

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE PAULA FRASSINETTI
*MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E ENSINO DO 1º CICLO DO ENSINO
BÁSICO*

A participação das crianças nos momentos de avaliação: concepções e práticas

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: Daniela Filipa Borges Pinto

Sob a orientação: Doutora Brigitte Carvalho da Silva

Porto, 2018

“O ser humano é um agente criador na medida em que a maior parte das suas acções não são determinadas geneticamente, mas resultam de um livre arbítrio, duma escolha consciente do caminho a seguir”.
(Gonçalves, 2006, p.102)

Agradecimentos

A todos os que me acompanharam neste percurso, é com enorme gratidão que expresso o meu agradecimento pelo que são e fizeram por mim, para que este sonho se realizasse.

À Doutora Brigitte Silva, pela orientação exemplar, pelas críticas construtivas e constante rigor na construção e evolução deste relatório.

À minha orientadora de estágio, Doutora Daniela Gonçalves pela enorme partilha de saber, pela dedicação e disponibilidade ao longo desta etapa.

À minha família, por acreditarem sempre em mim, por serem um suporte para me erguer ao longo desta caminhada.

Ao meu namorado André, pelo amor, amizade e dedicação em todos os momentos, por me fazer acreditar que sou capaz.

À Francisca Reis e Joana Vianez, pelo constante incentivo ao longo deste percurso, por todas as alegrias partilhadas, por definirem tão bem o significado da palavra amizade. Levo-vos comigo para a vida!

À Ana Lourenço e Catarina Fonseca, pelo apoio dado nos momentos mais difíceis, pelas experiências vivenciadas e companheirismo ao longo deste percurso.

Às instituições de estágio e cooperantes, em especial, à Professora Clara Amaral pela sua amabilidade e confiança depositada em mim, por se mostrar sempre disponível para ajudar.

A todas estas pessoas dedico este trabalho. Sem elas, não teria sido possível!

Resumo

O presente relatório de estágio integra-se no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. A principal intencionalidade é compreender quais as práticas de avaliação utilizadas para promover a participação das crianças na avaliação na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico.

Neste sentido, procurou-se dar resposta à seguinte pergunta de partida “Quais as conceções e práticas que os educadores de infância e os professores do 1º Ciclo do Ensino Básico têm sobre a participação das crianças na avaliação da aprendizagem?”.

Os principais objetivos deste trabalho incidiram, assim, em perceber qual a perceção que os educadores/professores têm sobre a participação da criança na avaliação da aprendizagem; conhecer as estratégias utilizadas para potenciar momentos de avaliação com as crianças; perceber de que forma é que as crianças participam na avaliação no processo ensino-aprendizagem e que constrangimentos existem ao possibilitar a criança a ser um agente participativo na avaliação.

Desta forma, realizou-se uma pesquisa bibliográfica, entrevistas a 2 educadoras de infância e 3 professores do 1º Ciclo do Ensino Básico e entrevistas a 4 crianças do 2º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico. Também foram implementadas estratégias para a promoção da participação das crianças na avaliação no contexto de jardim de infância e do 1º Ciclo do Ensino Básico onde decorreu a Prática de Ensino Supervisionada.

Palavras-Chave: participação; avaliação; estratégias; crianças; alunos; Educação Pré-Escolar; 1º Ciclo do Ensino Básico.

Abstract

This internship report refers to the Supervised Teaching Practice of a Master's study on Pre-school and Primary School Education. The main purpose is to understand which are the evaluation practices used to encourage the participation of children in the assessment process on both Pre-school and Primary School Education.

To that end, this study aimed at addressing the primary question "What are the perceptions and practices of early childhood educators and primary school teachers in regards to children participation in the learning assessment?".

Therefore, the main purpose of this study focused on observing educator's/teachers' actual perception over the child's participation in the learning assessment process; learning strategies used to enhance assessment events with the children; perceiving how children engage in the assessment during the teaching-learning process and the existing constraints when facilitating the children to play participatory roles in the process.

Hence, a bibliographic research was made, along with the interview of 2 early childhood educators and 3 primary school teachers, and the interview of 4 children of 2nd year of primary school. Additionally, assessment strategies were implemented to promote the children's engagement in the related assessment in kindergarten and primary school classrooms, where the Supervised Teaching Practice took place.

Key-Words: participation; learning assessment; children; Pre-school Education; Primary School Education.

Lista de acrónimos e siglas

1º CEB- 1º Ciclo do Ensino Básico

EPE- Educação Pré-Escolar

MEM- Movimento da Escola Moderna

OCEPE- Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

ZDP- Zona de Desenvolvimento Proximal

Índice

| | |
|--|------|
| Agradecimentos | ii |
| Resumo | iii |
| Abstract..... | iv |
| Lista de acrónimos e siglas | v |
| Índice | vi |
| Índice de tabelas | viii |
| Índice de anexos | ix |
| Introdução..... | 10 |
| Parte I - Enquadramento Teórico..... | 12 |
| 1. Conceito de Participação..... | 12 |
| 2. Os Direitos da Criança e a sua Participação | 14 |
| 3. Pedagogia em Participação | 15 |
| 4. A promoção da participação em contexto educativo | 17 |
| 5. Avaliação no processo de ensino aprendizagem: concetualização | 20 |
| 6. Avaliação para a aprendizagem e a participação das crianças: importância, estratégias e instrumentos | 23 |
| Parte II- Metodologia da Investigação..... | 29 |
| 1. Tipo de Estudo | 29 |
| 2. Sujeitos Participantes | 30 |
| 3. Contextos de Investigação | 31 |
| 4. Procedimentos, técnicas e análise de dados da investigação | 32 |
| Parte III- Apresentação, análise e discussão dos resultados..... | 35 |
| 1. Entrevistas às educadoras de infância do contexto de Educação Pré-Escolar..... | 35 |
| 2. Resultados da observação e intervenção obtidos em Educação Pré-Escolar..... | 36 |

| | |
|---|----|
| 3. Entrevistas aos professores do 1ºCEB..... | 40 |
| 4. Resultados da observação e intervenção obtidos no 1º Ciclo do Ensino Básico. | 43 |
| 5. Entrevistas aos alunos do 1ºCEB..... | 52 |
| Análise e discussão final dos resultados | 54 |
| Considerações finais..... | 58 |
| Bibliografia..... | 60 |
| Anexos..... | 66 |

Índice de tabelas

| | |
|------------------------------|----|
| Tabela 1 Planificação A..... | 44 |
| Tabela 2 Planificação B..... | 45 |
| Tabela 3 Planificação C..... | 48 |
| Tabela 4 Planificação D..... | 50 |
| Tabela 5 Planificação E..... | 51 |

Índice de anexos

Anexo 1- Registo da atividade na Educação Pré-Escolar

Anexo 2- Registo do portefólio da criança

Anexo 3- Incidente crítico

Anexo 4- Guião da entrevista realizada às educadoras de infância

Anexo 5- Respostas às entrevistas realizadas às educadoras de infância

Anexo 6- Atividade cartões semáforo

Anexo 7- Fichas de autoavaliação

Anexo 8- Lista de verificação

Anexo 9- Desenhos anotados dos alunos no final da atividade

Anexo 10- Guião da entrevista realizada aos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico

Anexo 11- Respostas às entrevistas realizadas aos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico

Anexo 12- Guião das entrevistas realizadas a 4 alunos do 2º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico

Anexo 13- Respostas às entrevistas realizadas a 4 alunos do 2º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico

Introdução

O presente relatório de estágio, realizado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, na Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, incide sobre a temática da participação das crianças na avaliação das aprendizagens. Este trabalho teve como objetivos perceber qual a percepção que os educadores/professores têm sobre a participação da criança na avaliação da aprendizagem; conhecer as estratégias utilizadas para potenciar momentos de avaliação com as crianças; perceber de que forma é que as crianças participam na avaliação no processo ensino-aprendizagem e que constrangimentos existem ao possibilitar a criança a ser um agente participativo na avaliação.

Esta temática tornou-se interessante para a estagiária uma vez que foi possível investigar a evolução da participação da criança ao longo do tempo e perceber qual o papel da criança nos momentos de avaliação e de construção dos seus conhecimentos ao longo de todo o percurso de prática de ensino supervisionada. De acordo com Santos (2012), a criança é capaz de construir conhecimento se houver a possibilidade de ter confiança em si própria, sentindo-se aceite e livre para ser ouvida. Isso faz com que a criança esteja sujeita a condições favoráveis para desenvolver a sua formação pessoal e social através de escolhas e responsabilidades que vai assumindo, tornando-se autónoma, uma vez que é importante que essa mesma autonomia construa conhecimentos sobre si mesma, capacidades e dificuldades perante as situações do dia-a-dia.

Assim sendo, este relatório encontra-se dividido em três partes: enquadramento teórico, metodologias de investigação e, por fim, a análise e discussão de dados.

A primeira parte é caracterizada pela revisão da literatura sobre a temática da participação e avaliação. Ao longo do enquadramento teórico serão apresentadas as diferentes perspetivas dos autores em relação ao conceito de participação, relacionando com a pedagogia em participação e quais as diferentes estratégias que possibilitam a sua potencialização. Posteriormente, é ainda abordado o conceito de avaliação, qual a sua importância e como implementá-lo em prol da criança como sujeito participativo.

A segunda parte refere-se às opções metodológicas da investigação, na qual são caracterizados os contextos da investigação, participantes, procedimentos, instrumentos e técnicas de recolha e análise de dados, como a entrevista.

Na terceira parte podemos verificar a discussão dos dados recolhidos através de instrumentos de recolha de dados.

No final, são feitas as considerações finais, onde é realizada uma reflexão sobre todo o processo de investigação e resultados.

Parte I - Enquadramento Teórico

1. Conceito de Participação

Nos últimos anos assistiu-se a mudanças na forma de conceitualizar a imagem da criança. Deste modo, tem-se vindo a defender as crianças como atores sociais e participativos com ideias próprias, uma vez que, de acordo com Freire-Ribeiro (2011, p. 18), o mais importante não é só proteger e educar a criança, mas sim, reconhecê-la como pessoa capaz de participar e como uma pessoa de direitos. Deste modo, “quando se refere que a criança deve ser ouvida e participar, implica que o processo deva ser considerado no contexto escolar e na relação com os restantes actores do espaço educativo” (Tomás e Gama, 2011, p.3). Por esta razão, deve-se contrariar a ideia que as escolas são “(...) caracterizadas pela concepção da criança como um receptor passivo de conhecimentos e experiências dos adultos (...)” (Tomás e Gama, 2011, p. 3) sem qualquer tipo de participação neste contexto.

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), publicadas em 1997, foram o primeiro documento curricular publicado para a educação pré-escolar em Portugal que, em 2016, foi atualizado, e que propõe uma abordagem integrada da aprendizagem e defende que:

“O reconhecimento da capacidade da criança para construir o seu desenvolvimento e aprendizagem supõe encará-la como sujeito e agente do processo educativo, o que significa partir das suas experiências e valorizar os seus saberes e competências únicas, de modo a que possa desenvolver todas as suas potencialidades (...)” (Silva, Marques e Mata, 2016, p. 9).

A criança é considerada “ “o sujeito” (agente) do processo educativo sendo essencial valorizar os conhecimentos da criança em prol de novas aprendizagens” (Folque, 2014, p. 47), onde a criança participa e é ouvida, tomando iniciativa em diversas situações e enriquecendo as suas aprendizagens (Silva, Marques e Mata, 2016). O reconhecimento da capacidade da criança para construir o seu desenvolvimento e aprendizagem supõe encará-la como sujeito e agente do processo educativo, o que significa partir das suas experiências e valorizar os seus saberes e competências únicas, de modo a que possa desenvolver todas as suas potencialidades.

De acordo com Freire-Ribeiro (2011, p. 18) “a criança mesmo com uma imagem delicada e vulnerável, deve ter a hipótese de poder ser chamada a participar nos

assuntos que lhe digam respeito, sendo-lhe facilmente permitido o direito ao diálogo e à partilha de opiniões, bem como a tomada consciente de decisões”. Para que haja qualidade, torna-se importante ouvir todos aqueles que fazem parte do processo educativo desde profissionais, às famílias e às crianças.

A escola deve “converter-se num espaço singular e capaz de garantir a verdadeira participação da criança pela adopção de estratégias que assegurem a sua efectiva valorização como actor social e como cidadão” (Freire-Ribeiro, 2011, p. 19) em que o seu interesse pessoal está sempre presente. Cabe aos educadores e professores orientarem as crianças, avaliando a sua participação e aumentando assim a motivação para a aprendizagem (Berthelsen and Brownlee, 2005).

A forma como pensamos e tratamos as crianças influencia a forma como estas experienciam ser crianças. Fala-se, assim, de uma participação em colaboração em que cabe ao adulto fornecer recursos que permitam que a criança desempenhe papéis na comunidade. Contudo, ainda se defende a ideia de que “o papel do adulto continua bem definido, e seja o que detém maior protagonismo” (Trevisan, 2011, p.355).

É importante investir num apoio para com a criança ao nível individual, construindo um conhecimento de participação que aumenta a sua capacidade para aprender (Berthelsen and Brownlee, 2005). Para além disso, “é necessário orientar as crianças para que se tornem seres autónomos em que o adulto ajuda a criança na conceção das atividades, em que ambos se envolvem dando lugar a um processo de verdadeira participação, uma vez que estão mutuamente envolvidos” (Berthelsen and Brownlee, 2005, p.5).

Ainda com enfoque na participação, a importância das crianças tanto nas atividades em sala como na avaliação das mesmas tem relevância nas OCEPE (Silva, Maque e Mata, 2016) quando referem que:

“A integração do planeamento e avaliação na prática educativa implica o envolvimento ativo dos diferentes participantes: crianças, pais/famílias e outros profissionais. Considerar a criança como agente do processo educativo e reconhecer-lhe o direito de ser ouvida nas decisões que lhe dizem respeito confere-lhe um papel ativo no planeamento e avaliação do currículo” (p.16).

As relações sociais permitem que a criança ocupe um lugar em toda a prática pedagógica, tendo uma participação efetiva e que “convida a pensarmos uma prática pedagógica que inclui o seu contributo e reconhece que os significados são transmitidos, elaborados e modificados na ação humana, nas relações que estabelecem em seus

contextos sociais” (Agostinho, 2016, p. 74). De facto, tanto os pais como a família e outros intervenientes têm também direito a participar e a envolverem-se em todo o percurso da criança, acompanhando-a no seu desenvolvimento e, assim, terem oportunidade de contribuir e enriquecer todo o processo educativo.

Estes momentos de participação da criança são um processo de socialização entre adulto e criança em que “(...) a partir das interações entre os adultos e os seus pares e das experiências quotidianas é normal que a participação da criança se vá ampliando e o seu desenvolvimento e responsabilidade crescendo” (Freire-Ribeiro, 2011, p. 20) criando relações positivas entre eles. Por esta razão, é necessário ouvir as vozes das crianças e conhecê-las, em que o papel do adulto é “daquele que se posiciona diante do seu fazer pedagógico atento aos contributos das crianças” (Agostinho, 2016, p. 77). Efetivamente, a criança pode evoluir quando ela própria contribui para o seu crescimento, sob a atenção do adulto.

2.Os Direitos da Criança e a sua Participação

Em 1989, a Convenção dos Direitos da Criança (CDC) foi adotada pela Organização das Nações Unidas (ONU) e pretende que a criança tenha a devida importância e respeito pelos valores culturais da sua comunidade. Sendo assim, a criança não é apenas um objeto de direitos mas sim um ser capaz de tomar decisões que lhe proporcione reconhecimento das próprias competências (Berthelsen and Brownlee, 2005, p.3) contrariando a ideia de que a criança é vista apenas como um ouvinte em que o adulto é o centro de toda a transmissão de conhecimento.

De acordo com o artigo 12, ponto 1 “Os Estados Partes garantem à criança com capacidade de discernimento o direito de exprimir livremente a sua opinião sobre as questões que lhe respeitem, sendo devidamente tomadas em consideração as opiniões da criança, de acordo com a sua idade e maturidade” indo ao encontro da ideia de que a participação das crianças é um direito fundamental da infância em prol dos seus valores democráticos, em que a escola pode ter um papel fundamental, uma vez que é o espaço onde as crianças passam mais tempo.

Segundo o artigo 13, ponto 1 da CDC (1989) “A criança tem o direito à liberdade da expressão. Este direito compreende a liberdade de procurar, receber e expandir informações e ideias de toda a espécie, sem considerações de fronteiras, sob

forma oral, escrita e impressa ou artística ou por qualquer outro meio à escolha da criança”, o que torna a criança participativa, portadora de conhecimento. De facto, a criança tem o direito de expressar a sua opinião, sendo esta valorizada e respeitada. Sendo que, como descreve o artigo 14.º no ponto 2, são os pais e os adultos que devem ser responsáveis por promover esta liberdade com base numa autonomia de acordo com a faixa-etária. Deste modo, no artigo 14, ponto 2, “Os Estados Partes respeitam os direitos e deveres dos pais e, sendo caso disso, dos representantes legais, de orientar a criança no exercício deste direito, de forma compatível com o desenvolvimento das suas capacidades”.

De facto, é importante dar autonomia à criança que permita a sua participação de acordo com a faixa etária. Assim, a criança pode participar na sua vida, tomar decisões mas de forma orientada. Para isso é preciso que esta seja ouvida e que as decisões sejam tomadas em conjunto para que perceba as responsabilidades que vão surgindo. Deste modo, a criança tem competências e capacidades que permitem ser reconhecida como um ser com direitos de participação (Berthelsen e Brownlee, 2005).

3. Pedagogia em Participação

Nos últimos anos tem-se defendido que as crianças são atores sociais de direitos e não apenas objetos de socialização e, por isso, têm surgido várias teorias sobre a participação das crianças, considerando-as sujeitos de conhecimento com direito a comunicar e participar, contribuindo para a reprodução de laços sociais nos espaços em que participam (Oliveira-Formosinho, 2011; Tomás, 2012).

À medida que “(...) os indivíduos agem, interagem e participam em atividades conjuntas, são inseridos na construção do conhecimento, assim como nos conhecimentos que se acumularam na sociedade ao longo do tempo” (Folque, 2014, p. 66).

