



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Carla Isabel Magalhães Félix

**O "Check-up" do conhecimento:
aprender e avaliar**

abril de 2014



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Carla Isabel Magalhães Félix

O "Check-up" do conhecimento: aprender e avaliar

Relatório de Estágio
Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do
1.º do Ensino Básico

Trabalho realizado sob a orientação da
Professora Doutora Maria de Lurdes Dias Carvalho

abril de 2014

Nome: Carla Isabel Magalhães Félix

Número do Cartão de Cidadão: 14034039

Endereço eletrónico: isabel.ecjm@hotmail.com

Telefone: 919659257

Título do relatório: O “Check-up” do conhecimento: aprender e avaliar

Orientador: Professora Doutora Maria de Lurdes Dias Carvalho

Ano de conclusão: 2014

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

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO PARCIAL DESTES RELATÓRIOS, APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE.

Universidade do Minho, 30 de abril de 2014

Assinatura: _____

(Carla Isabel Magalhães Félix)

“我听我忘记，我看我记得，我做我学到”
孔子

Tradução: "Aquilo que escuto eu esqueço,
aquilo que vejo eu lembro,
aquilo que faço eu aprendo."
Confúcio

Agradecimentos

Desde que iniciei esta caminhada muitas foram as pessoas que me marcaram e que contribuíram para o culminar de acontecimentos que tornaram possível a minha licenciatura, o meu mestrado e agora o meu relatório final.

Um destaque e um agradecimento especial à Professora Doutora Maria de Lurdes Dias Carvalho, que para além da constante e permanente disponibilidade, apoio, paciência e partilha de conhecimentos me ajudou em incontáveis vezes a organizar as minhas ideias, a clarear o que estava escuro, a enfrentar todas as inquietações e a compreender com maior profundidade as dúvidas com que me fui confrontando. É das professoras que mais me marcaram e de certeza das que me virão em primeiro lugar à memória quando no futuro recordar o que será passado. Agradeço-lhe muito pelo estímulo e exigência que usou contra mim e a meu favor, pois hoje sou mais forte e mais capaz, e também porque hoje eu não tenho medo e sou, sem dúvida, uma pessoa mais confiante.

À Doutora Maria Cristina Cristo Parente, saliento o carinho, afabilidade, disponibilidade, encorajamento e reconhecimento do meu esforço e dedicação o que me transformou numa profissional de educação de infância mais competente e consciente, mais atenta às diversas dinâmicas do espaço educativo e com uma maior capacidade de autocrítica.

Um obrigada à educadora Maria José Sobrinho e à professora Maria das Dores Ferreira por me receberem no seio de uma 'família' que passei a considerar como minha durante estes meses de observação e intervenção.

Agradeço também à minha família, em especial à minha tia, mãe e irmã que sempre me deram força para ultrapassar os obstáculos que surgiam e que nunca me deixaram desistir do meu sonho, mesmo nos momentos em que me sentia a fraquejar.

A todos os meus amigos, que não poderei todos aqui referenciar, um obrigada por todo o apoio e por acreditarem que poderia ter um contributo significativo cada vez mais e melhor. Ao Nuno, à Joana, à Catarina, à Daniela, à Ana, à Tita e à Cíntia um bem-haja porque sempre me apoiaram quando eu precisei e me incentivaram a ser melhor a cada dia.

Mas o meu maior agradecimento é aquele que tem a presença mais forte no meu coração destina-se a todas as crianças e alunos. Com eles aprendi muito, conheci-os e conheci-me melhor. Devo-lhes muitos sorrisos, abraços e carinho porque foram a pedra angular da minha caminhada. Sem eles a minha profissão não faria sentido e foram eles que me mostraram, que me confirmaram, o que meu coração já há muito sabia: que estou no caminho certo para ser feliz.

Resumo

O projeto *“Check-Up” do conhecimento: aprender e avaliar* pretende construir conhecimentos profissionais ancorados numa metodologia de investigação-ação tendo como ponto de partida uma perspetiva construtivista e crítica do currículo em que a construção da identidade profissional se sustenta na tríplice investigação, reflexão e decisão sobre o processo de ensino e de aprendizagem. Tem como intuito mostrar, a nível educacional, que a participação ativa dos alunos no processo de avaliação é de todo importante e necessária, já que a avaliação em si é um processo autêntico, contínuo e sistemático.

Este projeto foi desenvolvido numa turma do 4º ano do 1º. Ciclo do Ensino Básico, na qual percebi que seria importante e enriquecedor para o aluno, a construção de um projeto que envolvesse os critérios responsabilidade, autonomia, cooperação e que simultaneamente fomentasse a sua capacidade cognitiva, ajudando-o a construir diferentes estratégias de avaliação e participando na criação de diferentes visões e perspetivas da realidade.

Torna-se relevante referir que, no presente relatório, o que se pretendeu não foi que os alunos avaliassem os seus conhecimentos em torno dos conteúdos das diversas áreas curriculares, mas que construíssem conceitos que os possibilitasse avaliar os conhecimentos que foram construídos durante o processo de avaliação. Além disso, pretendia-se desmistificar a avaliação como prática momentânea, quantitativa e de inteira responsabilidade do profissional de educação, na qual os alunos eram meros agentes passivos.

Tendo como ponto de partida os conhecimentos prévios do aluno foram-se adotando diferentes estratégias, entre as quais diferentes instrumentos e práticas de auto e heteroavaliação (em pares, individual, em pequeno ou grande grupo) para que os alunos desenvolvessem uma atitude crítica e reflexiva. Para tal, promoveram-se momentos de aprendizagem contextualizados e significativos para o desenvolvimento do aluno por meio de práticas criativas em que o aluno e a sua voz são elementos fulcrais tornando progressivamente superior a qualidade do processo de ensino e de aprendizagem.

Os resultados obtidos demonstram que é possível e benéfico envolver o aluno no processo de avaliação, que é pertinente averiguar e construir critérios de avaliação com os alunos sobre as suas competências e as dos colegas através de diferentes estratégias. Todo este processo ajudou os alunos a desenvolverem capacidades cognitivas e metacognitivas, particularmente de auto e heteroreflexão, competências essas importantes para a formação do aluno como cidadão.

Palavras-chave: currículo, avaliação, investigação, reflexão, autoavaliação e heteroavaliação.

Abstract

The project “Check-Up: learn and evaluate aims to construct professional knowledge attached to an investigation-action methodology having as a start point a constructive and critical perspective where the active participation of pupils in the evaluation process as an authentic, continuous and systematic process will be analysed.

This project was developed in 4th grade Primary School class, in which I understood that it would be important for the pupil the construction of a project that would involve responsibility criteria, autonomy, cooperation and simultaneously that would promote his cognitive capacity, helping them to build different evaluation strategies and participating in the creation of other visions and perspectives of reality.

In this report, it was not intended for pupils to evaluate their knowledge around contents of the various curricular areas, but to build concepts that would allow them to evaluate knowledge that was built through the evaluation process. Besides, it was intended to demystify the evaluation as a momentary, quantitative practice and on the entire responsibility of the professional educator, in which the pupils were just passive agents.

Having as a start point the previous knowledge of the pupil, different strategies were adopted, including different instruments and practices of self evaluation and the evaluation of others (in pairs, alone, in a small or big group), in order to develop a critical and reflexive attitude in the student. For this, contextualised learning moments were promoted, in which the pupil and their voice is a very important element which makes a progressive superior quality in the learning and teaching process.

The results obtained show that is possible and beneficial to involve the pupil in the evaluation process, which is important to ascertain and build evaluation criteria with pupils about their skills so as the skills of their colleagues through different strategies. All this process helped the pupils develop cognitive capacities, particularly of self reflexion and the reflexion among others, important skills for the formation of the pupil as a citizen.

Key-words: curriculum, evaluation, investigation, reflexion, self-evaluation, evaluation

Índice	
Agradecimentos	v
Resumo	vii
Abstract	ix
Índice de Figuras	xv
Introdução	1
Capítulo 1 – Contexto de ação e investigação	5
1.1 - Escola EB1 da Quinta da Veiga	7
1.1.1 - A turma do 4 ^o 5	7
Capítulo 2 – Conceito de Currículo	11
2.1 – O conceito de currículo	13
2.2 - O currículo no 1 ^o Ciclo do Ensino Básico.....	15
2.3 – O Projeto Curricular Integrado	16
Capítulo 3 – A avaliação	21
3.1 – O conceito de avaliação	23
3.2 – As funções da avaliação	25
3.3 – Características do processo de avaliação.....	26
3.4 – Tipologias de avaliação	27
3.5 – O enfoque na dimensão formativa da avaliação	31
3.5.1 - A conceção behaviourista da avaliação formativa	32
3.5.2 – A conceção cognitivista da avaliação formativa	32
3.5.3 – A conceção diagnóstica da avaliação formativa	33
3.5.4 – A avaliação formativa integrada no processo de ensino e de aprendizagem.....	33
3.5.4.1 – A Autoavaliação	34
3.5.4.2 - A Heteroavaliação	34
3.5.4.3 – A Coavaliação	35
3.6– Técnicas e instrumentos de avaliação	35
Capítulo 4 – Metodologia de investigação	39

4.1 – Abordagem metodológica	41
4.2 – Instrumentos e técnicas de recolha de dados	43
4.3 – Estratégias de intervenção	44
4.4 – Objetivos do projeto	45
Capítulo 5 –Intervenção Pedagógica: “Como foi criado o país de Portugal?”	47
5.1 – Momento de intervenção	49
5.1.1 – Princípios educativos orientadores da ação pedagógica	50
5.1.2 – Como surgiu o projeto?	51
5.1.3 - O que sabemos? O que queremos saber? Como vamos saber? Como vamos avaliar?	52
5.2 – A importância dos conhecimentos prévios para a aprendizagem de novos conteúdos	
5.2.1 O conceito de avaliação na ótica dos alunos	54
5.2.2– A construção da noção de avaliação	57
5.2.3– Critérios de avaliação: conceito, construção, seleção e organização.....	59
5.2.4– As práticas de avaliação	66
5.2.4.1 – A Autoavaliação	75
5.2.4.2 – A Heteroavaliação	77
5.2.5 – Avaliação do projeto	80
5.2.5.1– O olhar da professora cooperante acerca do projeto	84
6. Considerações Finais	87
7. Referências Bibliográficas	93
8. Anexos	101
8.1 – Anexos I	103
8.1.1 – Princípios educativos orientadores de toda a ação pedagógica	103
8.2 – Anexos II	106
8.2.1 – Desenho Global das Atividades Integradoras	106
8.2.2 – Mapa de Conteúdos da Primeira Questão Geradora	107
8.2.3 – Mapa de Conteúdos da Segunda Questão Geradora	108
8.2.4 – Mapa de Conteúdos da Terceira Questão Geradora	109
8.2.5 – Mapa de Conteúdos da Quarta Questão Geradora	110

8.3 – Anexos III	111
8.3.1 – Tabela de Autoavaliação	111
8.3.2 – Tabela de Heteroavaliação	112
8.4 – Anexos IV	113
8.4.1 – Tabela de avaliação preenchida pela professora cooperante	113
8.4.2 – Parecer da professora cooperante sobre o projeto “Check-up” do conhecimento: aprender e avaliar	114

Índice de figuras

Figura 1 - Questões ou componentes do currículo

Figura 2 - Componentes do Currículo do 1º Ciclo do Ensino

Figura 3 – Modelo para a construção do Projeto Curricular Integrado

Figura 4 – O currículo e a avaliação

Figura 5 – Conceito de avaliação

Figura 6 – A função seletiva da avaliação

Figura 7 – O processo de avaliação

Figura 8 – Esquema da avaliação formativa

Figura 9 – Tipologias de avaliação

Figura 10 – Dados obtidos na operacionalização da avaliação formativa

Figura 11 – Técnicas de avaliação

Figura 12 – Espiral do processo de investigação-ação

Figura 13 – Triângulo de Lewin

Figura 14 – Questões de investigação

Figura 15 – Quadro com as questões “O que sabemos?”, “O que queremos saber?”, “Como vamos saber?” e “Como vamos avaliar?”

Figura 16 – Questões dos alunos antes e após a discussão/diálogo

Figura 17 – Desenho Global do Projeto Curricular Integrado

Figura 18 – Conhecimentos prévios dos alunos acerca das técnicas e instrumentos de avaliação

Figura 19 – Conceito de avaliação após o confronto com várias definições

Figura 20 – Conceito de avaliação construído em grande grupo

Figura 21 – Participação de um aluno no diálogo

Figura 22 – “Produtos que requerem procedimentos de avaliação que vão além da típica prova escrita”

Figura 23 – Critérios de avaliação apresentados aos alunos

Figura 24 – Critérios de avaliação selecionados pelos alunos

Figura 25 – Cartões com os quatro critérios de avaliação selecionados pelos alunos

Figura 26 – Cartões com os itens elaborados pelos alunos

Figura 27 – Preenchimento dos cartões pelos alunos

Figura 28 – Organização dos itens que compõe os critérios de avaliação

Figura 29 – Instrumento de avaliação da primeira atividade

Figura 30 – Preenchimento do primeiro instrumento de avaliação

Figura 31 – Respostas orais dos alunos à questão “Porque gostaste mais dessa atividade?”

Figura 32 – Votos dos alunos na simulação de uma assembleia de voto

Figura 33 – Opinião dos alunos expressa nos votos

Figura 34 – Atividade que optaram e respetiva justificação

Figura 35 – Votação para o projeto modelo

Figura 36 – Rimas compostas pelas crianças

Figura 37 – Outros instrumentos de avaliação

Figura 38 - Tabela de autoavaliação dos alunos

Figura 39 – Comentários dos alunos no momento de autoavaliação

Figura 40 – Tabela de heteroavaliação dos alunos

Figura 41 – Exposição oral de um trabalho à turma

Figura 42 – Avaliação do projeto

Figura 43 – Exemplos de diferentes esquemas estruturantes da avaliação

Figura 44 – Fases do processo de avaliação

Gráficos:

Gráfico 1 – Respostas dos alunos à questão “Gostaram da atividade?”

Gráfico 2 – Respostas dos alunos à questão “Gostaram da atividade?”

Gráfico 3 – Atividade que mais gostaram

Gráfico 4 – Atividades eleitas pelos alunos

Gráfico 5 – Atividades avaliadas pelos alunos

Gráfico 6 – Atividades que os alunos menos gostaram

Gráfico 7 – Auto e heteroavaliação

Gráfico 8 – Atividades que os alunos mais gostaram ao longo do Projeto Curricular Integrado

Gráfico 9 – Atividades que os alunos menos gostaram ao longo do Projeto Curricular Integrado

Gráfico 10 – Apreciação global do projeto



INTRODUÇÃO



Introdução

O trabalho apresentado integra-se na Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada, do mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, e designa-se *“Check-Up” do conhecimento: aprender e avaliar*. Tem como finalidade geral construir conhecimentos profissionais sustentados numa metodologia de investigação-ação tendo como ponto de partida uma perspetiva construtivista e crítica do currículo em que a construção da identidade profissional se sustenta na tríplice investigação, reflexão e decisão sobre o processo de ensino e de aprendizagem. Por outro lado, tem como intuito mostrar a participação ativa das crianças na avaliação, sendo ela um processo autêntico, contínuo e sistemático.

A escolha do tema inerente a este processo de investigação-ação baseia-se numa série de interrogações que surgiram no decorrer das várias semanas de observação, em que a questão geradora é *“Como avaliar as aprendizagens dos alunos?”* da qual emergem as seguintes questões *“Por que avaliar?”*, *“Como é que os alunos constroem os critérios de avaliação?”* e *“Que critérios utilizam os alunos para se avaliar, avaliar o outro e avaliar uma atividade?”* e tem como objetivos gerais: averiguar formas e critérios de avaliação com os alunos; Assegurar formas e critérios de avaliação com os alunos; Desenvolver a capacidade cognitiva (o que sei, o que quero saber e o que quero aprender); Elaborar critérios de avaliação sobre as próprias competências e as dos outros; Conhecer e construir diferentes estratégias de avaliação, Construir diferentes visões da realidade; Aceitar a opinião do outro; Envolver o aluno no próprio processo avaliativo.

Numa primeira parte – Capítulo 1 – apresenta-se o contexto de intervenção e investigação dando a conhecer a natureza do contexto educacional, nomeadamente o agrupamento, a escola e a turma que permitira, pelas suas características, o desenvolvimento deste projeto.

No capítulo 2 apresentam-se os referenciais teóricos sustentaram o projeto, nomeadamente no que concerne ao currículo e à avaliação, e que contribuíram para ancorar as práticas pedagógicas desenvolvidas. Assim, procura-se conhecer o conceito de currículo e como é o currículo no 1º Ciclo do Ensino Básico, analisando particularmente o Projeto Curricular Integrado. De seguida, explora-se o conceito de avaliação e a sua progressão ao longo dos tempos bem como a sua ligação com o currículo, as suas funções e características. Ainda sobre a avaliação são apresentadas as várias tipologias de avaliação, debruçando-se sobre o processo de avaliação formativa e de que forma é que está presente no processo de ensino e de aprendizagem. De entre os vários processos da avaliação formativa destacamos a autoavaliação, a heteroavaliação e a

coavaliação em que o aluno é um elemento ativo na extensão do processo e nomeiam-se alguns instrumentos e técnicas de avaliação.

Terminado o enquadramento de cariz teórico é clarificado conceptualmente o processo de investigação-ação e a sua aplicação prática, sendo referidos os objetivos do projeto, as estratégias de intervenção e os recursos utilizados na recolha de dados, dando especial ênfase à observação constante e participante.

Seguidamente, apresenta-se o plano pedagógico de intervenção orientado por princípios pedagógicos que sustentam toda a ação. Numa primeira fase são apresentadas as conceções prévias dos alunos¹ em torno dos conceitos de avaliação e critérios de avaliação a partir do qual se vai desenvolver toda a ação pedagógica. Apresenta-se ainda como é que os alunos construíram, selecionaram e organizaram os critérios de avaliação e os seus indicadores que mais tarde foram utilizados como guia para o processo de autoavaliação e heteroavaliação.

Numa fase posterior descreve-se e reflete-se sobre algumas das práticas desenvolvidas para alcançar os objetivos e ampliar a consciencialização do aluno². Nesta fase enfatizam-se os processos de auto e heteroavaliação inerentes à avaliação formativa, relacionando as metodologias qualitativas com as quantitativas. Posteriormente apresenta-se a avaliação do projeto curricular integrado elaborada pelos alunos, seguindo-se do parecer da professora cooperante enquanto profissional experiente na área da educação.

Por último, realiza-se um balanço final sobre todo o projeto salientando quais os objetivos alcançados, os obstáculos superados e propostas que poderiam ser seguidas, no âmbito da avaliação, e que se pretende continuar e aprofundar, sempre que possível, procurando criar oportunidades de formação e desenvolvimento profissional.

¹ No decorrer da dissertação utilizo o plural da palavra "aluno" pra designar a turma onde foi desenvolvida a Prática de Ensino Supervisionada.

