderem o seu significado. Por fim, para os alunos perceberem o papel e a importância das terminações nervosas, fizemos uma pequena demonstração com um aluno. Recorremos à teoria de Bruner, e ao seu entendimento de Desenvolvimento Psicológico passando por Representações: Ativa, Icónica e Simbólica (Pires, 2017) e partimos do conhecimento de que a Representação Ativa, aquela em que o aluno capta bem os dados que veem do exterior se esses dados lhe chegarem através da ação (sendo a primeira etapa do Desenvolvimento Psicológico é aquela que aqueles alunos melhor dominam). Beliscámos a mão de um aluno, de forma a que ele sentisse uma ligeira dor, e todos perceberam que foram as terminações nervosas da pele que levaram essa informação ao cérebro. Terminámos este conteúdo fazendo um breve resumo, em forma de consolidação, sobre o sistema excretor e a sua função, que engloba o sistema respiratório, o sistema urinário e a pele, explicando cada uma delas, complementada com uma breve discussão em grande grupo.

Terminada a discussão em grande grupo, pedimos que os alunos ficassem com o registo do esquema do quadro nos seus cadernos. Na nossa opinião, esta é também uma boa estratégia, para desenvolver a aprendizagem, uma vez que ao escrever sobre determinado assunto estamos a reler e a refletir sobre o mesmo e, conseqüentemente, a interiorizar o conteúdo/ideia.

Passámos ao conteúdo seguinte, proposto para aquela aula, a constituição do suor, partindo da função excretora urinária e da constituição da urina, para que os alunos percebessem que a constituição do suor é muito idêntica à constituição da urina. Ao promover esta comparação e ao fazer esta relação estávamos a ajudar os alunos a interiorizarem as aprendizagens e a consolidarem os conteúdos, que foram explorados tendo como base a projeção de um vídeo da Escola Virtual sobre a constituição do suor, e pedindo aos alunos que passassem a síntese do final do vídeo, que estava bem simples, mas bastante completa, para o caderno diário.

De uma forma geral, a EEA correu muito bem, conseguimos manter a atenção e a motivação dos alunos, que foram bastante participativos e se mostraram muito interessados ao longo de todas as atividades, o que sustenta a ideia de que todo o processo que tem o aluno como o principal agente da aprendizagem, e que parte daquilo que ele já

sabe, completando, adensando, ampliando e especificando o seu conhecimento, é uma mais valia e uma ótima ferramenta para manter os alunos dentro da sala de aula, ou seja, de conseguir que os alunos se mantenham atentos e participativos, o que permitirá consistência na aprendizagem e progresso no desenvolvimento do conhecimento científico.

Nas primeiras semanas de aula pudemos perceber, pelo historial dos alunos que foi facultado pelo professor cooperante no início da prática pedagógica, e também pelas duas semanas iniciais de observação em que houve a oportunidade de os observar, de perceber como era a turma e a sua dinâmica, quais os comportamentos dominantes, quais os alunos mais faladores e desatentos, quais os alunos mais difíceis de cativar a atenção e o interesse, entre outros dados que tivemos oportunidade de recolher, que os alunos se distraíam com muita facilidade e que alguns já entravam na sala sem nenhuma vontade de escutar e, muito menos de participar e vinham quase como que por obrigação. Desde sempre tivemos isso em atenção, e sempre tentámos “trazer” para as aulas momentos de discussão em grande grupo, de troca de ideias e de reflexão, para tentar cativar o interesse de todos, tanto quanto possível. Percebemos também, que sempre que usávamos material ilustrativo, o que, mais uma vez, nos remetia para Bruner e para a fase de Desenvolvimento Psicológico, na Representação Icónica em que se situam os alunos nesta faixa etária, instantaneamente cativávamos a curiosidade de todos, inclusive dos mais desinteressados. Aproveitámos esse conhecimento e essa constatação e então tentámos tirar proveito disso, na medida do possível.

Aprendemos que para uma próxima vez que implementemos estas atividades, teremos em atenção a quantidade de material que temos disponível, pois foi notório o interesse e a curiosidade dos alunos em explorar a lupa, mas não puderam fazê-lo, tanto quanto gostariam, porque tiveram de partilhar o material com o colega do lado. Sendo a partilha de material, de conhecimentos uma competência que queremos (e devemos) desenvolver nos alunos, por vezes a partilha de material, principalmente quando pode limitar a aquisição de conteúdos pode causar alguns constrangimentos entre os alunos, sendo algo que devemos evitar para não destabilizar a turma. É preciso ter também em atenção que esta estratégia resultou bem com este grupo, mas pode não resultar com outro grupo, o que é normal, e que devemos ter sempre em consideração os gostos e curiosidades dos alunos e o seu ritmo de trabalho, respeitando a sua forma de trabalhar e as suas características individuais.

Outro aspeto em relação à aula que pensamos que podia ter corrido melhor relaciona-se com a projeção. De uma maneira geral, os alunos gostam muito das projeções de imagens ilustrativas dos conteúdos, estão habituados a tê-las como base das explorações dos novos conhecimentos e concordo que podem ser uma mais valia, se forem bem aproveitadas. Criando projeções simples, mas com toda a informação necessária, o mais interativas possível e agradável à vista, consegue-se manter a atenção dos alunos, e a sua participação durante a exploração dos conteúdos. Mas, de facto, a qualidade da projeção daquela sala era muito fraca. Sendo uma projeção menos boa, acaba por frustrar alguns alunos que querem acompanhar a exploração da mesma, mas sentem dificuldade em ver o que está projetado, o que pode levar, à desmotivação do aluno, fazendo com que perca a concentração e o interesse pelos assuntos.

O dia 4 de março de 2020, para além de corresponder a uma aula de revisões, ou seja, de avaliação formativa, foi também aquela em que implementámos a segunda experiência de ensino e aprendizagem (EEA), em Ciências Naturais, que seleccionámos para apresentar neste relatório, ilustrativa do trabalho realizado em sala de aula. Correspondeu a uma aula em que não houve a presença de todos os 25 alunos da turma, por diversos motivos, sendo um deles a realização de uma prova de corta-mato que decorreu ao longo do dia, com a participação de 4 dos alunos da turma.

A aula destinava-se, como já referimos, a fazer a preparação para a ficha de avaliação sumativa, que seria realizada na aula seguinte, esclarecendo dúvidas, clarificando conceitos e raciocínios e dando novas explicações e novos exemplos sempre que se percebia serem necessários. Foi apresentada, distribuída e discutida com os alunos, como é habitual, a matriz da ficha de avaliação (ANEXO VII) que contém os objetivos da prova e a caracterização da mesma, bem como a distribuição dos itens por temas e subdomínios e a indicação das cotações. A matriz também contém os critérios de codificação, os materiais necessários para a realização da prova e a duração da mesma.

Em suma, por tratar-se de uma aula de revisões para a ficha de avaliação sumativa, tinha como principal objetivo fazer uma avaliação formativa dos alunos, ainda que esse objetivo não fosse claramente explicitado e a mesma fosse feita de uma forma mais livre e menos formal do que acontece habitualmente.

Segundo Leite (2002), citado por Martins (2013) “a avaliação formativa passa a ser encarada como um processo de acompanhamento, sendo o seu objetivo ajudar e orientar o aluno”. (p.23).

Ainda de acordo com Martins (2013):

a avaliação é formativa e formadora, uma vez que o aluno consciencializa-se do seu processo de aprendizagem através da realização autónoma e responsável da auto-avaliação superando as suas dificuldades fazendo uma aprendizagem duradoura. Para o professor, porque o leva a refletir sobre a adequação ou não, das diferentes estratégias utilizadas para os diferentes alunos. (p.24)

Assim, principalmente por se tratar de uma aula de preparação, em que se tem oportunidade para repetir, clarificar, ver de novo os conteúdos já trabalhados, o primeiro momento da aula foi dedicado à verificação da realização dos trabalhos de casa solicitados para a pausa de carnaval. Marcámos os trabalhos de casa aos alunos pelo convencimento de que, por um lado, indo estar mais de uma semana sem aulas, seria imprescindível manter uma rotina de estudo, aplicável a todas as áreas disciplinares (o que, por vezes, só é possível com a solicitação de atividades/trabalhos de casa) e, por outro lado, porque este tipo de tarefas permite aos alunos terem um feedback das suas reais aprendizagens e das dificuldades sentidas em determinado conteúdo trabalhado, podendo assim, nas aulas seguintes e no seu trabalho de estudo individual, esclarecer as suas dúvidas, garantindo maior sucesso na aprendizagem.

Somos sensíveis às diversas opiniões que existem, algumas muito díspares, em relação aos trabalhos de casa, não só da parte dos pais/encarregados de educação, mas também dos professores e dos próprios teóricos da educação. Existem pais e professores que defendem as vantagens dos mesmos, tal como refere Pinho (2013) que, igualmente, assume que os trabalhos de casa ajudam a “fixar e rever conteúdos; desenvolver autonomia e hábitos de estudo no aluno; promover a participação da família na vida escolar do aluno” (p.11), mas há também quem “olhe” para o trabalho de casa como algo muito negativo, tal como afirma Mourão (2004), citado por Pinho (2013), que igualmente assume que existem professores que “não vêem utilidade na sua realização, porque desmotiva os alunos no processo de ensino aprendizagem, e porque na sua grande maioria os trabalhos chegam à sala de aula sem qualidade” (p.14). No nosso entendimento, desde que não sejam excessivos, os trabalhos de casa permitem, como já referimos, entre outros aspetos, proporcionar momentos de feedback aos alunos, das metas que já atingiram e daquilo em que precisam de se empenhar com mais afinco e determinação.

Após essa verificação, não tendo sido apresentada nenhuma dúvida, por parte dos alunos, relativamente aos conteúdos englobados nos trabalhos de casa, procedemos à escrita do sumário da aula. De seguida, procedemos à distribuição da matriz da ficha de

avaliação, ficando a subdelegada da turma responsável por fazer chegar as fotocópias da matriz aos colegas que estavam a faltar, incluindo o delegado da turma.

Mantendo a rotina habitual dos alunos neste tipo de aula, tal como hábito do professor cooperante, descrevemos, de forma sucinta, a estrutura da ficha de avaliação: que tipo de questões continha, dando alguns exemplos de questões, estrutura, etc. Ao transmitir-lhes a estrutura da ficha de avaliação sumativa constatámos que os alunos estavam tão focados em registar a estrutura da prova e em registar todas as questões que proponhamos como ilustração/exemplificação do tipo de perguntas da mesma, que os impedia de se concentrarem na reflexão das questões propriamente ditas. Por esse motivo, à medida que o fazíamos, íamos também colocando algumas questões aos alunos para verificar os seus conhecimentos e as suas dúvidas, ou seja, para receber o feedback dos seus conhecimentos e dúvidas e poder trabalhar com eles a partir dessas dificuldades.

Por exemplo, quando dissemos aos alunos que existia uma questão relacionada com os métodos contraceptivos, sentimos necessidade de reaver esse conteúdo pois percebemos pelas suas reações que estavam com alguns receios e inseguranças, demonstrando que era um conteúdo que necessitava de mais exploração, discussão e aprofundamento. Por esse motivo, relembámos os métodos contraceptivos, explicando e lembrando como funciona cada um deles, esclarecendo dúvidas.

Já perto do final da aula, e porque os alunos continuavam pouco participativos e muito desatentos ao essencial da mesma, que era fazer revisões e prepararem-se para a ficha de avaliação sumativa, esclarecendo dúvidas e fazendo questões, optámos por utilizar uma estratégia de ensino e aprendizagem mais dinâmica e diferente do habitual, não só deste tipo de aulas de revisão, mas das aulas em geral, uma aula que não fosse concretizada apenas através de questões orais e onde nós fossemos, exclusivamente “o agente” ativo e dinamizador. Pretendíamos prender a atenção e a participação ativa e envolvida dos alunos, no sentido de, desta forma, promover aprendizagens significativas.

Conhecendo os alunos e temendo o seu desinteresse e desatenção durante a aula, levámos como reserva para a aula o “baralho de cartas” que é oferecido aos professores, juntamente com os manuais, e que contém questões acerca dos diferentes conteúdos trabalhados ao longo do ano letivo (ANEXO VIII). Em cada carta existe uma questão, “apoiada” com uma pequena imagem/ilustração, e três ou mais opções de resposta. Na preparação dos materiais para a aula seleccionámos previamente as cartas que continham questões relacionadas com os conteúdos da pele e do sistema reprodutor, pois eram esses

os conteúdos que tínhamos trabalhado nas últimas aulas e que estávamos a rever para a ficha de avaliação.

Segundo Ferreira (2007), citado por Cid e Fialho (2011), “É através do uso de estratégias diferenciadas que se torna possível ao aluno inverter o percurso de dificuldades e reforçar aprendizagens já conseguidas”. (p.115)

É muito importante que o professor esteja preparado e prevenido para a eventualidade de ser necessário alterar a estratégia que estava a utilizar assim que percebe que está a “perder” os alunos, quer em termos de motivação ou interesse, quer em termos de atenção ou participação. Muitas vezes só é perceptível que determinada estratégia não resulta com determinado grupo de alunos quando a mesma já está a ser implementada e isso exige uma resposta rápida por parte do professor (de mudança/ajuste) pois o objetivo principal de todas as aulas, seja qual for o conteúdo a abordar, deve ser sempre o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos e devemos trabalhar em função de cada grupo, e até mesmo de cada aluno, porque o que resulta com um pode não resultar com outro e isso requer uma grande flexibilidade e capacidade de adaptação do professor, que deve assegurar-se que implementa as estratégias necessárias à promoção/desenvolvimento da aprendizagem, mesmo que seja necessário trabalhar/explorar o mesmo conteúdo vezes sem conta, de diferentes maneiras, de forma “a chegar” a todos os alunos e a garantir que se cumpre o principal objetivo das aulas, que é, como referimos antes, o desenvolvimento de aprendizagens significativas (Pires, 2014; 2017).

Foi assim que, quando percebemos que o desinteresse dos alunos era cada vez maior, optámos por mudar a estratégia, começando por lhes explicar em que consistia a atividade e qual o propósito da mesma. Rapidamente conquistámos o interesse geral da turma, que se mostrou bastante curiosa com as cartas, e com vontade de participar, pois, logo à priori, consideraram que iria ser uma atividade divertida, enquanto reviam os conteúdos trabalhados.

A atividade decorreu de uma forma bastante simples, nós baralhávamos as cartas, dispendo-as em leque, com as “costas voltadas para cima”, para que os alunos pudessem ver todas as cartas que estavam em jogo, mas sem que conseguissem ver/saber o conteúdo das mesmas. Aleatoriamente pedíamos a um aluno que retirasse uma carta, que lesse em voz alta a questão e as opções presentes na mesma, e tentasse responder sozinho, de forma a verificar os seus conhecimentos e as suas dificuldades. Caso não conseguisse responder à questão, o resto da turma podia ajudar.

Uma vez que a aula era de apenas 45 minutos e já só restavam cerca de 10 minutos para o final da mesma, constatámos que, infelizmente, não ia ser possível todos os alunos responderem a uma questão individualmente. Assim, fizemos uma triagem dos alunos que, ao longo das aulas, percebemos que apresentaram maiores dificuldades, nomeadamente os dois alunos que fazem teste adaptado e aqueles alunos que nas aulas estão mais calados e que, voluntariamente, participam pouco, dando-lhes oportunidade, não só de verificarem os seus conhecimentos e as suas fragilidades, mas também de poderem colocar as suas dúvidas para serem esclarecidas em grande grupo, assegurando aprendizagens efetivas, significativas e duradouras, pois ao invés de o aluno memorizar os conteúdos, vai explorá-los, apreendê-los, compreendê-los e interiorizá-los.

Foi bastante perceptível o interesse, a motivação e a atenção dos alunos assim que implementámos esta atividade. Todos queriam participar, retirar uma carta, ajudar os colegas com dificuldades e, inclusive, muitos deles quiseram explicar os conteúdos aos colegas, o que também é muito importante e positivo, pois dessa forma, para além do aluno com dificuldade ter oportunidade de compreender determinado conteúdo, também o aluno que assume o papel de ajudar o colega está a rever os seus conhecimentos, a consolidá-los e a ampliá-los.

Visto ter sido uma atividade tão bem aceite pelos alunos e tendo permitido resultados tão significativos, foi notório que colocar o aluno como agente principal no processo de ensino e aprendizagem permite que a aula seja mais dinâmica, com discussão em grande grupo, com troca de ideias e, acima de tudo, com boas aprendizagens, significativas e duradouras, que é sempre o principal objetivo de qualquer professor e das atividades que implementa em sala de aula. Ou seja, todos os professores têm sempre em vista o desenvolvimento dos alunos (cognitivo, afetivo e psicomotor), é para isso que trabalham, mesmo que nem sempre o consigam. Para o alcançarem, entre outros aspetos, os professores devem fazer uma melhor avaliação das aprendizagens dos alunos, ter uma boa noção dos objetivos que já alcançaram e das fragilidades que ainda manifestam, e não ter como principal foco a avaliação sumativa e os resultados das fichas de avaliação, que, apenas correspondem a “um dado momento”, sendo muito importante avaliar o progresso e o desenvolvimento dos alunos no decorrer das aulas, mediante as diferentes atividades propostas pelo professor ou mesmo pelos alunos. Nestas circunstâncias, estamos convencidos que a aprendizagem será mais atrativa e conduzirá a aprendizagens mais duradouras.

Novamente fazemos referência que as ações de avaliação das aprendizagens dos alunos que desenvolvemos no âmbito das EEA que apresentámos, uma vez que foram previamente discutidas, validadas e consentidas pelo professor cooperante, também contribuem para nos ajudar a perceber o seu entendimento sobre avaliação.

## Capítulo 5

### Concepções e práticas de avaliação no 1.º e 2.º CEB

#### 1. Nota introdutória

No presente capítulo apresentamos os resultados da análise e interpretação da entrevista realizada aos professores cooperantes que nos orientaram durante o estágio pedagógico, e que se centra na perceção das suas concepções, e refletimos sobre os dados obtidos, recorrendo à observação e às notas de campo retiradas ao longo de toda a prática de ensino supervisionada (PES), acerca das suas práticas de avaliação das aprendizagens,

A entrevista foi realizada apenas aos professores com os quais tivemos oportunidade de trabalhar, dois professores de 1.º CEB, um titular e um auxiliar, e um professor titular de 2.º CEB, o mesmo para as duas áreas disciplinares, Matemática e Ciências Naturais. O objetivo principal da entrevista e posterior análise sobre aquilo que, de facto, observámos na prática, era colher dados que permitissem responder às questões de investigação: “Quais as práticas de avaliação mais utilizadas com os alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico e em Matemática e Ciências Naturais no 2.º Ciclo do Ensino Básico?” e “Qual a relação de (des)continuidade entre as concepções dos Professores cooperantes sobre avaliação e o modo como efetivamente avaliam?” e aos objetivos a ela associados.

#### Ponto 1- Concepções dos professores cooperantes do 1.º e 2.º CEB sobre avaliação

Para entendermos as concepções dos professores cooperantes sobre a avaliação das aprendizagens dos alunos, optámos pela entrevista por considerá-la, tal como referem Anderson e Kanuka (2003), um método ímpar na recolha de dados, pois, dessa forma, o investigador reúne as informações através da comunicação direta entre indivíduos. Igualmente, e no mesmo sentido, apresenta-se a ideia de Bodgan e Biklen (1994), segundo a qual a entrevista é uma técnica de recolha de dados que se utiliza quando pretendemos coligir dados descritivos na linguagem dos próprios indivíduos, permitindo que o investigador desenvolva uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo.