Contudo, ainda existe alguma dificuldade em ver a criança ser sujeito de tomar decisões, uma vez que ainda está presente que “(...) o enfoque é quase sempre adulto-centrado (...)” (Tomás, 2012, p. 126) e por esta razão, “torna-se necessário, assim, desconstruir criticamente a ideia de infância como categoria homogénea e discutir o próprio processo de construção de imagens e representações associadas à infância e às crianças, porque ele é, em si mesmo, um processo socialmente construído” (Tomás,

2012, p.125). De facto, só assim, os profissionais poderão considerar “(...) as crianças actores sociais e não objectos de intervenção” (Tomás, 2012, p. 126).

No século XIX, “a mente da criança era geralmente concebida como uma espécie de órgão resistente, no qual os conteúdos podiam ser colocados, mediante instrução continuada” (Egan, 1994, p. 118, citado por Ribeiro, 2004, p. 46). No entanto, no século XX, a criança passa a ser o centro das atenções que até aí se orientavam pelo adulto, na figura de professor, e passa a ser “o ponto de partida, o centro, o fim” da ação pedagógica (Ribeiro, 2004, p. 48). Assim sendo, a criança adquire um papel importante na escola, na medida em que se defende que “a escola não foi feita para o professor mas para o aluno, pelo que esta nova pedagogia não considera fundamentais a atividade do professor e a finalidade do programa, mas o desenvolvimento da criança” (Ribeiro, 2004, p. 48) em que é importante realçar que “o perfil do contexto de aprendizagem, as suas características específicas, o seu dinamismo evolutivo estão profundamente relacionadas com as oportunidades para aprender” (Oliveira-Formosinho, 2014, p. 34).

Deste modo, deparamo-nos com uma pedagogia centrada na criança. Neste caso, procura-se ir ao encontro das “necessidades e interesses da criança, em cada momento da sua vida, capaz de assegurar o seu próprio desenvolvimento” (Ribeiro, 2004, p.48).

Existe “um desafio construcionista que consiste em habilitar as crianças a participarem nas conversações, sendo o papel do educador o de explorar criticamente a possibilidade de novas interpretações” (Ribeiro, 2002, p. 57). Sendo assim, defende-se “uma perspetiva socio-construtivista em que aprender é considerado um processo de co construção interativa entre a criança e aqueles que a rodeiam” (Folque, 2014, p.91 e 92) uma vez que a “um sistema educativo rico em oportunidades de aprendizagens para as crianças precisa ser rico em oportunidades de aprendizagens para os adultos” (Oliveira-Formosinho, 2014, p.34).

Na verdade, a escola é um palco de participação infantil, pois é lá que a criança passa grande parte do seu tempo e onde constrói relações com pessoas e crianças, desempenhando diferentes papéis. Esta deve adotar estratégias que valorizem a criança como cidadã, possibilitando-a a ser autónoma na tomada de decisões e a ser responsável dessas mesmas decisões (Freire-Ribeiro, 2011) uma vez que “(...) as crianças são capazes de realizar diferentes tarefas, ter diferentes papéis, assumir responsabilidades, tomar decisões individuais e coletivas considerando-as seres responsáveis e competentes dentro da sala” (Trevisan, 2012, p. 355).

Contudo, quando pensamos em participação das crianças, e de acordo com Freire (2011) é necessário ter em atenção os seguintes aspetos:

- “a capacidade de escolha, dependente da experiência e da maturidade tornando-se fundamental para a expressão de opiniões e para a tomada de decisões;
- a capacidade de participação aprende-se, ela é um processo de partilha e, como tal, exige tempo, local e espaço próprios e adequados;
- o processo de participação deve ser avaliado e as crianças devem ser ouvidas no seu discurso;
- a responsabilidade de assegurar as oportunidades para o desenvolvimento das competências de participação é, em grande parte, do adulto”(p.25).

Neste sentido, “a escola deve converter-se num espaço singular e capaz de garantir a verdadeira participação da criança pela adopção de estratégias que assegurem a sua efectiva valorização como pessoa e como cidadã” (Freire, 2011, p. 22), sendo importante o trabalho de equipa que a contempla, para que a criança participe ativamente com toda a comunidade. De acordo com Berthelsen e Brownlee (2005), “indivíduos que estão ensinando e indivíduos que estão aprendendo, compartilham o pensamento e dão lugar a uma verdadeira participação no processo de aprendizagem” (p.5) uma vez que tanto o aluno como o professor estão envolvidos nas atividades.

Contudo, é importante salientar a ideia de que, ao longo de seu processo de desenvolvimento, as crianças apresentam formas peculiares de se relacionar com o ambiente e com quem as rodeia, tendo necessidades e interesses diferenciados (Micarello, 2010, p.4). Cabe aos educadores/professores familiarizar a criança com os aspetos fundamentais para que a participação no processo de ensino aprendizagem seja notório, fazendo com que as crianças se tornem “(...) confiantes e responsáveis e que aprendam que elas próprias podem contribuir” (Berthelsen e Brownlee, 2005, p.5).

4. A promoção da participação em contexto educativo

A escola é o local onde as crianças passam a maior parte do seu tempo, estabelecendo diferentes relações com o adulto. Deste modo, o adulto deve ser capaz de acreditar que as crianças podem realizar diferentes tarefas, assumindo diferentes papéis, capazes de tomar decisões no espaço educativo, proporcionando momentos de partilha entre a criança e o adulto. A criança utiliza como guia os recursos sociais do adulto que

lhe oferece apoio e desafios para participar e desempenhar papéis na sua comunidade de aprendizagem (Folque, 2014).

De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar:

“A intencionalidade do(a) educador(a), que caracteriza a sua intervenção profissional, exige-lhe que reflita sobre as conceções e valores subjacentes às finalidades da sua prática: papel profissional, imagem da criança, o que valoriza no que as crianças sabem e fazem e no modo como aprendem” (Silva, Marques e Mata, 2016, p.21),

sendo que toda a ação pedagógica tem uma intenção relativamente às aprendizagens.

A aprendizagem construtivista defende a ideia de que as crianças aprendem através das experiências que lhes proporcionam (Berthelsen and Brownlee, 2005), isto é, a interação entre o adulto e a criança proporciona a partilha de conhecimento e pensamento em que ambos estão envolvidos o que enriquece a construção de uma aprendizagem com base na participação. Contudo, este envolvimento não acontece apenas em “(...) atividades demasiado fáceis ou exigentes (...)” (Oliveira- Formosinho e Barros Araújo, 2004, p. 86). De acordo com Folque (2014, p.72) “(...) a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) define-se como a zona em que o apoio de outros intervenientes pode levar a criança a realizar uma tarefa que não conseguiria executar sozinha” em que o adulto ajuda a criança a solucionar problemas e a ultrapassar as dificuldades. É importante o apoio e o papel atento do educador/professor para que possa proporcionar momentos que promovam a participação da criança com base nos seus interesses e necessidades e que combatam as dificuldades sentidas. Segundo Vieira (2015) o docente tem a responsabilidade de:

“implementar uma série de ajustamentos ao plano traçado previamente, em função das aprendizagens alcançadas ou não pelos alunos. Se os alunos não aprenderam deverá o professor repensar o próprio processo de ensino mas tal só será possível se o ensino for acompanhado pela constante avaliação das aprendizagens (p.15).

Se antigamente o ensino era sobretudo perspetivado como uma aprendizagem de conteúdos, em que a criança era guiada, atualmente, tem-se assistido a uma evolução da imagem de criança sendo vista como um ser com potencial para aprender e participar e cabe ao educador/professor criar um ambiente propício para esta “(...) ser protagonista na construção dos seus saberes, num processo de aprendizagem contextualizada” (Jesus e França, 2014, p.43).

É importante salientar que atualmente se defende que “(...) todos os alunos são diferentes, ou seja, que têm relações diferentes com o saber, interesses diversos, estratégias e ritmos próprios de aprendizagem” (Niza, 2009, p.30). Por esta razão, é importante que tanto os educadores como os professores tenham em atenção o grupo e optem pela sua própria autonomia e ideais para criarem um ambiente favorável ao desenvolvimento da criança (Folque, 2014).

Assim sendo, começou a dar-se importância aos interesses das crianças em que “o conteúdo curricular decorre naturalmente das experiências das crianças e das experiências-chave, consideradas essenciais para a construção de conhecimento em diferentes contextos” (Jesus e França, 2014, p.45). Por sua vez, valorizamos a ideia de uma aprendizagem diferenciada em que o “(...) ensino para a aprendizagem dos alunos implica, necessariamente, a utilização de estratégias de diferenciação (Niza, 2009, p. 30).

De acordo com Niza (2009, p. 31) “é essa escola das diferenças, em que todos sejam aceites, respeitados, desenvolvam a sua autoestima, onde tenham espaço de participação activa e onde seja possível a todos a realização de aprendizagens” que se enquadra o modelo pedagógico Movimento da Escola Moderna (MEM). Segundo Folque (1999, p.5) o Modelo da Escola Moderna (MEM) “é um modelo pedagógico que tem em vista o desenvolvimento da criança através das práticas sociais baseadas numa perspectiva social”. Deste modo, o diálogo que este movimento proporciona entre alunos e professores permite uma aprendizagem cooperativa na medida em que se considera importante refletir sobre as práticas e partilhar ideias e experiências promovendo a participação da criança na sua aprendizagem.

É importante que os educandos colaborem com os professores no planeamento de atividades, que intervenham e participem na avaliação para que exista uma comunicação entre professor e aluno, construindo uma aprendizagem em conjunto em que “(...) todos ensinam e todos aprendem” (Niza, 1996, citado por Folque, 1999, p.6). É também importante consciencializar os alunos do que precisam melhorar para que a aprendizagem seja mais significativa em prol do sucesso educativo em que estes acompanham o trabalho desenvolvido, o que já sabem e o que precisam de melhorar (Niza, 2009).

Para tal, o educador/professor deve ser “responsável por organizar, avaliar e planear as atividades” (Folque, 1998, p. 8) uma vez que “o envolvimento dos alunos decorre também da clarificação de um ponto de partida (os seus interesses e saberes,

livremente explicitados) e da sua articulação com as aprendizagens curriculares, através da instituição de circuitos de comunicação” (Niza, 2009, p. 31). Deste modo, o professor tem por base os interesses e saberes das crianças e o contexto cultural das comunidades. As crianças “são desde logo incutidas na utilização dos instrumentos e em práticas de planificação e avaliação que permitem que este processo aconteça” (Folque, 1998, p.8).

5. Avaliação no processo de ensino aprendizagem: concetualização

Segundo Fernandes (2011, p. 97) a “avaliação é um processo deliberado, sistemático e contextualizado de recolha de informação que permite compreender o que os alunos sabem e são capazes de fazer em cada momento”. Por outro lado, “a questão da avaliação é sempre uma questão controversa: cada sistema educativo, cada proposta pedagógica vê-se ao espelho nas linhas que traça para a forma de avaliar as aprendizagens das crianças e dos profissionais” (Oliveira-Formosinho, 2015, p. 28).

De acordo com o Decreto-Lei nº 240/ 2001, que aprova o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário, podemos verificar no anexo n.º III, relativamente à dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, no ponto j, que o professor “Utiliza a avaliação, nas suas diferentes modalidades e áreas de aplicação, como elemento regulador e promotor da qualidade do ensino, da aprendizagem e da sua própria formação” (Decreto-Lei nº 240/ 2001).

A avaliação vai além do desenvolvimento e aprendizagens das crianças, isto é, “(...) a avaliação tem importância na análise da qualidade da oferta educativa e na forma como vamos ao encontro das necessidades das crianças, em prol do seu bem-estar e com vista numa melhoria em todo o processo” (Cardona e Guimarães, 2012, p. 236). Neste sentido, a avaliação deve ser mais do que avaliar apenas os conhecimentos adquiridos pelos alunos mas também, aquilo que eles aprenderam. Deste modo, (Vieira, 2015) afirma que:

“(...) a avaliação utilizada na sala de aula deve ser capaz de fazer mais do que apenas medir o que os alunos aprenderam. O que avaliamos, como avaliamos e como comunicamos os resultados, devem fornecer aos alunos uma informação clara e objetiva sobre o que devem aprender, como deve ser aprendido e o que esperamos deles” (p. 6).

Neste caso, a avaliação ajuda-nos a conhecer o aluno, o que já aprendeu, o que

ainda não aprendeu, o que pode melhorar, procurando uma melhoria das aprendizagens (Boas, 2006) e tendo sempre em conta os progressos atingidos

De facto, a avaliação deve ser constante, observando o desenvolvimento da criança e acompanhando a aprendizagem dos conhecimentos adquiridos, uma vez que é importante “(...) refletir nas oportunidades de aprendizagem que o ambiente educativo apresenta para nos dedicarmos à avaliação das aprendizagens podendo assim compreendê-las em interatividade com o contexto e a riqueza das oportunidades que o contexto oferece” (Oliveira-Formosinho, 2015, p. 33).

A avaliação pode ser feita “de forma participativa o que ajuda na construção das aprendizagens” (Álvarez Méndez, 2002, citado por Pinto, 2014, p. 31) proporcionando também a partilha de opiniões e vivências.

Assim sendo, a avaliação deve ter em conta “(...) um conhecimento mais aprofundado das crianças para que os adultos sejam capazes de mediar, de forma mais adequada, as relações entre elas e o ambiente no qual estão inseridas” (Micarello, 2010, p.3) e consigam perceber de que forma as crianças se envolveram nas atividades.

Avaliar permite-nos compreender se houve eficiência no processo ensino-aprendizagem. A avaliação deve ser justa possibilitando todos os alunos de aprender a ser melhores, construindo a sua própria aprendizagem. Contudo, o professor deve estar consciente de que “os estudantes possuem ritmos e processos de aprendizagem diferentes” (Pelligrini, 2012, p.74).

De acordo com o Artigo 23º do Decreto-Lei nº17/2016, ponto 1 “a avaliação constitui um processo regulador do ensino e da aprendizagem, que orienta o percurso escolar dos alunos e certifica as aprendizagens desenvolvidas” e “a avaliação tem por objetivo central a melhoria do ensino e da aprendizagem baseada num processo contínuo de intervenção pedagógica” referido no mesmo artigo no ponto 2.

De acordo com Barlow (2006):

“(...) é bom que a avaliação se mostre motivadora. Longe de desencorajar o aluno, ela deve ajudá-lo efetivamente a avançar, em forma de encorajamento ou estímulo. Além disso, ela deve não apenas lhe dar vontade de avançar, como também lhe oferecer os meios para isso” (p. 123).

Durante muito tempo, “a avaliação nas escolas era feita através de documentos oficiais, nomeadamente os normativos de avaliação, conteúdos programáticos, objetivos do ano e competências de nível de ensino” (Ferreira, 2007, p.13) considerando que esta estava à parte de todo o processo ensino-aprendizagem. Isto é, o aluno não tem qualquer oportunidade de intervenção na avaliação, uma vez que o professor detém o poder total

em que “a avaliação era realizada através de provas standardizadas, que supostamente permitiam a medição rigorosa do nível de consecução dos objetivos por cada um dos alunos” (Ferreira, 2007, p.14). É necessário contrariar esta ideia, alterando o papel da avaliação em que passamos a verificar “(...) uma avaliação, com e para o aluno, que o ajude a construir e sedimentar as suas próprias aprendizagens” (Vieira, 2013, p.19).

De facto, avaliação é muitas vezes conhecida “pelos pais, professores e alunos através das provas, exercícios, atividades escritas, produção de textos, questões matemáticas” (Boas, 2006) dando lugar a uma avaliação formal. De acordo com Ferreira (2007, p.13) “(...) a avaliação era algo realizado à parte do processo de ensino-aprendizagem e consistia na mediação do grau de consecução dos objetivos, definidos previamente, ou parte de cada aluno, resultando a sua integração num ponto de uma escala de classificação” o que nos leva a pensar que muitas vezes a avaliação está inserida num método tradicional, uma vez que as aprendizagens dos alunos se baseiam apenas nos objetivos definidos para estes. Além disso, trata-se de uma avaliação em que o aluno não tem qualquer momento de participação uma vez que cabe ao professor ter o poder de avaliação, exercendo controlo sobre o processo ensino-aprendizagem e sobre a avaliação dos alunos (Ferreira, 2013). Nos anos 60, século XX, surge uma outra perspetiva teórica sobre a avaliação sendo que:

“(...) a avaliação das aprendizagens passa a constituir uma das várias componentes curriculares do processo de ensino-aprendizagem, que, pela sua complexidade e especificidade, leva a que esteja nele integrado, mas assumindo características e funções diferentes das outras componentes. Dada a integração da avaliação no processo de ensino-aprendizagem, existe uma inter-relação entre a avaliação, o ensino e a aprendizagem, conduzindo a qualidade de um destes componentes à qualidade dos outros.” (Ferreira, 2013, p. 15)

Neste sentido, “a avaliação assume uma função de regulação do processo ensino-aprendizagem, pela intervenção, face às dificuldades dos alunos, e pela análise feita pelo professor das estratégias de ensino-aprendizagem” (Ferreira, 2007 p. 15) em que o aluno é o centro da atenção. De acordo com Vieira (2013, p. 22) é importante que “(...) o aluno tradicional, outrora visto como um passivo recetor de informação, desse lugar ao aluno da sociedade da informação e comunicação capaz de fazer a regulação e gestão da sua própria aprendizagem” (p. 22). É esta ideia de aprendizagem autorregulada que permite à criança tornar-se um sujeito “mais participativo, ativo e dinâmico, em todo o processo de aprendizagem” (Vieira, 2015, p.22). Para isso, é necessário que o docente se foque nas necessidades, interesses e ritmos de

aprendizagem e assim ajude os alunos a conseguirem perceber se estão num bom caminho, o que podem melhorar, de que forma e que fatores provocaram eventuais erros. Falamos, assim, “(...) de uma melhoria das aprendizagens fortemente associada à utilização sistemática de práticas de avaliação formativa, que tem vindo ser recentemente designada como avaliação para as aprendizagens em contraste com a avaliação sumativa, designada como avaliação das aprendizagens” (Fernandes, 2009, p. 39) permitindo “uma partilha de responsabilidades entre alunos e professores” (Fernandes, 2009, p. 40). Tendo em vista esta melhoria das aprendizagens, podemos considerar relevante a importância do docente em “envolver sempre os seus alunos, através das várias modalidades de avaliação, relativamente ao que avaliar, como avaliar, quando avaliar e como usar os resultados para promover novas aprendizagens” (Vieira, 2015, p.8).