² No decorrer da dissertação utilizo a palavra "aluno" para designar qualquer sujeito que frequente o 1ºCiclo do Ensino Básico.



CAPÍTULO 1. CONTEXTO DE AÇÃO E INVESTIGAÇÃO



Capítulo 1 - Contexto de intervenção e de investigação

O desenvolvimento do projeto de investigação-ação decorreu em torno de um contexto de intervenção: uma escola de 1º Ciclo do Ensino Básico (1CEB). A caracterização do contexto de investigação e de intervenção permitiu uma reflexão sobre a escola, contexto esse que espelha as diferentes realidades sociais dos nossos dias e que, necessariamente influenciam toda a prática pedagógica da ação docente. Isto é, a escola instituiu-se como uma instância encarregada de uma tarefa complexa que passa pela organização e gestão curricular de forma diferenciada para que os saberes possam ser apropriados por públicos muito diversos (Roldão, M., 2000). A caracterização apresentada ao longo deste capítulo tem por base a observação participante, o estudo dos principais referenciais oficiais, a relação profissional com a professora cooperante bem como as dinâmicas e interações estabelecidas com a turma.

1.1 – Escola EB1 da Quinta da Veiga

A escola Eb1 da Quinta da Veiga pertence ao Agrupamento de Escolas Dr. Francisco Sanches e está inserida numa zona urbana de construção recente, cuja população é oriunda, na sua maioria, de outros concelhos do distrito de Braga que aqui se concentram devido à maior proximidade do emprego e de equipamentos de apoio social. O Projeto Educativo do Agrupamento (PEA) intitula-se *“Construir uma escola de cidadania e qualidade”* que procura manter e melhorar as relações interpessoais entre os alunos, docentes e auxiliares de ação educativa.

De entre a comunidade escolar um número reduzido de famílias com crianças em idade escolar é proveniente de África, do Brasil e da China. A maior parte dos pais dos alunos trabalha no sector do comércio e serviços, havendo uma percentagem mínima que trabalha na indústria.

O edifício escolar é composto por dois pisos e tem dez salas de aula: - sete para o 1CEB e três para a EPE³ - e possui biblioteca.

O espaço exterior não conta com uma área coberta o que reduz ou elimina a vivência dos tempos de recreio no espaço exterior a realização de atividades de educação física quando as condições meteorológicas são adversas. O salão polivalente é exclusivamente utilizado pelas crianças da EPE.

³ EPE – Educação Pré-Escolar

1.1.1 – A turma do 4º5

A turma é constituída por um grupo de vinte e seis crianças (dezasseis elementos do sexo feminino e dez elementos do sexo masculino) na faixa etária dos nove e dez anos (vinte elementos com nove anos e seis elementos com dez anos) sob orientação da professora titular e cooperante. Grande parte do grupo de alunos desta turma tem nacionalidade portuguesa, exceto duas crianças, uma de nacionalidade angolana e outra de nacionalidade ucraniana. Grande parte dos alunos da turma frequentou o jardim-de-infância.

O agrupamento preconiza a gestão democrática partilhada, em colaboração com a família e outros agentes educativos externos, o que permite um trabalho educativo mais rico e desponta situações diversificadas de aprendizagem. Os pais dos alunos da turma participam regularmente no quotidiano escolar dos seus educandos e a nível de habilitações académicas prevalecem os níveis de 2.º e 3.º ciclo.

O grupo de alunos em observação é assíduo e pontual. Manifesta distintos estilos e ritmos de aprendizagem influenciados pelos diferentes níveis de conhecimento e experiências vividas, ou seja, influenciados pelo próprio contexto onde vivem e se desenvolvem.

Em diálogo com a professora titular, tivemos oportunidade de alargar o conhecimento sobre a turma, nomeadamente perceber que a maior parte dos alunos desta turma continua a mostrar, tal como no primeiro, no segundo e no terceiro ano, particular interesse e empenho em conversar, em relatar oralmente experiências vividas e em ouvir histórias.

Para além disso, é visível um grande interesse por atividades das áreas de expressão, sobretudo expressão física e motora e expressão plástica que começa a motivar para as tarefas de leitura e de matemática. No entanto, o grau de empenho nas tarefas que exigem algum esforço individual não é muito elevado, na maior parte dos alunos, verificando-se apenas algumas exceções. Muitos alunos manifestam dificuldades de atenção durante as aulas e pouco empenho no cumprimento de regras, o que dificulta o ritmo das aprendizagens da turma e o tempo disponível para apoiar individualmente os alunos com maiores dificuldades. Neste sentido verifica-se a necessidade da criação de mais situações de trabalho em grupo, a exploração de estratégias para a resolução de conflitos e de respeito pelo outro.

As relações afetivas entre os alunos da turma e o adulto (professora, auxiliares de ação educativa e pais) ajudam os alunos a construírem conhecimentos sólidos baseados no respeito

mútuo e confiança que são imprescindíveis para o bem-estar e aprendizagem do aluno e para a (re) criação profissional da professora. Esta assume um papel facilitador e promotor de novas experiências adotando um estilo de gestão da participação nas tomadas de decisão. Apesar da regulação da ordem e da disciplina na sala, a professora solicita frequentemente a opinião das crianças, ajudando-as a desenvolver o pensamento crítico. É notório, uma grande aposta neste tipo de interações em que a experiência de vida democrática conduz ao estímulo da autonomia, do ser capaz e da experimentação.

Quanto à organização do espaço físico da sala de aula, as mesas dos alunos estão dispostas em filas, duas delas com quatro elementos e três delas com seis elementos. Esta disposição segue o critério da diferenciação pedagógica e do ritmo de aprendizagem dos alunos (por exemplo, colocando alunos com ritmo de aprendizagem médio acompanhados de alunos com um ritmo de aprendizagem mais rápido para que estes auxiliem os outros), o que facilita a troca de impressões sobre determinadas tarefas, o confronto de opiniões e a comparação dos seus trabalhos, ou seja, a comunicação em geral, a comunicação “clandestina” e a comunicação espontânea. Por vezes, tornava-se necessário proceder a uma troca de elementos, quando se verifica que a associação anteriormente estabelecida fomenta a distração, o mau comportamento e a elaboração de comentários despropositados, pondo em causa o bom funcionamento da aula.

A linha de investigação baseia-se numa série de interrogações que surgiram no decorrer das várias semanas de observação e intervenção, em que a questão geradora é *“Como avaliar as aprendizagens dos alunos?”* da qual emergem as seguintes questões *“Por que avaliar?”*, *“Como é que os alunos constroem os critérios de avaliação?”*, *“Que critérios utilizam os alunos para se avaliar, avaliar o outro e avaliar uma atividade?”* e *“Quais os focos de avaliação das crianças a nível dos conhecimentos?”*.

Tendo em conta as características da turma, em cima referenciadas, e tendo em conta referenciais teóricos, tal como as Orientações Curriculares da Educação Pré-Escolar, que consagram a criança desde logo um elemento ativo do processo de ensino e de aprendizagem, considerei de interesse pessoal, pedagógico e profissional desenvolver uma investigação sobre a avaliação que resguardasse a voz do aluno nesta componente curricular para que ele possa experienciar esta dimensão do currículo de forma ativa, lúdica e consciente.



CAPÍTULO 2. CONCEITO DE CURRÍCULO



Capítulo 2 – Enquadramento teórico: O Currículo

A literatura regista diversas definições e sentidos para o termo currículo. Neste capítulo são apresentadas algumas dessas definições bem como os seus componentes e critérios de construção. Porque o presente relatório se centra no trabalho realizado no ICEB, focaliza-se a atenção no Currículo Nacional do Ensino Básico e explora-se um dos instrumentos de gestão curricular, o Projeto Curricular Integrado.

2.1 – O conceito de currículo

Existem várias definições e por sua vez interpretações para e do conceito de currículo. Este conceito, tal como Ribeiro (1999, p. 11) refere “o termo «currículo não possui um sentido unívoco; existe antes uma diversidade de definições e conceitos em função das perspectivas que se adoptam”⁴. Portanto, torna-se pertinente mencionar e analisar alguns destes conceitos para a construção mais clara e coerente de uma noção de currículo.

Assim, para Phenix o currículo é entendido como “o modelo organizado do programa educacional da escola e descreve a matéria, o método e a ordem do ensino – o que, como e quando se ensina (Phenix, 1958, p. 57).

Em 1996, Saylor vai um pouco mais além no conceito de currículo como um *modelo organizado de programa* preconizado por Phenix e considera que são “todas as experiências de aprendizagem proporcionadas pela escola” (p. 5) enquanto Fostay, já em 1969 alertava para “todas as experiências que o aluno adquire, sob orientação da escola” (Foshay, 1969, p. 275).

Estes dois autores, certamente distanciados no tempo, distanciam-se igualmente no que a escola *proporciona* contrapondo-se ao que o aluno *adquire*, ou seja, o que a escola proporciona pode não estar relacionado ou ser coincidente com o que o aluno adquire. Simultaneamente, Foshay circunscreve o seu conceito de currículo aos conhecimentos adquiridos *sob orientação da escola*, excluindo assim, qualquer influência do meio, isto é, exclui a existência de um *currículo oculto*.

Mais tarde, Johnson (1977, p. 6) entende o currículo como “uma série estruturada de resultados de aprendizagem que se têm em vista. O currículo prescreve (ou, pelo menos, antecipa)

⁴ Referência Original: Schiro, M. (1979). *Curriculum for Better Schools: The Great Ideological Debate*, Englewood Cliffs. New Jersey: Educational Technology Publications.

os resultados do ensino; prescreve meios”. Por outras palavras, focaliza-se nos resultados e não no processo de ensino e de aprendizagem.

Em suma, as definições apresentadas por Saylor (1996) e por Foshay (1969) parecem similares dado que descrevem o currículo como um conjunto de experiências de carácter educativo que os alunos vivenciam na escola, ou seja, o currículo seria “uma acumulação de experiências educativas ou itinerário formativo do aluno durante a sua passagem na escola” (Ribeiro, 1999, p. 14). No entanto, as definições apresentadas por Phenix (1958) e Johnson (1977) contestam as definições anteriores expondo que o currículo se define como “o que se planeia ensinar, o que se pretende que os alunos aprendam em vez de se descrever como experiência ou aprendizagem que realmente se proporciona (ou acontece), sem cuidar da sua eventual relação com o que se previa antes da experiência havida” (Ribeiro, 1999, p. 15).

Contudo, estudos mais recentes alegam o currículo como um - “conjunto de aprendizagens nucleares” (Pacheco, 1998, p.53) ou “de saberes e skills” (Freitas, 1999, p. 86) importantes nos diversos níveis de ensino, em que se prioriza a liberdade, para que o currículo seja gerido em função dos interesses e das necessidades dos alunos (Flores & Flores, 2000, p. 86).

(Roldão, 1999a) define currículo como o “conjunto de aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias num dado tempo e contexto, cabe à escola garantir e organizar” (op. cit., Alonso, 2004, p.23), privilegiando não só os conteúdos curriculares, mas a criança como ator central do próprio processo de aprendizagem. Neste sentido, o currículo é quem *define a natureza da instituição escolar* (op. cit., Alonso, 2004, p. 27) e é considerado o *corpo de aprendizagens* (op. cit., Alonso, 2004, p.27).

Para Alonso, a noção de currículo

“abrange tudo aquilo que o meio escolar oferece ao aluno como oportunidades para a aprendizagem de conceitos e factos, de procedimentos e estratégias, de valores e atitudes, através das experiências educativas planificadas para isso; esta noção abrange, também, os meios através dos quais a escola proporciona essas oportunidades e avalia os processos de ensino-aprendizagem” (Alonso, 1996, p. 18).

Estas concepções mais recentes e complexas concebem o currículo não só como um organizador do processo de ensino e aprendizagem ou um conjunto de aprendizagens, mas procuram referenciá-lo como um instrumento de acesso ao saber aberto, flexível, com

intencionalidade e que caminha no sentido da – “busca de qualidade”- e do –“sucesso educativo de todos os alunos”- (Alonso, 1996, p. 10).

De uma forma sucinta (Figura 1) o cerne da construção do currículo requer, numa primeira instância, um questionamento sobre interrogações fundamentais relativas aos princípios e finalidade de educar (Porquê?), aos objetivos e competências a desenvolver (Para quê?), à seleção, organização e sequencialização de conteúdos (O quê?), aos processos e metodologias a utilizar (Como?), aos horários, sequências temporais e calendarização (quando?), aos espaços e contextos de aprendizagem (Onde?) e aos recursos, meios e materiais (Com o quê?). O ponto de partida deste processo é o aluno, enquanto pessoa e cidadão (Quem?) e uma das principais componentes é a avaliação.

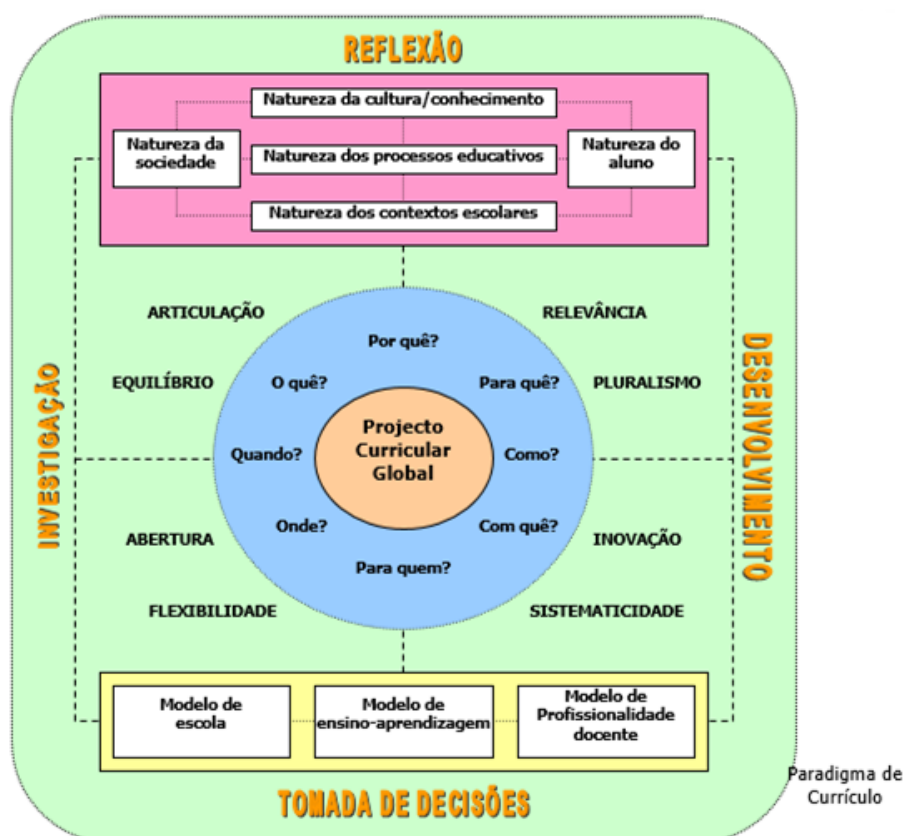


Figura 1 – Paradigma do currículo (Alonso, 1992)

Deste modo, qualquer projeto curricular seja macro, meso ou micro, deve seleccionar valores que vão ao encontro das opções curriculares, construindo um ‘plano’ curricular próprio, sustentando-

se em fundamentos sejam eles sociológicos, epistemológicos, psicológicos ou pedagógicos, que deem resposta à natureza da sociedade e da cultura onde está inserido. Este procedimento obriga a uma reflexão constante em que se torna necessário atender a critérios de adequação, relevância, articulação, equilíbrio, flexibilidade, pluralismo, sistematicidade e proporção, que vai proporcionar oferecer aos alunos um currículo integrado, equilibrado e relevante (Alonso, 2004). Entende-se então necessário analisar o currículo do 1CEB, os seus documentos e normativos, para que por meio da exploração dos vários elementos que o compõem, se potencie a formação global e integrada do aluno.

2.2 – O currículo no 1º Ciclo do Ensino Básico

A escola, juntamente com outras agências sociais, deve proporcionar às crianças, desde cedo, aprendizagens consideradas essenciais para o prosseguimento do seu percurso educativo e a apropriação de saberes e valores que lhe conferem um sentido de pertença a uma determinada sociedade (LBSE⁵, artigo 7 – e). Assim, o currículo deve estar organizado de forma a promover o desenvolvimento integrado e harmonioso de todos os alunos através da realização de experiências de aprendizagem significativas e enriquecedoras, permitindo-lhes progressivamente um conhecimento e valorização de si mesmo, da realidade física/cultural e social e da capacidade de intervenção responsável, crítica e colaborativa. Torna-se então necessário encontrar um modelo de referência que dilacere o paradigma uniformista e execute uma gestão flexível do currículo para responder às necessidades e condições sociais com que a escola e os alunos se deparam.

O Currículo Nacional do Ensino Básico (DEB, 2001) estabelece um conjunto de princípios que orientam a forma como se organiza e gere o currículo nacional nas escolas do 1º Ciclo em que contempla a avaliação dos conhecimentos e capacidades que os alunos devem desenvolver bem como o processo de desenvolvimento curricular do ensino básico. De seguida, apresenta-se um esquema das componentes do currículo do ensino básico mediante os anexos do Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho.

⁵ LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

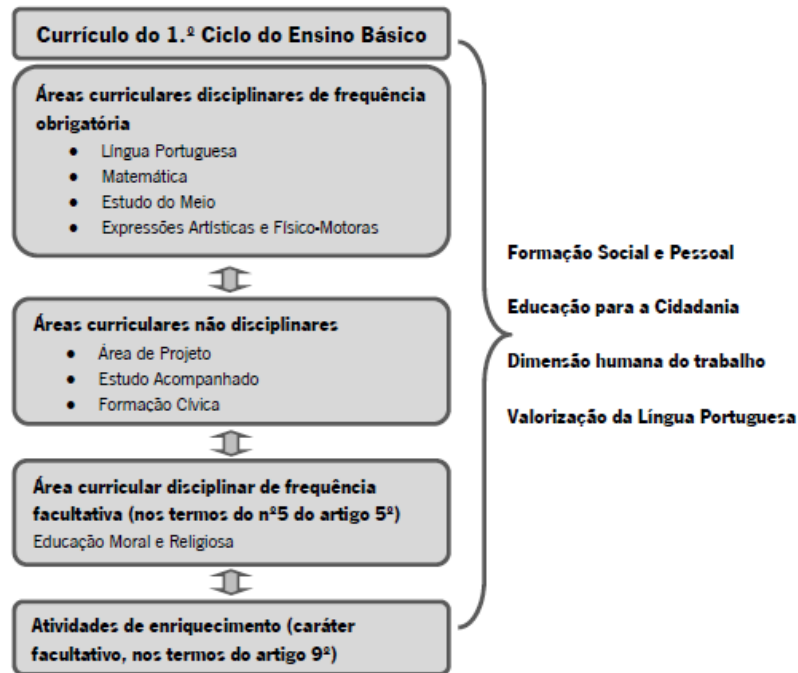


Figura 2 – Componentes do Currículo do 1º Ciclo do Ensino Básico (Caldas, 2012, p. 22)

2.3 – O Projeto Curricular Integrado

É em virtude da quebra com o paradigma curricular uniformista, conhecido como modelo tradicional e tecnicista, que emerge o paradigma curricular integrador cujas linhas fundamentais assentam nas perspetivas construtivista, humanista, ecológica e sóciocrítica (Alonso, 1996). A complementaridade destas perspetivas permite a criação de um paradigma integrador do currículo em que o indivíduo é conjuntamente construtor ativo de saberes e significados, membro da sociedade que fortalece uma singularidade, diversidade e complexidade de interações de forma crítica, com contextos de referência, contribuindo assim para uma nova edificação social e cultural, onde existe a libertação de limitações impostas pela rotina, pela tradição e pela experiência irrefletida concebendo aos alunos uma consciência reflexiva e crítica das suas práticas (Alonso, 1996, p. 19). Surge então um instrumento, o Projeto Curricular integrado,

“na necessidade de que, para manter a coerência entre propostas e os princípios teóricos e a sua realização prática, todas as componentes do currículo e os diferentes contextos e processos de intervenção e concretização devem conjugar-se de forma articulada, para conseguir dar corpo a um projecto que oriente a formação integrada dos alunos, o que significa “entender o currículo com um projecto conjunto a desenvolver por toda a equipa de professores de uma escola” (Alonso, 2002, p. 63).

