



Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

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

## **PENSAR a AVALIAÇÃO**

**Semelhanças, diferenças e complementaridades entre as práticas avaliativas da  
Educação Pré-Escolar e do 1º Ciclo do Ensino Básico**

Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti  
para obtenção de grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do  
Ensino Básico

Por **Mariana Marques Rocha**

Sob orientação do **Doutor João Carlos Gouveia de Faria Lopes**

Porto  
fevereiro, 2016

## PENSAR a AVALIAÇÃO

Semelhanças, diferenças e complementaridades entre as práticas avaliativas da EPE e do 1º CEB

À eternidade da Avó Mina.

*Faz-me falta, “senhora contente”. Tenho saudades do seu sorriso doce, da sua voz e do seu cheiro. Ainda a imagino horas infinitas à janela, com os pés cruzados, a ver-me partir e chegar, a beber chá, com o xaile pelos ombros. Sinto falta do sabor dos seus cozinhados e de a ter a cuidar de mim. Recordo-me das luzinhas em dias de avaliação sumativa e do quanto me tranquilizavam. Tenho saudades das nossas danças, brincadeiras, de a ouvir a contar histórias e a dizer “perfeitamente bem” a tabuada.*

(...)

*Será sempre a melhor avó, a mais bonita da rua. Que orgulho ser a sua neta mais nova e que privilégio tê-la conhecido tão bem.*

## RESUMO

A progressiva consciencialização do contributo da avaliação para o sucesso educativo tem vindo a despertar interesse dos profissionais de educação.

O presente relatório de investigação tem como objeto de estudo a avaliação das aprendizagens, particularmente a descoberta das principais divergências, semelhanças e complementaridades entre as conceções e as práticas avaliativas na Educação Pré – Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico, com o intuito de contribuir para a melhoria das mesmas.

O enquadramento teórico desta investigação centra-se nos aspetos chave da avaliação, nomeadamente: representações e finalidades; quadros de referentes; agentes; momentos e espaços; bem como estratégias, técnicas e instrumentos de avaliação.

Relativamente à metodologia de investigação, em contexto de estágio de intervenção, foi-nos possível observar, analisar e interpretar documentos estratégicos, entrevistar profissionais de educação, de forma a compreender as suas conceções e práticas avaliativas, mas também aplicar um instrumento de avaliação – o portfólio.

No essencial, entre as práticas avaliativas da Educação Pré-Escolar e do 1º Ciclo do Ensino Básico, as principais semelhanças encontradas são relativas aos momentos, espaços e agentes de avaliação. Em contrapartida, as principais diferenças são ao nível das dimensões alvo de avaliação. Já a principal sugestão de articulação identificada entre valências da educação básica é relativa às técnicas e aos instrumentos, concretamente o trabalho a partir do portfólio. Assim, a criança/aluno será reconhecida como 'ser competente', participando e partilhando responsabilidades no processo avaliativo.

**Palavras – Chave:** Educação Pré – Escolar, 1º Ciclo do Ensino Básico, avaliação das aprendizagens, avaliação formativa alternativa, regulação, feedback, portfólio, melhoria das práticas.

## ABSTRACT

The growing awareness on the contribution of the evaluation' process to the success of education has been growing its importance between the education' professionals.

In this context, this research report has as its main object of study the evaluation of the learning' process, especially in what concerns to the analysis of the main differences, similarities and complementarities between the conceptions and the evaluation practices in the Pre-School Education and in the First Cycle of Primary Education, in order to improve this realities.

The theoretical framework for this research reflects the evaluation' key aspects, including: representations and purposes, norms, agents, moments and places, as well as strategies, techniques and evaluation tools

Regarding the research methodology developed in our interventional' internship, we were able to observe, analyze and interpret strategic documents, to interview education professionals in order to understand their conceptions and assessment practices, but also to implement an assessment tool - the portfolio.

Essentially, and among the educational practices of the Pre-School Education and the First Cycle of Primary Education, the main similarities regards to the moments, spaces and agents of evaluation. On the other hand, the main differences are related to the dimensions followed by evaluation. The essential suggestion to joint the different aspects of the basic education regards to the techniques and the instruments, particularly in what concerns to the work based on the portfolio. Therefore, the child/student will be recognized as a 'competent being', participating and sharing responsibilities on the evaluation' process.

**Key - words:** Pre-School Education, First Cycle of Primary Education, learning' evaluation, alternative types of evaluation, regulation, feedback, portfolio, improving practices.

## AGRADECIMENTOS

A realização do presente trabalho não teria sido possível sem o apoio inestimável de várias pessoas, que caminharam a meu lado e contribuíram com o seu conhecimento e precioso tempo para a minha evolução académica e crescimento pessoal.

Aos meus pais, Rosa Lina e António, pelo amor incondicional, educação e proteção que sempre me asseguraram ao longo da vida. Por acreditarem, por estarem sempre presentes e, por valorizarem todas as minhas conquistas.

Ao Doutor João Gouveia, a quem agradeço a orientação profícua que me proporcionou, a partilha da sua perspetiva construtiva e crítica sobre a avaliação, as palavras de força e de motivação com que apreciou as minhas linhas de investigação.

À ESEPF, que pela voz do corpo docente proporciona formação de qualidade e a todo o corpo não docente, pela dedicação e atendimento personalizado.

À Doutora Brigitte Silva e à Dr<sup>a</sup> Marta Martins, supervisoras de estágio, pela partilha de conhecimentos e experiências, pela exigência e pelo incentivo constante.

À Doutora Clara Craveiro, à Mestre Isabel Sá, à Mestre Conceição Roçado e à Irmã Sofia Guedes, pela disponibilidade e partilha de perspetivas sobre avaliação.

Às Instituições que me receberam, em especial à EI Cláudia Peixoto e à professora de 1º CEB Carla Ramôa Gomes, pela confiança, amizade e pelo privilégio de com elas muito ter aprendido e colaborado.

A todas as crianças que se cruzaram comigo, pelo afeto e estímulo constante a fazer mais e melhor. Cativaram-me, pelo que jamais apagarei do meu coração o vosso sorriso e a vossa sede de aprender.

À minha irmã Ana Paula, pela lealdade, preocupação e pelo exemplo a seguir. Ao João, pela paciência e ajuda informática. Ao meu pequeno príncipe Pedro Luís, pela inspiração. À restante família por todo o apoio e colaboração.

Um agradecimento especial à Cátia Pereira, à Joana Barbosa e à Catarina Ramos, núcleo forte do percurso académico, pelas longas conversas, pelas horas de estudo, pelas lágrimas e gargalhadas, por toda a amizade construída e fortalecida.

A todas as colegas que participaram ativamente em cada etapa desta caminhada, em especial à Rita Correia, à Daniela Casanova e à Maria Ramôa, com quem partilhei vivências de estágio, porque das discussões surgiram resultados fantásticos, da persistência a vontade de vencer e do apoio e carinho a amizade.

Por fim, a todos os meus amigos de infância e a todos aqueles que têm Se(de)+, por marcarem presença ativa na minha vida, por nunca recusarem ajuda e, sobretudo, por com ternura me darem a força necessária para seguir o caminho de que nunca duvidaram.

# ÍNDICE

INTRODUÇÃO .....	1
I. REVISÃO DO ENQUADRAMENTO TEÓRICO .....	2
1. Conceito de Avaliação.....	2
2. Normativos de Referência da Avaliação na Educação Pré – Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico.....	4
3. Dimensões a Avaliar .....	8
4. Modalidades e Funções das Estratégias Avaliativas: Diagnóstica, Formativa e Sumativa.....	12
5. Subjetividade na Avaliação .....	15
6. A Operacionalização da Avaliação na Educação Pré – Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico .....	18
6.1. Instrumentos de recolha de dados: EPE .....	18
6.2. Estratégias de recolha de dados: EPE.....	22
6.3. Portfólio: EPE e 1º CEB .....	27
6.4. Estratégias de recolha de dados: 1º CEB .....	30
7. Novas Perspetivas de Avaliação: Na direção da Avaliação Alternativa Ecológica e Avaliação Formativa Alternativa .....	34
II. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO.....	38
1. Desenho da Investigação – Ação: Definição da Pergunta de Partida e de Objetivos .....	38
2. Opção Metodológica .....	40
3. Caracterização e Apresentação da Amostra .....	41
4. Métodos e Técnicas de Recolha de Dados: Observação Participante, Análise Documental, Entrevistas e Portfólios .....	45
5. Métodos e Técnicas de Tratamento de Dados: Análise de Conteúdo.....	48
III. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS .....	52
1. Análise descritiva dos resultados .....	52
2. Perceção da Avaliação.....	53
2.1. Representações da avaliação.....	53
2.2. Finalidades do processo avaliativo .....	54
3. Quadro de referentes .....	58
3.1. Referentes de avaliação .....	58
3.2. Dimensões – alvo de avaliação.....	59
4. Processo de avaliação .....	62
4.1. Agentes de avaliação.....	62
4.2. Técnicas e instrumentos .....	66

## **PENSAR a AVALIAÇÃO**

Semelhanças, diferenças e complementaridades entre as práticas avaliativas da EPE e do 1º CEB

4.3. Momentos de avaliação .....	70
4.4. Espaços de avaliação .....	72
4.5. Dificuldades e constrangimentos .....	73
5. Comparação do processo avaliativo entre a EPE e o 1ºCEB .....	75
5.1. Diferenças e Práticas avaliativas comuns .....	75
IV. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	77
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	82
Sitografia .....	87
Referências Legislativas .....	87
Documentos consultados.....	88

## ÍNDICE DE QUADROS

<b>Quadro n.º I – Modalidades e Funções da Avaliação: Diagnóstica, Formativa e Sumativa.....</b>	<b>15</b>
<b>Quadro n.º II – Identificação Profissional dos Entrevistados.....</b>	<b>43</b>
<b>Quadro n.º III – Conceções de Avaliação.....</b>	<b>49</b>
<b>Quadro n.º IV – Dimensões a Avaliar (O quê?).....</b>	<b>49</b>
<b>Quadro n.º V – Estratégias Avaliativas/Técnicas e Instrumentos (Como?).....</b>	<b>49</b>
<b>Quadro n.º VI – Momentos de Avaliação (Quando?).....</b>	<b>49</b>
<b>Quadro n.º VII – Espaços de Avaliação (Onde?).....</b>	<b>49</b>
<b>Quadro n.º VIII – Agentes Avaliativos (Quem?).....</b>	<b>50</b>
<b>Quadro n.º IX – Categorias e Sub-categorias definidas para análise do conteúdo das entrevistas.....</b>	<b>50</b>
<b>Quadro n.º X – Categorias e Sub-categorias definidas para apresentação dos resultados obtidos nos diferentes instrumentos de investigação.....</b>	<b>52</b>



## **ÍNDICE DE ANEXOS**

**Anexo I** – Guião de construção da entrevista – EPE

**Anexo II** – Guião de construção da entrevista – 1ºCEB

**Anexo III** – Pedido de Autorização aos Encarregados de Educação (Portfólio do aluno S)

**Anexo IV** – Registo do conhecimento (Portfólio da criança C)

**Anexo V** – Registo do conhecimento (Portfólio do aluno S)

**Anexo VI** – Transcrição da entrevista: Educadora de Infância, na Instituição A (E1)

**Anexo VII** – Transcrição da entrevista: Coordenadora Pedagógica da EPE, na Instituição A (E2)

**Anexo VIII** – Transcrição da entrevista: Docente, na ESEPF (E3)

**Anexo IX** – Transcrição da entrevista: Professora de 1º CEB, na Instituição B (E4)

**Anexo X** – Transcrição da entrevista: Coordenadora Pedagógica do 1º CEB, na Instituição B (E5)

**Anexo XI** – Transcrição da entrevista: Diretora Pedagógica de uma Instituição da área metropolitana do Porto (E6)

**Anexo XII** – Quadro das categorias e sub-categorias das entrevistas

**Anexo XIII** – Quadros de análise documental

**Anexo XIV** – Relatório Narrativo (Portfólio da criança C)

**Anexo XV** – Plano de Ação (Portfólio da criança C)

**Anexo XVI** – Categorias de Análise para o 1º CEB (3º ano)

**Anexo XVII** – Descrição Diária relativa ao projeto vivenciado (EPE)

**Anexo XVIII** – Registo Contínuo relativo ao projeto vivenciado (EPE)

**Anexo XIX** – PIP

**Anexo XX** – Nota de Campo sobre a autoavaliação (1º CEB)

**Anexo XXI** – Nota de Campo sobre a entrega dos resultados da avaliação sumativa (1º CEB)

**Anexo XXII** – Entrevista da conferência Criança – Família (Portfólio da criança C)

**Anexo XXIII** – Registo selecionado pelo adulto (Portfólio da criança C)

**Anexo XXIV** – Registo selecionado pelo adulto (Portfólio do aluno S)

**Anexo XXV** – Registo selecionado pela criança (Portefólio da criança C)

**Anexo XXVI** – Registo selecionado pelo aluno (Portfólio do aluno S)

**Anexo XXVII** – Registo de Amostragem de Acontecimentos (EPE)

## **PENSAR a AVALIAÇÃO**

Semelhanças, diferenças e complementaridades entre as práticas avaliativas da EPE e do 1º CEB

**Anexo XXVIII – Grelha de observação (1º CEB)**

**Anexo XXIX – Registo de Incidente Crítico (EPE)**

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

**1º CEB** – Primeiro Ciclo do Ensino Básico

**AA** – Avaliação das Aprendizagens

**AAE** – Avaliação Alternativa Ecológica

**AEC** – Atividades Extra Curriculares

**AFA** – Avaliação Formativa Alternativa

**CNA** – Conselho Nacional de Avaliação

**COR** – Child Observation Record

**DSDC** – Direção de Serviços de Desenvolvimento Curricular

**DGIDC** – Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular

**DQP** – Desenvolver a Qualidade em Parcerias

**ECERS** – Early Childhood Environment Rating Scale

**EE** – Encarregado(s) de Educação

**EEA** – Escala de Empenhamento do Adulto

**EEC** – Escala de Envolvimento da Criança

**EI** – Educador(a) de Infância

**EPE** – Educação Pré – Escolar

**ESEPF** – Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

**IPSS** – Instituição Particular de Solidariedade Social

**JI** – Jardim de Infância

**LQEPE** – Lei – Quadro da Educação Pré – Escolar

**MAPEPE** – Metas de Aprendizagem para a Educação Pré – Escolar

**MEC** – Ministério da Educação e Ciência

**OCEPE** – Orientações Curriculares para a Educação Pré – Escolar

**PC** – Projeto Curricular

**PE** – Projeto Educativo

**PIP** – Perfil de Implementação de Programa

**PT** – Plano de Turma

**RI** – Regulamento Interno

**TARGET** – Ficha de Observação das Oportunidades Educativas das Crianças

**UM** – Universidade do Minho

## **INTRODUÇÃO**

Este documento tem como propósito de investigação a análise do estado atual da avaliação das aprendizagens na EPE e no 1º CEB, identificando semelhanças, divergências e complementaridades, com vista a melhorar a articulação entre estas duas etapas de educação básica e contribuindo, assim, para o sucesso da intervenção educativa. O relatório foi realizado no âmbito das unidades curriculares de Estágio I e II, respetivamente nas valências de EPE e 1º CEB, sob orientação do Doutor João Gouveia.

Os principais objetivos que o presente trabalho tem como intuito alcançar consistem em: desenvolver competências no âmbito da investigação educacional; estabelecer, de forma coerente, uma articulação entre a teoria e a prática, entre a formação educacional geral, as áreas da docência, as didáticas específicas e a prática de ensino; promover capacidades, conhecimentos e atitudes conducentes a um desempenho profissional reflexivo, problematizador, crítico e em permanente aperfeiçoamento e ainda, conceber, desenvolver e analisar experiências inerentes à prática educativa.

No caso concreto, a prossecução de tais objetivos teve como eixo central a temática específica da avaliação. A opção por este tema de investigação justifica-se pela complexidade teórica e processual que o envolve, assim como pelas implicações que assume no desenvolvimento das práticas pedagógicas.

Este relatório de investigação encontra-se organizado por capítulos, os quais se encontram subdivididos em diferentes pontos. Assim, a presente introdução foca as principais finalidades e objetivos, bem como a estruturação do documento, de forma a facilitar a sua consulta. O capítulo I apresenta uma revisão da literatura e enquadramento teórico, no qual se aborda o objeto de estudo e os contributos teóricos relativos aos aspetos chave da avaliação. O capítulo II contem a metodologia de investigação e respetiva justificação fundamentada para a mesma. Já o capítulo III apresenta a descrição e análise dos principais resultados obtidos, em contexto de estágio de intervenção nas duas valências. As considerações finais incluem uma comparação interpretativa entre os objetivos traçados e os resultados atingidos, as limitações da investigação realizada, e também sugestões para linhas de investigação futura. Seguem-se as referências bibliográficas e os anexos, com os dados recolhidos e as evidências da prática.

# I. REVISÃO DA LITERATURA E ENQUADRAMENTO TEÓRICO

## 1. Conceito de Avaliação

A avaliação é um conceito multidimensional e polissêmico e, por essa mesma razão, apresentaremos algumas definições propostas por autores contemporâneos acerca do objeto de estudo.

*Avaliar é um conjunto organizado de processos que visam (i) o acompanhamento regulador de qualquer aprendizagem pretendida, e que incorporam, por isso mesmo (ii) a verificação da sua consecução* (ROLDÃO, 2008:41). No que diz respeito ao processo regulador da avaliação, devem – se salientar três dimensões específicas: a recolha deliberada e sistemática de informação, a respetiva interpretação desta e, por último, a adequação das práticas pedagógicas, no momento de planificar a ação, o que pressupõe que esta sustente as decisões tomadas pelo EI/professor. A avaliação poderá assim ser vista como um pilar da intervenção pedagógica, promovendo a qualidade das aprendizagens, num reflexo da mudança para uma lógica de diferenciação, *sobre a qual se possa formular um juízo de valor que facilite a tomada de decisões* (PERALTA, 2002:27).

Barlow (2003:15) interpreta também a avaliação como um elemento indissociável do processo de ensino-aprendizagem, quando afirma que *avaliar é interpretar os dados, fazer emergir sentido, revelar o qualitativo no quantitativo (...) isto é, (...) uma forma de controle, verificação e consequentemente de questionamento que nos deverá conduzir à procura da razão de ser e de significado*. Já Boggino (2009:80) aborda a avaliação enquanto estratégia, propondo que a ação pedagógica se sustente na mesma, *uma vez que permite reconhecer as teorias infantis e as hipóteses formuladas pelos alunos, os erros construídos que cometem na resolução das tarefas e, em geral, os saberes previamente apreendidos*.

A avaliação não pode ser interpretada como um ato singular; muito pelo contrário, ela integra todo o sistema pedagógico, sendo condicionada e influenciada pelos próprios contextos.

*A avaliação é (...) entendida como um processo de construção social e político, que envolve uma colaboração entre vários parceiros, que toma a realidade como socialmente construída e dinâmica, que admite a divergência que lida com resultados imprevisíveis e em que a sua acção vai também gerando a própria realidade.* (PINTO e SANTOS, 2006:37)

A sua atenção centra – se na relação entre as crianças/os alunos e o saber, uma vez que estes, à medida que aprendem, vão atribuindo significado às aprendizagens que realizam e, construindo o seu próprio conhecimento. O adulto assume um papel de orientador e promotor de condições para a aquisição de conhecimento. Este processo inclui a avaliação dos conhecimentos, de desempenhos, de capacidades, de atitudes, de procedimentos ou de processos mais ou menos complexos de pensamento. Segundo Fernandes (2009:20), *a avaliação deve ajudar-nos a conhecer e a compreender as realidades para que possamos transformar e melhorar*, tratando-se deste modo de uma avaliação dos saberes em utilização isto é, das ações que os intervenientes realizam, de forma a controlarem o ensino e a própria aprendizagem.

Na prática, considera-se que a AA apresenta quatro funções distintas: a função social, pedagógica, de controle e crítica. Entende-se por função social a *de seleção e classificação, mas também de orientação dos alunos* (JORBA & SANMARTÍ, 2003:26) e por função pedagógica a *de ajuste do processo de ensino – aprendizagem, de reconhecimento das mudanças que devem, progressivamente, ser introduzidas nesse processo para que todos os alunos aprendam de forma significativa* (idem, ibidem). Por sua vez, a função de controle da avaliação associa-se a um importante elemento da manutenção da ordem e da disciplina de um grupo/turma, enquanto a função crítica *consiste na análise dos processos de avaliação e de desenvolvimento do currículo (...)* *orienta-se para a avaliação dos programas (...)* (FERREIRA, 2007:22).

De acordo com a Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011, o processo avaliativo, na EPE, tem como principais finalidades: contribuir e adequar a prática, pela recolha de informação sistemática; refletir sobre os efeitos da ação educativa, pela observação e análise do progresso de cada criança; promover e acompanhar processos de aprendizagem, favorecendo o desenvolvimento de competências e desempenhos; envolver a criança num processo de análise e de construção conjunta, que lhe permita protagonizar e tomar consciência da sua evolução e de possíveis dificuldades e ainda, conhecer a criança e o seu contexto, através de processos de reflexão, partilha de informações e aferição com os restantes intervenientes do processo.

Por convergência, também no 1º CEB as principais finalidades do processo avaliativo passam por apoiar o processo educativo, certificar as diversas aprendizagens realizadas pelos alunos e ainda, contribuir para melhorar a qualidade do sistema educativo. As recomendações atuais relativas à AA apontam para a necessidade de estas serem parte integrante do processo pedagógico, promoverem a autoavaliação e

a autorregulação, sendo assim, predominantemente formativas, possuírem estratégias e instrumentos distintos e transparentes, simbolizando tal que todos os intervenientes devem ter noção clara das finalidades das ações que desenvolvem isto é, dos conteúdos e dos critérios em avaliação, podendo, inclusive, participar na definição destes sempre que se justifique (FERNANDES, 2007). Mais, a avaliação deve também fornecer diretrizes sobre o caminho a seguir.

A existência de referentes normativos ora para a EPE, ora para o 1º CEB ajuda o processo avaliativo e garante a previsão de possibilidades de futuro, no sentido de enquadrar novos desafios na intervenção educativa. Por estas mesmas razões, é fulcral ter conhecimentos dos mesmos, uma vez que regem a ação do profissional de educação.

## **2. Normativos de Referência da Avaliação na Educação Pré – Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico**

A Lei – Quadro da Educação Pré – Escolar, Lei n.º5/97, de 10 de fevereiro, estabelece que esta

*é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita relação, favorecendo a formação e o desenvolvimento da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário.*

De acordo com a Lei n.º46/86, de 14 de outubro, correspondente à Lei de Bases do Sistema Educativo, o 1º CEB é universal, obrigatório, globalizante e da responsabilidade de um professor único, que pode ser coadjuvado em áreas de especialização. De salientar que os objetivos gerais definidos para o ensino básico centram-se na promoção e desenvolvimento de competências cívicas e morais, que devem ser transversais a todos os objetivos específicos definidos, estes relativos aos conteúdos das áreas programáticas de: Português, Matemática, Estudo do Meio e Expressões (Plástica, Dramática, Musical e Motora).

Importa referir que tanto a EPE com o 1º CEB englobam um conjunto de referências normativas, que enunciam e definem o processo avaliativo, sobre os quais apresentaremos uma breve reflexão.

## PENSAR a AVALIAÇÃO

Semelhanças, diferenças e complementaridades entre as práticas avaliativas da EPE e do 1º CEB

O Despacho n.º 5220/97, de 4 de agosto (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar) consagra que avaliar o processo e os efeitos implica tomar consciência da ação para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução. De salientar a referência e a importância atribuída à promoção de momentos que envolvam as crianças no processo de avaliação, uma vez que se trata de

*uma actividade educativa, constituindo também uma base de avaliação para o educador. A sua reflexão, a partir dos efeitos que vai observando, possibilita-lhe estabelecer a progressão das aprendizagens a desenvolver com cada criança. Neste sentido, a avaliação é suporte do planeamento. (p.27)*

A avaliação é um elemento integrante e regulador da prática educativa que implica procedimentos adequados à especificidade da actividade educativa no Jardim de Infância, tendo em conta a eficácia das respostas educativas, tal é mencionado no Ofício Circular n.º 17/DSDC/DEPEDB/2007, de 17 de outubro da DGIDC (Gestão do Currículo na Educação Pré – Escolar), reforçando assim o já enumerado nas OCEPE.

Numa perspetiva de construção progressiva das aprendizagens e de regulação da ação, segundo a Circular n.º4 DGIDC/DSDC/2011, relativa à avaliação na Educação Pré-Escolar, esta

*assume uma dimensão marcadamente formativa, desenvolvendo-se num processo contínuo e interpretativo que procura tornar a criança protagonista da sua aprendizagem, de modo a que vá tomando consciência do que já conseguiu, das dificuldades que vai tendo e como as vai ultrapassando.(p.1)*

A avaliação incide assim sobre os processos que facilitam o desenvolvimento de estratégias de intervenção, as últimas que devem ser adequadas às características da criança e do grupo. A avaliação, como meio de recolha de informação, prepara, acompanha e remata toda a ação pedagógica, sendo um elo dinâmico e indissociável da mesma, na medida em que promove a construção de novas aprendizagens significativas, constatando-se uma preocupação particular com os processos face aos resultados. De realçar que, enquanto elemento contínuo e interpretativo, a avaliação deverá assegurar à criança o protagonismo da ação, de modo a que a mesma tome consciência dos seus progressos, mas também das suas fragilidades e do modo como as consegue ultrapassar.

A avaliação a realizar, por parte do EI, é a procura de qualidade na prática diária, o que pressupõe que, numa perspetiva formativa, deve incidir sobre a *intervenção*, o



*ambiente e os processos educativos adoptados, bem como o desenvolvimento e a aprendizagem de cada criança e do grupo* (Decreto – Lei n.º241/2001, de 30 de agosto), constatando-se, inclusive, uma avaliação da sua prática profissional, como pressupõe o anexo n.º1, alínea e, ponto 3 do capítulo II – Conceção e desenvolvimento do currículo – do Perfil Específico de Desempenho do Educador de Infância. O EI deverá ter noção daquilo que pretende avaliar, de modo a que seja possível estabelecer critérios, recolher, analisar, comparar e discutir dados, para que se criem condições de regulação das práticas, melhorando a qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

As Metas de Aprendizagem para a Educação Pré – Escolar, que atualmente já não se encontram em vigor, conceberam um referencial comum e útil

*aos educadores de infância, para planearem processos, estratégias e modos de progressão de forma a que todas as crianças possam ter realizado essas aprendizagens antes de entrarem para o 1.º ciclo. Não se pretende, porém, que esgotem ou limitem as oportunidades e experiências de aprendizagem, que podem e devem ser proporcionadas no jardim-de-infância e que exigem uma intervenção intencional do educador.*  
(<http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/educacao-pre-escolar/apresentacao/index.html>)

Tal significa que foi possível a identificação de competências e desempenhos esperados das crianças, em cada área de conteúdo estipulada pelas OCEPE (Área de Formação Pessoal e Social; Área de Conhecimento do Mundo e Área de Expressão e Comunicação – Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita; Domínio das Expressões Motora, Dramática, Plástica e Musical e Domínio da Matemática) e ainda em relação às Tecnologias de Informação e Comunicação, no término da EPE ou seja, antes de ingressarem no 1º CEB, dada a não formulação de metas intermédias. Assim, era importante incluir nas atividades estratégias e instrumentos de avaliação, estes que possibilitavam perceber se as crianças dominavam os conteúdos necessários ao alcance da(s) meta(s) definida(s), verificando ainda de que modo (indicadores) e com que qualidade (critérios) os resultados eram alcançados.