6.Avaliação para a aprendizagem e a participação das crianças: importância, estratégias e instrumentos

É importante perceber que existem diferentes instrumentos de avaliação conforme a faixa-etária da criança uma vez que apresentam características diferentes. Estes instrumentos são uma forma de acompanhar todo o processo de ensino-aprendizagem e assim verificar se os objetivos pretendidos estão a ser alcançados. Deste modo, podemos verificar que aprendizagens foram desenvolvidas e que dificuldades foram surgindo. De facto, “(...) é importante compreender que a avaliação só poderá ser um processo credível, rigoroso, ético e útil para todos os envolvidos se as ações de recolha, análise e registo da informação forem tão diversificadas quanto possível” (Fernandes, 2001, p. 86).

No que se refere à Educação Pré-Escolar (EPE), a avaliação do progresso da criança pretende descrever os seus progressos e a sua evolução da aprendizagem, muitas vezes através:

“(...) da construção de portefólios ou histórias de aprendizagem, em que a criança é envolvida na seleção de trabalhos, imagens e fotografias que fazem parte desse registo. Os comentários da criança que acompanham essa seleção também fazem parte dessa documentação, bem como anotações e registos do/a educador/a e/ou dos pais/famílias. Este tipo de instrumento permite à criança participar no planeamento e avaliação da sua aprendizagem, rever o processo e tomar consciência dos seus progressos (...) (Silva, Marques e Mata, 2016, p.18)

Trata-se de uma avaliação autêntica que atribui grande importância à observação, sendo fundamental para criar formas de desenvolvimento de competências nas crianças. Este tipo de avaliação procura “(...) perceber como é que a criança se move em seu redor, como interage com o ambiente, como se relaciona com os outros, como manipula objetos e como resolve problemas que surjam” (Zollitsch and Dean, 2010, p. 1). A avaliação tem que ser algo planeado uma vez que avaliar o progresso das crianças ajuda-nos a refletir e a ter consciência da intervenção pedagógica (Silva, Marques e Mata, 2016). Só assim damos lugar “a uma avaliação autêntica na medida em que é uma avaliação para a aprendizagem e não da aprendizagem fundamentada pela observação e recolha de documentos” (Silva, Marques e Mata, 2016, p.16).

De acordo com as OCEPE:

“(...) é também fundamental envolver a criança na avaliação, descrevendo o que fez, como e com quem, como poderia continuar, melhorar ou fazer de outro modo, tomando, assim, consciência dos seus progressos e de como vai ultrapassando as suas dificuldades. Este processo de avaliação ou revisão vai ajudar as crianças a aprenderem a prever melhor o que querem fazer e, por conseguinte, a planear melhor.” (Silva, Marques e Mata, 2012, p.17 e 18).

É importante perceber que “toda a ação pedagógica e os conteúdos que são trabalhados na educação pré-escolar devem ser oportunos para desenvolver capacidades de autonomia, responsabilidade e respeito” (Santos, 2012, p. 3).

De acordo com Silva, Marques e Mata (2016):

“(...) o reconhecimento da capacidade da criança para construir o seu desenvolvimento e aprendizagem supõe encará-la como sujeito e agente do processo educativo, o que significa partir das suas experiências e valorizar os seus saberes e competências únicas, de modo a que possa desenvolver todas as suas potencialidades.” (p. 10)

A avaliação na educação pré-escolar é vista como um elemento fundamental de toda a ação educativa que abrange o desenvolvimento e aprendizagens das crianças, “com vista nos seus interesses, progressos e dificuldades, em que o educador planeia formas de trabalhar e avaliar, verificando os efeitos no percurso das crianças” (Cardona e Guimarães, 2012, p. 275), em que podemos ver a criança a construir os seus próprios conhecimentos, pensando e agindo perante os desafios.

Deste modo, consideramos a criança como principal agente da sua própria aprendizagem, capaz de participar em momentos decisivos de participação e avaliação.

Segundo Silva, Marques e Mata (2016, p.16) é importante que “a criança tome consciência dos seus progressos e dificuldades, envolvendo-se na avaliação”.

Contudo, ainda há prática de avaliação muito dominadas pelo uso de instrumentos muito delimitados que põem de parte qualquer tipo de componente interativa, social e cultural de um processo de ensino-aprendizagem, e que não partem da criança e dos seus interesses (Portugal, 2012). Por esta razão, é importante criar uma avaliação que “atenda ao conhecimento da criança para que esta possa demonstrar aquilo que sabe, permitindo uma avaliação autêntica, feita por adultos que conhecem bem as crianças e comportamentos nos seus contextos naturais de vida” (Neisworth e Bagnato, 2004, citado Portugal, 2012, p. 596), uma vez que “avaliar a prática pedagógica deve ser algo planeado e orientado” (Micarello, 2010, p.1).

Relativamente à avaliação no 1º CEB, a avaliação não deve focar-se apenas numa nota mas sim em tomar decisões que tenham como preocupação, por exemplo, rever e explicitar conhecimentos, tirar dúvidas em prol das dificuldades sentidas e, sobretudo, encontrar formas de combater essas mesmas dificuldades. É preciso que “a avaliação na escola deixe de ter um carácter meramente classificatório mas sim um carácter inclusivo e interessado sobretudo na aprendizagem do aluno, considerando a avaliação como um elemento essencial no processo de ensino-aprendizagem” (Santos, 2002, p. 1). Para isso, é essencial “(...) que os seus propósitos sejam bem compreendidos por todos os intervenientes e que o processo seja tão transparente e tão consensual quanto possível” (Fernandes, 2011, p. 84).

Em ambos os contextos, “a avaliação pode ser feita em equipa, em que os registos feitos através da observação do educador/professor são registos que partem dos interesses e necessidades das crianças e que posteriormente terminam em aprendizagens significativas” (Jesus e França, 2014, p.48). As observações ajudam a entender o comportamento da criança e a fazer uma avaliação daquilo que esta já é capaz de concretizar. Estas observações são também usadas para determinar as áreas de força e as áreas que precisam de apoio, através de planos individuais com base nas observações, conduzindo a verificações contínuas (Zollitsch and Dean, 2010). São essas observações que permitem refletir sobre decisões a serem tomadas em vista de uma intencionalidade educativa.

Segundo Micarello (2010) torna-se essencial que:

“os sistemas de ensino e as escolas criem formas de comunicação entre os diferentes profissionais que trabalham com as crianças, o que requer envolvimento por parte de todos para que haja uma união entre as instituições e as suas próprias propostas pedagógicas” (p. 4).

Contudo, a avaliação está associada à falta de tempo, de recursos, e muitas vezes da ausência de práticas avaliativas como a observação e o registo (Portugal, 2012).

Na verdade, na prática profissional de professores e educadores, “a avaliação deve cumprir o importante papel de oferecer ferramentas para ações futuras” (Micarello, 2010, p.1). É também necessária “uma observação atenta por parte do educador/professor incidindo na ZDP da criança, dando lugar a avaliações significativas através de estratégias em todo o processo ensino e aprendizagem” (Portugal, 2012, p. 547).

De acordo com Micarello (2010, p. 4) “os instrumentos de acompanhamento da prática pedagógica têm a importante função de permitir que os professores e professoras identifiquem os interesses e necessidades que as crianças manifestam no presente”. Deste modo, “existem diferentes métodos de recolha de informação em prol da avaliação sobre as práticas educativas (rotinas, organização do espaço e materiais, qualidade das relações estabelecidas) que nos permitem conhecer a evolução de cada criança” (Silva, Marques e Mata, 2016, p. 12-13). Contudo, os docentes devem questionar-se sobre o significado que esses mesmos instrumentos podem trazer na prática.

Um dos exemplos é o registo que permite que não se perca informação e se possa partilhar com outros intervenientes do processo educativo como docentes, crianças e família (Micarello, 2010) uma vez que “a partilha com outros intervenientes, como por exemplo, os pais, permite-lhes compreender e estar a par das aprendizagens dos seus filhos e poderem assim intervir, acompanhando a aprendizagem” (Silva, Marques e Mata, 2016). Porém, não só os registos de observação são importantes para as práticas de avaliação.

Também a autoavaliação assume um papel de grande importância. Para Pellegrini, (2017, p. 75) “a autoavaliação melhora não só o trabalho do docente como promove a autonomia do aluno”. Através da autoavaliação, os alunos avaliam os seus conhecimentos, o que têm a melhorar, o que já conseguem fazer, as dificuldades sentidas e como podem progredir face a essas dificuldades (Silva e Lopes, 2012). De acordo com Santos (2002, p. 2) “a autoavaliação é um processo mental pelo qual o aluno toma consciência dos momentos vivenciados em determinada atividade”. Por outro lado, “a autoavaliação permite perceber qual a perceção que os alunos têm sobre a avaliação e de que forma esta vertente influencia o percurso de cada um” (Pinto, 2014, p. 32). Para isso, “o educador/professor deve apoiar a criança, ajudando-a na partilha de

opiniões, tornando o processo mais rico e reflexivo” (Silva, Marques e Mata, 2016, p.16). É de salientar a importância do professor em reconhecer a necessidade dos alunos aprenderem ao avaliarem o seu próprio trabalho com recurso “a uma autoavaliação das aprendizagens” (Lopes e Silva, 2012, p.29) uma vez que “o aluno que se autoavalia revela um grande envolvimento pessoal no processo de avaliação, gerindo o seu desempenho e refletindo sobre ele, tornando-se assim regulador da sua própria aprendizagem” (Vieira, 2013, p.28).

Através da autoavaliação o aluno tem consciência do que faz e como faz (Santos, 2002) tornando-o mais autónomo. De acordo com Boas (2006) o envolvimento dos alunos no registo do seu próprio trabalho permite que estes tenham oportunidade de acompanhar o seu desempenho além de que, normalmente, os alunos são sinceros ao avaliarem-se a si próprios e aos outros (Silva e Lopes, 2012). Ainda relativamente à autoavaliação, podemos salientar que esta “permite ao professor perceber como está a decorrer a aprendizagem dos seus alunos, permite a estes, em simultâneo, identificar os objetivos alcançados, as dificuldades encontradas, levando-os mesmo a reformular estratégias que ajudem a superar essas dificuldades” (Vieira, 2015, p. 15).

Também “(...) a co-avaliação é um processo de regulação envolvente uma vez que promove uma interação social entre pares, reconhecendo a interação social como um recurso fundamental na construção do conhecimento” (Santos, 2002, p. 2) fazendo com que os alunos se sintam participantes em todo o processo de aprendizagem. Deste modo, o aluno tem a oportunidade de observar os outros colegas, tornando-se ele próprio, o professor. Para que os alunos tenham sucesso na avaliação, é também crucial que sejam “capazes de estruturar a sua própria aprendizagem, envolvendo-se de forma ativa na autoavaliação” (Lopes e Silva, 2012, p. 17). É necessário que não só os alunos mas também, os professores estejam conscientes da importância dos alunos avaliarem a sua aprendizagem.

Deste modo, contrariamos a ideia da avaliação tradicional que se baseia apenas na aprovação ou reprovação através de uma classificação, mas sim procurar que o aluno reflita sobre o seu desempenho, sendo capaz de identificar e corrigir os seus próprios erros, refletindo sobre o que tem aprendido.

De facto, “a autoavaliação permite que o aluno avalie não só a sua participação mas todo o trabalho que tem desenvolvido ao longo de toda a aprendizagem” (Lopes e Silva, 2012, p.10).

De acordo com Barlow (2006):

“(…) é o aluno unicamente que aprende, que se apropria dos conhecimentos e das habilidades, e ninguém pode fazer isso em seu lugar. Portanto, dado que a avaliação não tem outro objetivo a não ser ajudar a otimizar os seus próprios recursos, ela não terá utilidade se não for assimilada, se não servir de ferramenta para que ele próprio construa seu saber” (p. 74).

Todo o procedimento de autoavaliação “(…) possibilita o aluno de expor as suas ideias, construindo o seu próprio conhecimento e desenvolvendo competências ao nível do conhecimento pessoal” (Lopes e Silva, 2012, p.10).

Parte II- Metodologia da Investigação

1. Tipo de Estudo

A investigação trata-se de um processo cognitivo e flexível que explica fenómenos sociais. Através da investigação “refletimos e problematizamos os problemas da prática” (Coutinho, 2014, p.4).

O estudo apresentado é de carácter qualitativo, em que se recorreu às entrevistas para a investigação uma vez que “as entrevistas são instrumentos estruturados para a investigação do investigador qualitativo (Coutinho, 2008, p.7) em que “um bom investigador qualitativo anda para a frente e para trás entre planeamento e desenvolvimento para assegurar congruência entre a formulação da questão de investigação, a revisão de literatura, a amostragem, e ainda a recolha e análise de dados” (Coutinho, 2008, p.11).

Segundo Denzin e Lincoln (2006, p.16), “a pesquisa qualitativa é um campo de investigação que se trata de uma abordagem naturalista e interpretativa do mundo, em que é feito um estudo dos cenários naturais que nos possibilita interpretar e compreender os significados que as pessoas atribuem ao mundo” (Denzin e Lincoln, 2006, p. 17).

De acordo com Denzin e Lincoln (2006, p.26), a “abordagem naturalista surge da necessidade do investigador intervir no ambiente e por isso está presente uma natureza construída da realidade, isto é, uma relação entre o investigador e o que é estudado, não abdicando das limitações que possam surgir ao longo da investigação”.

Deste modo, a investigação qualitativa não é caracterizada por ser uma investigação restrita uma vez que contempla diferentes metodologias de investigação desde entrevistas, técnicas etnográficas e observação participante (Aires, 2011).

Assim sendo, deu-se lugar à formulação da pergunta de partida ‘Quais as concepções e práticas que os educadores de infância e os professores do 1º ciclo têm sobre a participação das crianças na avaliação da aprendizagem?’. Após a formulação da pergunta, partimos para a elaboração de objetivos da investigação: perceber qual a perceção que os educadores/professores têm sobre a participação da criança na avaliação das aprendizagens; verificar quais as estratégias de avaliação adotadas pelo educador/professor no processo ensino-aprendizagem; perceber de que forma é que as

crianças participam na avaliação do processo de aprendizagem e que constrangimentos existem ao possibilitar a criança ser um agente participativo na avaliação.

2. Sujeitos Participantes

Ao longo da investigação foram observados e escolhidos dados resultantes da Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar (EPE) e em 1º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB).

O primeiro grupo de estudo conta com a participação de 2 educadoras de infância, com idades compreendidas entre os 48 e os 50 anos. As educadoras têm formação na área da educação de infância, tendo o grau de licenciatura. Ambas lecionam no concelho de Matosinhos, na Instituição A, onde foi feita a investigação. As crianças têm idades compreendidas entre os 3 e 4 anos e o grupo é composto por 16 raparigas e 8 rapazes. Relativamente à instituição onde decorreu o estágio no 1º CEB, esta situa-se na cidade do Porto e é uma instituição pública. A turma é composta por alunos com idades compreendidas entre os 7 e os 8 anos, pertencentes a uma turma do 2º ano do 1º CEB.

No que diz respeito ao 1º CEB, os participantes foram 4 professores: que se disponibilizaram a responder à entrevista. Realizou-se ainda uma entrevista a 4 alunos da sala onde decorreu o estágio.

No que se refere à primeira instituição onde decorreu a investigação em EPE, o grupo é composto por 24 crianças, com idades compreendidas entre os 3 e os 4 anos, em que 16 crianças são do sexo feminino e 8 do sexo masculino. De todas as crianças, apenas uma não frequentou a creche.

Relativamente ao grupo do 1º CEB, este é constituído por 25 crianças, 16 do sexo feminino e 9 do sexo masculino, pertencentes a uma turma do 2º ano, com idades compreendidas entre os 7 e os 8 anos. Trata-se de uma turma interessada e motivada para aprender. Ao longo do ano, os alunos foram-se tornando mais autónomos, contudo, têm dificuldade em cumprir as regras de sala de aula. Além disso, é uma turma que não está acostumada a trabalhar em grupo, contudo, ao longo do ano a estagiária fez um trabalho cooperativo e de entre ajuda entre os alunos para melhorar esta questão.

3. Contextos de Investigação

Após a descrição dos sujeitos que fazem parte da investigação, será apresentada a caracterização das instituições onde a investigação decorreu.

A instituição A onde decorreu o estágio em Educação Pré-escolar (EPE) situa-se no concelho de Matosinhos, distrito do Porto, sendo considerada uma Instituição Particular de Solidariedade Social (I.P.S.S.) que presta serviço de Creche, Jardim e ATL. Esta instituição tem estatutos próprios que foram devidamente aprovados pela Autoridade Eclesiástica, ou seja, pelo Bispo Diocesano e que tem como objetivo dar assistência à primeira e segundas infâncias, cooperando com as famílias na educação física, moral (cristã) e intelectual das crianças.

Este estabelecimento destina-se à educação em creche e à educação pré-escolar tendo crianças com idades compreendidas entre os 1 e os 6 anos de idade e trata-se de uma instituição heterogénea na medida em que abrange população de várias classes sociais.

A instituição da EPE defende uma organização educativa que promova atividades pedagógicas, lúdicas e de motricidade, em função da idade e necessidades específicas das crianças e de acordo com o Projeto Educativo e Curricular de sala; cuidados adequados à satisfação das necessidades da criança; atendimento individualizado, de acordo com as capacidades e competências das crianças; disponibilização de informação à família sobre o funcionamento do Jardim de Infância e desenvolvimento da criança (Art. 4º- Regulamento Interno).

Por sua vez, a instituição B, onde decorreu o estágio no 1º CEB, é uma escola pública e está inserida num agrupamento, que é constituído por quatro escolas localizadas no concelho do Porto e distrito do Porto. Esta instituição dispõe ainda de um edifício para o Jardim de Infância. Relativamente ao 1º CEB, esta instituição é constituída por 14 turmas, 1 professor de educação especial e ainda um professor de apoio educativo.