Este é um utensílio “para a construção do conhecimento profissional e do conhecimento escolar” (Silva, 2011, p. 29) que facilitam a vivência de um currículo integrado por professores e alunos, contribuindo para o seu crescimento enquanto membros de uma sociedade. O Projeto Curricular Integrado desfruta de um conjunto de características peculiares baseado num **processo de investigação, experimentação e avaliação** que vão construindo um **desenho curricular aberto, coerente, globalizador, interdisciplinar, flexível e contextualizado** que se desenvolve entre aquilo que se pretende e aquilo que é possível, tendo em conta as necessidades e potencialidades de cada contexto. Está organizado para que a **teoria e a prática** se relacionem e em que os participantes estão diretamente envolvidos e caminham juntos na construção do conhecimento. É orientado por **princípios e finalidades** sustentados nas teorias epistemológica, sociológica e pedagógica que servem de modelo para a **reflexão, mudança e inovação**. Este está **articulado** segundo um “problema, questões ou temas pessoal e socialmente relevantes” (Alonso, 2002, p. 72) para os alunos em torno dos quais se concretiza todo o processo curricular e se constroem ‘teias’ de conteúdos, conceitos e atitudes mediante as diversas áreas do saber. Para tal, as atividades devem ser **integradoras, significativas e contextualizadas** tendo por base as experiências dos alunos para que encontrem sentido e relevância no que aprendem e, simultaneamente apliquem e transfiram os novos conhecimentos para situações do dia-a-dia. Ao longo de todo o processo existem momentos de **avaliação** sobre os procedimentos e resultados para que se possam combater algumas lacunas e procurar refletir acerca de todas as aprendizagens construídas - Figura 3 (Alonso, 2002).

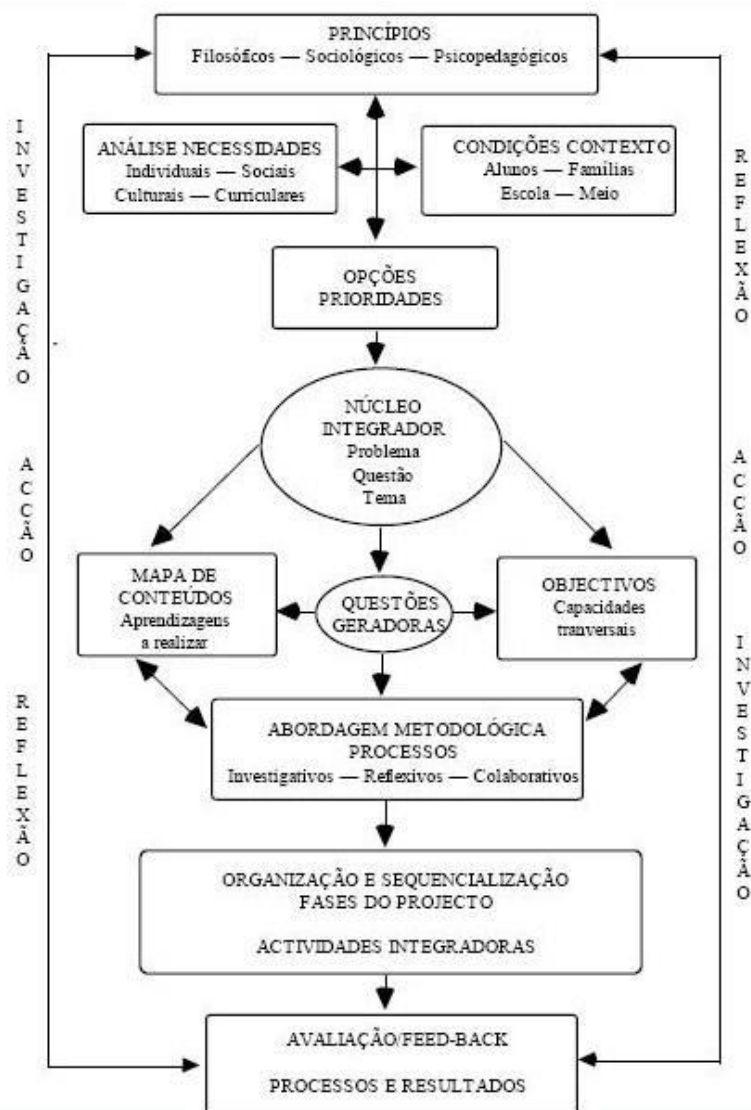


Figura 3 – Modelo para a construção do Projeto Curricular Integrado (Alonso, 1998)

Para construir e desenvolver um Projeto Curricular Integrado são propostas uma série de questões sobre a adequação do currículo nacional a um contexto de ação e que devem ser contabilizadas pelos profissionais que constituem a equipa educativa, particularmente *Quem somos? Quais as nossas prioridades de ação? O que pretendemos? Como e quando vamos conseguir? Como nos organizamos? Como saberemos o que e como estamos a conseguir? Como saberemos o que conseguimos? Como e quando vamos partilhar e comunicar o nosso trabalho à comunidade educativa?* (Alonso, 2002, p. 73) Ao dar resposta a estas questões os professores/**mediadores**, e os alunos estão a adotar uma atitude **autorreflexiva e autoconsciencializada** recriando a escola como um espaço privilegiado para a **gestão curricular** diferenciada e contextualizada.



CAPÍTULO 3. A AVALIAÇÃO



Capítulo 3 – A Avaliação

A avaliação é um elemento relevante na educação escolar e adota, ao nível do currículo, um papel estruturador do processo de ensino e de aprendizagem. Ao longo deste capítulo expõe-se vários conceitos de avaliação e a alteração das funções que foi assumindo ao longo do tempo. Apresenta-se algumas das suas características bem como os diferentes tipos de avaliação, focando-nos na dimensão formativa da avaliação e aludindo aos processos de autoavaliação, heteroavaliação e coavaliação que ela comporta. Para fechar o capítulo são referidas algumas técnicas e instrumentos que são ou podem ser empregues na avaliação escolar.

3.1 – O conceito de avaliação

Ao longo do tempo, o conceito de avaliação foi sofrendo diversas transformações que estão estreitamente associadas à emergência das novas perspectivas ideológicas, epistemológicas, psicológicas e pedagógicas.

Os referenciais teóricos mais antigos enfatizam a dimensão de medida, julgamento ou juízo de valor da avaliação concebendo-a como classificatória e seletiva. Segundo Thorndick e Hagen (1986, cit. in Sant'anna, 1993, p. 177) a avaliação é “descrever algo em termos de atributos selecionados e julgar o grau de aceitabilidade do que foi descrito”. Para Sarubbi (1986) a avaliação trata-se de “processo complexo, que começa com a formulação dos objetivos e requer a elaboração de meios para obter evidências de resultados”. Mas, Gimeno e Gómez (1998) julgam que a avaliação é algo mais amplo, isto é, apresentam-na como

“um processo por meio do qual alguma ou várias características de um aluno/a, de um grupo de estudantes, de um ambiente educativo, de objetivos educativos, de materiais, de professores/as, etc, recebem a atenção de quem avalia, analisam-se e valorizam-se as suas características e condições em função de alguns critérios ou pontos de referência para emitir um julgamento que seja relevante para a educação” (p. 298).

Outros autores, todavia, referenciam a avaliação como algo mais estrutural em que o professor é o elemento fulcral de todo o processo, sendo “uma actividade de comparação entre a produção observada e o modelo de referência do avaliador inscrito nas suas estruturas cognitivas” (Alves, 2004, p. 49) ou então “um processo sistemático de acompanhamento da evolução cognitiva, afectiva e psicomotora do aluno” (Valadares & Graça, 1998, p. 47). Tal como se vem a

constatar, genericamente, o termo avaliação designa-se como a informação que o professor recolhe e sistematiza sobre os seus alunos na sala de aula (Arents, 1999) e não consigna a criança como agente ativo de todo o processo nem outras causas que possam influenciar a qualidade do processo educativo.

Em qualquer um dos casos, a avaliação é “parte integrante do currículo, na medida em que a ele se incorpora como uma das etapas do processo pedagógico” (Oliveira & Pacheco, 2003, p. 119). Sendo, o educador/professor, o principal responsável pelo exercício e desenvolvimento do currículo (Roldão, 1999) torna-se essencial que as suas noções sejam suficientemente límpidas e que ele esteja ciente do caminho que vai realizar com as crianças com quem trabalha, uma vez que “o currículo é, contudo, e principalmente, aquilo que os professores fizeram dele” (Roldão, 1999, p. 12). Assim, a avaliação é um constituinte e um procedimento essencial no desenvolvimento curricular e, por isso, deve existir uma coesão entre os conhecimentos e as opções educativas que suportam todo o processo de construção do projeto curricular.

Cada vez mais mostra-se necessário combinar a prática educativa com a prática avaliativa, em que um dos componentes-chave do currículo é a avaliação que funciona como uma ‘espinha dorsal’ de todo o processo pedagógico. Torna-se então relevante decidir quais as finalidades e o quê e como se pretende avaliar. É neste momento que se reconhecem os objetivos implícitos das atividades de ensino e de aprendizagem e os procedimentos utilizados pelo professor para dar resposta às necessidades e progressos do aluno (Figura 4). Esta metodologia quer que o aluno vá construindo progressivamente um sistema pessoal de aprendizagem e adquirindo cada vez mais autonomia ao longo de todo o processo de ensino e aprendizagem.

Do ponto de vista educativo, trata-se de “compreender e determinar o valor e a qualidade dum processo formativo a partir da recolha, análise e interpretação de dados relevantes, à luz dos critérios definidos nos objectivos que orientam esse processo” (Alonso, 1996, p. 51), exigindo que se considerem em parceria as dimensões éticas e técnicas (ibidem).

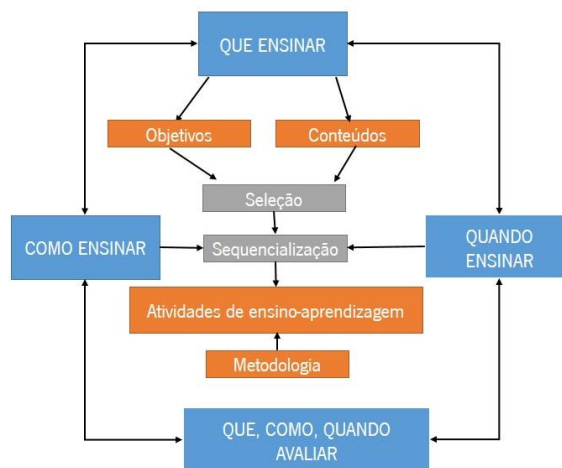


Figura 4 – O currículo e a avaliação. Adaptado de (Jorba & Sanmartí, 2000, p. 22)

Em sumário, Maria Helena Peralta (2002) apresenta uma noção, muito geral e consensual da avaliação.

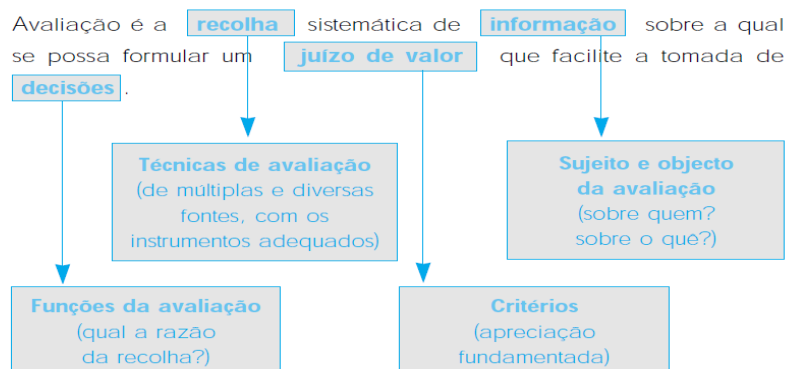


Figura 5 – Conceito de avaliação (Peralta, 2002, p. 27)

3.2 – As funções da avaliação

Com a massificação escolar, expansão quantitativa da escolarização do sistema educativo, e a sua transformação nos finais do século XIX, a avaliação nas escolas tinha uma função “clássica”, isto é, a avaliação era um conjunto de momentos ‘isolados’ em que se procurava ‘medir’ o nível de conhecimento dos alunos e assim efetuar uma distinção social. Deste modo, a avaliação procurava alcançar três funções: “uma *função classificatória*, uma *função de certificação* de competências e uma *função de selecção* do aluno (Figura 6) no interior do sistema educativo” (Valadares & Graça, 1998, p. 46).

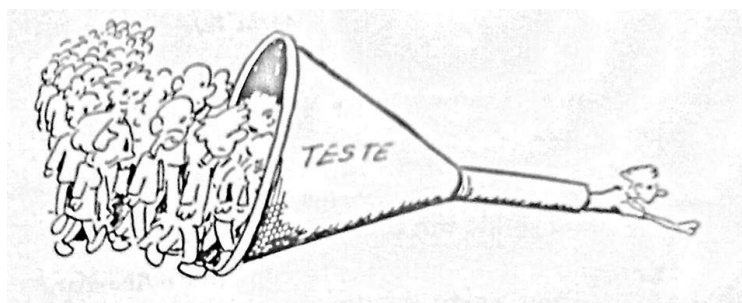


Figura 6 – A função seletiva da avaliação (Esteban, 1999, p. 8)

Durante muitos anos a avaliação que se privilegiava nas escolas era uma avaliação sumativa, em que era atribuído ao aluno um valor de acordo com a maior ou menor aproximação dos seus conhecimentos aos conteúdos proferidos pelo professor, tendo como ponto de comparação o grupo em que estava inserido (Valadares & Graça, 1998). Mais tarde, em 1950, com o aparecimento da teoria de Tyler surge o conceito de - '*avaliação por objetivos*', o que significa que a avaliação era vista como um processo em que a função fulcral era determinar até onde os objetivos, presentes no currículo para um determinado nível de ensino, estavam ou não a ser alcançados pelo aluno num determinado período de tempo (Tyler, 1950, p. 69). Duas décadas depois, na década de 70, período designado por 'idade da profissionalização', a avaliação passou a incorporar uma dimensão pedagógica em que se procurava "orientar a acção do aluno e do professor" (Valadares & Graça, 1998, p. 46). Contudo, apesar de atualmente ainda se verificar que a avaliação nos estabelecimentos de ensino assume muitas vezes uma função quantitativa, em que se atribui ao aluno uma 'nota' ou um 'valor' no final de cada período/ano letivo, é sobretudo importante alterar este paradigma de forma a valorizar a voz das crianças para que o professor e o aluno juntos alcancem a construção de critérios educativos para melhorar todo o processo de ensino e de aprendizagem. Entende-se por isso que, a avaliação no seu carácter autêntico é um instrumento regulador que "serve ao professor para orientar o processo de ensino-aprendizagem; serve à escola para orientar o seu projeto educativo/curricular; serve à administração para orientar os projetos globais do próprio sistema" (Alonso, 1996, p. 51) e auxilia o aluno a acompanhar de forma participativa todo o seu processo de construção de conhecimentos.

3.3 – Características do processo de avaliação

Nos termos do Despacho Normativo n.º 24-A/2012, de 6 de dezembro, que regulamenta a avaliação do ensino básico, a avaliação enquanto parte integrante do processo de ensino-

aprendizagem consagra como intervenientes o professor e o aluno. Considera-se assim que este processo detém uma -“vertente **sistemática e contínua**”- que fornece ao professor, ao aluno e aos restantes intervenientes “informações sobre a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades de modo a permitir rever e melhorar” (2012). Para isso a avaliação deve agrupar um conjunto de requisitos para que a informação reunida seja credível, concisa e coesa.

De acordo com Alonso (1996), a avaliação tem um carácter **processual, formativo e construtivo** não se centrando apenas no ‘produto final’ mas em todo o processo que fornece ‘feedbacks’ constantes ao professor e à criança e que permitirão reformular propostas ou fornecer um apoio **individualizado** para “atingir determinados níveis de qualidade” (p.53). Torna-se relevante que o professor **adeque as suas intervenções** às diversas necessidades dos alunos, considerando o seu esforço e as suas possibilidades e que se oriente pelo “**perfil global do aluno**”, isto é, que **integre as várias capacidades** dos alunos e **o contexto** em que está inserido “o conhecimento e estratégias intelectuais, técnicas e aptidões procedimentais, atitudes e valores individuais e sociais” (ibidem). Para que seja um procedimento integrado considera-se essencial que a recolha da informação seja realizada através de **métodos diversificados** tendo em conta “a **conjugação das metodologias qualitativas com as quantitativas**” (ibidem) e que o **aluno** seja **integrado no próprio processo avaliativo**, podendo discutir o seu ponto de vista com o professor, colegas de turma e até com os pais. Sempre que este processo esteja a decorrer o aluno estará a construir “estratégias metacognitivas” (Alonso, 1996, p. 56) que o levaram à responsabilização pela aprendizagem e conseqüentemente à maior participação social.

Sintetizando, o processo de avaliação deve ser contínuo e sistemático, formativo e iluminativo, individualizado e diferenciado, globalizador e multidimensional, diversificado e flexível, concertado e consensual, ecológico e contextual, quer dizer, que deve ser um processo gradual que não incida apenas nos resultados finais, mas sobretudo no processo contínuo que é realizado e nos níveis de qualidade que se pretende atingir, atribuindo um papel central ao aluno. Processo esse que adequa a sua intervenção às características físicas, psicológicas, sociológicas e às necessidades dos alunos, não se restringindo a níveis específicos mas ao nível geral do aluno. Para isso, será importante que o professor utilize uma metodologia flexível em que conjugue valores qualitativos e quantitativos.