No que concerne ao 1º CEB, segundo o Despacho Normativo n.º 24-A/2012, de 6 de dezembro, a avaliação é um processo regulador do ensino, é orientadora do percurso escolar e tem por objetivo a melhoria da qualidade do ensino através da aferição do grau de cumprimento das metas curriculares globalmente fixadas para os níveis de ensino básico. À semelhança da EPE, também nesta valência se interpreta a avaliação como um elemento fulcral do processo de ensino-aprendizagem, que é assim responsável por preparar, acompanhar e rematar o mesmo. Neste ciclo da educação

## PENSAR a AVALIAÇÃO

Semelhanças, diferenças e complementaridades entre as práticas avaliativas da EPE e do 1º CEB

básica, o quadro de referência, tal como anteriormente enumerado, são as metas curriculares, que definem para cada ano de escolaridade os objetivos que os alunos devem atingir, com alusão explícita aos conhecimentos e às capacidades a adquirir e a desenvolver. De destacar que as Metas Curriculares, em vigor, definidas para algumas componentes do currículo do 1º CEB

*permitiram dar aos professores ferramentas para que saibam de forma clara o que se pretende que os alunos aprendam em cada momento, tornar a avaliação mais objetiva e rigorosa e permitir que em, cada escola, a definição dos critérios de avaliação a adotar seja mais precisa, tendo em vista padrões nacionais.*

Assim, são estabelecidos os descritores de desempenho que permitem avaliar a consecução de objetivos, focando a atenção do docente no que é essencial e na delineação de estratégias de ensino. Desta forma, será possível retificar procedimentos e reajustar o ensino das várias disciplinas. Importa ressaltar que se constata uma interdependência entre Programa e Metas Curriculares, nas disciplinas de Português e de Matemática, dado que a operacionalização dos conteúdos é definida pelos descritores de desempenho presentes nas Metas Curriculares. Para as restantes disciplinas, designadamente Estudo do Meio e Expressões, o documento de apoio para o profissional de 1º CEB é, exclusivamente, o Programa.

Relativamente ao 1º CEB, o Despacho Normativo n.º17-A/2015, de 22 de setembro, regulamenta:

*a) A avaliação e certificação dos conhecimentos adquiridos e das capacidades desenvolvidas pelos alunos do ensino básico, bem como os seus efeitos; b) as medidas de promoção de sucesso escolar que podem ser adotadas no acompanhamento e desenvolvimento dos alunos, sem prejuízo de outras que o agrupamento de escolas ou escola não agrupada, doravante designados por escola, defina no âmbito da sua autonomia.*

A avaliação possibilita a compreensão da construção de conhecimento e a evolução do discente, além de contribuir para o aperfeiçoamento do programa de estudos.

O professor do 1º CEB é responsável por desenvolver o currículo, mobilizar e integrar os conhecimentos científicos das áreas que os fundamentam e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos. Desta forma e, segundo o Perfil Específico de Desempenho do Professor de Ensino Básico, presente no anexo n.º2, do Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, este profissional

*organiza, desenvolve e avalia o processo de ensino com base na análise de cada situação concreta, tendo em conta, nomeadamente, a diversidade de conhecimentos, de capacidades e de experiências com que cada aluno inicia ou prossegue as aprendizagens e ainda, avalia, com instrumentos adequados, as aprendizagens dos alunos em articulação com o processo de ensino, de forma a garantir a sua monitorização, desenvolve nos alunos hábitos de auto-regulação da aprendizagem,*

como supõem as alíneas c e h, ponto 2 do capítulo II – Conceção e desenvolvimento do currículo.

No 1º CEB, há que ter em consideração a existência de avaliação externa das aprendizagens, cujo propósito passa por aferir e regular a prossecução dos objetivos previstos, em momento de avaliar e classificar parte dos conhecimentos e competências adquiridas. O Conselho Nacional de Educação (2016) recomenda que

*a avaliação externa das aprendizagens, de carácter universal e obrigatório, seja um princípio a respeitar, ao longo de toda a escolaridade obrigatória, particularmente nos momentos de transição de ciclo, independentemente do tipo de provas a aplicar e dos respetivos impactos nos resultados dos alunos. ([http://www.cnedu.pt/content/iniciativas/seminarios/Parecer\\_Avaliação\\_FINAL.pdf](http://www.cnedu.pt/content/iniciativas/seminarios/Parecer_Avaliação_FINAL.pdf))*

Atualmente, assiste-se a uma mudança no tipo de avaliação a aplicar, o que aponta para uma substituição do exame final de 4º ano por provas de aferição no 2º e 4º anos, sem qualquer ponderação na classificação final do aluno. Esta alteração manterá a obrigatoriedade na realização, com efeitos mais limitados na regulação das aprendizagens. Crê-se assim, no aumento do grau de responsabilização dos agentes avaliativos, nomeadamente na articulação dos resultados obtidos com os atingidos na avaliação interna, de forma a ser exequível definir o perfil de desempenho de cada aluno.

A avaliação funciona como elemento de apoio estratégico para o desenvolvimento da ação educativa, possibilitando a análise e a revisão de todo o percurso realizado, em termos globais. Por essa mesma razão, é fulcral apresentar quais as dimensões a avaliar isto é, o que é objeto de avaliação na EPE e no 1ºCEB.

### **3. Dimensões a Avaliar**

A avaliação em Educação de Infância é tão importante como em qualquer outro nível do sistema educativo. Segundo Zabalza (2000: 30) é uma *peça fundamental do trabalho dos bons profissionais da educação*, desde que se afaste de uma imagem redutora, na qual *avaliar é dar notas, avaliar é examinar, é medir as crianças, avaliar é*

*comparar e introduzir diferenças entre pequenos (...)* A avaliação em contexto, de acordo com o que é definido por este autor, engloba três grandes dimensões: a avaliação das crianças, do próprio EI e das atividades.

Relativamente à avaliação das crianças, existem aspetos fulcrais que requerem especial atenção, como o facto de esta se verificar de forma contínua ao longo do tempo, na medida em que possibilitará uma maior perceção da evolução operada. É importante abranger todas as áreas de desenvolvimento, recorrendo a registos específicos que, de forma coerente, consigam discriminar os progressos da criança. Sempre que se justifique os EE devem participar no processo de avaliação, pela importância que assumem os contextos nos quais as crianças interagem e se desenvolvem.

A avaliação do próprio EI deverá transparecer as razões que justificam o processo de autoavaliação, os conteúdos que avalia, para além dos instrumentos a que recorre para avaliar o seu próprio desempenho. Neste último caso, é particularmente interessante a troca de impressões com os colegas (por exemplo, nas reuniões pedagógicas), bem como os processos supervisivos que incluem a observação de aulas.

Já no que concerne à avaliação das atividades, as OCEPE são o atual referente de avaliação na EPE, pelo que são o documento oficial de orientação, aquando da definição de objetivos de aprendizagem a avaliar. Porém, de acordo com informação apresentada anteriormente, as MAPEPE já tinham definido objetivos pedagógicos que remetiam para o que se pretendia que a criança aprendesse em cada área de conteúdo, no término da EPE, na lógica: formando (o que aprende), verbo (sugere a ação) e produto (facilita controlo/regulação). A utilização de um referente normativo, OCEPE, que não explicita objetivos de aprendizagem para a EPE mas apenas grandes finalidades estratégicas, *pode dar origem a um percurso de formação errático e impedir que eventuais insucessos possam ser corrigidos ou melhorados* (GOUVEIA, 2008:13). Mais, as MAPEPE encaravam a avaliação como meio de monitorização dos processos de aprendizagem realizados, facilitando a seleção de estratégias, a equação de recursos, a elaboração de meios e a conceção de estratégias avaliativas.

Interessa também ter como referência a Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011, a qual indica que o EI deve incluir a interpretação do ambiente educativo como uma das dimensões a avaliar, uma vez que este é promotor de aprendizagens na criança, designadamente no que concerne à:

*organização do espaço, dos materiais e dos recursos educativos; diversidade e qualidade dos materiais e recursos educativos, organização do tempo; interações*

## PENSAR a AVALIAÇÃO

Semelhanças, diferenças e complementaridades entre as práticas avaliativas da EPE e do 1º CEB

*do adulto com a criança e entre crianças; o envolvimento parental e as condições de segurança, de acompanhamento e bem – estar das crianças.*

Assim, não se desvaloriza o caráter sistémico e holístico da avaliação, subestimado sempre que o EI se esquece *que a acção é o resultado de diversas variáveis que interagem entre si e se influenciam mutuamente* (OLIVEIRA e GASPAR, 2004: 476).

Na EPE, o processo avaliativo implica um tempo destinado à observação e outro à reflexão, que frequentemente ocorrem em simultâneo com a intervenção educativa, correspondendo o produto final deste tipo de avaliação a uma visão global do grupo de crianças, possível graças à descrição simples de atividades. Por essa mesma razão, importa focar que a principal finalidade da avaliação das atividades propostas e realizadas consiste no melhoramento da intervenção educativa, para que se possam verificar tomadas de decisão conscientes, por parte do EI. O grau de desenvolvimento de cada criança também justifica a avaliação das atividades, sendo dessa forma imprescindível a seleção criteriosa de um modelo de avaliação, que será interpretado como uma referência a seguir.

De forma a adequar as suas práticas pedagógicas, que irão permitir regular a atividade educativa, tomar decisões e planear a ação, com a finalidade de contribuir para o desenvolvimento de todas e de cada uma criança do grupo, o EI tem de ter consciência do que deseja *avaliar para estabelecer critérios, recolher, analisar, comparar e discutir os dados, criando condições para que a regulação das práticas aconteça, no sentido de melhorar a qualidade* (GONÇALVES, 2008:67).

No Despacho Normativo n.º17-A/2015, de 22 de setembro, concretamente no artigo 4º - Critérios de avaliação -, da secção II – Processo de avaliação – estipula-se que em cada ano letivo o conselho pedagógico da escola tenha autonomia para, tendo por base os documentos emanados do MEC, como o currículo e as metas curriculares, definir os critérios de avaliação para cada ano de escolaridade, do 1º CEB. Os últimos devem estar centrados nos conhecimentos e nas capacidades dos alunos, para cada disciplina, designadamente na avaliação do progresso realizado, com uma distribuição equitativa entre as várias componentes (escrita, oral e prática). O diretor deve assegurar que os vários intervenientes no processo avaliativo têm conhecimento dos critérios de avaliação definidos. O artigo 5º - Informação sobre a aprendizagem – esclarece que

*A aprendizagem relacionada com as componentes do currículo de caráter transversal, nomeadamente no âmbito da educação para a cidadania, de compreensão e expressão em língua portuguesa e da utilização das tecnologias de*

## PENSAR a AVALIAÇÃO

Semelhanças, diferenças e complementaridades entre as práticas avaliativas da EPE e do 1º CEB

*informação e comunicação, constitui objeto de avaliação nas diversas disciplinas, de acordo com os critérios definidos pelo conselho pedagógico.*

A organização do currículo deve conter todas as aprendizagens que sejam socialmente necessárias e significativas, garantindo que os conteúdos incluem conhecimentos, relações, processos, bem como atitudes e valores. Quando um currículo é elaborado deve-se, à partida, refletir sobre as situações em que será possível avaliar as competências dos alunos, garantindo que os currículos *serão realmente aplicados, porque os professores perceberão melhor o que os alunos devem ser capazes de fazer quando forem avaliados* (GERARD, citado por ALVES, 2011:147). Acredita-se que o processo avaliativo deve ocorrer numa interdependência entre currículo e competências. Parece-nos pertinente esclarecer que uma

*competência é um sistema de conhecimentos, declarativos (o quê), assim como condicionais (o quando e o porquê) e processuais (o como), organizados em esquemas operatórios e que permitem, no interior de uma família de situações, não só a identificação de problemas, mas igualmente a sua resolução por uma acção eficaz* (Tardif, 1996, citado por ROLDÃO, 2008:31).

Segundo Roldão (2008), o que constitui objeto de ensino e de avaliação num currículo orientado para competências não se organiza em função de sequências temáticas, mas em função da manifestação da competência pretendida em cada conteúdo, ficando o discente apto a saber fazer, relacionar, usar e mobilizar o conhecimento adquirido. Tal implica que o docente equacione os porquês e os para quês de cada atividade, construindo as suas aulas de modo a que os alunos pensem, compreendam realidades, transformem informações em conhecimentos conscientes, realizem tarefas que envolvam novos conteúdos e utilizem, na prática, as aprendizagens realizadas. O domínio de uma competência será perceptível, ao avaliador, numa ação observável ou numa operação mental detetável, pela sua expressão em atos, raciocínios, palavras ou relações, contextualmente mobilizadas. O que significa que a seleção e a construção de instrumentos de avaliação exigem que o próprio avaliador tenha a competência de criar e conceber situações em que o aluno se evidencie como competente (ou não).

*A avaliação mistura o qualitativo (norma ideal) e o quantitativo (medida), o real (o universo dos objectos) e o ideal e, por último, a ética (o que é digno de apreço) e o mundo do desejo. E qualquer que seja o resultado das combinações destes factores, o essencial da avaliação reside numa relação entre o que existe e o que era esperado, entre um determinado comportamento e um comportamento – alvo, entre um desempenho real e um desempenho visado, em suma, entre uma realidade e um modelo ideal* (GOUVEIA, 2007:132).

Daí que seja redutor fazer corresponder o objeto de avaliação unicamente aos conteúdos de aprendizagem.

De acordo com as várias dimensões que em cada etapa de educação básica se devem avaliar, importa agora centrar a atenção nas diferentes modalidades e funções das estratégias avaliativas.

## **4. Modalidades e Funções das Estratégias Avaliativas: Diagnóstica, Formativa e Sumativa**

Considerando que *a avaliação implica um conjunto de passos sequenciados que se condicionam e actuam integradamente* (FERREIRA, 2007:23), é exequível falar acerca de avaliação diagnóstica, formativa e sumativa. Estas três modalidades de avaliação complementam – se, apesar de se realizarem em momentos diferentes e pressuporem funções distintas. A recolha, reflexão e utilização dos resultados obtidos, por parte do EI/professor, é fulcral para a preparação, organização e realização da prática educativa.

Para tal importa destacar que o melhor dispositivo de avaliação é aquele que *permite ao avaliado expor as suas competências, as suas capacidades, o seu saber fazer, as suas aptidões e os seus conhecimentos* (GOUVEIA, 2007:129), independentemente da função da estratégia avaliativa.

*A avaliação diagnóstica tem como objectivo fundamental proceder a uma análise de conhecimentos e aptidões que o aluno possui num dado momento para poder iniciar novas aprendizagens* (RIBEIRO e RIBEIRO, 2003:342). Para além de poder ser implementada aquando do início de um novo ano escolar, também o pode ser *ao longo deste, procurando (...) identificar os pré-requisitos necessários para a aquisição progressiva de novas e diferentes competências* (SANCHES, 2003:115).

Entende – se por pré – requisito um conhecimento necessário para a concretização de uma nova aprendizagem que irá ter lugar. Este conceito diferencia-se de aprendizagem anterior, na medida em que não corresponde ao total de conhecimentos da criança/aluno, mas sim a algo concreto.

Esta dinâmica da avaliação diagnóstica deve surgir de forma articulada com a avaliação formativa uma vez que, tal como sugere o Despacho Normativo n.º 14/2011,

de 18 de novembro, conduz à *adoção de estratégias de diferenciação pedagógica e contribui para elaborar, adequar e reformular o projeto curricular de turma, facilitando a integração escolar do aluno, apoiando a orientação escolar e vocacional.*

No caso concreto da EPE, esta modalidade de avaliação, tal como estipula o Decreto – Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro, artº 10º LQEPE, deve *proceder à despistagem de inadaptações, deficiências ou precocidades e estimular o desenvolvimento global da criança, no respeito pelas suas características individuais, incutindo comportamentos que favoreçam aprendizagens diversas e significativas.*

Em síntese, o caráter diagnóstico da avaliação permite descobrir/identificar as competências que a criança/aluno já possui e é capaz de aplicar, quais as suas necessidades e os seus interesses, bem como o contexto de que é proveniente. Deste modo, a principal função da avaliação diagnóstica é a criação de possibilidades de êxito, permitindo uma melhor e mais fundamentada tomada de decisões, ao EI/professor, sobre o ponto de partida do processo de ensino – aprendizagem. Estas decisões consistem na adequação inicial às crianças/alunos das estratégias, atividades, conteúdos, objetivos, para que se criem as condições pedagógicas necessárias ao sucesso educativo. A avaliação diagnóstica, quando é devidamente interpretada, (con)funde-se com a avaliação formativa, que procura *diagnosticar as dificuldades e as suas causas no decorrer do processo de aprendizagem* (FERREIRA, 2007:26). No caso da avaliação formativa, acresce o facto de ter como característica principal estar integrada no processo de ensino – aprendizagem.

Luíza Cortesão define a avaliação formativa como sendo uma

*«bússola reguladora do processo de ensino-aprendizagem», na medida em que assenta num «conjunto de práticas variadas que se integram (...) e que procuram contribuir para que os alunos se apropriem melhor das aprendizagens curriculares estabelecidas como importantes»* (1993, citada por GOUVEIA, 2007:130).

*A avaliação tem propósitos formativos e apoia esforços de desenvolvimento de um produto ou serviço, assegurando a sua qualidade ou melhorando-a* (GOUVEIA, 2010:17). O caráter contínuo exige que se determinem prioridades de avaliação, em termos de momentos oportunos para a sua realização.

As principais funções associadas à avaliação formativa são a de regulação e de orientação do processo de ensino – aprendizagem, sabendo que é a partir da disponibilização de feedback que a avaliação ganha sentido, ao promover consciência sobre o saber apropriado, de forma a facilitar a aprendizagem. Assim, o feedback reflete



o desempenho do aluno, possibilitando-lhe a consciencialização dos níveis de aprendizagem ou standards alcançados e de como progrediu em relação a eles e, por essa via, a revisão e a verificação das suas competências, levando-o a adotar medidas corretivas da sua aprendizagem. De forma a produzir mudanças significativas, o feedback regular e sistemático deve ser rápido e oportuno, transmitindo ao aluno *o que foi feito bem e o que deve ser melhorado, aumentando o interesse do aluno e a capacidade de atingir os objetivos* (BUTLER, 1988, citado por Arter & Chappuis, 2007). Graças ao feedback, o aluno pode desenvolver competências de autorregulação e autoavaliação.

O Despacho Normativo n.º 1/2005, de 5 de janeiro, pressupõe que a avaliação sumativa formule *um juízo globalizante sobre o desenvolvimento das aprendizagens do aluno e das competências definidas para cada disciplina e área curricular*. Trata-se de uma avaliação que mede os resultados da aprendizagem, pela atribuição de notas ou pelo recurso a expressões qualitativas – Muito Bom, Bom, Suficiente, Insuficiente. A avaliação sumativa pode, também, contribuir para reformular e planificar a intervenção educativa, quando e se devidamente utilizada.

Ainda, a avaliação sumativa procede *a um balanço de resultados no final de um segmento de ensino – aprendizagem, acrescentando novos dados aos recolhidos pela avaliação formativa e contribuindo para uma apreciação mais equilibrada do trabalho realizado* (RIBEIRO e RIBEIRO, 2003: 359), pois a grande finalidade desta consiste na interpretação e sistematização do desempenho de cada criança/aluno, a partir da análise e da ponderação sobre os progressos realizados, de acordo com os objetivos de aprendizagem, previamente estipulados.

No caso concreto da EPE, não há referência legislativa a esta modalidade avaliativa, porém quando as MAPEPE foram formuladas e organizadas, sugeriam a promoção de uma avaliação com a função sumativa, ao estipular os objetivos de aprendizagem que a criança deveria cumprir no término da Educação de Infância. De qualquer forma, parece-nos legítimo afirmar que a avaliação sumativa na EPE, apesar de não mencionada no enquadramento legal, está presente na passagem de informação que o EI deve fazer aos EE e ao professor do 1º CEB, de modo a assegurar o acompanhamento pedagógico da criança no seu percurso escolar. Esta informação deverá ser global e relativa às aprendizagens significativas efetuadas.

Por vezes, assiste-se a uma dificuldade de distinção entre as finalidades da avaliação formativa e sumativa. Não nos podemos esquecer que, pela sua natureza, toda a avaliação tem um potencial formativo, sobretudo dependendo do modo como é

concebida, transmitida e apropriada pelos atores. De resto, os três tipos de avaliação descritos contaminam – se pela complementaridade das funções que desempenham, assegurando que a criança/aluno conseguirá aplicar as novas aprendizagens teóricas, no contexto prático e real, em que se insere.

**Quadro n.º I: Modalidades e Funções da Avaliação: Diagnóstica, Formativa e Sumativa**

	<b>Avaliação Diagnóstica</b>	<b>Avaliação Formativa</b>	<b>Avaliação Sumativa</b>
<b>Objetivo</b>	Identificar a presença de conhecimentos necessários a uma nova aprendizagem	Regular e disponibilizar feedback (ao avaliado e ao avaliador)	Proceder a um balanço
<b>Momento</b>	No início	No decorrer do processo de ensino – aprendizagem	No final
<b>Função</b>	Previsão	Regulação e orientação	Atribuição de uma classificação

Adaptado de GOUVEIA (2007)

Independentemente de cada uma das funções que a avaliação pode assumir, esta implica sempre a formulação de um juízo de valor, logo influenciada por enviesamentos. Disso trataremos a seguir.

## 5. Subjetividade na Avaliação

Na EPE, de acordo com o Decreto – Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, o principal responsável pelo processo avaliativo é o EI. Este deve definir a metodologia de avaliação, tendo por base as suas conceções e opções pedagógicas, que de forma articulada devem integrar os conteúdos presentes nas OCEPE, os procedimentos e as estratégias de avaliação a adotar. Todavia, e tal como apresenta a Circular n.º4/DGIDC/DSDC/2011, para além do EI, também a(s) criança(s), a equipa, os encarregados de educação, os docentes de educação especial e os órgãos de gestão contribuem ativamente no processo avaliativo. Assim, a equipa intervém sempre que é chamada a partilhar observações realizadas sobre a criança em avaliação, mas também quando comunica experiências e informações, com o intuito de promover qualidade na

resposta educativa. O envolvimento dos EE possibilita ao EI um maior conhecimento acerca da criança e dos restantes contextos que a influenciam, o que ajuda na promoção de uma atuação concertada entre o JI e a família. Já a participação dos órgãos de gestão prende – se, sobretudo, com a coordenação dos recursos pedagógicos.

Por sua vez, quando nos referimos ao 1ºCEB, segundo a secção II – Processo de avaliação –, artigo 3º, do Despacho-Normativo n.º 17-A/2015, de 22 de setembro, os principais intervenientes no processo avaliativo são: o professor, o aluno, o conselho de docentes, o diretor e conselho pedagógico da escola, o encarregado de educação, o docente de educação especial e outros docentes que acompanhem o desenvolvimento do processo educativo do aluno e a administração educativa. Deste modo, sob proposta do professor titular da turma, o diretor pode intervir no processo de ensino-aprendizagem, mobilizando e coordenando os recursos pedagógicos existentes, com vista a desencadear as respostas adequadas às necessidades dos alunos. Ainda de acordo com o definido em RI pode também assegurar condições de participação aos restantes intervenientes, sempre com o intuito de garantir sucesso educativo.

A multiplicidade de momentos, procedimentos e instrumentos de avaliação contínua permite a consolidação das práticas, pela consciencialização de que o problema de falta de objetividade no processo avaliativo é, sobretudo, da responsabilidade do avaliador. Tal como Serpa (2010) defende, acresce assim a necessidade de *gestão da subjetividade*, que segundo a autora é um dos principais fatores de tensão na avaliação. Por essa mesma razão, torna-se fulcral contribuir para a eficácia dos atos avaliativos, aperfeiçoando as divergências inter e intra examinadores, resultantes de influências pessoais e da forma divergente como se avalia.

A seleção de instrumentos de avaliação, sejam eles quantitativos e/ou qualitativos pode ser falível, tendo em conta a presença da subjetividade em qualquer esforço avaliativo. Enquanto para uns os primeiros (quantitativos) traduzem maior objetividade e rigor, para outros são muito redutores. Já os segundos (qualitativos) apesar de traduzirem a complexidade da tarefa de avaliar, são regularmente associados a enviesamentos, devido ao facto de o avaliador *não se conseguir distanciar enquanto avalia o desempenho do formando* (GOUVEIA, 2007:128). Apresentaremos, de seguida, os erros de subjetividade mais frequentes.

Os preconceitos pessoais do avaliador quanto a um grupo de pessoas (etnia, género, religião, entre outros) podem afetar a avaliação. Também o efeito de halo está diretamente associado à opinião que o avaliador tem acerca do sujeito e influencia o

processo de AA ou seja, o desempenho protagonizado pelo avaliado. Por sua vez, o estereótipo corresponde à atribuição e à generalização de um juízo de valor de um grupo social sobre um todo, desvalorizando – se a criança/o aluno como ser único, dotado de características próprias.

O erro de contraste verifica – se pela influência de avaliações realizadas no período anterior. Estas influenciam positiva ou negativamente a avaliação do momento. Já os erros por condescendência e exigência ocorrem quando o avaliador tem tendência a ser benevolente ou de grande seriedade, respetivamente. O erro de tendência central pressupõe que o avaliador não gosta particularmente de extremos na avaliação, significando que tende a optar por valores intermédios na generalidade dos critérios definidos. Já o erro de semelhança está presente quando o avaliador e o avaliado partilham gostos e características comuns, fazendo *crer ao primeiro que uma má avaliação do segundo quase implica uma autoavaliação negativa* (GOUVEIA, 2007:128). Ainda o erro de primeira impressão ocorre quando não se altera a primeira opinião formulada sobre o objeto de avaliação, mesmo que este já tenha sofrido mudanças significativas.

Por sua vez, os enviesamentos culturais relacionam – se com aspetos que são mais valorizados em detrimento de outros, sendo necessária a consciência de tal. O efeito dos acontecimentos recentes é *a tendência para basear a avaliação nas impressões colhidas das acções, comportamentos e desempenhos mais recentes do avaliado* (GOUVEIA, 2007:128).

Importa sempre reforçar que a avaliação é um processo inerente a toda a ação pedagógica e, como tal, contribui para uma maior consciencialização da mesma. Veremos, em seguida, alguns instrumentos de avaliação que o profissional de educação poderá selecionar na sua prática, com vista a uma maior objetividade, pela definição e hierarquização de objetivos curriculares a avaliar.