O guião da entrevista que efetuámos foi validado por três professores especialistas em didática, a orientadora deste trabalho e dois professores externos, e a mesma foi registada em áudio. Realizada a entrevista aos professores procedeu-se à sua transcrição,

de forma integral, e sendo fiéis aquilo que foi dito (Anexos IX, X e XI). Seguiu-se a leitura cuidadosa das transcrições, recorrendo, sempre que se tornou necessário, à revisão da gravação para eventuais correções e esclarecimento de dúvidas, e sublinhando, quer as frases relevantes e ilustrativas do discurso que seriam utilizadas, quer aspetos inesperados, que promovessem novas articulações, não previstas. Também elaborámos uma sinopse das transcrições onde fizemos anotações que consideramos relevantes ou pertinentes para a análise de conteúdo que se seguia. Esta é uma técnica que se propõe dissecar o que é explicitado num texto para obtenção de indicadores que permitam fazer inferências. Ainda sobre a análise de conteúdo, e de acordo com Bardin (2009), entende-se que é o conjunto de estudos/observações/exames/pesquisas das comunicações “visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadoras (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens” (p. 44).

Para a análise de conteúdo estabelecemos categorias e subcategorias, de acordo com as questões-problema e com os objetivos delineados e para os quais pretendíamos obter resposta. A análise por categorias consiste na identificação das variáveis cuja dinâmica é potencialmente explicativa dos fenómenos em estudo. Como refere Bardin (2009), a análise de conteúdo Categorical é uma análise temática (por categorias), que constitui sempre a primeira fase da análise de conteúdos e é, geralmente, descritiva. Então, diremos que as categorias e as subcategorias são elementos do discurso, mas enfatizamos que o sentido da sua identificação deve ser bem claro e explícito no sentido da sua evidência e interpretação e, para isso, devem-se relacionar as questões da entrevista com os objetivos. Dito por outras palavras, e de forma simples, as categorias agregam os grandes temas da entrevista e as subcategorias fazem o seu desdobramento por subtemas/tópicos em relação com as questões da entrevista.

A definição/identificação das subcategorias gerou algumas dificuldades, pois foi necessário ter muita atenção às questões principais e selecionar aquelas mais direcionadas para aquilo a que pretendíamos obter resposta, sem deixar “escapar” dados fundamentais. Assim, foi necessário, durante o processo, organizar e reorganizar a sua definição, pois na entrevista, algumas questões (que podemos referir como secundárias) são colocadas para ajudar o entrevistado a organizar o seu raciocínio e a responder às questões estruturantes. Para além das categorias e subcategorias, identificámos, também, os indicadores de registo, que contêm os fragmentos de texto que se tomam como indicativos

de uma característica (neste caso, categoria e subcategoria) e os indicadores do contexto, que contêm os fragmentos do texto que englobam os indicadores de registo e, sendo, assim, contextualizam o respetivo indicador de registo no decurso da entrevista.

Entrevistámos, como já dissemos, o professor auxiliar de 1.º CEB. Fizemo-lo pelo fato de o professor estar sempre presente na sala de aula e acompanhar os alunos em todas as tarefas e, por isso, desejarmos ter alguma ideia das suas conceções sobre avaliação da aprendizagem, no sentido de perceber se havia concordância/discordância, com as do professor titular da turma, mas não apresentamos a análise “formal” da sua entrevista. Não o fazemos por duas razões. Por um lado, para não sobrecarregarmos o volume de dados disponível para o entendimento daquilo que nos propúnhamos atingir em termos dos objetivos do trabalho e, por outro lado, porque todas as decisões sobre a avaliação dos alunos tinham de ser consentidas ou eram tomadas exclusivamente pelo professor titular da turma.

Esclarecemos que a entrevista ao professor titular de 2.º CEB decorreu via online, através da plataforma Zoom, devido às restrições provocadas pela pandemia COVID’19, e que esse fato causou algumas dificuldades em conseguir gerir o rumo da conversa. Apesar das tentativas em orientar o “discurso” do professor no sentido de dar resposta às questões colocadas, muitas vezes repetindo-as outras vezes colocando questões similares, por vezes, o professor “fugia” um pouco ao tema da questão. Assim, para alguns indicadores de registo, a consonância com a subcategoria não se torna facilmente evidente, mas todos os dados são imprescindíveis ao nosso trabalho de investigação, apesar de, por vezes, não termos conseguido obter claramente a ideia/conceção do professor.

Em termos de apresentação dos dados obtidos pela análise das entrevistas decidimo-nos por um quadro, por nos parecer ser uma forma simples e fluída de leitura e apreensão dos mesmos. Para além disso, para ser mais fácil a sua referência (e também para garantir melhor o anonimato) os professores foram identificados como *P1*- professor titular de 1.º CEB e como *P2*- professor titular de Matemática e Ciências Naturais de 2.º CEB.

**Tema da entrevista:** Concepções sobre avaliação dos professores do Ensino Básico

| <b>Categorias</b>                                                                                                         | <b>Subcategorias</b>                                                | <b>Indicadores de Registo</b>                                                                | <b>Indicadores do Contexto</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |        |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------|
| <b>1. Dados gerais sobre a formação e o histórico profissional do entrevistado</b>                                        | Formação Académica                                                  | Curso de professores do 1.º CEB.                                                             | “Sempre fui professora”                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           | P<br>1 |
|                                                                                                                           |                                                                     | Matemática e Ciências Naturais do 2.º CEB.                                                   | “fui tirar depois o curso de Matemática e de Ciências”                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            | P<br>2 |
|                                                                                                                           | Formação profissional                                               | Apenas o curso de professores do 1.º CEB.                                                    | “Sempre trabalhei (...), não fiz mais nada a não ser isto”.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | P<br>1 |
|                                                                                                                           |                                                                     | Magistério e Mestrado de Formação de Professores.                                            | “Eu comecei por tirar um curso do 1.º CEB, ainda nos antigos magistérios”;<br>“inscrevi-me no Mestrado de Formação de Professores”.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | P<br>2 |
|                                                                                                                           | Anos de serviço                                                     | 35 anos.                                                                                     | “no final deste ano faço 35 anos de serviço”                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      | P<br>1 |
|                                                                                                                           |                                                                     | 39 anos.                                                                                     | “apesar de ter 39 anos de serviço”                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                | P<br>2 |
| <b>2. Concepções sobre a importância da avaliação para o percurso escolar dos alunos (aprendizagem e desenvolvimento)</b> | Entendimento sobre avaliação                                        | Aferir os conhecimentos adquiridos pelos alunos.                                             | “ver aquilo que um aluno foi capaz de fazer, aquilo que ele aprendeu. (...) Eu avalio na aprendizagem que o aluno fez e, claro, aquilo que ele consegue fazer e que acaba por reter”.                                                                                                                                                                                                                                                                             | P<br>1 |
|                                                                                                                           |                                                                     | Processo classificativo e limitador que não deveria existir em alunos mais novos.            | “até determinadas idades não devia haver esta avaliação classificativa. Atribuir um número a um aluno limita muito. Devíamos nos preocupar muito mais com os conteúdos”.                                                                                                                                                                                                                                                                                          | P<br>2 |
|                                                                                                                           | Importância das diferentes modalidades de avaliação e periodicidade | Todas as modalidades são fundamentais porque a avaliação é contínua.                         | “um aluno não se pode avaliar só por uma ficha, um teste”; “hoje em dia a avaliação é contínua”;                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | P<br>1 |
|                                                                                                                           |                                                                     | Realizadas ao longo de todo o ano, para verificar a progressão e/ou dificuldades dos alunos. | “a avaliação é toda formativa”;<br>“utilizamos essencialmente os três tipos de avaliação. (...) A diagnóstica [é feita] no início do ano (...) para sabermos de onde partimos e onde podemos chegar. (...) Avaliação formativa, (...) é toda ao longo do ano e antes dos testes de avaliação sumativa. (...) Avaliação sumativa que são os testes, são chamados orais, são vários tipos de avaliação. até pode ser um trabalho de grupo, um trabalho individual”. | P<br>2 |

|  |                                                       |                                                                                                                                                         |                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |        |
|--|-------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------|
|  | Instrumentos de avaliação mais apropriados aos alunos | Observação direta, empenho, questionários orais, fichas formativas, jogos didáticos e ficha de avaliação (questionário escrito).                        | “uma observação direta”; “Temos também o empenhamento”; “E claro, também, questionários orais, escritos e fichinhas de verificação”; “Através de jogos também”; “mas a ficha [de avaliação] é sempre o questionário escrito”.                                                                             | P<br>1 |
|  |                                                       | Fichas de avaliação, trabalhos individuais e/ou de grupo, valores, atitudes e comportamento.                                                            | “somos «obrigados» a dar praticamente dois testes”; “Eu posso mandar fazer trabalhos”; “outros elementos de avaliação que são os valores, as atitudes, são os trabalhos, são os trabalhos individuais, são os trabalhos de casa, são o comportamento... essas coisas todas”.                              | P<br>2 |
|  | Tempo dedicado à avaliação                            | Diariamente e no final de cada conteúdo.                                                                                                                | “no final de um tema, nós temos esses instrumentos avaliativos. Portanto, nós damos um tema, fazemos sempre...no dia a dia nós avaliamos, questionando a criança”.                                                                                                                                        | P<br>1 |
|  |                                                       | Teste formativo antes das fichas de avaliação e no final de cada período, com a realização das fichas de avaliação.                                     | “normalmente, dois testes sumativos em cada período”; “temos o teste formativo também...antes, na aula anterior”.                                                                                                                                                                                         | P<br>2 |
|  | Para que servem os dados da avaliação                 | Servem para estatística, para consolidação e para rever conteúdos mal consolidados.                                                                     | “Acho que servem para estatística, (...) acaba por ser um dado para vermos em que parte é que o aluno, por exemplo, tem melhor resultados, que noutros não teve. Pode ser até para revermos alguns temas mais que não estão bem consolidados, não sei. Secalhar a avaliação é para consolidar conteúdos”. | P<br>1 |
|  |                                                       | Servem para atribuir uma classificação aos alunos, segundo os critérios gerais e os critérios específicos definidos pelo departamento no início do ano. | “são recolhidos de acordo com os critérios que definimos no início do ano. Há os critérios gerais e há os critérios específicos para cada disciplina. A partir daí temos que avaliar com base nessa grelha que nós estipulamos e que aprovamos no início do ano. Isso tem que ser mais ou menos seguido”. | P<br>2 |
|  | Importância da avaliação no processo                  | A avaliação sumativa salvaguarda o trabalho do professor.                                                                                               | “tem a importância que tem e, secalhar, muitas das vezes é um instrumento que salvaguarda um pouco o nosso trabalho também”.                                                                                                                                                                              | P<br>1 |

|                                                              |                                                                                                               |                                                                                                                                                            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |        |
|--------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------|
|                                                              | de ensino e aprendizagem                                                                                      | Mais do que classificar, é importante manter o aluno motivado.                                                                                             | “Desta avaliação, que eu chamo de avaliação classificativa, porque temos que atribuir níveis (...) interessa-me mais que o aluno não desmotive para a disciplina. Nesta fase é importante (...) é nesse sentido que eu vejo a avaliação.”                                                                   | P<br>2 |
|                                                              | Sugestões para que o processo de avaliação se torne mais eficaz e adaptado às atuais orientações curriculares | Ter sempre na sala de aula um professor de apoio, para trabalhar com os alunos com mais dificuldades.                                                      | “Terem um professor de um apoio individualizado. Quando vemos que uma criança está aquém dos outros, há um reforço que se aplica e secalhar isso vai ajudar na avaliação”.                                                                                                                                  | P<br>1 |
|                                                              |                                                                                                               | Reestruturação dos currículos e, associado a isso, reestruturação da avaliação.                                                                            | “Em primeiro lugar reestruturava os currículos. Currículos mais dinâmicos, mais práticos. E depois, associado a isso, reestruturava a avaliação. Porque isto de rotular um aluno é muito mau”.                                                                                                              | P<br>2 |
| <b>3. Constrangimentos sentidos no processo de avaliação</b> | Principais dificuldades na avaliação (sentidas pelos professores e pelos alunos)                              | Para o professor é não poder avaliar o aluno como acha correto. Para o aluno é a falta de interesse.                                                       | “muitas vezes não podermos fazer aquilo que achamos correto. Avaliar o aluno, realmente, pelos conhecimentos e pela aprendizagem que fizeram.”<br>“Os alunos (...) sentem dificuldades porque eles também não se preocupam muito. Os que se preocupam, eles conseguem.”                                     | P<br>1 |
|                                                              |                                                                                                               | Falta de formação nos professores, em metodologias, nomeadamente em fazer testes.<br>Nos alunos a principal dificuldade é a falta de condições familiares. | “Eu penso que também no ensino falta um bocado de formação (...) nas novas metodologias. (...) para mim, o que é mais difícil é fazer os testes. Fazer um teste adequado, um teste em condições”; “[para os alunos] penso que são mais os recursos que eles têm em casa, a falta de condições, muitas vezes | P<br>2 |
|                                                              | Participação dos pais/encarregados de educação                                                                | Direito dos pais/ encarregados de educação participarem, mas não serem eles a decidir.                                                                     | “os pais têm todo o direito de participar na avaliação dos alunos, mas serem eles a decidir é que não. (...) A escola é uma escola aberta, e muito bem e os pais devem saber em que patamar estão os filhos, mas eles não deviam decidir nada”.                                                             | P<br>1 |

|                                          |                                                                |                                                                                                                                    |                                                                                                                                                                                                                                                                  |        |
|------------------------------------------|----------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------|
|                                          |                                                                | Os pais/ encarregados de educação demitem-se das funções.                                                                          | “Acho que os encarregados de educação hoje demitem-se um bocadinho daquilo que lhes compete. Demitem-se um bocado das funções que deviam ter como pais e como encarregados de educação. Nem todos, felizmente. Mas a maioria.”                                   | P<br>2 |
|                                          | Aspetos positivos e aspetos negativos no processo de avaliação | A avaliação pode ser um incentivo para o aluno se esforçar ou pode ser desencorajante se não corresponder [ao trabalho realizado]. | “positiva no sentido em que os próprios alunos também veem que, se não fizerem também são avaliados. Pode ser um incentivo para se esforçarem mais. Negativo se a pessoa estiver a fazer uma avaliação e depois aquilo nem corresponder [ao trabalho do aluno]”. | P<br>1 |
|                                          |                                                                | A avaliação tem mais aspetos negativos do que positivos.                                                                           | “eu vejo mais aspetos negativos na avaliação, neste tipo de avaliação, atenção, do que positivos. Devemos preocupar-nos mais com as aprendizagens e muito menos com a avaliação”.                                                                                | P<br>2 |
| <b>4. Outras informações pertinentes</b> | Constrangimentos à retenção dos alunos                         | Concordo com a retenção (a não retenção desqualifica o papel da avaliação).                                                        | “Eu concordo com a retenção. Eu acho que se um aluno não atingiu as competências ou não atingiu os objetivos que lhe eram propostos naquele ano, devia ficar. (...) E está a desqualificar o papel da avaliação, de certo modo”.                                 | P<br>1 |
|                                          |                                                                | Defende a retenção dos alunos, mas era necessária uma reforma educativa.                                                           | “Defendo, defendo um bocadinho...mas atenção, não é passagens administrativas. (...) Tinha que haver uma reforma educativa, as escolas tinham que estar preparadas para isso. E não estão”.                                                                      | P<br>2 |

Estamos convictos que os dados expressos no quadro, que resultaram da análise de conteúdo, nos permitem, claramente, dar resposta ao objetivo da entrevista (compreender as conceções sobre avaliação dos professores do ensino básico), que, por sua vez, nos possibilita cumprir um dos objetivos mais importantes da investigação, o de “estudar a relação entre o modo como os professores cooperantes consideram que se deveriam avaliar as aprendizagens dos alunos e o modo como efetivamente avaliam”.

Para a interpretação dos dados expressos no quadro, em que iremos analisar as repostas dos intervenientes, vamos ter sempre a atenção focada nas questões e nos objetivos de investigação, sem deixar de refletir sobre aquilo que observámos na PES.

Através da análise podemos perceber que os dois professores cooperantes já fizeram “uma longa caminhada no ensino”, com vastos anos de serviço, apresentando os dois formação académica adequada às suas funções. No caso de *PI*, que completou o curso de Professor de 1.º CEB e deu início à sua carreira profissional, pouco investiu na sua formação (“sempre trabalhei (...), não fiz mais nada a não ser isto”). Por sua vez, *P2* apresenta uma enorme diversidade de cursos, o que denota grande interesse em apostar na sua formação, assumindo-se como “dinamizador” e “interessado em saber sempre mais”, através de várias ações de formação em que tem participado ao longo dos anos.

Para *PI*, avaliar é um processo que tem, essencialmente, como finalidade aferir os conhecimentos adquiridos pelos alunos, referindo “Eu avalio a aprendizagem que o aluno fez e, claro, aquilo que ele consegue fazer e que acaba por reter”. Em relação à importância que atribui à avaliação das aprendizagens dos alunos, confia que esse processo é essencial para que os alunos respeitem e cumpram “tudo aquilo que é feito em sala de aula” pois, tal como de seguida acrescenta, “o aluno não é avaliado só pelas fichas, é avaliado por todo um conjunto de regras, desde o trabalho de casa, desde o empenhamento, é isso tudo”. *PI* evidencia conhecer diversos instrumentos de avaliação das aprendizagens, entre eles, a observação direta, as questões orais, as fichas de trabalho, a realização de jogos didáticos e as fichas de avaliação, referindo que todos “são instrumentos para avaliar. (...) É o que eu costumo utilizar”. A partir do seu discurso percebe-se que utiliza diferentes instrumentos para avaliar as aprendizagens dos alunos, consoante as circunstâncias, fazendo-o diariamente e no final de cada conteúdo, “no dia a dia nós avaliamos, questionando a criança, está a ser avaliada” e “no final de um tema, nós temos esses instrumentos avaliativos”. No que concerne às fichas de avaliação, e neste caso referindo-se à avaliação sumativa, para classificar os alunos, *PI* afirma que esse é um instrumento “que salvaguarda” o trabalho do professor, uma vez que considera que, principalmente para muitos pais/encarregados de educação, “só é importante a ficha de avaliação”. Mas acrescenta que, para si, todos os instrumentos são importantes e valorizados na avaliação das aprendizagens dos alunos. Exemplifica dizendo que isso é notório quando “um aluno, por exemplo, na ficha teve bom e eu lhe atribui um muito bom, é sinal que eu estou a considerar todos esses instrumentos avaliativos”.

*PI* considera que todas as modalidades de avaliação são fundamentais, realçando que a avaliação deve ser um processo contínuo e enfatizando que “um aluno não se pode avaliar só por uma ficha, um teste...”. Esta ideia parece sair reforçada quando analisamos o entendimento que faz da importância dos dados da avaliação, a que atribui duas funções

essenciais, servirem para estatística e para o professor entender os conteúdos que ficaram mal compreendidos e que precisam de consolidação, “acho que servem para estatística, (...) pode ser até para revermos alguns temas mais que não estão bem consolidados”.

Resumidamente, verificamos que as concepções de *PI* estão de acordo com preceitos atuais, referindo que o mais importante da avaliação é dar feedback aos alunos sobre as suas dificuldades e as etapas vencidas, mas também ao professor para perceber se a sua metodologia está a resultar ou se precisa de a repensar e reformular. Fez ainda referência ao facto de ser importante apostar na implementação de diversos instrumentos de avaliação das aprendizagens e valoriza mais a avaliação formativa, em todo o trabalho que é realizado no dia a dia, e não apenas no resultado conseguido na avaliação sumativa.