3.4 – Tipologias de avaliação

A avaliação é uma questão complexa que integra e regula as práticas pedagógicas, mas assume também uma função de certificação das aprendizagens realizadas e das competências desenvolvidas (Abrantes, 2002, p. 9). Sendo a avaliação um processo gradual e contínuo ela desenvolve-se em torno de três grandes ciclos/modalidades (Figura 7) que pretendem combater a uniformidade da escola tradicional: a avaliação inicial ou diagnóstica, a avaliação formativa ou iluminativa e a avaliação final ou sumativa.



Figura 7 – O processo de avaliação Adaptado de (Alonso, 1996, p. 54)

Relativamente à **avaliação inicial ou diagnóstica** pretende-se por um lado “identificar as competências dos alunos no início de uma fase de trabalho” (Cortesão, 2002, p. 39) e “colocar o aluno num grupo ou num nível de aprendizagem e/ou prever o que muito provavelmente virá a ocorrer na sequência das situações educativas desenvolvidas” (*ibidem*). A primeira situação pode ser importante se atendermos ao seu carácter temporário uma vez que o professor poderá adequar a sua prática às potencialidades, necessidades e conhecimentos do aluno para que a aprendizagem seja significativa. Todavia, estes dados deverão suscitar alguns cuidados já que, por um lado estes dados podem ‘rotular’ o aluno e inibir o seu progresso na aprendizagem e, por outro lado, pode ainda colocar o aluno num patamar definido e tentar presumir o seu trajeto futuro (*ibidem*). É necessário ter muita atenção ao recorrer a esta modalidade de avaliação uma vez que, o que os alunos conseguem ou não alcançar depende de múltiplos fatores que surgem diariamente no seu contexto ecológico, bem como, esta ‘categorização’ por parte do professor pode ter influências no autoconceito do aluno, podendo motivá-lo ou desmotivá-lo para a aprendizagem (*ibidem*).

Quanto à **avaliação formativa ou iluminativa** é descrita por múltiplos autores como uma ‘bússola’ do processo de ensino e de aprendizagem que busca “colher dados para reorientação do processo de ensino-aprendizagem (na sala de aula ou no processo de desenvolvimento de um currículo) ” (Cortesão, 2002, p. 38) para ajustar e modificar os aspetos necessários. Trata-se de uma avaliação de carácter qualitativo e por isso “deve assim exprimir-se por meio de apreciações, comentários” (*ibidem*). À luz desta modalidade, o professor pode acompanhar de perto o aluno, observar as suas aprendizagens nos vários momentos, identificar com o aluno os pontos a melhorar para o estimular para o prosseguimento da sua aprendizagem. No que diz respeito à criança, a avaliação formativa coadjuva-a na reconstrução do seu conhecimento (Jorba & Sanmartí, 2000), a resolver problemas com criatividade e a mobilizar estratégias e conceitos, sendo um estímulo que mostra que a aprendizagem não é uma acumulação de saberes e que o mais pertinente é o processo e não o produto (Abrecht, 1994, p. 163). Assim, este modo de avaliação tem como finalidade regular o processo de ensino-aprendizagem por meio da interação com os alunos e da análise das suas produções bem como facultar os meios de formação necessários que respondam aos progressos e problemas do aluno. Aspira-se essencialmente, detetar quais os pontos menos fortes da aprendizagem para aplicar estratégias que ajudem o aluno a ultrapassar as suas dificuldades e não tanto determinar os resultados dos alunos (Figura 8). Em suma, a avaliação formativa tem como objetivos: “a regulação pedagógica, a gestão dos erros e a consolidação dos êxitos” (Jorba & Sanmartí, 2000, p. 28).

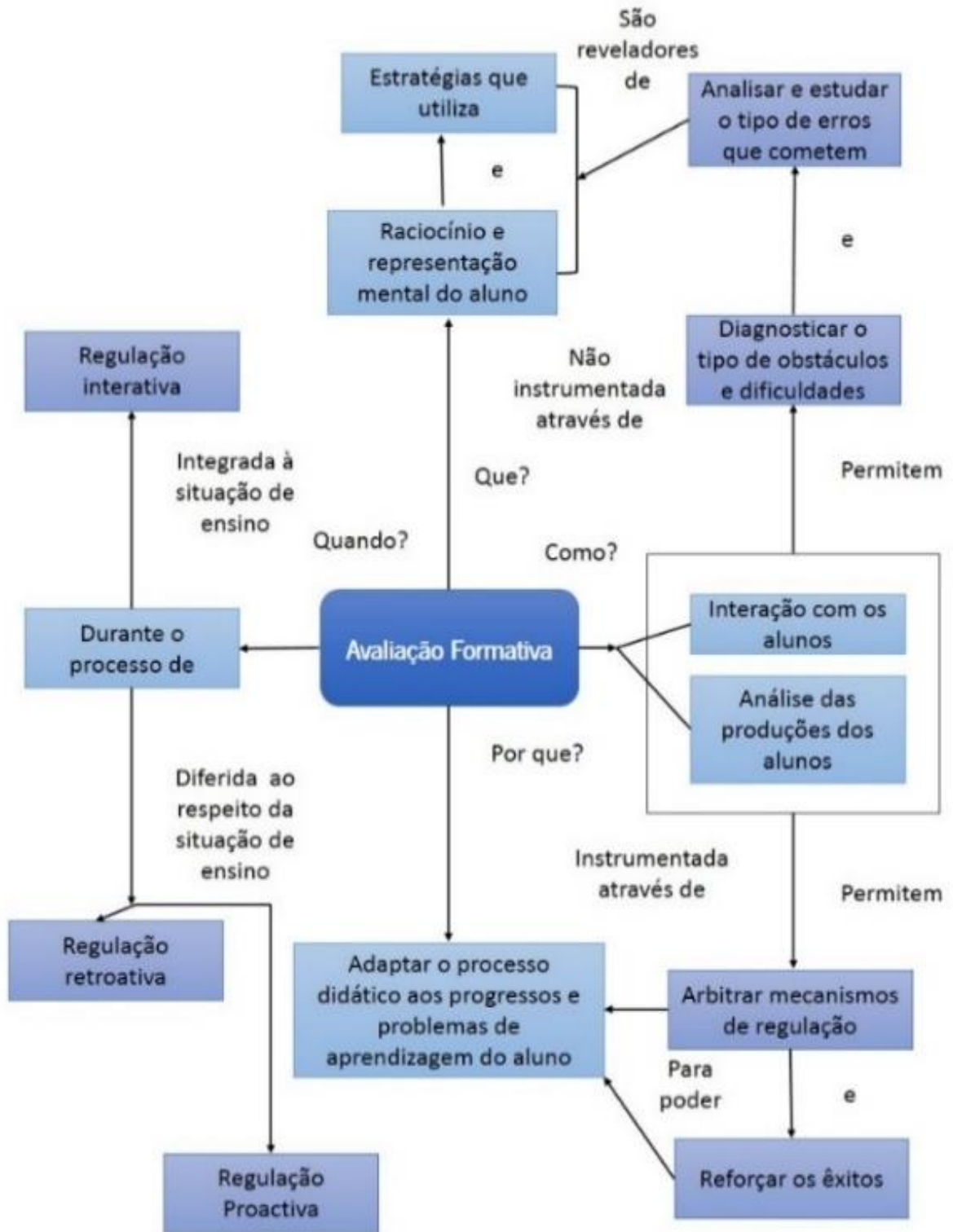


Figura 8 – Esquema da avaliação formativa. Adaptado de (Jorba & Sanmartí, 2000, p. 29)

Concernente à **avaliação final ou sumativa** como o próprio nome indica pretende apresentar “um sumário, uma apreciação “concentrada”, de resultados obtidos numa situação educativa” (Cortesão, 2002, p. 38) no que diz respeito às competências, conhecimentos, capacidades e atitudes que o aluno progressivamente construiu. Por norma esta avaliação tem momentos do ano específicos e pretende expor a distância a que um aluno ficou de uma determinada meta inicialmente proposta (*ibidem*). Fornece desta forma um “balanço e ponto de chegada, e ao mesmo tempo, como ponto de partida para orientação do processo seguinte” que pode vir a coincidir com a avaliação diagnóstica ou inicial (Alonso, 1996, p. 54). Geralmente é apresentada em valores quantitativos, utilizando uma escala, mas poderá ser complementada com um relato qualitativo para que seja orientadora e construtiva da própria avaliação educativa. Na figura seguinte (Figura 9) serão apresentados as três tipologias de avaliação segundo um eixo de questões, “o que avaliar?”, “quando avaliar?” e “como avaliar?”, que permite facilmente discernir qual o objetivo, qual o momento e a função das três dimensões de avaliação em cima referenciadas.

	AVALIAÇÃO INICIAL	AVALIAÇÃO FORMATIVA	AVALIAÇÃO SUMATIVA
O QUÊ AVALIAR	As ideias, esquemas de Conhecimento e atitudes relevantes à nova matéria ou situação de aprendizagem	As dificuldades e progressos que acompanham o percurso da aprendizagem	Os tipos e graus de aprendizagem definidos nos objectivos em relação com os conteúdos seleccionados
QUANDO AVALIAR	No início de uma nova Fase de aprendizagem	Durante o processo de aprendizagem	No final de uma fase de aprendizagem
COMO AVALIAR	<ul style="list-style-type: none"> • Consulta e interpretação da história escolar do aluno • Registo e interpretação de respostas e comportamentos perante situações relativas à nova matéria de aprendizagem 	<ul style="list-style-type: none"> • Observação sistemática e criteriosa do processo • Registo das observações em grelhas de seguimento • Interpretação das observações • Feed-back continuado ao aluno 	Registo e interpretação das respostas e comportamentos dos alunos às questões e situações que exigem a utilização dos conteúdos apreendidos numa fase de aprendizagem

Figura 9 – Tipologias de avaliação (Alonso, 1996, p. 55)

3.5 – O enfoque na dimensão formativa da avaliação

A partir da análise dos géneros de avaliação do processo educativo, em cima indicados, verifica-se que a avaliação formativa oferece ao aluno o seguimento das suas aprendizagens e em simultâneo permite-lhe tomar consciência das suas dificuldades, dos conteúdos que construiu e do que ainda precisa melhorar, pelo que é conhecida como instrumento de autoconhecimento para o aluno (Ferreira & Santos, 2007, p. 63). Para além disso, este enfoque permite que o professor esteja informado da sua ação pedagógica e curricular, tendo sempre a possibilidade de repensar ou modificar o trajeto das suas intervenções (Alves, 2004) e de construir uma visão reguladora do seu desempenho profissional e do desenvolvimento do aluno.

Para operacionalização deste modo de avaliação o professor deverá numa primeira etapa observar intencionalmente os comportamentos, as atitudes, as relações interpessoais para recolher informações relativas aos progressos e dificuldades do aluno. Numa segunda etapa deverá interpretar essas informações e tentar perceber a razão das dificuldades do aluno e o que poderá alterar na sua prática para que o aluno consiga combater as suas dificuldades. Por último deverá adaptar as suas atividades de ensino-aprendizagem face às novas descobertas (Alves, 2004). Concluídas estas etapas, os resultados obtidos nestas fases terão um carácter positivo e formativo tanto para o professor como para o aluno e permitirão explicitar alguns aspetos relativamente à recolha de dados, princípios para interpretar esses dados e procedimentos a adotar para melhorar o processo de ensino e de aprendizagem.

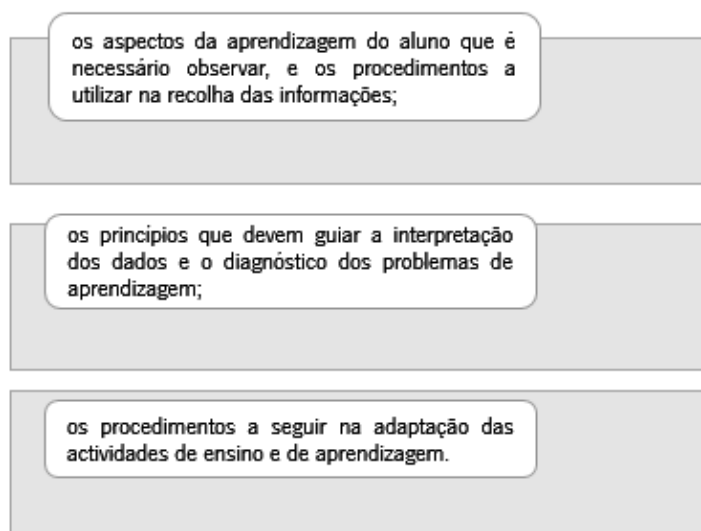


Figura 10 – Dados obtidos na operacionalização da avaliação (Allal, 1979, p. 134)

Ainda segundo Alves (2004) existem três concepções distintas da avaliação formativa: a “*concepção behaviourista*”, a “*concepção cognitivista*” e a “*concepção diagnóstica*”. Porém, a avaliação formativa, independentemente de qual a concepção adotada, está integrada no processo de ensino e de aprendizagem em que se procuram adequar as práticas pedagógicas às reais dificuldades dos alunos.

3.5.1 – A concepção behaviourista da avaliação formativa

A concepção behaviorista ou neobehaviorista está intrinsecamente ligada ao campo da pedagogia e distingue-se pela refração dos objetivos de aprendizagem em ‘microobjetivos’ ordenados para que o aluno os alcance de uma forma progressiva. Nesta perspectiva “a recolha das informações recai sobretudo nos resultados de aprendizagem a partir de objectivos definidos em termos de comportamentos observáveis” (Alves, 2004, p. 62) utilizando as grelhas de observação que consideram um instrumento que preenche os requisitos de validade e de objetividade (*ibidem*). Aquando dos dados recolhidos a interpretação dos mesmos é realizada através da comparação entre “*performances* observadas e os critérios de *performance* preestabelecidos” (*ibidem*), isto é, entre o objetivo que já atingiu e aquele que falta alcançar. A adaptação das atividades pedagógicas é contextualizada, isto é, espera-se que ao alterar as variáveis de uma tarefa se altere também a resposta do aluno. Portanto, é atribuída “mais atenção às condições externas de aprendizagem do que às condições internas” (*ibidem*).

Esta estratégia de avaliação para além de buscar referenciais teóricos construtivistas tem sempre presente o contexto pedagógico, institucional e social onde a criança está inserida.

3.5.2 – A concepção cognitivista da avaliação formativa

A concepção cognitivista da avaliação formativa, contrariamente à concepção anterior, tem especial interesse pelos processos mentais do aluno que acontecem para que a aprendizagem tenha lugar. Aqui, o professor procura entender o funcionamento cognitivo do aluno face a uma determinada tarefa proposta centrando-se nas estratégias, ideias e procedimentos que o aluno mobiliza para chegar ao resultado. A fonte de informação para o professor é o erro do aluno que adquire um estatuto didático e torna-se essencial para compreender quais as suas dificuldades. (Alves, 2004) Após reconhecer as estratégias mais utilizadas pelo aluno e evidenciar o erro, o professor sugere um conjunto de pressupostos permitindo que seja o aluno a aperceber-se do erro cometido para que numa situação posterior responda ao problema de forma eficaz. Estes

pressupostos são apropriadas às características do aluno e às características da tarefa em questão. Procura-se criar um equilíbrio entre a tarefa e as competências do aluno, ou seja, “adequar as informações fornecidas pela tarefa às possibilidades de tratamentos dessas informações pelos alunos” (Alves, 2004, p. 64).

3.5.3 – A concepção diagnóstica da avaliação formativa

As etapas acima mencionadas reportam duas funções cruciais, por um lado a função reguladora, que se desenvolve durante todo processo, e a função diagnóstica que “precede a sequência da formação propriamente dita” (Alves, 2004, p. 64). A concepção diagnóstica da avaliação formativa está intrinsecamente relacionada à concepção construtivista. Primeiramente o professor seleciona a informação que lhe parece prioritária e orienta o aluno no sentido de utilizar outras estratégias que suportem o desencadear de novas aprendizagens.

No entanto, o professor não consegue sozinho responder a todas as dificuldades e erros de uma turma de alunos procurando então eleger as que lhe parecem mais significativas (ibidem). A partir do quadro de referências que constrói, o professor, vai interpretar as informações que recolheu e diferenciar as razões do sucesso ou insucesso dos alunos. O erro é mais uma vez o elemento-chave desta avaliação e é ele a base para que não seja “compreendido como uma falta ou lacuna, mas como uma inadaptação momentânea face a uma situação nova” (ibidem).

3.5.4 – A avaliação formativa integrada no processo de ensino e de aprendizagem

As concepções e práxis de avaliação estão estritamente ligadas às práticas relativas aos processos de ensino e aprendizagem para que na escola haja uma educação de qualidade para todos, uma vez que se busca ajustar as práticas pedagógicas à natureza das dificuldades encontradas (Alves, 2004). Nesta função reguladora o professor, partindo das interações professor-aluno e aluno-aluno, promove numerosas ocasiões de avaliação sequenciais com recurso a materiais didáticos. Por outro lado, o professor deverá integrar a dimensão reguladora da avaliação com a dimensão diferenciada, por outras palavras, o professor numa determinada situação “vai estruturar o meio, de tal forma que a situação crie uma diferença otimizada entre as possibilidades do aluno e a estrutura da tarefa” (Alves, 2004, p. 68). Só assim, por meio de uma organização que permite ao aluno ser confrontado com as suas maiores dificuldades, o professor ocasionará aos alunos uma verdadeira aprendizagem. Por sua vez, o papel do aluno na

avaliação da sua aprendizagem não deverá ser apenas o ‘instrumento’ de recolha de dados do professor mas sim um participante ativo ao longo de todo o processo. No que diz respeito ao processo de avaliação formativa são ativados um conjunto de processos da qual destaco a autoavaliação, a heteroavaliação e a coavaliação.

3.5.4.1 – A Autoavaliação

A participação dos alunos na classificação, na autocorreção dos seus erros ou mesmo na identificação das suas aprendizagens não chega. É importante que os alunos participem mais ativamente “na construção e gestão do processo de ensino-aprendizagem, na análise dos erros cometidos, no registo das aprendizagens conseguidas, na determinação e no planeamento das atividades ainda a realizar” (Barbosa & Alaiz, 1994, s/p). Desta forma, a autoavaliação é um processo de regulação interno ao próprio sujeito em que o professor é apenas um mediador que sugere hipóteses ao aluno quando ele está face a uma situação-problema que não consegue resolver. Tendo por base este princípio, não se está a colocar em causa o papel do professor apenas se “pretende enfatizar que devemos caminhar para a situação em que o aluno tenha de tal modo desenvolvido a sua auto-avaliação que a intervenção do professor não é mais necessária” (Santos, 2002, p. 77).