## 6. A Operacionalização da Avaliação na Educação Pré – Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico

### 6.1. Instrumentos de recolha de dados: EPE

As especificidades da Educação Pré – Escolar exigem que sejam adequadas práticas e formas avaliativas, que não sejam necessariamente as utilizadas, tradicionalmente, noutros níveis de ensino. Tal significa que o EI deve

*utilizar técnicas e instrumentos de observação e registo diversificados que possibilitem sistematizar e organizar a informação recolhida (registos de observação, portefólios, questionários, entrevistas, cadernetas informativas ...), permitindo “ver” a criança sob vários ângulos de modo a poder acompanhar a evolução das suas aprendizagens (DGIDC, 2005:2).*

No 1º CEB, de acordo com o definido pelo CNA (2016)

*A complexidade dos processos de desenvolvimento das capacidades dos alunos ao longo do seu trajeto educativo exige a diversificação dos instrumentos de avaliação e a sua utilização de forma equilibrada e integrada. O recurso excessivo a um determinado tipo de instrumentos torna a avaliação confinada, mais parcial e menos equitativa. ([http://www.cnedu.pt/content/iniciativas/seminarios/Parecer\\_Avaliação\\_FINAL.pdf](http://www.cnedu.pt/content/iniciativas/seminarios/Parecer_Avaliação_FINAL.pdf))*

A avaliação dos conhecimentos e das competências adquiridas pelos discentes pressupõe diferenciação pedagógica, pelo que o docente deve agir utilizando instrumentos e métodos adequados à natureza das aptidões dos alunos.

Na EPE, a avaliação deverá permitir a recolha de dados sobre a qualidade dos contextos nos quais se realiza a ação educativa e sobre todos os momentos de interação proporcionados, para além de experiências de atividade vivenciadas. Desta forma, o EI conseguirá registar progressos, utilizando instrumentos de natureza descritiva e narrativa, mas também interpretar dados concretos para reflexão e adequação da intervenção educativa, sendo fundamental tomar consciência da relação entre *as perspetivas que temos da aprendizagem das crianças e o modo como as avaliamos, bem como o que avaliamos* (DRUMOND, 2005:17).

De acordo com o que é defendido por Zabalza (1992), a observação sistemática é a ideal para o contexto de JI, uma vez que se desenvolve no seu contexto natural, de forma contínua e isenta de juízos de valor. A seleção dos instrumentos de observação

e de avaliação a utilizar, pelo EI, deverá ter em atenção referências, como: os objetivos e as características do avaliador, que incluem as respetivas capacidades e limitações deste.

*Informal assessment and evaluation procedures include direct observation; the use of (...) rating scales and check-lists; rubrics; and collecting samples of children's actual classroom work* (GULLO, 2005:83). Os dados e as informações recolhidas podem suportar-se de diferentes instrumentos, como veremos em seguida.

Parente (2002) afirma que os registos de observação direta mais utilizados são: descrições diárias, registos de incidentes críticos, registo contínuo, amostragem por intervalo de tempo, amostragem de acontecimentos, listas de verificação ou controle e escalas de estimacão. Já Sanches (2003) realça a importância de se realizarem entrevistas ora às crianças, ora aos encarregados de educação, acrescentando também as grelhas de observação, como um tipo de registo de avaliação. Na verdade, muitos dos instrumentos de avaliação mais utilizados nesta etapa da educação básica, nomeadamente: PIP (Perfil de Implementação de Programa), COR (Child Observation Record), ECERS (Early Childhood Environment Rating Scale), EEC (Escala de Envolvimento da Criança), EEA (Escala de Empenhamento do Adulto) e ainda, TARGET (Ficha de Observação das Oportunidades Educativas das Crianças), correspondem, na prática, a grelhas de observação que têm como finalidade observar aspetos concretos e bem operacionalizados. No que às aprendizagens realizadas pelas crianças diz respeito, um instrumento de avaliação da EPE é o portfólio de criança, enquanto espaço integrador de várias fontes de informação possíveis.

As descrições diárias são observações narrativas que podem ser breves ou detalhadas. *A realização cuidadosa e sistemática de descrições diárias pode vir a tornar-se num contributo para um estudo de caso que permita avaliar o desenvolvimento e/ou aprendizagem de uma criança* (PARENTE, 2002:180). A maior vantagem deste instrumento de avaliação associa-se à possibilidade de se obter um conhecimento mais pormenorizado sobre os domínios de desenvolvimento e de aprendizagem observados. Por sua vez, a desvantagem é que este tipo de registo, por norma, limita-se a um grupo reduzido de crianças, o que gera dificuldades de interpretação e de generalização. A natureza pouco sistemática pode também provocar pouca fidelidade nas observações efetuadas.

Os registos de incidentes críticos, que devem ser realizados e acumulados de forma contínua, correspondem aos

*(...) comportamentos invulgares, aqueles que melhor se adaptam à utilização deste instrumento, não só pela espontaneidade com que habitualmente surgem, particularmente nos alunos mais novos, mas também pela autenticidade com que se apresentam, dado que ocorrem em situações inadvertidamente criadas na sala de aula (VERÍSSIMO, 2000:32).*

Os acontecimentos devem ser descritos de modo objetivo, relatando detalhadamente o que aconteceu, quando e onde, garantindo ainda a reprodução do que foi comunicado. Este instrumento de avaliação deve refletir sobre o que se considera significativo, para aumentar o conhecimento acerca das crianças. Assim, *compete ao observador determinar previamente o que é crítico. É o que é crítico que constitui o objectivo que orienta todo o processo de observação* (PARENTE, 2002: 181). Alguns autores (Spodek, Saracho e Davis, 1987; Cartwright e Cartwright, 1984; Irwin e Bushnell, 1980) referem orientações a ter em conta na realização de registos de incidentes críticos:

*1) referir-se apenas a um incidente crítico; 2) ser realizado o mais próximo possível da ocorrência, se possível enquanto decorre; 3) ser realizado de tal modo que seja possível identificar a acção básica da criança que está a ser observada e o que ela diz; 4) descrever os comportamentos ou verbalizações da criança que está a ser observada e também as respostas de outras pessoas envolvidos na situação; 5) incluir a data, o lugar, o dia ou momento do dia; 6) relatar sempre que possível o que foi dito tal como foi enunciado a fim de manter o sentido do diálogo; 7) ser realizado de forma a preservar a sequência do episódio ou acontecimento e fornecer alguma informação sobre o contexto em que ocorre a observação; 8) ser o mais exacto, objectivo e completo possível* (PARENTE, 2002:182).

É necessária a definição clara dos comportamentos e dos acontecimentos a observar, caso contrário podem – se provocar enviesamentos. As principais limitações prendem-se com a memória do observador, assim como o fator tempo e a dificuldade associada ao processo de análise.

*O registo contínuo é um relato narrativo e detalhado de um comportamento ou acontecimento registado sequencialmente tal como ocorrem* (PARENTE, 2002: 183). Assim sendo, o avaliador não deve restringir a sua observação a um acontecimento específico e, apesar de não necessitar de competências concretas, deve também registar informações de natureza descritiva face ao contexto e pessoas envolvidas. Os fatores tempo e registo pormenorizado são as desvantagens deste instrumento de observação/avaliação. O recurso a gravações áudio e vídeo podem complementar este tipo de registo, ajudando a colmatar algumas das suas imitações.

A amostragem por intervalo de tempo é um registo de observação, de presença ou ausência, de um comportamento específico, determinado e limitado de uma criança

ou grupo, em intervalos de tempo uniformes. O observador tem de definir antecipadamente qual o comportamento, o intervalo de tempo a contemplar e como registrar a sua presença ou ausência. *É uma forma de observação eficaz quando a classe de comportamento a ser observada ocorre com alguma frequência. É também eficaz quando o observador pretende verificar a frequência de um comportamento específico* (PARENTE, 2002: 185). As desvantagens associam-se à possível perda de informações relevantes, devido aos intervalos de tempo definidos, mas também à não descrição dos comportamentos observados e respetivas causas e resultados destes, o que pode, inclusive, levar a uma visão enviesada da criança.

*Na amostragem de acontecimentos, o observador focaliza a sua atenção num tipo particular ou classe de comportamentos, registando todos os exemplos ou acontecimentos que aí se inserem* (PARENTE, 2002:185). O objetivo da observação determina o tipo de registo a elaborar, podendo ser descritivo caso se pretenda identificar as causas e/ou resultados de certos comportamentos. Se o objetivo passa pela identificação da frequência de um comportamento ou acontecimento o ideal será a verificação. As principais vantagens associam-se à definição operacional prévia, que orienta e facilita o processo e o próprio avaliador, bem como o reduzido tempo a dispensar. A não especificidade deste tipo de observação pode levar à formação de uma imagem incorreta da criança ou do grupo, sendo esta a sua principal desvantagem.

As listas de verificação ou de controle apresentam, de forma lógica, traços ou comportamentos específicos, que permitem ao observador registrar, em simultâneo ou em momento posterior, a presença ou ausência dos mesmos. Estes traços ou comportamentos devem ser identificados e explicitados previamente. Existem cuidados e orientações a ter em atenção na construção de uma lista de verificação, sendo estes definidos por Beaty, 1994 e Boehm, 1977: *1) ser claros, curtos, descritivos e compreensíveis; 2) ser objectivos e ter uma estrutura similar quanto à construção e apresentação; 3) ser representativos dos comportamentos das crianças que se pretende observar mas sem os incluir* (PARENTE, 2002:187). Os dados obtidos podem ser interpretados numa perspetiva formativa, isto é, incentivando a mudança necessária de comportamentos.

Já as escalas de estimação, semelhantes às últimas, para além de focalizarem comportamentos, *permitem ao observador julgar a extensão ou o grau em que esses comportamentos são exibidos* (PARENTE, 2002:188), onde se indica o grau de apresentação de cada atributo, num determinado nível da escala (que vai do nível mais baixo ao mais elevado). Existem diferentes tipos de escalas de estimação, como são



caso as gráficas e as numéricas. De salientar que estas permitem medir comportamentos dificilmente quantificáveis.

A grande vantagem destes tipos de registo de observação (listas de verificação e controle e escalas de estimação) são a facilidade de construção e de realização dos mesmos e ainda o facto de não exigirem treino específico. Por sua vez, a grande desvantagem é relativa à especificidade dos comportamentos a observar, podendo ocorrer perdas de informação relevantes, não esclarecendo acerca das razões destes, aspetos como a qualidade, duração ou descrição dos mesmos, nem de estratégias futuras a implementar.

Quando Sanches (2003) indica a importância de se realizarem entrevistas às crianças e aos EE, alerta para a importância de recolha de informações relacionadas com características pessoais e ainda com, o nível de desenvolvimento geral da criança (por exemplo, nível de compreensão e de expressão).

As grelhas de observação permitem (...) *um registo imediato e rápido das observações realizadas* (TRINDADE, 2007:41), ou seja, da *frequência com que ocorrem os comportamentos* (SANCHES, 2003:119) e sua respetiva progressão. A utilização deste instrumento de avaliação exige que o mesmo seja usado, em simultâneo, com o decorrer da ação.

## 6.2. Estratégias de recolha de dados: EPE

O Perfil de Implementação do Projeto é um instrumento de avaliação construído pela Fundação de Investigação Educacional de High/Scope, todavia é do grau de implementação de qualquer currículo no contexto de JI. O último encontra-se organizado em quatro grandes secções: 1) o espaço físico; 2) a rotina diária; 3) a interação adulto – criança; 4) a interação adulto – adulto, possibilitando a análise e a reflexão sobre as dimensões estruturais (aspetos estáveis dos contextos, por exemplo o espaço físico) e processuais (dimensão interativa que decorre nos contextos, como são caso as interações), da prática de Educação de Infância. *A reflexão em torno de cada secção do PIP é uma forma de concretizar e de reconstruir a ideologia educacional de base* (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002:156).

À semelhança do PIP, o “Child Observation Record” é também um instrumento de avaliação desenvolvido pela Fundação de Investigação High/Scope. Este, para além de registos de incidentes críticos, tem ainda em atenção a

*observação do comportamento e actividades da criança em seis categorias de desenvolvimento, cada uma das quais inclui 3 a 8 itens individuais. As seis*

*categorias que compõem o COR são: 1. Iniciativa; 2. Relações Sociais; 3. Representação Criativa; 4. Música e Movimento; 5. Linguagem e Competência de Leitura e Escrita; 6. Lógica e Matemática (NABUCO, E., 2000:86-87).*

Assim, a primeira categoria, *Iniciativa*, corresponde à *capacidade da criança para iniciar e seguir o desenrolar de tarefas. É o poder de fazer e de conduzir escolhas e decisões* (HIGH/SCOPE EDUCATIONAL RESEARCH FOUNDATION, 1992:13). Já no que concerne às *Relações Sociais* é de referir a capacidade de se estabelecerem relações quer com adultos, quer com os pares, no sentido destas proporcionarem aprendizagens fundamentais e estimularem a capacidade para a resolução de problemas. *Ao observar a criança a desenhar, pintar e a brincar ao faz-de-conta, os adultos podem descobrir o que as crianças sabem acerca do meio que as rodeia* (HIGH/SCOPE EDUCATIONAL RESEARCH FOUNDATION, 1992:20). É nas últimas situações que a criança aplica, de forma diversificada, um saber adquirido nas suas próprias representações – *Representação Criativa*. A quarta categoria, *Música e Movimento*, tem a ver com o tomar de consciência do que o seu corpo é capaz de fazer e de que forma se movimenta, com ou sem objetos. Estas competências apoiam o crescimento social e cognitivo, dado que são adquiridos e compreendidos pelas crianças conceitos relativos a ações e posições. A categoria *Linguagem e Competência de Leitura e Escrita* engloba capacidades como: ouvir, falar, ler e escrever. A criança ao falar sobre as suas próprias experiências torna-se *mais consciente das suas descobertas e portanto mais capaz de aplicar os saberes dessas descobertas a outras situações* (PARENTE, 2002:191). Por último e de acordo com a HIGH/SCOPE EDUCATIONAL RESEARCH FOUNDATION (1992:29), a categoria *Lógica e Matemática* refere-se às *capacidades desenvolvidas pelas crianças nas áreas de classificação, seriação, número, espaço e tempo*.

O resultado final dos vários itens relativos a cada uma das categorias corresponde a um total de trinta, para os quais são *fornecidas definições e exemplos numerados de 1 a 5 e que correspondem aos diferentes níveis do percurso de desenvolvimento das crianças* (PARENTE, 2002:192). Assim, a pontuação deve ser atribuída, pelo observador, de acordo com os registos de incidentes críticos e as amostras de trabalhos. Deste modo, a principal finalidade deste modelo de avaliação é, *portanto, fornecer um conjunto de medidas eficazes para o desenvolvimento das crianças, úteis para os educadores, para os pais e para a comunidade em geral* (PARENTE, 2002:193).

As principais vantagens que são atribuídas ao COR, enquanto instrumento de avaliação consistem na *observação durante um período de tempo prolongado* (HIGH/SCOPE EDUCATIONAL RESEARCH FOUNDATION, 1992:4), que permite a identificação da evolução da criança nas distintas áreas de conteúdo, a avaliação do programa e respetiva implementação do mesmo, no que concerne à adequação de materiais, técnicas e atividades, do papel do adulto enquanto promotor de aprendizagens, mas também a oportunidade deste tipo de registo

*usar as reacções das crianças para avaliar se o seu programa é verdadeiramente dirigido ao desenvolvimento, ou se ele oferece às criança sum leque amplo de oportunidades e aprendizagem em muitas áreas de desenvolvimento cognitivo, social e emocional* (HIGH/SCOPE EDUCATIONAL RESEARCH FOUNDATION, 1992:4-5).

E, ainda, promover a participação dos pais na avaliação dos filhos, através da inclusão de uma ficha de registo para aqueles.

A Early Childhood Environment Rating Scale é um modelo de avaliação concebido para ser utilizado em contextos que atendem a crianças entre os dois anos e meio e os cinco anos. Esta escala destina-se, sobretudo, à avaliação do ambiente educativo, mas também ao processo, contendo um total de quarenta e três itens, expressos numa escala de sete pontos com indicadores para um (inadequado), três (mínimo), cinco (bom) e sete (excelente).

*Sempre que, face a um dado item, o avaliador não encontre, por parte do contexto, o preenchimento de todas as condições estipuladas (i.e. aplica – se toda a descrição da cotação inferior e parte da cotação superior), deverá aplicar os valores intermédios 2, 4 ou 6* (GAMELAS, 2003:86).

As dimensões a avaliar são espaço e mobiliário, rotinas e cuidados pessoais, linguagem – raciocínio, atividades, interação, estrutura do programa bem como, pais e pessoal.

A pontuação a atribuir é sobretudo baseada na observação, todavia tem ainda em consideração a informação recolhida a partir de entrevista, a realizar com o EI responsável, sobre aspetos que não foram passíveis de serem observados. As cotações devem ser registadas em folha própria. Por sua vez, as cotações totais relativas a cada escala devem ser registadas na folha de perfil. A análise final do contexto e da influência deste nas crianças deve ter em conta os registos realizados nos dois instrumentos anteriormente apresentados (folha de cotação e folha de perfil). A criança e o contexto influenciam-se, tornando-os interdependentes, por essa razão a ECERS possibilita a

compreensão do modo como se sente e reage a criança no contexto, como se envolve nas atividades, como interage com as outras crianças e que tipo de interações lhe proporciona o adulto. Esta abordagem avaliativa permite ainda, ao EI, a realização de uma *auto avaliação, para monitorização, avaliação ou melhoria dos programas ou ainda para investigação*. (HARMS, 1990:9)

A Escala de Envolvimento da Criança e a Escala de Empenhamento do Adulto *permitem analisar o envolvimento da criança nas experiências de aprendizagem e o estilo de interacção que a educadora utiliza no apoio ao desenvolvimento dessas experiências* (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002:195), cuja amplitude pode analisar – se com a TARGET (Ficha de Observação das Oportunidades Educativas das Crianças).

Laevers (1993:61) define como envolvimento

*uma qualidade da actividade humana caracterizada pela persistência e pela concentração, um elevado nível de motivação, percepções intensas e experiência do significado, um poderoso fluxo de energia e um elevado grau de satisfação, tendo por base o impulso exploratório e o desenvolvimento básico dos esquemas.*

A EEC é um instrumento de observação que visa medir o nível de envolvimento de uma criança numa determinada atividade. Deste modo, o foco é a criança e os processos desenvolvidos, deduzidos pela presença ou ausência de uma série de “sinais de envolvimento”, que incluem: concentração, energia, complexidade e criatividade, expressão facial e postura, persistência, precisão, tempo de reação, linguagem e satisfação, não se concentrando unicamente nos resultados atingidos.

Os níveis de envolvimento têm uma escala de 1 a 5 pontos, na qual: no nível 1, a criança evidencia um envolvimento nulo, sem atividade; no nível 2, a criança participa na atividade, interrompendo a mesma com frequência; no nível 3, a atividade é realizada, pela criança, de forma contínua; no nível 4, para além de contínua a atividade apresenta grande intensidade; e, por último, é no nível 5 que a criança evidencia um envolvimento intenso na realização de uma atividade prolongada. *O nível de envolvimento evidenciado por uma criança é um indicador-chave da qualidade e eficácia dessa experiência de aprendizagem* (PASCAL e BERTRAM, 2000:22).

*A Escala de Empenhamento do Adulto foi desenvolvida para permitir a avaliação da eficácia do processo de ensino-aprendizagem em jardim de infância através da observação dos estilos de interacção adulto-criança. A qualidade de intervenção do adulto é um factor crítico na qualidade da aprendizagem da criança* (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002:197).

A primeira versão desta escala de observação é de Laevers, em 1991, tendo sido reformulada por Bertram, Laevers e Pascal.

Este instrumento de avaliação assenta na noção de que o estilo de interações promovidas contribui para a eficácia e o sucesso das experiências de aprendizagem, pelo que se preconiza a realização de uma avaliação objetiva das características e das qualidades de intervenção em três elementos nucleares do estilo do adulto (EI), sistematicamente observados. A subescala da sensibilidade, trata (...) *da sensibilidade do adulto aos sentimentos e bem – estar da criança, e inclui elementos de sinceridade, empatia, capacidade de resposta e afecto* (PASCAL e BERTRAM, 2000:23). Quanto ao grau de liberdade que o adulto oferece à criança, este corresponde à autonomia que é conferida às experiências, às escolhas, à expressão de ideias e de juízos, passível de observação através da seleção de atividades, expressão de opiniões, ideias e pensamentos e, ainda, regras de autorregulação do grupo e resolução autónoma de conflitos interpessoais. Por sua vez, o grau de estimulação que o adulto oferece à *criança no âmbito das actividades que propõe, da informação que fornece, da forma e conteúdo da intervenção numa actividade iniciada pela criança ou auto-iniciada pelo grupo com a finalidade de sustentar e alargar a acção, promover a concentração e a comunicação* (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002:134).

À semelhança da EEC, a escala dispõe de uma tabela de análise de características de empenhamento, na qual inclui o polo mais positivo, correspondente ao nível 5 e o polo mais negativo do empenhamento, relativo ao nível 1.

A TARGET (Criança-Alvo) é um instrumento de avaliação que permite a recolha de dados sobre os processos vividos pelas crianças, num contexto de interação com o meio e com os outros. Segundo Folque (2012) e, de acordo com o DQP, a Ficha de Observação das Oportunidades Educativas das Crianças incide sobre:

*as experiências de aprendizagem segundo as áreas de conteúdo e domínios das OCEPE, o nível de iniciativa proporcionada às crianças (oportunidades de escolha), o seu envolvimento no momento de observação, as formas de organização do grupo (individual, pequeno grupo e grande grupo) e os modos predominantes de interação entre crianças e adultos.*

A utilização da TARGET permite identificar o que está presente e ausente, equivalendo cada observação a uma duração de 5 minutos sendo, de seguida, realizado um registo descritivo.

Relativamente às oportunidades de escolha e de iniciativa da criança, a observação pode ser registada segundo quatro níveis: 1) a criança tem de fazer o que é selecionado por outro; 2) a criança tem escolhas muito limitadas para realizar; 3) nem todas as atividades podem ser selecionadas pela criança e 4) a criança tem total liberdade de escolha. A TARGET deverá também incidir a sua observação na EEC.

### 6.3. Portfólio: EPE e 1º CEB

Um instrumento de avaliação formativa não convencional, e possível de utilizar na EPE e no 1º CEB, é o portfólio, que consiste numa

*(...) coleção de trabalhos das crianças, que demonstra os progressos, os esforços e as aquisições realizadas ao longo do tempo. A acumulação de trabalhos no Portfólio envolve as crianças e os educadores a compilarem os materiais, a discutí-los e a tomar decisões educacionais (MEISELS e STEELE, 1991 cit. PARENTE, 2004:56).*

A participação da criança/aluno na escolha e reflexão de diferentes registos *deve espelhar a auto-avaliação e auto-regulação do estudante, de modo a que o aluno possa dirigir a sua própria aprendizagem (ALVES, 2009:70)*, através da sua envolvimento num processo de (auto) avaliação. Segundo Bernardes (2003:25), o portfólio tem uma lógica própria de avaliação, a qual se caracteriza por fenómenos como: decisão, parecer, interpretação, apreensão de informação, intenção e critérios de avaliação, evidenciando, desse modo, uma pedagogia centrada na criança/aluno. Sempre que se autoavalia, a criança é convidada a refletir sobre a forma como pensa e como se desenvolve, o que possibilita o desenvolvimento de capacidades metacognitivas.

*Metacognition, knowing what we know and how we have come to know it, is now understood to be an essential component of education. Researchers recognize children's awareness of their own cognitive processes as an important factor in how youngsters use learning strategies, and one that will affect future task performance and outcomes (...)* (HEBERT, 2001:51).

Assim, o portfólio

*ênfatisa o papel da criança enquanto participante ativa no processo de avaliação, e permite-lhe selecionar trabalhos e atividades às quais atribui um significado, cria-lhe oportunidades para justificar e valorizar as suas escolhas/produções, permite-lhe refletir e tomar consciência sobre as suas conquistas e progressos (MARCHÃO, 2014:31).*

Deste modo, a construção de um portfólio implica que se considere a avaliação através de uma visão construtivista ou socioconstrutivista, que cumpre dois objetivos: o de incluir a criança no processo de aprendizagem, como grande protagonista, e o de integrar a avaliação neste. Tal obriga, inevitavelmente, a uma pedagogia de aprender, determinando – *se a práxis como locus da Pedagogia, pois envolve um processo interativo de diálogo e confronto entre crenças e saberes, entre saberes e práticas, entre*

*práticas e crenças e entre estes polos em interação e os contextos envolventes* (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007: 17). O caráter multidimensional das aprendizagens obriga a que a criança/aluno mobilize o saber ser e o saber fazer em diferentes situações, muitas das quais do seu quotidiano, de modo a evidenciar todas as competências, conhecimentos, atitudes e valores que possui.

Enquanto instrumento devidamente documentado, o portfólio pode englobar: registos de observação, fotografias, amostras de trabalho, gravações áudio e vídeo, diários de aprendizagem, entrevistas, comentários dos pais, reflexões das crianças, registos de caso, produtos das crianças, amostras de escrita, comentários das crianças e dos professores/educadores sobre os trabalhos realizados e relatórios narrativos. Shores e Grace (2001:45) afirmam, inclusive, que tudo poderá ser incluído no portfólio, uma vez que *a criatividade é a única limitação imposta aos conteúdos de portfólios de crianças*. Tal como afirmam McAfee e Leong (1997, referenciados por Oliveira-Formosinho e Parente, 2005:30) o portfólio *é uma compilação organizada e intencional de evidências que documentam o desenvolvimento e a aprendizagem de uma criança ao longo do tempo*. Desta forma, enquanto instrumento de trabalho contínuo, sistémico e organizado, o portfólio ajuda na planificação de atividades a desenvolver, pela evidência das principais capacidades e dificuldades das crianças/alunos.

Scallon (2004) considera existirem três tipologias de construção do portfólio: o portfólio de trabalho, no qual se incluem todos os trabalhos realizados pelo aluno, com comentários reflexivos, realizados ao longo do processo pedagógico; o portfólio de apresentação, no qual o aluno apenas inclui os melhores trabalhos, realizados num período de tempo concreto, podendo descrever a sua progressão numa competência e ainda, o portfólio de avaliação, no qual o aluno seleciona os seus melhores trabalhos a avaliar, devendo dominar e saber mobilizar os conhecimentos espelhados nestes. A última tipologia de portfólio pode também servir a avaliação institucional.

O mesmo autor defende ainda que o portfólio se pode agrupar em três dimensões diferentes, nomeadamente: quanto às competências (realizações dos alunos que evidenciam o domínio de recursos a mobilizar e da própria competência), ao progresso (descrições do aluno face aos procedimentos e estratégias utilizados na realização de tarefas, de acordo com os objetivos a atingir, dificuldades encontradas e meios adotados para melhorar) e às perceções e reflexões (expressão de sentimentos, motivação e satisfação em relação às tarefas realizadas).

A avaliação formativa alternativa, a *avaliação para as aprendizagens* (BLACK & WILLIAM in PINTO, 2010:4) tem como principais finalidades: regular, orientar e melhorar

o processo de aprendizagem, para o qual as diferentes etapas de construção de um portfólio contribuem significativamente.