Quanto à eventual participação dos pais/encarregados de educação no processo de avaliação das aprendizagens dos alunos, por se tratar de uma “escola aberta”, *PI* considera importante a sua participação, sendo uma forma de poderem acompanhar o desenvolvimento da criança, quer a sua progressão, quer as suas dificuldades. No entanto, esse papel deve basear-se nisso mesmo, em acompanhar o percurso escolar do aluno, mas não decidirem qual deve ser a sua classificação porque “a criança em casa é uma coisa, na escola é outra” e só o professor, através de diferentes estratégias, modalidades e instrumentos “é que consegue aferir as reais progressões, ou não, dos seus alunos”.

Quanto a *P2*, julga que, atualmente, o processo de avaliação das aprendizagens dos alunos assume claramente a vertente classificativa, mas que as prioridades estão desreguladas, pois considera mais essencial que os alunos alcancem as aprendizagens e compreendam os conteúdos “do que estar a colocá-lo numa escala com vários níveis”. Refere, ainda, que “atribuir um número a um aluno limita muito” e que “devíamos nos preocupar muito mais com os conteúdos”. Acrescenta, também, que é da mesma opinião que vários pedagogos, que defendem que a “avaliação classificativa” não deveria existir, pelo menos, nos níveis de ensino em que a escolaridade é obrigatória, pois parte do princípio que “se os alunos são «normais», se as aulas são bem dadas, se os programas estão adequados... então, à partida, todos podem chegar à meta. Claro que uns chegam primeiro, outros chegam depois...mas chegam”. Remata dizendo que, relativamente à “avaliação classificativa, tal como está hoje.... não concordo muito com ela, mas, de qualquer maneira, temos que seguir o que o Ministério nos dá...”. Este discurso de *P2* parece denotar, para além do descontentamento evidente com o atual o processo de avaliação das aprendizagens dominante (claramente centrado na avaliação sumativa para efeitos de classificação dos alunos), um conceito de avaliação mais centrado no progresso,

na evolução e na aprendizagem dos alunos, do que com a sua classificação. Relativamente à importância que atribui à avaliação das aprendizagens, *P2* afirma que uma coisa “é o que eu acho que devia ser, outra coisa é o que tenho que fazer”, realçando que o importante não deve ser a classificação final, mas sim a motivação do aluno, “interessa-me mais que o aluno não desmotive para a disciplina” e para isso “tento usar todas as ferramentas e tanto dar, por vezes, mais um teste, mais uma ferramenta...para o aluno poder chegar ... pelo menos, àquele «3». Porque aquele «3», pelo menos, motiva-o mais”.

Tal como *P1*, também *P2* conhece os vários instrumentos de avaliação a que os professores podem recorrer e dá a entender que utiliza determinados instrumentos porque é «obrigado», respeitando “mais ou menos a dinâmica do grupo disciplinar (...) e aquilo que o departamento nos diz”. Refere-se à obrigação de dar aos alunos, em cada período, duas fichas de avaliação sumativa, com o objetivo de os classificar, “para todos os alunos terem, mais ou menos, as mesmas ferramentas (...) por vezes até se fazem testes que são iguais ou muito parecidos (...) para não haver grandes desfasamento”. No entanto acrescenta que considera outros elementos de avaliação, como “os trabalhos individuais, os trabalhos de casa (...) grelhas de observação direta” e que também avalia “os valores, as atitudes, o comportamento”. Avaliação essa, feita diariamente, aula a aula.

No discurso de *P2* fica claro que utiliza duas fichas de avaliação em cada período, e antes de cada ficha de avaliação, recorre sempre à implementação de uma ficha formativa. Este professor considera igualmente fundamentais as três modalidades de avaliação (diagnóstica, formativa e sumativa) e reforça essa consideração, afirmando que as três são implementadas em sala de aula, ainda que umas mais que outras, “mas todas fundamentais e que servem para verificar a progressão e/ou dificuldades dos alunos”. A diagnóstica, no início do ano, “para sabermos de onde partimos e onde podemos chegar”, a formativa “ao longo de todas as aulas e também antes da realização das fichas de avaliação” e a sumativa, que utiliza duas vezes em cada período “uma a meio do período e outra no final”. Apesar de valorizar a avaliação diagnóstica (ainda que realizada, apenas, no início do ano) e a avaliação formativa, *P2* considera que os dados da avaliação servem para atribuir a classificação aos alunos, baseado numa grelha que o departamento define no início do ano, com critérios gerais e específicos e o «peso» atribuído a cada um deles, “temos a parte que diz respeito à avaliação sumativa, aos conteúdos, e temos...a parte que são as atitudes, os comportamentos e a assiduidade e (...) todos esses valores...”

Em suma, relativamente a *P2*, através desta síntese podemos verificar que as suas conceções estão de acordo com preceitos atuais, referindo que se devem implementar

todas as modalidades de avaliação, dando mais enfoque à avaliação formativa e censurando a atribuição de níveis aos alunos, sendo um processo limitador. Reforça a ideia do principal objetivo da escola ser sempre a aprendizagem efetiva dos alunos.

Quanto à eventual participação dos pais/encarregados de educação no processo de avaliação dos alunos, *P2* sente que, hoje em dia, eles se “demitem...das funções, não tendo ou não criando condições em casa para que o aluno consiga ter uma boa rotina de estudo”, deixando esse trabalho apenas para a escola, o que considera errado, “a educação não é só o professor. A educação parte de casa” e isso, inevitavelmente, irá traduzir-se no desempenho do aluno na escola, pois “um aluno que não tenha condições [em casa] nunca pode ter o mesmo desempenho que um aluno que tenha quem o ajude”. Parece-nos poder presumir que *P2* considera o papel dos pais/encarregados de educação importante, não devendo centrar-se apenas na escola, mas nas condições que são proporcionadas em casa.

## **Ponto 2- Práticas dos professores cooperantes do 1.º e 2.º CEB sobre avaliação**

Em relação às práticas de avaliação das aprendizagens dos alunos, pelos professores cooperantes, os dados resultam da observação direta, de notas de campo e diário de bordo, em que os dados foram sendo coligidos ao longo da prática de ensino supervisionada, mas da própria entrevista, que, apesar de ter como objetivo principal conhecer as concepções dos professores sobre a avaliação da aprendizagem, algumas das respostas fazem claras referências, não só às concepções, mas também às práticas.

Relativamente a *P1*, principalmente nas duas primeiras semanas de PES, tivemos oportunidade de observar a dinâmica da turma e a sua forma de trabalhar nomeadamente o que avaliava, os “hábitos” de avaliação que praticava (modalidades, instrumentos e periodicidade da avaliação) e para que lhe servissem os dados de avaliação obtidos (feedback dado aos alunos; feedback para o professor), entre outros aspetos. Assim, pudemos observar que todas as modalidades de avaliação estavam muito presentes, o que confirma a importância que *P1* lhe atribuiu, no entanto, a modalidade mais utilizada e valorizada era, de facto, a avaliação formativa. Acontecia com bastante frequência, quase diariamente, e permitia-lhe fornecer feedback aos alunos em tempo útil, sempre que sentia que tinham melhorado ou piorado em algo, fosse o seu comportamento, a sua participação, os trabalhos de casa (para além da realização ou não), as fichas de trabalho e as fichas formativas, ou os resultados das fichas sumativas, etc.

Com muita frequência, *P1* colocava algumas questões a alunos específicos, normalmente com mais dificuldades, outras vezes colocava questões aos alunos que

observava estarem mais desatentos, presumindo que não teriam desenvolvido aprendizagem. Esse feedback demonstra que era feita uma avaliação diária, e não apenas no final do período. *PI* sabia exatamente quais os alunos que apresentavam maiores dificuldades e tentava “puxar” por eles durante as aulas, com questões orais, com solicitações para irem resolver as tarefas ao quadro, etc. No feedback, quase diário, como já dissemos, que *PI* ia dando aos alunos, alertava-os quando estavam mal e transmitia-lhes reforços positivos quando progrediam/melhoravam, para que os alunos pudessem compreender em que situação se encontravam e conseguissem cada vez mais melhorar/evoluir. Num episódio do dia 11 de dezembro de 2019, *PI* chamou um dos alunos à atenção, devido ao seu comportamento, que vinha a piorar de dia para dia. Referiu que ele sempre foi um excelente aluno, com boas notas, mas que, ultimamente, todos os seus resultados tinham baixas classificações e que estava sempre bastante desatento nas aulas, bastante conversador e desviando a atenção dos colegas.

Outro exemplo com que ilustramos a forma como *PI* entendia a avaliação das aprendizagens, refere-se à realização das fichas de avaliação sumativa. Com o suporte do professor de apoio, os alunos que iam apresentando maiores dificuldades eram levados para outra sala, sendo apoiados, de uma forma mais individualizada, no sentido de superarem as suas dificuldades, durante a realização da prova. Pensamos que esta era uma forma de apoiar os alunos com mais dificuldades, sem que se sentissem desmotivados, reconhecendo o trabalho e progressão desses alunos ao longo das aulas e não apenas no resultado obtido através das fichas de avaliação. Ainda relativamente aos instrumentos de avaliação, *PI* sabia bem aqueles que resultavam melhor com aquele grupo e, por isso, aplicava-os com bastante regularidade, mas diversificando-os, sempre que possível. Mesmo quando eu e a minha colega de estágio estávamos a lecionar, *PI* dava-nos constante apoio e intervinha sempre que considerava pertinente, com o objetivo claro de nos transmitir feedback em relação ao nosso trabalho e desempenho. *PI* falava-nos da importância de dar aos alunos, com frequência, pequenas fichas de trabalho, para eles consolidarem os conhecimentos e o professor perceber quem ainda apresentava dificuldades, para poder insistir um pouco mais, garantindo assim aprendizagens significativas. Com menor regularidade, mas ainda assim com frequência, por sugestão do professor cooperante, recorriamos a jogos didáticos para consolidar os conhecimentos e avaliação das aprendizagens, pois entendíamos que, dessa forma, os alunos não se sentiam pressionados com a avaliação, participando mais e com menos receio.

*PI* zelava muito pela participação de todos os alunos nas aulas, prestando atenção àqueles que participavam menos e, por isso, ia “puxando” por eles, colocando-lhes questões, pedindo-lhes para irem ao quadro, chamando-os à atenção em relação ao limite de “faltas” pelos trabalhos de casa, para que se empenhassem mais e não se prejudicassem por isso. Recorrentemente eram fornecidos pontos de apoio para progressão na aprendizagem, de diversas formas, consoante as dificuldades dos alunos. Para além do apoio constante do professor auxiliar, que estava presente em todas as aulas, eram-lhes fornecidas fichas de trabalho, trabalhos para casa, pequenas tarefas para resolver na aula, questões orais direcionadas para que os alunos conseguissem, eles próprios, identificar as suas falhas/dificuldades e se empenhassem em superá-las. Era bastante gratificante observar o contentamento dos alunos quando percebiam que tinham ultrapassado as suas dificuldades e a forma como eram recompensados, através de palavras de afeto e celebrações (recorrendo a reforços positivos, como que já referi anteriormente). Ilustramos o que dissemos antes com a situação em que após a correção da ficha de avaliação de português, *PI* notou que dois alunos não tinham realizado uma ou duas questões, dando-lhes a possibilidade de o fazerem dias após a realização da ficha, pois sabia que eles eram capazes de as resolver. Sabia-o pelo trabalho diário que realizava com eles, e não gostava de os ver “desistir” sem, pelo menos, tentarem, motivando-os a nunca deixarem questões em branco e a confiarem nas suas capacidades e no seu valor. Esse gesto, apesar de controverso e, para alguns, até polémico, denotou, para nós estagiários, o quanto *PI* zelava pelas atitudes e competências dos seus alunos, conhecendo as suas capacidades e limitações, e não valorizando, apenas, a classificação final das provas.

Antes da realização das fichas de avaliação, *PI* aplicava sempre uma ficha formativa, para que os alunos reconhecessem as suas dúvidas e dificuldades e pudessem trabalhar sobre elas, sendo discutidas em grande grupo. Este procedimento permitia também aos alunos perceberem quais os conteúdos que iriam ser abordados na ficha de avaliação sumativa. Pudemos observar que *PI* criava fichas formativas muito idênticas às fichas sumativas, o que pode não ser muito positivo, uma vez que os resultados obtidos na ficha de avaliação sumativa podem não corresponder a aprendizagens verdadeiramente significativas, mas obtidas apenas por memorização a partir da ficha formativa.

Em síntese, relativamente a *PI*, através deste resumo verificamos que a sua prática está de acordo com preceitos atuais, fornecendo feedback aos alunos em tempo útil e utilizando diversos instrumentos de avaliação. Considera todas as modalidades de avaliação e a importância de cada uma, apesar de valorizar mais a avaliação formativa.

Relativamente a *P2*, também tivemos oportunidade de, nas duas primeiras semanas de PES, observar como era o trabalho do professor. Não só que estratégias utilizava, como era a sua relação com os alunos, mas também que tipo de avaliação praticava e valorizada, etc., com a vantagem que pudemos “observá-lo” em duas turmas, Matemática e em Ciências Naturais. *P2* apresentava ter uma rotina bem definida para a generalidade das aulas, em ambas as disciplinas. Após o sumário e o registo das presenças/faltas dos alunos, perguntava e registava numa grelha quem tinha feito os trabalhos de casa. Ainda que não com tanta frequência, mas com bastante regularidade, pedia a um dos alunos para fazer um apanhado geral sobre o que tinha sido trabalhado na aula anterior. Aproveitando esse resumo, colocava questões orais ou escrevia no quadro pequenas tarefas, para serem resolvidas, geralmente, em grande grupo. Para além disso, sempre que introduzia um novo conteúdo, *P2* seguia uma estratégia simples, mas, na nossa perspetiva, eficaz, em que, através de algumas questões, fazia uma avaliação diagnóstica do que os alunos já sabiam sobre o conteúdo e que dificuldades apresentavam, partindo desses dados para a aprendizagem dos novos conteúdos.

Sempre que era possível, por questões de tempo e de programas a cumprir, *P2* dedicava as aulas de apenas um tempo letivo (entenda-se aulas de 45 minutos) a revisão e consolidação de conteúdos trabalhados anteriormente, esclarecendo dúvidas e estimulando novas aprendizagens, mais específicas e generalizáveis. Como ilustração do que referimos, apresentamos um episódio do dia 22 de janeiro de 2020, em Ciências Naturais, em que *P2* fez a revisão/consolidação dos comportamentos que devemos ter em situações de emergência pedindo a participação de um aluno para a demonstração. Simularam o desmaiado do aluno e, a partir daí, veio o que fazer: posição de segurança em que devemos deixar a vítima, sinais que devemos observar, o número a quem devemos ligar e qual o tipo de questões que normalmente são feitas pela linha telefónica do 112.

A avaliação formativa que *P2* fazia era constante, mesmo nas nossas intervenções, o professor ia colocando questões orais aos alunos para ver quem estava a conseguir acompanhar e quem apresentava dificuldades, acompanhando o empenho, comportamento e participação dos alunos e chamando-os à atenção sempre que achava pertinente. O feedback dessas questões, que nos permitia trabalhar “sobre elas”, denota que tinha muito presente a avaliação formativa e a sua importância ao longo das aulas. Ainda assim, percebemos que a modalidade de avaliação que tinha mais “peso” era a avaliação sumativa, ação bem habitual e tradicional no ensino português. Importa realçar que esse “peso” não era ditado exclusivamente pelo professor titular da turma. Cada

disciplina está incluída num departamento, que tem diversas funções, e uma delas é estabelecer para aquela escola e/ou agrupamento a mesma estratégia de avaliação das aprendizagens, a que consideram mais correta e atual, igual para todas as turmas/alunos, apostando na uniformidade. No entanto, atualmente, entende-se que mais importante do que a igualdade, deve ser a equidade, em que são criadas diversas estratégias diferentes para que todos os alunos possam alcançar objetivos comuns, mas adaptados à sua maneira e ao seu tempo de aprendizagem, tendo em conta as suas características e a sua individualidades e respeitando todo o processo e não apenas o resultado.

Na PES vivenciámos uma situação que demonstra isso mesmo. Ao estar a fazer as correções do teste de avaliação sumativa tivemos algumas dificuldades e pedimos ajuda ao professor na atribuição de algumas cotações, tendo oportunidade de trocar ideias com ele sobre a sua visão acerca da avaliação e das práticas que ele costumava aplicar. *P2* defendia que devemos olhar para cada aluno como um ser único e que no processo avaliativo devemos ter em atenção as suas características, motivação, empenho, dificuldades, vontade de aprender, participação na aula, etc., em todos os momentos de avaliação, incluindo para a avaliação sumativa. Para nos ajudar nas questões em que tivemos dificuldade em atribuir cotação, o professor ia verificar de que aluno se tratava, fazia uma breve descrição do seu percurso escolar para percebermos se era um aluno motivado, interessado e empenhado (para valorizarmos essas atitudes de forma a mantê-lo motivado) ou se se tratava de um aluno naturalmente desleixado e desinteressado, tenho, no entanto, também a preocupação de tentar valorizar, tanto quanto possível, esses alunos para os fazer sentirem-se capazes e tentando que ganhassem gosto pela disciplina.

Consideramos que, na medida do possível e tendo em conta os critérios pré-estabelecidos pelo departamento no início do ano, *P2* se preocupava em “dar o melhor” aos alunos, no que toca à avaliação, e isso depois refletia-se nas aulas e até mesmo nos testes, pois os alunos estavam motivados, interessados em ouvir, e em aprender. *P2* costumava dar fichas adaptadas aos alunos que iam apresentando mais dificuldades ao longo das aulas e também aos alunos com necessidades educativas. No dia 10 de fevereiro, por exemplo, na realização de uma das fichas de avaliação de Ciências Naturais, *P2* pediu-nos para fornecermos apoio extra a esses alunos, ajudando-os a entender o enunciado das questões. Também no dia 3 de fevereiro, na realização da ficha de avaliação de Matemática, tivemos a mesma solicitação, dar apoio aos alunos que estavam a realizar o teste adaptado. Porém, explicitamente, o professor disse-nos para não lhes fornecer a resposta, apenas para os ajudarmos a chegar à resposta. Apesar de termos

respeitado o seu pedido, o professor achou que estávamos a ajudá-los demasiado e que teríamos de deixar de lhes tirar dúvidas, pois tinham de ser autónomos, sem ajudas, para que a classificação pudesse ser o mais fiel possível com os seus conhecimentos.

Foi notório ao longo da PES, e também em alguns dados recolhidos pela entrevista, que, apesar dos conhecimentos adquiridos serem os mais avaliados, através das fichas de avaliação, por lhes ser atribuído um grande “peso” em termos percentuais, o professor também prestava bastante atenção às competências e às atitudes. Para ele, ainda que respeitando a importância da avaliação sumativa, era tão ou mais importante um aluno entender os conteúdos, adquirir aprendizagens significativas, mostrar interesse e motivação, em suma, existir desenvolvimento cognitivo e procedimental, do que apenas os alunos tirarem boas notas nas fichas de avaliação e tirarem positiva no final do período.

Era facultado feedback aos alunos, ainda que de uma forma muito simples e espaçada no tempo. Esse facto devia-se a diversos fatores, como a falta de tempo e a obrigação em cumprir o programa no tempo estipulado. Os trabalhos de casa, por exemplo, não eram corrigidos pelo professor, um a um, mas em grande grupo. Por algumas vezes observámos alunos a não quererem partilhar com os outros as questões que tinham errado e em que tinham dúvidas, por vergonha e/ou receio, limitando-se a fazerem a correção feita oralmente ou no quadro. Isto verificava-se, quer com os trabalhos de casa, quer com as tarefas realizadas individualmente em sala de aula, quer, ainda, com as fichas formativas. Assim, era fornecido aos alunos menos feedback do que o desejável.