A autoavaliação é um processo metacognitivo entendido como um processo mental interno, consciente, crítico e refletido através do qual o aluno aprendiz toma consciência dos diferentes aspetos e momentos da sua atividade cognitiva, ações e comportamentos sobre o que se faz, enquanto se faz (Hadji, 1997; Santos, 2002). Todavia, considera-se que a autoavaliação só é possível caso os alunos tenham consciência dos critérios de avaliação e colaborem com o professor na sua elaboração, identificando e percebendo os sucessos para os reproduzir e aplicar e os erros para que progressivamente possam ser ultrapassados bem como sejam capazes de antecipar situações para elaborarem mentalmente um plano de ação (Barbosa & Alaiz, 1994).

3.5.4.2 – A Heteroavaliação

A heteroavaliação é um processo externo ao sujeito na qual o aluno avalia os comportamentos, atitudes e conhecimentos dos colegas ou um trabalho que ele realiza. Apesar de não existirem muitos estudos teóricos que fundamentem esta prática, é importante este

processo pois o 'avaliador' lança uma visão externa que pode contribuir para o melhoramento do seu desempenho ou do trabalho realizado. É por este meio de avaliação que os alunos aprendem com os outros e reconstróem as suas perspetivas.

A heteroavaliação tem um carácter positivo associado à conotação construtiva atribuída às críticas efetuadas pelos colegas, constituindo uma via para a identificação de dificuldades e a definição de estratégias para as ultrapassar. Porém é crucial que exista um ambiente de cordialidade, respeito mútuo e confiança para que a visão problemática inerente ao processo de heteroavaliação não seja evidenciado (Costa, Coelho, & Poças, 2012).

A implementação de práticas de heteroavaliação que implicam os alunos em processos de natureza dialógica e colaborativa com o objetivo de, simultaneamente, contribuir para a aprendizagem do conhecimento disciplinar, para o desenvolvimento de competências de avaliação da aprendizagem, e para a compreensão da avaliação como um processo eminentemente reflexivo e colaborativo, potenciador da aprendizagem.

3.5.4.3 - A Coavaliação

Pode dizer-se que a regulação das aprendizagens é um mecanismo de construção de aprendizagem na qual o aluno vai contribuindo ativamente para o seu crescimento. No entanto, a ajuda da comunidade educativa e principalmente dos pares é fulcral em todo este processo.

A "co-avaliação entre pares é um outro processo de regulação que oferece igualmente potencialidades" (Santos, 2002, p. 78). Contrariamente ao que sucede na autoavaliação este é um processo interno e externo ao sujeito, ou seja, envolve o próprio aluno mas também um outro sujeito. Isto é, a interação social é também uma fonte de construção de conhecimentos em que existem "situações de confronto, de troca, de interacção, de decisão, que os forcem a explicar, a justificar, a argumentar, expor ideias, dar ou receber informações para tomar decisões, planear ou dividir o trabalho, obter recursos" (Perrenoud, 1999, p. 99). Nestas interações é fulcral que os alunos construam conhecimentos com os pares uma vez que esta experiência proporciona a reestruturação dos próprios conhecimentos, a formulação de diferentes pontos de vista, permite regular a aprendizagem e desenvolver a responsabilidade e autonomia (Santos, 2002).

3.6 – Técnicas e instrumentos de avaliação

Para Pacheco (1995, p. 79) “A avaliação está dependente das técnicas utilizadas, isto é, instrumentos e procedimentos formais ou informais que se utilizam para obter informação em relação a um dado processo”. Nas práticas docentes é frequentemente observável a recolha de informações pela via informal que depois não é transposta para um instrumento formal. Simultaneamente, os professores utilizam outros instrumentos, desta vez mais estruturados, que oficializam e categorizam os resultados. Contudo, as técnicas de avaliação não devem visar objetivos genéricos mas atender às necessidades e características dos alunos (Pacheco, 1995). Rodríguez Diéguez (1985) apresenta uma síntese de vários autores que ressaltam instrumentos e provas de domínio predominantemente cognitivo que consideram a observação como uma técnica complementar para a recolha de dados (Figura 11). Assim, o autor diferencia técnicas de testagem que “incluem a administração, ao aluno, de um teste ou uma prova para responder e através do qual poderá revelar o seu grau de competência no que se refere a determinados objetivos” (Domingos, Neves, & Galhardo, 1984, p. 249) e técnicas de não testagem, ou seja, “uma série de procedimentos que envolvem a colheita, organização e utilização da informação dos comportamentos dos alunos, de tal forma que ele desconhece que está a ser naquele momento objetivo de avaliação” (Domingos, Neves, & Galhardo, 1984, p. 225).

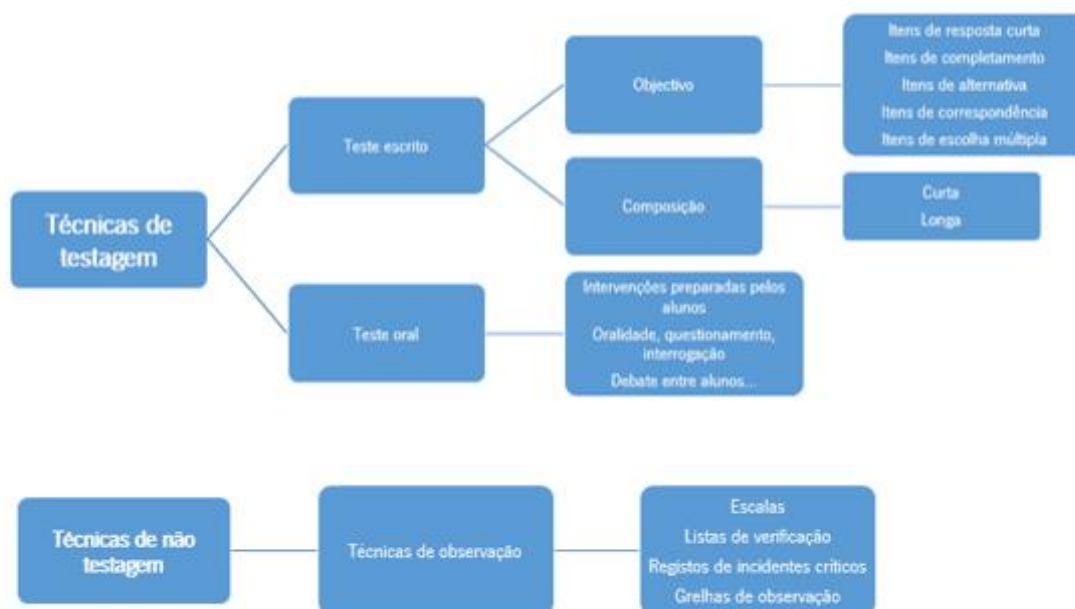


Figura 11 – Técnicas de avaliação (Domingos, Neves, & Galhardo, 1984, p. 80)

Perante as diferentes técnicas de avaliação são construídos os instrumentos mais variados de recolha de informação, embora ainda nas escolas se atribui demasiado valor às ‘técnicas de testagem’ e se desvalorizam outras técnicas, impedindo uma análise serena e reflexiva centrada na participação do aluno.

Torna-se realmente significativa que o professor propicie aos alunos múltiplas situações de avaliação que proporcionem uma ampliação das oportunidades de aprendizagem e que diversifiquem os métodos utilizados porque só desta forma os alunos poderão aplicar os conhecimentos adquiridos, exercitarem e controlarem-se desenvolvendo competências e verbalizando ou mostrando feedbacks sobre as dificuldades e sucessos alcançados (Fernandes, 2002, p. 69). Segundo a mesma autora, a “escolha dos métodos e instrumentos de avaliação depende de vários factores: das finalidades e objectivos pretendidos, do que vai ser objecto de avaliação, da área disciplinar e nível de escolaridade a que se aplicam, do tipo de actividade em que o desempenho se manifesta, do contexto e dos próprios avaliadores” (p.71). Após a escolha do instrumento tendo em conta os critérios em cima citados, é relevante verificar se o instrumento reúne as características fundamentais: a *validade*, a *fidelidade* e a *aplicabilidade* (Valadares & Graça, 1998).

A conversão dos resultados recolhidos da avaliação quantitativa correspondem, por norma, a uma nota que é atribuída em função da média dos testes escritos/orais e subsequentemente se transitam ou não de ano (Pacheco, 1995). Contudo, outras técnicas qualitativas podem ser utilizadas sendo que devem ser claros, acessíveis, homogéneos, fáceis e devem convergir de indícios. Na conversão dos resultados de avaliação qualitativa são utilizadas escalas construídas conjuntamente pelo professor e pelos alunos, registos gráficos ou dialógicos.

Ainda que a avaliação qualitativa tenha surgido “com o propósito de superar as limitações da avaliação quantitativa, o facto é que ambas são necessárias, ora completando-se, ora contribuindo para a facilitação e enriquecimento do percurso de aprendizagem dos alunos” (Pacheco, 1995, p. 85).

Por fim como a avaliação é um conjunto de “processos sistemáticos de construção e reconstrução de conhecimentos, nos quais são imprescindíveis a intervenção e o apoio pedagógicos, feitos com base na avaliação das acções e produções dos alunos” (Boggino, 2009, p. 83) torna-se importante utilizar instrumentos que avaliem “o processo de aprendizagem e não apenas o produto final ou os sucessivos produtos intermédios” (*ibidem*). Isto é, uma avaliação “da frente para trás” na qual se correlacione as suas produções (num momento determinado) com os

saberes que tinham no momento de início da tarefa (ou, simplesmente, num momento anterior) (Boggino, 2009, p. 84). No decorrer desta dissertação é notório o recorrer a estas concepções e ao uso de instrumentos que permitirão um constante equilíbrio entre a modalidade de avaliação quantitativa e a qualitativa incluindo técnicas de testagem e de não testagem, apresentadas anteriormente na figura 11.



CAPÍTULO 4: METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO



Capítulo 4 - Metodologia de investigação

Neste capítulo pretende-se clarificar a opção do recurso a metodologia de investigação-ação na prática educativa. Para tal, começamos por explorar esta metodologia e relacioná-la com conceitos da prática pedagógica. Apresentamos ainda as suas características e finalidades que a distinguem de todas as outras metodologias tendo sempre em conta a sua relação com o presente projeto e com a formação da identidade profissional do professor.

4.1 – Abordagem metodológica

O projeto de intervenção pedagógica estrutura-se segundo a metodologia de investigação-ação porque se considera ser “um excelente guia para orientar as práticas educativas, com o objectivo de melhorar o ensino e os ambientes de aprendizagem na sala de aula” (Arents, 1995, p. 33). Para além disso, proporcionou que adoptasse uma postura reflexiva e crítica, isto é,

“criar uma protecção em relação ao frenesim normativo e à retórica nominalista; é fecundar as práticas nas teorias e nos valores, antes, durante e depois da acção; é interrogar para ressignificar o já feito em nome do projecto e da reflexão que constantemente o reinstitui” Oliveira-Formosinho (2007, citado em, Máximo-Esteves, 2008, p. 8).

Assim, a metodologia de investigação-ação, segundo Lewin (1946 citado em Máximo-Esteves, 2008) caracteriza-se pelo seu carácter participativo, pelo impulso democrático e pelo contributo simultâneo para a mudança social e para a ciência social. Portanto, a investigação-ação *forma, transforma e informa* (Máximo-Esteves, 2008, p. 11).

- Informa sempre que há a produção de conhecimento sobre uma realidade em mutação.
- Transforma “ao sustentar a produção da mudança praxiológica através de uma participação em vivida, significada e negociada no processo de mudança”.
- Forma porque ao produzir a mudança existe um processo de construção sobre ela, ou seja, uma aprendizagem com base nas experiências e no contexto, no processo de reflexão e colaboração (Máximo-Esteves, 2008).

Esta metodologia é considerada um “processo em espiral” (Figura 12), participativo e focalizado num problema, que segundo Cortesão e Stoer (1999) pode trazer dois tipos de conhecimento científico. Um “que se baseia no professor como investigador e outro que se baseia no desenvolvimento de dispositivos pedagógicos” (Fernandes A. , s/d, p. 2) em que o professor é simultaneamente investigador e professor que “torna possível a gestão da diversidade” (ibidem)

existente na sala de aula e na escola. O que se torna essencial na investigação-ação é que a exploração reflexiva que o professor faz da sua prática contribuindo para a resolução de problemas e a introdução de melhorias significativas na sua prática (Coutinho, et al., 2009).

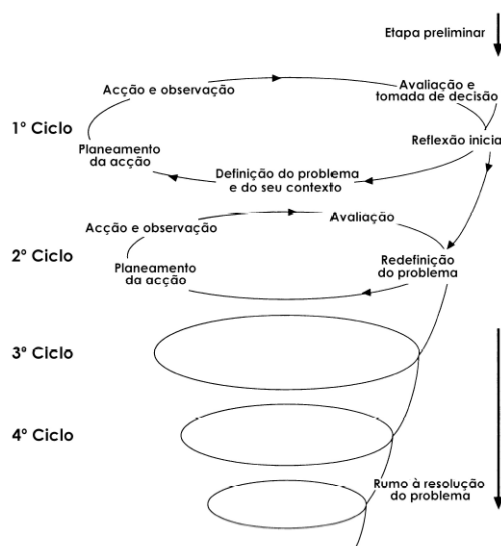


Figura 12 – Espiral do processo de Investigação-ação In Fernandes A. , s/d

Genericamente, pode afirmar-se que a Investigação-ação é uma metodologia de investigação orientada para a melhoria da prática nos diversos campos da acção (Trilla, 1998; Elliott, 1996; Fernandes, s/d) e desenvolve-se numa espiral de ciclos de planificação, acção, observação e reflexão, orientando e melhorando a prática pedagógica do docente. Nesta metodologia há “um planeamento, acção e busca de factos sobre as decisões tomadas num ciclo de análise e reconceptualização do problema, planeando a intervenção, implementando o plano e avaliando a eficácia da intervenção” (Matos,2004; citado em Fernandes, s/d).

Para terminar pode dizer-se que “o desenvolvimento profissional se subordina à tríade de dimensões interligadas representativas de todo o processo reflexivo” (Coutinho, et al., 2009, p. 361). Assim, o professor-investigador ao refletir sobre a sua prática e a colmatar algumas lacunas estará em constante formação (Figura 14).



Figura 13 – Triângulo de Lewin Adaptado de (Coutinho, et al., 2009, p. 361)

4.2 – Objetivos do projeto

O principal objetivo do projeto de investigação-ação - *“check-up” do conhecimento: aprender e avaliar* -, como o próprio nome indica e foi anteriormente supracitado, pretende que os alunos sejam agentes participativos no processo de ensino e de aprendizagem, mais especificamente, na componente de avaliação e desmistificar a noção de que o professor é o principal ator do processo avaliativo, utilizando como suporte o Projeto Curricular Integrado. Assim, os principais objetivos que sustentam este projeto são:

- Identificar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o conceito de avaliação;
- Perceber de que forma os alunos constroem o conceito de critério;
- Averiguar formas e critérios de avaliação com os alunos;
- Investigar como os alunos constroem diferentes estratégias de avaliação;
- Compreender a participação dos alunos no processo de avaliação.

4.3 - Instrumentos e técnicas de recolha de dados

O projeto *Check-Up” do conhecimento: aprender e avaliar* surgiu mediante a identificação de um “problema”: os alunos não conheciam o verdadeiro sentido de avaliar, e ciclos de planificação, ação, observação e reflexão que acompanharam todo o processo de construção do conhecimento.

Ao longo do tempo tornou-se necessário pensar em formas de recolher a informação que a própria investigação ia proporcionando, sendo que a recolha de dados é um procedimento inerente à própria investigação empírica e à qual compete selecionar técnicas, instrumentos e procedimentos de recolha de informação adequada. No caso do professor/investigador, este deve ir

- “recolhendo informação sobre a sua própria acção ou intervenção, no sentido de ver com mais distanciamento os efeitos da sua prática lectiva, tendo, para isso, que refinar de um modo sistemático e intencional o seu “olhar” sobre os aspectos acessórios ou redundantes da realidade que está a estudar, reduzindo o processo a um sistema de representação que se torne mais fácil de analisar, facilitando, assim, a fase da reflexão”- (Latorre, 2003, p. 12).

Portanto, como principais técnicas de recolha de dados assinalo a observação constante e participante, “que é um método interactivo de recolha de informação que requer uma implicação

do investigador nos acontecimentos e fenómenos que está a observar” (Rodríguez et al 1999, citado em Meirinhos & Osório, 2010, p. 60) em que o professor/observador é um membro participante que pode influenciar o que observa devido à sua participação (Flick, 2004 citado em Meirinhos & Osório, 2010, p. 61). Segundo (Rodríguez, Flores, & Jiménez, 1999)

Não obstante o esforço investido, será suficientemente compensado coma qualidade da informação obtida através deste procedimento. O observador participante pode aproximar-se num sentido mais profundo e fundamental às pessoas e comunidades estudadas e aos problemas que as preocupam. Esta aproximação que situa o investigador no papel dos participantes, permite obter percepções da realidade estudada que dificilmente se poderiam conseguir sem se implicar de maneira efectiva (p. 165-166).

Por outro lado, o registo e análise das notas de campo/incidentes críticos, os trabalhos de grupo em que os alunos participavam, os trabalhos realizados pelos alunos e os registos fotográficos. Uma outra forma de recolha de dados mais específica trata-se da auto, hétéro e co avaliação bem como a avaliação dos próprios alunos relativamente aos próprios conhecimentos e ao projeto a desenvolver. E por fim, o parecer da professora cooperante face a todo o projeto e à nossa prestação.

4.4 – Estratégias de Intervenção

Esta investigação baseia-se numa série de interrogações que surgiram no decorrer das várias semanas de observação, em que a questão geradora é *“Como avaliar as aprendizagens dos alunos?”* da qual emergem as seguintes questões *“Por que avaliar?”*, *“Como é que os alunos constroem os critérios de avaliação?”* e *“Que critérios utilizam os alunos para se avaliar, avaliar o outro e avaliar uma atividade?”* (Figura 14). Não se procura avaliar os conhecimentos do aluno mas fazê-lo membro participante do processo de avaliação, sendo o aluno a avaliar-se e a avaliar os outros. Neste sentido, defende-se a avaliação como parte fundamental do currículo e como um processo autêntico, sistemático e contínuo que orienta o ensino e aprendizagem dos alunos mediante critérios que o professor constrói com eles.

As estratégias de intervenção sustentam-se no paradigma construtivista da aprendizagem em que o ponto de partida são os conhecimentos prévios do aluno para que possa assimilar e desenvolver novos esquemas de aprendizagem. O aluno fê-lo de uma forma dinâmica, em que eu fui apenas um mediador do processo de ensino e aprendizagem, adotando estratégias cognitivas

e metacognitivas face à diferenciação pedagógica que existia no contexto sala de aula. Desta forma, procurei aplicar estratégias diversificadas de auto e heteroavaliação (em pares, em pequeno grupo, em grande grupo), ou seja, segundo Beltran (1987) estratégias analíticas (como desenvolver uma atitude crítica, raciocinar dedutivamente ou avaliar ideias) e estratégias para a tomada de decisões (como identificar alternativas, ou fazer escolhas racionais).