De acordo com o Projeto Educativo da instituição onde decorreu o estágio em 1º CEB, esta defende a criação de uma escola singular que defende: a aquisição de bons resultados escolares dos alunos, promoção do desenvolvimento social e pessoal dos alunos através de atividades que contribuam para a formação dos alunos e consolidar lideranças dialogantes e cooperativas para com os alunos (Projeto Educativo, 2016-2019, p. 6).

Relativamente à avaliação, a instituição B refere que “A avaliação formativa assume um carácter contínuo e sistemático, recorre a uma variedade de instrumentos de recolha de informação adequados à diversidade da aprendizagem e às circunstâncias em que ocorrem, permitindo ao professor, ao aluno, ao encarregado de educação e a outras pessoas ou entidades legalmente autorizadas obter informação sobre o desenvolvimento da aprendizagem com vista ao ajustamento de processos e estratégias.” (Art 110º- Regulamento Interno) e “A avaliação sumativa traduz-se na formulação de um juízo global sobre a aprendizagem realizada pelos alunos, tendo como objetivos a classificação e a certificação.” (Art. 111º- Regulamento Interno).

4. Procedimentos, técnicas e análise de dados da investigação

O procedimento permite-nos “progredir em relação a um determinado objetivo” (Quivy e Campenhoudt, 2003, p.3). Por outro lado, Bachelard (citado por Quivy e Campenhoudt, 2003, p.3) defende que “o procedimento é algo que deve ser conquistado, construído e verificado”.

Segundo Quivy e Campenhoudt (2003, p.4) “a rutura é o primeiro princípio de todo o procedimento e tem por base a construção de uma lógica dando lugar a ideias novas e não pré-concebidas. Só assim se torna possível partir para uma construção, isto é, o que se pretende estudar, e no final verificar esse estudo através de factos verdadeiros.

A entrevista “adopta uma grande variedade de usos e grande multiplicidade de formas” (Aires, 2011, p.27) e possibilita aprofundar o nosso conhecimento perante determinado grupo. Para isso, “ (...) é necessário estruturar uma entrevista que procure a interação entre entrevistador e entrevistado com base num conjunto de perguntas pré-estabelecidas” (Aires, 2011, p.28) em que a relação entre os dois pode influenciar a prestação de cada um. Através das técnicas de recolha de dados, o investigador consegue atingir os objetivos da sua investigação de modo que a escolha dessas técnicas é crucial no seu percurso (Aires, 2011, p. 24).

Assim sendo, foram aplicadas entrevistas a duas educadoras de infância, a quatro professores de 1º CEB e a um grupo de 4 crianças do 1º ciclo do ensino básico. Estas foram formuladas por um conjunto de sete perguntas-guias com o objetivo de conseguir obter respostas que ajudem na investigação. O objetivo principal é adquirir a opinião relativamente à participação da criança na avaliação, perceber se é fácil a criança

participar e avaliar, se existem dificuldades ou vantagens em permitir que a criança seja ativa em todo o processo da sua própria aprendizagem e se a possibilitam fazê-lo no contexto escolar, “ajudando a construir assim a problemática de investigação” (Quivy e Campenhoudt, 2003, p. 69).

Esta entrevista é composta por perguntas diretas para que o inquirido possa responder livremente em que se pode verificar um contacto direto entre o investigador e os seus interlocutores (Quivy e Campenhoudt, 2003, p. 192) sendo que o investigador é responsável por guiar esta mesma entrevista.

Também os registos de observação tornaram-se importantes ao longo da investigação uma vez que “ a observação consiste na recolha de informação, de modo sistemático, através do contacto directo com situações específicas” (Aires, 2011, p. 24, 25), proporcionando uma observação direta.

O documento oficial das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) afirma que:

“Observar o que as crianças fazem, dizem e como interagem e aprendem constitui uma estratégia fundamental de recolha de informação. Porém, essa observação não se pode limitar às impressões que os/as educadores/as vão obtendo no seu contacto diário com as crianças, exigindo um registo que lhes permita contextualizar o que foi observado e situar essas informações no tempo. Anotar o que se observa facilita, também, uma distanciação da prática, que constitui uma primeira forma de reflexão.” (Silva, Marques e Mata, 2016, p.13).

Com as observações pretende-se perceber, compreender e descrever a realidade dos contextos de estágio, tendo em conta o tema de investigação. Contudo, é de salientar que “quem observa atribui necessariamente um sentido significativo ao que vê, inculcando-lhe um cariz intrínseco que é subjetivo por ser inerente a cada observador” (Mendes, Clemente, Rocha e Damásio, 2012, p. 58).

De acordo com Parente (2002), a informação obtida através da observação ajuda a compreender o trabalho efetuado com o objetivo de corrigir eventuais situações de modo a atender às necessidades das crianças. Além disso, este processo de observação evidencia-se por permitir “detetar informações que posteriormente são recolhidas, organizadas, compreendidas e relatadas. Essas informações proveem necessariamente do foco intencional e do afinamento da observação em relação ao objetivo do observador” (Mendes, Clemente, Rocha e Damásio, 2012, p.58) .

Relativamente ao 1º Ciclo do Ensino Básico, através da observação, o professor recolhe informação sobre os alunos o que permite dar feedback sobre o trabalho

desenvolvido e estar a par dos comportamentos. Para isso deve haver, em primeiro lugar, um registo para que depois, através desses mesmos registos, se construam instrumentos de avaliação que façam com que a observação seja pertinente.

De referir ainda que, para conseguir uma investigação mais aprofundada e com repercussões na prática, a estagiária recorreu à implementação de estratégias de avaliação no jardim de infância e no 1ºCEB.

Parte III- Apresentação, análise e discussão dos resultados

Como referido anteriormente, foram realizadas entrevistas a duas educadoras de infância sobre a participação das crianças tendo em conta os momentos de avaliação em sala, denominadas por E1 e E2.

1. Entrevistas às educadoras de infância do contexto de Educação Pré-Escolar

Neste ponto pretende-se fazer a análise dos dados recolhidos através das entrevistas (ver anexo 4) e articula-los com a revisão bibliográfica enunciando as ideias principais.

Após a análise das respostas obtidas nas entrevistas realizadas às educadoras de infância (ver anexo 5) podemos concluir que ambas apresentam opiniões equivalentes, isto é, partilham as mesmas conceções em relação à participação das crianças na avaliação.

Relativamente à questão “O que entende por participação da criança no processo ensino-aprendizagem?” podemos verificar que as educadoras inquiridas (E1 e E2) entendem que a criança é construtora do seu próprio conhecimento. Desta forma, a E1 defende que a criança “realize pesquisas, observações e experiências para dar resposta às suas questões”, assim como a E2 diz que “devemos envolver a criança na planificação e na avaliação de forma a irmos de encontro às necessidades e interesses”. Segundo Sousa (2012) é necessário que as crianças construam conhecimento sobre si próprias com base no meio que as rodeia e assim efetuar escolhas e assumir responsabilidades.

De acordo com a questão “Considera a participação da criança na avaliação importante? Porquê?” as educadoras concordam, afirmando que “a criança tem oportunidade de dar a sua opinião e fornecer ideias” (E1) e que “só desta forma poderemos ter consciência dos interesses das crianças e assim adequarmos as nossas práticas ao grupo de crianças com quem trabalhamos” (E2). Para isso, é necessário que o educador faça um registo das observações e dos interesses para o desenvolvimento de aprendizagens concretas (Sousa & França, 2014, p.48).

Quanto à questão de perceber em que aspetos incide a avaliação nas crianças, tanto a E1 como a E2 fazem referência às atividades, sendo que a E2 afirma que é

relevante perceber “quais as atividades que gostaram mais, em que atividade consideram que aprenderam algo de novo, qual foi a mais divertida, qual foi a que gostaram menos”.

No que diz respeito às estratégias e instrumentos para apoiar os momentos de avaliação, ambas as educadoras afirmam que utilizam instrumentos de avaliação, tendo o registo fotográfico das atividades como instrumento em comum. Contudo, utilizam outros instrumentos de avaliação, como por exemplo, “colocar questões desafiantes e problemas que levem as crianças a raciocinar” (E1) ou então, “a visualização dos trabalhos realizados ao longo da semana” (E2).

No que concerne em perceber se existem vantagens na criança em avaliar as aprendizagens e que impactos verificam, tanto a E1 como a E2 afirmam que sim, que existem vantagens, uma vez que “desta forma a criança toma consciência das suas capacidades e limitações” (E2), além de que “as crianças podem verificar que existem opiniões diferentes, que devem respeitar, propor ideias e elogiar o trabalho feito” (E1).

Quanto à existência de dificuldades e constrangimentos ao possibilitar a criança a ser um participante ativo na avaliação, tanto a E1 como a E2, admitem que não, sendo que a E2 argumenta que não existem dificuldades desde que “a avaliação seja feita reforçando os aspetos positivos sem fazer ressaltar as limitações e dificuldades da criança”.

Relativamente à possibilidade de dar algum tipo de feedback à criança sobre a sua própria aprendizagem, a E1 e a E2 têm cuidado em fazê-lo, uma vez que ambas afirmam que é importante elogiar o trabalho das crianças. Por um lado, a E1 defende que “se devemos deixá-la ser criadora do seu saber, também devemos guiá-la nessa aprendizagem”, enquanto a E2 considera que podemos elogiar a criança “mostrando-lhe trabalhos anteriores nos quais a criança possa constar essa evolução”. Segundo Portugal (2012, p. 549) o adulto é responsável por envolver as crianças nas atividades com objetivo de perceber o que é importante para elas.

2. Resultados da observação e intervenção obtidos em Educação Pré-Escolar

Neste ponto será apresentada a análise de registos de observação que foram realizados em contexto de sala.

Registo da atividade

A primeira estratégia (ver anexo 1) refere-se à elaboração de um quadro que

serviu de registo de um momento de revisão em relação a uma atividade realizada na sala nessa mesma manhã que consistiu em ouvir uma história e posteriormente pintar um desenho utilizando uma técnica de pintura.

Estes registos (ver anexo 1) devem ser feitos de forma organizada e refletida. Através deste tipo de registos podemos verificar momentos do dia-a-dia passados numa sala de EPE que mostram momentos de aprendizagem diversificada em que a criança tem a oportunidade de participar dando oportunidade para que as suas vozes sejam ouvidas promovendo um contexto de reflexão e partilha dos registos de observação (Sousa e França, 2014, p. 51).

Através deste momento, a estagiária possibilitou à criança dar a sua opinião e ouvir a dos outros, o que vai ao encontro do enquadramento teórico quando referimos que devemos possibilitar que “(...) as escolhas, opiniões e perspetivas de cada criança sejam explicitadas e debatidas. Deste modo, cada criança aprende a defender as suas ideias, a respeitar as dos outros e, simultaneamente contribui para o desenvolvimento e aprendizagem de todos (crianças e educador/a)” (Silva, Marques e Mata, 2016, p.9).

Com este tipo de estratégia de avaliação, a estagiária preocupa-se em saber o que a criança sabe, sente e pensa, fornecendo assim oportunidades para as crianças opinarem sobre as atividades vivenciadas tornando-as mais autónomas e envolvendo-as num ambiente propício a atividades significativas. De facto, através das perguntas e dos registos obtidos, concluímos que “a criança utiliza como guia os recursos sociais do adulto que lhe oferece apoio e desafio para participar, desempenhar papéis na sua comunidade de aprendizagem” (Oliveira-Formosinho, 2003, p.6).

Deste modo, a estagiária deu oportunidade à criança de participar e de avaliar, o seu processo em torno do trabalho realizado.

Portefólio

A segunda estratégia (ver anexo 2- registo 1, 2 e 3) diz respeito ao portefólio de uma criança, previamente escolhida pela estagiária.

Este portefólio foi construído ao longo do ano e consistia no registo de trabalhos feitos pela criança para analisar o seu desenvolvimento nas diferentes áreas de conteúdo e que serve como estratégia avaliativa das “competências das crianças em situações concretas, com relevância para o seu desenvolvimento e aprendizagem” (Silva e Craveiro, 2014, p. 35).

A partilha dos registos de observação que constituem o portefólio da criança é

uma mais-valia na construção desses mesmos portefólios uma vez que a intervenção, não só dos educadores mas também dos pais permite que estes estejam a par do desenvolvimento dos filhos, em conjunto com os educadores para que possam acompanhar o desenvolvimento de todo o processo. De acordo com as OCEPE (2016, p.17) “a participação destes diferentes intervenientes e de outros membros da comunidade no planeamento, realização e avaliação de oportunidades educativas é uma forma de alargar as interações e de enriquecer o processo educativo”.

De facto, o portefólio permite a elaboração de um trabalho centrado na aprendizagem e no desenvolvimento da criança que possibilita educadores, pais e crianças a refletirem sobre as suas próprias ações em que a criança tem a possibilidade de se autoavaliar o que “ (...) confere um papel ativo à criança e atribui um carácter mais interativo ao processo de avaliação” (Silva & Craveiro, 2014, p. 35).

Este trabalho foi feito ao longo do ano através de um processo de construção de toda a prática pedagógica da estagiária para com a criança, com o objetivo de organizar todo o processo ensino-aprendizagem e o desenvolvimento da criança. Neste sentido, a observação da estagiária tem um papel fulcral uma vez que só assim se consegue proporcionar à criança oportunidades de participação que evidenciem o seu envolvimento, através dos comentários registados acerca da sua própria aprendizagem “Estava a jogar às frutas. Tinha que virar duas iguais. Foi um jogo muito divertido e gostei muito de jogar. (Criança A)” evidenciado assim, uma avaliação no que se refere à área de conteúdo de expressão e comunicação no âmbito do domínio da matemática (ver anexo 2- registo 1)

Através da avaliação, a estagiária obteve informações que são usadas para ajudar a criança a melhorar o seu desempenho assim como a aquisição de novas aprendizagens e conhecimentos, uma vez que “(...) o educador é fundamental para apoiar a criança no melhor interesse e desenvolvimento das aprendizagens e do processo educativo” (Silva e Craveiro, 2014, p. 36). Esta forma de avaliar permite estar consciente das realizações da criança e do seu desenvolvimento em sala, nas diversas áreas de conteúdo durante as diversas atividades (ver anexo 2 - registo 1, 2 e 3) fazendo com que as crianças estejam conscientes do seu trabalho, se evoluíram ou que dificuldades sentem.

Contudo, uma vez que se trata de um grupo de 3 anos, a estagiária sentiu alguma dificuldade em conseguir que as crianças verbalizassem os seus pensamentos e emoções e por isso, foi necessário questionar a criança com perguntas simples e diretas.

A estagiária achou pertinente elaborar o portefólio tendo como objetivos:

selecionar as atividades que considerou mais significativas para a criança, envolver as famílias e familiarizar a própria criança com o instrumento de avaliação. Além disso, houve uma preocupação em “elaborar este instrumento de forma cronológica e de acordo com as áreas de conteúdo de forma organizada em que os registos feitos surgem de algo significativo a registar” (Silva e Craveiro, 2014, p. 40).

Os portefólios são constituídos sobretudo por registos escritos, acompanhados de fotografias e vídeos de momentos de brincadeira, trabalho ou até mesmo comportamentos vivenciados pela estagiária. Além disso, a estagiária preocupou-se, em cada registo, em obter um comentário da criança (ver anexo 1- registo 1, 2 e 3). Deste modo é “dada a possibilidade de expressão e autoavaliação pela criança sobre as suas próprias realizações” (Silva e Craveiro, 2014, p. 43).

No final do ano, os pais tiveram oportunidade de participar através da realização de uma conferência criança-família onde a criança teve oportunidade de apresentar o seu portefólio, apresentando o trabalho desenvolvido durante o ano com a estagiária.

Registo de avaliação

Incluído também nesta investigação, encontra-se o registo de um momento de avaliação, presente num incidente crítico (ver anexo 3). Este registo foi elaborado durante as atividades em sala, num momento de brincadeira entre as crianças.

Num momento de trabalho em grupo na área da expressão plástica, a estagiária apercebe-se que a criança A tem fita-cola à volta do dedo e está com dificuldade em tirar. No mesmo momento, a criança B apercebe-se da situação dirigindo-se à criança A dizendo “Eu ajudo-te!”.

Deste modo, a estagiária avalia a criança B como uma criança com sentido de cooperação e de ajuda para com o outro uma vez que se disponibilizou de imediato a ajudar. Só é possível obter este tipo de registo caso a estagiária observe cada criança e as suas interações no grupo e com o grupo (OCEPE, 2016).

Após esta situação, a estagiária achou pertinente registar o momento questionando a criança A

Estagiária: ‘A porque ajudaste a B?’

Criança A: ‘Fui ajudar a B porque ela tinha fita-cola no dedo e era difícil tirar’.

Este registo pode ser acrescentado ao portefólio da criança com o comentário da estagiária e também da criança.

Deste modo, a estagiária preocupa-se em registar o momento vivenciado justificando que “As informações recolhidas permitem fundamentar e adequar o planeamento da ação pedagógica (...)” e que a sua realização permite “(...) desencadear um novo ciclo de Observação/ Registo-Planeamento-Avaliação/Reflexão” (Silva, Marques e Mata, 2016, p.11). Consequentemente, esta avaliação baseada no registo do incidente crítico justifica o que Silva, Marques e Mata referem (2016, p. 17) defendem quando falam de uma “avaliação contextualizada (...) significativa e realizada ao longo do tempo, em situações reais (...) e que é designada de “avaliação autêntica”.

3. Entrevistas aos professores do 1ºCEB

Neste ponto pretende-se fazer a análise dos dados recolhidos no 1º CEB através da entrevista (ver anexo 10) e articula-los com a revisão bibliográfica enunciando as ideias principais.

Após a análise das respostas obtidas nas entrevistas realizadas (ver anexo 11) podemos concluir que os professores partilham algumas ideias em comum, isto é, partilham as mesmas conceções em relação à participação dos alunos na avaliação.