Em termos de modalidades de avaliação, a avaliação sumativa era aquela que acarretava maior importância devido ao seu peso na classificação final dos alunos, ainda que *P2* tentasse, de certo modo, equilibrar um pouco esse peso. Fazia-o de forma bastante limitada, a nosso ver, devido às imposições dos departamentos, mas valorizava, para atribuir classificação, dados do comportamento, da participação e do empenho dos alunos. Esse maior peso atribuído à avaliação sumativa também resulta do fato de os professores terem tempo limitado para trabalhar com a turma e um programa muito extenso a cumprir, o que dá pouca possibilidade de implementarem estratégias/metodologias de trabalho mais dinâmicas e envolventes dos alunos, do que aquelas que habitualmente concretizam, e pouco tempo para recolher dados diagnósticos e formativos, para além de sumativos.

Em suma, relativamente a *P2*, através desta síntese podemos verificar que a sua prática não está de acordo com preceitos atuais pois, no final do período, na atribuição de classificação final, valoriza mais a avaliação sumativa do que as restantes modalidades, fornece pouco feedback aos alunos e varia pouco os instrumentos de avaliação.

## Considerações finais

Após a apresentação do trabalho desenvolvido no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada (PES), chegou o momento de fazer uma reflexão global sobre todo esse processo, que se desenvolveu em dois contextos educativos fundamentais, o 1.º CEB e o 2.º CEB, em Matemática e Ciências Naturais. Sendo o nosso tema de investigação ligado ao processo de avaliação das aprendizagens dos alunos destes ciclos de estudos, iremos também incidir sobre essa temática, bem como evidenciar, quer os aspetos positivos, quer as dificuldades sentidas ao longo de toda a trajetória do estágio pedagógico, incluindo o desenvolvimento da investigação.

Em termos de investigação, pretendíamos, essencialmente, e como já dissemos, compreender as conceções e as práticas sobre a avaliação das aprendizagens usadas pelos docentes com quem tivemos oportunidade de trabalhar na PES, dando resposta a duas questões-problema fundamentais: “Quais as práticas de avaliação mais utilizadas com os alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico e em Matemática e Ciências Naturais no 2.º Ciclo do Ensino Básico” e “Qual a relação de (des)continuidade entre as conceções dos professores cooperantes sobre avaliação e o modo como efetivamente avaliam?”.

Para o desenvolvimento da investigação, e a necessária recolha de dados, recorreremos à observação e a notas de campo, em contexto de PES, e também à implementação de uma entrevista aos professores cooperantes, à qual, posteriormente fizemos uma análise de conteúdo, que é um método muito utilizado na investigação qualitativa, em que se pretende descrever as situações, mas também interpretar o sentido do que foi dito.

As duas primeiras semanas de trabalho, em cada um dos contextos de PES, permitiram-nos obter conhecimento acerca do funcionamento geral da escola e do grupo de alunos, nomeadamente, em termos de comportamento e do seu empenho, participação, hábitos, etc., o que foi essencial na preparação e concretização da PES. Para além disso, também observávamos o trabalho dos professores cooperantes com os alunos, o que nos permitiu conhecer a sua metodologia de trabalho, em termos gerais e, em particular, as suas ações/processos/instrumentos de avaliação das aprendizagens dos alunos. Em termos de investigação, estas duas semanas iniciais foram fundamentais, pois conseguimos recolher muitos dos dados que foram essenciais na comparação entre as conceções e as práticas dos professores cooperantes, no que diz respeito à avaliação das aprendizagens.

Dados esses que foram comparados, confrontados, e complementados com aqueles que se obtiveram da análise da entrevista.

Assim, no que diz respeito aos objetivos que enunciámos para a investigação, podemos concluir que obtivemos dados suficientemente ilustrativos que lhes permitem dar resposta. Ou seja, conseguimos perceber quais as práticas de avaliação utilizadas com alunos do 1.º e do 2.º Ciclo do Ensino Básico, objetivo (i), bem como a relação entre o modo como os professores cooperantes consideram que se deveriam avaliar as aprendizagens dos alunos e o modo como efetivamente avaliam, objetivo (ii).

Em relação ao objetivo (i), e relativamente ao 1.º CEB, os dados apontam para o recurso predominante à avaliação formativa, através da implementação de variados instrumentos de avaliação, tal como refere o princípio da diversidade, e fornecendo bastante, e imediato, feedback aos alunos, relativamente às dificuldades sentidas e como poderão ultrapassá-las. *P1* considera que o feedback é importante também para o professor, para verificar se as metodologias que está a implementar estão a resultar com aquele grupo de alunos.

Por sua vez, e no que respeita ao 2.º CEB, *P2*, que também implementa a avaliação formativa com bastante regularidade, nem sempre dá feedback aos alunos com a individualidade desejável, quer se trate de dados das fichas de trabalho, das fichas de avaliação ou mesmo dos trabalhos de casa, que são corrigidos em grande grupo. Para além disso, *P2* sente-se um pouco mais limitado, do que *P1*, em termos dos instrumentos de avaliação que implementa, diversificando menos (o mesmo acontece com as metodologias, o que pode ser desmotivante para os alunos). Assim, apesar de valorizar a avaliação formativa, a maior ênfase vai para a avaliação sumativa, através de fichas de avaliação, com o objetivo de classificar os alunos, por motivos diversos, nomeadamente, relacionados com a exigência, por parte dos departamentos/escola, do uso de instrumentos de avaliação únicos e uniformes, em dias pré-estabelecidos e os mesmos para todos, bem como pela obrigação em cumprir o programa estipulado. Os constrangimentos referidos deixam pouco tempo a *P2* para o apoio personalizado e para aulas mais dinâmicas, com a participação mais ativa dos alunos, que o feedback da avaliação formativa exige. No entanto, apesar dos constrangimentos impostos, reconhecendo lacunas no processo de avaliação, *P2* dispensa sempre uma aula de revisões, antes das fichas de avaliação sumativa e, posteriormente, realiza a sua correção, em grande grupo, e fornece feedback aos alunos relativamente às suas falhas e/ou dúvidas, de forma a poderem ser esclarecidas. Para além disso, também tenta, na correção das

fichas de avaliação, valorizar o esforço, o trabalho e a dedicação dos alunos, como forma de tentar contornar as diretrizes dos departamentos e de valorizar os alunos. Estes procedimentos podem ajudar a tornar o processo de ensino e aprendizagem mais eficaz.

Em relação ao objetivo (ii), de uma forma geral, os dados obtidos permitem afirmar que, no 1.º ciclo, há uniformidade entre o modo como *P1* considera que se deve avaliar a aprendizagem dos alunos e o modo como efetivamente avalia. Em relação ao 2.º ciclo, *P2*, embora valorizando a avaliação formativa e o necessário feedback que esta pode dar ao aluno, sente-se condicionado pelas diretrizes dos departamentos, enfatizando muito a avaliação sumativa para efeitos de classificação dos alunos.

Uma constatação importante e que é de referir, é de que ambos os docentes tinham sempre como foco principal garantir a aprendizagem dos alunos e a sua compreensão dos conteúdos, bem como garantir que as suas dúvidas eram esclarecidas, mantendo a sua motivação para o estudo, que consideram fundamental para que a aprendizagem significativa ocorra.

Em função das evidências dada pelos objetivos, e após a investigação e reflexão efetuadas, podemos responder às questões-problema delineadas. Assim, concluímos que, no 1.º CEB, a modalidade de avaliação formativa é aquela que assume maior peso, ocorrendo diariamente, através da implementação de variados instrumentos de avaliação, em que o feedback dado aos alunos é imediato e constante e em que a avaliação sumativa, para efeitos de classificação dos alunos, assume um papel secundário. Por sua vez, no 2.º CEB, apesar do professor valorizar a avaliação formativa, a avaliação sumativa de onde “sai”, maioritariamente, a classificação dos alunos, é aquela que assume maior peso. Com critérios bastante rígidos, definidos pelo departamento de cada disciplina, no início do ano, que definem o que se avalia, como se avalia, quando se avalia, entre outros. O mesmo acontece com os instrumentos de avaliação. Alguns dos instrumentos, tais como as fichas de avaliação, quer sejam fichas com o propósito de avaliação formativa, avaliação diagnóstica ou avaliação sumativa são definidas pelo departamento, quer em relação aos conteúdos avaliados, quer em relação à cotação atribuída. No 2.º CEB percebemos que, em termos da liberdade que os professores devem ter para trabalhar com os seus alunos da forma que lhes parecer mais pertinente e significativa e mais adequada e adaptada, está bastante limitada por vários fatores, como já dissemos, seja pelo departamento, e pelos critérios que estabelece (que, nos grandes agrupamentos de escolas, envolve as disciplinas dos diferentes ciclos de estudos, aplicando critérios comuns), seja pela

escola/agrupamento, seja, ainda, pela obrigação de cumprir os programas no tempo estipulado.

Entrevistámos também, como já dissemos, o professor auxiliar de 1.º CEB. Fizemo-lo pelo fato de o professor estar sempre presente na sala de aula e acompanhar os alunos em todas as tarefas e, por isso, desejarmos ter alguma ideia das suas conceções sobre avaliação, no sentido de perceber se havia concordância/discordância, com as do professor titular da turma, mas não apresentámos a análise “formal” da sua entrevista. Em termos das suas conceções apresentava ideias semelhantes às do titular de turma, pelo que não era difícil para ele concretizar e apoiar o professor titular nos momentos de avaliação das aprendizagens, ainda que não tivéssemos tido oportunidade de o observar na prática, para além do feedback que ia fornecendo aos alunos no dia a dia.

Como acontece em muitos trabalhos, também neste se levantaram algumas dificuldades à sua realização. No entanto, apesar das várias arduidades sentidas ao longo de toda esta trajetória, acreditamos ter conseguido resolvê-las, e que demos o nosso melhor para superá-las, quer em prol dos nossos alunos, quer em prol da nossa investigação. Desenvolver a PES, em dois contextos diferentes, e com investimento num trabalho de investigação, já implica, naturalmente, alguns constrangimentos, mas vivenciar estas experiências na conjuntura de uma pandemia mundial, que levou a quarentena obrigatória e ao consequente encerramento das escolas, impedindo-nos de terminar o 2.º período, que ficou a duas semanas do final, foi um autêntico desafio. Este constrangimento impossibilitou-nos de implementar todas as EEA que tínhamos previsto realizar e que desejávamos e planeávamos experienciar. Ou seja, no 2.º CEB, a nossa atuação limitou-se ao contexto das Ciências Naturais, sendo que na área da Matemática, apenas pudemos observar, e cooperar pontualmente, na intervenção do nosso par pedagógico, o que, tendo sido uma boa e construtiva experiência de aprendizagem não foi o desejável (pois não foi possível implementar as nossas próprias EEA e atuar diretamente nessa área), mas aquilo que foi possível realizar.

A situação pandémica também interferiu com a recolha de alguns dados relevantes para a investigação. Assim, impossibilitou-nos de realizar presencialmente a entrevista com o docente de 2.º CEB, como era expectável, em que tivemos de optar por uma reunião online, naturalmente mais limitante para a obtenção de dados. Para além disso, impossibilitou-nos, igualmente, de recolher todos os dados necessários para responder com convicção ao objetivo de saber o que os alunos do 1.º e do 2.º Ciclo do Ensino Básico pensam sobre o processo de avaliação das aprendizagens, objetivo (iii), uma vez que essa

recolha seria feita no final do período para não interferir com a programação das aulas. Assim, apenas conseguimos recolher os dados dos alunos do 1.º CEB e, por isso, temos uma visão parcelar deste objetivo. No entanto, os alunos do 1.º CEB consideraram, de uma maneira geral que a avaliação “é avaliar em todas as coisas que fazemos nas aulas” (André), “é uma ficha para ver onde temos dúvidas” (Teresa) e “é dar as notas” (João).

Em tom mais pessoal, como não podia deixar de ser, queremos realçar que foi imensamente gratificante toda a experiência em PES, que tantos ensinamentos nos trouxe, quer a nível pessoal, quer a nível profissional. Sem dúvida que saímos desta experiência com uma visão mais clara do que é a educação e da importância da avaliação, em particular. Percebemos, também, que a aprendizagem e a avaliação se interseitam, ainda que, umas vezes, se valorize mais a aprendizagem do que a avaliação e outras vezes se valorize mais a avaliação do que a aprendizagem, mas estão sempre intimamente ligadas. Através dos dados obtidos, das experiências vividas e após a realização de todo o estágio pedagógico, enalteçemos que foram vários os aspetos positivos que daí retiramos. Foi muito interessante trabalhar com docentes com vários anos de serviço e, mesmo assim, perceber a preocupação que mantinham pelo bem-estar dos seus alunos e a importância que davam ao processo avaliativo, reconhecendo o seu peso, mas também as suas fragilidades e as suas limitações, tentando sempre, dentro do possível, refutá-las e dar o seu melhor.

## Referências bibliográficas

- Afonso, A. F. (2011). *Concepções e práticas de avaliação de professores de Ciências da Natureza do 2º Ciclo do Ensino Básico: Um olhar dirigido para os testes de avaliação*. Dissertação de Mestrado em Ensino das Ciências. Bragança: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança.
- Afonso, N. (2014). *Investigação naturalista em educação: Um guia prático e crítico*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Amado, J. (2013). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Araújo, C. (2014). *A Metodologia de Trabalho de Projeto como promotora da aprendizagem dos alunos: uma abordagem a um curso profissional*. Universidade do Minho: Dissertação de Mestrado em Ensino de Informática.
- Bardin, L. (2009). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bento, A. P. (2016). *Dificuldades de aprendizagem específicas da leitura e da escrita e o contributo da estimulação da consciência fonológica: Perspetivas e práticas dos docentes do 1.º e do 2.º ano de escolaridade. Estudo de caso*. Lisboa: Dissertação de mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico- ISEC.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and Classroom Learning, *Assessment in Education: Principles, Policy & Ppractice*.5 (1), s.p.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Cabral, N. (2003). *Avaliação no Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Cardinet, J. (1993). *Avaliar é medir?* Rio Tinto: Edições Asa.
- Cid, M., & Fialho, I. (2011). *Critérios de Avaliação: Da Fundamentação à Operacionalização*. Évora: Centro de Investigação em Educação e Psicologia - Universidade de Évora.
- Cosme, A. (2017). *Articulação Curricular e Interdisciplinaridade: Contributo para uma reflexão*. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação- Universidade do Porto . Obtido de [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto\\_Autonomia\\_e\\_Flexibilidade/articulacaocurricular\\_aveiro.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/articulacaocurricular_aveiro.pdf)
- Coutinho, C. P. (2015). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e prática (2.ª edição)*. Coimbra: Almedina.
- Da Mata, A. (2014). *Concepções sobre a importância da água para os seres vivos: Um estudo com alunos da 5.ª Classe de S. Tomé e Príncipe*. Dissertação de Mestrado em Ensino das Ciências. Bragança: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança.
- Dias, M. F. (2008). *Auto-avaliação para a aprendizagem- A perceção dos alunos do 1º Ciclo*. Porto: Dissertação de Mestrado em Administração e Planificação- Universidade Portucalense Infante D. Henrique.

- Dinis, G. T. (2016). *Prática de Ensino Supervisionada em Ensino do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico*. Dissertação de Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico. Bragança: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança.
- Direção Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens essenciais – Ensino Básico*. Lisboa: DGE. Consultado em <http://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensinobasico>.
- Fernandes, D. (2007). *A Avaliação das Aprendizagens no Sistema Educativo Português*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Fernandes, D. (2008). *Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Fernandes, D. (2009). *O papel dos professores no desenvolvimento da avaliação para as aprendizagens*. Olinda: SAPIENS-Centro de Formação e Pesquisa.
- Fernandes, D. (2011). *Avaliar Para Melhorar as Aprendizagens: Análise e Discussão de Algumas Questões Essenciais*. Lisboa: Instituto de Educação-Universidade de Lisboa.
- Fernandes, D. (2011). *Concepções de alunos do 5º ano de escolaridade sobre a Importância da água para os seres vivos*. Dissertação de Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico. Bragança: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança.
- Fernandes, D. (2019). *Para um Enquadramento Teórico da Avaliação Formativa e da Avaliação Sumativa das Aprendizagens Escolares*. Lisboa: Instituto de Educação - Universidade de Lisboa.
- Ferreira, A. R. (2019). *Prática de Ensino Supervisionada - O uso de jogos no ensino e aprendizagem na educação básica*. Bragança: Dissertação de Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º Ciclo do Ensino Básico- IPB.
- Ferreira, C. A. (2007). *A avaliação no quotidiano da sala de aula*. Porto: Porto Editora.
- Figueiredo, M. A. (2002). *Avaliação*. Lisboa: Projeto Bola de Neve.
- Gonçalves, P. S. (2015). *Relatório de Estágio de Mestrado em Ensino do 1.º e do 2.º Ciclo do Ensino Básico*. Bragança: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança.
- Hohmann, M. & Weikart, D. P. (2011). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kanuka, H., & Anderson, T. (2003). *Ethical Issues in Qualitative E-Learning Research*. Canadá: Athabasca University de Alberta, Canada.
- Leite, C. (2002). *A avaliação e Projetos Curriculares de Escola e/ou Turma*. In *Avaliação das Aprendizagens – das concepções às práticas*. Lisboa: DEB.