As estratégias de avaliação da ação consistem na análise e interpretação dos dados recolhidos na observação, no *feedback* continuado ao/do aluno e nos trabalhos realizados pelos alunos. Selecionei estas estratégias avaliativas uma vez que constituem um processo contínuo que integra o próprio processo de ensino e aprendizagem e estimula a participação do aluno no processo de aprendizagem e de avaliação, como iremos visualizar no capítulo seguinte.

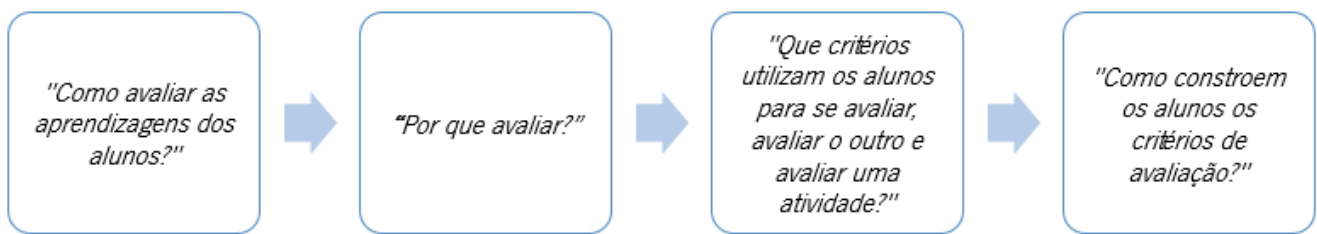


Figura 14 – Questões de investigação



CAPÍTULO 5: INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA



Capítulo 5 – Intervenção Pedagógica: *“Como foi criado o país de Portugal?”*

O plano de intervenção pedagógica *“Como foi criado o país de Portugal?”*, descrito ao longo deste capítulo, não tem como objetivo avaliar os conhecimentos dos alunos, mas ver como é que eles constroem os seus conhecimentos e os aplicam em torno da avaliação. Encetamos o capítulo com uma breve alusão ao momento de intervenção, já caracterizado no primeiro capítulo, e quais os princípios educativos orientadores de toda a intervenção pedagógica.

O plano de intervenção pedagógica emerge no âmbito do Projeto Curricular Integrado *“Como foi criado o país de Portugal?”*, daí num primeiro momento ser descrito um pouco desse projeto. De seguida, mostra-se como os alunos construíram o conceito de avaliação e de critérios de avaliação, que selecionaram e organizaram. Recorri a diversas formas de avaliar, iniciando com práticas menos formais e caminhando até práticas mais formais, práticas estas, que foram um elemento importante ao serviço da aprendizagem. No final, é mencionado o parecer da professora cooperante perante o projeto em cima supracitado.

5.1 – Momento de intervenção

O momento de intervenção sucedeu numa escola do 1ºCiclo do Ensino Básico, situada na zona urbana de Braga, Eb1/JI da Quinta da Veiga, numa turma do 4º ano de escolaridade. O grupo era composto por 26 crianças (10 elementos do sexo masculino e 16 elementos do sexo feminino), com idades compreendidas entre os 9 e os 10 anos. Para construir todo o plano de intervenção pedagógica, recorreremos à construção do Projeto Curricular Integrado, mas para tal, foi necessário primeiramente conhecer as características, capacidades e necessidades do grupo e o método de trabalho adotado pela professora titular. Por meio da recolha destes dados, tornou-se possível edificar um projeto integrando todas as áreas curriculares, partindo das suas capacidades e gostos e tentando colmatar algumas das suas necessidades. Ao longo deste projeto prevaleceu o espírito de procura, partilha e cooperação, subsistindo, continuamente, troca de ideias sobre as propostas de atividades, apresentação de trabalhos por eles elaborados e posterior avaliação. Tudo isto convergiu num projeto que despertou o interesse dos alunos e contribuiu para a construção de aprendizagens significativas.

5.1.1 – Princípios educativos orientadores da ação pedagógica

Ao decidirmos construir o Projeto Curricular Integrado, traçamos um conjunto de princípios educativos, baseados nas perspetivas construtivista, humanista, ecológica e sóciocrítica da aprendizagem (Alonso, 1998). Estas perspetivas têm por base uma consciência reflexiva das necessidades e potencialidades do grupo, do contexto e dos documentos legislativos para o ensino básico⁶. Consideramos que todos eles nos irão ajudar a guiar e a fundamentar, de forma coerente e significativa, todas as decisões, atividades e vivências, no desenvolvimento deste processo.

Ao longo de todo o processo, procuramos que o ambiente do aluno fosse de autonomia e liberdade, para que pudesse participar nas decisões intrínsecas a todo o processo de ensino e aprendizagem. Deste modo, tentamos formar o aluno como ser livre e autónomo, na resolução de problemas do quotidiano e membro ativo e participativo na sociedade (**Princípio da Educação para a Autonomia e Cidadania**). O aluno, desde o início, usufruiu da liberdade de agir, de escolher e de sugerir atividades que eram integradas no projeto.

Procuramos ainda envolver elementos da comunidade educativa e do meio local, com o intuito de promover o desenvolvimento integral do aluno (**Abertura ao meio e à comunidade**) e propiciar experiências de aprendizagem, que promovam os conhecimentos do aluno acerca do meio social envolvente. No sentido de proceder à concretização deste princípio, convidamos duas professoras de história: a mãe de um aluno, que dirigiu uma palestra sobre a formação de Portugal e uma professora da cidade, que respondeu a uma entrevista elaborada pelos alunos sobre o final da monarquia e o início da república. No momento da divulgação do Projeto Curricular Integrado estiveram presentes e colaboraram vários elementos da comunidade educativa, tais como professores, educadores, pais e auxiliares de ação educativa.

Pretendemos assegurar

-“a construção de aprendizagens significativas ajudando o aluno a relacionar os novos conteúdos (factos, conceitos, procedimentos, atitudes) com estes que já possui. Do mesmo modo, assegurar que as aprendizagens sejam funcionais, proporcionando situações para a aplicação e a transferência do aprendido”- (Alonso, 1996, p. 47).

⁶ Anexo I – Tabela que resume os princípios educativos orientadores da ação pedagógica

As atividades integradoras partiram sempre dos conhecimentos prévios e dos interesses dos alunos, assumindo um caráter funcional nas diversas situações do dia-a-dia (**Significatividade e funcionalidade das aprendizagens**).

Como referi anteriormente, no primeiro capítulo, por vezes a turma criava conflitos entre os elementos da própria turma ou com elementos de outras turmas, o que nos levou a desenvolver atividades em que o respeito pelo outro e a cooperação fosse fundamental. Para isso, foram planificados vários momentos, em que os alunos deviam realizar pesquisas e avaliações em grupo, promovendo o respeito pelo outro, pela sua opinião e o espírito de entreajuda para que juntos conseguissem alcançar um objetivo (**Cooperação**).

A **criatividade** foi um dos princípios psicopedagógicos que esteve também presente no nosso projeto. Os alunos, através de atividades diversificadas, expandiam a liberdade de criar, inventar e solucionar problemas com originalidade. Desta forma, estaremos a desenvolver o autoconceito, a autoestima e o espírito crítico do aluno, fortificando as potencialidades das crianças nos vários domínios afetivo, cognitivo, social e psicomotor de um modo transversal, contribuindo para o seu enriquecimento global e integrado (**princípio da educação para o desenvolvimento integral**).

5.1.2 – Como surgiu o projeto?

O Projeto Curricular Integrado tem como ponto de partida o contexto educacional selecionado e o combate de algumas lacunas demonstradas pela turma ao longo do período de observação/intervenção.

A turma, apesar de revelar grandes competências a nível intelectual, é uma turma bastante competitiva, mesmo em contextos exteriores à sala de aula, o que dificulta o nível de cooperação e sociabilidade entre os alunos. Por outro lado, este fator revela-se no incumprimento das regras em sala de aula e por sua vez, na demasiada dependência pela professora na resolução de conflitos dentro e fora do espaço educativo. Assim, ao longo do Projeto Curricular Integrado, procuramos que as atividades propostas valorizem o trabalho cooperativo, da qual fazem parte regras de sociabilização indispensáveis para o desenvolvimento saudável do aluno. Estas estratégias servirão de base para a sua formação futura, e em que os alunos sejam sujeitos autónomos na resolução de conflitos dentro e fora do ambiente escolar. Só desta forma se conseguirá um ambiente saudável e harmonioso entre os alunos, o que facilitará o cumprimento das regras e desenvolverá a sua capacidade de autonomia.

No que se refere ao desenvolvimento artístico e criativo, os alunos demonstravam ter dificuldades nesta área, porém apresentavam uma atitude positiva sempre que lhes fosse solicitada a tarefa. Este fora outro dos campos em que intervimos, tendo experimentado com os alunos algumas técnicas artísticas (pintura, recorte, colagem, desenho) e poderão ser um elo de ligação com as restantes áreas curriculares. À luz do Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais (2001)⁷ para a educação artística, as artes são elementos indispensáveis no desenvolvimento da expressão pessoal, social e cultural do aluno. São formas de saber que articulam imaginação, razão e emoção. Elas perpassam as vidas das pessoas, trazendo novas perspectivas, formas e densidades ao ambiente e à sociedade em que se vive. A vivência artística influencia o modo como se aprende, como se comunica e como se interpretam os significados do quotidiano. Desta forma, a educação artística contribui para o desenvolvimento de diferentes competências e reflete-se no modo como se pensa, no que se pensa e no que se produz com o pensamento. As artes permitem participar em desafios coletivos e pessoais, que contribuem para a construção da identidade pessoal e social. Expressam e enformam a identidade nacional, permitem o entendimento das tradições de outras culturas e são uma área de eleição no âmbito da aprendizagem ao longo da vida.

O nome do nosso Projeto Curricular Integrado *“Como foi criado o país de Portugal?”*, surgiu no momento em que um aluno observava uma imagem sobre a história de Portugal. Isso despoletou um outro conjunto de questões por parte dos restantes elementos da turma, que permitiu desenvolver um conjunto de atividades integradas, relacionando outras áreas do saber e estimulando o espírito de pesquisa, procura e avaliação. Para que os alunos tenham experiências de aprendizagem significativas, devemos proporcionar-lhe a construção de conhecimentos também eles significativos. Com este projeto procuramos limar algumas das dificuldades dos alunos, como incentivá-los a pesquisar, compreender e participar no processo de avaliação.

5.1.3 – O que sabemos? O que queremos saber? Como vamos saber? Como vamos avaliar?

Para iniciar o nosso projeto resolvemos construir numa cartolina um quadro com as seguintes questões *“O que sabemos?”*, *“O que queremos saber?”* e *“Como vamos saber?”* (Figura 15). Estas questões, por um lado, sintetizaram os conhecimentos que os alunos já detinham e por

⁷ Apesar deste documento já não se encontrar em vigor, no presente ano letivo, considerei pertinente referenciá-lo.

outro, permitiram descobrir o que gostavam mais de saber sobre o assunto, assim como conhecer os meios de pesquisa utilizados para procurar informação. Uns dias mais tarde, num diálogo informal com os alunos, consideramos que seria pertinente acrescentar também a questão “*Como vamos avaliar?*”, uma vez que os alunos mostravam uma certa preocupação em saber como iriam ser avaliados e uma curiosidade em compreender como poderiam ser eles a avaliar.

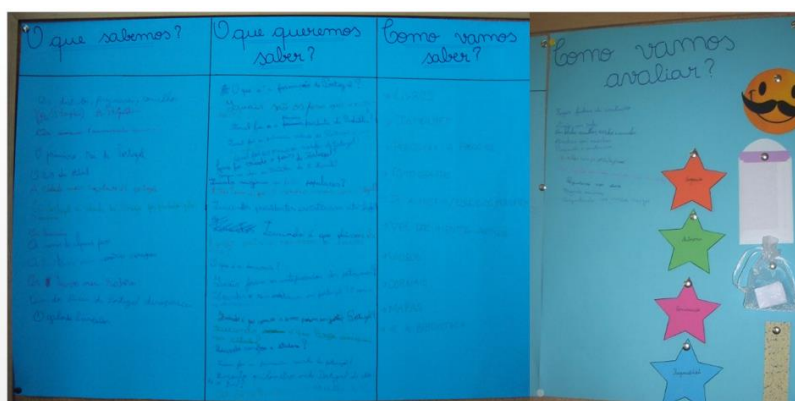


Figura 15 – Quadro com as questões “O que sabemos?”, “O que queremos saber?”, “Como vamos saber?” e “Como vamos avaliar?”

Os alunos colocaram um conjunto de questões muito vasto e diversificado, à qual não poderíamos dar resposta devido ao pouco tempo de intervenção. Assim, resolvemos em conjunto com os alunos, selecionar quatro questões principais (Figura 16), que foram as questões geradoras de todo o projeto, e promover momentos em que fossem os alunos a procurar a informação, sintetizá-la, apresentá-la e no final avaliar o seu desempenho naquela tarefa.

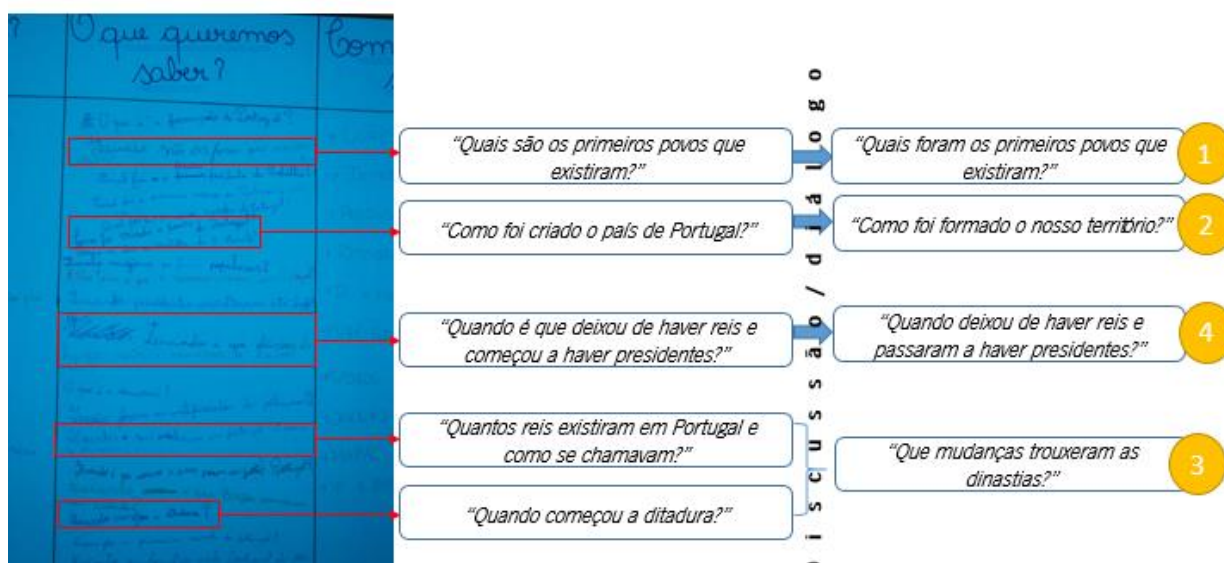


Figura 16 – Questões dos alunos antes e após a discussão/diálogo

Com as questões selecionadas elaboramos o desenho global do projeto. O esquema do desenho global do projeto tem como imagem de fundo uma coroa, que simboliza os longos anos em que a monarquia governou o país. A coroa está dividida em quatro partes, que juntas, formam a estrutura da coroa em que cada uma das partes está representada a questão geradora. Estas questões funcionaram como um eixo para o desenvolvimento de todo o processo de ensino e aprendizagem. Na parte inferior da coroa tem a questão que deu origem ao tema do Projeto Curricular Integrado e em torno os princípios que orientaram toda a prática pedagógica (Figura 17).

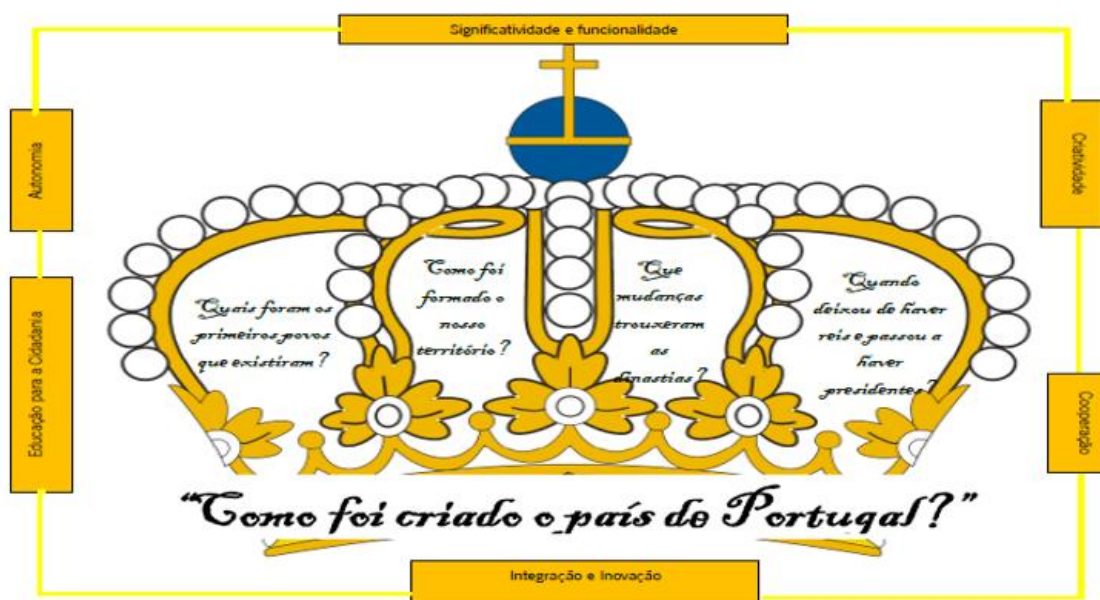


Figura 17 – Desenho Global do Projeto Curricular Integrado

É durante o Projeto Curricular de Turma, "Como foi criado o país de Portugal?", que emerge o plano de intervenção pedagógica, "Check-Up do conhecimento: aprender e avaliar", em que o aluno vai construir o conceito de avaliação, partindo dos conhecimentos prévios que detém.

5.2 - A importância dos conhecimentos prévios para a aprendizagem de novos conteúdos

O sujeito não é uma “*tabula rasa*”, como defendia o filósofo inglês John Locke, ele transporta uma bagagem de conhecimentos que já construiu e é a partir deles que se processa a aprendizagem (Xypas, 1999). Coll (1990) repara que:

“quando o aluno depara com um novo conteúdo a aprender, fá-lo sempre munido de uma série de conceitos, concepções, representações e conhecimentos adquiridos no decurso de experiências anteriores, que utiliza como instrumento de leitura e interpretação e que, em boa parte, vão determinar as informações a seleccionar, a forma de as organizar e o tipo de relações que vai estabelecer entre elas (citado em Miras, 2001, pp. 57-58).