De acordo com a questão “O que entende por participação dos alunos no processo de ensino-aprendizagem?” podemos observar que os professores inquiridos (Professor 1, Professor 2 e Professor 3) afirmam que os alunos devem ser responsáveis por conduzir a própria aprendizagem. Deste modo, o P2 afirma que “participação dos alunos é uma forma de estes descobrirem sob a nossa orientação com o objetivo de os conduzir ao processo da aprendizagem (...)” assim como o P3 salienta que a participação dos alunos no processo ensino-aprendizagem “(...) entende-se como sendo a participação dos mesmos na aquisição e da própria construção das suas aprendizagens e descoberta de resultados (...)”. Um dos professores inquiridos destaca, ainda, o facto de a participação ser feita sob orientação do professor “(...) descoberta de resultados mas sempre sob a orientação de um docente” (P3).

Relativamente à questão “Considera a participação do aluno na avaliação importante? Porquê?” podemos considerar que os três professores pensam ser importante a participação dos alunos na avaliação. A P1 afirma que através da participação os alunos “(...) conseguem perceber se precisam de melhorar e até mesmo

colocar as dúvidas que tenham surgido durante a aula (...)” assim como a P2 defende que desta forma “(...) os alunos têm noção dos pontos positivos e dos pontos negativos e do que devem melhorar”. Ainda referente a esta questão, o P3 explica que “(...) essa mesma participação pode ajudá-lo na melhoria dos principais aspetos a serem avaliados como por exemplo: a leitura, a escrita, a construção frásica, o uso ou não da pontuação, a escrita com maior ou menos correção ortográfica” dando exemplos de aspetos que tem em consideração quando abordamos o tema da participação na avaliação. De facto, verificamos que o diálogo entre o professor e o aluno é importante quando falamos em considerar o aluno um agente participativo da sua própria avaliação, pois “(...) por meio do diálogo produzido na interação, é possível aceder a informações que permitem situar o aluno no seu processo de aprendizagem” (Coutinho, 2007, p. 81). É também esta recolhe de informação que faz com que tanto o professor como o aluno estejam conscientes dos avanços, recuos, dificuldades na aprendizagem.

Quanto à questão de perceber sobre que aspetos os professores incidem na avaliação com os alunos, o P1 e P2 defendem a ideia de que a avaliação deve acontecer diariamente e que muitas vezes deve ser uma avaliação individual do aluno “Os alunos têm uma avaliação contínua, diária (...)” (P1), “considero que a avaliação deve ser algo contínuo e deve acontecer diariamente” (P2). Por outro lado o P3 realça que “costumo realizar com a participação/registo das suas opiniões, principalmente sobre a leitura/escrita, sobre a organização e apresentação dos cadernos diários, o respeito pelas regras e atitudes comportamentais em contexto escolar “(...) demonstrando os aspetos em que incide a sua avaliação, destacando ainda que utiliza instrumentos de avaliação através do (...) apoio de várias grelhas de registo global.” (P3). De acordo com o P3, estamos a ter em conta os alunos e a preocupação em aplicar estratégias de avaliação em que “a utilização de estratégias diferenciadas serve para a alteração da trajetória dos alunos em caso de dificuldades e de reforço das aprendizagens conseguidas” (Coutinho, 2007, p. 84) em prol do sucesso educativo.

De acordo com a questão “Utiliza estratégias e instrumentos para apoiar os momentos de avaliação dos alunos? Se sim, quais?”, o P3 refere que as grelhas são o instrumento mais utilizado para avaliar os alunos “os mais utilizados são as grelhas que vão ao encontro e que conseguem englobar vários aspetos ou itens a serem avaliados, independentemente dos conteúdos trabalhados”. Por outro lado, tanto a P1 como a P2 defendem a leitura dos enunciados como um fator importante de avaliação “(...) sejam testes ou textos...a leitura do enunciado por exemplo” (P1), “costumo ler com eles

todos os enunciados tanto das fichas práticas das aulas diárias, como até mesmo dos testes que dou durante o período” (P2). Estes dois professores inquiridos (P1 e P2) realçam ainda, a importância do apoio individualizado, contudo a P1 afirma que “nem sempre é fácil fazê-lo uma vez que a turma é constituída por 25 alunos, todos diferentes”. Apesar das dificuldades que a P1 e P2 afirmam sentir face a um apoio mais individualizado, estas realçam a importância deste processo, uma vez que “a regulação do processo de aprendizagem do aluno, a avaliação formativa pressupõe a individualização do ensino em função das características e dos percursos de aprendizagem” (Coutinho, 2007, p. 65).

Quanto à existência das vantagens dos alunos avaliarem as suas aprendizagens e que impacto verificam, os três professores inquiridos afirmam que sim, que existem vantagens, defendendo a ideia que, assim, os alunos tornam-se conscientes do seu próprio trabalho, “(...) só assim conseguem perceber se entenderam, ou não, os conteúdos lecionados (P1)”, “(...) os alunos ficam com a noção do que aprenderam, do que erraram ou mesmo do que precisam melhorar” (P2). De facto, o professor tem um papel fulcral uma vez que também é responsável por conduzir essa aprendizagem, consciencializando o aluno do seu percurso (Coutinho, 2007).

Relativamente à questão “Existem dificuldades e constrangimentos ao possibilitar os alunos a serem participantes ativos na avaliação?” o P1 e P2 afirmam que sim, que existem dificuldades sobretudo devido ao facto dos alunos terem atitudes menos corretas para com os colegas, “ (...)alguns alunos demonstram mais dificuldades e os alunos têm atitudes menos corretas para com eles. Por vezes, é difícil para os alunos exporem as suas ideias à turma” (P1). Ao encontro desta ideia, está o P2 quando afirma que “(...) as avaliações em grupo tornam-se mais difíceis pois muitas vezes alguns alunos são cruéis uns com os outros.” De acordo com Coutinho (2007, p. 79) cabe ao professor criar um ambiente em que “o aluno se aproprie dos critérios de avaliação e que não se sinta constrangido ou com medo para expor um problema, para falar sobre as estratégias utilizadas na realização das tarefas de aprendizagem”. Por outro lado, o P3 indica a má utilização de instrumentos de avaliação como fator de dificuldade quando falamos nos alunos como participantes ativos na avaliação: “(...) na minha opinião, podem surgir caso os instrumentos usados na avaliação não estejam corretamente estruturados ou não permitam ao aluno poder avaliar-se coerentemente”.

De acordo com a pergunta “Dá algum tipo de feedback aos alunos sobre as suas próprias aprendizagens? Se sim, de que modo? E porquê?”, o P3 afirma que o reforço

positivo está presente na maior parte das vezes e que já chegou a utilizar outras estratégias de avaliação e que “Já houve anos em que fazia grelhas de registo em forma de cartaz para assinalar mensalmente a evolução dos alunos da turma e os alunos se sentirem mais motivados e alavancados a atingir determinados objetivos e motivações pretendidas”. Por outro lado, a P1 defende a importância do feedback uma vez que “O professor deve ser o primeiro a transmitir ao aluno que conseguiu e que deve continuar a investir e a procurar melhorar ainda mais para que se sintam motivados para aprender”. A P3 vai ao encontro desta ideia, afirmando que dá sempre reforço positivo pois “(...) é uma forma de nós professores nos envolvermos muito mais no processo de ensino-aprendizagem de cada aluno e depois, tendo eles reconhecimento de serem bons nalguma matéria, reforça o estímulo positivo”.

4. Resultados da observação e intervenção obtidos no 1º Ciclo do Ensino Básico

Ao longo do estágio no 1ºCEB foram aplicadas estratégias de avaliação (ver anexos 7, 8 e 9) para que a criança tivesse uma participação ativa em todo o processo ensino-aprendizagem.

O professor desempenha um papel importante uma vez que é responsável por orientar as aprendizagens do aluno, esclarecendo-o sobre os progressos e as dificuldades sentidas. Também a autoavaliação desempenha esse mesmo papel em todo o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que o aluno passa a ter uma participação mais ativa.

Através das estratégias de avaliação utilizadas podemos verificar quais as aprendizagens efetuadas, quais as dificuldades sentidas, promover a participação do aluno face às práticas educativas e, assim, realçar o papel do aluno no processo ensino-aprendizagem promovendo uma reflexão de todo o percurso percorrido.

Assim, os alunos são avaliados não através de uma nota, mas sim, através de estratégias adotadas pela estagiária que permitem uma discussão entre aluno e professor para que os alunos estejam a par das aprendizagens, do que podem melhorar, dos pontos fortes e fracos no sentido de melhorar o rendimento escolar.

| Estratégia | Materiais | Objetivos |
|--|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Cartões Semáforo | <ul style="list-style-type: none"> • Cartões Verdes • Cartões Amarelos • Cartões Vermelhos | <ul style="list-style-type: none"> • Perceber o nível de compreensão do aluno sobre os assuntos que estão a ser aprendidos; • Perceber se o aluno é capaz de se autoavaliar; • Envolver o aluno na autoavaliação da sua aprendizagem; • Obter feedback rápido da compreensão da turma. |

Tabela 1 Planificação A

Os cartões semáforo (ver anexo 6) são uma estratégia de avaliação em que as cores dos sinais de semáforo verde, amarelo e vermelho são utilizadas para representar o nível de compreensão do aluno em relação ao conceito aprendido na aula. Deste modo, cada aluno recebe três cartões (verde, amarelo e vermelho) e, durante o momento de resolução de exercícios, a estagiária pede que utilizem esses cartões como forma de autoavaliarem o entendimento face às questões que têm de resolver individualmente. Assim sendo, as cores indicam o nível de compreensão do aluno naquele exato momento face ao exercício em questão. O cartão verde diz que “Eu compreendo e não preciso de ajuda”, o cartão amarelo “Eu percebo o exercício mas preciso de alguma ajuda para resolver melhor” e o vermelho “Preciso muito de ajuda porque não entendo”.

Assim sendo, a estagiária é capaz de verificar o nível de compreensão dos alunos em relação ao exercício que estão a resolver e aos conceitos que estão a ser aprendidos e resolvidos, envolvendo a turma na autoavaliação das aprendizagens. Esta estratégia pode ser utilizada em qualquer momento da aula o que ajuda a professora a perceber também o ritmo de aprendizagem de cada aluno, ou seja, se a turma maioritariamente levanta o cartão verde, então a turma está pronta para seguir em frente para o próximo

exercício. Podemos verificar que o cartão verde foi utilizado, assim como o cartão amarelo e vermelho (ver anexo 6). Caso o cartão vermelho seja levantado pela maioria, é necessário que a estagiária modifique o ensino de forma a beneficiar todos os alunos e a combater as necessidades do grupo.

| Planificação B | | |
|---|---|--|
| Estratégia | Materiais | Objetivos |
| <ul style="list-style-type: none"> • Autoavaliação | <ul style="list-style-type: none"> • Fichas de autoavaliação; • Lápis; • Borracha. | <ul style="list-style-type: none"> • Potencializar o sucesso dos alunos; • Permitir uma autorreflexão do trabalho; • Envolver o aluno na autoavaliação da sua aprendizagem; • Proporcionar um feedback mais informativo sobre os pontos a serem melhorados; • Perceber quais as necessidades específicas de cada aluno; |

Tabela 2 Planificação B

Através da implementação de fichas de autoavaliação (ver anexo 7- registo 1, 2 e 3) os alunos têm direito a participar e refletir sobre o que foi lecionado e como foi lecionado. Por meio de questões como “O que aprendi” ou “Dificuldades que senti” (ver anexo 7- registo 1) ou até mesmo “Gostei da aula porque...”, “Não gostei da aula

porque...”(ver anexo 7- registo 2) o aluno faz uma reflexão pessoal do percurso de aprendizagem, tomando consciência das dificuldades ou falhas sentidas. Pretende-se que o próprio aluno se sinta capaz de rever o que foi feito e que tem que vir a ser melhorado dando lugar a um processo de autorregulação. Por exemplo, podemos verificar que uma aluna, à questão “Durante a aula tiveste dificuldades? Quais?” um aluno responde “Nenhuma” (ver anexo 7- registo 1) o que faz com que a estagiária conclua que para aquele aluno os conteúdos lecionados durante a aula foram bem aprendidos. Por outro lado, temos um aluno que, numa outra ficha de autoavaliação, à questão “dificuldades que senti” responde “tive muitas, muitas dificuldades em fazer os exercícios”. Deste modo, conseguimos perceber que, num momento futuro, é necessário rever os conteúdos com este aluno, para não deixar acumular dúvidas que podem ser cruciais para a aquisição de novos conceitos, futuramente.

De forma a tornar esta autorreflexão constante, a estagiária aplicou mais que um exemplar de fichas de autoavaliação tornando este processo mais produtivo. Assim, tanto a estagiária como os alunos tomaram consciência e puderam corrigir as dificuldades.

As perguntas utilizadas neste tipo de estratégia são perguntas específicas e objetivas para não dar margem a respostas muito vagas. Além disso, a estagiária procura fornecer algumas respostas padrão (por exemplo: sim, não, muito, pouco, assim-assim) para o aluno assinalar sendo mais fácil para este identificar os pontos fortes e fracos. Outro aspeto importante com o qual a estagiária se preocupa é em estimular uma reflexão do aluno face a outros conceitos através de perguntas como “Portaste-te bem?”, em que o aluno reflete e toma consciência do seu comportamento.

É importante tornar evidente ao aluno o que aprendeu e como, o que tem que ser melhorado e o que precisa de mudar. Só assim o aluno desenvolve autonomia e confiança. Para isso, a estagiária também aplicou perguntas como “Durante a aula tiveste dificuldades em algum exercício? Se sim, em qual?”.

Relativamente à autoavaliação das aprendizagens os alunos têm a oportunidade de exercer uma autonomia sobre o seu desempenho.

Procurou-se, assim, criar uma diversidade de momentos de reflexão individual e diversificada que abordem os momentos vividos em prol das aprendizagens na sala de aula.

Ao analisar os dados recolhidos podemos verificar que, num primeiro registo (ver anexo 7- registo 1), o aluno refere não ter qualquer tipo de dificuldade face à aula

que tinha acabado de participar. Assim que questionado sobre as aprendizagens, o aluno afirma que aprendeu coisas novas e que gostou da aula evidenciando o conteúdo abordado nessa mesma aula como fator influenciador da sua opinião. Na mesma ficha, a estagiária pergunta ao aluno se se portou bem na aula tendo este respondido que sim. Contudo, este ponto pode ser de certa forma ambíguo na medida em que foi sentido pela estagiária que muitas vezes os alunos respondiam que sim pois não queriam demonstrar o seu comportamento real para não serem de certa forma repreendidos.

Numa aula posterior foi aplicada uma outra ficha de autoavaliação (ver anexo 7- registo 2). Esta ficha consistia numa escolha feita pelo aluno em que, de um lado da folha estava escrito “Gostei da aula” e do lado posterior “Não gostei da aula”. Podemos verificar que o aluno escolheu o lado que afirma “Gostei da aula” pintando de verde conforme indicações da estagiária. Contudo, era pedido aos alunos que justificassem esta escolha “Gostei da aula porque...” de forma a não limitar o aluno ao “sim” ou ao “não”. Assim, podemos obter uma reflexão em torno da proposta de modo a que o aluno tenha consciência do seu desempenho.

Posteriormente, numa outra aula, aplicou-se uma ficha de autoavaliação com o mesmo objetivo de potenciar a autoavaliação das aprendizagens dos alunos (ver anexo 7- registo 3).

Ao longo das aulas e da aplicação destes instrumentos, é possível verificar que os alunos já se sentem capazes de dar respostas para além do “sim”. A análise feita nesta ficha vai mais além, ficando mais profunda, uma vez que é pedido aos alunos que evidenciem as aprendizagens e as dificuldades sentidas. No exemplo, podemos concluir que a aluna tem consciência do seu desempenho, não tendo qualquer tipo de problema em afirmar que teve dificuldades e quais, para além de conseguir referir o que aprendeu nessa aula.

Consequentemente, a estagiária conclui que os alunos adquiriram uma maior capacidade de se autocriticarem, de forma mais reflexiva, encontrando os seus erros e as suas dúvidas.

Planificação C

| Estratégia | Materiais | Objetivos |
|--|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Lista de Verificação | <ul style="list-style-type: none"> • Ficha com lista de verificação | <ul style="list-style-type: none"> • Perceber o nível de compreensão dos conceitos; • Promover a melhoria da qualidade da aquisição dos conceitos; • Proporcionar um feedback mais informativo sobre os pontos a serem melhorados; • Perceber quais as necessidades específicas de cada aluno; • Envolver o aluno na autoavaliação da sua aprendizagem; |

Tabela 3 Planificação C

Através da implementação de uma lista de verificação (ver anexo 8) a estagiária pretende que os alunos se auto consciencializem do trabalho feito e dos conceitos que são avaliados. Assim, são os próprios alunos que se autoavaliam, refletindo sobre o processo de aprendizagem.

Nesta lista de verificação a estagiária consegue aperceber-se se os alunos conseguem captar o essencial da aula, isto é, se conseguem adquirir os principais conceitos refletindo sobre todo o processo e objetivos. Além disso, os alunos têm oportunidade de avaliar a sua participação, podendo partilhar a sua opinião, facilidades ou dificuldades sentidas ao longo da aula.

Neste tipo de situações, os alunos tornam-se capazes de conquistar uma maior

autonomia e responsabilidade sobre o seu processo de aprendizagem. Esta estratégia pode ser aplicada com o auxílio da estagiária que ajuda o aluno a ter consciência do percurso e a responsabilizar-se pelo empenho em querer melhorar e atingir o sucesso numa próxima fase.