Tal, uma vez que uma das questões centrais que se coloca, quando abordamos esta temática, consiste na utilização intencional, sistemática e essencialmente didática e pedagógica de um sistema de feedback, dado que as crianças/alunos necessitam de orientação para evoluírem. Só assim é que conseguem *começar a desenvolver competências de autoavaliação e autorregulação das suas aprendizagens* (FERNANDES, 2005:84). Por essa mesma razão o feedback deve ser descritivo, na medida em que incentiva o repensar da proposta de aprendizagem, dá pistas para a ação futura de aprendizagem e não corrige o erro, no sentido de dar à criança/aluno a oportunidade de o fazer, assegurando uma aprendizagem mais significativa. Este tipo de feedback assinala também os pontos fortes para que sejam conscientemente reconhecidos. A qualidade de um feedback é influenciada por fatores como: o momento em que é disponibilizado; o apoio que dá; a oportunidade, por questionamento, que a criança/aluno tem para explicar o seu raciocínio e fundamentar respostas e ações, clarificando estas e ainda, o reforço positivo que garante. A construção progressiva num período de tempo, do portfólio, reflete a importância atribuída ao processo de aprendizagem, este que deve ser orientado por feedbacks do EI/professor, com vista ao atingir pleno do produto final da aprendizagem. Dweck (2006) alerta para o facto de a natureza do feedback influenciar *o posicionamento motivacional perante a situação de aprendizagem*, o que na prática significa que a criança/aluno age, de acordo com a interpretação dos níveis de desempenho que deve atingir e das expectativas que existem face ao seu trabalho.

A partir da realização de um portfólio, a criança/aluno aprende a avaliar e a dirigir o seu desenvolvimento, apercebendo-se continuamente daquilo que já sabe fazer, das suas dificuldades e, ainda, do que precisa de aprender. Para além destas, algumas das principais vantagens defendidas por Melo e Freitas (2006: 66-67) consistem na criação de uma maior e estreita relação entre a avaliação e contexto (no qual se desenvolvem as aprendizagens), reflexão ativa e participativa das crianças/alunos quanto aos trabalhos produzidos (procedimentos de autoavaliação e autorregulação), mas também capacidade da criança/aluno para identificar os seus progressos experimentados (desenvolvendo a sua autoconfiança). Ainda a aptidão para conhecer o currículo, percecionando como o mesmo é desenvolvido e praticado, o facto de este instrumento apoiar a avaliação por competências, abranger mais processos e objetos de avaliação, a interpretação das dificuldades sentidas nas realizações dos trabalhos ou ainda, o facto



de o processo de avaliação se tornar menos constrangedor são também fatores privilegiados a ter em consideração, aquando da opção por este instrumento de avaliação.

O portfólio é o somatório de experiências educativas vivenciadas pela criança/aluno, que favorecem a aprendizagem reflexiva e estimulam o desenvolvimento de competências metacognitivas. Este tipo de instrumento de avaliação permite, ainda maior transparência em relação ao processo de ensino-aprendizagem entre o El/professor, a criança/aluno e a família.

Por sua vez, a maior resistência apresentada pelos educadores de infância e professores na implementação do portfólio, segundo Renée e Simon (2000, citados por VEIGA SIMÃO, 2008: 146), consiste na capacidade que o profissional de educação terá de ter em gerir, em termos temporais, a integração do portfólio nas atividades letivas também, o papel que a criança/aluno passará a assumir pode fazer retrair o El/professor.

Já as desvantagens associadas a este instrumento de avaliação são relativas ao facto de a criança/aluno poder não ter em consideração os objetivos curriculares previamente definidos, e ainda os critérios de seleção e comentários apresentados pelas crianças em EPE, serem egocêntricos e concretos assim como, a falta de consenso quanto à organização deste instrumento (FERNANDES, 2005:61). Para além destes, são ainda apresentadas outras fragilidades, como: o facto de não existirem modelos de orientação, o receio da subjetividade da avaliação, as dúvidas acerca dos objetivos e valores das tarefas e, ainda, a construção do portfólio, por parte da criança/aluno, ocorrer de acordo com o que pensa serem as expectativas do El/professor. Assim sendo e, mesmo por questão de gestão temporal, importa definir a priori regras e orientações claras para a construção do portfólio.

O portfólio é um instrumento de avaliação que permite ao profissional de educação adequar o currículo e a prática a cada criança/aluno, respeitando e promovendo diferenciação pedagógica. Para tal é determinante a relação que cada El/professor consegue estabelecer e criar, de forma individualizada, com cada criança/aluno, do respetivo grupo/turma.

#### **6.4. Estratégias de recolha de dados: 1º CEB**

Alguns dos possíveis instrumentos de avaliação a utilizar no 1º CEB são: os mapas conceituais, o vê epistemológico de Gowin, os testes e ainda, as grelhas de avaliação de aprendizagens rubrics. Vários autores definem também, em

complementaridade com a EPE o recurso à observação, às entrevistas e ao portfólio de aprendizagem, como anteriormente referido.

Gouveia (2008) apresenta os mapas conceituais, como um instrumento de avaliação não convencional, que consistem num recurso esquemático favorável à organização e à representação do conhecimento, através do estabelecimento de relações significativas entre conceitos sob a forma de proposições.

De salientar que, para o professor de 1º CEB, este tipo de instrumento é particularmente útil enquanto elemento de diagnóstico, ao permitir a recolha de informações sobre os conhecimentos existentes, detetando a organização destes e possíveis erros de compreensão. Assim sendo, será exequível adequar o percurso formativo às necessidades, mas também às características dos formandos, dando-lhes a possibilidade de ampliarem e progredirem na aprendizagem. Os mapas conceituais são igualmente vantajosos aquando da realização de avaliação formativa, ao permitirem negociar conceitos e o entendimento sobre estes, identificar erros na construção de significados e proceder às necessárias correções. Os principais benefícios dos mapas conceituais para os discentes relacionam-se com a tomada de consciência dos conhecimentos atingidos, a estruturação de novas informações, o resumo da aprendizagem realizada e a facilidade de memorização.

Não se pode esquecer que os mapas conceituais são, em simultâneo, um método de ensino-aprendizagem e um instrumento de avaliação, pelo que importa clarificar os critérios, a partir dos quais essa avaliação pode ser realizada, concretamente: clareza de informação; qualidade dos conceitos; profundidade/complexidade da análise; bem como orientação/hierarquia.

Por sua vez, e de acordo com o que define Valadares e Graça (1998) o vê epistemológico de Gowin é um instrumento de avaliação não convencional, que permite analisar a estrutura de um dado conhecimento, identificar as suas componentes e clarificar as relações entre essas. A forma de vê justifica-se pelo vértice que corresponde aos acontecimentos/objetos. Na parte superior central está a questão-foco, sobre a qual irá incidir o conhecimento, sendo em redor desta que se desenvolverá todo o processo de aprendizagem. Já o ramo esquerdo refere-se à parte conceitual, estando o pensamento subjacente à mesma, ao que sabe e como sabe. Por sua vez, a parte direita corresponde à ação e à metodologia a seguir, de forma a construir o conhecimento pretendido. Os conceitos disponíveis ficarão do lado conceitual, enquanto do outro lado ficam os registos/factos e respetivas análises. Para o aluno, este tipo de instrumento serve de orientação para a formação de um conhecimento, possível a partir de

experiências educativas, que permitem ultrapassar dificuldades conceituais e metodológicas. Enquanto instrumento de avaliação, à semelhança do anteriormente descrito nos mapas conceituais, é interessante e relevante, na medida em que ajuda a identificar entraves no processo de aprendizagem (avaliação diagnóstica e formativa), ainda que não facilite propósitos de classificações (avaliação sumativa).

Os testes (prova escrita, individual, sem consulta e com tempo limitado), por seu turno, constituem o exemplo máximo de instrumento utilizado para propósitos sumativos. Regra geral, estão associados ao tipo de ensino expositivo, dado que avaliam o que o docente ensinou, designadamente a memorização do aluno. Por norma, constata-se que os alunos não estudam para aprender significativamente os conteúdos, mas sim para conseguirem obter uma boa classificação (GOUVEIA, 2008).

De acordo com Leite e Fernandes (2002:16), um bom teste será diretamente influenciado pela qualidade das perguntas que engloba, e que deverão ser: claras (não podem suscitar dúvidas); significativas (avaliem o central e o relevante do que foi trabalhado), com diferenciação cognitiva (apelo a diferentes níveis cognitivos – memorização, compreensão, análise, síntese...); representativas (proporcionais ao tempo dedicado a cada conteúdo e aos níveis cognitivos trabalhados); bem como não encadeadas entre si (a resposta a uma questão não deve depender da resposta a outra anterior).

Aquando da construção de um teste com respostas objetivas pode optar-se por questões de resposta curta, preenchimento, verdadeiro-falso, associação e resposta múltipla sendo que, consoante os objetivos a avaliar, podem incluir-se questões de resposta longa, com mais problemas de subjetividade e cariações inter e intra examinadores.

Tal como todos os outros instrumentos de avaliação, também os testes apresentam um conjunto de vantagens, como: facilitam uma clara ligação aos objetivos; servem para melhorar o desempenho dos alunos; podem informar, diagnosticar, motivar, disciplinar e conduzir ao sucesso; ser uma afirmação pública e concreta de competência e produzir dados escritos para referência posterior. Por outro lado também englobam limitações, desde logo: não acrescentarem novas informações às recolhidas anteriormente pelo docente; causarem stress e ansiedade; poderem diminuir a autoestima dos discentes; não avaliarem, na maior parte das vezes, o pensamento crítico; promoverem memorização; estarem afastados do processo de aprendizagem e serem da iniciativa do professor (VALADARES E GRAÇA, 1998). Este tipo de instrumento de avaliação é, sobretudo, inadequado quando o principal propósito do

processo de ensino-aprendizagem tem como referencial competências (saber-agir) e resolução de problemas. Por esta mesma razão, cada vez mais se sugere que o principal objetivo do teste ultrapasse a ideia de o aluno conseguir dar a resposta certa, mas sim que o estimule a interpretar, refletir, explicitar raciocínios e elaborar explicações.

Sempre que a avaliação exige a construção de uma resposta e não a escolha de uma resposta previamente elaborada e definida pode revelar-se benéfica a utilização de grelhas de avaliação (Arter & Chappuis, 2007).

As grelhas de avaliação de aprendizagens de escala descritiva – rubrics – são *ferramentas de classificação que dividem o trabalho dos alunos nas suas partes componentes e objetivos, e proporcionam uma descrição detalhada do que constituem níveis aceitáveis de performance de cada componente* (Stevens & Levis, 2005:3).

As rubrics são um instrumento *de classificação baseado em critérios, com uma escala de desempenho que nos permite definir e descrever os principais componentes que constituem as avaliações de matérias ou objetivos mais complexos* (Arter & McTighe, 2001).

Ao contrário das grelhas de avaliação com escalas uniformes, que fornecem pouco feedback sobre o que se fez de errado e o que se deve melhorar, as rubrics, ao incluírem uma escala descritiva permitem uma avaliação criterial, na qual o desempenho do discente é analisado com referência a objetivos, competências ou metas e níveis de desempenho explícitos. É assim possível identificar os pontos fortes e fracos de cada discente e os tipos de dificuldades que apresenta, potenciando a sua progressão e permitindo reorientar e corrigir estratégias, por parte do docente.

De acordo com o definido por Gouveia (2008), as principais vantagens associadas ao uso de rubrics consistem em: fornecer feedback atempado aos alunos, promovendo mudanças e criando hábitos de autoavaliação (Taras, 2003, citado por Stevens & Levi, 2005); preparar os alunos para usarem o feedback disponibilizado (os discentes adquirem motivação intrínseca, pois sabem o que têm de melhorar); definir critérios de avaliação, ficando o aluno a saber a sua posição face ao objetivo definido e o professor percebe a forma como está a decorrer o processo de ensino aprendizagem; poupar tempo aos docentes (assegura diretamente reflexão e consciencialização de práticas e métodos); classificar os objetivos de ensino (definem-se objetivos de aprendizagem complexos); proporcionar um assessment válido das aprendizagens e do progresso dos alunos (especialmente dos resultados difíceis de alcançar, tornando a avaliação coerente e consistente (Arter & McTighe, 2001); melhorar a motivação e a

confiança dos alunos (ao alcançarem o sucesso pelo bom desempenho, os alunos adquirem uma maior capacidade para se autoavaliarem); integrar avaliação e ensino (ligação entre o que se espera e o que se consegue atingir); encorajar o pensamento crítico, a partir das grelhas e com a explicação dos critérios presentes nestas, podendo o tempo para desafios de pensamento crítico ser reduzido (Stevens & Levi, 2005); ajudar o professor a melhorar as técnicas de ensino, através do diálogo entre pares e reflexão sobre estratégias de ensino (SANTOS, 2010:10); permitir uma avaliação coerente (definição clara de critérios de desempenho e escalas descritivas, com redução de julgamentos subjetivos) e por envolver os alunos na aprendizagem, pela perceção do nível do seu trabalho e pela envolvência no processo de ensino-aprendizagem (Arter & Chappuis, 2007; Arter & McTighe, 2001).

*O objetivo primordial da avaliação é promover a aprendizagem, não medi-la* (Arter & McTighe, 2001:83). Logo, numa etapa inicial é preciso clarificar o que se pretende que o aluno aprenda e de que forma será avaliado. Ao proporcionar-se a rubric, enquanto instrumento que assegure feedback descritivo ao aluno (avaliação formativa), permite-se que se retirem informações valiosas que ajudam a compreender as necessidades e as orientações de melhoria.

A seleção criteriosa e fundamentada do instrumento de avaliação a utilizar tem como principal finalidade garantir uma maior fiabilidade no processo de AA, procurando ter em consideração os enviesamentos comuns, protagonizados pelo avaliador, de forma a minimizá – los ou até mesmo evitá – los. As novas perspetivas de avaliação, sobre as quais refletiremos em seguida, fundamentam práticas essencialmente formativas.

## **7. Novas Perspetivas de Avaliação: Na direção da Avaliação Alternativa Ecológica e Avaliação Formativa Alternativa**

*Na senda das concepções avaliativas de carácter formativo, tem – se caminhado para a avaliação alternativa, fruto do relevo dado à importância do estudo da coerência entre as práticas educativas e a continuidade das práticas de socialização nos diversos sistemas que compõem o ambiente ecológico* (GONÇALVES, 2008:74).

Na EPE, direciona – se deste modo a avaliação formativa, no sentido de uma avaliação alternativa ecológica (AAE).

## A AAE

*é um processo contínuo, pois requer o conhecimento de cada criança individual, no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, a partir da sua estrutura de criação de significado para a experiência desta outra criança individual que, embora da mesma idade, tem já outra história de vida, outra experiência, outra família, outra cultura (OLIVEIRA – FORMOSINHO, 2002:152).*

É assim vista como um “processo que acompanha processos”, no qual a criança tem oportunidade de construir conhecimento, pela envolvência e pela participação em atividades e em tomadas de decisão, como é caso a avaliação. Esta colaboração constata-se no âmbito de uma Educação de Infância de cariz construtivista.

*Each of the component parts is recognized, in and of itself, for its significance, but each of the components is also recognized as part of a significant whole and, as such, is incorporated into the whole (KOSTELNICK, SODERMAN & WHIREN, 2004, citados por GULLO, 2005:117).* Este tipo de modelo preconiza a exigência de observação contínua e individual de cada criança, no sentido de se recolherem informações significativas acerca da mesma, dado que não cresce nem se desenvolve numa perspetiva linear.

A avaliação alternativa ecológica formativa apresenta características holísticas, preconizando a existência de um currículo integrado que se pretende (re)construir, indo ao encontro das necessidades das crianças, sem esquecer a interação destas com diferentes contextos ecológicos em que agem e que estão em permanente mudança. De realçar, ainda, a necessidade de se estar consciente de uma avaliação baseada nos produtos e nos processos, de modo a que não se tirem ilações descontextualizadas, que pode conduzir a um processo de rotulação da criança, que não contribui positivamente para o processo avaliativo, de reconfiguração do currículo.

A importância de considerar o ambiente no processo avaliativo justifica – se com o facto de o EI para além de ficar responsável por avaliar a criança, deverá igualmente avaliar o reflexo das práticas educativas que têm lugar no jardim – de – infância e que influenciam o desenvolvimento e a aprendizagem desta (GONÇALVES, 2008:77). É por esta mesma razão que se considera a avaliação em Educação de Infância contextual, uma vez que antes de se avaliar a criança é fundamental avaliar-se o contexto que se criou. *Caregivers should do their best to appreciate these interrelated factors that shape the development of the children they care for (MARTIN, 1999:75).* Só assim será possível propor e desenvolver atividades, projetos e realizações estruturadas e significativas.

As diferentes dimensões aplicadas a este modelo de avaliação, já apresentadas, segundo Oliveira – Formosinho (ibidem) são: processual, contínua, educacional/institucional/curricular, centrada na observação, contextual, mesossistémica (a criança não está isolada) e referente às culturas. Na verdade, privilegia – se as capacidades das crianças para utilizarem e aplicarem os seus conhecimentos e as suas capacidades.

Atualmente, no que concerne ao 1º CEB, verifica-se um enorme contraste entre as práticas e as abordagens psicométricas. A avaliação implica hoje a *ideia de continuidade: não se trata mais de analisar uma sucessão de actos isolados, mas sim de adoptar um conjunto de procedimentos complementares de colecta de informação* (Scallon, 2004:2). Ao acompanhar a evolução do aluno, a avaliação não age exclusivamente com a preocupação e interesse pelo produto final a atingir, abrindo perspectivas às etapas de progressão, às características pessoais do indivíduo e ao seu contexto. Surge, assim, o conceito de assessment, que segundo Linn et Gronlund

*a general term that includes the full range of procedures used to gain information about student learning (observations, ratings of performance, or projects, paper-and-pencil tests) and the formation of value judgements concerning learning process* (2000:31, citado por Gouveia, 2008).

De acordo com a última definição, assessment (cuja etimologia da expressão remete para “sentar-se com”) engloba: medida, no sentido de quantificar, pela atribuição de um valor numérico; testagem, pela utilização de testes standardizados e ainda, procedimentos de observação qualitativa, de forma a poder observar produções complexas ou comportamentos indicadores de outras características associadas a atitudes ou à motivação.

Outrora, avaliava-se por competências, todavia com a formulação de Metas Curriculares, pelo Sistema Educativo Português, tal situação já não se verifica. Roldão (2008: 69) *defende porém que ensinar para desenvolver competências não reduz, antes aumenta, a necessidade de exigência de domínio consistente de conteúdos*. Na verdade, o indivíduo deveria assim, ter capacidade para conseguir integrar o saber e o saber-fazer, em situações variadas. As principais razões que justificam a abordagem por competências em educação prendem-se com o facto de assim a aprendizagem ser *mais significativa para os alunos, prepará-los para os desafios do futuro e combater o insucesso escolar* (SANTOS, 2010:17).

De Ketele (2008), no campo da pedagogia, faz referência a competência como a capacidade para identificar, combinar e utilizar um conjunto de saberes que juntos

possibilitam a resolução de situações problemáticas, mas também a produções de atos de comunicação significativos. Gouveia (2007) indica que se retiram características comuns nas competências, sendo elas: o facto de se manifestarem em ações ou em comportamentos; serem observáveis e avaliáveis; estarem relacionadas e associadas a contextos e a situações específicas; estarem associadas a desempenhos de sucesso; serem dinâmicas e mutáveis, podendo ser adquiridas ao longo do tempo.

Com a valorização da avaliação por competências surge a perspectiva emergente já mencionada, que reforça as situações de assessment, das quais surgem as: performance assessment (apreciação de desempenho) e authentic assessment (apreciação autêntica). Segundo Scallon (2004), o desempenho constitui a base da conceção avaliativa atual, pelo que é fulcral ter em consideração as seguintes características: situações de desempenho (as tarefas exigem uma resposta elaborada, que integre uma justificação sólida); situações autênticas e realistas (os problemas são reais e significativos, do quotidiano); interatividade entre avaliador e avaliado; aprendizagens multidimensionais; existência de exigências, expectativas ou standards (parte-se da explicitação dos objetivos de aprendizagem para se avaliar à luz de standards); importância atribuída ao julgamento; valorização do processo e do produto; integração da avaliação na aprendizagem; participação do aluno e autoavaliação.

Segundo Fernandes (2008a:95), as características principais da AFA, que decorrem do paradigma construtivista, dizem-nos que não conseguimos apreender o que o aluno sabe e é capaz de fazer, dada a complexidade e subjetividade do processo avaliativo, sendo fulcral compreender, sim, os processos de ensino e de aprendizagem. A avaliação deve desenvolver – se em contexto, de forma integrada, contando com a participação dos alunos e com a interação destes com os professores, que interferem e influenciam através dos seus conhecimentos, experiências, conceções e valores, o processo de avaliação. Ainda, as aprendizagens devem ser avaliadas a partir de uma diversidade de estratégias, técnicas e instrumentos, com ênfase nos processos de descrição, de análise e de interpretação da informação recolhida, processos qualitativos por natureza, sem desprezar métodos quantitativos.

De acordo com as ideias chave das novas perspectivas de avaliação para a EPE e para o 1º CEB, caminha-se para uma avaliação alternativa, que através da utilização de estratégias e instrumentos como o portefólio, cada vez mais dá relevância a questões, como: motivação, participação, regulação, apoio à aprendizagem, orientação ou diagnóstico.



A revisão da literatura e enquadramento teórico que acabamos de explicitar orientou a metodologia de investigação, a qual desenvolveremos no próximo capítulo.

## II.METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

### 1. Desenho da Investigação – Ação: Definição da Pergunta de Partida e de Objetivos

*O enquadramento conceptual funciona, todo ele, como um quadro hipotético de interpretação da realidade e a “verificação” científica do seu ajustamento é realizada exactamente pelo confronto com a realidade (GUERRA, 2007:63).* O que significa que será graças aos resultados obtidos na investigação-ação, que será aferida a adequabilidade das teorias interpretativas. Assim, no sentido de melhor se articularem as práticas avaliativas entre a EPE e o 1º CEB, pretende – se, com este trabalho, conhecer e analisar as especificidades e a transversalidade do estado atual da avaliação das aprendizagens entre estas duas etapas iniciais da educação básica.

*A definição do problema de investigação constitui a primeira fase na elaboração de um projecto (ALMEIDA e FREIRE, 2003:38).* De salientar que, ao longo de todo o processo, as hesitações e as incertezas implícitas que surgiram foram aceites e alvo de reflexão.

Os olhares que incidem sobre a avaliação reúnem algumas questões geradoras de polémica, centrando – se preferencialmente sobre as transformações concetuais que a temática tem vindo a sofrer ao longo do tempo, nomeadamente ao nível dos métodos, das finalidades e dos instrumentos. Por essa razão, no processo de investigação a realizar, procura – se alcançar um conhecimento de cariz interpretativo e compreensivo das relações entre ideologia educacional e práticas de avaliação.

Deste modo, ao longo dos capítulos, houve um particular cuidado em abordar as principais características do processo avaliativo, concretamente nas valências de EPE e de 1º CEB, analisando e interpretando semelhanças, diferenças e possíveis complementaridades, para melhor poder articular as duas valências.

*Importa traduzir um projeto de investigação sob a forma de uma pergunta de partida correctamente formulada. (...) Nesse sentido, a pergunta de partida constitui normalmente um primeiro meio para pôr em prática uma das dimensões essenciais do processo científico: a ruptura com os procedimentos e as noções prévias (QUIVY e CAMPENHOUDT, 2008:34).*

A pergunta de partida que estrutura todo o trabalho é: **“Quais as semelhanças, diferenças e complementaridades entre as práticas avaliativas da Educação Pré-Escolar e do 1º Ciclo do Ensino Básico?”**.

*Toda a investigação tem por base um problema inicial que, crescente e ciclicamente, se vai complexificando, em interligações constantes com novos dados, até à procura de uma interpretação válida, coerente e solucionadora (PACHECO, 1995:67).* Com o propósito de se dar resposta a esta questão, definimos os objetivos de estudo, que orientaram a investigação:

- Conhecer e analisar o estado atual da arte no que diz respeito à problemática da AA.
- Analisar comparativamente a EPE e o 1º CEB:
  - Caracterizando representações da avaliação;
  - Aferindo as finalidades da avaliação (reais e as percebidas);
  - Interpretando quadros de referentes da avaliação;
  - Reconhecendo agentes avaliativos;
  - Percebendo quais os momentos de avaliação;
  - Compreendendo os espaços em que ocorre avaliação;
  - Identificando técnicas e instrumentos de avaliação.
- Identificar e analisar semelhanças, divergências e complementaridades nas práticas avaliativas da EPE e do 1º CEB;
- Compreender adaptações e mudanças a que o processo avaliativo responde:
  - Apresentar sugestões que promovam a articulação entre práticas avaliativas (EPE e 1º CEB).

Importa realçar que, *quando se fala de investigação educativa, dois requisitos se impõem: que seja científica – pautada pela sistematicidade e pelo rigor – e que seja pedagógica – adequada ao objecto de estudo (COUTINHO, 2007:50).* Com o intuito de se dar resposta à pergunta de partida, foi concebida uma pesquisa de carácter exploratório, reflexivo e de cariz interpretativo, inserida no paradigma de investigação qualitativa. Esta opção pareceu-nos a mais adequada ao principal propósito de investigação - contribuir para uma melhor articulação das práticas avaliativas entre a EPE e o 1º CEB, o que conseqüentemente proporcionará maior sucesso escolar, graças ao ajustamento da intervenção educativa.

Exibiremos, em seguida, a opção metodológica selecionada, fazendo referência ao contexto de investigação e aos procedimentos.

## 2. Opção Metodológica

Alarcão (2001:137) apresenta três questões centrais no processo investigativo, sendo estas de caráter ontológico, epistemológico e metodológico. Torna-se fulcral definir, respetivamente, a essência da realidade sob o ponto de vista do ser e do agir, refletir sobre a natureza da relação fundacional sujeito – objeto, mas também sobre a *forma como a investigação é feita, isto é, ao processo de coleta, tratamento de dados e discussão dos resultados.*

A opção metodológica selecionada recai sobre uma investigação de caráter qualitativo.

*Este tipo de investigação é indutivo e descritivo, na medida em que o investigador desenvolve conceitos, ideias e entendimentos a partir de padrões encontrados nos dados, em vez de recolher dados para comprovar modelos, teorias ou verificar hipóteses como nos estudos quantitativos (SOUZA, 2009:56).*

Assim sendo, a investigação qualitativa é holística, uma vez que tem em consideração a complexidade da realidade, o que permite que através da flexibilidade dos procedimentos interpretativos se compreendam os fenómenos recolhidos e descritos, de forma profunda e rigorosa, pelos sujeitos, sendo assim atribuída importância ao significado.

Segundo Bogdan e Biklen, existem características da investigação qualitativa que estão diretamente associadas ao investigador, nomeadamente o facto de este se interessar mais pelo processo, comparativamente aos resultados e aos produtos, assim como o facto de analisar os dados obtidos de forma indutiva, uma vez que estes não têm como objetivo confirmar hipóteses construídas previamente. Pelo que, a

*ênfase qualitativa no processo tem sido particularmente útil na investigação educacional ao clarificar a “profecia auto – realizada”, a ideia de que o desempenho cognitivo dos alunos é afectado pelas expectativas dos professores (ROSENTHAL e JACOBSON, 1968 citado por BOGDAN e BIKLEN, 2010: 49).*

Os investigadores qualitativos, independentemente do tipo de observação participante que realizam, assumem que o comportamento humano é significativamente influenciado pelo contexto em que ocorre a observação; daí agirem em contacto com o contexto de estudo. No caso particular, aliada ao processo de observação participante e análise documental, iremos utilizar as entrevistas semi – estruturadas aos sujeitos de

ação (e também a especialistas na área), no sentido de compreender *os porquês e os esclarecimentos circunstanciais que possibilitam uma melhor compreensão das respostas, das motivações e da linha de raciocínio que lhes estão inerentes* (SOUSA, 2009:247).