- Martins, A. M. (2013). *Concepções e Práticas Avaliativas de Professores do Ensino Básico*. Lisboa: Dissertação de Mestrado em Supervisão Pedagógica- Universidade Aberta.
- Martins, M. F. (2012). *Avaliação Diagnóstica: a sua influência na prática letiva na disciplina de Biologia e Geologia*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, Especialização em Supervisão Pedagógica Lisboa: ISEC.
- Menino, H., & Santos, L. (2004). *Instrumentos de avaliação das aprendizagens em matemática. O uso do relatório escrito, do teste em duas fases e do portefólio no 2º ciclo do ensino básico*. Lisboa: APM.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative Research and case Study Applications in Education*. San Francisco: Jossey-Bass Inc. Publishers.
- Ministério da Educação (2017). Perfil dos alunos à saída da Escolaridade Obrigatória. Obtido de Direção-Geral da Educação: [http://dge.mec.pt/sites/default/files/Noticias\\_Imagens/perfil\\_do\\_aluno.pdf](http://dge.mec.pt/sites/default/files/Noticias_Imagens/perfil_do_aluno.pdf)
- Mónico, L., Alferes, V., Castro, P., & Parreira, P. (2018). *A Observação Participante enquanto metodologia de investigação qualitativa. 6.º Congresso IberoAmericano en Investigacion Cualitativa*. Fortaleza: International Symposium on Qualitative Research.
- Monteiro, M. M. (2007). *Guia do Aluno - Área de Projecto 12º Ano*. Lisboa: Porto Editora.
- Mourão, R. M. (2004). *TPC's Quês e Porquês: Uma rota de leitura do trabalho de casa, em Língua Inglesa, através do olhar de alunos do 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico*. Braga: Dissertação de mestrado em em Formação Psicológica de Professores- Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Nunes, C. (2004). *A avaliação como regulação do processo de ensino-aprendizagem da Matemática: Um Estudo com alunos do 3.º ciclo do Ensino Básico*. Évora: APM.
- Oliveira, M. P. (2019). *Prática de Ensino Supervisionada- Descobrir, manipular e aprender: o uso de materiais não-estruturados na aprendizagem das crianças*. Bragança: Dissertação de Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico- IPB.
- Perrenoud, P. (2003). *Dez princípios para tornar o sistema educativo mais eficaz*. Porto: Edições Asa.
- Pinho, M. A. (2013). *TPC: Estratégia Modelo ou Método Pesadelo?* Porto: Dissertação de mestrado em Ensino de História e Geografia no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário- Faculdade de letras da Universidade do Porto.
- Pires, D. (2001). *Práticas pedagógicas inovadoras em educação científica: Estudo no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Tese de Doutoramento. Lisboa: Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- Pires, D. (2014). *Didática das Ciências: Coletânea de textos e atividades para o ensino básico*. Bragança: Repositório do Instituto Politécnico de Bragança <http://hdl.handle.net/10198/15815>

- Pires, D. (2017). *Didática do Estudo do Meio: Fundamentos da aprendizagem no ensino básico-Teorias de aprendizagem e Modelos de ensino e Prática pedagógica e sucesso escolar*. Bragança: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança.
- Pires, D. (2019). *Didática das Ciências: Avaliação*. Textos de apoio à Unidade Curricular Didática das Ciências da Natureza. IPB.virtual. Bragança: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança.
- Pires, D. (2019). *Didática das Ciências: Jogos Didáticos/Educacionais e Aprendizagem*. Bragança: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança.
- Pires, D. (2019). *Didática das Ciências: Vygotsky e o Construtivismo Social ou Socio Construtivismo*. Bragança: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança.
- Ponte, J. P. (2002). *Investigar a nossa própria prática. Em GTI refletir e investigar sobre a prática profissional*. Lisboa: APM.
- Pozo, J. I. (1998). *A aprendizagem e o ensino de fatos e conceitos*. Porto Alegre: Artes médicas.
- Ribeiro, L. C. (1999). *A Avaliação da aprendizagem. Educação Hoje*. Lisboa: Texto Editora.
- Santos, L. (s.d.). *Avaliar competências: uma tarefa impossível?* Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Santos, L. J., & Pinto, J. (2006). *É mesmo possível uma regulação no quotidiano do trabalho do professor e do aluno?* Profmat2006. Lisboa. APM.
- Santos, N. M. (2019). *Didática de Estudo do Meio: Movimento das Concepções Alternativas e o Sucesso dos Alunos*. Bragança: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança.
- Sim-Sim, I. (2009). *O Ensino da Leitura: A Decifração*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Sousa, A. (2005). *Investigação em educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Teixeira, R. C. (2016). *Promoção da Interdisciplinaridade na Aprendizagem das Crianças da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico através do Uso de Materiais Didáticos*. Ponta Delgada: Dissertação de Mestrado. Universidade dos Açores.
- Valadares, J., & Graça, M. (1998). *Avaliando para melhorar a aprendizagem*. Amadora: Plátano.

### **Referências legislativas**

- Despacho n.º 17/2016- Diário da República, 1.ª série - N.º 65 - 4 de abril de 2016
- Despacho n.º 5908/2017- Diário da República, 2.ª série- N.º 128- 5 de julho de 2017
- Despacho n.º 55/2018- Diário da República, 1.ª série — N.º 129 — 6 de julho de 2018
- Portaria n.º 223-A/2018 de 3 de agosto - Diário da República, 1.ª série – N.º 149 – 3 de agosto de 2018

## **Anexos**

## ANEXO I- Guião da entrevista

### Entrevista

**Objetivo:** Compreender as concepções sobre avaliação dos professores do ensino básico.

**Entrevistado(s):** Professores cooperantes e Professores de apoio.

**Estrutura:** Organização da entrevista em 5 dimensões/eixos.

#### Guião da entrevista

|                                                                                                                                                                         |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Dimensão 1:</b><br>Legitimação e<br>motivação do<br>entrevistado                                                                                                     | Informar o entrevistado sobre os objetivos do trabalho, solicitar a sua colaboração e informar acerca da importância dessa colaboração para o trabalho a desenvolver. Garantir a confidencialidade dos dados e o anonimato e pedir autorização para a gravação áudio da entrevista.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| <b>Dimensão 2:</b><br>Dados gerais sobre a<br>formação e o histórico<br>profissional do<br>entrevistado                                                                 | Solicitar ao entrevistado que fale sobre a sua formação e o seu percurso profissional: habilitação académica, ações de formação que tenha frequentado, tempo de serviço, principais diferenças, desde o início da carreira e os dias de hoje, quer no que diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem, no geral, quer no que diz respeito ao processo de avaliação, em particular.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| <b>Dimensão 3:</b><br>Concepções do<br>entrevistado sobre a<br>importância da<br>avaliação para o<br>percurso escolar dos<br>alunos (aprendizagem<br>e desenvolvimento) | A- Para si o que é avaliar? Que importância atribui à avaliação dos alunos no processo de ensino e aprendizagem? Quais os benefícios que considera que a mesma traz ou pode trazer para o processo de ensino e aprendizagem? No seu entender, para que servem os dados obtidos pela avaliação? Que importância atribui às diferentes modalidades de avaliação e em que situação é que acha que se deve usar cada uma delas?<br>B- Quais são os instrumentos de avaliação que conhece e quais os que considera mais apropriados aos alunos do nível etário em que leciona. Porquê? Com que frequência considera que esses instrumentos de avaliação devem ser utilizados? Que importância atribui às fichas de avaliação? Justifique. Concorda com as provas de aferição? Porquê?<br>C- Que sugestões propõe para que o processo de avaliação se torne mais eficaz e adaptado às atuais orientações curriculares? |

|                                                                                                                                         |                                                                                                                                                                                         |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Dimensão 4:</b><br>Opinião do entrevistado sobre as principais dificuldades sentidas no processo de avaliação (professores e alunos) | A- Pelo seu conhecimento e experiência, quais são as principais dificuldades sentidas pelos professores no processo de avaliação dos alunos?                                            |
|                                                                                                                                         | B- Pelo seu conhecimento e experiência, quais são as principais dificuldades sentidas pelos alunos no processo de avaliação?                                                            |
|                                                                                                                                         | C- No processo de avaliação, quais são os aspetos que destaca pela positiva? E pela negativa? Porquê?                                                                                   |
|                                                                                                                                         | D- Qual a sua opinião relativamente à participação (ou não participação) dos pais/encarregados de educação no processo de avaliação?                                                    |
| <b>Dimensão 5:</b><br>Sugestões do entrevistado e agradecimento pela colaboração                                                        | A- Espaço para o entrevistado falar livremente sobre o tema (por exemplo: sobre este assunto gostaria de acrescentar mais alguma informação que não tenha sido abordada anteriormente?) |
|                                                                                                                                         | B- Agradecer a participação e a colaboração do entrevistado no trabalho.                                                                                                                |

**ANEXO II- Fotografia do cartaz feito pelos alunos e estagiárias sobre o “Dia Mundial da Alimentação”**



ANEXO III- Obra “O Natal Maravilhoso do Bolinha”



**ANEXO IV- Certificado de Leitura**

# Certificado de Leitura



**PARABÉNS**

Cumpriste a meta proposta pela turma do MO6 de  
melhorar a tua leitura até ao Natal.

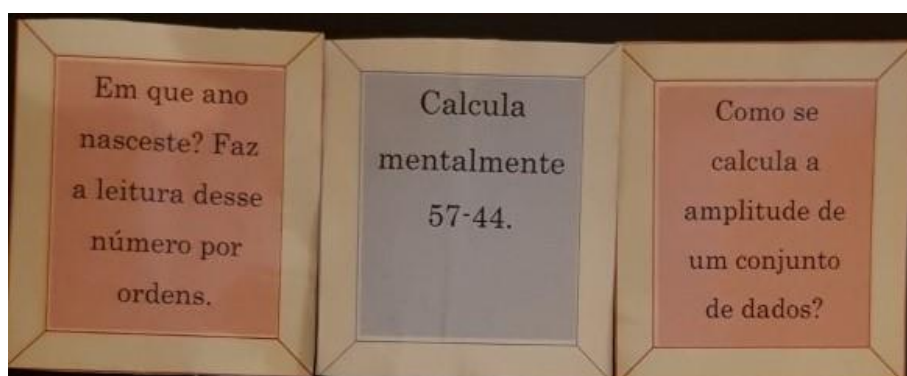
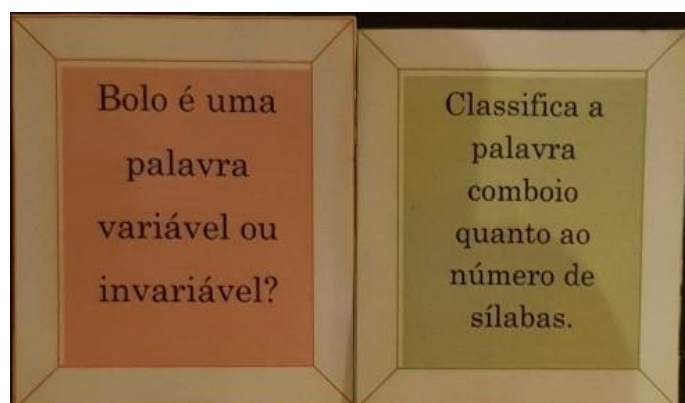
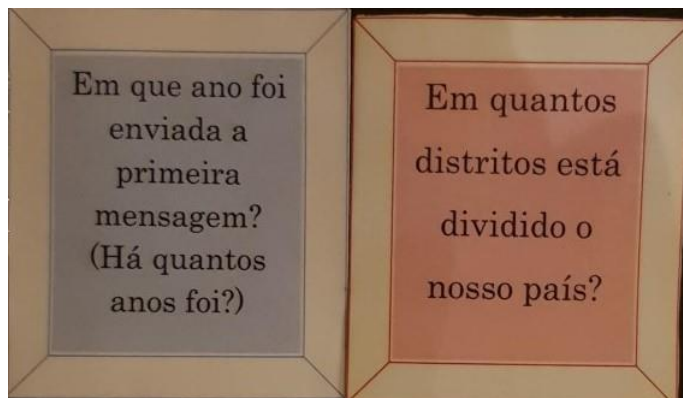
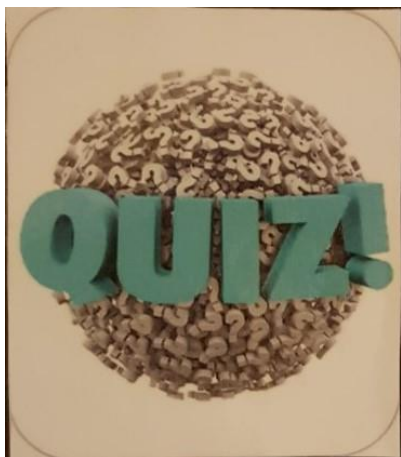
16/12/2019

Assinatura

Data



**ANEXO V- Alguns exemplos do baralho de cartas do jogo interdisciplinar, 3.º ano**



## ANEXO VI- Ficha orientadora de Matemática, 2.º CEB, para construção de gráficos circulares

Organização e tratamento de dados

maio de 2020

### GeoGebra Matemática- 6.º ano

**1.** A Isabel efetuou uma experiência que consistia em lançar um dado e registar o número de pintas da face voltada para cima. A tabela apresenta os resultados de 20 lançamentos.

|   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 4 | 1 | 6 | 5 | 3 | 2 | 2 | 1 | 6 | 2 |
| 5 | 2 | 2 | 3 | 1 | 5 | 4 | 3 | 6 | 6 |

**1.1.** Elabora uma tabela de frequências absolutas e posterior gráfico circular no GeoGebra.

**2.** Foi feito um inquérito aos 25 alunos da turma do Alexandre sobre o número de animais de estimação que têm em casa. As tabelas que se seguem apresentam os resultados do inquérito.

|   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|
| 2 | 1 | 1 | 2 | 2 |
| 2 | 2 | 1 | 0 | 0 |
| 4 | 3 | 1 | 2 | 3 |
| 0 | 3 | 4 | 4 | 3 |
| 1 | 2 | 3 | 3 | 5 |

**2.1.** Elabora uma tabela de frequências absolutas e posterior gráfico circular no GeoGebra.

**3.** No ginásio “Mais saúde”, aquando da inscrição, todos os sócios tiveram de responder a algumas questões sobre hábitos alimentares. Uma delas questionava sobre quantas

refeições de peixe faziam por semana. Observa as respostas de uma amostra de 30 pessoas da população total de 100 sócios.

|   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 3 | 4 | 2 | 1 | 5 | 5 | 3 | 1 | 3 |
| 3 | 2 | 3 | 5 | 4 | 4 | 2 | 3 | 3 | 4 |
| 5 | 1 | 2 | 5 | 1 | 4 | 2 | 1 | 3 | 2 |

**3.1.** Elabora uma tabela de frequências absolutas e posterior gráfico circular no GeoGebra.

## ANEXO VII- Matriz da ficha de avaliação de Ciências Naturais, 2.º CEB

### Matriz do teste 4 - 6.º ano - 2019/20 - CIÊNCIAS NATURAIS

#### 1. Objeto de avaliação

A prova permite avaliar os conhecimentos sobre os **domínios**:

- “Importância da pele na função excretora humana” - Trocas nutricionais entre o organismo e o meio: nos animais.
- “Puberdade e os sistemas reprodutores humanos” - Transmissão de vida: reprodução no ser humano.
- “Processo de reprodução humana” - Transmissão de vida: reprodução no ser humano.

#### 2. Caracterização da prova

##### Distribuição dos itens por temas

| <b>Subdomínio:</b> - Trocas nutricionais entre o organismo e o meio: nos animais                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | <b>%</b> |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------|
| <ul style="list-style-type: none"><li>➤ <b>Legendar esquema representativo da morfologia da pele;</b></li><li>➤ <b>Identificar as funções da morfologia da pele;</b></li><li>➤ <b>Descrever a formação, a constituição e o papel do suor;</b></li><li>➤ <b>Indicar alguns cuidados a ter com a pele;</b></li></ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | 40%      |
| <b>Subdomínio:</b> - Transmissão de vida: reprodução no ser humano.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |          |
| <ul style="list-style-type: none"><li>➤ <b>Identificar caracteres sexuais primários e caracteres sexuais secundários e as suas características;</b></li><li>➤ <b>Identificar órgãos genitais externos do sistema reprodutor masculino e feminino;</b></li><li>➤ <b>Identificar as células reprodutoras femininas e as células reprodutoras masculinas;</b></li><li>➤ <b>Legendar esquemas representativos da morfologia do sistema reprodutor masculino e do sistema reprodutor feminino;</b></li><li>➤ <b>Descrever a função dos órgãos que constituem o sistema reprodutor feminino e do sistema reprodutor masculino;</b></li><li>➤ <b>Relacionar, esquematicamente, o ciclo menstrual com a existência de um período fértil;</b></li></ul> | 60%      |

A prova pode incluir os tipos de itens seguintes:

- **Itens de seleção:** de escolha múltipla, associação/correspondência e de ordenação;
- **Itens de construção:** de resposta curta, de resposta restrita e de resposta extensa.

Alguns dos itens de escolha múltipla, de associação/correspondência e de resposta curta podem apresentar-se sob a forma de tarefas de completamento.

### **3. Critérios de codificação**

A cotação a atribuir a cada resposta resulta da aplicação dos critérios gerais e dos critérios específicos de correção apresentados para cada item.

- 1. Material:** Para a realização da prova, os alunos necessitam de caneta azul ou preta.
- 2. Duração:** A prova tem a duração total de 90 minutos.

O professor

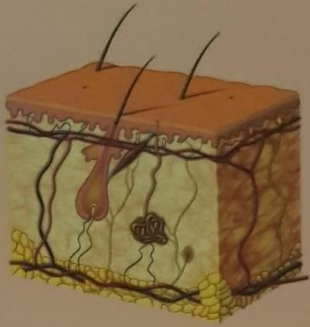
---

**ANEXO VIII- Baralho de cartas de Ciências Naturais, 6.º ano, e alguns exemplos**



66


Como se designa a estrutura da derme capaz de produzir um pelo?



(A) Epiderme  
(B) Folículo piloso  
(C) Deme  
(D) Glândulas sebáceas

© AREAL EDITORES

65



Qual o nome da estrutura da pele por onde sai o suor?

(A) Glândulas sudoríparas  
(B) Deme  
(C) Poro  
(D) Folículo piloso

© AREAL EDITORES

## **ANEXO IX- Entrevista do Professor titular de 1.º CEB, PI**

### **Dimensão 2**

#### **Solicitar ao entrevistado que fale sobre a sua formação e o seu percurso profissional: habilitação académica e tempo de serviço:**

“trabalho há 34 anos, no final deste ano faço 35 anos de serviço. Faço aquilo que gosto, sempre o disse, não é? O meu percurso tem tido altos e baixos, como todas as profissões. No início mais difícil porque tinha de me deslocar com muitos quilómetros de casa. Agora estou um bocadinho mais estável, e acho que me sinto bem assim. Sempre trabalhei, sempre fui professora, não fiz mais nada a não ser isto.”

#### **Principais diferenças, desde o início da carreira e os dias de hoje, quer no que diz respeito ao processo de ensino/aprendizagem, no geral, quer no que diz respeito ao processo de avaliação, em particular.**

“é assim, no início nós saímos com ideias que depois muitas vezes não concretizamos. Agora, claro, é sempre uma experiência nova, que tentamos sempre fazer o nosso melhor, mas por exemplo, acho que não era, de todo, a exigência que é agora, não era. Porque, por exemplo, eu trabalhava em aldeias e estávamos muito isolados, no início da minha carreira, e eu acho que agora, o estarmos mais perto uns dos outros, facilita o trabalho, porque partilhamos, quer ideias, quer materiais. Há uma partilha muito maior agora, no momento em que estamos, nesta fase.

Em relação à avaliação noto muita diferença, noto. A avaliação em si, nós antigamente, pronto...a avaliação dos alunos era feita quase só a professora, só o profissional é que tinha a influência. E hoje não. Eu acho que hoje, a avaliação de um aluno tem muito a ver.... Pronto, já toda a gente dá opinião, até os próprios pais. Aqui há uma influência muito grande. O próprio sistema, que hoje não se pode reter alunos, e acho que isso influencia muito a avaliação que nós possamos vir a fazer ao aluno, a uma criança. Já pensamos duas vezes o que é que nós vamos fazer, porque o próprio sistema nos exige que os passemos.”

### **Dimensão3:**

#### **Para si o que é avaliar?**

“para mim avaliar é eu ver aquilo que um aluno foi capaz de fazer, aquilo que ele aprendeu. Eu avalio na aprendizagem que o aluno fez e, claro aquilo que ele consegue fazer e que acaba por reter. Porque é assim, se eu vou avaliar um aluno por um tema e esse aluno correspondeu àquilo que eu queria, eu acho que a avaliação aí tem mesmo que ser uma avaliação positiva. Uma avaliação que, de facto, corresponde àquilo que o aluno conseguiu.”

#### **Que importância atribui à avaliação dos alunos no processo de ensino/aprendizagem?**

“É assim, tem que ter peso. Eles também têm que se responsabilizar que estão a ser avaliados, porque é assim, passarem todos, isso para mim não é, não é vantajoso em nada, em nada. Porque, é certo que hoje em dia a criança hoje em dia não é avaliada só pelas fichas. É avaliada por todo um conjunto de regras, desde o trabalho de casa, desde o empenhamento, é isso tudo.”