Relativamente aos dados recolhidos, podemos verificar que num primeiro registo (ver anexo 8) a aluna responde que teve facilidade nas primeiras duas questões, contudo, tem consciência que no ponto “Identificar o número 1000” precisa de praticar. Deste modo a estagiária deve estar mais atenta à aluna numa próxima abordagem a este conteúdo para que possa melhorar o desempenho da aluna. Na lista de verificação a aluna depara-se ainda com outras questões colocadas pela estagiária: “Eu gostei de...”, “Eu preciso de saber mais sobre...”, “Eu preciso de ter mais confiança...” às quais a estagiária consegue obter respostas bastante concretas. Face à questão “Eu gostei de..” a aluna para além de responder que o que mais gostou foi de fazer as contas também justifica esta resposta “fazer contas porque é muito divertido”. Naquele momento, a estagiária conclui que a aluna já consegue ir mais além das respostas padrão sendo mais objetiva. Relativamente à questão “Eu preciso de ter mais confiança em...” a aluna responde “estar à frente do quadro a fazer as coisas” o que revela de imediato à estagiária que esta aluna necessita de trabalhar a autoconfiança, acreditar nas suas capacidades e na exposição corporal à turma, uma vez que quando vai ao quadro consegue ter uma visão geral dos colegas o que pode fazer com que esta se sinta intimidade e posteriormente incapaz de responder aos desafios.

Planificação D

| Estratégia | Materiais | Objetivos |
|--|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Desenhos anotados dos alunos | <ul style="list-style-type: none"> • Cartolinas; • Lápis de cor; • Canetas; • Lápis; • Borracha. | <ul style="list-style-type: none"> • Desafiar o aluno a representar ilustrativamente o conceito; • Envolver os alunos na matéria através do desenho; |

-
- Possibilitar os alunos a representar o seu pensamento visualmente;
 - Aproveitar a informação recolhida através do desenho para avaliar;
 - Possibilitar o aluno a receber feedback sobre as suas ideias e a dos colegas.
-

Tabela 4 Planificação D

Com este tipo de estratégia (ver anexo 9) a estagiária tem oportunidade de recolher informação que lhe permite avaliar a eficácia da aula ao nível da aquisição de conhecimento. Para além disso, a estagiária procura dar mais oportunidades de aprendizagem para consolidação de conteúdos através do desenho e deste modo consegue proporcionar apoio não só dos grupos de trabalho mas também apoio individual aos elementos que compõem esses mesmos grupos sobre aspetos relacionados com os desenhos.

Importa salientar que a oportunidade de desenhar permite que os alunos exteriorizem para o papel as ideias e, assim, possam autoavaliar a sua aprendizagem face aos conteúdos aprendidos. Durante a realização do trabalho, os alunos recebem não só feedback da estagiária, mas também dos colegas que procuram dialogar em prol de concluir a atividade, dando opiniões sobre o trabalho dos restantes colegas que compõem o seu grupo. Também, este tipo de feedback possibilita a realização de aprendizagens bastante significativas na medida em que os alunos envolvem-se nas atividades sem se aperceberem e autoavaliam não só a sua própria aprendizagem mas também a dos outros. Para além disso, a oportunidade de apresentar e dialogar à turma o trabalho efetuado dá espaço para uma análise e discussão entre todos, refletindo de forma colaborativa as ideias.

Numa primeira aula, a estagiária lecionou um poema “A Menina Gotinha de Água” em que toda a turma teve o privilégio de ouvir e analisar. No final, os alunos

procuraram, através do desenho (ver anexo 9) demonstrar os conteúdos aprendidos.

Numa aula posterior sobre as estações do ano, podemos analisar que a turma além de ter recorrido ao desenho como forma de representar o pensamento, também utilizou um número mínimo de palavras, escrevendo frases e textos sobre o tema como forma de reforçar a aprendizagem.

Planificação E

| Estratégia | Materiais | Objetivos |
|--|----------------------------------|---|
| <ul style="list-style-type: none">• Questionamento/Perguntas | (não foram utilizados materiais) | <ul style="list-style-type: none">• Motivar o aluno a envolver-se na aprendizagem;• Estimular a compreensão;• Desenvolver competências de pensamento crítico;• Permitir que os alunos participem no questionamento de perguntas. |

Tabela 5 Planificação E

Muitas vezes, a implementação de perguntas é utilizada para a aprendizagem de conteúdos que pode acontecer no início da aula, durante a aula ou numa fase final.

Como forma de envolver os alunos e motivá-los para a aprendizagem, a estagiária ao longo da aula, procura fazer perguntas relacionadas com o tema escolhendo um aluno para responder. Consequentemente, a estagiária pede a um outro aluno que comente a resposta dada pelo colega. Assim, em vez de ser a estagiária a comentar a resposta dada, envolve um outro aluno neste processo, possibilitando-o a avaliar a resposta do colega estimulando o pensamento crítico e reflexivo.

Este tipo de envolvimento permite que os alunos estejam envolvidos no questionamento e estimula-os a refletirem sobre a aprendizagem procurando atingir o

sucesso escolar. De facto, as respostas dadas pelos alunos e o feedback não só da estagiária mas também dos alunos, ajuda-os a avaliarem a eficácia da aprendizagem em que estiveram envolvidos.

5. Entrevistas aos alunos do 1ºCEB

Individualmente, os alunos responderam a uma entrevista já estruturada com o fim de ser analisada no presente relatório (ver anexo 12).

Face às entrevistas podemos verificar que todas as crianças respondem com facilidade às perguntas que a estagiária coloca (ver anexo 13).

As alunas inquiridas respondem que sim quando questionadas com a pergunta “Já ouviste falar em avaliação?” o que demonstra que estão familiarizadas com a palavra, apesar de se notar que a definição de avaliação está aquém das expectativas. No que concerne à pergunta “O que é para ti avaliar?” as respostas são semelhantes:

A- *“É... É ver se as coisas estão bem.”*

B- *“É ver e dizer se está correto”.*

C- *“É ver se está bem e corrigir as coisas.”*

D- *“É observar um trabalho feito por mim.”*

Perante esta questão, podemos concluir que três alunas têm a mesma opinião sobre a avaliação em que, para elas, avaliar passa por corrigir trabalhos e ver se está certo ou errado, se fizeram bem ou mal. Por outro lado, a aluna D responde que avaliar é observar trabalhos realizados dando-nos outra perspetiva sobre o que é avaliar.

Relativamente à questão “Para ti, avaliar é fácil? Porquê?” obtemos respostas variadas tais como:

A- *“Hum...Mais ou menos. ... Porque às vezes pode estar errado ou certo e nós não sabemos dizer... Imagine...Uma coisa está errada mas nós pensamos que está certa, então não é fácil!”*

B- *“Mais ou menos, porque...Pode ser pouco fácil avaliar as coisas.”*

C- *“Mais ou menos porque de vez em quando não sabemos se está bem ou mal.”*

De facto, para estas três alunas a dificuldade em avaliar consiste em considerar o trabalho certo ou errado, refletindo pouco sobre este processo e demonstrando que a avaliação pressupõe apenas uma correção do trabalho ignorando qualquer outra possibilidade.

Face à pergunta “O que achas de dizeres o que fizeste, que dificuldades sentiste, o que mais gostaste de fazer na aula? Gostas de o fazer? Porquê?” as respostas são muito idênticas e pouco desenvolvidas, uma vez que as alunas se limitam a adjectivar os momentos de avaliação vivenciados na sala com expressões como “(...) é divertido escrever as coisas que fizemos nas nossas aulas” (C) ou então, “ Acho divertido... é fixe também” (D).

Na questão “Gostas de preencher as fichas de autoavaliação?” a estagiária apercebe-se que as respostas das alunas vão ao encontro das estratégias aplicadas pela própria na sala de aula:

- A- *“(...) podemos dizer o que gostamos e de dizer as coisas que mais adoramos.”*
- B- *“(...) podemos aprender outras coisas mas também é bom para estudarmos e para perceber o que temos aprendido.”*
- C- *“(...) posso escrever o que fiz na aula e o que tive mais dificuldade... E as coisas que eu acho que errei.*
- D- *“(...) e posso aprender mais com isso.”*

As fichas de autoavaliação implementadas pela estagiária procuram muitas vezes que os alunos respondam a questões como “O que mais gostaste?”, “Que dificuldades sentiste?”, “Gostas da aula?”, “Aprendeste coisas novas?” avaliando e refletindo sobre o trabalho realizado e promovendo “a confiança e a autoestima através da melhoria da compreensão da forma como aprendem” (Lopes e Silva, 2012, p. 5).

Relativamente à pergunta “O que aprendes ao teres oportunidade de avaliar o teu trabalho?” obtemos as seguintes respostas:

- A- *“ Aprendo a ver se as coisas estão bem.”*
- B- *“Aprendo a fazer várias coisas... Consigo perceber as coisas que tenho aprendido e rever um pouco mais.”*
- C- *“Que posso aprender a fazer melhor as coisas.”*
- D- *“Aprendo muita coisa. Dou a minha opinião sobre o meu trabalho.”*

Em suma, os alunos têm consciência da importância da avaliação colmatando a ideia de que a avaliação é somente feita “(...) por meio de testes, fichas ou exames. Deste modo, damos oportunidade aos alunos de “(...) pressupor uma nova conceção de avaliação, ensino e de aprendizagem” (Coutinho, 2007. p.77).

Análise e discussão final dos resultados

Após a análise e tratamento dos dados recolhidos é fundamental retirar algumas conclusões.

Relativamente à Educação Pré-Escolar, de acordo com o objetivo “perceber qual a perceção que os educadores/professores têm sobre a participação da criança na avaliação da aprendizagem”, as educadoras afirmam que esta passa pela realização de “pesquisas, observações e experiências para dar resposta às suas questões e assim construir o seu conhecimento” (E1), e por “criar momentos que lhe proporcionem um enriquecimento e lhe facilitem o processo” (E2). De facto, é importante perceber que a criança é um ser “ (...) com competência para construir significado e sentido para o seu aprender” (Oliveira-Formosinho, 2014, p.32). Também na prática, a estagiária procurou que as crianças participassem na avaliação, através das estratégias utilizadas: registos de atividade, portefólios e registos de avaliação.

Quanto ao 1º Ciclo do Ensino Básico, e relativamente ao mesmo objetivo, através da entrevista verifica-se que o P1 afirma que “a participação dos alunos passa por permitir que estes possam participar sempre na sua própria aprendizagem” sendo a P2 da mesma opinião ao afirmar que “a participação dos alunos é uma forma de estes descobrirem sob a nossa orientação com o objetivo de os conduzir ao processo da aprendizagem”. Desta forma, tal como foi investigado através da autora Oliveira-Formosinho (2014) é de salientar a importância de saber que a ética de respeito pelas crianças e pela sua participação é, ela própria, uma exigência de eficácia das aprendizagens.

No que diz respeito ao objetivo “conhecer as estratégias utilizadas para potenciar momentos de avaliação com as crianças” de acordo com as entrevistas das educadoras de infância, constatou-se que existe uma preocupação em integrar as crianças nos momentos de avaliação durante o processo de ensino aprendizagem, quando afirmam que promovem essa participação através da “(...) exposição dos trabalhos realizados e os registos fotográficos das atividades. Colocar questões desafiantes e problemas que levem as crianças a raciocinar” (E1) e levando as crianças a refletirem sobre as atividades dizendo “(...) de quais gostaram mais, em que atividade consideram que aprenderam algo de novo, qual foi a mais divertida, qual foi a que gostaram menos” (E2).

Quanto ao mesmo objetivo, verificamos que no que diz respeito às entrevistas realizadas aos professores do 1º CEB foi possível perceber que a participação do aluno na avaliação consiste na leitura de textos ou enunciados e testes. Também foi possível verificar que não existem estratégias e instrumentos para apoiar os momentos de avaliação, limitando-se aos testes para avaliar as competências dos alunos quando referem “todos os momentos de avaliação, sejam testes ou textos...a leitura do enunciado por exemplo” (P1). Porém, constatou-se que o P3 tem outra opinião ao afirmar que a avaliação consiste em “(...) realizar com a participação/registo das suas opiniões é principalmente sobre a leitura/escrita, sobre a organização e apresentação dos cadernos diários, o respeito pelas regras e atitudes comportamentais em contexto escolar” (P3). Contudo, destaca-se a ideia de que é importante que os professores envolvam o aluno no processo ensino-aprendizagem para que este esteja consciente do seu percurso, uma vez que “os professores podem desempenhar um papel determinante no desenvolvimento da avaliação de uma variedade de aprendizagens (...)” (Fernandes, 2009, p. 36). Também os alunos, através das entrevistas, revelaram que a avaliação consiste em diferenciar o que está correto do que está errado, sendo as respostas às questões muito limitativas. De facto, os alunos não têm oportunidade para participarem em momentos de avaliação que “facilitem a construção das suas aprendizagens significativas” (Coutinho, 2007, p. 25).

Relativamente ao objetivo “perceber de que forma é que as crianças participam na avaliação no processo ensino-aprendizagem e que constrangimentos existem ao possibilitar a criança a ser um agente participativo na avaliação”, as educadoras de infância não sentem dificuldades “não, desde que a avaliação seja feita reforçando os aspetos positivos sem fazer ressaltar as limitações e dificuldades da criança (E2), sendo que a E1 apenas responde que “não”. Por outro lado, os professores do 1º CEB têm uma opinião contrária uma vez que revelam existir dificuldades principalmente “quando alguns alunos demonstram mais dificuldades e os alunos têm atitudes menos corretas para com eles” (P1) ou então “caso os instrumentos usados na avaliação não estejam corretamente estruturados ou não permitam ao aluno poder avaliar-se coerentemente (P3).

No que concerne ao centro desta temática, é possível verificar que os profissionais, quer da Educação Pré-Escolar, quer do 1º Ciclo do Ensino Básico, apresentam uma preocupação em procurar que os interesses e as necessidades das crianças sejam prioritárias no que se refere à aquisição das aprendizagens, em prol de

uma participação. Para isso, é necessário “assumir a responsabilidade de construir e propor contextos favoráveis e adequados de aprendizagem e de gerir e orientar o aluno no desenvolvimento de tais contextos” (Santos, 2008, p.4).

Relativamente às estratégias aplicadas nas duas valências ao longo do estágio, estas tiveram como objetivo envolver a criança na avaliação do processo ensino aprendizagem como forma de apresentar propostas diversificadas para avaliar as crianças e o processo de aprendizagem dos alunos uma vez que “é na procura permanente da adequação das estratégias de ensino aos alunos que a função reguladora de exerce, tomando-se decisões que visam conduzir os alunos ao cumprimento de objetivos” (Coutinho, 2007, p.29). Contudo, através das entrevistas realizadas aos alunos do 1º CEB verificou-se que ainda existe alguma dificuldade em perceber o conceito de avaliação e para que serve, uma vez que apesar de já terem ouvido falar neste conceito, não conseguem expressar-se, limitando-se a respostas como “É... É ver se as coisas estão bem” (Aluna B) ou “É observar um trabalho feito por mim” (Aluna D). Por sua vez, através das entrevistas realizadas aos alunos do 1º CEB, verifica-se que existe um entusiasmo em participar nos momentos de avaliação. Ao analisar as respostas obtidas, percebe-se que as crianças gostam e estão motivadas para participar e avaliar as aprendizagens “Gosto... Porque podemos dizer o que gostamos e de dizer as coisas que mais adoramos” (Aluno A). Por outro lado, alguns dos alunos fazem uma maior reflexão, afirmando “posso escrever o que fiz na aula e o que tive mais dificuldade... E as coisas que eu acho que errei” (Aluno C), “podemos aprender outras coisas mas também é bom para estudarmos e para perceber o que temos aprendido” (Aluno B). De facto, é necessário que o adulto dê oportunidade às crianças de participar na avaliação, uma vez que “(...) cabe ao professor desenvolver um bom nível de motivação no aluno, condição necessária para que aconteça aprendizagem, e criar condições favoráveis à aprendizagem de cada aluno (Santos, 2008, p.3). Através dos momentos de autoavaliação proporcionados aos alunos, a estagiária vai ao encontro do que Santos (2008) afirma que através da autoavaliação:

“(...) há um sentimento consciente de procura de significado, não para ir de encontro ao do professor, mas sim, em primeiro lugar, daquilo que para si tem sentido. Não existe um objectivo de reprodução, mas sim o de assumir a confiança em si próprio para arriscar, para dizer o que pensa e o que a sua reflexão propõe (...) (p.6).

Em suma, é possível verificar que existe uma preocupação em permitir à criança participar e intervir na avaliação. Contudo, sente-se que no 1º CEB existem mais constrangimentos em promover esta participação.

Considerações finais

Neste ponto, pretende-se fazer uma retrospectiva do trabalho desenvolvido durante toda a investigação.

Ao longo de toda a Prática de Ensino Supervisionada foram realizadas leituras sobre a participação das crianças e respetiva Convenção dos Direitos da Criança, estratégias de avaliação e metodologias subjacentes. Tornou-se essencial fazer uma ligação entre a teoria e a prática uma vez que esta sustenta o trabalho.

Após uma análise bibliográfica compreende-se que a participação é possível de acontecer através da avaliação em que a relação estabelecida entre adulto e criança é fundamental, uma vez que é através do adulto que a criança tem oportunidade de participar e de avaliar as próprias aprendizagens numa ativa de descoberta, participação e entreaajuda. É importante salientar que:

“a interação entre professor e aluno, ao longo do processo de ensino e aprendizagem, é indispensável. O objectivo primeiro é que o aluno vá progressivamente interpretando e compreendendo cada vez melhor o que o professor espera dele. A avaliação pode assim tornar-se um processo de diálogo entre actores que, partindo de pontos de vista diferentes, é capaz, através da explicitação das suas divergências, de construir entendimentos comuns e partilhados” (Santos, 2008, p. 5).

De facto, a participação das crianças na avaliação é fundamental para desenvolver a aprendizagem, uma vez que promove uma participação ativa da criança na procura e aquisição de novos conhecimentos, influenciando não só a aprendizagem mas também a forma como constrói o seu percurso. Deste modo, a criança é o centro de toda a ação no qual “o foco assenta em que o aluno, através das questões que coloca a si próprio, atribua sentido ao que faz” (Santos, 2008, p.7) e cabe aos educadores/professores criar momentos para promover a participação, adotando estratégias de avaliação que vão ao encontro dos interesses das crianças promovendo momentos de aprendizagem.

Esta investigação teve como objetivo perceber qual a perceção dos educadores/professores sobre a participação da criança no processo de ensino aprendizagem, se existem momentos de participação da criança na avaliação, se implementam estratégias para potenciar essa mesma participação nos momentos de avaliação, quais os constrangimentos a essa participação e que vantagens podem existir em promover a participação das crianças na avaliação.