*Halsey (1972, cit. por MÁXIMO-ESTEVEZ, 2008:19) afirma que a investigação-ação é uma intervenção em pequena escala no funcionamento do mundo real e um exame próximo dos efeitos de tal intervenção.* Tratando-se de uma investigação deste cariz, importa esclarecer que, no que respeita à metodologia selecionada, colocou-se em prática um portfólio de avaliação, tanto na EPE como no 1º CEB. Este processo permitiu uma articulação simultânea da prática e da teoria, verificando-se não só a necessidade de se avaliar o processo, como também as mudanças geradas pela investigação, pela recolha de informações sistemáticas. O pressuposto era o de realizarmos uma investigação aprofundada sobre a AA, confrontando as teorias e as informações/resultados recolhidos e analisados.

Focalizaremos, agora, a nossa atenção na caracterização e na apresentação da amostra escolhida.

### **3. Caracterização e Apresentação da Amostra**

Nesta investigação-ação, foram incluídas duas Instituições, A e B, nas quais realizámos, respetivamente, o estágio de intervenção na valência de EPE e de 1º CEB. Em termos de localização geográfica, a Instituição A insere-se na união de freguesias de Lordelo do Ouro e Massarelos e a Instituição B pertence à união de freguesias de Aldoar, Foz do Douro e Nevogilde, as duas na cidade do Porto. Enquanto a Instituição A é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), que possui exclusivamente a valência de EPE, a B é uma Instituição Pública, que para além do 1º CEB possui, igualmente, a valência de EPE.

Em cada uma das valências, EPE e 1º CEB, o período de observação adequou – se, diretamente, ao tempo de estágio de intervenção realizado. Assim sendo, entre 23 de fevereiro e 9 de junho de 2015 decorreu a observação participante na valência de EPE, enquanto a valência de 1º CEB decorreu entre 28 de setembro de 2015 e 6 de janeiro de 2016.

Nas Instituições A e B, procedemos à análise e interpretação de documentos relativos ao regime de autonomia, administração e gestão, bem como a documentos do profissional de educação específicos da prática avaliativa realizada.

O Projeto Educativo de cada instituição afirma as opções relativas ao ideal de educação a seguir, isto é, os princípios gerais e as linhas orientadoras da ação educativa. Assim sendo, a Instituição A tem como principais objetivos pedagógicos:

*desenvolver a criança pessoal e socialmente com base em experiências de vida democrática numa perspetiva de educação para a cidadania; fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência como membro da sociedade; contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso de aprendizagem; estimular o desenvolvimento global da criança no respeito pelas suas características individuais, inculcando comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diferenciadas; desenvolver a expressão e a comunicação através de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo; proporcionar à criança ocasiões de bem-estar e de segurança; incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efetiva colaboração com a comunidade (Projeto Educativo, 2006:35).*

Por sua vez, no PE do agrupamento da Instituição B, a principal missão consiste no *desenvolvimento pessoal e social dos alunos, permitindo-lhes uma melhor compreensão do mundo que os rodeia e a sua plena integração na sociedade* (2014:4), pela concretização de três áreas funcionais, concretamente: Área Pedagógica- Didática (ensino), Área Psicossocial (relacional) e Área Organizacional (institucional). Aliás, é para cada uma destas áreas que são definidos os principais objetivos pedagógicos a desenvolver, especificamente no âmbito do currículo e dos processos educativos, contemplados no Plano de Turma e nas planificações didáticas, ao nível das relações humanas e de comunicação e, ainda, de acordo com a gestão e estruturação dos serviços do agrupamento.

O grupo de EPE da Instituição A era constituído por vinte e cinco crianças, sendo dezassete do género feminino e oito do género masculino, com idades compreendidas entre os três (oito crianças) e os quatro anos (dezassete crianças). Por sua vez, os discentes da turma de 3º ano de escolaridade da instituição B correspondiam a um total de vinte, sendo onze do género feminino e nove do género masculino. De salguardar que os últimos, à exceção de uma aluna um ano mais velha, tinham oito anos de idade.

Como anteriormente referido, aplicámos portfólios nas duas valências de estágio de intervenção, com uma das crianças de cada grupo/turma, que importa caracterizar. A criança C, do género feminino, tinha quatro anos no ano letivo 2014/2015 e frequentava a EPE, na Instituição A. Por sua vez, a criança S, do género masculino, tinha oito anos no ano letivo 2015/2016 e frequentava o 3ºano do 1º CEB, na Instituição B.

A amostra das entrevistas, num total de seis, foi selecionada por se considerar que os inquiridos poderiam fornecer informação pertinente sobre o objeto de estudo e, particularmente, sobre as concepções e práticas avaliativas dos contextos de intervenção.

Em Educação de Infância, a amostra é constituída pela EI da sala de atividades em observação e intervenção, pela Coordenadora Pedagógica da Instituição A e, ainda, por uma docente da ESEPF. Já ao nível do 1º CEB, a amostra é formada pela docente da turma em observação e intervenção, pela Coordenadora Pedagógica do 1º CEB, da Instituição B e, ainda, pela Diretora Pedagógica de um colégio privado, na área metropolitana do Porto, especialista em avaliação no 1º CEB e certificada pela ESEPF. Gil (1999: 92) defende que a amostra pode ser um *subconjunto do universo ou da população por meio do qual se estabeleceu ou se estimam as características desse universo ou população*. Trata-se, deste modo, de uma amostra intencional, selecionada em contexto de estágio e académico.

**Quadro n.º II: Identificação Profissional das Entrevistadas.**

Entrevistado	Curso de Formação Inicial	Formação Complementar	Situação Profissional	Anos de Serviço
E1	Licenciatura em Educação de Infância, na ESEPF.	-----	Educadora de Infância, na Instituição A.	13
E2	Bacharelato em Educação de Infância, na ESEPF.	Equivalência a licenciatura em Educação de Infância, na ESEPF.	Coordenadora Pedagógica de EPE, na Instituição A.	28
E3	Bacharelato em Educação de Infância, na ESEPF.	Equivalência a licenciatura em Educação de Infância, na ESEPF (1993). Mestrado em Educação, área de especialização: Desenvolvimento Curricular, na UM (1998). Doutoramento em Estudos da Criança: Metodologia e Supervisão em Educação de Infância, na UM (2007).	Docente, na ESEPF.	25
E4	Licenciatura em Ensino Básico, no Instituto Piaget.	-----	Professora de 1º CEB, na Instituição B.	18
E5	Escola do Magistério Primário, de Lamego.	Mestrado em Supervisão Pedagógica, na ESEPF (2007).	Coordenadora Pedagógica de 1º CEB, na Instituição B.	23
E6	Escola do Magistério Primário e ESE da Guarda.	Mestrado em Supervisão Pedagógica, na ESEPF (2012) – trabalho de projeto: <i>Estratégias avaliativas de um contexto educativo: Em estudo exploratório sobre a avaliação no 1º Ciclo do EB</i>	Diretora Pedagógica de uma Instituição, na área metropolitana do Porto.	29

De seguida, daremos conta dos métodos e técnicas de recolha de dados, designadamente as observações participantes, a análise documental, as entrevistas protagonizadas e os portefólios construídos serão expostos com maior profundidade.

## 4. Métodos e Técnicas de Recolha de Dados: Observação Participante, Análise Documental, Entrevistas e Portfólios

Os métodos de observação direta utilizados para a recolha de informação são os únicos

*que captam os comportamentos no momento em que eles se produzem e em si mesmos, sem a mediação de um documento ou de um testemunho. Nos outros métodos, pelo contrário, os acontecimentos, as situações ou os fenómenos estudados são reconstituídos a partir das declarações dos actores (inquérito por questionário e entrevista) ou dos vestígios deixados por aqueles que os testemunharam directa ou indirectamente (análise de documentos) (QUIVY e CAMPENHOUDT, 2008:196).*

Por essa mesma razão, a observação deve pautar-se por precisão e rigor, através da definição prévia dos objetivos de trabalho e das questões orientadoras. Todavia, uma vez que a observação tinha como intuito captar comportamentos e reações, relativas à avaliação, em tempo real, não foram estruturados nem construídos instrumentos de observação, pelo que o investigador selecionaria o que considerasse mais adequado, do que foi possível registar em sede de análise de conteúdo.

No processo de observação direta, o investigador deve envolver – se com o grupo social em análise, respeitando os seus parâmetros e normas. Tal permitirá ao sujeito de ação observar os contextos, os participantes e as interações verbais e não verbais, assegurando a fidelidade e a autenticidade dos fenómenos. O progresso, no que refere às ciências sociais, exige a inclusão do sujeito na observação para que possa investigar de forma crítica e (...) *auto – reflexiva no seu conhecimento dos objectos.* (LANDSHEERE, 1986 citado por GONÇALVES, 2008:98).

Verificou-se também uma recolha de dados preexistentes particularmente ao nível da análise documental, esta que é *uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente do original, a fim de facilitar num estado ulterior a sua consulta e referência* (CHAUMIR, 1974, citado por SOUSA, 2009:262).

Assim sendo, na EPE, foi-nos possível analisar e interpretar referências à avaliação, presentes em documentos institucionais, como o Projeto Educativo, o Regulamento Interno e o Projeto Curricular do grupo de intervenção. Já no caso do 1º CEB os documentos analisados eram comuns a todo o agrupamento, no qual se insere



a Instituição B, como: o Projeto Educativo, o Regulamento Interno e o Plano Curricular, à exceção do Plano de Turma, também analisado.

Nas duas valências, foi igualmente possível aceder a e analisar os diferentes instrumentos de avaliação, utilizados pelas profissionais de educação. No caso específico da EPE, falamos, particularmente, de grelhas de observação/avaliação, registos de observação, como são caso os incidentes críticos e as descrições diárias e, ainda, as avaliações de cada planificação realizada. Já as fichas de diagnóstico (por disciplina), as fichas formativas (por disciplinas), os testes sumativos trimestrais (por disciplina e comuns a todo o agrupamento), as grelhas de observação de comportamentos e atitudes, leitura, diagnóstico, as grelhas de autoavaliação comportamental (semanais) e os registos de avaliação para os EE foram os instrumentos disponibilizados no 1º CEB.

O principal objetivo da análise documental consiste em retirar a máxima informação pertinente, neste caso relativa à avaliação das aprendizagens. Deste modo, foram consideradas todas as referências implícitas e explícitas presentes nos documentos em análise, que pudessem ser interpretadas como conceções ou práticas avaliativas dos contextos em análise (Instituição A e B).

Já tendo em consideração o método da entrevista, também utilizado, é de salientar que este consiste num *acto de conversa intencional e orientado, que implica uma relação pessoal (...) utilizada quando se pretende conhecer o ponto de vista do outro* (MÁXIMO – ESTEVES, 2008:92-93). O discurso oral do sujeito expõe e descreve as informações passíveis de serem recolhidas tendo liberdade para apresentar pontos de vista e justificar ideias que lhe pareçam significativas, numa dinâmica de perguntas e respostas.

O grau de estruturação de uma entrevista é definido de acordo com aquilo que o investigador deseja obter e, por essa mesma razão, construiu – se uma entrevista semi – estruturada, com base num guião com tópicos e referências alvo de possíveis interrogações a abordar (ver anexos I e II).

*Mesmo quando se utiliza um guião, as entrevistas qualitativas oferecem ao entrevistador uma amplitude de temas considerável, que lhe permite levantar uma série de tópicos e oferecem ao sujeito a oportunidade de moldar o seu conteúdo* (BOGDAN e BIKLEN, 2010:135).

A realização de entrevistas a um pequeno grupo de sujeitos, impedindo que se generalizem opiniões a um grupo social, asseguraram, contudo, o confronto de opiniões entre os vários sujeitos entrevistados. Enquanto investigador, a grande finalidade não se centra na modificação de perspetivas acerca de uma temática, mas pelo contrário

*em compreender os pontos de vista dos sujeitos e as razões que os levam a assumi-los* (BOGDAN e BIKLEN, 2010:138).

As entrevistas ocorreram em espaço institucional, o mesmo em que decorreu a investigação – ação, ou em ambiente académico e, para além disso, tiveram carácter individual. No que concerne ao processo das entrevistas, estas foram gravadas e depois transcritas, respeitando – se, na totalidade, o seu conteúdo.

Em investigação qualitativa e, tal como se pôde constatar, as entrevistas realizadas, em paralelo com a observação participante e a análise documental, são interpretadas como uma estratégia de complemento às informações obtidas. *A sua complementaridade permite, com efeito, efectuar um trabalho de investigação aprofundado, que, quando conduzido com a lucidez e as precauções necessárias, apresenta um grau de validade satisfatório* (QUIVY e CAMPENHOUDT, 2008:200).

Nas duas valências de intervenção, graças ao papel de observação participada desempenhado pelo investigador, mas também à intervenção educativa foi-nos possível construir, com uma das crianças do grupo/turma um portfólio, pelo que nos parece essencial apresentar todo o processo vivenciado. A partir de tal processo, o investigador conseguiu averiguar as principais potencialidades e limitações deste instrumento de avaliação, numa perspectiva de avaliação alternativa.

Num momento inicial, houve necessidade de se obter autorização, por parte dos Encarregados de Educação da C e do S, através de carta, como a presente em anexo III. Nesta explicamos em que é que consistia um portfólio de avaliação, de que forma a dinâmica de trabalho seria integrada no processo de aprendizagem, bem como as principais vantagens de participação e realização deste instrumento, para cada um dos educandos, não se tendo verificado algum entrave.

A fase seguinte foi essencial para o investigador estabelecer e fomentar uma relação de partilha e de cumplicidade com as crianças, pelo que todo o trabalho realizado tinha como principal intuito o conhecimento pessoal, como é visível na observação e análise dos registos presentes nos anexos IV e V, construídos de acordo com a faixa etária e nível de desenvolvimento da criança C e do aluno S.

*Como cualquier colección con significado, el portafolio debe estar cuidadosamente organizado. Esto también hace que la interpretación y el análisis de um Portafolio sea una tarea más fácil* (FLÓREZ, 2013:53). Tendo isto em mente, houve tempo para se definir, em parceria com a criança, a estrutura de organização dos diferentes registos no portfólio.

Os processos de recolha, reflexão sobre o trabalho realizado e análise de indicadores de desenvolvimento sempre se constataram em simultâneo e, com a participação ativa da criança. Estes registos podiam ser escolhidos pelo adulto ou pela própria criança. De realçar que, no sentido de se agilizar o processo e dado que o aluno S já tinha competência para ler e escrever, ao contrário da criança C, era aquele que escrevia os comentários às diferentes experiências de aprendizagem, não havendo a necessidade de o adulto gravar e transcrever. Para que o processo se possa realizar deste modo, com um pouco de mais autonomia, por parte do aluno, é imprescindível a existência de tal competência.

Posteriormente, realizaram-se os momentos de apresentação de todo o trabalho efetuado, a partir de conferências entre a criança e a família, os pares e o adulto.

O momento final, de exclusiva responsabilidade do investigador, exige que este elabore documentos descritivos sobre o desenvolvimento de cada uma das crianças, em determinado período de tempo, bem como defina estratégias de intervenção futura. Estes correspondem, respetivamente, ao relatório narrativo e ao plano de ação.

Passaremos, de seguida, à explicação dos métodos e técnicas utilizados para o processo de tratamento de dados e respetiva análise de conteúdo.

## **5. Métodos e Técnicas de Tratamento de Dados: Análise de Conteúdo**

A análise de conteúdo é uma das técnicas mais utilizadas na investigação empírica, no campo das ciências sociais e humanas, pelo recurso a

*um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição dos conteúdos das mensagens. (...) A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou eventualmente, da recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não) (BOGDAN e BIKLEN, 2010:38).*

Quanto à observação participada, apesar de não se estruturarem instrumentos de registo, definiu-se a priori que, no caso da EPE, as opções de escolha poderiam recair sobre instrumentos de recolha de dados e, no 1º CEB, a observação deveria ser registada em grelhas de observação e notas de campo.

A análise documental englobou diferentes fases como: a pré – análise, a exploração do material com tratamento de resultados seguida de inferência e

## PENSAR a AVALIAÇÃO

Semelhanças, diferenças e complementaridades entre as práticas avaliativas da EPE e do 1º CEB

interpretação. Neste último momento, foi possível realizar o confronto com a revisão da literatura e enquadramento teórico, de forma a cruzar dados.

Em suma,

*a análise de conteúdo constitui um bom instrumento de indução para se investigarem as causas (variáveis inferidas) a partir dos efeitos (variáveis de inferência [específicas ou gerais] ou indicadores; referências no texto), embora o inverso, predizer os efeitos a partir de factores conhecidos, ainda este ao alcance das nossas capacidades. Os indicadores e inferências são, ou podem ser – como vimos – de natureza muito diversa (BOGDAN e BIKLEN, 2010:137).*

As informações recolhidas nos documentos institucionais analisados foram agrupadas em diferentes quadros, juntamente com a informação presente em documentos do MEC, no sentido de permitir uma comparação entre o que está estipulado e o que se constata na prática. Cada quadro corresponde, assim, a um descritor específico: concepções de avaliação; dimensões a avaliar (o quê?); estratégias avaliativas/técnicas e instrumentos (como?); momentos de avaliação (quando?); espaços de avaliação (onde?) e ainda, agentes avaliativos (quem?), como veremos em seguida.

**Quadro n.º III: Concepções de Avaliação**

	O que está referenciado	Documento de referência
<b>MEC – EPE</b>		
<b>Instituição A</b>		
<b>MEC – 1º CEB</b>		
<b>Instituição B</b>		

**PENSAR a AVALIAÇÃO**

Semelhanças, diferenças e complementaridades entre as práticas avaliativas da EPE e do 1º CEB

**Quadro n.º IV: Dimensões a avaliar (O quê?)**

	<b>O que está referenciado</b>	<b>Documento de referência</b>
<b>MEC – EPE</b>		
<b>Instituição A</b>		
<b>MEC – 1º CEB</b>		
<b>Instituição B</b>		

**Quadro n.º V: Estratégias avaliativas/Técnicas e instrumentos (Como?)**

	<b>O que está referenciado</b>	<b>Documento de referência</b>
<b>MEC – EPE</b>		
<b>Instituição A</b>		
<b>MEC – 1º CEB</b>		
<b>Instituição B</b>		

**Quadro n.º VI: Momentos de avaliação (Quando?)**

	<b>O que está referenciado</b>	<b>Documento de referência</b>
<b>MEC – EPE</b>		
<b>Instituição A</b>		
<b>MEC – 1º CEB</b>		
<b>Instituição B</b>		

**Quadro n.º VII: Espaços de avaliação (Onde?)**

	<b>O que está referenciado</b>	<b>Documento de referência</b>
<b>MEC – EPE</b>		
<b>Instituição A</b>		
<b>MEC – 1º CEB</b>		
<b>Instituição B</b>		

**Quadro n.º VIII: Agentes Avaliativos (Quem?)**

	<b>O que está referenciado</b>	<b>Documento de referência</b>
<b>MEC – EPE</b>		
<b>Instituição A</b>		
<b>MEC – 1º CEB</b>		
<b>Instituição B</b>		

## PENSAR a AVALIAÇÃO

Semelhanças, diferenças e complementaridades entre as práticas avaliativas da EPE e do 1º CEB

O preenchimento de cada quadro permitiu averiguar se as instituições têm em consideração os normativos de referência do MEC, mas também estabelecer uma comparação interpretativa das principais diferenças, semelhanças e possíveis complementaridades entre a EPE e o 1º CEB.

Relativamente à análise de conteúdo das entrevistas, foi possível ao investigador refletir acerca do significado da mensagem transmitida oralmente, pelos sujeitos entrevistados. Para além de ter em consideração a linguagem utilizada pelo entrevistado e o contexto em que se realizou a entrevista, identificámos também as categorias e sub – categorias, para analisar e interpretar o conteúdo. Tal possibilitou comparar conceções sob a avaliação e respetivas práticas, por parte dos entrevistados, na mesma e entre as valências da educação básica em estudo. De forma a facilitar o preenchimento do quadro construído, dever-se-ia recorrer aos códigos definidos, anteriormente, para cada um dos entrevistados.

**Quadro n.º IX:** Categorias e sub – categorias definidas para análise de conteúdo das entrevistas.

<b>Categoria</b>	<b>Sub – Categoria</b>	<b>Indicadores</b>
<b>C1.Perceção da Avaliação</b>	1.1.Representações de avaliação	
	1.2.Finalidades do processo avaliativo	
<b>C2. Quadro de Referentes</b>	2.1.Referentes de avaliação	
	2.2.Dimensões alvo a avaliar	
	2.3.Estratégias Avaliativas	
<b>C3. Processo Avaliativo</b>	3.1.Agentes avaliativos	
	3.2.Interatividade entre avaliador e avaliado	
	3.3.Momentos de avaliação	
	3.4.Espaços de avaliação	
	3.5.Técnicas e instrumentos	
	3.6.Dificuldades e constrangimentos	
<b>C4.Comparação do processo avaliativo entre a EPE e o 1º CEB</b>	4.1.Principais diferenças entre a avaliação na EPE e no 1º CEB	
	4.2.Práticas avaliativas comuns à EPE e ao 1º CEB	

Quanto aos portfólios, são os próprios instrumentos de avaliação construídos, a dinâmica de implementação, vivenciada pelo sujeito de ação, e os diferentes registos e documentos de trabalho que engloba, que permitem ao investigador fazer interpretações sobre as conceções e aspetos-chave de avaliação.

O próximo capítulo destina – se à apresentação e discussão dos resultados obtidos.

### **III. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS**

#### **1. Análise descritiva dos resultados**

Apresentaremos, em seguida, os resultados alcançados nos contextos de intervenção, nas Instituições A (EPE) e B (1º CEB), através da análise de conteúdos aos resultados das entrevistas, da observação participada, da análise e interpretação de documentos estratégicos e ainda, dos dados obtidos com a implementação de portfólios, enquanto instrumento de avaliação formativa alternativa.

As transcrições das entrevistas estão presentes nos anexos VI a XI e agrupadas no anexo XII, em quadro respetivo. Importa recordar que as entrevistadas E1, E2 e E3 são profissionais ou especialistas da EPE, já as entrevistadas E4, E5 e E6 trabalham na valência de 1º CEB. O anexo XIII contempla os diversos quadros, já apresentados, relativos aos documentos institucionais, pelo que a leitura destes possibilitará verificar se as ideias expostas pelas entrevistadas refletem a legislação e o estipulado em documentos estratégicos das instituições em que exercem a prática profissional. Os registos de observação vêm complementar e fortalecer informações recolhidas na realização das entrevistas e, ainda, na análise documental de cada uma das Instituições. Os diferentes resultados atingidos, inclusive, as considerações recolhidas a propósito dos portefólios, à semelhança de inferências/interpretações que possamos realizar, serão apresentados nas seguintes categorias e sub-categorias:

**Quadro n.º X:** Categorias e sub – categorias definidas para a apresentação dos resultados obtidos nos diferentes instrumentos de investigação.

<b>Categoria</b>	<b>Sub – Categoria</b>	<b>Indicadores</b> (Observação; Análise Documental; Entrevistas; Portefólios)
<b>C1.Perceção da Avaliação</b>	1.1.Representações de avaliação	
	1.2.Finalidades do processo avaliativo	
<b>C2. Quadro de Referentes</b>	2.1.Referentes de avaliação	
	2.2.Dimensões alvo a avaliar	
<b>C3. Processo Avaliativo</b>	3.1.Agentes avaliativos	
	3.2.Técnicas e Instrumentos	
	3.3. Momentos de avaliação	
	3.4.Espaços de avaliação	
	3.5.Dificuldades e constrangimentos	
<b>C4.Comparação do processo avaliativo entre a EPE e o 1º CEB</b>	4.1. Diferenças e práticas avaliativas comuns	

## 2. Perceção da Avaliação

### 2.1. Representações da avaliação

É unânime, entre as entrevistadas, que *a avaliação é antes de mais um processo que tem informação útil para o percurso do aluno e tem muita informação útil para o percurso do professor (E6)*, informação esta que permitirá a tomada de consciência, a readequação do processo de aprendizagem e a melhoria progressiva deste que, de acordo com a perspetiva das várias entrevistadas, assenta sobre alguns pilares, como são o ambiente educativo e a atribuição de feedback. Só desta forma será exequível refletir e construir estratégias, de modo a reorientar o processo de ensino-aprendizagem.

Outra definição apresentada consiste em:

(...) avaliar é apurar, é estimar, é apreciar, é fazer uma apreciação sobre algo. No caso das escolas e dos jardins de infância, com certeza, que poderá constituir uma



apreciação sobre os resultados de aprendizagem (...), estes que foram conseguidos pelas crianças ou pelos alunos (E3).

De acordo com este conceito, é também interessante mencionar que tanto a E4 como a E5 reforçaram a ação de verificar que a avaliação deve desempenhar, no sentido de aferir se as aprendizagens realizadas pelos alunos, nos vários domínios do saber, saber-fazer, saber-estar e saber-ser o foram de facto. Na prática, tal traduz uma valorização do resultado face ao produto, todavia importa não esquecer a necessidade de avaliar todos os fatores que influenciam o processo, para que os produtos sejam alcançados. No PC do agrupamento a que pertence a Instituição B, tal está presente na conceção de que *a avaliação certifica as aprendizagens e os conhecimentos adquiridos pelo aluno*, sendo assim reforçada a ideia de avaliação apresentada pela E4 e E5. No mesmo documento, não se descarta que *a avaliação é um elemento integrante e regulador do processo educativo*.

No essencial dos resultados alcançados e à luz das abordagens socioconstrutivistas, a EPE reconhece a avaliação enquanto elemento integrante do processo de aprendizagem, no qual exerce influência, acabando inclusive por valorizar mais a modalidade formativa da avaliação. Já no 1º CEB, apesar de tal ideia estar presente, o conceito de avaliação é ainda muito associado ao medir e ao classificar (modalidade sumativa da avaliação).

## **2.2. Finalidades do processo avaliativo**

Quando questionadas sobre as principais finalidades do processo avaliativo, ninguém questiona que a avaliação permite melhorar as práticas educativas, visível em afirmações como:

*(...) depois avaliar para melhorar, ah (...) avaliar para tomar consciência do caminho feito, para ver o que é (...) para continuar, o que é para alterar, o que é para fazer efetivamente diferente (E2).*

*(...) é procurar melhorar as aprendizagens dos alunos (...) detetar as dificuldades dos alunos, para implementar estratégias e atividades diferenciadas de remediação, com vista ao sucesso escolar dos alunos (...) implica também que o professor reflita sobre a sua prática pedagógica e que adequa as necessidades dos alunos ao que leciona (E5).*

Parece-nos óbvio que, quando se fala em melhorar, subentende-se contribuir para adequar a prática, através da reflexão sobre os efeitos da ação educativa (a título

de exemplo, como afirma a E6, *o procurar estratégias avaliativas, o assegurar feedback, o refletir sobre o percurso de cada aluno e o seu próprio*).