**Quais os benefícios que considera que a mesma traz ou pode trazer para o processo de ensino/aprendizagem?**

“Se a avaliação for feita atendendo ao nível do que o aluno conseguiu atingir, por exemplo, o grau de dificuldade das perguntas, e se ele conseguiu, eu acho que aí a avaliação tem um peso. E para um aluno também pode ser bom ou não, porque há crianças, por exemplo, que lidam muito mal com uma ficha que seja para avaliar, porque eles perguntam sempre «conta para nota professora?», claro. Se conta para nota, eles secalhar já ficam mais nervosos e pode vir a influenciar ou não. Até pode ser uma influência negativa. Pode ser.”

**No seu entender, para que servem os dados obtidos pela avaliação (nomeadamente, comportamento materiais, etc.)?**

“Os dados obtidos acho que servem para estatística... Neste caso, da maneira como agora está o sistema e a exigência ao professor, é que... pronto, acaba por ser um dado para vermos em que parte é que o aluno, por exemplo, tem melhor resultados, que noutros não teve. Pode ser até para revermos alguns temas mais, que não estão bem consolidados... Secalhar a avaliação é para consolidar conteúdos.”

**Que importância atribui às diferentes modalidades de avaliação e em que situação é que acha que se deve usar cada uma delas? (diagnóstica, formativa, sumativa)**

“É assim, todas elas estão... um aluno não se pode avaliar só por uma ficha, um teste... por exemplo, a sumativa, pronto, acaba por ter mais peso. Mas hoje em dia a avaliação é contínua, todas elas têm... é uma avaliação contínua, pronto... desde que começamos até às sumativas, todas elas têm peso.”

**EXTRA- Concorda que a sumativa assuma o maior peso? Porquê?**

“Não! Não, de forma nenhuma. Não, porque imaginemos que um aluno até nem estava bem nesse dia que fez a ficha e que até é um aluno, que já aconteceu, que é um aluno bom e que até, secalhar, nesse dia nem estava muito predisposto e que até nem teve a melhor nota. Portanto não concordo.”

**Quais são os instrumentos de avaliação que conhece e quais os que considera mais apropriados aos alunos do nível etário em que leciona.**

“Pronto, os instrumentos de avaliação que temos é a observação direta, é uma forma de avaliarmos. Temos também o empenhamento, que a criança revela e mostra ao longo das

atividades, também. E claro, também, questionários orais, escritos e fichinhas de verificação. Todas esses são instrumentos para avaliar.”

**EXTRA- São instrumentos que a professora costuma utilizar?**

“É o que eu costumo utilizar. É desde os questionários orais, escritos. Por exemplo, através de jogos também acabamos por avaliar muito um aluno. Pronto, eu acho que aí já é uma avaliação...mas a ficha é sempre o questionário escrito. Pode ser a ficha.”

**Com que frequência considera que esses instrumentos de avaliação devem ser utilizados?**

“É assim, acaba por, no final de um tema, nós temos esses instrumentos avaliativos. Portanto, nós damos um tema, fazemos sempre... No dia a dia, nós avaliamos, questionado a criança, está a ser avaliada.”

**Que importância atribui às fichas de avaliação? Justifique.**

“tem a importância que tem e, secalhar, muitas das vezes é um instrumento que salvaguarda um pouco o nosso trabalho também. Porque os pais, muitos pais, para eles só é importante as fichas de avaliação. Para nós não é. Mas alguns pais questionam «porque é que eu tive aqui, a minha filha teve aqui um muito bom e, por exemplo, só lhe deu um bom?» eles questionam... mas também, se for o contrário, eles não questionam. Por exemplo, muitas vezes há alunos com bom e, por exemplo, têm numa pauta muito bom e eles aí não questionam... Eles é só aquilo que lhes interessa. Mas se um aluno, por exemplo, na ficha teve bom e eu lhe atribuir um muito bom, é sinal que eu estou a considerar todos esses instrumentos avaliativos.”

**Concorda com as provas de aferição? Porquê?**

“Ai não... não. Não. Não porque é assim, para já, as provas de aferição são no 2.º ano. Eram no 4.º, mas agora passaram para o 2.º ano. Acho que os alunos não têm idade para perceberem o porquê de irem fazer aquele teste, aquele exame. E, no fundo, também não concordo porque aquilo não serve para nada. Se os não avalia, se os não, se não é... não sei...acho que é estarmos aqui a perder algum tempo.”

**Que sugestões propõe para que o processo de avaliação se torne mais eficaz e adaptado às atuais orientações curriculares?**

“Sugestões eu sei lá, não...avaliarmos, acho que as aulas, por exemplo, quando elas são dadas, estão a ser avaliadas e o professor, eu acho que sabe muito bem aquilo que está a fazer. E, quando ele avalia um aluno, há sempre... nós beneficiamos sempre um aluno. Nunca tentamos prejudicar um aluno. Antes pelo contrário, damos sempre o benefício da dúvida, ajudamos sempre aqueles que estão com menos. Ou seja, com mais dificuldade na aprendizagem e acho que, pronto, é um reforço, por exemplo, terem um professor de um apoio individualizado, que nós fazemos

isso. Quando vemos que uma criança que está aquém dos outros, portanto, há um reforço que se aplica a essa criança e secalhar isso vai ajudar na avaliação.”

**EXTRA- tendo em conta que a professora ache a avaliação sumativa não deve ter tanta importância, gostaria que ela fosse menos importante no final de um ano letivo, ou acha que, apesar de não concordar ela deve manter-se com o mesmo peso?**

“Acho que ela deve manter-se. Só que agora eu acho que esse peso já não lhe é atribuído. Porque se nós não podemos reter um aluno, para quê estar a dar-lhe uma nota que vá ficar mal até na fotografia... Nós agora trabalhamos para as fotografias, muitas vezes.”

**EXTRA- Não concordando com a não retenção, considera que a avaliação perdeu importância?**

“eu acho que é assim, um aluno não sabendo, ele devia permanecer no ano. Eu concordo com a retenção, eu concordo. Eu acho que se um aluno não atingiu as competências ou não atingiu os objetivos que lhe eram propostos naquele ano, devia ficar. Porque é assim, vai ser um aluno sempre com dificuldades. E se nós não fizemos isso logo desde início, vai ser pior e vão-se habituar, e acho que isso é desmotivante, por exemplo, para um aluno que até se esforça e que até tem bons resultados e que estuda e que trabalha, é um bocado desmotivante dizer assim «olha afinal, agora tu vais ao meu nível ou consegues fazer um percurso como eu fiz e nem te esforçaste...». Acho que pode ser desmotivante para os alunos bons. E está a desqualificar o papel da avaliação, de certo modo.”

#### **Dimensão 4:**

**Pelo seu conhecimento e experiência, quais são as principais dificuldades sentidas pelos professores no processo de avaliação dos alunos?**

“É assim, nós, muitas vezes, não podemos fazer aquilo que achamos correto. Avaliar o aluno, realmente, pelos conhecimentos e pela aprendizagem que fizeram.”

**Pelo seu conhecimento e experiência, quais são as principais dificuldades sentidas pelos alunos no processo de avaliação?**

“É assim, os alunos, hoje em dia, eles sentem dificuldades porque é assim, eles também não se preocupam muito. Os que se preocupam, eles conseguem. Os que não se preocupam...é assim, eles também têm atividades a mais... eles mesmo fora da escola, eles têm muitas atividades, que muitas vezes, nem fazem uma coisa, nem fazem outra... Acho que é um excesso... caiu-se assim num exagero de atividades que o aluno faz.

Mas é assim, quando uma pessoa marca um, por exemplo, temos fichas amanhã, marcamos trabalhos e «ai professora, mas eu tenho bateria. Ai mas eu tenho natação...» quer dizer, eles além da escola, têm muitas atividades... Pronto é bom, por um lado é bom, mas por outro também acho que é um exagero. Caiu-se num exagero.”

**No processo de avaliação, quais são os aspetos que destaca pela positiva? E pela negativa? Porquê?**

“É assim, a avaliação é positiva, no sentido em que também os próprios alunos veem que, se não fizerem, também são avaliados. Isso também é positivo, porque podem dizer assim «ai mas eu se não trabalhar, eu também não vou ter boa nota». Isso também pode ser um incentivo para eles se esforçarem mais.

Agora negativo, é assim, vejo negativo se a pessoa estiver a fazer uma avaliação e depois aquilo nem venha a corresponder àquilo que, pronto... imaginemos um miúdo que até na avaliação não tem um desempenho e depois acaba por passar, mesmo não tendo esse desempenho. Aí a avaliação acho que não é positiva.”

**Qual a sua opinião relativamente à participação (ou não participação) dos pais no processo de avaliação?**

“É assim, os pais têm todo o direito de participar na avaliação dos alunos, mas serem eles a decidir é que não. Eu acho que isso é... deu-se muito... acho que foi assim... a escola é uma escola aberta, e muito bem e os pais devem saber em que patamar estão os filhos, mas eles não deviam decidir nada, porque é assim, a criança em casa é uma coisa, na escola é outra. E acho que aí, a decisão dos pais não tem que ser.”

**EXTRA- Atualmente considera que a avaliação pesa muito nos pais também?**

“Pesa, pesa... pesa porque, e ainda aqui à dias numa reunião dissemos, que há pais que [e nem concordo com pautas num 1.º ciclo...] há pais que vão ver a pauta e a preocupação deles não é ver as notas dos filhos, é ver as notas dos colegas. Isso é mau... isso é mau... por isso é que, num 1.º ciclo haver uma pauta, que esteja exposta a todos, eles tiram fotografia e depois começam a comparar os filhos e isso é mau, muito mau. «porque tu não consegues e porque é que aquela lhe deu melhor nota...» e comparam-se e acho que isso não é bom. Já começam aí a pôr as crianças a competir uns com os outros e isso não é bom.”

### **Dimensão 5:**

**Espaço para o entrevistado falar livremente sobre o tema (por exemplo: sobre este assunto gostaria de acrescentar mais alguma informação que não tenha sido abordada anteriormente?)**

“É assim, nós estamos sempre a ser avaliados. Quer nós, quer os alunos. E a avaliação tem que se fazer, tem que existir avaliação. Nós próprios vemos que, de facto, as pessoas que conseguem trabalho, conseguem aprendizagem são crianças que depois também os prepara para futuros níveis de ensino. Porque se dissemos assim «não damos valor à avaliação» eu acho que temos que dar... A avaliação tem que se lhe dar o valor que tem. Mas também é preciso saber que, de facto, ao nós avaliarmos também devíamos ter o poder de decidir se aquele aluno deve

continuar ou não. E nós não podemos... se vem para a comunicação social a dizer que não se pode chumbar, [esta palavra é muito forte, não é?] ou reter um aluno, nós aí já, depois também, a avaliação acaba por não corresponder àquilo que, de facto, o aluno merece”.

**EXTRA- Sente que essa não retenção prejudica o papel do professor, retira importância?**

“Prejudica. Eu acho que sim. Eu acho que sim. Retira porque é assim, o que é que andamos aqui a fazer, não é? Quer dizer, são todos bons? Eu acho que aí devia haver alguma diferença. Que era aquilo a que estávamos habituados. Mas uma vez que agora os alunos passam todos, é como por exemplo, tudo bem que não seja decisivo para que a criança progrida numa só avaliação. Mas não é só uma avaliação, é todo um conjunto, que os ajuda a ir até onde realmente é exigido. Agora já se fala no perfil do aluno, o aluno no final do ciclo tem que ter este perfil, então quando ele não consegue esse perfil, o que é que fazemos? Vai na mesma... Portanto, daí a avaliação não ser muito...”

**EXTRA- é então da opinião que as alterações legislativas que têm acontecido têm sido negativas, de uma forma geral?**

“eu acho que sim... É. É. É porque é assim, nós sabemos que não podemos, não podem ser todos doutores, não é? Tem que haver bons profissionais em todas as áreas. E muitas vezes os pais como querem, e «como o amigo vai, eu também tenho»... e depois eu acho que isso não é bom. Não é bom para a criança, nem é bom para nós professores. Porque sempre houve diferenças e sempre as haverá, não é? Não somos todos iguais, exatamente.”

## **ANEXO X- Entrevista do Professor auxiliar de 1.º CEB**

### **Dimensão 2**

**Solicitar ao entrevistado que fale sobre a sua formação e o seu percurso profissional: habilitação académica e tempo de serviço:**

“comecei com um bacharelato e mais tarde, passado alguns anos, fiz a licenciatura. Estive 22 anos fora do sistema e regressei à cerca de 7/8 anos, sempre com destacamento.”

**principais diferenças, desde o início da carreira e os dias de hoje, quer no que diz respeito ao processo de ensino/aprendizagem, no geral, quer no que diz respeito ao processo de avaliação, em particular.**

“muitas, muitas, não tem nada a ver. Tem muita mais exigência. Acho que para a maturidade deles é exigência a mais, eles não têm maturidade. Em termos de trabalho, secalhar um pouco melhor agora porque estamos mais acompanhadas, salvo seja, porque no início da carreira era tudo muito mais isolado.

Em termos de avaliação acho que hoje é tudo muito mais facilitado, é uma avaliação mais leviana. Chamo-lhe mais leviana sem querer, pronto...”

### **Dimensão3:**

**Para si o que é avaliar ?**

“aferir, no fundo. De uma forma ou de outra, é aferir.”

**Que importância atribui à avaliação dos alunos no processo de ensino/aprendizagem?**

“em relação a crianças, precisamente isso, aferir o que eles no final apreenderam. Essencialmente isso, avaliar o que eles apreenderem do que lhes foi ensinado.”

**Quais os benefícios que considera que a mesma traz ou pode trazer para o processo de ensino/aprendizagem?**

“tem benefícios, até para os consciencializar, porque muitas das vezes se eles estiverem tudo o que é de fichas, se não forem avaliadas, se não houver feedback de nada, eles vão passando e não ligando a nada. Com a avaliação, positiva ou negativa, penso que tem interesse.”

**No seu entender, para que servem os dados obtidos pela avaliação (nomeadamente comportamento, materiais, etc.)?**

“eu penso que, acima de tudo, serve mais para...ou melhor, deveriam servir mais para eles. Servem para nós, para termos uma noção, no dia a dia vamos tendo uma noção acumulada. Agora para eles, para terem a noção de que o comportamento tem o seu peso, a avaliação da ficha

tem o seu peso, toda a intervenção. Portanto, acho que, no fundo, deveria ser mais pesada a avaliação. Pesada no sentido de eles a valorizarem.”

**Que importância atribui às diferentes modalidades de avaliação e em que situação é que acha que se deve usar cada uma delas? (diagnóstica, formativa, sumativa)**

“todas são importantes. Para mim a que tem mais peso é a do dia a dia. Não é uma mera ficha sumativa que vai dar.. para mim é a avaliação do dia a dia.”

**Quais são os instrumentos de avaliação que conhece e quais os que considera mais apropriados aos alunos do nível etário em que leciona.**

“tudo é avaliativo, quer seja a presença na sala, oral, a ficha escrita, as fichas sumativas, as fichas formativas. Tudo é avaliativo, no fundo. Se quisermos entrar por aí, considero-as todas importantes.”

**Com que frequência considera que esses instrumentos de avaliação devem ser utilizados?**

“todos os dias.”

**Que importância atribui às fichas de avaliação? Justifique.**

“Pouca. Porque é uma mera ficha, que pode correr bem, pode correr mal, pode bater no já feito em aula...”

**Concorda com as provas de aferição? Porquê?**

“Não. Primeiro porque são «fatos». Não são feitos à medida, mas são «fatos» um pouco uniformes. E depois, não é naquela prova que se vai ver o que o menino... pronto, vai-se ver sim, mas não é aquilo que vai ter o peso.. vai aferir? Vai. É um incentivo a que se trabalhe de outra forma, que secalhar não se estava a trabalhar até ali... verdade seja dita, desde que as provas de aferição foram implementadas, houve mais empenho, possivelmente, em alguns conteúdos. Por esse lado, sim. Por outro lado, não se faz mais nada do que uma prova, que ainda para mais tem o peso de... qual é o peso que eles atribuem à avaliação? Quase nada...eles vão fazê-las porque vão fazê-las, porque...”

**Que sugestões propõe para que o processo de avaliação se torne mais eficaz e adaptado às atuais orientações curriculares?**

“não é fácil. Já viemos de um percurso com tanta coisa, que não é fácil agora implementar...o quê?... eu seria um pouco mais rígida, mas o sistema também não o quer. Em termos de fazer uma ficha de fio a pavio sem grandes benesses. No fundo, faz-se a revisãozinha, revisãozinha e não sei até que ponto isso afere, não sei...ajuda-os a consolidar? Ok, é verdade. Mas depois aferir, para mim, não acho que vá aferir assim tanto quanto isso.”

#### **Dimensão 4:**

**Pelo seu conhecimento e experiência, quais são as principais dificuldades sentidas pelos professores no processo de avaliação dos alunos?**

“não sei se haverá dificuldades em avaliar... poderemos depois não ser, no final, honestos. Mas dificuldade em aferir, eu acho que não teremos. Teremos é em dar o resultado, que não é de acordo com o que o sistema quer. Agora dificuldade em aferir, penso que não.”

**Pelo seu conhecimento e experiência, quais são as principais dificuldades sentidas pelos alunos no processo de avaliação?**

(Por lapso, passei esta questão sem a colocar ao docente)

**No processo de avaliação, quais são os aspetos que destaca pela positiva? E pela negativa? Porquê?**

“positiva tem sempre. Está-se a aferir, mas... secalhar, negativa, o facto de ser com datas e horas marcadas... Isso não sou muito a favor. Acho que eles deviam estar num processo constante de avaliação. Positiva, no fundo é praticamente tudo. Se for uma avaliação...Parte-se do princípio que será honesta.”

**Qual a sua opinião relativamente à participação (ou não participação) dos pais no processo de avaliação?**

“sinceramente não sei... porque a eles é-lhes transmitida a avaliação consumada, no fundo. Participação? Não sei... não concordo porque não estou a ver onde é que eles vão participar. Como é que eles participam nessa avaliação? Só no conhecimento, não vejo...”

#### **Dimensão 5:**

**Espaço para o entrevistado falar livremente sobre o tema (por exemplo: sobre este assunto gostaria de acrescentar mais alguma informação que não tenha sido abordada anteriormente?)**

“Acho que já é tão trabalhado esse tema... onde é que uma pessoa vai buscar novidades? Já se experimentou muita coisa, acho que não há assim grandes...da minha parte, não há grande novidade.

**EXTRA- concorda com o peso que a avaliação sumativa tem neste momento?**

“Secalhar não... Aliás, não é secalhar, é não. Porque uma mera ficha não é que vai resumir tudo. Aconteceu ainda agora, no período passado, «professora, mas eu tive tanto na ficha e não me deste aquela nota?», aí não concordo...”

**EXTRA- Sente que a avaliação em si pode ser motivadora para o aluno, ou é só uma obrigação?**

“devia ser motivadora para o aluno. Na hora é. Assim que recebem a ficha é veem a nota é «ai eu vou fazer, eu vou fazer...». Deveria ser motivador. Mas eles desvalorizam, quer dizer, não é que desvalorizem, mas, na hora em que recebem a nota até a valorizam, mas depois não

estão preocupados se têm que... a gente vê ali na sala «olha que amanhã vais ter ficha!», «ai eu vou trabalhar bem.», é ali na hora, mas depois vê-se durante a tarde e o comportamento e a atenção com que estão não tem nada a ver. Não sei até que ponto eles se preocupam muito com a avaliação... ninguém é retido, não acontece nada de mal, não...”

**Então parto do princípio que a professora não concorda com a nova lei que não permite que os alunos reprovem até ao 9.º ano?**

“Não! não concordo minimamente.”