Tendo em conta os objetivos estabelecidos, é possível afirmar que se conseguiu dar resposta a todos e concluir que a participação da criança na avaliação ainda não é totalmente considerada pelos educadores/professores deixando, muitas vezes, à margem a criança de decisões importantes que também se podem tornar momentos de aprendizagens significativas. De facto, é possível constatar que, após a análise efetuada, existem momentos de participação das crianças na avaliação nas duas valências, apesar de que, na Educação Pré-Escolar, é mais visível, não existindo constrangimentos por parte das educadoras. Por outro, relativamente ao 1º CEB, os professores fazem questão de salientar que nem sempre é fácil promover a participação das crianças na avaliação devido aos constrangimentos existentes, quando referem que “...as crianças ainda não têm a perceção do que é a avaliação. Além disso, as avaliações em grupo tornam-se mais difíceis pois muitas vezes alguns alunos são cruéis uns com os outros (P2)”.

Relativamente às limitações sentidas ao longo desta investigação, destaca-se a indisponibilidade muitas vezes sentida por parte das educadoras de infância para a realização das entrevistas.

E suma, com esta investigação foi-me possível estar consciente da importância das crianças participarem na avaliação, tornando-se ativa em todo o processo e fundamental para construir as suas próprias aprendizagens, em que o educador/professor tem o papel principal de guiar e dar oportunidade à criança de participar e ser ouvida por todos.

Bibliografia

Agostinho, K. A. (2016). A educação infantil com a participação das crianças: algumas reflexões. *Da Investigação às Práticas: Estudos de Natureza Educacional* 6.1: 69-86. Invest.Práticas vol.6 no.1. Lisboa.

Aires, L. (2011). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Lisboa: Universidade Aberta. Disponível em:

<https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/2028>

Araújo, S. B. e Andrade, F. (2008). Da participação convencionada à participação efectiva: um estudo de caso alicerçado na escuta da criança em contexto de Educação de Infância. In J. Oliveira-Formosinho (Org). *A escola vista pelas crianças* (pp. 95-116). Porto: Porto Editora.

Barlow, M. (2006). *Avaliação escolar: mitos e realidades*. Artmed. Porto Alegre.

Berthelsen, D. and Brownlee, J. (2005) Respecting Children's Agency for Learning and Rights to Participation in Child Care Programs. *International Journal of Early Childhood*. Netherlands: Springer.

Boas, B. (2006). *Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico*. Papyrus Editora: Porto.

Cardona, M. J., & Guimarães, C. M. (2012). *Avaliação na educação de infância*. Viseu: Psicosoma.

Cosme, A., & Trindade, R. (2013). *Organização e gestão do trabalho pedagógico: Perspetivas, questões, desafios e respostas*. Porto: Mais Leitura.

Coutinho, C. P. (2008). A qualidade da investigação educativa de natureza qualitativa: questões relativas à fidelidade e validade. Braga: Educação Unisinos.

Coutinho, C. P. (2014). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas*. Coimbra: Edições Almedina.

Dean, A., & Zollitsch, B. (2010). *Authentic Assessment in Infant and Toddler Care Settings: Review of Recent Research*. Portland, ME: University of Southern Maine, Muskie School of Public Service, Cutler Institute for Health and Social Policy.

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2006). *A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. O planeamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed.

Fernandes, D. (2011). Avaliar para melhorar as aprendizagens: Análise e discussão de algumas questões essenciais. In I. Fialho e H. Salgueiro (Eds.), *Turma Mais e sucesso*

escolar: Contributos teóricos e práticos (pp. 81-107). Évora: Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora. Disponível em <http://hdl.handle.net/10451/5664>.

Fernandes, N., Sarmiento, M. J., & Tomás, C. A. (2005). Investigação da infância e crianças como investigadoras: metodologias participativas dos mundos sociais das crianças. *Nuances: estudos sobre Educação*, 12(13), 49-64. Unesp. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/36752>.

Ferreira, C. A. (2007). *A avaliação no quotidiano da sala de aula*. Porto: Porto Editora.

Freire-Ribeiro, I. (2011). Cidadania da criança: escola e sociedade como palcos de participação. *EDUSER: revista de educação*, 3, 17-26. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança, Escola Superior de Educação.

Folque, M. A. (1999). A influência de Vygotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna Portuguesa. *Escola Moderna*, 5ª série (5), 5-12. Disponível em: <https://dspace.uevora.pt/rdpc/handle/10174/3523>.

Folque, M. A. (2014). *O aprender a aprender no pré-escolar: o modelo pedagógico do movimento da escola moderna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Gonçalves, D. (2006). *Da inquietude ao conhecimento*. Disponível em: <http://repositorio.esepf.pt/handle/20.500.11796/695>

Jesus, M, S; França, A. M. (2014). Que avaliação na educação de infância? *Revista-Jornal. Interações*. NO. 32, PP.40-53.

Lopes, J., & Silva, H. (2012). *50 Técnicas de avaliação formativa*. Lisboa: Edições Lidel.

Luís, J. A. S. D. F. (2014). *A intencionalidade educativa do educador de infância num contexto de pedagogia-em-participação: avaliação e qualidade da intervenção educativa na educação de infância*. Disponível em:

<https://ria.ua.pt/handle/10773/13853>. Universidade de Aveiro.

Mendes, R.; Clemente, F; Rocha, R. Damásio, A. (2012). Observação como instrumento no processo de avaliação em Educação Física. *EXEDRA: Revista Científica*, 6., .57-58. Coimbra: Instituto Politécnico de Coimbra.

Micarello, H.(2010). *Avaliação e transições na educação infantil*. In Seminário Nacional: Currículo em Movimento I. Perspectivas Atuais. Belo Horizonte. Anais.

Niza, S. (2009). Contextos cooperativos e aprendizagem profissional: a formação no movimento da escola moderna. *Formação de professores: aprendizagem profissional e acção docente* (345-362). Porto: Porto Editora..

- Oliveira-Formosinho, J. (2003). O modelo curricular do MEM- uma gramática pedagógica para a participação guiada. *Escola Moderna*, 18.5,: 5-9.
- Oliveira- Formosinho, J., Barros Araújo, S., (2004) O envolvimento da criança na aprendizagem: Construindo o direito de participação. *Análise psicológica*, 22 (1), 81-93.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. (2008). Escutar as vozes das crianças como meio de (re) construção de conhecimento acerca da infância: algumas implicações metodológicas. *A escola vista pelas crianças*, 12, 11-29. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2015). *A avaliação holística. A proposta da pedagogia-em-participação*. *Interacções*, 10 (32).Disponível em:
<http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/viewFile/6346/4923>
- Oliveira, J., Spodek B., Clark Brown, P., Lino, D., Niza, S. (1996). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.
- ONU. (1989). *A Convenção sobre os Direitos da Criança*. Obtido de https://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf
- 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.
- Pellegrini, D. (2003). Avaliar para ensinar melhor. *Revista Nova Escola*, (159), 26-33.
- Pinto Basto, O. (2014). *(re)pensar e (re)fazer a avaliação das aprendizagens Narrativas de experiências pedagógicas*. Braga: Cadernos de Escola e Formação do Centro de Formação de Associação de Escolas.
- Portugal, G. (2012). Uma proposta de avaliação alternativa e “autêntica” em educação pré-escolar: o Sistema de Acompanhamento. *Revista Brasileira de Educação*, 17 (51).
- Quivy, R. & Campenhoudt, V. L. (2003). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Ribeiro, E. (2004). Perspectivas em torno do (s) conceito (s) de criança e suas implicações pedagógicas. *Infância e Educação: Investigação e Práticas. Revista do GEDEI*, 6, 45-60.
- Santos, J. A. S. (2012). Avaliação na pré-escola: alguns apontamentos. In *Seminário de Epistemologia e Teorias da Educação*. Campinas.
- Santos, L. (2002). Auto-avaliação regulada: porquê, o quê e como? In P. Abrantes & F. Araújo (Orgs.), *Avaliação das Aprendizagens. Das concepções às práticas* (pp. 75- 84).

- Lisboa: Ministério da Educação, Departamento do Ensino Básico.
- Santos, L. (2008). Dilemas e desafios da avaliação reguladora. In L. Menezes; L.Santos; H. Gomes & C. Rodrigues (Eds.), *Avaliação em Matemática: Problemas e desafios* (pp. 11-35). Viseu: Secção de Educação Matemática da Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação.
- Silva, B., & Craveiro, C. (2014). O portefólio como estratégia de avaliação das aprendizagens na educação de infância: considerações sobre a sua prática. *Zero-a-Seis/Zero a seis*, 33-53.
- Silva I., Marques L., Mata, M. R. (2016) *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Sousa, J. M. & França, A. M. (2014). *Que avaliação da educação de infância*. *Interacções*, 32, 40-53.
- Tomás C., Gama A., (2011) *Cultura de (não) participação das crianças em contexto escolar*. Escola Superior de Educação de Lisboa e CICS, Universidade do Minho e Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Tomás, C. (2012). Direitos da criança na sociedade portuguesa: qual o lugar da criança? Da Investigação às Práticas, II (1), 118-129. Disponível em: <http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/1799/1/Direitos%20da%20crian%C3%A7a%20na%20sociedade%20portuguesa.pdf>
- Trevisan, G. (2011). *Cidadania e participação: uma proposta de análise das competências de tomada de decisão das crianças na escola*. Comunicação apresentada no V encontro do CIED, Lisboa, Portugal. Disponível em http://repositorio.esepf.pt/bitstream/10000/609/2/Atas_V_Encontro_CiedTrevisan.df
- Vieira, I. M. (2013). A autoavaliação como instrumento de regulação da aprendizagem. Lisboa: Universidade Aberta - Departamento de Educação e Ensino a Distância
- UNICEF. (1989). *A Convenção sobre os Direitos da Criança*. Adaptada pela Assembleia Geral nas Nações Unidas. Disponível em: https://www.unicef.pt/media/1206/0-convencao_direitos_crianca2004.pdf

Legislação

Decreto-Lei nº 17/ 2016, de 4 abril. Lisboa: Ministério da Educação

Decreto-Lei nº 240/ 2001, de 30 de agosto. Lisboa: Ministério da Educação.

Documentos consultados

Projeto Educativo da Instituição B do 1ºCEB

Regulamento Interno da Instituição A de EPE

ANEXOS

Anexos

Anexo 1- Registo da atividade na EPE

| Sala: 3 anos 26/11/2016 | | |
|----------------------------------|---|---|
| Hoje aprendi... | Gostei de... | Não gostei ... |
| A pintar; A ver uma história. | Pintar; De ver a história; De ouvir a história. | (As crianças não tinham opinião em relação a esta questão.) |

Anexo 2- Registo do portefólio das criança

Registo 1

Data da situação: 10-02-2017

Data do comentário: 10-02-2017

Área de Conteúdo: Expressão e Comunicação- Domínio da Matemática (Memorização das imagens).



Comentário da estagiária: Durante a atividade, a C conseguiu identificar as imagens e associá-las depois de uma prévia memorização, concluindo assim que esteve atenta ao que foi pedido, além de demonstrar aptidão no domínio da matemática (memorização e associação de imagens; desenvolvimento lógico- matemático).

Comentário da Criança: Estava a jogar às frutas. Tinha que virar duas iguais. Foi um jogo muito divertido e gostei muito de jogar.

Indicadores de Desenvolvimento:

Expressão e comunicação- Matemática.

Desenvolvimento do raciocínio- lê as imagens idênticas e associa-as através da memorização.

Registo 2

Data da situação: 10-03-2017

Data do comentário: 27-04-2017

Área de Conteúdo: Área da Formação Pessoal e Social (autonomia a vestir-se).



Comentário da estagiária: A Carolina acorda e autonomamente, pega na roupa e veste-se sozinha sem procurar a ajuda do adulto, reforçando que o consegue fazer sozinha.

Comentário da Criança: Estou-me a vestir o casaco. E também estava a desenhar na mesa.

Indicadores de Desenvolvimento:

Formação pessoal e social

Autonomia- independência pessoal: veste-se sozinha sem ajuda; gosta de mostrar que sabe.

Registo 3

Data da situação: 17-03-2017

Data do comentário: 27-04-2017

Área de Conteúdo: Área da expressão e comunicação- domínio da educação física (momento de relaxamento na aula de educação física).



Comentário da criança: Foi na aula de ginástica. Estava sentada a relaxar.

Comentário da estagiária: Face ao que a estagiária pediu, a Carolina percebe que é o momento de relaxar e por isso, fecha os olhos, cruza as pernas e põe os braços por cima dos joelhos, naquele que conhece como o modo de relaxar numa aula de educação física.

Indicadores de Desenvolvimento:

Expressão e comunicação- educação física

Ação sobre si própria e sobre o seu corpo- coopera seguindo orientações e regras.

Anexo 3

Data: 08-02-2017

Sala: 3 anos

Observadora: Estagiária



Incidente:

A Criança A prendeu fita-cola à volta do dedo e não conseguia tirar, pedindo ajuda à estagiária.

A Criança B apercebeu-se da situação e de imediato disse:

- Eu ajudo-te! – Dirigindo-se à criança A.

Comentário:

A criança B revela sentido de cooperação e de ajuda para com a criança A, uma vez que se disponibilizou de imediato a ajudar, apercebendo-se que a criança A não conseguia retirar a fita-cola do dedo sozinha.

Anexo 4- Guião das entrevistas realizadas às educadoras de Educação Pré-Escolar

Idade:

Anos de Serviço:

Grau de Habilitação Académica:

- 1- O que entende por participação da criança no processo ensino-aprendizagem?
- 2- Considera a participação da criança na avaliação importante? Porquê?
- 3- Sobre que aspetos incide a avaliação com as crianças?
- 4- Utiliza estratégias e instrumentos para apoiar os momentos de avaliação das crianças? Se sim, quais?
- 5- Considera que há vantagens em que as crianças avaliem as aprendizagens? Que impacto verifica?
- 6- Existem dificuldades e constrangimentos ao possibilitar a criança a ser um participante ativo na avaliação?
- 7- Dá algum tipo de feedback à criança sobre a sua própria aprendizagem? Se sim, de que modo? E porquê?

Anexo 5- Entrevistas realizadas às educadoras de infância

Idade: 48

Anos de Serviço: 18

Grau de Habilitação Académica: Licenciatura

Estagiária: O que entende por participação da criança no processo ensino-aprendizagem?

Educadora 1: Que a criança seja construtora do seu saber. Que realize pesquisas, observações e experiências para dar resposta às suas questões e assim construir o seu conhecimento.

Estagiária: Considera a participação da criança na avaliação importante? Porquê?

Educadora 1: Sim. A criança tem a oportunidade de dar a sua opinião e fornecer ideias.

Estagiária: Sobre que aspetos incide a avaliação com as crianças?

Educadora 1: Incide sobre o desenrolar das atividades, a forma como foram realizadas e se poderiam ser melhoradas.

Estagiária: Utiliza estratégias e instrumentos para apoiar os momentos de avaliação das crianças? Se sim, quais?

Educadora 1: Sim. Exposição dos trabalhos realizados e os registos fotográficos das atividades. Colocar questões desafiantes e problemas que levem as crianças a raciocinar.

Estagiária: Considera que há vantagens em que as crianças avaliem as aprendizagens? Que impacto verifica?

Educadora 1: Sim. As crianças podem verificar que existem opiniões diferentes, que devem respeitar. Propor ideias. Elogiar o trabalho feito.

Estagiária: Existem dificuldades e constrangimentos ao possibilitar a criança a ser um participante ativo na avaliação?

Educadora 1: Não.

Estagiária: Dá algum tipo de feedback à criança sobre a sua própria aprendizagem? Se sim, de que modo? E porquê?

Educadora 1: Sim. Elogiando as suas aprendizagens e ao mesmo tempo indicar os aspetos que pode melhorar. Porque a criança está em constante descoberta e se devemos deixá-la ser criadora do seu saber, também devemos guiá-la nessa aprendizagem

Idade:50

Anos de Serviço:27

Grau de Habilitação Académica: Licenciatura

Estagiária: O que entende por participação da criança no processo ensino-aprendizagem?

Educadora 2: Proporcionar à criança uma participação ativa no processo ensino-aprendizagem é criar momentos que lhe proporcionem um enriquecimento e lhe facilitem o processo. Que levem a criança a ser a própria construtora do seu conhecimento, com o seu ritmo próprio. Devemos envolver a criança na planificação na avaliação de forma a irmos de encontro as suas necessidades e interesses.

Estagiária: Considera a participação da criança na avaliação importante? Porquê?

Educadora 2: Sim, considero a participação da criança na avaliação importante. Só desta forma poderemos ter consciência dos interesses das crianças e assim adequarmos as nossas práticas ao grupo de crianças com quem trabalhamos.

Estagiária: Sobre que aspetos incide a avaliação com as crianças?

Educadora 2: A avaliação consiste fundamentalmente da análise da forma como decorreram as atividades. De quais gostaram mais, em que atividade consideram que aprenderam algo de novo, qual foi a mais divertida, qual foi a que gostaram menos.

Estagiária: Utiliza estratégias e instrumentos para apoiar os momentos de avaliação das crianças? Se sim, quais?

Educadora 2: Sim. Uso o registo fotográfico das atividades realizadas assim como a visualização dos trabalhos realizados ao longo da semana.

Estagiária: Considera que há vantagens em que as crianças avaliem as aprendizagens? Que impacto verifica?

Educadora 2: Sim, considero que há vantagens porque desta forma a criança toma consciência das suas capacidades e limitações.