Outra finalidade apontada passa pela envolvimento da criança/aluno no próprio processo de avaliação, para que este possa constatar a sua própria evolução e controlar a sua aprendizagem. Assim, tomará consciência do que já é capaz e do que precisa de melhorar (possíveis fragilidades). Tal ultrapassa concepções de avaliação associadas ao medir e ao classificar - (...) *o importante da avaliação é tentar (...) ajudar que seja o mecanismo de construção da aprendizagem que regule, que reorienta, isso sim acho que faz sentido em todos os anos, mas nestas faixas etárias (...) muito mais* (E6).

No caso concreto da EPE, pela análise do RI da Instituição A, nomeadamente na Norma V – Objetivos do JI, estão mencionadas algumas das finalidades da avaliação, como:

*c) Contribuir ... para o sucesso da aprendizagem; d) Estimular o desenvolvimento global da criança no respeito pelas suas características individuais, inculcando comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diferenciadas; h) Proceder à despistagem de inadaptações, deficiências ou precocidades e promover a melhor orientação e encaminhamento da criança.*

As últimas não diferenciam da opinião da E1, que afirma que as principais finalidades da avaliação passam por

*conhecer cada criança (...) e o grupo, (...) registar evidências de aprendizagens, refletir e adequar a prática educativa, de forma a responder às necessidades individuais (...) diagnosticar se a criança necessita de algum apoio de necessidades educativas especiais (...) para poder adequar um ensino especializado.*

A E2, também profissional da Instituição A, valoriza, particularmente, a ideia de melhorar e de tomar consciência que a avaliação permite.

Relativamente às finalidades avaliativas -diagnóstica, formativa e sumativa-, a EPE aponta muito para a natureza formativa da avaliação, que tem como objetivo

*compreender as aprendizagens das crianças, depois as suas necessidades e interesses (...) os educadores funcionam muito pela avaliação das necessidades e dos interesses, para depois partirem para as propostas de atividades e projetos, (...) fornece ao educador elementos também para a reflexão da sua própria prática e para adequar a sua prática aos contextos, aos ambientes que proporcionam às crianças e depois, porque a avaliação formativa aprecia a criança na atividade do dia a dia. Valoriza-se o processo, mas numa relação com o produto (...)* (E3).

Não exclui contudo, as restantes modalidades, como a diagnóstica *de cada criança e do grupo, como forma de conhecer as suas características através das*

*observações e registos* (E1) e a sumativa, que, de acordo com a E1 e com a prática da Instituição A, é sobretudo utilizada no final do ano letivo, aquando do preenchimento do registo de avaliação para o EE.

Desde logo se identificam diferenças comparativamente à EPE, por parte das três entrevistadas do 1º CEB, pela identificação da valorização da modalidade sumativa em comparação às restantes, (...) *eu para mim aqui é sumativa que se valoriza mais* (E4). O próprio PC do agrupamento a que pertence a Instituição B, embora faça referência às estratégias diagnóstica e formativa da avaliação, a verdade é que a sumativa tem maior destaque, associado a situações de retenção e pelo facto de incluir um momento de avaliação externa.

As três entrevistadas também reconhecem e apresentam falhas relativas à definição de finalidades avaliativas,

*(...) vivemos muito preocupados em distribuir os diferentes conteúdos a lecionar, as diferentes matérias, (...) e se calhar não vejo ah igual preocupação na definição de: como é que eu vou conseguir avaliar?; e quando? (...) Agora, é preciso, efetivamente, planear as estratégias, planear a avaliação, (...) porque só a partir daí é que eu consigo depois perceber ah se efetivamente estamos no percurso certo, se aquele aluno está a conseguir ou se não está a conseguir atingir determinada ah, ah meta. (...) Obviamente se eu orientar logo o meu trabalho ou planear logo, (...) eu tenho que definir indicadores de desempenho, para já tenho de definir claramente quais é que são os objetivos, apesar de nem sempre se falar de objetivos (...) é importante sabermos para onde caminhamos e o que é que queremos alcançar. Depois é definir critérios de avaliação, níveis de desempenho, descritores de (...) tendo em conta os dados que vamos recolhendo e reajustando o, o processo* (E6).

Deste modo, é patente às entrevistadas a identificação de estratégias diagnósticas e sumativas, muito associadas a instrumentos e a momentos concretos de avaliação. Por sua vez, continua-se a fazer equivaler o conceito de avaliação formativa à avaliação contínua, sendo desse modo difícil identificar estratégias, pelo que se afirma que é *àquela que acontece em qualquer momento, dentro da sala de aula, mas se depois formos perguntar, pronto: tem autoavaliação?; há, há transmissão de feedback?; há (...) todas essas características, algumas delas depois não estão lá e se calhar são essas mesmo que estão a faltar que, que fazem a diferença* (...) (E6)

A construção de um portfólio, enquanto instrumento de avaliação contínua, possibilita conhecer a criança, trazendo muitas vezes as suas vivências e experiências para a sala de atividades/aula e, conseqüentemente, as suas capacidades e as suas limitações. Tal permite igualmente adaptar estratégias pedagógicas e avaliativas, de forma a conseguir-se assegurar o desenvolvimento de aprendizagens

multidimensionais, sendo exequível intervir e avaliar em simultâneo. Parece-nos pertinente referir que o portfólio é um instrumento de caráter marcadamente formativo. A inclusão de documentos como são caso o relatório narrativo e o plano de ação, presentes no portfólio da criança C, justificam isso mesmo.

A construção de um relatório narrativo exige a revisão de todo o trabalho realizado, para em seguida se proceder à descrição, o mais pormenorizada possível, das competências trabalhadas e adquiridas por cada uma das crianças, em cada área de conteúdo/disciplina (ver fragmento no anexo XIV). A informação deve revelar o conhecimento científico e pedagógico do profissional de educação, permitindo-lhe *refletir sobre a prática pedagógica, sobre as propostas que faz e as oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento que oferece às crianças* (SILVA, 2014: 49). O plano de ação é outro documento, que não tem o objetivo de colocar em evidência as dificuldades da criança. No entanto, *não significa que estas evidências sejam ignoradas, pois é papel do profissional de educação intervir a este nível* (SILVA, 2014: 49-50), agrupando pistas para intervenções futuras, bem como indicando objetivos de aprendizagem que a criança/aluno deverá trabalhar com maior profundidade (ver excerto no anexo XV), para colmatar dificuldades, correspondendo às expectativas do adulto.

Assim sendo, as duas valências em estudo identificam as mesmas finalidades da avaliação. A questão que se coloca é que ainda não são visíveis estratégias, afirmação influenciada pela intervenção educativa que realizamos, que assegurem o cumprimento eficaz dessas mesmas finalidades, nomeadamente a de melhorar o processo de ensino-aprendizagem. Estas estratégias poderiam estar associadas a situações de maior interatividade entre avaliador e avaliado, através de sistema de feedback ou ainda, integração da realidade de cada criança/aluno nas vivências da sala de atividades/aula, de forma a promoverem-se aprendizagens multidimensionais.

No essencial, a estratégia formativa é vista como a dominante na EPE, enquanto no 1º CEB o enfoque seja a vertente sumativa. Importa salientar que, pela nossa experiência e pelo que a literatura recomenda, o recurso ao portfólio aproxima as duas valências.

### 3. Quadro de referentes

#### 3.1. Referentes de avaliação

Para as entrevistadas da EPE, é unânime que as OCEPE são o grande referente da avaliação para esta valência de educação básica, pela definição de áreas de conteúdo que orientam o trabalho e as aprendizagens que o EI deve promover. Por sua vez, também todas concordam e referem as MAPEPE, pois apesar de ser *um documento polémico, (...) podem ser também para os educadores uma referência interessante, na medida em que sugerem muitas competências essenciais que a criança pode desenvolver* (E3). Aliás, no caso concreto da Instituição A e, de acordo com a informação obtida, o próprio *plano curricular está elaborado com base neste, nestes dois documentos* (E1).

No caso do 1º CEB, a situação repete-se, desta feita, uma vez que a Instituição B tem por referência um documento de apoio que o agrupamento a que pertence elabora, tendo por base as referências do MEC. Estas agrupam mais do que um documento, como nos indica, de forma inequívoca, a E6:

*se por um lado (...) deixou de estar em vigor os programas que existiam e, nomeadamente ah, ah a definição de competências e se estabeleceram metas curriculares, primeiros metas de aprendizagem e depois metas curriculares. Há áreas em que isso, realmente, não aconteceu (...).*

Assim sendo, o facto de não haver descritores de desempenho, definidos através das Metas Curriculares, em todas as disciplinas, faz com que, para estas, como são caso o Estudo do Meio e as Expressões, o quadro de referentes seja ainda o Programa.

Em cada registo do portfólio, os indicadores de desenvolvimento presentes são relativos às áreas de conteúdo/disciplinas, tendo por referência os normativos do MEC, diferentes para cada uma das valências (EPE: OCEPE e MAPEPE; 1º CEB - Programas e Metas Curriculares). No 1º CEB, os indicadores de desenvolvimento foram construídos pelo próprio investigador, ver anexo XVI, tendo por base de apoio os documentos já referidos.

As grandes diferenças constata-se ao nível da organização dos normativos de referência para cada valência da educação básica, uma vez que as OCEPE, documento em vigor para a EPE, não explicitam objetivos de aprendizagem, mas sim finalidades estratégicas. Contrariamente, as Metas Curriculares definem objetivos pedagógicos, o que facilita a seleção de estratégias de avaliação, a equação de recursos e a conceção

de estratégias avaliativas. À semelhança do que acontece com muitos profissionais de EPE, aquando da implementação do portfólio, as MAPEPE foram um documento de referência, ajudando a definir o que a criança deveria aprender em cada área de conteúdo.

### 3.2. Dimensões – alvo de avaliação

No que concerne às dimensões alvo de avaliação, estas são diferentes entre a EPE e o 1º CEB. No caso específico da primeira valência, a E3 diz-nos que podemos organizar o objeto de avaliação em três dimensões: *avaliar os contextos, avaliar os processos e avaliar os produtos*. Entenda-se por contexto o que também fora definido pela E1 como: *avaliar a organização do ambiente educativo (...)* e tudo o que este engloba, nomeadamente: a variedade, a riqueza e a diversidade de materiais que podem estimular e promover a criança a realizar aprendizagens, mas também o confronto e a segurança dos diferentes espaços. Relativamente ao processo, a E3 afirma que a avaliação deve incidir sobre a *aprendizagem da criança, ah (...) as competências e as aprendizagens hum, por áreas de conteúdo, avaliar a criança como sujeito da própria aprendizagem, tendo em conta, claro, as suas idades e também as características desenvolvimentais*. Por último, esta mesma entrevistada clarifica que avaliar os produtos corresponde à fase final, ou seja, ao momento em que se verifica o que a criança aprendeu. Nomeadamente nesse instante, o EI percebe se houve continuidade na aprendizagem e se estas responderam a todas as áreas de conteúdo.

No caso específico da EPE, é relevante mencionar que segundo o PE (2006) as pedagogias utilizadas pela Instituição A são, designadamente, a Pedagogia de Projeto e a Pedagogia de Situação, nas quais a criança tem um papel ativo na construção das suas aprendizagens. Tal informação é pertinente quando abordamos as dimensões alvo de avaliação, uma vez que, nesta valência as atividades e projetos curriculares devem estar em articulação com documentos, como as OCEPE e as MAPEPE, indicados pela E1 e E2, e visíveis em registos de observação elaborados (ver exemplos nos anexos XVII e XVIII).

O PC do grupo de intervenção faz referência às três dimensões, anteriormente apresentadas (contexto – ambiente educativo: espaço, materiais, tempo e interações, processo e produto). Aliás, por se valorizar a dimensão do contexto educativo como fator de influência para a aprendizagem, foi-nos possível recorrer ao PIP (ver anexo XIX), de forma a avaliar o ambiente educativo de intervenção na EPE. A partir deste

instrumento e, graças à identificação de algumas fragilidades, foi igualmente possível definir estratégias de melhoria.

Ainda quando questionadas sobre as dimensões a avaliar, a E2 reforçou a importância de o próprio EI se autoavaliar, dado que (...) *a avaliação serve mesmo para isso, o trampolim para eu também tomar consciência de como estou, o que faço, como faço (...) a autoavaliação é extremamente importante (...).*

Por sua vez, na valência de 1º CEB, a E4 afirma que o objeto de avaliação é o *trabalho deles diário (...) nós avaliamos comportamentos, nós avaliamos atitudes, nós avaliamos os conhecimentos (...)* isto é, o saber e o saber-fazer nas várias disciplinas e depois as diferentes componentes transversais associadas ao saber-ser.

Os documentos estratégicos relativos à Instituição de 1º CEB refletem

*que a avaliação incide sobre as aprendizagens definidas no Currículo Nacional, para as diversas disciplinas e áreas disciplinares, que estão expressas no Projeto Curricular de Escola [(PCE) anexado ao Projeto Educativo do Agrupamento (PEA)] e no Plano de Turma (PT) e sobre o cumprimento das metas curriculares globalmente fixadas para o Ensino Básico.*

Ainda, de acordo com informação recolhida nas entrevistas realizadas à E4 e à E5 em conselho de docentes do 1º CEB e, tendo por referência documentos já mencionados (Programas e Metas Curriculares), é construída uma base de apoio ao docente, no que concerne às dimensões a avaliar, estas de cariz conceptual e atitudinal (empenho e atitude cívica).

Já a E6 define cinco dimensões sobre as quais deveria incidir a avaliação, concretamente: o desempenho em situações autênticas e realistas, nas quais há *necessidade de ajustar as aprendizagens em função daquilo que é a vivência quotidiana dos alunos, ah e aproximá-las, o mais possível, de experiências significativas (...)*; as aprendizagens multidimensionais, para as quais não se exige

*à escola apenas que transmita conhecimento de determinada área científica (...) nós pedimos (...) ao aluno que, que aprenda a ser ah e aprenda a fazer, portanto estamos a integrar aqui aspetos que, com algum grau de subjetividade, mas que também tem de estar contemplado em termos de, em termos de, de avaliação (...) há aqui todo um trabalho muito mais desenvolvido, muito mais abrangente, que não implica só o conhecimento ou a reprodução de conhecimento, mas implica a mobilização na dimensão anterior das suas experiências, das suas vivências e trazer esses conhecimentos (...) da realidade para a sala de aula (...).*

Como terceira e quarta dimensão a avaliar, temos a relação entre o professor e o aluno e o feedback que o primeiro conseguirá disponibilizar ao segundo. Numa perspetiva de avaliação formativa, de acordo com a opinião da E6, o discente é parte

integrante do processo de aprendizagem, devendo envolver-se e participar neste, de forma a conseguir perceber o que está bem e o que deve ser alterado, tal

*só é possível se houver uma boa relação, se a relação estiver consolidada, ah se existir uma relação de confiança também. A parte da comunicação tem de ser fluída, o aluno tem de estar à vontade para colocar dúvidas, para interrogar, para questionar, para pedir esclarecimentos (...)o assessment, o sentar-se com, o ter tempo, disponibilidade (...) para ouvir, para construir, porque fundamentalmente o professor tem de ser também (...) o orientador de percurso (...) e claro, é preciso ter em conta a sensibilidade do professor ah, se está atento, se percebe porquê ou quando não percebe leva isso como um desafio, vai tentar perceber porque é que as coisas não estão a correr bem (...)é importante que o aluno sinta que o professor tem consideração pela perspectiva que ele dá ah, ele pode dar a sua opinião (...) se sentirem que têm uma voz ativa na construção desse percurso acho que todo o processo de aprendizagem sai muito beneficiado (E6).*

A última dimensão apresentada corresponde à autoavaliação, que, de acordo com o que apresenta a E6, não tem merecido a importância que lhe é devida. Frequentemente é cumprida “porque sim”, não havendo consequência para as informações recolhidas, sendo dessa forma necessário (...) *desencadear uma atividade, um projeto, uma tarefa, uma estratégia para superar (...)*. Esta situação foi-nos possível observar na prática de intervenção (ver anexo XX); isto é, de facto era promovido um momento de autoavaliação semanal, relativo a atitudes e comportamentos, mas não lhe era dado seguimento, pela definição de estratégias concretas, verificando-se apenas um comentário da docente.

Quanto ao portfólio, importa referir que se verificou a necessidade de se definir, em conjunto com cada criança, o modo como seriam organizados os diferentes registos e trabalhos. A opção recaiu sobre as áreas de conteúdo estipuladas pelas OCEPE/disciplinas, o que exigiu, ainda, a definição de cores para cada uma. A estrutura de organização do portfólio traduz as dimensões – alvo de avaliação em cada valência, à exceção do ambiente educativo no caso da EPE. É pertinente referir que num mesmo registo podem ser trabalhados conteúdos de diferentes áreas/disciplinas, pelo que é da responsabilidade do adulto identificar a mais abrangente (separador final). Esses mesmos conteúdos serão ainda descritos nos indicadores de desenvolvimento de cada registo, fazendo-se referência ao que a criança desenvolveu.

A realização de um portfólio em cada uma das valências de educação básica acabou por aproximar a EPE do 1º CEB, quanto à valorização dos conhecimentos das crianças, como principal dimensão a avaliar. E é especificamente neste aspeto que se centra a principal diferença, uma vez que a EPE para além de avaliar o processo e os resultados de aprendizagem atingidos pelas crianças, como se verifica no 1º CEB, não



esquece também o ambiente educativo e as várias dimensões deste. Estas interpretações e valorizações, por parte de cada valência, de objetos distintos de avaliação, em muito é influenciada pelas próprias pedagogias que regem a prática educativa.

## 4. Processo de avaliação

### 4.1. Agentes de avaliação

No caso concreto da identificação dos principais agentes que intervêm no processo avaliativo, a informação recolhida entre as entrevistadas aproxima a realidade da EPE e do 1º CEB, uma vez que todas consideram os papéis assumidos pelo profissional de educação e pela criança/aluno como centrais e indispensáveis. Importa salientar que, apesar de muitos instrumentos avaliativos convidarem a criança a participar ativamente no processo, segundo as entrevistadas, tal ainda não acontece em pleno, o que é perceptível em opiniões como:

*(...) no pré-escolar está muito centrado no educador, de facto, eu reconheço isso (E3).*

*(...) no caso do 1º ciclo e até pela, muito pela monodocência, apesar das áreas coadjuvadas, eu acho que o professor enfrenta ali sempre (...) todas as tarefas avaliativas muito solitariamente (E6).*

As entrevistadas mencionam, ainda, a importância de envolvimento da restante equipa pedagógica e encarregados de educação, pelo que a participação destes será sobretudo numa lógica de interajuda e partilha. Assim sendo, a E6 afirma que a equipa pedagógica ou conselho escolar, nas duas valências, deve envolver-se *mais nestas tarefas de avaliação, de perceber o que é a avaliação, de perceber como é que podemos melhorar a avaliação e o desempenho dos alunos, da escola (...)*, no sentido de planear e construir estratégias avaliativas eficazes. No caso da família, a E1 valoriza, essencialmente, o acréscimo de informação sobre *alguns tipos de comportamento, algumas atitudes que eles vão tendo e depois ajudam – nos muito a conhecer a criança (...)* e *também a adequar numa percepção avaliativa*. Todas as entrevistadas reconhecem que o adulto é o principal responsável por avaliar, tendo a obrigatoriedade de estabelecer diferentes contactos com a família, ora para recolha de dados significativos, como anteriormente referido, ora para comunicar o percurso realizado pelo educando, as suas conquistas e dificuldades, de forma a conseguir construir uma

estratégia avaliativa eficiente, contando assim com o EE para acompanhar, estimular e valorizar o percurso letivo do educando.

Concretamente, na EPE, as comunicações que se devem estabelecer com a família vêm regulamentadas, tal como nos indica a E3:

*(...) as recomendações das orientações curriculares e se os educadores, realmente, seguissem as orientações curriculares vêm que um dos aspetos focados é esse e depois, há a circular número 17, de 2007, do, do departamento de educação básica do ministério da educação, que ah dá esta indicação muito clara aos educadores.(...)*

Já no 1º CEB, tanto a E4 como a E5 destacam situações como a devolução dos resultados atingidos pelos alunos nas fichas sumativas, através de comentários e de correções e, ainda, os boletins com as classificações, pautas e reuniões que vão tendo com os EE, como os grandes momentos e estratégias de transmissão de feedback. Foi-nos possível vivenciar dois tempos de entrega de fichas de avaliação sumativa e respetiva dinâmica associada, bem como estratégia utilizada para disponibilização de resultados aos EE (ver um dos exemplos em anexo XXI).

Relativamente aos agentes de avaliação, as informações presentes em documentos institucionais extrapolam as do MEC, uma vez que, para além de indicarem quem deverá intervir no processo avaliativo, também referem o modo como se devem verificar algumas das participações, como são caso as do Departamento de Educação Especial, dos docentes das AEC ou dos EE. Mais, fazem igualmente referência às reuniões de articulação que se devem promover entre a EPE e o 1º CEB, que, na verdade, não pareceram ser de conhecimento da E4 e da E5, de acordo com informação obtida em entrevista. Ainda, as entrevistadas da EPE, à semelhança do estipulado em RI institucional, valorizam o papel do adulto, da criança e da família no processo avaliativo, inclusive a última vem referenciada na Norma V – Objetivos do JI, em i) *Incentivar a participação das famílias no processo educativo, estabelecer relações de efectiva colaboração com a comunidade*. Também as entrevistadas do 1º CEB limitaram as suas respostas à atribuição de um papel de destaque ao professor e ao aluno, fazendo também referência aos EE e anulando, assim, a participação do *conselho de docentes, diretor, conselho pedagógico da escola, docente de educação especial e outros profissionais que acompanhem o desenvolvimento do processo educativo do aluno/administração educativa* (Secção II – Processo de Avaliação – Artigo 3º - Intervenientes e Competências, do Despacho Normativo n.º17-A/2015, de 22 de

setembro). Importa referir que todos estes agentes estão mencionados nos documentos de ambas as instituições.

Quanto ao feedback que deve ser disponibilizado à criança/aluno, para que o sujeito desenvolva competência de autoavaliação e autorregulação, para a E2, o *valorizar de imediato a aprendizagem e estimular para novas aprendizagens* traduz uma transmissão de feedback imediato que, por norma, ocorre em situações de aprendizagem positiva. Todavia, quando a situação se inverte e a criança/aluno evidencia dificuldades na realização de uma atividade, reconhecem-se algumas falhas. É fundamental o EI/professor criar momentos de diálogo em que transmita expectativas, promova a autoavaliação, oriente o percurso, para que a criança/aluno se possa, tendo por base uma relação de cumplicidade com o adulto, ajustar e melhorar. Vejamos um exemplo concreto enunciado pela E1, em que a criança percebe que conseguiu cumprir uma tarefa: (...) *eles estão a tentar escrever o nome. Quando eles (...) conseguem, depois de várias tentativas, escrever o nome dizem: “- Olha, já consegui!” (...) Isto é apenas um exemplo, mas existem muitas evidências destas. Eles tomarem consciência (...).*

O facto de a criança comunicar ao EI o resultado final conseguido permite-nos identificar que havia consciência de que seria do agrado deste tal episódio ou, que já teriam sido dadas indicações para que tal se verificasse, tendo a própria criança refletido sobre quais as estratégias a utilizar para resolver o problema que tinha (na circunstância, não conseguir escrever o nome).

Nas diferentes fases de construção do portfólio, a criança C e o aluno S participaram ativamente, evidenciando entusiasmo, mas também um sentimento de responsabilidade, mediante o processo em que se envolviam.

Num primeiro momento, cada uma das crianças teve oportunidade de decorar o seu portfólio, de acordo com os seus gostos pessoais, transportando a sua própria identidade para um elemento ativo da sala de atividades/aula.

Nas duas valências e num momento inicial, os registos elaborados e arquivados em portefólio eram sobretudo selecionados pelo adulto e os comentários das crianças eram breves e diretos, situação que se foi invertendo ao longo do tempo. Os próprios comentários que as crianças começaram a realizar pormenorizavam o processo de aprendizagem, evidenciavam competências atingidas e dificuldades sentidas, mas também opiniões críticas sobre as atividades propostas. O aluno S, numa fase inicial, evidenciou maior dificuldade em comentar e refletir sobre as aprendizagens conseguidas, retraindo-se sempre que tal era pedido. Este comportamento talvez se

justifique pelo facto de a professora cooperante ser apologista de instrumentos marcadamente sumativos, que não convidavam as crianças a refletir sobre o processo de aprendizagem e resultados atingidos. As duas crianças, à medida que se sentiam mais confiantes e seguras (muito graças à valorização e escuta ativa das suas opiniões) foram participando, de forma progressiva, na construção do portefólio, o que significa que assumiram o papel de agente principal do processo de avaliação, ao desenvolverem capacidades de autoavaliação e autorregulação.

Este instrumento de avaliação possibilita ao adulto tomar consciência do percurso realizado por cada criança, o que na prática permitia que fosse assegurado feedback, no qual se valorizava a aprendizagem adquirida e o modo como esta tinha ocorrido. Sempre que necessário, o adulto indicava estratégias que pudessem ajudar a ultrapassar possíveis dificuldades, orientando o processo. Tendo em atenção a interatividade entre o avaliador e o avaliado é interessante constatar, que muitas vezes, a justificação apresentada, tanto pela criança C como pelo aluno S, para escolha de um registo era relativa ao facto de terem conseguido cumprir com sucesso uma atividade ou um exercício, que anteriormente não se tinha constatado, razão associada à possibilidade de o investigador ficar satisfeito, o que evidencia conhecimento das expectativas que o último tem face às aprendizagens a realizar. Este tipo de situação é possível pelo facto de o portefólio ser um instrumento de avaliação individualizado, que na prática exige ao profissional de educação que crie e estabeleça uma relação com cada criança, o que ajuda a interatividade entre o avaliador e o avaliado.

Enquanto instrumento de avaliação formativa, o portefólio justifica que *o trabalho pedagógico e a avaliação deixam de ser da responsabilidade exclusiva do professor. A parceria passa a ser um princípio norteador das actividades* (VILLAS BOAS, 2006:52).

Os indicadores de desenvolvimento em cada registo do portefólio são, particularmente, oportunos para o profissional de educação ter uma maior perceção do trabalho desenvolvido e estratégias utilizadas, mas também para saber o grau de competência de cada criança. Para a família, numa tentativa de envolvimento desta no processo avaliativo do seu educando, tais indicadores são também fundamentais, para que haja compreensão efetiva do processo de aprendizagem e desenvolvimento cumprido.

A família, enquanto agente do processo avaliativo, deverá ser, igualmente, chamada a participar na construção do portefólio, por exemplo, através da seleção de registos ou comentários. Porém, esta não é uma possibilidade isolada, dado que os *portfolios are a particular effective means of increasing productive communication*

*among parents, a teacher, and a student through the concrete evidence the selected products provide* (KINGORE, 2008:83), que deverá ocorrer em momentos de conferência, no caso concreto entre a criança e a família, na qual a primeira apresenta todo o trabalho realizado, havendo assim uma percepção plena do percurso desenvolvido e competências atingidas pelo educando. De forma a garantir o cumprimento destes objetivos, no caso concreto do portfólio da criança C, foi construída uma entrevista (ver anexo XXII), cujas respostas dependiam da realização de tal partilha, por parte da criança.