**Espaço livre**

“(a avaliação) deveria ter peso, peso a sério. Ter tem, a seguir vai para o satisfaz, passa, pronto, aquela parte da retenção, acho que deveria ter peso para retenções. Agora sei que lá fora não, aqui também não, mas as crianças ficam com as falhas, as falhas acompanham-nas para a vida e não é por... embora haja a teoria que eles não aprendem mais no ano seguinte... Alguma coisa se aprende. Agora ir com as falhas todas com que vão passar, passar, passar, isso não.”

**Partimos então do princípio de que existem aprendizagem, mas que não são significativas, são aprendizagens momentâneas, para a ficha.**

“sim, sem a preocupação de que fiquem consolidadas. Estudasse ali para a ficha e depois esquece-se. Até porque não há tempo para muito consolidar e não havendo consolidação, também não adianta muito. É tudo rápido, rápido, rápido, a criança não apreende. São programa demasiado extensos, imaturidade... Eles estão agora a trabalhar, estão ali dois na sala, eles estão a olhar para aquilo, eles não conseguem abstrair-se para ver a fração, para desdobrar, para... não há maturidade suficiente para muito conteúdo que o programa engloba.”

## **ANEXO XI- Entrevista do Professor titular de 2.º CEB, P2**

### **Dimensão 2**

#### **Solicitar ao entrevistado que fale sobre a sua formação e o seu percurso profissional: habilitação académica e tempo de serviço:**

“olhe, a minha formação é um bocado divergente. Divergente, mas sempre na dinâmica do ensino. Eu comecei por tirar um curso do 1.º CEB, ainda nos antigos magistérios. Só um ano é que lecionei. Depois fui para a faculdade, para a Universidade Nova, porque eu tinha entrado também para Geografia e Planeamento Regional, que sempre foi a área que eu gostei. Acabei aquele curso fui para Lisboa ainda. Andava no 2.º ano, chamaram-me para a tropa. Portanto chamaram-me a cumprir o serviço militar e tive de largar. Claro que sempre com a coisa de acabar. Entretanto casei, vim para cima e tal, fui tirar depois o curso de Matemática e de Ciências. Portanto tirei o curso de Matemática e de Ciências. Depois disso, porque eu estive muito tempo que não estive ligado ao ensino, estive na Direção Geral de Desporto, portanto estive uns 10 anos na Direção Geral de Desporto e depois tive uns 5/6 anos no sindicato que se formou. Portanto estive em várias variantes, embora sempre ligadas ou com funções técnico/pedagógicas que isso interessava-me. Depois em 2000, se não me engano, inscrevi-me no mestrado em Braga, fiquei em 1.º lugar, mas depois não fui, que era já na área da Matemática. No ano seguinte inscrevi-me em Lisboa. Lisboa veio aqui a Bragança também num protocolo com o Instituto Politécnico e então eu inscrevi-me no Mestrado de Formação de Professores. Portanto, e foi aí que, Ciências da Educação, Formação de Professores, era a área. Fiz tudo, acabei o mestrado em 2004/2005 e é mais ou menos o meu percurso profissional. Percorri várias escolas, várias, pronto, até ficar efetivo, ainda sou efetivo, apesar de ter 39 anos de serviço, sou efetivo ainda em Vinhais, estou aqui há 2/3 anos também, aqui em regime de destacamento, pronto e, mais ou menos, é este o meu percurso académico. Sempre ligado ao ensino, sempre na ânsia, sempre gostei de saber mais, numa dinâmica sempre na área da educação claro, que era esse o meu percurso que eu estava a seguir, que eu optei, e pronto, a partir daí a minha área de formação é a área específica é Formação de Professores mesmo, portanto Ciências da Educação- Formação de professores, a minha especialização, defendi a minha tese também na área das Conceções dos professores sobre a formação e o insucesso escolar em Matemática, portanto, e mais ou menos é isto que eu...além depois, claro, participei em várias ações de formação, fui dinamizador, pronto...ocupeei ao longo do meu percurso profissional vários cargos também, ligados à área pedagógica, ultimamente fui coordenador de departamento, cerca de 12/13 anos, em Vinhais, portanto, o departamento englobava o secundário e o 2.º Ciclo, englobava as disciplinas da Matemática, da biologia, da informática, química,...pronto, era um departamento bastante grande e, no fundo, tive de sair de

lá para fugir um bocadinho também aos cargos, porque me ocupavam mais. Associado a isso, ocupava também a parte da avaliação do desempenho docente, que é a avaliação de professores, neste momento, que era a parte que a mim, no fundo, me doía mais porque estamos a avaliar colegas e depois com o sistema das cotas que existem no Ensino nem todos os colegas podem chegar, podem ter o «Muito bom» que eles ambicionavam e que eles mereciam, portanto está a ver, haviam cotas...para mim era um bocado desgastante e era um bocado...saber que colegas que eram uns bons profissionais, muito bons profissionais e levarem apenas um «Bom», porque só um é que podia levar o «Muito bom», pronto...isto, apesar de os docentes compreenderem, porque eu nunca atribuí uma avaliação em que não falasse com eles, sempre no sentido de...mas depois havia a Comissão de avaliação e é que decidia, dentro da atribuição que nós dávamos. Bom, nesse âmbito eu sempre tentei nunca prejudicar nenhum colega mas, de qualquer das maneiras, imagine-se a Diana a ser uma boa profissional, fazer tudo por tudo, tinha,...quer dizer, e depois tinha que levar só o «Bom» porque não havia cota para si, quer dizer... e depois há outro sistema nas escolas que é muito ingrato, no meu ponto de vista, tudo o que eu digo aqui é muito subjetivo, é a minha maneira de pensar... normalmente quem é que levava os «Muito Bons»? eram os docentes que faziam “flores”, entre aspas. Isto é, a Educação Física participavam num campeonato e ficavam em primeiro lugar, por exemplo, ó pá, espetáculo, não sei que mais...na Educação Visual faziam um boneco para participar num desfile...não sei se está a ver a ideia. A área da Matemática não pode ser com muitas flores e acho que o Ensino não valoriza muito estas áreas que...não valoriza o trabalho dos professores que têm estas áreas. Portanto, nesse sentido, na avaliação do desempenho. Pronto, havia muito para dizer sobre isto, mas secalhar até fugimos um bocadinho ao tema, portanto...

**principais diferenças, desde o início da carreira e os dias de hoje, quer no que diz respeito ao processo de ensino/aprendizagem, no geral, quer no que diz respeito ao processo de avaliação, em particular.**

“olhe, se quer que lhe diga, eu tenho uma conceção disto um bocado... eu acho que desde que eu fui estudante até que eu iniciei a carreira até hoje, o ensino não alterou muito em termos de, com mais tecnologias, com um bocadinho de tecnologia, com mais outros materiais, com mais,...no fundo, continua a ser um bocadinho daquilo e secalhar era altura, não sei, de termos um ensino que motivasse os alunos. A escola de hoje, a escola em geral, não motiva os alunos. A escola de hoje é fria. Os alunos vão para a escola e vão sem expectativas... a escola não oferece coisas que eles não têm em casa. Portanto, enquanto que, secalhar, há 50 anos, 50 ou 40, iam para a escola e em casa não tinham um computador, um mero exemplo, ou uma ferramenta qualquer, secalhar na escola encontravam. Na escola divertiam-se porque tinham acesso a outras coisas que não tinham. E hoje...E nesse aspeto acho que as coisas não... é ver os currículos. Os currículos

alteraram pouco. Com mais umas não sei quê...e depois há outra coisa que são as constantes alterações que o Ministério da Educação faz/fez ao longo destes anos todos. Ainda não implementamos um projeto, ainda não implementamos uma... e ainda não foi avaliado, nunca se avaliam, e se se avaliam nunca se sabe, e já estão a alterar conforme as políticas do governo que está em funções, vão alterando. Isso é mau para o ensino. Nunca devíamos fazer uma experiência nova ou avançar com alterações de currículo, de programas, etc., sem avaliar aquilo que foi feito anteriormente, não é? Então, o que é que nós andamos aqui a fazer, não é? Temos de partir de uma base, pronto...,mas isso, não estamos a deitar culpas a ninguém, tem sido os diversos sistemas, dos diversos partidos, que têm estado nos diversos... e são todos iguais nesse sentido, está a ver? Isso quem perde são os alunos, não há coerência nos programas, nas aprendizagens... enfim, há uma série de..."

### **Dimensão3:**

#### **Para si o que é avaliar?**

“olhe, antes de mais, para mim a avaliação, mas isso é pessoal...é pessoal não, não é só pessoal...há uma grande comunidade científica, há vários pedagogos que defendem que até determinadas idades não devia haver esta avaliação classificativa, como a que existe hoje, não sei se está a ver. Isto de atribuir um número a um aluno, a uma pessoa, limita muito. Claro que tem que se...,mas eu não concordo muito com isso. Eu sou um bocadinho pela parte dos pedagogos que defendem que até durante a escolaridade obrigatória, por exemplo, eu defendia que não devia haver este tipo de avaliação que nós estamos hoje a seguir. Acho que estamos a perder muito tempo com a avaliação. Devíamos nos preocupar muito mais com os conteúdos. Claro que a escola não está preparada para esse tipo. Como é que isso podia ser feito? Olhe, a escola teria de ser completamente, tinha de haver uma revolução a nível da escola. Isto de fazer mais testes, de perder 6 aulas ou 7 ou 8 em cada período par dar o número 4 ou 3 ou 2 ou 1... Se nos preocupássemos mais com as aprendizagens eu acho que nunca ninguém reprovaria. Eu defendo que no ensino obrigatório não devam, vá... e parto do pressuposto do quê? Se os alunos são normais, se as aulas são bem dadas, se os programas estão adequados, se... então, à partida, todos podem chegar à meta. Claro que uns chegam primeiro, outros chegam depois. É como numa corrida de atletismo. Mas chegam. O que nós precisávamos, a escola teria de estar redimensionada e ter diversas equipas para acompanhar os diversos grupos e conforme as aprendizagens de cada um. No final do 9.º ano eles faziam, sim senhor, para ir para o secundário e isso, aí podia haver uma prova, realmente, de avaliação, chamassem-lhe o que quisessem, um exame ou uma prova, que só iria para ali quem tivesse aquelas competências. Atingiu aquelas competências, conseguiu, muito bem, senão, prepara-se para as atingir, está a ver? Agora todos chegariam ao 9.º ano, neste caso com o certificado de frequência de 9.º ano. Claro que, eu esqueço-me de dizer isto, isto teria

que o ensino profissional também estar de outra forma, não sei se está a ver. Teria que haver aquelas equipas multifuncionais, multidisciplinares, que avaliassem todos os alunos a partir, secalhar, dos 10/11 anos e ver que direção, para que eles teriam mais apetência, está a ver? E começar a canalizá-los nesse sentido. Eles teriam de experimentar. Imagine que chegavam, temos alunos que têm mais dificuldades, pronto, podíamos agarrar nesses alunos, mas esses alunos, nós hoje agarramos nesses alunos e o que é que fazemos? Têm educação especial, têm não sei o quê, mas “ $3 \times 9 = 27$ ”... eles vão ficando e vão passando todos, sim senhor, ao abrigo desses... mas eles nunca experimentaram ir para uma cabeleireira, eles nunca experimentaram ir para uma carpintaria, para um ramo automóvel, para um ramo da informática...para ver o que realmente...e com alguém a observar e avaliar no sentido de: para qual é que eles teriam mais jeito. Só assim, secalhar, teríamos um ensino melhor, digo eu..., portanto, só para resumir, eu, a avaliação classificativa como está hoje.... Não concordo muito com ela. Mas, de qualquer das maneiras, temos de seguir o que o Ministério nos dá, não é? Pronto...”

**Extra- em relação à nova “lei” /teoria, que não sei se já está a ser implementada, que não permite que os alunos reprovem até ao 9.º ano. O professor então é de acordo com essa... (o professor respondeu logo)**

“Sou. Sou. Defendo, defendo um bocadinho..., mas atenção, não é passagens administrativas. Não é passar por passar. Tinha de haver uma reforma educativa, as escolas tinham de estar preparadas para isso, não é? E não estão. O mal, quer dizer, o difícil é esse, está bem?”

**Que importância atribui à avaliação dos alunos no processo de ensino/aprendizagem?**

“bem, eu agora tenho de mudar um bocadinho o discurso. Uma coisa é aquilo que eu acho que devia ser, outra coisa é o que tenho de fazer. No entanto, pronto, desta avaliação, que eu chamo de avaliação classificativa, porque temos de atribuir níveis, temos de medir, não é? E medir é sempre..., portanto, eu nesta avaliação tento, mesmo assim, e como a Diana já foi testemunha... a mim não me preocupa muito que o aluno tenha 2 ou tenha 3 ou tenha...principalmente na disciplina da Matemática interessa-me mais que o aluno não desmotive para a disciplina. Nesta fase é importante. É importante que o aluno não comece logo que a Matemática não é atingível para ele, que aquela, que a matemática é um papão...aquele estigma que existe já que “o meu pai já não era bom a Matemática... que a minha mãe..., portanto também já não posso ser...” não. Eu tento usar todas as ferramentas e tento dar, por vezes, mais um teste, mais uma ferramenta, mais...para o aluno poder chegar, mesmo que tenha negativa, tenha o nível inferior a 3, para ele poder chegar, pelo menos, àquele 3. Porque aquele 3, pelo menos, motiva-o mais e faz com que ele nunca largue... “ah, secalhar até consigo.” E até pode, vamos lá ver... ainda, se salvamos 2 ou 3, maravilha. E é nesse sentido que eu vejo a avaliação. Não sou muito rigoroso. Sigo os

critérios, atenção, porque nós temos critérios muito definidos, muito objetivos. São critérios a nível nacional e critérios a nível de agrupamento e esses têm de ser seguidos, é lógico, não é? Mas dentro disso tento ser, por vezes, benevolente e ser, pronto, dentro, haver um espaço onde os alunos possam, eventualmente, recuperar e tudo o mais. Portanto, nesse sentido.”

**Extra- Dentro desses critérios muito bem definidos, ainda dão liberdade ao professor de decidir o que é melhor para o aluno ou é muito limitado?**

“eu acho que o professor tem sempre a faca e o queijo na mão. O professor, vamos lá ver...nós temos de ser inteligentes. Nós temos de usar é as ferramentas e estar documentados no sentido de, não é? Se me perguntarem porque é que dei o 3 àquele aluno. “Olhe, muito bem, é porque olhe, primeiro, a motivação para a disciplina. Segundo, consegui-me tirar, não foi no primeiro, no primeiro tirou negativa, mas no segundo já tirou positiva. Dei um teste diferente, não sei o quê, não sei que mais...” depois têm as aulas de apoio, têm tudo, alguma coisa fica, está a ver? Portanto, é nesse sentido que eu vejo as coisas. Agora, se eu sigo os critérios gerais, se sigo os critérios específicos para a disciplina, certo, que nós atribuímos e definimos logo no início do ano, isso, dentro disso e temos os parâmetros para a qual nós temos de avaliar, está bem? Isso aí, é lógico que eu tenho de seguir isso. Sou funcionário do Estado, sou funcionário da escola, tenho de seguir esses... agora dentro disso há sempre uma pequena margem que nós podemos aplicar, não é? Aliás, a pedagogia é mesmo isso e cada professor age de sua maneira e qual a melhor não sei. Às vezes os métodos que eu uso pode dar mais resultado do que outros métodos, não sei, pronto... cada um tem o seu método e a sua forma de atuar.”

**Quais os benefícios que considera que a mesma traz ou pode trazer para o processo de ensino/aprendizagem?**

“olhe, aqui no meu ponto de vista é mais uma aferição. Digamos que... porque isto às vezes, de atribuir níveis, por vezes também faz com que os alunos fiquem um bocadinho...por vezes à competição entre...que até determinado ponto, a competição dos alunos é boa, mas por vezes é doentia e em vez de haver aquela colaboração, aquele espírito de equipa, aquelas coisas todas que devem existir numa comunidade e numa turma, por vezes tornam-se praticamente inimigos porque «aquela tem 5, eu também quero ter» e depois já não pode com ela, já não...está a ver a ideia? Portanto, nesse sentido acho que, não sei...,portanto...não sei se lhe respondi a isso...”

“conforme está o ensino, pois é lógico que nós também temos de compensar quem trabalha e quem não trabalha. Não sei se está a ver. E por vezes até, uma pessoa atribui o tal 3 a um aluno que até é satisfatório e dá o mesmo 3 a um aluno por vezes que só com o 3, vai do 49 até aos 70, não é? Portanto... e nem sempre...nem sempre é o ideal, mas pronto...”

**Extra- Até porque há um aluno de 2 ou de 3 que não se esforça minimamente e há o aluno de 2 ou de 3 que se esforça imenso, mas não consegue lá chegar...**

“exatamente. E é nesse sentido que também temos de dar o prémio ao aluno que trabalhou e que tem o 5 e que merece e que... há aluno exemplares. Há alunos que dá gosto, dá gosto trabalhar. A mim dá-me gosto trabalhar com todos, mas há alunos que nos ficam mais, que é natural. E nesse sentido, e já que estamos na questão do avaliar, pois que têm de ser compensados também, não é? Porque repare, há outra situação que eu...depois os agrupamentos, muitos, a maior parte dos agrupamentos dão as bolsas de mérito, dão as bolsas de não sei de quê, que eu não concordo nada com isso, está a ver? Todos os alunos que tenham 5 têm uma bolsa...este ano nem houve, mas nos outros anos tem havido. Eu não concordo nada com isso porque um aluno que tirou tudo 5, mas tirou um 4 é tão bom como o outro que tirou tudo 5...portanto, e às vezes desmotiva, pode desmotivar, está a ver? Portanto, a avaliação tem virtudes, este tipo de avaliação e no sentido que estamos a aplicar, mas também tem inconvenientes, não é? Tem os inconvenientes...pesando, são mais as virtudes ou são mais, não sei...é duvidoso isso. isso aí é...não é? Não lhe sei dizer. Temos é que seguir esta metodologia e isto pronto...até não haver outra que seja diferente e que seja mais profícua.”

**No seu entender, para que servem os dados obtidos pela avaliação (nomeadamente, comportamento materiais, etc.)?**

“os dados é precisamente, estando nesta dinâmica da atribuição de níveis e de...não é? Nós temos de recolher elementos, não é? E os elementos são recolhidos de acordo com os critérios que definimos no início do ano. Há os critérios gerais e há os critérios específicos para cada disciplina. E dentro dos critérios específicos para cada disciplina temos a parte que diz respeito à avaliação sumativa, aos conteúdos, e temos depois a outra parte que são as atitudes, os comportamentos e a assiduidade e essa, todos esses valores, não é? Agora, no início do ano o departamento define na reunião os critérios e que peso atribui aos testes e provas e tudo o mais, sumativos, e que peso dá depois às atitudes e valores, está a ver? Mas, a partir daí temos de avaliar com base nessa grelha que nós estipulamos e que aprovamos no início do ano. Isso tem de ser mais ou menos seguido, não é? De uma forma ou de outra.”