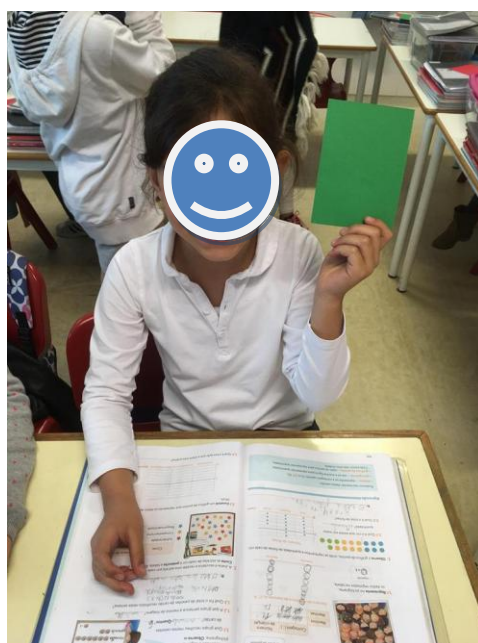
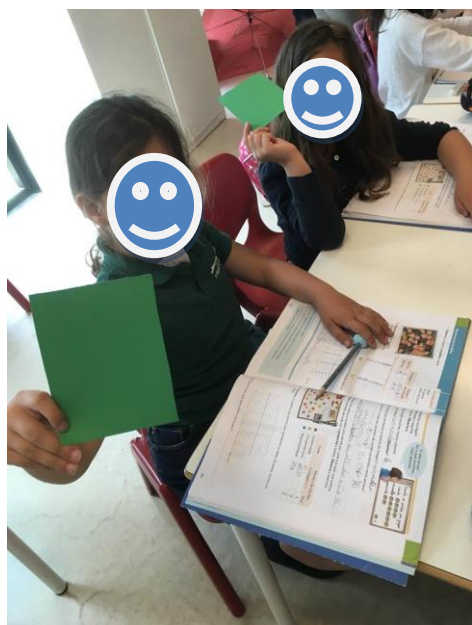
Estagiária: Existem dificuldades e constrangimentos ao possibilitar a criança a ser um participante ativo na avaliação?

Educadora 2: Não, desde que a avaliação seja feita reforçando os aspetos positivos sem fazer ressaltar as limitações e dificuldades da criança.

Estagiária: Dá algum tipo de feedback à criança sobre a sua própria aprendizagem? Se sim, de que modo? E porquê?

Educadora 2: Sim. Sempre que há alguma evolução no processo de aprendizagem da criança, procuro que tenha consciência disso elogiando-a e mostrando-lhe trabalhos anteriores nos quais a criança possa constar essa evolução. Assim com através da análise de fotografias.

Anexo 6- Atividade cartões semáforo



Anexo 7- Fichas de autoavaliação

Registo 1

Nome:

Data: 27-11-2017

Agora que a aula terminou, gostava de saber a tua opinião. Coloca um **X** na coluna que achas melhor. As tuas respostas são importantes para mim, responde sem pressa e de forma tranquila.

| | Sim | Não |
|---|-----|-----|
| Durante a aula, tiveste dificuldades em algum exercício? Em qual? <u>Em nenhum.</u> | | X |
| Aprendeste algo novo? | X | |
| Gostaste da aula? Porquê? <u>Porque trabalhamos na múltipla icção.</u> | X | |
| Portaste-te bem durante a aula? | X | |

Registo 2

GOSTEI DA AULA



Gostei da aula porque,

Eu gostei muito, muito, muito da aula porque aprendi uma história nova.

Registo 3

Avaliação do meu trabalho



| | |
|----------------------------|------------------|
| Nome: <input type="text"/> | Data: 07-11-2017 |
|----------------------------|------------------|

Hoje eu trabalhei....

Muito

Pouco

Assim-assim

| O que aprendi | Dificuldades que senti |
|------------------|---|
| am em imon mm | teve muitas dificuldades a fazer os exercicios |

Anexo 8- Lista de verificação

| | | | |
|--|---|---------------------|--------------------|
| Nome: <input type="text"/> | Data: 9-04-2018 | | |
| Depois de ter aprendido o número mil, eu sou agora capaz de: | Facilmente | Preciso de praticar | Absolutamente nada |
| Identificar os números até 1000 | X | | |
| Fazer a leitura por extenso dos números | X | | |
| Identificar o número 1000 | | X | |
| Eu gostei de: | fazer contas porque é muito divertido | | |
| Eu preciso de saber mais sobre: | os números | | |
| Eu preciso de ter mais confiança em: | estar à frente do quadro a fazer coisas | | |

Anexo 9- Desenhos anotados dos alunos no final da atividade



Anexo 10- Guião das entrevistas realizadas aos Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico

Idade:

Anos de Serviço:

Grau de Habilitação Académica:

- 1- O que entende por participação dos alunos no processo ensino-aprendizagem?
- 2- Considera a participação do aluno na avaliação importante? Porquê?
- 3- Sobre que aspetos incide a avaliação com os alunos?
- 4- Utiliza estratégias e instrumentos para apoiar os momentos de avaliação dos alunos? Se sim, quais?
- 5- Considera que há vantagens em que os alunos avaliem as aprendizagens? Que impacto verifica?
- 6- Existem dificuldades e constrangimentos ao possibilitar os alunos a serem participantes ativos na avaliação?
- 7- Dá algum tipo de feedback aos alunos sobre as suas próprias aprendizagens? Se sim, de que modo? E porquê?

Anexo 11- Entrevista realizada ao Professor do 1º Ciclo do Ensino Básico

Idade: 45

Anos de Serviço: 18 anos

Grau de Habilitação Académica: licenciatura

Estagiária: O que entende por participação dos alunos no processo ensino-aprendizagem?

Professor 1: Para mim, a participação dos alunos passa por permitir que estes possam participar sempre na sua própria aprendizagem. Por exemplo, o diálogo que estabelecemos com eles é um exemplo, o que nos leva, a nós e também a eles, a explorar e a descobrir.

Estagiária: Considera a participação do aluno na avaliação importante? Porquê?

Professor 1: Sim... É muito importante, porque dessa forma os alunos conseguem perceber a matéria ou não... Mas também conseguem perceber se precisam de melhorar e até mesmo colocar as dúvidas que tenham surgido durante a aula. Cabe a nós professores dar-lhes essa oportunidade.

Estagiária: Sobre que aspetos incide a avaliação com os alunos?

Professor 1: Os alunos têm uma avaliação contínua, diários... também momentos de avaliação individual com testes, por exemplo, bem como a participação dos alunos durante as aulas.

Estagiária: Utiliza estratégias e instrumentos para apoiar os momentos de avaliação dos alunos? Se sim, quais?

Professor 1: Em todos os momentos de avaliação, sejam testes ou textos...a leitura do enunciado por exemplo. É muito importante, uma vez que ajuda os alunos a interpretar melhor. Relativamente aos alunos que têm mais dificuldades, tento que estes tenham um apoio mais individualizado e com mais ajuda, para combater essas mesmas dificuldades... Contudo nem sempre é fácil fazê-lo uma vez que a turma é constituída por 25 alunos, todos diferentes.

Estagiária: Considera que há vantagens em que os alunos avaliem as aprendizagens? Que impacto verifica?

Professor 1: Claro que sim! É importante que os alunos avaliem sempre as suas aprendizagens, pois só assim conseguem perceber se entenderam, ou não, os conteúdos lecionados.

Estagiária: Existem dificuldades e constrangimentos ao possibilitar os alunos a serem participantes ativos na avaliação?

Professora 1: Existem sempre dificuldades e constrangimentos entre alunos, principalmente quando alguns alunos demonstram mais dificuldades e os alunos têm atitudes menos corretas para com eles. Por vezes, é difícil para os alunos exporem as suas ideias à turma.

Estagiária: Dá algum tipo de feedback aos alunos sobre as suas próprias aprendizagens? Se sim, de que modo? E porquê?

Professor 1: É muito importante o professor ter a perceção da aprendizagem dos alunos, das suas dificuldades, dos avanços e recuos de cada um... O professor deve ser o primeiro a transmitir ao aluno que conseguiu e que deve continuar a investir e a procurar melhorar ainda mais para que se sintam motivados para aprender. Caso o aluno tenha mais dificuldades, devemos recorrer a um reforço positivo e ajuda-lo a superar as dificuldades.

Idade: 37

Anos de Serviço: 15 anos

Grau de Habilitação Académica: licenciatura

Estagiária: O que entende por participação dos alunos no processo ensino-aprendizagem?

Professor 2: A participação dos alunos é uma forma de estes descobrirem sob a nossa orientação com o objetivo de os conduzir ao processo da aprendizagem mas sempre focadas em que seja o próprio aluno a ter iniciativa para tal e que não parta apenas de nós, professores.

Estagiária: Considera a participação do aluno na avaliação importante? Porquê?

Professor 2: Sem dúvida. Dessa forma, os alunos têm noção dos pontos positivos e dos pontos negativos e do que devem melhorar.

Estagiária: Sobre que aspetos incide a avaliação com os alunos?

Professor 2: No que diz respeito a esta pergunta, considero que a avaliação deve ser algo contínuo e deve acontecer diariamente. Essa avaliação pode surgir em momentos de avaliação individual do aluno, por exemplo, os testes, mas não só... Podemos

também avaliar momentos de participação dos alunos tanto dentro como fora da sala de aula.

Estagiária: Utiliza estratégias e instrumentos para apoiar os momentos de avaliação dos alunos? Se sim, quais?

Professor 2: Sim. Com os alunos do 1º e 2º ano e até mesmo no 3º ano, costumo ler com eles todos os enunciados tanto das fichas práticas das aulas diárias, como até mesmo dos testes que dou durante o período. Além disso, quando os alunos têm dúvidas, dou um apoio mais individualizado, procurando combater essas dúvidas.

Estagiária: Considera que há vantagens em que os alunos avaliem as aprendizagens? Que impacto verifica?

Professor 2: Sim, claro que há vantagens. Tal como já referi anteriormente, na pergunta 2, os alunos ficam com a noção do que aprenderam, do que erraram ou mesmo do que precisam melhorar.

Estagiária: Existem dificuldades e constrangimentos ao possibilitar os alunos a serem participantes ativos na avaliação?

Professora 2: Sim, existem sobretudo numa primeira fase... no 1º ano talvez... pois as crianças ainda não têm a perceção do que é a avaliação. Além disso, as avaliações em grupo tornam-se mais difíceis pois muitas vezes alguns alunos são cruéis uns com os outros.

Estagiária: Dá algum tipo de feedback aos alunos sobre as suas próprias aprendizagens? Se sim, de que modo? E porquê?

Professor 2: Sempre. Primeiro porque é uma forma de tu professores nos envolvermos muito mais no processo de ensino-aprendizagem de cada aluno e depois, tendo eles reconhecimento de serem bons nalguma matéria, reforça o estímulo positivo. Tendo os alunos o conhecimento das suas dificuldades, ajuda-os a quererem ultrapassa-los.

Idade: 41

Anos de Serviço: 16

Grau de Habilitação Académica: licenciatura em professores do 1º ciclo do ensino básico

Estagiária: O que entende por participação dos alunos no processo ensino-aprendizagem?

Professor 3: Por participação dos alunos no processo ensino-aprendizagem, entende-se como sendo a participação dos mesmos na aquisição e da própria construção das suas aprendizagens e descoberta de resultados mas sempre sob a orientação de um docente.

Estagiária: Considera a participação do aluno na avaliação importante? Porquê?

Professor 3: Sim, considero importante a participação do aluno na avaliação visto que essa mesma participação pode ajudá-lo na melhoria dos principais aspetos a serem avaliados como por exemplo: a leitura, a escrita, a construção frásica, o uso ou não da pontuação, a escrita com maior ou menos correção ortográfica.

Estagiária: Sobre que aspetos incide a avaliação com os alunos?

Professor 3: Depende do ano de escolaridade... A avaliação que costumo realizar com a participação/registo das suas opiniões é principalmente sobre a leitura/escrita, sobre a organização e apresentação dos cadernos diários, o respeito pelas regras e atitudes comportamentais em contexto escolar. Os alunos da turma também são avaliados noutros aspetos somente pelo professor, com o apoio de várias grelhas de registo global.

Estagiária: Utiliza estratégias e instrumentos para apoiar os momentos de avaliação dos alunos? Se sim, quais?

Professor 3: Quando a avaliação é realizada pelos alunos em forma de registo, seja ele qual for, tenho alguns tipos de avaliação em vários formatos. Mas os mais utilizados são as grelhas que vão ao encontro e que conseguem englobar vários aspetos ou itens a serem avaliados, independentemente dos conteúdos trabalhados.

Estagiária: Considera que há vantagens em que os alunos avaliem as aprendizagens? Que impacto verifica?

Professor 3: Sim, considero que há vantagens em que os alunos avaliem as suas próprias aprendizagens permitindo algumas mudanças de atitudes e aspetos relacionados com as suas aquisições ao longo dos programas curriculares.

Estagiária: Existem dificuldades e constrangimentos ao possibilitar os alunos a serem participantes ativos na avaliação?

Professora 3: Em relação às dificuldades e constrangimentos que possam surgir ao possibilitar os alunos a serem participantes ativos na avaliação, na minha opinião, podem surgir caso os instrumentos usados na avaliação não estejam corretamente estruturados ou não permitam ao aluno poder avaliar-se coerentemente.

Estagiária: Dá algum tipo de feedback aos alunos sobre as suas próprias aprendizagens? Se sim, de que modo? E porquê?

Professor 3: Sim. Na maior parte das vezes, dou de forma verbal utilizando reforço positivo. Já houve anos em que fazia grelhas de registo em forma de cartaz para assinalar mensalmente a evolução dos alunos da turma e os alunos se sentirem mais motivados e alavancados a atingir determinados objetivos e motivações pretendidas.

Anexo 12- Guião das entrevistas realizadas aos alunos do 1ºCEB

1- Já ouviste falar em avaliação?

2- O que é para ti avaliar?

3- Para ti, é fácil avaliar? Porquê?

4- Gostas de participar na avaliação das aulas?

5- O que achas de dizeres o que fizeste, que dificuldades sentiste, o que mais gostaste de fazer na aula? Gostas de o fazer? Porquê?

6- Gostas de preencher as fichas de autoavaliação? Porquê?

7- O que aprendes ao teres oportunidade de avaliar o teu trabalho?

Anexo 13- Entrevistas à aluna A do 1º CEB

Estagiária: Já ouviste falar em avaliação?

Aluna A: Já!

Estagiária: O que é para ti avaliar?

Aluna A: É... É ver se as coisas estão bem.

Estagiária: Para ti, é fácil avaliar? Porquê?

Aluna A: Hum...Mais ou menos. ... Porque às vezes pode estar errado ou certos e nós não sabemos dizer... Imagine...Uma coisa está errada mas nós pensamos que está certa, então não é fácil!

Estagiária: Gostas de participar na avaliação das aulas?

Aluna A: Gosto.

Estagiária: O que achas de dizeres o que fizeste, que dificuldades sentiste, o que mais gostaste de fazer na aula? Gostas de o fazer? Porquê?

Aluna A: Eu gosto de trabalhar na aula e... Gosto de fazer isso porque eu gosto muito de trabalhar as coisas.

Estagiária: Gostas de preencher as fichas de autoavaliação? Porquê?

Aluna A: Gosto... Porque podemos dizer o que gostamos e de dizer as coisas que mais adoramos.

Estagiária: O que aprendes ao teres oportunidade de avaliar o teu trabalho?

Aluna C: Aprendo a ver se as coisas estão bem.

Anexo- Entrevista à aluna B do 1ºCEB

Estagiária: Já ouviste falar em avaliação?

Aluna B: Já.

Estagiária: O que é para ti avaliar?

Aluna B: É ver e dizer se está correto.

Estagiária: Para ti, é fácil avaliar? Porquê?

Aluna B: Mais ou menos, porque...Pode ser pouco fácil avaliar as coisas.

Estagiária: Gostas de participar na avaliação das aulas?

Aluna B: Gosto.

Estagiária: O que achas de dizeres o que fizeste, que dificuldades sentiste, o que mais gostaste de fazer na aula? Gostas de o fazer? Porquê?

Aluna B: É importante...Gosto de fazer porque gosto de pôr o que senti nas aulas.

Estagiária: Gostas de preencher as fichas de autoavaliação? Porquê?

Aluna B: Gosto. Porque podemos aprender outras coisas mas também é bom para estudarmos e para perceber o que temos aprendido.

Estagiária: O que aprendes ao teres oportunidade de avaliar o teu trabalho?

Aluna B: Aprendo a fazer várias coisas...Consigo perceber as coisas que tenho aprendido e rever um pouco mais.

Anexo- Entrevista à aluna C do 1ºCEB

Estagiária: Já ouviste falar em avaliação?

Aluna C: Sim.

Estagiária: O que é para ti avaliar?

Aluna C: É ver se está bem e corrigir as coisas.

Estagiária: Para ti, é fácil avaliar? Porquê?

Aluna C: Mais ou menos porque de vez em quando não sabemos se está bem ou mal.

Estagiária: Gostas de participar na avaliação das aulas?

Aluna C: Sim!

Estagiária: O que achas de dizeres o que fizeste, que dificuldades sentiste, o que mais gostaste de fazer na aula? Gostas de o fazer? Porquê?

Aluna C: Temos de saber o que fizemos na aula... Gosto porque acho que é divertido escrever as coisas que fizemos na nossa aula.

Estagiária: Gostas de preencher as fichas de autoavaliação? Porquê?

Aluna C: Sim porque posso escrever o que fiz na aula e o que tive mais dificuldade... E as coisas que eu acho que errei.

Estagiária: O que aprendes ao teres oportunidade de avaliar o teu trabalho?

Aluna C: Que posso aprender a fazer melhor as coisas.

Anexo- Entrevista à aluna D do 1ºCEB

Estagiária: Já ouviste falar em avaliação?

Aluna D: Já.

Estagiária: O que é para ti avaliar?

Aluna D: É observar um trabalho feito por mim.

Estagiária: Para ti, é fácil avaliar? Porquê?

Aluna D: Sim...Porque... Está feito por mim.

Estagiária: Gostas de participar na avaliação das aulas?

Aluna D: Gosto.

Estagiária: O que achas de dizeres o que fizeste, que dificuldades sentiste, o que mais gostaste de fazer na aula? Gostas de o fazer? Porquê?

Aluna D: Acho divertido... é fixe também.

Estagiária: Gostas de preencher as fichas de autoavaliação? Porquê?

Aluna D: Sim porque eu gosto de preencher fichas e posso aprender mais com isso.

Estagiária: O que aprendes ao teres oportunidade de avaliar o teu trabalho?

Aluna D: Aprendo muita coisa. Dou a minha opinião sobre o meu trabalho.