As restantes conferências, momentos de comunicação, devem ser realizados entre a criança e os seus pares, mas também com o adulto responsável por orientar todo o processo. Apenas a criança C teve oportunidade para realizar estas conferências, tendo possibilidade para apresentar o seu portfólio a duas amigas de grupo, que foram sendo mencionadas em muitos dos registos.

Em suma, as realidades da EPE e do 1º CEB no que concerne aos agentes de avaliação são em vários pontos idênticas, uma vez que o adulto continua a assumir um papel de destaque, pelo que as reações iniciais das crianças que realizaram portfólio foram muito comuns na manifestação de insegurança, quando chamadas a comentar situações de aprendizagem.

A criança/aluno ainda não parece partilhar a responsabilidade do processo avaliativo com o profissional de educação, não sendo ativa nem participativa, não tendo oportunidade real para se autoavaliar e ajustar o seu próprio processo de aprendizagem, evidenciando apenas os conhecimentos construídos, claro que à luz dos contextos de intervenção. A interpretação e o envolvimento dos restantes agentes de avaliação é igualmente próxima nas duas realidades, ainda que no 1º CEB haja uma preocupação maior em definir momentos de comunicação formal dos resultados de aprendizagem de cada educando à respetiva família.

## **4.2. Técnicas e instrumentos**

Quanto às técnicas e instrumentos de avaliação, embora na EPE se privilegie a observação, esta não é suficiente se realizada de forma isolada, pelo que é fulcral documentar as várias evidências recolhidas, através de várias técnicas como: os trabalhos significativos da criança, fotografias, registos áudio, *os incidentes críticos, as descrições diárias, as grelhas de observação (...), muitas podem ser construídas pelo próprio educador até, dependendo daquilo que ele vai avaliar, ou quer avaliar.* (E3) A mesma entrevistada realça a importância de o EI recorrer a instrumentos como:

## PENSAR a AVALIAÇÃO

Semelhanças, diferenças e complementaridades entre as práticas avaliativas da EPE e do 1º CEB

*(...) o PIP, que é um instrumento de avaliação do modelo High Scope e, que por exemplo, avalia o espaço físico, a rotina, o tipo de interação que as crianças estabelecem com ao adulto, ah entre crianças, é fundamental também ter uma noção este, sobre o que se passa nas nossas salas, sobre isto. (...) A ECERCS que avalia, por exemplo, o espaço, os materiais, também avalia as rotinas, avalia atividades, avalia as interações das crianças, avalia questões relativas ah, ah aos pais, por exemplo à participação dos pais, avalia situações relativas ao pessoal, portanto, lá está, são questões mais ligadas aos contextos (...) a escala de empenhamento e de envolvimento (...).*

No 1º CEB, os instrumentos utilizados são marcadamente sumativos, traduzidos inclusive em termos quantitativos por uma classificação, como: *testes escritos, interrogatórios orais, trabalhos individualizados e trabalhos em pequeno grupo* (E5), não esquecendo também: as fichas de trabalho, as listas de verificação, as provas finais de avaliação externa, as grelhas de observação, as fichas ou grelhas de autoavaliação, os relatórios de avaliação individual. Na prática, o recurso a este tipo de instrumentos justifica a atribuição de maior importância à finalidade sumativa da avaliação, em comparação com a formativa, acrescentando a este facto que o aluno não adota o papel principal da ação, sendo a sua participação pouco valorizada. Os próprios docentes entrevistados o reconhecem:

*(...) grelhas de autoavaliação porque é assim: cada um deles diz, só que é uma autoavaliação um bocado (risos) um bocado heteroavaliação, não ... é uma auto - heteroavaliação, porque ao mesmo tempo que o aluno diz o que fez e a nota, quer dizer a cor, porque aquilo no fundo é um semáforo, tem as carinhas com as cores, os outros colegas questionam e eu própria: verde? Nós dizemos: verde? Mas como é que tu mereces verde? E eles começam ... porque eles têm também de ter um espírito autocrítico, eles têm de saber: eu fiz isto, isto e isto (E4).*

Reconhecem também que a definição de descritores de desempenho mobilizou os docentes para a construção de alguns instrumentos de avaliação, sobretudo de carácter de verificação, para apurar o cumprimento das metas estipuladas.

Por sua vez, a autonomia que o MEC confere à escola face à seleção e à construção dos instrumentos de avaliação pode contribuir para a inadequação destes, pelo que seria fulcral a existência de diretrizes mais objetivas. Na Instituição A, está regulamentado na Norma XIII – Processo Individual da Criança do RI, que o JI deve manter organizado o Processo Individual da Criança, do qual fazem parte documentos como: *b) Todos os elementos resultantes das informações familiares ...; d) Ficha de avaliação diagnóstica; e) Registo de observação sobre o desenvolvimento da criança.* De acordo com a nossa observação, este processo, para além de englobar o estipulado conta ainda com alguns trabalhos e fotografias, que comprovam as aprendizagens e

competências desenvolvidas pelo sujeito de ação. Parece-nos ainda oportuno destacar a possibilidade de contactar com os registos de avaliação utilizados pela EI cooperante, estes que correspondiam a uma avaliação generalizada de cada planificação, avaliação esta que incidia sobretudo sobre as estratégias pedagógicas e as aprendizagens atingidas pelos alunos, os registos de observação, maioritariamente, incidentes críticos e descrições diárias e ainda, grelhas de observação/avaliação.

Já no caso da Instituição B, apenas as fichas de avaliação trimestral são construídas pelo grupo de docentes, de cada ano escolar. Todos os restantes instrumentos são da responsabilidade de cada professor, o que pode não assegurar ao aluno a realização de uma autoavaliação, que proporcione o seu desenvolvimento e melhoria de desempenho, como está estipulado na Secção II – Processo de Avaliação – Artigo 6º - Registo, tratamento e análise da informação, no Despacho Normativo n.º17-A/2015, de 22 de setembro. Aliás, a análise dos diferentes instrumentos da professora cooperante evidenciam isso mesmo, uma vez que recorre, maioritariamente, a instrumentos de cariz sumativo, como as fichas de trabalho, os testes de avaliação intermédia e as grelhas de observação que constrói, instrumentos sobretudo orientados para averiguar se o aluno atingiu ou não determinada meta. Os registos de avaliação trimestral para os EE traduzem numa classificação qualitativa o desempenho de cada educando, refletindo a valorização do produto face ao processo, uma vez que não há oportunidade para descrever o modo como as aprendizagens foram conseguidas ou até mesmo como se ultrapassaram possíveis fragilidades. Apesar de haver espaço para observações este é muito reduzido. As próprias grelhas de autoavaliação que os alunos preenchem semanalmente, apesar de os envolverem na avaliação e terem em atenção a reflexão e opinião dos mesmos face a determinados descritores comportamentais, não têm seguimento devido, uma vez que o professor não consegue assegurar feedback personalizado a cada discente.

Na prática, os instrumentos utilizados pelos profissionais de educação cooperantes refletem a dificuldade e a pouca margem de manobra que estes têm em ambientes em que se privilegia a observação e prática simultânea ou num sistema escolar marcadamente sumativo. As próprias entrevistadas E1 e E4 mencionaram, em articulação com as limitações temporais, a dificuldade de se selecionarem instrumentos de avaliação formativa, que exigem a capacidade de analisar a situação em que se encontram e respetivas contradições, de suportar determinadas incertezas, de promover diferenciação pedagógica. Ou seja, todos estes instrumentos apresentados se revelam como frágeis, na medida em que a participação da criança é pouco

significativa, não se constata reflexão sobre possíveis estratégias a implementar, na ótica da melhoria da aprendizagem, nem se assegura um sistema de feedback construtivo, a disponibilizar pelo adulto, que permita autorregulação.

Quando refletimos sobre as principais técnicas e instrumentos de avaliação e interpretamos as opiniões das entrevistadas, constatamos que tudo o que é relativo a registos e a grelhas de observação (mas também ao portfólio, visto como (...) *um instrumento muito rico tanto na recolha de evidências, como também na participação da criança* (E1)), pode ser comum às duas valências em estudo.

No caso concreto do portfólio, os registos elaborados e arquivados, muitas vezes sob a forma de fotografia, gravação audiovisual, teste de avaliação ou outro tipo de instrumento de recolha de dados, correspondiam às diferentes atividades e aprendizagens significativas realizadas pela criança C e pelo aluno S, podendo ser selecionadas por estes ou pelo adulto.

Ao longo da construção dos diferentes registos, foram visíveis os seis princípios definidos por Klenowski (2003:116), sobre o trabalho desenvolvido na construção do portfólio, nomeadamente: uma nova perspetiva de aprendizagem; um processo; uma análise do desenvolvimento da aprendizagem; uma autoavaliação; o encorajamento para a seleção e reflexão da criança/aluno sobre o seu próprio trabalho; e ainda, a consideração de que os EI/professores são facilitadores da aprendizagem. Aliás, tais princípios constataram-se na prática, uma vez que, numa fase inicial, o adulto era o principal responsável por selecionar e comentar registos, sendo o comentário de cada criança uma reprodução breve do mesmo (ver anexos XXIII e XXIV). Com o decorrer do tempo, a situação alterou-se, as crianças passaram a ser os principais responsáveis pela seleção e justificação argumentativa dos registos, o que traduz, por parte de cada uma delas, a consciencialização das aprendizagens realizadas e competências desenvolvidas (ver anexos XXV e XXVI). E isto que referimos foi e é possível assegurar nas duas valências, não havendo, por isso, diferenças a assinalar entre a EI e 1º CEB.

Em síntese, na EPE privilegia-se a observação, pelo que se recorre maioritariamente aos diferentes instrumentos de recolha de dados que existem. Não é porém uma situação única, uma vez que nesta valência como no 1º CEB, existem também diferentes estratégias de recolha de dados, que incluem simultaneamente instrumentos e dimensões a avaliar. Contrariamente ao que se assiste no 1º CEB, a criança na EPE, à exceção do portfólio, não tem oportunidade de evidenciar as suas aprendizagens, o que no 1º CEB, pelo recurso a instrumentos marcadamente sumativos, como os testes de avaliação, acontece com mais frequência. Assim sendo,



o portfólio parece-nos ser uma boa proposta de articulação entre as etapas iniciais da educação básica, ao incentivar a criança a intervir ativamente no processo de avaliação, contando esta com feedbacks descritivos por parte do adulto que a ajudam a desenvolver autoavaliação e autorregulação.

### **4.3. Momentos de avaliação**

Já quando abordamos os momentos de avaliação, em EPE

*(...) qualquer momento pode ser alvo de avaliação, seja no acolhimento quando uma criança expõe um relato, nos momentos de atividades livres e orientadas, ah ... nos momentos de reflexão e de planificação, ou até mesmo nos momentos de higiene ou no refeitório, qualquer momento serve de, permite ao educador a recolha de informação sobre, de cada criança ou, e até mesmo do grupo (E1).*

Pelo que é essencial e, dado que o principal instrumento de avaliação nesta valência é a observação, documentar com evidências tais momentos. Graças a esse registo será possível ao EI refletir sobre as experiências de avaliação, observadas e experienciadas, de forma a planear e a construir estratégias de intervenção, que permitam reajustar o processo de aprendizagem.

Tendo por referência a afirmação da EI da sala de atividades da Instituição A, na qual realizamos estágio de intervenção é possível verificar (anexo XXVII), um exemplo concreto de uma situação de um momento de avaliação que ocorreu em tempo de acolhimento.

As respetivas entrevistadas identificam ainda momentos mais formais, nos quais são disponibilizadas informações da avaliação aos EE, regra geral no término de um trimestre. Estas comunicações podem ainda ocorrer em tempos informais, sempre que se justifique.

No caso específico do 1º CEB, a E6 apresenta-nos uma associação direta entre os tempos e as modalidades de avaliação: diagnóstica, formativa e sumativa. Pelo que nos indica a existência de momentos formais para avaliar, nomeadamente

*(...) a avaliação diagnóstica é muito contemplada no início do ano letivo, no início de um trimestre, ah antes deee começar a abordar uma temática nova, para perceber quais os conhecimentos que os alunos já têm. Quando pegamos numa turma nova, quando estamos pela primeira vez com, precisamos de conhecer a população escolar que passa a ser da nossa responsabilidade. (...) depois temos ao longo de cada trimestre, até chegar ao final do ano vários momentos que são, para mim avaliação sumativa, não é? (...) quando realizamos as fichas de avaliação (...) aquilo que pretendo é recolher alguns dados que me permitam depois no final do trimestre ou no final do ano ah, fazer uma apreciação descritiva do desempenho do aluno (...).*

Claro que, à semelhança da EPE, estes não são momentos exclusivos de avaliação, pelo que os restantes acontecem constantemente - (...) *desde que eles entram eu acho que estamos sempre a avaliar, (...)* (E4), todavia com um carácter mais informal, pela recolha intencional ou não de informações, sendo igualmente fundamental registar essas mesmas evidências e refletir sobre elas, sob pena de o processo se tornar redutor. Em anexo XXVIII, é possível ver uma grelha de observação sobre uma situação de aprendizagem concreta, relativa ao algoritmo da multiplicação, em que de facto se evidenciam capacidades e fragilidades de alguns alunos, porém não se refletem sobre estratégias a implementar.

Nos documentos estratégicos da Instituição A e B, as referências relativas aos tempos de avaliação surgem de forma implícita, sempre que se abordam as respetivas modalidades -diagnóstica, formativa e sumativa-, o que na prática pode originar interpretações pouco precisas e generalistas sobre os respetivos momentos. A título de exemplo, atente-se no RI da Instituição A, onde se menciona que a *avaliação diagnóstica realiza-se no início de cada ano de escolaridade, ou sempre que seja considerado oportuno*. Outro exemplo consta no PC do agrupamento da Instituição B, no qual se estabelece que *a avaliação sumativa interna (...) é realizada no final de cada período e em todos os anos de escolaridade; a avaliação sumativa externa é realizada no 4º Ano, no 3.º período*. Todavia importa salientar que a EPE valoriza a necessidade de na rotina diária se proporcionarem tempos de avaliação e conseqüentemente de reformulação do trabalho desenvolvido.

É efetivamente verdade que o profissional de educação está permanentemente a avaliar, como apresentaram as entrevistadas; contudo a avaliação poderá assumir um carácter formal ou informal, de acordo inclusive com as estratégias a utilizar e as informações que se pretendem obter, opções que condicionam a objetividade e a utilidade das informações recolhidas.

A construção do portfólio da criança C e do aluno S incluiu diferentes etapas, realizadas em momentos igualmente distintos, mas comuns às duas valências. Assim, logo numa fase inicial, as crianças realizaram atividades de partilha de características pessoais e vivências com o investigador, conheceram os principais objetivos deste instrumento de avaliação, definiram a estrutura para se organizarem os registos e decoraram o portfólio. Ao longo do tempo, o processo foi dominado por momentos de recolha de registos, reflexão sobre o trabalho/situação, análise dos registos e definição de propostas de intervenção, sempre que necessário. A realização de conferências, momentos de comunicação da criança à família, pares e adulto, de todo o trabalho

desenvolvido, apenas foi possível no portfólio da criança C. Por último, o investigador construiu primeiro o relatório narrativo e só depois o plano de ação, igualmente apenas no portfólio da criança C.

Neste sentido, há uma interligação entre modalidades de avaliação e tempos para avaliar, realidade comum à EPE e ao 1º CEB. A grande diferença entre valências da educação básica corresponde à valorização que cada uma faz destas mesmas modalidades, pelo que na EPE se verificam mais momentos formativos e no caso do 1º CEB mais sumativos. Novamente, a realização de cada um dos portefólios veio comprovar uma possível aproximação, designadamente na realização de avaliação ao longo de todo o processo de aprendizagem.

#### 4.4. Espaços de avaliação

No JI, *a avaliação ocorre no contexto e em qualquer espaço* (E1), opinião transversal a todas as profissionais da EPE, que afirmam mesmo a inexistência de limitações físicas para que se possa avaliar. Inclusive, apresentaram alguns exemplos de práticas avaliativas concretas, desenvolvidas em espaços como o refeitório e o recreio. Ao investigador, foi igualmente possível assistir a tais momentos, como reporta o registo presente em anexo XXIX, que dá conta de uma interação entre pares, na cantina. Por sua vez, as entrevistadas do 1º CEB são da opinião de que o espaço para a avaliação (...) *acaba por ser sempre a sala de aula* (E4), mesmo em situações de avaliação sumativa externa, em que na prática a escola é outra, mas o espaço sala mantém-se. Indicam também que podem existir atividades de avaliação a desenvolver noutros espaços ou até mesmo no exterior da escola, só que tal acontece com uma frequência muito diminuta.

Importa salientar que não existe qualquer referência aos espaços de avaliação no 1º CEB nos documentos institucionais analisados, nem nas normativas do MEC, o que justifica a limitação física deste à sala de aula, local já apresentado pelas entrevistadas. A situação não é semelhante na EPE, pois apesar de também nos documentos institucionais não haver referência específica ao espaço de avaliação, tanto as entrevistadas como o MEC dizem que *a avaliação é realizada em contexto* (...).

Nas duas valências em estudo, apesar de a grande maioria dos registos corresponder a experiências de aprendizagem vivenciadas em sala de atividades/aula, não excluem outras situações realizadas noutros espaços, como na cantina e no recreio (portfólio da criança C) ou na biblioteca (portfólio do aluno S). Na EPE, vivenciamos uma situação específica, em que o portfólio saiu do espaço físico da sala de atividades,

nomeadamente aquando da realização conferência criança-família, o que nos ajuda a refletir sobre a potencialidade deste instrumento na relação escola-família.

Resumidamente e de acordo com experiências vivenciadas em contexto de estágio, a EPE parece estar mais atenta a mais momentos de avaliação em ambiente extra sala do que foi possível perceber para o 1º CEB, o que não anula a possibilidade de uma maior abrangência avaliativa nesta valência, tal como tivemos oportunidade de comprovar aquando da aplicação do portfólio neste ciclo.

#### 4.5. Dificuldades e constrangimentos

Apresentaremos, agora, as principais dificuldades e constrangimentos da avaliação identificados pelas seis entrevistadas.

Parece-nos pertinente começar por mencionar que foi comum a toda valência da EPE a identificação do fator tempo como *o grande inimigo do processo avaliativo*. (...) *O tempo que nós queremos viver com as crianças e parar esse tempo para avaliar, mesmo tendo em conta que essa avaliação vai ser para fazer melhor (...)*. A falta de tempo acaba, igualmente, por influenciar a tarefa de escrever – *o grande problema de todos os educadores de infância, todos! (...) temos todas muitas dificuldades em passar para o papel as vivências que nós conseguimos fazer com as crianças e as aprendizagens (...)* (E2).

Indicam ainda que é fundamental, uma vez que em EPE se atua e avalia em simultâneo e de forma sistemática, planear e construir estratégias que ajudem a agilizar o processo avaliativo. Ao que a E3 propõe que o outro adulto da sala fique, por exemplo, responsável pelo grupo na realização de algumas atividades, de forma ao EI avaliar (construir instrumentos de avaliação), em simultâneo. Associada a esta questão do tempo, a E4 afirma mesmo que o desempenho das crianças, em momentos de avaliação sumativa, também é determinado a necessidade de as crianças terem *tempo para estudar, para estudar, há aqui meninos que têm tantas atividades que é impossível ter tempo para estudar, porque eles também precisam de ter tempo para brincar e para descansar (...)*.

As entrevistadas da valência do 1º CEB conseguem enumerar mais constrangimentos, como: a existência *de ideias pré-concebidas em torno da avaliação* (ainda muito associada à ideia de certificar e de classificar); a falta de *conhecimento verdadeiro e reflexão sobre o que é, efetivamente, a avaliação formativa* (a necessidade de formação); *a inadequação de alguns instrumentos de avaliação* (a informalidade de algumas observações e registos fazem com que a avaliação não seja rigorosa); *a falta*

*de planeamento da autoavaliação* (quando se constata é por uma questão de obrigatoriedade); a *pouca regularidade* ou *falta de qualidade do feedback* (é preciso investir na relação e nos momentos de comunicação que ajudam o aluno a ajustar o processo educativo) e ainda, as frequentes alterações das políticas ministeriais (*Há exames, já não há exames, há provas de aferição. Havia testes intermédios agora já não há testes intermédios (...) chegamos ao extremo de termos de quantificar.* (E5)).

Parece-nos pertinente refletir sobre a dificuldade sentida na implementação de um portfólio em contexto de 1º CEB, dificuldade está que não ocorreu na EPE. As principais razões que justificam tal estão diretamente associadas a algumas das desvantagens deste instrumento de avaliação, anteriormente enumeradas, como: inexistência de modelos de orientação, o que influenciou o investigador a utilizar algumas das estratégias já usadas na EPE e, que mais tarde, não se mostraram as mais pertinentes; as dúvidas acerca dos objetivos e valores das tarefas, que deram origem às categorias de análise, todavia a construção destas, por parte do investigador, foi longa e, sobretudo, a questão de gestão da realização do portefólio, numa dinâmica de integração deste com as atividades letivas, uma vez que estas eram partilhadas com a docente cooperante. No último caso, inclusive, o aluno S várias vezes sugeriu ficar em tempo de almoço ou intervalo em sala de aula, a comentar registos.

De acordo com os resultados obtidos e com a experiência educativa que protagonizamos, parece-nos que as principais dificuldades e constrangimentos associados à avaliação são relativos às alterações das políticas ministeriais (exemplos como a alteração de documentos de referência ou o aumento de maior número de horas de trabalho em escola) e a uma possível fragilidade da formação inicial em relação à avaliação formativa, que faz com que se continuem a assumir práticas avaliativas tradicionais e que se desvalorizem questões centrais como a participação da criança/aluno (autoavaliação e autorregulação) ou como a pouca importância que se reconhece ao papel do feedback. Consideramos, ainda, que os instrumentos de avaliação selecionados nem sempre são os mais completos e adequados, o que pode condicionar todo o processo de avaliação e a sua eficácia.

## 5. Comparação do processo avaliativo entre a EPE e o 1ºCEB

### 5.1. Diferenças e Práticas avaliativas comuns

Quando confrontadas com a questão relativa às principais diferenças e complementaridades no processo avaliativo, entre a EPE e o 1º CEB, a reação de todas as entrevistadas foi semelhante, afirmando de imediato não possuir conhecimento suficiente para fundamentar opiniões, pelo que iriam fazer comentários muito generalistas. Talvez por esta mesma reação se justifique a importância de um profissional com dupla habilitação ou a pertinência de ter entrevistado um com tal qualificação.

Assim, relativamente às principais diferenças é de referir que

*(...) as idades são diferentes, a dinâmica de trabalho é obviamente diferente, independentemente de até termos um pré – escolar mais escolarizado ou menos escolarizado (...) obviamente diferente tem que haver muito espaço para desenvolvimento da criatividade da, da toda a parte lúdica, todas as pré-competências para a leitura, escrita, matemática ah, mas o pré-escolar está liberto de uma série de formalismos de avaliação que no fundo, no caso do 1ºciclo (E6).*

As divergências citadas incidem, também, sobre o facto de, no 1º CEB, *passarmos a avaliar sobretudo conhecimentos (E2)*, em detrimento de outras dimensões alvo, igualmente valorizadas na EPE, como é caso o ambiente educativo. E, ainda, a opinião de que, *no 1º Ciclo, faz-se uma avaliação através do cumprimento de objetivos (...) nós temos um currículo mesmo para lecionar e para cumprir (E5).*

Reflete-se também em torno da ideia de que, *no pré-escolar, a avaliação tem um carácter maioritariamente formativo e no 1º ciclo salienta-se muito o carácter sumativo (E3)*, até mesmo pela existência de avaliação externa, o que acaba por condicionar, por exemplo, a escolha e seleção de alguns dos instrumentos, como o portefólio, cujos resultados de aprendizagem são construídos pelo próprio aluno, o que faz deles mais significativos, mas igualmente mais demorados.

Quando se fala de possíveis práticas comuns entre as valências em estudo, é apontada a necessidade de se realizarem reuniões de articulação entre a EPE e o 1º CEB, de modo a assegurar informação eficaz sobre o trabalho desenvolvido em cada uma destas etapas. E, a este respeito, as sugestões recaem, maioritariamente, sobre as técnicas e instrumentos de avaliação,

## PENSAR a AVALIAÇÃO

Semelhanças, diferenças e complementaridades entre as práticas avaliativas da EPE e do 1º CEB

*(...) seria manter os registos de observação que nós efetuamos (...) no pré – escolar e (...) fazer a construção de um portfólio para cada criança (...) a criança já tem muito mais autonomia, já é capaz de selecionar, se calhar sem a ajuda do professor as evidências de aprendizagem (E1).*

As entrevistadas identificam igualmente algumas limitações do portfólio, como: *implica tempo, implica envolvimento, ah a construção do portfólio e a análise do portfólio e o dar feedback, claro que ah adequado à idade, quer ao aluno, quer à criança que temos no grupo de pré-escolar (E6)*. Simultaneamente, também lhe reconhecem vantagens como a recolha de informação útil, a construção de uma avaliação efetivamente formativa (E6), na qual a criança/aluno assume o papel ativo, pela sua própria autonomia, tomando assim consciência do seu processo de aprendizagem (E1), podendo ajustar e redefinir o mesmo (E3), sempre que se justifique e, de acordo com indicações do profissional de educação.

No essencial, reconhecem-se semelhanças, diferenças e possíveis sugestões de complementaridade entre as práticas avaliativas da EPE e do 1º CEB, particularmente no que concerne aos aspetos chave da avaliação (que sob a forma de questão correspondem ao: o quê?; como?; quando?; onde? e quem?). Deste modo, no que concerne às principais semelhanças, é possível enumerar os agentes avaliativos, particularmente o facto de o adulto ainda assumir o papel principal neste processo; os espaços, essencialmente o valor que a sala de atividades/aula adquire, mas também o facto de não se ter de limitar a um espaço físico; e os momentos de avaliação, muito associados às modalidades de avaliação, pelo que as diferenças que se verificam derivam de tal. As principais diferenças são relativas às dimensões a avaliar e aos próprios referentes de avaliação para cada valência, concretamente o objeto de avaliação do 1º CEB ser predominantemente o conhecimento que o aluno constrói; às finalidades da avaliação, pelo domínio da formativa na EPE e da sumativa no 1º CEB; e às técnicas e instrumentos de avaliação, pela valorização da observação (mais qualitativa) na EPE e de instrumentos marcadamente sumativos na outra valência da educação básica. Todavia, é em relação aos instrumentos de avaliação que identificamos a possível sugestão de articulação entre ciclos, nomeadamente pela implementação de um portefólio, de acordo com a proposta de várias entrevistadas.

## IV. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O capítulo final destina-se à exposição dos resultados atingidos face aos objetivos traçados, tendo em consideração o fio condutor de toda a investigação, apresentado sob a forma de pergunta de partida – Quais as semelhanças, diferenças e complementaridades entre as práticas avaliativas da Educação Pré-Escolar e do 1º Ciclo do Ensino Básico? Serão igualmente apresentadas limitações encontradas, bem como linhas de interesse para investigações futuras.