**Que importância atribui às diferentes modalidades de avaliação e em que situação é que acha que se deve usar cada uma delas?**

“nós utilizamos essencialmente os 3 tipos de avaliação, a diagnóstica, a formativa e a sumativa... hoje, na diagnóstica falasse pouco porque já se insere na formativa, no fundo acaba por ser, de à dois anos para cá, a diagnóstica... e acaba por ser, porque no fundo, a avaliação é toda formativa, não é? Acabamos por ser... de qualquer das maneiras, nós também definimos, e isso é sempre em departamento, fazemos a avaliação diagnóstica dos alunos no início do ano,

onde detetamos através de uma prova, de um teste, uma prova geral, qual a situação de cada aluno que é para, a partir daí, nós sabermos algumas dificuldades que cada aluno tem para as tentar superar ao longo do...sempre que a gente possa e tudo o mais, está a ver? É fundamental essa, a diagnóstica é fundamental, está a ver? Para sabermos de onde partimos e para onde podemos chegar, onde é que temos de trabalhar mais, que conteúdos temos de trabalhar mais, etc., etc., pronto. Depois existe essa avaliação formativa, que é essa, é toda ao longo do ano e, essencialmente também, antes dos testes de avaliação sumativa que eu costumo dar um teste de, que eu chamo de teste formativo. No fundo é, digamos que, é para dar uma ideia ao aluno daquilo que vai sair no teste, que tipo de questões mais ou menos, pronto. Costumo fazer isso. E depois a avaliação sumativa que são os testes, são chamados orais, são vários tipos de avaliação, não são só os testes, não é? Tudo o que, até pode ser um trabalho de grupo, um trabalho individual...pode ser isso e que nós temos na avaliação sumativa.”

**Extra- o professor é da opinião que a avaliação sumativa é a que deve ter o maior peso?**

“eu não sou da opinião...normalmente é onde se atribui maior peso. Aliás, nós tínhamos na matemática, este ano...tudo depende também do ano que estamos a dar, está a ver? Tudo depende...no secundário, por exemplo, dão maior valor à sumativa e dão menos valor aos valores e atitudes. Também conforme o nível etário, não é? Portanto, o secundário são mais autónomos, sabem o que querem, sabem... numa fase como é, por exemplo, no 2.º CEB, na qual eu estou, eu acho que devemos também valorizar ainda mais os valores e as atitudes, está a ver? E dar menos pontuação à sumativa. Mas a sumativa normalmente tem sempre dois terços e a outra tem um terço, normalmente. Nós estávamos com 70% de avaliação sumativa e 30%, se não me engano, nos valores e atitudes.”

**Quais são os instrumentos de avaliação que conhece e quais os que considera mais apropriados aos alunos do nível etário em que leciona.**

“como cada professor não pode fazer o que entende, nós temos de seguir mais ou menos a dinâmica do grupo disciplinar, está a ver? E daquilo que o departamento nos diz, não é? Da coordenação. Portanto, qual é que nós, no fundo, somos “obrigados” a dar praticamente dois testes. Claro que podemos não dar, não é? Temos liberdade para isso. Podemos utilizar outro tipo de...mas normalmente seguimos mais ou menos entre todos a mesma dinâmica no agrupamento e no mesmo grupo disciplinar, não é? Que é para todos os alunos terem mais ou menos as mesmas ferramentas e os mesmos...inclusivamente, por vezes até se fazem testes que são iguais ou muito parecidos...por exemplo na matemática nós trocávamos muitas ideias e tudo e dávamos um teste no mesmo dia a todos, no 5.º ano é no dia X, no 6.º ano é no dia Y...portanto, para não haver grandes desfasamento, para haver um bocadinho de entrosamento entre os programas, as

disciplinas e entre os testes. Portanto, nós temos, no fundo, que aplicar mais ou menos aquilo que delineamos no início do ano. Com a nossa subjetividade e com a nossa, não é? Está a ver? Eu posso mandar fazer trabalhos, posso abdicar de um teste e dar um trabalho individual ou dar-lhe outro tipo de situações. Ou fazer uma chamada diferente, pronto, mas de qualquer das formas está contemplado isso e atribui-se-lhe a pontuação que está mais ou menos definida.”

**Extra- No início do ano o departamento estabelece o que vai ser trabalhado no início do ano, mas, mesmo assim, o professor tem a liberdade de poder fazer diferente?**

“Temos sempre essa liberdade. Agora, nós temos de apresentar esses pontos de vista à coordenação, à coordenadora do departamento que é para ver se é aprovado ou não, está a ver? Mas também mais ou menos é aquilo que a maioria aprova, está a ver? Mas o que eu queria era não dar testes. Sim senhor, eu até posso. Fica em ata que o meu tipo de avaliação não vai ser, não vou seguir a metodologia dos testes e tal, tal, tal...pronto, depois fica definido em ata, pronto, o meu tipo de avaliação. Mas normalmente seguimos aquilo que o departamento estipula...planificações no início do ano. Senão também cada um, por vezes, fugia, não é? Um ia...também não pode ser assim. E é nessa base que definimos logo no início do ano.”

**Com que frequência considera que esses instrumentos de avaliação devem ser utilizados?**

“olhe, eu não sei, mas isto está...se o ano escolar está partido em 3 períodos, são 3 períodos, portanto, dentro de cada período utilizamos, normalmente 2 testes. Normalmente o 3.º período, há um período que é mais curto, não há tempo porque temos outro problema que os testes, como toda a gente dá testes, os testes estão quase todos na mesma altura, na mesma semana ou em duas semanas, depois há sempre atividades extracurriculares da escola, etc., etc., e por vezes depois a disciplina de História coincide com a disciplina de Ciências ou da não sei quê...em que tem 90 minutos e nós queremos dar o teste nos 90 minutos...quer dizer, nem sempre...então há uma sobrecarga de teste ali para os alunos naquela...mas conforme estão os programas e conforme estão as situações, tem de ser mais ou menos assim...porque senão também damos um teste e de um teste para o outro podíamos não ter sequer, não dávamos conteúdo nenhum. Portanto, nós estávamos a avaliar o quê? Portanto, é mais nessa base. Portanto, normalmente, dois testes sumativos em cada período. Associados ao teste sumativo temos o teste formativo também...antes, na aula anterior, não é? Pronto, e mais ou menos é isso...depois também há os outros, situações, também, outros elementos de avaliação que são os valores, as atitudes, são os trabalhos, são...os trabalhos individuais, são os trabalhos de casa, são o comportamento...essas coisas todas.”

**Que importância atribui às fichas de avaliação? Justifique.**

“olhe, as fichas de avaliação temos de atribuir porque se tem um peso de 70% temos de atribuir, «então, concordas? Não concordas...?» eu posso concordar ou não concordar, mas se se estipulou aquilo, lógico que eu tenho de fazer a média ponderada como está estipulado, com base nos elementos que tenho dos testes de avaliação e de outros. Mas de qualquer das maneiras tenho essa pontuação. Fazer essa triagem.”

### **Concorda com as provas de aferição? Porquê?**

“olhe...provas de aferição para quê? Eu até concordo que, de vez em quando, que houvesse umas provas de aferição no sentido de ver o que estava bem, o que estava mal, onde é que os alunos falhavam mais...e que depois houvesse realmente meios para poder superar isso. Agora, fazer provas de aferição por fazer...e depois não temos mais nada...não têm, não têm jeito nenhum, no meu ponto de vista, está a ver? Porque aferir nós fazemos isso, ao fim ao cabo, no início do ano com a avaliação diagnóstica e tudo o mais, está a ver? Acabamos por...agora, claro que eu sei que o sistema educativo também tem de ter elementos, mas os elementos podíamos ir buscá-los, inclusivamente, aos agrupamentos. Eles baseiam-se nas provas de aferição. Depois há uns anos que é a prova de aferição, outros anos são exames de fim de ciclo, noutros...quer dizer, temos andado aqui numa amalgama constante de processos...”

### **Que sugestões propõe para que o processo de avaliação se torne mais eficaz e adaptado às atuais orientações curriculares?**

“conforme estão as orientações curriculares, há sempre alguma coisa de novo que se pode fazer. Agora, eu, em primeiro lugar, reestruturava os currículos. Currículos mais dinâmicos, currículos mais práticos, currículos...e muita coisa que se repete de ano para ano e que não tem de se andar a repetir, está a ver? Isso até desmotiva os alunos. Portanto...primeiro reestruturava os currículos E depois, associado a isso, reestruturava avaliação. O tipo de avaliação que eu defendia, se os currículos estivessem já realmente alterados e se...Eu até me preocupava mais com as aprendizagens, o tal perfil dos alunos, porque eu esqueci-me de dizer há bocado que a avaliação hoje também e o processo de ensino aprendizagem tem muito a ver, nós planificamos de acordo com o perfil que o aluno tem que atingir aos X anos, ao fim de ciclo, etc., etc. ... as nossas planificações são nesse sentido também, está a ver? Portanto ...e como estava eu a dizer, portanto, reestruturação de currículos, currículos novos, atraentes, motivadores, harmoniosos para os alunos. A partir daí eu defendia a situação de «Não há chumbos», existe a avaliação, sim senhor, Mas outro tipo de avaliação que não...porque isto de rotular um aluno como ruim é muito mau.”

### **Extra- É melhor avaliar qualitativamente do que quantitativamente.**

“Sim, sim, porque repare o insucesso é uma palavra que existe há relativamente pouco tempo. Foi criada já no século XX, início do século XX. Antes não havia sucesso. Quem estudava,

classes ricas, classes que nem toda a gente estudava...e não havia em sucesso. Todos passavam, todos... portanto... Quando é que a palavra insucesso surgiu? Surgiu secalhar no início, nos primeiros anos, nos anos 20, 1920, 1930, por aí... Quando começou a haver um bocado a massificação no ensino, quando toda a gente começou a estudar... e claro, com esta massificação do ensino que se deu, em Portugal, por exemplo, à volta de 1974, ou 1970 ainda com Marcelo Caetano, já começou a abrir as escolas mais a todas as classes, está a ver? Ricos, pobres, etc., etc., deu-se a massificação do ensino. claro, Ao dar-se a massificação do ensino a este volume todo, vem alunos bons, vem alunos com condições menos... Há uma coisa que nós temos, nem todos os alunos têm as mesmas condições... uns têm condições mais favoráveis do que outros que não têm meios. Ao dar-se essa massificação do ensino claro que A palavra em sucesso foi cada vez alastrando mais, Por que nem todos têm as mesmas ferramentas e depois nós vimos na altura do 25 de abril nem professores havia com habilitações profissionais para dar, para lecionar e nós, eu sou testemunha de que aparecia nas escolas, nos liceus, professores que não tinham o mínimo de vocação nem o mínimo de cuidado, nem nada e davam, vendiam ali umas aulas, está a ver? Portanto, isso...insucesso existe quando se deu a massificação. Se se deu essa massificação também devia haver outras ferramentas No sentido de vermos que nem todos somos iguais e que nem todos atingimos as coisas ao mesmo tempo porque não temos as mesmas ferramentas, não é?”

**Extra- o professor acredita que num futuro próximo, a médio prazo, essas reformas educativas acontecerão? Pelo menos a nível avaliativo, ou nem tanto assim?**

“olhe...eu acreditar, acreditava...só que ao longo de 40 anos que eu leciono e ainda não vi grandes transformações... espero bem que sim. Quero acreditar...quero acreditar que haja uma varinha de condão, que haja alguém que diga assim «não, vamos realmente ver as coisas sérias para o país e vamos ver na educação o que faz falta, o que não faz, o que é bom e o que não é. Que caminho vamos seguir.» está a ver? Isso sim, mas... tenho esperança de que sim, não sei quando, mas pronto...”

“nós temos a Escola da Fonte que tem uma metodologia diferente e que todos mais ou menos temos uma ideia, pelo menos já ouvimos falar que a avaliação é diferente, que todos participam, que todos...sim senhor, e até dizem que dá bastantes resultados. É natural que seja, pode ser por aí ou pode ser um exemplo e depois limar aquilo que está pior e começar a caminhar noutra sentido, não é? Pronto, acrescentar aquilo que...é uma ideia. Havemos de lá chegar, não sei, pronto...tenho esperança que sim e oxalá que sim, para bem do nosso sistema educativo e da população nesse sentido, que é o que nós queremos...nós queremos que Portugal tenha sucesso no mundo e que... a formação é fundamental para sairmos da cepa torta em que nos encontramos.”

**Extra- A partir do momento em que temos a escolaridade obrigatória até ao 12.º ano, temos de pensar nessas coisas.**

“sim, um país que não aposta na educação dificilmente sairá do marasmo...,mas pronto, vamos acreditar que sim...”

#### **Dimensão 4:**

**Pelo seu conhecimento e experiência, quais são as principais dificuldades sentidas pelos professores no processo de avaliação dos alunos?**

“olhe, as dificuldades, sei lá...que dificuldades é que nós...é mais estas ferramentas as dificuldades que nós podemos sentir...se, à partida, nós...dificuldades, eu penso que também no ensino falta um bocado de formação na forma mais, nas novas metodologias. Porque hoje, e de há vários anos, formação, formação de professores, que é obrigatório toda a gente participar e tudo...,mas é uma formação um bocadinho à “doc”, digo eu... porque na área específica que nós precisamos mais, é onde é que ela falha, está a ver? «sim senhor, há muitas ações de formação de informática, há de não sei quê, formações de âmbito mais genérico, mais...» mas digamos assim, olhar para o programa da Matemática, para os currículos, vamos trabalhá-los, vamos ver que outras formas, como é que nós podemos abordar estes conteúdos de outra forma, etc., etc., isso aí vejo pouco, vejo pouco...portanto, formação era fundamental que fosse diferente...agora que outras dificuldades é que a gente tem na avaliação? Se nós temos de seguir mais ou menos este, que está devidamente planeado, não é? Os critérios de avaliação... é só segui-los, mais ou menos...com mais...para mim, o que é mais difícil é fazer os testes. Fazer um teste adequado, um teste em condições, está a ver? Isso é o mais...porque um teste bem feito demora muito tempo a fazer, com todos os predicados que devem de ser, com todas as coisas a que deve...não é? Pronto...agora, se o teste...o teste tem de ser adequado à turma, deve ser adequado aos alunos também, ao tipo de alunos. E, por vezes, podemos facilitar mais um bocadinho porque também é muito moroso, um professor que tenha 6 ou 7 turmas estar a fazer 6 ou 7 testes diferentes também não é fácil, está a ver? Pronto... é mais nesse sentido.”

**Pelo seu conhecimento e experiência, quais são as principais dificuldades sentidas pelos alunos no processo de avaliação?**

“eu, para mim, penso são mais os recursos que eles têm em casa, a falta de condições muitas das vezes, não é? Portanto, um aluno que não tenha condições nunca pode ter o mesmo desempenho que um aluno que tenha quem os ajude, que tenha método, que tenha etc., etc., não é? Portanto, claro que um aluno que não tem as condições tem mais dificuldades em ser avaliado...normalmente estes alunos que estão mais “desfavoráveis”, que são os alunos dos escalões, etc., normalmente também estão associados a famílias, às vezes, um bocado...não diria degradadas, algumas, outras, pronto...são famílias destruídas, por vezes, famílias que não

ligam tanto aos filhos...que ligam se for para reclamar...se for para reclamar de qualquer coisas mas sem qualquer fundamento...agora para os acompanhar, para os poder ajudar e para poder colaborar com o professor é muito difícil, porque eles têm que, os encarregados de educação e os pais têm que se convencer de uma coisa, a educação não é só do professor. A educação parte de casa. É a primeira. Contudo, devemos ajudar a dar o nosso contributo, certo? E por vezes os pais demitem-se um bocadinho da função para a qual são progenitores, não é? Aliás, nós vemos hoje que as escolas acabam por ser o depósito dos alunos. Quanto mais tempo...eles só reclamam que está lá mais tempo, o resto não interessa. E a escola não é isso, está bem? Portanto, não é um depósito...então quando é que eles convivem com a família? Depois são traumatizados, depois são, falta-lhe qualquer coisa, depois são hiperativos, depois são...pois, pois claro que são. É lógico que se eles não têm quem os acalme, se eles não têm quem lhe dite as regras fundamentais, os princípios, os valores, etc. ... está a ver?”

“aliás Diana, nós estamos a assistir hoje a isto. Eles querem que os filhos vão é para a escola. Se há vírus ou não... (...)”

“nós hoje estamos a criar robôs, não é pessoas...porque as pessoas sentem, as pessoas veem, etc., etc. ...estamos a criar robôs porque hoje a vida de um aluno é esta. Sai de casa, levanta-se às 7h da manhã, se não for antes, vai para a escola, tem as áreas curriculares, muito bem. Mas depois disso ainda tem a outra componente. Secalhar tem uma carga igual à outra. Quer dizer, vai para a piscina, depois vai para o hóquei, depois vai para o futebol, depois tem que ir para a música, depois tem que ir...quer dizer...é uma coisa fantástica...e antes das 20h, 21h não chega a casa e quando o aluno chega a essa hora...nós vemos por nós. Nós estamos todo o dia, chegamos a casa temos a vontade de estudar, fazer outra coisa, ou de...? Não. Não é fácil. Principalmente, os alunos, os jovens, muito mais. Quando é que eles brincam? Quando é que eles são crianças? Quando é que eles realmente...? Pronto...a sociedade quer isto...”

**No processo de avaliação, quais são os aspetos que destaca pela positiva? E pela negativa? Porquê?**

“quer dizer, eu, no fundo, já fui dizendo isso ao longo desta entrevista, não é? Os aspetos positivos e os aspetos negativos que possa ter a avaliação. Eu vejo mais aspetos negativos na avaliação, neste tipo de avaliação, atenção, do que positivos, não é? Eu seguia a metodologia que disse no início... sou adepto dessa...devemos preocupar-nos mais com as aprendizagens e muito menos com a avaliação. Portanto, a partir daí...agora, neste momento temos de seguir esta avaliação...aspetos positivos, hum...aspetos negativos...isso, a avaliação aí é muito subjetiva. É aquilo que eu disse logo no início. Atribuir um nível, atribuir um número a um aluno...ele por vezes...temos tido casos de alunos em que eles até num teste até podem ter negativa e oralmente até são pessoas interessadas, são pessoas que até respondem, até o raciocínio matemático, por

exemplo na matemática, fenomenal. Nas ciências a mesma coisa. Já tive alunos que a nível oral eram fantásticos, respondiam a tudo, estavam tudo...chegavam à escrita, pronto... não correspondia, não é? Claro que a gente tem de valorizar isso e saber fazer a triagem e valorizar também a parte oral porque a sumativa não são só os testes. Também a componente oral também..., portanto, aspetos positivos, aspetos negativos, eu acho que já os mencionei ao longo desta entrevista alguns aspetos positivos e negativos...”

**Qual a sua opinião relativamente à participação (ou não participação) dos pais no processo de avaliação?**

“olhe... eu tenho tipo pouco contacto porque não tenho sido diretor de turma. Normalmente os encarregados de educação têm um contacto prioritário com os diretores de turma. Com o professor que, normalmente, à qual tem um problema mais específico com um aluno, então aí chamamos o encarregado de educação e está o professor. Portanto, um diretor de turma podia tecer uma ideia muito mais concreta sobre o papel do encarregado de educação no...agora, é aquilo que eu já disse anteriormente. Acho que os encarregados de educação hoje demitem-se um bocadinho daquilo que lhes compete. Demitem-se um bocado das funções que deviam ter como pais e como encarregados de educação. Nem todos, felizmente. Mas a maioria.”

**Dimensão 5:**

**Espaço para o entrevistado falar livremente sobre o tema (por exemplo: sobre este assunto gostaria de acrescentar mais alguma informação que não tenha sido abordada anteriormente?)**

“olhe, a não ser o apelar para que realmente o ensino obrigatório, que se demita este tipo de avaliação e que se avance noutro sentido. Atenção, mas não é acabar com a avaliação por acabar, não é? Há que reestruturar a escola no geral, não é? Para seguirem os alunos que não conseguem chegar àquela meta tão depressa, mas pronto. Ir acompanhando até chegarem, está a ver? É nesse sentido. Não quer dizer que os conteúdos que temos para... que sejam atingidos em nove anos...até pode precisar de mais um ano...qual é o problema? E se forem 10? Não é? Quer dizer, é mais nessa base que eu, que eu... está bem?”