Na mesma linha de pensamento, a concepção construtivista argumenta que os conhecimentos prévios são um ponto de partida para a aprendizagem de novos conteúdos. O aluno, ao “aprender um determinado conteúdo escolar supõe atribuir um sentido e construir significados implicados nesse conteúdo” (Miras, 2001, p. 54).

Com este propósito, iniciei o meu plano de intervenção pedagógica, questionando os alunos sobre os conhecimentos tácitos construídos nas experiências do seu percurso de vida.

5.2.1- O conceito de avaliação na ótica dos alunos

A primeira etapa foi iniciada com a exploração dos conhecimentos prévios dos alunos acerca do conceito de avaliação e da importância da avaliação. Como era difícil conseguir avaliar em pormenor todos os conhecimentos prévios, considerei conveniente iniciar uma “exploração global de tipo geral” (Miras, 2001, p. 70) com a questão “*O que entendem por avaliação?*” e, posteriormente ir especificando com a questão “*Porque é que acham importante avaliar?*”. Esta abordagem permitiu “assegurar, na medida do possível, a disponibilidade dos conhecimentos prévios dos alunos” (ibidem) e, a partir dos dados recolhidos, iniciar todo o processo de construção de um novo conceito.

Relativamente à avaliação ou ao ato de avaliar, os alunos, na sua maioria, referenciaram que:

A1⁸: “*Acho que é a professora avaliar se fazemos bem ou mal*”

⁸ Forma de referenciar os alunos

A2: *“Avaliar é dizer e corrigir o que está certo e o que está errado” e “ver como é que nós nos comportamos para depois disso tudo contribuir para a nota final”*

A3: *“É fazer uma ficha ou perguntas”.*

Após a recolha e análise das respostas, apercebi-me que os alunos consideravam o professor como agente central da avaliação, pretendendo “classificar ou medir os resultados de aprendizagem obtidos pelos alunos” (Ferreira, 2007, p. 30). Afirmaram ainda que avaliar é atribuir um valor quantitativo, segundo uma determinada escala adoptada formalmente, ou “um termo que expressa a graduação em função da determinação de níveis de rendimento que seviram de base para os balanços pontuais e para o final” (Hadji, 2001 citado por Ferreira, 2007, p. 31). Por outro lado, referem que para avaliar é utilizado como instrumento uma ficha de avaliação, o que mais uma vez demonstra o enfoque na avaliação sumativa, que assume “uma função classificatória” (Valadares & Graça, 1998, p. 46) e “uma função de certificação de competências” (*ibidem*).

Quando questionados sobre a importância da avaliação ou de avaliar, os alunos responderam:

A4: *“Para saber as notas que tive”*

A5: *“Porque quando avalias alguém sente-se (sente-se) como se fosse a mais esperta e se tu não avaliares ninguém não sabes quem é o mais esperto.”*

A6: *“Para sabermos se está bem ou se está mal”.*

Perante as respostas, é possível observar que os alunos se centraram no produto final e não tanto no processo. Evidenciaram, mais uma vez, a “função classificatória” (Valadares & Graça, 1998, p. 46) e a “função de seleção do aluno no interior do sistema educativo” (*ibidem*).

Ao preencher a coluna da tabela “*Como vamos avaliar?*”, também pude observar que os alunos aludiam a diferentes instrumentos de avaliação (Figura 18). Porém, foi clarividente ao longo da discussão, a sobrevalorização das “técnicas de testagem” (Domingos, Neves, & Galhardo, 1984, p. 249) e das técnicas de “não testagem” – Figura 11 - (*ibidem*).

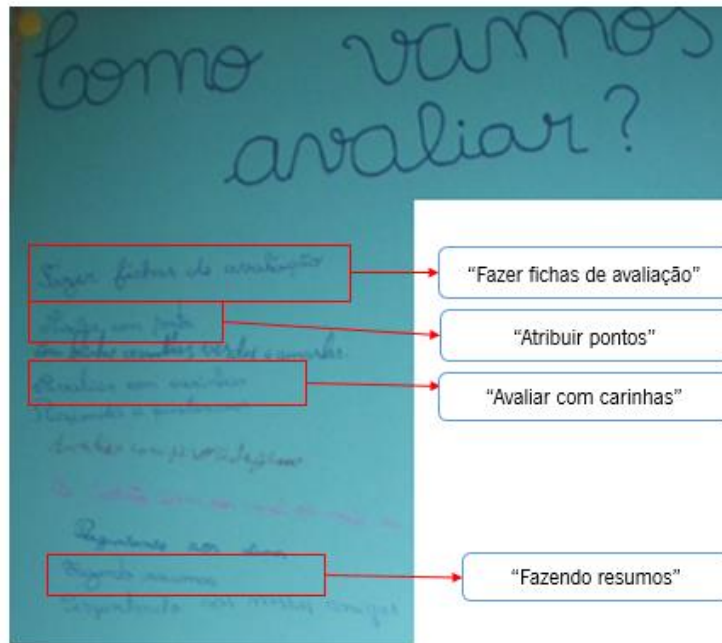


Figura 18 – Conhecimentos prévios dos alunos acerca das técnicas e instrumentos de avaliação

O que realmente pretendia compreender com este diálogo era qual a tipologia de avaliação mais utilizada pela professora na sala de aula, quais os instrumentos e técnicas de avaliação que os alunos conheciam e quais as funções que a avaliação assumia neste contexto específico. Decidi estabelecer estes três objetivos concretos para poder selecionar com rigor os conhecimentos prévios realmente importantes e indispensáveis para principiar um certo processo de ensino e de aprendizagem (Miras, 2001).

5.2.2 – A construção da noção de avaliação

Como referi anteriormente, para os alunos, a avaliação era um ato efetuado pela professora através da elaboração de fichas de avaliação que permitiam avaliar as competências dos alunos. Como os conhecimentos dos mesmos se centravam sobretudo numa das tipologias de avaliação, a avaliação sumativa, enraizada no processo de investigação-ação, considerei que seria importante conhecerem também outras modalidades e poderem participar delas.

Por isso, ao longo de todo o processo de ensino e de aprendizagem, o percurso realiza-se em torno da avaliação formativa, uma vez que considero ser um guia orientador da ação do (s) avaliador (es), neste caso o professor e o aluno, que se assumem como investigadores ativos e dinâmicos. Por outro lado, a avaliação formativa é um processo interno ao professor e ao aluno - (autoanálise) -, e externo - (heteroanálise). Assim, juntos podem reajustar e aperfeiçoar

progressivamente a aprendizagem (Cabral, 2003). Contudo, ao longo do trajeto tentou-se complementar as metodologias de avaliação qualitativa e quantitativa, isto é, que existisse um equilíbrio entre as práticas da professora cooperante e a apreciação dos alunos.

Após a interlocução sobre os conhecimentos prévios dos alunos apresentados anteriormente, os alunos e eu decidimos procurar no dicionário qual a definição de “avaliação” que observamos, lemos e comparamos. No dicionário, os alunos encontraram as seguintes definições:

Avaliação – ato de avaliar; valor determinado pelos avaliadores; estabelecimento do valor de algo, cálculo; apreciação da competência ou o progresso de um aluno ou de um profissional.

(Dicionário de Língua Portuguesa, Porto Editora) (Costa & Melo, 2013)

Avaliação – ação ou efeito de avaliar; apreciação; estimativa.

(Dicionário Verbo Língua Portuguesa – Editorial Verbo) (Colaço, 2006)

Porém, todas as definições convergiam no sentido quantitativo da avaliação (Fig.18). Foi então, que complementei a definição com uma pesquisa que tinha elaborado fora do contexto sala de aula, pois já tinha verificado nos dicionários esta situação. Então, apresentei aos alunos a seguinte definição:

A avaliação é “uma bússola orientadora” do processo ensino-aprendizagem. Colhem-se dados que ajudam alunos e professores a reorientar o seu trabalho no sentido de apontar falhas, aprendizagens ainda não conseguidas, aspectos a melhorar. A avaliação não deve assim exprimir-se através de uma nota mas sim por meio de apreciações, de comentários (Cortesão, 2002, p. 38).

Os alunos, inicialmente, mostraram-se confusos, pensando como é que um conceito poderia ter definições tão distintas. Então, mais uma vez, confrontamos as informações que continha cada definição, discutimo-las em grande grupo, e registamo-las (Figura 19). No desenrolar da tarefa foi notório um entusiasmo por parte do grupo de alunos, que se sentiam ‘crescidos’ por participar numa dimensão que consideravam ser exclusiva do adulto.

Entendo por avaliar que é para ver se estudamos, ^o professor e os alunos. ^o quem avalia é

O que entendo por avaliação é ver, dizer o que acha das capacidades daquela pessoa.

Entendo que avaliação é avaliar uma pessoa que a ~~eu~~ nós próprias.

Figura 19 – Conceito de avaliação após o confronto com várias definições

Por fim, criamos a nossa definição de avaliação, conciliando as várias definições encontradas (Figura 20) sendo esta definição o culminar desta tarefa.

A avaliação é ver a professora e os alunos a dizerem o que acham de um trabalho, apresentação ou ficha, para com os erros podermos aprender.

Figura 20 – Conceito de avaliação construído em grande grupo

No entanto, questioneimei-me “será que o aluno sabe porque é que é importante avaliar?”. Então, após a recolha dos conhecimentos prévios e a construção da noção de avaliação, conduzi os alunos, por meio de um diálogo (Figura 21), a compreender que avaliar é importante não só para o professor, mas também para eles, mostrando aquilo que fizemos bem e aquilo que podemos melhorar, mas, para isso, é necessário a participação de todos. Com este diálogo tentei mostrar aos alunos que, não é só o professor que decide o que o aluno precisa e deve saber, mas que a avaliação só será eficiente se o professor e o aluno caminharem em busca de objetivos comuns (Sant’Anna, 1997)



Figura 20 – Participação de um aluno no diálogo

5.2.3 – CrITÉrios de avaliaÇão: conceito, construÇão, seleÇão e organizaÇão

A literatura menciona que os critérios são termos segundo os quais se realiza uma avaliação, de modo que todos os atores inerentes ao processo os compreendam, reconheçam e estejam preparados para os aplicar (Alves, 2004). Figari acrescenta que os critérios são o elo de ligação entre as dimensões da avaliação e da realidade (Figari, 1996 citado em Alves, 2004). A cada critério corresponde um conjunto de indicadores, que possibilitam concluir a comparência ou ausência de um determinado critério, e conseqüentemente, o afastamento ou proximidade dos agentes envolvidos na operação de avaliação (Alves, 2004). Estes indicadores vão proporcionar a construção de um conjunto de informação que torna claro cada categoria do critério (*ibidem*).

Como se sabe, há muitos anos que a legislação do sistema educativo português, Despacho Normativo n.º30/01 e Despacho Normativo n.º98-A/92, apontam para uma avaliação centrada em critérios que serão a base de qualquer instrumento de avaliação construído. Assim, o processo de avaliação deve ser transparente e nele devem permanecer espelhados os critérios adotados. (Cabral, 2003)

Após os alunos conhecerem e compreenderem o que era a avaliação e a sua importância, foram-se apercebendo, no decorrer dos diversos momentos de avaliação inicial, que avaliar incorporava algo mais do que breves comentários. Foi então, que no final de uma dessas situações referi que, para uma avaliação ser mais credível, era necessário definir alguns critérios que tornam mais plausíveis os instrumentos utilizados para avaliar, o que levou os alunos a questionarem-me “*o que é que são critérios?*” (A7). Desta forma, segundo uma metodologia investigativa, devolvi-lhes a questão para entender se possuíam algum conhecimento sobre o conceito. Perante a indagação, os alunos responderam:

A8: “*São mistérios!*”

A9: “*São coisas que tem dentro da avaliação*”

A10: “*Não sei*”.

Num primeiro momento, as respostas dos alunos levaram-me a pensar que a maioria tinha ideias erróneas sobre o conceito e que outros não sabiam do que se tratava. Porém, após uma reflexão mais aprofundada, apercebi-me que as respostas tinham um valor subjetivo e que, devido à complexidade do conceito de avaliação, os alunos não sabem explicar. Porém, um dos alunos

caracteriza-o como sendo “algo misterioso”. O que é a avaliação senão um mistério? Perante este olhar decidi recorrer a um exemplo específico antes da apropriação deste novo conceito. Como era época natalícia, resolvi questionar os alunos:

PE: *“Eu assim vestida posso ser o Pai Natal?”*

De imediato, alguns alunos afirmaram e outros negaram. Chegou então a altura de ouvir as justificações dos alunos.

PE: *“Porque acham que eu posso ser o Pai Natal?”*

A11: *“Podes vestir um fato vermelho”*

A12: *“Pões uma almofada na barriga, uma roupa vermelha e um gorro vermelho e branco”*

PE: *“Porque acham que eu não posso ser o Pai Natal?”*

A13: *“Porque o Pai Natal é um homem e tu és uma mulher”*

A14: *“Porque para ser pai natal tinhas que ser pai de alguém e tu não tens filhos”*

A15: *“Porque o pai natal não existe”*

A16: *“Não podes porque essa roupa não é vermelha nem tens barba branca”*

PE: *“Que características é que tem que ter o Pai Natal e que eu não tenho?”*

A16: *“Tem barbas brancas, barriga grande, é homem e chama-se Nicolau”*

A16: *“Tem que distribuir prendas”*

PE: *Então para ser o Pai Natal teria que reunir um conjunto de características próprias que não tenho. Por isso, para avaliar, necessitamos de instrumentos que tenham características próprias. E se fossemos ao dicionário ver o que são critérios?*

No sentido de esclarecer o conceito de critério de avaliação, os alunos começaram por pesquisar, individualmente, no dicionário e encontraram as seguintes definições:

Critério - sinal que permite distinguir com segurança uma coisa entre outras; o que serve para fazer distinções ou escolhas; o que serve para distinguir valores.

° Forma de referenciar a Professora Estagiária

(Dicionário de Língua Portuguesa, Porto Editora) (Costa & Melo, 2013)

Crítério – Característica; Faculdade de distinguir o verdadeiro do falso, o bom do mau.

(Dicionário Verbo Língua Portuguesa – Editorial Verbo) (Colaço, 2006)

De imediato, os alunos associaram critério a característica, assim, da mesma forma que eu tinha de reunir um conjunto de características próprias para ser o Pai Natal, também a avaliação deveria ser norteada por um conjunto de características. Para isso, para cada critério, teria que existir uma correspondência com um indicador que permita “concluir a presença ou ausência de determinado critério e, conseqüentemente, da aproximação ou afastamento dos referentes selecionados como pertinentes para aquela operação de avaliação” (Alves, 2004, p. 97).

Mas como irão os alunos selecionar os critérios a utilizar no processo de avaliação? Primeiramente, seria necessário encontrar algum referencial que me mostrasse o que seria espectável e o que seria exequível face ao contexto escolar onde me encontrava. Para isso, analisei o quadro de Groumlund (1970 op cit in Sant’Anna,1997) intitulado “Produtos que requerem procedimentos de avaliação que vão para além da típica prova escrita” que nos mostra um conjunto de critérios “produtos” e itens a avaliar em cada critério “comportamentos representativos” (Figura 22).

“Produtos que requerem procedimentos de avaliação que vão além da típica prova escrita” (Groumlund 1970, p. 468)	
Produto	Comportamentos representativos
Habilidades	Falar, escrever, escutar, leitura oral, realizar experimentos no laboratório, desenhar, tocar um instrumento musical, habilidade de trabalhar, de estudo e habilidades sociais.
Hábitos de trabalho	Uso do tempo, uso do equipamento, uso de recursos; demonstra iniciativa, capacidade criadora, persistência.
Atitudes sociais	Preocupação com o bem-estar dos outros, respeito às leis, à propriedade alheia, sensibilidade ante as questões sociais, preocupação com as instituições sociais, desejo de trabalhar em prol da melhoria social.
Atitudes científicas	Mente aberta, sensibilidade para as relações de causa e efeito, mente indagadora.
Interesses	Sentimentos expressos com respeito a várias atividades educacionais, mecânicas, estéticas, científicas, sociais, recreativas, vocacionais.
Apreciação	Sensação de satisfação e prazer que se expressa com o respeito pela natureza, música, arte, literatura, habilidades físicas, contribuições sociais notáveis.
Ajustes	Relação com os iguais, reação ante o que se pensa e a crítica; reação ante a autoridade, estabilidade emocional, adaptabilidade social.

Figura 22 – “Produtos que requerem procedimentos de avaliação que vão além da típica prova escrita” (Sant’Anna, 1997, p. 67)

Foi com base nesse quadro, nos referenciais teóricos e na legislação consultada, que apresentei aos alunos um conjunto de critérios (Figura 23) dos quais eles teriam que selecionar os mais importantes e adequados às atitudes, comportamentos, potencialidades e dificuldades da turma.

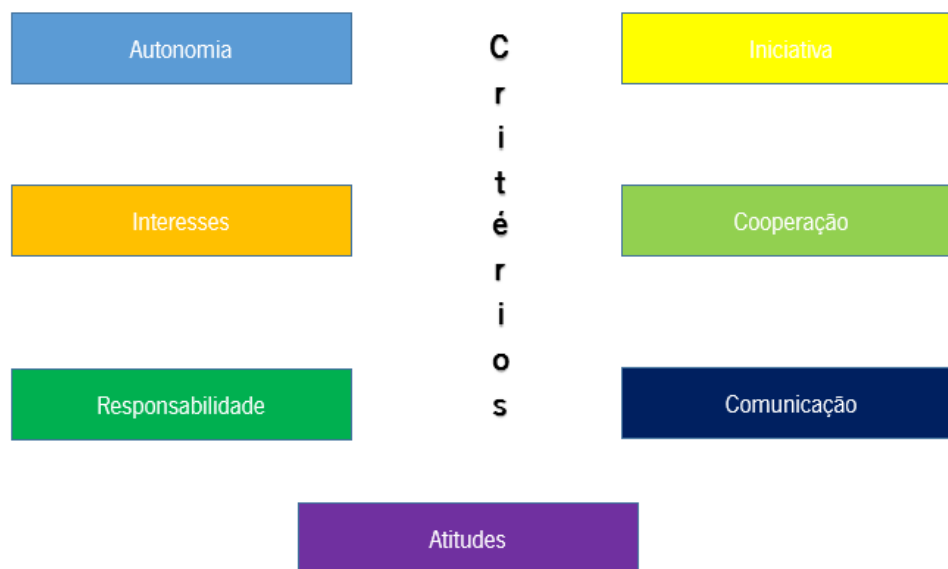


Figura 23 – Critérios apresentados aos alunos

Antes dos alunos procederem à seleção dos critérios de avaliação apresentados, demonstraram dificuldades em perceber o significado de cada critério, dada a grande complexidade dos conceitos de difícil compreensão para a faixa etária em questão. Além disso, Coll & Martín (2001) defendem que os critérios têm uma dupla face. Por um lado, pertencem “acrescentar um grau de concretização às intenções educativas” (p.196) e por outro, “chamar a atenção de alguns aspectos prioritários da aprendizagem (*ibidem*).