*A preocupação com a avaliação constitui-se sempre como o motor oculto, mas central, de muitos dos processos de mudança, quer no sentido da sua aceitação quer no sentido da persistente obstaculização desses mesmos processos (ROLDÃO, 2008: 39).* Quando se considera que a principal intencionalidade do processo de ensino-aprendizagem é promover, efetivamente, a última, então avaliar é uma inerência desse mesmo processo, pelo que não se pode anular o seu carácter regulador. O mesmo defende ALONSO (2002:19) quando afirma que a teoria curricular, à luz das abordagens socioconstrutivistas, tem

*evidenciado a importância da avaliação como componente intrínseca do processo curricular, que permite regular e monitorizar a adequação e a pertinência das decisões adoptadas sobre as diferentes dimensões curriculares e organizativas, que permitem a criação de ambientes de aprendizagem de qualidade.*

Assistimos, desta forma, e de acordo com os resultados atingidos, a uma valorização da modalidade formativa da avaliação, pelo que se constata um afastamento de ideias redutoras associadas, quase que de forma exclusiva, ao medir e ao classificar. Assim, não se questiona que a principal finalidade do processo avaliativo é a de contribuir para a melhoria das aprendizagens, no sentido de auxiliar a criança/aluno, como protagonista da ação, a perceber que conhecimento está a construir, quais as dificuldades que está a sentir, como é que está a ser utilizado esse conhecimento e de que modo este poderá influenciar o pensar e o agir naquele domínio.

Para que seja possível cumprir positivamente esta grande finalidade e assegurar práticas avaliativas eficientes, é fundamental que a definição de indicadores e critérios de avaliação, a cuidada seleção e construção de instrumentos e, ainda, a planificação de estratégias de aprendizagem e de avaliação sejam preocupações a que um profissional de educação consiga dar cabal resposta. De acordo com Fernandes (2008b) a avaliação, apesar de não se tratar de uma disciplina exata, *deve basear-se em sólidas*



*e significativas evidências e, neste sentido, não será uma simples questão de convicção, crença ou persuasão.*

Os cinco pilares da avaliação (que sob a forma de pergunta correspondem ao: o quê?; como?; quando?; onde? e quem?) alicerçaram a nossa procura de semelhanças, diferenças e possíveis complementaridades nas práticas avaliativas da EPE e do 1º CEB, confrontando a literatura consultada e os resultados obtidos na investigação.

No que diz respeito aos resultados obtidos, foi possível identificar as principais semelhanças do processo avaliativo ao nível dos momentos, dos espaços e dos agentes de avaliação.

*As finalidades e as funções da avaliação das aprendizagens determinam (...) os momentos de avaliação, que se podem distinguir em antes, durante e depois do processo de aprendizagem (FERREIRA, 2007:23).* Há, assim, uma associação direta entre as modalidades de avaliação: diagnóstica, formativa e sumativa e os tempos de carácter formal definidos para avaliar, situação comum à EPE e ao 1ºCEB, apesar de, na última valência os momentos sumativos terem mais relevo, pela própria importância que continua a assumir e pelos instrumentos utilizados.

Diariamente, é certo, que se realize avaliação de carácter marcadamente informal. Isto porque os profissionais de educação nem sempre conseguem prever a recolha de informação e, até mesmo, assegurar feedback construtivo ou refletir sobre possíveis estratégias de regulação do processo de aprendizagem, promovendo reforço positivo ou verificando o que a criança/aluno sabe e o que consegue aplicar num contexto específico.

Relativamente aos espaços, é igualmente possível identificarem-se conformidades, uma vez que a avaliação deve ocorrer em contexto, o que na prática não deve confinar-se à sala de atividades/aula. Apesar de em EPE se valorizar situações de avaliação em ambiente exterior à sala, considerando-se que não há limitação física para avaliar, a verdade é que sempre que tal acontece ou se trata de uma situação de aprendizagem planificada e, por isso formal, para a qual foram definidas estratégias avaliativas ou então de uma situação espontânea, na qual o adulto toma consciência do desenvolvimento da criança.

Por estas mesmas razões e de acordo com a intervenção educativa realizada, também em contexto de 1º CEB se pode avaliar em espaço exterior à sala de aula. Sabe-se que ocorre menos vezes e que constitui menor preocupação avaliativa do que na EPE.

As concepções atuais de avaliação defendem que a interpretação da criança/aluno como “ser competente” deve permitir-lhe desempenhar um papel ativo, pela participação e partilha de responsabilidades no processo avaliativo. No entanto, tal ainda não se verifica em pleno na EPE e no 1º CEB, pois a avaliação parece continuar, ainda, muito centrada no adulto.

A relação que cada profissional de educação estabelece com cada criança/aluno é fundamental para que sinta segurança em envolvê-lo no processo de avaliação, o que se justifica, particularmente, no registo de monodocência da EPE e do 1º CEB.

A interatividade entre os principais agentes de avaliação deve caracterizar-se por situações de apoio e de motivação, nas quais se devem desconstruir situações potencialmente inibidoras para a criança/aluno e se fomente a confiança desta/e para possíveis situações de esclarecimento. Só deste modo é que será possível ao EI/professor garantir feedbacks construtivos e descritivos aos sujeitos de ação, para que estes tenham a possibilidade de desenvolver competências de autorregulação e de autoavaliação.

Quanto aos restantes agentes de avaliação, designadamente: os EE, a equipa pedagógica ou conselho escolar, os docentes de educação especial e outros docentes que possam acompanhar a(s) criança(s)/aluno(s) e a administração educativa, o papel que devem desempenhar é tido como idêntico nas duas valências, consistindo este na partilha de informações relevantes sobre o desenvolvimento da criança/aluno ou sobre experiências/estratégias de avaliação e, ainda, envolvimento no percurso de aprendizagem, no sentido de motivarem e valorizarem conquistas.

As grandes diferenças identificadas associam-se às dimensões alvo de avaliação. Parece haver uma questão de incoerência, por parte do MEC, em relação ao quadro de referentes para o 1º CEB, dado que para as disciplinas de Português e de Matemática estão definidas Metas Curriculares, o mesmo não se verificando para as restantes áreas disciplinares. Na verdade, o estabelecimento de Metas Curriculares apenas para as disciplinas mencionadas está em sintonia com a valorização das mesmas, expressa inclusive na carga horária que lhes é atribuída, e com as políticas educativas dos últimos anos, em que o importante é identificar referenciais para validação de modalidades de avaliação marcadamente sumativas, estas que privilegiavam mais os resultados da aprendizagem (ligados às classificações) do que os seus processos de construção. Na EPE, tal hierarquização não se constata, dado que o normativo de referência são as OCEPE. Não obstante, sabe-se que alguns

profissionais continuam a suportar-se das MAPEPE outrora definidas, aproximando-as, a este respeito, do que se verifica no 1º CEB.

Em EPE, para além de se atribuir importância ao processo e aos resultados de aprendizagem, não se esquece o contexto e a importância de o avaliar. No 1º CEB, em contrapartida, valorizam-se, sobretudo, os conhecimentos que cada aluno constrói e adquire como objeto de avaliação.

Por último, é ao nível das técnicas e dos instrumentos de avaliação que identificamos a principal sugestão de articulação entre as práticas avaliativas na EPE e no 1º CEB. Apesar de, na primeira valência mencionada, a observação ocupar um papel primordial, sob a forma de instrumentos de recolha de dados, e na segunda os principais instrumentos serem, sobretudo, de cariz sumativo, a verdade é que são igualmente considerados como insuficientes e incompletos. Não promovem a participação da criança/aluno, nem ajudam o profissional de educação a refletir e a definir estratégias para melhorar o processo de aprendizagem.

Por estas mesmas razões, o portfólio parece-nos um instrumento adequado e completo para estas duas etapas iniciais da educação básica, pela *criação de “aprendentes” onde todos têm um lugar que é o seu, um caminho a percorrer que é diverso ao nível dos destinos*, particularmente no caso da EPE e, *naturalmente, ao nível dos itinerários para lá chegar* (PARENTE, 2004:333).

O trabalho que o portfólio permite e as suas potencialidades determinam o facto de ser uma adequada estratégia para a prática de uma avaliação alternativa, de acordo com as novas perspetivas, pois como defende Fernandes (2006:23) possibilita *uma avaliação interativa, centrada nos processos cognitivos dos alunos e associada aos processos de feedback, de regulação, de autoavaliação e de autorregulação das aprendizagens*. A maior fragilidade desta sugestão está na mudança de práticas avaliativas que exige, pois *significa pôr em questão um conjunto de equilíbrios frágeis e parece representar uma vontade de desestabilizar a prática pedagógica e o funcionamento da escola* (PERRENOUD, 1993). Por essa razão questionamo-nos: Será a formação inicial, ao nível da avaliação formativa, suficientemente sólida para resistir a forças socializadoras e práticas ultrapassadas do contexto profissional? Talvez a mudança obrigue também à revisão das práticas, nos próprios contextos de formação e de intervenção.

Reconhecemos algumas limitações na investigação realizada, nomeadamente o âmbito restrito da mesma, que impossibilita assim formular ou generalizar conclusões sobre as conceções práticas avaliativas na EPE e no 1º CEB, uma vez que apenas uma

instituição de cada valência foi incluída no estudo. Outra fragilidade, já apresentada anteriormente, é de cariz temporal, associada à não concretização plena do portfólio de avaliação na valência de 1º CEB.

Parece-nos ainda pertinente referir que teria sido interessante recolher e analisar as perceções das crianças/alunos, de cada grupo/turma, em que realizamos estágio de intervenção, de forma a confrontar as mesmas com as dos profissionais de educação. Tanto mais importante quanto mais consentâneo com a perspetiva de avaliação formativa alternativa, em que a criança/aluno deve ser convidada a participar, ativamente, em todo o processo de ensino-aprendizagem. Assim, a partir de um focus group ou de um questionário, este apenas para os alunos do 1º CEB, seria exequível a recolha de tais informações.

É verdade que ficamos a saber mais sobre a avaliação na EPE e no 1º CEB, conhecimento esse que certamente ajudará a melhorar o desempenho e as práticas de profissionais de educação. Há igualmente consciência de que muito ficou por conhecer e, nesse sentido, vale a pena dar continuidade a esta investigação, sendo as principais linhas de interesse: a avaliação formativa alternativa, nomeadamente estratégias e instrumentos para a prática pedagógica, a interpretação da avaliação segundo as perspetivas de crianças da EPE e do 1º CEB e ainda, um estudo de caso sobre as potencialidades e limitações reais do portefólio.

*Ser professor implica abraçar um desafio e um projecto. Desafio no sentido de intranquilidade provocada pela irrepitibilidade dos actos educativos. Projecto no sentido da sua implicação no seu próprio processo de desenvolvimento profissional e pessoal (GONÇALVES, 2006:9).*

Esta investigação chegou ao fim sem porém ter terminado, uma vez que o verdadeiro desafio começa agora.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALARCÃO, I. (2001). Novas tendências nos paradigmas de investigação em educação. Alarcão (Org.), *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed.
- ALMEIDA, Leandro S., FREIRE, Teresa (2003). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. 3ª Ed. Braga: Psiquilíbrios.
- ALONSO, L. G. (2002). *Para uma teoria compreensiva sobre integração curricular: o contributo do projecto "PROCUR"*. *Infância e Educação* N.º5. (pp.63-88).
- ALVES, C. (2009). *A avaliação das Aprendizagens na Educação de Infância. A construção partilhada de portefólios de avaliação*. Braga: Universidade do Minho.
- ALVES, P., DE KETELE, J. (2011). *Do Currículo à Avaliação e da Avaliação ao Currículo*. Porto: Porto Editora.
- ARTER, J., CHAPPUIS, J. (2007). *Creating and Recognizing Quality Rubrics*. New Jersey: Pearson Education, Inc.
- ARTER, J., MCTIGHE, J. (2001). *Scoring rubrics in the classroom: Using performance criteria for assessing and improving student performance*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- BARLOW, Michel, MURAD, Fátima (2003). *Avaliação escolar: Mitos e realidades*. Porto Alegre: ArtMed.
- BERNARDES, Carla, MIRANDA, Filipa Bizarro (2003). *Portfólio, uma escola de competências*. Porto: Porto Editora.
- BOGDAN, R., BIKLEN, S. (2010). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução às teorias e métodos*. Porto: Porto Editora.
- BOGGINO, N. (2009). *A avaliação como estratégia de ensino. Avaliar processos e resultados*. *Sisifo/Revista de Ciências de Educação*, N.º 9 MAI/AGO, pp. 79 – 86.
- COUTINHO, C. (2007). *Métodos de Investigação em Educação*. (Policopiado). Braga: IEP Universidade do Minho.
- DE KETELE, J. M. (2008). Caminhos para a avaliação de competências. In Alves, P. & Machado, E. (Org) (2008) *Avaliação com sentido(s): contributos e questionamentos*. Santo Tirso: De facto Editores, pp. 109-124.
- DGIDC (2005). *Procedimentos e Práticas Organizativas e Pedagógicas na Avaliação da Educação Pré – Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- DRUMOND, M. J. (2005). *Avaliar a aprendizagem das crianças*. In *Infância e Educação – Investigação e Práticas*, N.º7. Porto: Porto Editora.

- DWECK, C. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. New York: Random House.
- FERNANDES, D. (2006). *Vinte anos de avaliação das aprendizagens: Uma síntese interpretativa de artigos publicados em Portugal*. Revista Portuguesa de Pedagogia, 40, pp.289-348.
- FERNANDES, D. (2007). *A avaliação das aprendizagens no Sistema Educativo Português*. Educação e Pesquisa, 33, pp. 581 – 600.
- FERNANDES, D. (2008a). *A avaliação das aprendizagens: Desafios às Teorias, Práticas e Políticas*. Lisboa: Texto Editores.
- FERNANDES, D. (2008b). *Para uma Teoria da avaliação no domínio das aprendizagens*. Revista Estudos em Avaliação Educacional. N.º 41, pp.341-371.
- FERNANDES, D. (2009). *Avaliação das aprendizagens em Portugal: investigação e teoria da actividade*. Sísifo. Revista de Ciências da Educação, n.º9, pp.87-100.
- FERNANDES, M. (2005). *O portfolio na educação de infância: uma estratégia de reflexão do educador e das crianças*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- FERREIRA, Carlos Alberto (2007). *A avaliação no quotidiano da sala de aula*. Porto: Porto Editora.
- FLÓREZ, J.A. del Poyo (2013). *Competencias profesionales: herramientas de evaluación: el portafolios, la rúbrica y le pruebas situacionales*. 2ªEd. Madrid: Narcea.
- FOLQUE, M. A. (2012). *Desenvolver a Qualidade em Parcerias (DQP) – um referencial com potencialidades múltiplas*. Cadernos de Educação de Infância. N.º95, pp14-19.
- GAMELAS, Ana Madalena (2003). *Contributos para o estudo da ecologia de contextos pré-escolares inclusivos*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- GIL, A. C. (1999). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5ªEd. São Paulo: Editora Atlas.
- GONÇALVES, D. (2006). *Da Inquietude ao Conhecimento, Saber Educar* N.º 11. Porto: ESE de Paula Frassinetti. pp. 101-109.
- GONÇALVES, I. M. (2008). *Avaliação em Educação de Infância: Das Concepções às Práticas*. Lisboa: Editorial Novembro.
- GOUVEIA, J. (2010). *Supervisão e avaliação da formação – Metodologias para a avaliação de competências no processo formativo*. Tese de Doutoramento, Universidad de Salamanca, Facultad de Educación, Salamanca, Espanha.

- GOUVEIA, J., et al. (2007). *Métodos, Técnicas e Jogos Pedagógicos*. Braga: EXPOENTE.
- GUERRA, Isabel (2007). *Fundamentos e processos de uma sociologia de acção: o planeamento em Ciências Sociais*. 2ª Ed. São João do Estoril: Principia.
- GULLO, D. (2005). *Understanding assessment and evaluation in early childhood education*. New York: Teachers College Press.
- HARMS, T. e CLIFFORD, R. (1990). *Escala de valoración del ambiente en la infancia temprana (ECERS)*. Madrid: Visor Ed.
- HEBERT, Elizabeth A. (2001). *The power of portfolios: What children can teach us about learning and assessment*. 1st Ed. San Francisco: Jossey-Bass.
- HIGH/SCOPE EDUCATIONAL RESEARCH FOUNDATION (1992). *Manual child observation record*. Ypsilanti, Michigan: High/Scope Press.
- JORBA & SANMARTÍ (2003). *Avaliação como apoio à aprendizagem*. Porto Alegre: ArtMed
- KINGORE, B. (2008). *Developing portfolios for authentic assessment, Prek-3: guiding potencial in young learning*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- LAEVERS, F. (1993). *Deep Level Learning: na Exemplary Application on the Area of Physical Knowledge*. European Early Childhood Education Research Journal, Vol.1, Nº1, pp.53-68.
- LEITE, C. e FERNANDES, D. (2002). *Avaliação das aprendizagens dos alunos, novos contextos, novas práticas*. Porto: ASA Editora.
- MARCHÃO, A., FITAS, A. C. P. (2014). *A avaliação das aprendizagens na Educação Pré-Escolar. O Portefólio da criança*. Revista Iberoamericana de Educação N.º64. (pp-27-41).
- MARTIN, S. (1999). *Take a look, Observation and Portfolio Assessment*. In Early Childhood. 2nd edition, Toronto: Addison- Wesley.
- MÁXIMO – ESTEVES, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação – acção*. Porto: Porto Editora.
- MELO, R., FREITAS, H (2006). *Portfólio: uma estratégia utilizada na avaliação das aprendizagens*. Revista Referência II série, nº 2, Junho, pp. 62-74.
- NABUCO, Emília (2000). *A avaliação como processo central da intencionalidade educativa – A avaliação das crianças dos 0 aos 6 anos de idade*. In ESE de Lisboa. Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais. Lisboa: ESE de Lisboa, Vol.I, n.º1.
- OLIVEIRA – FORMOSINHO, J. *Pedagogia da Infância: Reconstruindo uma Práxis de Participação*. In Formosinho, et al. (Org) (2007). *Modelos Curriculares em Educação de Infância*. 3ª Ed. Porto: Porto Editora.

- OLIVEIRA – FORMOSINHO, Júlia (2002). *A avaliação alternativa na educação de infância*. In A Supervisão na Formação de Professores I: Da sala à escola. Porto: Porto Editora. pp.144-165.
- OLIVEIRA, F. e GASPAS, M. F. (2004). *Olhares sobre a avaliação em educação pré - escolar: As opiniões e as práticas dos educadores de infância*. In Revista Portuguesa de Pedagogia n.º1,2,3. Coimbra: F.P.C.E. da Universidade de Coimbra, pp.451 – 484.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J., PARENTE, C. (2005). *Para uma pedagogia da infância ao serviço da equidade. O portfolio como visão alternativa da avaliação*. In Oliveira Formosinho, J. (org.), *Infância e Educação: Investigação e Práticas* (Revista do Grupo de Estudos para o Desenvolvimento da Educação de Infância), nº 7, pp. 22-46.
- PACHECO, J. (1995). *O pensamento e a ação do professor*. Porto: Porto Editora.
- PARENTE, C. (2002). *Observação: um percurso de formação, prática e reflexão*. IN Oliveira – Formosinho, J. (Org.), *A Supervisão na Formação de Professores I: Da sala à escola*. Porto: Porto Editora, pp 116-216.
- PARENTE, C. (2004). *A construção de práticas alternativas de avaliação na pedagogia da infância: sete jornadas de aprendizagem*. Tese de Doutoramento em Estudos da Criança. Braga: Universidade do Minho. Disponível em: [http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream.1822/888/1/TESE\\_CD\\_IEC\\_UM.pdf](http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream.1822/888/1/TESE_CD_IEC_UM.pdf).
- PASCAL, C., BERTRAM, T. (2000). *O projecto “Desenvolvendo a qualidade em parcerias” – sucessos e reflexões*. *Infância e Educação – Investigação e Práticas*. Revista do GEDEI (Grupo de Estudos para o Desenvolvimento da Educação de Infância), Nº2, Dezembro, pp.17-30.
- PERALTA, M. H. (2002). *Como avaliar competência(s)? Algumas considerações*. In Abantes, P. (Coord.), *Reorganização Curricular do Ensino Básico. Avaliação das Aprendizagens. Das concepções às práticas*. Lisboa: Antunes & Amílcar, Lda.
- PERRENOUD, P. (1993). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: Perspectivas sociológicas*. Lisboa: Publicações D.Quixote.
- PINTO, J. (2010). *Portefólio: uma moda ou um processo com potencialidades na Educação/Formação*. In Pinto, J.; SANTOS, L., RODRIGUES, R. (2010). *O contributo do portefólio para o processo de aprendizagem e avaliação – Referencial de formação*. Lisboa: IEFP.
- PINTO, J., SANTOS, L. (2006). *Modelos de Avaliação das Aprendizagens*. Lisboa: Universidade Aberta.
- QUIVY, R., CAMPENHOUDT, L. (2003). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. (5ª Ed). Lisboa: Gradiva.



- RIBEIRO, António Carrilho, RIBEIRO, Lucie Carrilho, (2003). *Planificação e Avaliação do Ensino – Aprendizagem*. Lisboa, Universidade Aberta.
- ROLDÃO, Maria do Céu (2008), *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências: as questões dos professores*. 5ªEd. Lisboa, Editorial Presença.
- SANCHES, M. A. (2003). *A avaliação na educação pré-escolar: alguns dilemas e perspetivas*. In EduSer. Bragança: Instituto Politécnico – Escola Superior de Educação. n.º1, pp 111 – 124.
- SANTOS, L. (2010). (Org). *Avaliar para aprender. Relatos de experiências de sala de aula do pré-escolar ao ensino secundário*. Porto: Porto Editora.
- SCALLON, Gérard (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. 2ª Ed. Québec: Éditions du Renouveau pédagogique. Inc.
- SERPA, Margarida (2010). *Compreender a Avaliação: Fundamentos para práticas educativas*. Lisboa: Edições Colibri.
- SHORES, E., GRACE, C. (2001). *Manual de Portfólio: um Guia Passo a Passo para Professores*. Porto Alegre: ArtMed.
- SILVA, B., CRAVEIRO, C. (2014). *O portefólio como estratégia de avaliação das práticas na educação de infância: considerações sobre a prática*. Revista Zero-a-seis. pp.1-53.
- SOUSA, A. B. (2009). *Investigação em Educação*. 2ª Ed. Lisboa: Livros Horizonte.
- STEVENS, D., LEVI, A. (2005). *Introduction to Rubrics: na assessment tool to save grading time, convey effective feedback and promote student learning*. Sterling Virginia: Stylus Publishing.
- TRINDADE, V. (2007). *Práticas de formação. Métodos e Técnicas de observação, orientação e avaliação*. Lisboa: Universidade Aberta.
- VALADARES, J., GRAÇA, M (1998). *Avaliando para melhorar a aprendizagem*. Amadora: Plátano – Edições Técnicas.
- VEIGA SIMÃO, A. M. (2008). *Reforçar o valor regulador, formativo e formador da avaliação das aprendizagens*. In ALVES, P., MACHADO, E. (Org). *Avaliação com sentido(s): contributos e questionamentos*. Santo Tirso: De facto Editores.
- VERÍSSIMO, A. (2000). *Registos de Observação na avaliação do rendimento escolar dos alunos*. Porto: Areal Editores.
- VILLAS BOAS, B. M. F. (2006). *Portefólio, avaliação e trabalho pedagógico*. Porto: Asa.
- ZABALZA, M. A. (1992). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Rio Tinto: Edições ASA.
- ZABALZA, M. A. (2000). *Evaluación en Educación Infantil. Perspectivar Educação*, N.º 6, pp. 30 – 55.

## Sitografia

- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2016). *Parecer- Avaliação das aprendizagens e realização de provas finais no ensino básico*. In [http://www.cnedu.pt/content/iniciativas/seminarios/Parecer\\_Avaliação FIN AL.pdf](http://www.cnedu.pt/content/iniciativas/seminarios/Parecer_Avaliação_FIN_AL.pdf)
- GOUVEIA, J. (2008). *Avaliar em base em competências*. In <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbmxb2FvZ291dmVpYXJlY3Vyc29zfGd4OjVhNmU5MThiMWJlZlZlNQ>
- GOUVEIA, J. (2008). *Competência: moda ou inevitabilidade?* In <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbmxb2FvZ291dmVpYXJlY3Vyc29zfGd4OjRiY2NkMDljZDUyMGE0NDM>
- GOUVEIA, J. (2008). *Portfolios*. In <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbmxb2FvZ291dmVpYXJlY3Vyc29zfGd4OjY1NjQxZTZhZjkyMzk2OWM>
- GOUVEIA, J. (2008). *Rubrics – grelhas de avaliação de escala descritiva*. In <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbmxb2FvZ291dmVpYXJlY3Vyc29zfGd4OjYyYjhhOWQ4NzcyY2RjODU>
- GOUVEIA, J. (2008). *Saber Avaliar*. In <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbmxb2FvZ291dmVpYXJlY3Vyc29zfGd4OjU2OWRhZWQ4YWE0NjBhZW>
- GOUVEIA, J. (2008). *Saber construir testes*. In <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbmxb2FvZ291dmVpYXJlY3Vyc29zfGd4OjVmNDRkOGM0NjBhOWNiYjQ>
- GOUVEIA, J. (2008). *Situações de Avaliação e Competências*. In <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbmxb2FvZ291dmVpYXJlY3Vyc29zfGd4Ojc2ZjlyYUWU1NmNhZmVhMzA>
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – Direção Geral de Educação (2012). *As Metas na Educação Pré-Escolar*. In <http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/educacao-pre-escolar/apresentacao/index.html>

## Referências Legislativas

Lei n.º46/86, de 14 de outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo).

Lei n.º5/97, de 10 de fevereiro (Lei – Quadro da Educação Pré – Escolar).

## PENSAR a AVALIAÇÃO

Semelhanças, diferenças e complementaridades entre as práticas avaliativas da EPE e do 1º CEB

Despacho n.º 5220/97, de 4 de agosto (Orientações Curriculares para a Educação Pré – Escolar).

Decreto – Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto (Perfil Específico do Desempenho do Educador de Infância e do Professor dos Ensinos Básico e Secundário).

Despacho Normativo n.º 1/2005, de 5 de janeiro (Estabelece os princípios e os procedimentos a observar na avaliação das aprendizagens e competências dos alunos nos três ciclos do ensino básico).

Ofício Circular n.º 17/DSDC/DEPEDB/2007, de 17 de outubro da DGIDC (Gestão do Currículo na Educação Pré – Escolar).

Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril (Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de ensino público).

Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011, de 11 de abril (Avaliação na Educação Pré – Escolar).

Despacho Normativo n.º 14/2011, de 18 de novembro (Avaliação de Alunos).

Decreto – Lei n.º 139/2012, de 5 de julho (Reforço do espaço de decisão dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas).

Despacho Normativo n.º 24-A/2012, de 6 de dezembro (Avaliação no Ensino Básico).

Despacho Normativo n.º 17-A/2015, de 22 de setembro (Despacho de Avaliação no Ensino Básico).

## Documentos consultados

Projeto Educativo da Instituição A (2006).

Regulamento Interno do Agrupamento a que pertence a Instituição B (2013).

Regulamento Interno da Instituição A (2013).

Plano Curricular do Agrupamento a que pertence a Instituição B (2013-2016).

Projeto Educativo do Agrupamento a que pertence a Instituição B (2013-2016).

Plano Curricular de grupo, Instituição A (2014/2015).

Plano de Turma, Instituição B (2015/2016).