Foi então que, em grande grupo, discutimos cada critério e chegamos às seguintes conclusões:

- Autonomia:** independência direito de tomar decisões
- Iniciativa:** ideia ou ato que dá origem a uma atividade ou a um projeto
- Interesses:** opiniões; gostos
- Cooperação:** ato que o ajudar pessoas a fazer algo.
- Responsabilidade:** dever que uma pessoa tem de assumir as consequências dos seus atos
- Comunicação:** responder, perguntar ou falar sobre uma coisa com outra pessoa ou com outras pessoas.
- Atitude:** *maneira de ser*

Perante os critérios acima apresentados, através da votação os alunos optaram pela exploração dos critérios autonomia, cooperação, responsabilidade e comunicação (Figura 24) como sustentáculo para a construção da nossa ferramenta de avaliação.

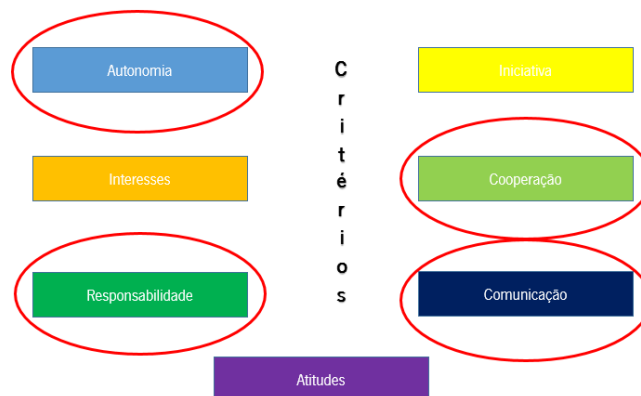


Figura 24 – Critérios selecionados pelos alunos

De seguida, tornou-se pertinente definir os indicadores mais importantes a avaliar em cada critério. Para isso, foi distribuído a cada dois alunos um cartão colorido em forma de estrela com um dos critérios selecionados anteriormente: o cartão de cor azul correspondia à responsabilidade, o verde à autonomia, o cor-de-rosa à comunicação e o cor-de-laranja à cooperação (Figura 25). Primeiramente, os alunos discutiram as suas ideias e de seguida redigiram-nas de acordo com os indicadores que consideravam mais relevantes a avaliar naquele critério (Figura 26).



Figura 25 – Cartões com os quatro critérios de avaliação selecionados pelos alunos



Figura 26 – Cartões com os indicadores elaborados pelos alunos

Mediante os indicadores que os alunos registaram nos cartões relativos a cada critério (Figura 27), selecionamos em grande grupo os que considerávamos mais adequados, tendo em conta as conclusões que os alunos colheram de cada critério e organizamos os dados numa tabela (Figura 28). Para além dos critérios, a tabela tem ainda o nome de cada aluno uma vez que foi utilizada para a auto e heteroavaliação de uma atividade integradora. Para diferenciarmos a forma de avaliação, os alunos sugeriram uma escala num intervalo de 1 a 5, em que o número 1 correspondia ao Não satisfaz, o número 2 ao Satisfaz Pouco, o número 3 ao Satisfaz, o número 4 ao Satisfaz Bastante e o número 5 ao Excelente. Quando questionados sobre o porquê de escolherem esta escala, os alunos afirmavam que era a escala utilizada nos exames nacionais de Matemática e de Português e pela professora titular. Como um dos objetivos no decorrer deste processo era conciliar a avaliação quantitativa e qualitativa, considerei que esta seria uma oportunidade para estabelecer essa ponte.



Figura 27 – Preenchimento dos cartões pelos alunos

Tabela de Autoavaliação

Critérios selecionados	Adriano	A. Beatriz	Beatriz	Beatriz P.	Carolina	Catarina	Cátia	Cristina	Diogo F.	Diogo	Francisca	Gonçalo	Inês	Jéssica	João	Jorge	Luís	Margarida	Marta	Marta	Marta	Nuno	Rafael	Rodrigo	Tomás	Vitória
Autonomia	Fazer as coisas sozinho																									
	Tentar, tentar e só depois perguntar																									
	Ter tudo organizado																									
Cooperação	Trabalhar em equipa																									
	Ouvir o outro																									
	Aceitar o opinião do outro																									
	Ajudar o outro																									
	Dar a nossa opinião																									
	Trabalhar bem com os colegas																									
Responsabilidade	Cuidar das nossas coisas																									
	Fazer os trabalhos que o professor propõe																									
	Cumprir as regras																									
	Chegar a horas à escola																									
Comunicação	Falar alto e calmamente																									
	Falar corretamente																									
	Ter uma postura correta																									

Figura 28 – Organização dos indicadores que compõem os critérios de avaliação

Após a estruturação dos indicadores na tabela, cada aluno preencheu a linha que lhe correspondia refletindo sobre o seu comportamento e atitude em cada critério (autoavaliação). A mesma ferramenta foi utilizada para que os alunos realizassem a heteroavaliação e preenchida pela professora cooperante para nos mostrar o seu olhar sobre o projeto. É relevante mencionar que após a definição destes critérios, e análogos indicadores, todas as atividades foram avaliadas pelos alunos de acordo com estas características.

Em suma, resta salientar que esta foi uma etapa onde emergiam dúvidas que, após solucionadas, davam origem a outras dúvidas, o que foi complicado, já que

“as facetas e componentes da avaliação estão estreitamente inter-relacionados, de modo que é difícil, realmente muito difícil, não os confundir e, ao mesmo tempo, garantir que haja coerência nas actuações e decisões que vamos tomando em relação a cada um deles” (Coll & Martin, 2001, p. 198).

5.2.4 – As práticas de avaliação

Hoje em dia nas escolas, as práticas de avaliação realizadas pelos professores sustentam-se em três procedimentos consecutivos: a medida do aproveitamento escolar, a transformação da medida em nota e, por último, a utilização dos resultados identificados (Luckesi, 1996). Contudo, as práticas de avaliação devem ser mais abrangentes, na medida em que o aluno é um sujeito ativo nas práticas avaliativas e que o professor deve coadunar os instrumentos de avaliação quantitativa e qualitativa.

É também reconhecido que “a avaliação formativa tem por finalidade a criação de condições pedagógicas que favoreçam e facilitem a aprendizagem” (Ferreira, 2007, p. 161). Para tal, é necessário antes de mais definir certas condições, tais como a clarificação do objeto e os critérios de avaliação, os meios pelos quais se vai processar a recolha de dados e de que forma vai ser analisada, melhorando o processo de ensino e aprendizagem do aluno. Após a clarificação dos critérios de avaliação e da amostra em estudo, torna-se necessário esclarecer o leitor sobre as técnicas e instrumentos de avaliação que empreguei para recolher os dados. Segundo Meirieu (1987), qualquer instrumento de avaliação deve comportar quatro elementos fulcrais: o suporte, a estrutura, os materiais e a situação social (Fernandes, et al., 1994). O suporte pode ser de escrita, oralidade, desenho ou expressão corporal, tirando proveito das potencialidades dos alunos e em cada suporte podem existir diferentes estruturas, podendo ser solicitado ao aluno que

resuma, complete, reconstrua ou enuncie. Assim como a estrutura, também os materiais devem ser apelativos de forma a não causar inibição ou rejeição por parte do aluno. O contexto onde o instrumento é aplicado influencia todo o processo, porém a diversificação dos instrumentos de avaliação não só é desejável como possível.

No contexto educacional onde desenvolvi a Prática de Ensino Supervisionada, as práticas avaliativas baseavam-se sobretudo na realização de fichas de avaliação periódicas das diferentes áreas curriculares e o aluno era um agente passivo desse processo. Com a adoção do Projeto Curricular Integrado, tornou-se possível criar pequenos momentos em que o aluno avaliava as atividades integradoras, o que nos dava um *feedback* do que poderíamos melhorar em intervenções posteriores, contribuindo para o crescimento e desenvolvimento do aluno e da professora estagiária. Iniciamos o processo de avaliação formal logo nas duas primeiras atividades integradoras, para dar resposta à primeira questão geradora¹⁰. Atendendo às sugestões dos alunos (Figura 18), distribuíram-se “carinhas” com diferentes expressões faciais, para não influenciar a avaliação do aluno. O verso desse “*smile*” continha três questões: uma, de completar “Gostaram da atividade?” e duas, de escrita “Porquê?”, “O que poderíamos ter feito melhor?” (Figura 29).



Figura 29 – Instrumento de avaliação da primeira atividade

Este foi um pequeno passo para a iniciação da participação ativa dos alunos no processo de avaliação, sendo importante para que conseguissem “orientar o processo de ensino-aprendizagem” (Alonso, 1996, p.51). Refletindo sobre as respostas dos alunos, observou-se que, na sua maioria, gostaram da atividade (Gráfico 1). Consideraram-na divertida mas, acima de tudo,

¹⁰ Anexo II - Desenho global das atividades integradoras

Anexo II - Mapa de conteúdos da primeira questão geradora

apreciaram o facto de terem participado juntos, em pequeno grupo, construindo conhecimentos sobre os povos antigos e apresentaram aos colegas aquilo que aprenderam.

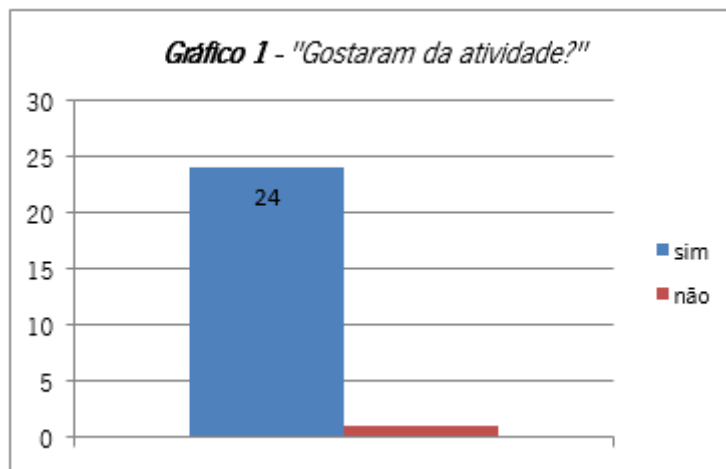


Gráfico 1 – Respostas dos alunos à questão “Gostaram da atividade?”

Porém, os alunos afirmaram que poderíamos estender a pesquisa a outros povos e apresentar a síntese dessas pesquisas por meio de um cartaz (Figura 30).



Figura 30 – Preenchimento do primeiro instrumento de avaliação

Neste primeiro momento de avaliação, os alunos demonstraram algumas dificuldades em justificar e argumentar a sua opinião e em apresentar os trabalhos aos colegas, uma vez que não era uma prática comum em sala de aula. Para tentar superar esta dificuldade, ao longo de posteriores intervenções, os alunos foram estimulados a expressarem adequadamente as razões da sua opinião e foram criadas mais oportunidades de trabalho em grupo.

Para a terceira e quarta atividade da primeira questão geradora, decidi diversificar e utilizar um suporte diferente: a oralidade. Os alunos enunciaram a atividade de que mais ou de que menos gostaram e referiram as razões/motivos que os conduziram a gostar mais ou menos de determinada atividade. A maioria dos alunos referiu que gostou de todas as atividades propostas (Gráfico 2), nomeadamente, a pesquisa na internet sobre a vida dos romanos, proferindo que gostaram de trabalhar em grupo e de mostrar os trabalhos aos colegas (Figura 31).

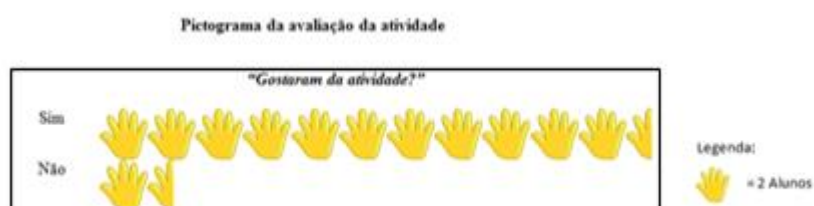


Gráfico 2 – Respostas dos alunos à questão “Gostaram da atividade?”

A17: “percebi a vida dos romanos, o que vestiam e o que comiam”

A18: “fui à internet no Magalhães”

A19: “gostei de mostrar o cartaz e de pôr lá fora para os outros meninos do 4º ano verem”

Figura 31 – Respostas orais dos alunos à questão “Porque gostaste mais dessa atividade?”

De todas as atividades, a que teve menos adeptos foi a síntese da informação recolhida num cartaz (Gráfico 3).

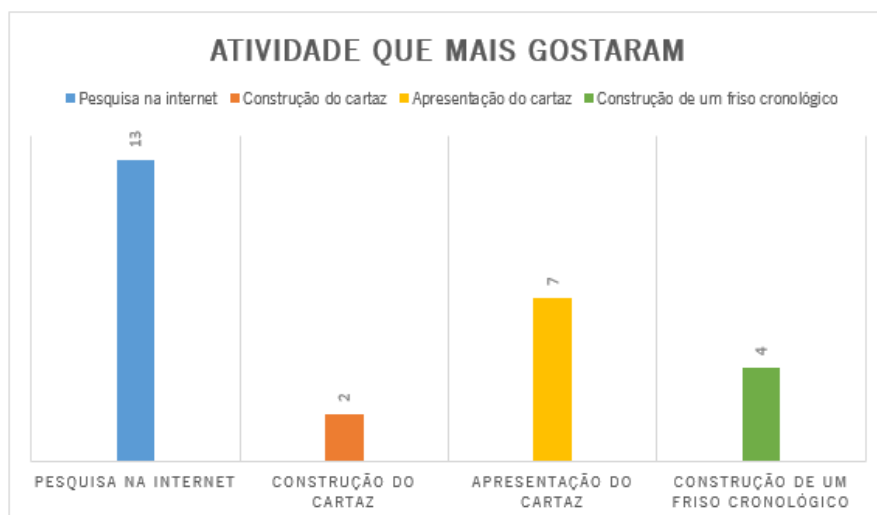


Gráfico 3 – Atividade que mais gostaram

Perante esta avaliação e considerando as dificuldades já referidas anteriormente, os alunos mostraram paulatinamente alguns progressos na argumentação e, conseqüentemente tornaram-se mais ativos no processo de avaliação. No entanto, as dificuldades em trabalhar em grupo mantinham-se, mas já não havia rejeição por parte do aluno em participar.

Como forma de avaliar as primeiras atividades que deram resposta à segunda questão geradora, “Como foi formado o nosso território?”¹¹, decidimos simular uma assembleia de voto. A cada aluno foi entregue um “boletim de voto” onde registaram a atividade “preferida” e a razão pela qual a elegeram. De seguida, dobraram o “voto” e colocaram-no num saco branco (Figura 33).



Figura 33 – Votos dos alunos na simulação de uma assembleia de voto

¹¹ Anexo II - Mapa de conteúdos da segunda questão geradora

Por fim, contados os votos, a atividade eleita foi a construção de fantoches dos Cruzados (Gráfico 4). Percebemos posteriormente, que haviam selecionado esta atividade pela possibilidade de poder construir um fantoche, de o decorar e de improvisar um diálogo com ele. Gostaram igualmente de descobrir o que era um Cruzado e a importância que tiveram na expansão do território português e na construção da identidade nacional (Figura 33).

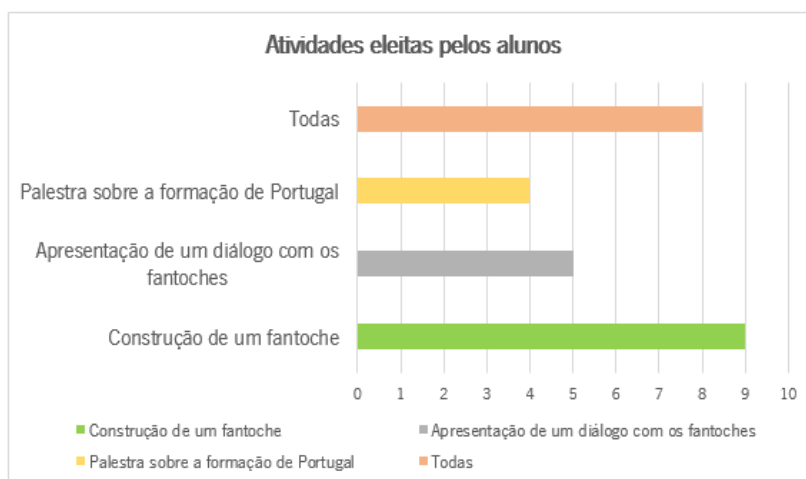


Gráfico 4 – Atividades eleitas pelos alunos

Todos os alunos participaram nestas atividades com seriedade e responsabilidade, critério este que foi bem apreendido. Comportaram-se como se estivessem numa verdadeira assembleia, onde o eleitor deve votar de forma consciente. Não obstante, alguns dos alunos, talvez por não terem percebido a regra de escolher apenas uma atividade, ou por todas se mostrarem bastante apelativas e se tornar difícil a escolha de apenas uma, fizeram alusão a todas elas. A avaliação desta atividade, dada a grande recetividade e participação do aluno, forneceu ao adulto, a sugestão de apostar em trabalhos de expressão plástica dado que tornam a aprendizagem um processo mais dinâmico, criativo e ativo.

Sim, gostei muito da atividade sobre os reis dos fantoches, os fantoches que eram gente nos cruzados para viverem os fantoches e apresentarem um diálogo com os fantoches e da maneira algararam território e formaram Portugal. Obrigado!

Eu gostei da atividade do fantoche porque descobri a história de Portugal. Gostei também porque pude fazer mais coisas sobre Portugal, gostei mesmo da atividade, espero que se volte a repetir. Obrigado.

Eu gostei das atividades. Porque eu gostei de aprender sobre a história Portugal! A atividade que gostei mais foi a dos fantoches.

Figura 33 – Opinião dos alunos expressa nos votos

Na sequência da resposta à questão “*Como foi formado o nosso território?*”, os alunos elaboraram ainda o projeto modelo de um castelo e construíram-no, em pares, tendo por base uma caixa de cartão, utilizando materiais reciclados. O projeto modelo foi traçado com giz branco em cartolina preta, técnica que os alunos não tinham experienciado, e que suscitou uma grande motivação por parte da turma. Por outro lado, os alunos tiveram oportunidade de votar no projeto modelo mais exequível e que serviu de alicerce à construção de outros castelos. Para os alunos avaliarem essa atividade, utilizei como suporte tiras de cartão coloridas. Dado que o cartão já tinha sido utilizado na construção dos castelos, agora teriam de selecionar uma nova atividade, optando pela modalidade de escrita ou pictórica. Perante a sugestão, os alunos referiram que a sua atividade preferida foi a composição do projeto modelo do castelo (Gráfico 5), devido à técnica artística usada. A maior parte dos alunos justificaram a escolha da atividade pela via escrita, sendo que alguns deles a complementaram com a modalidade pictórica (Figura 34).

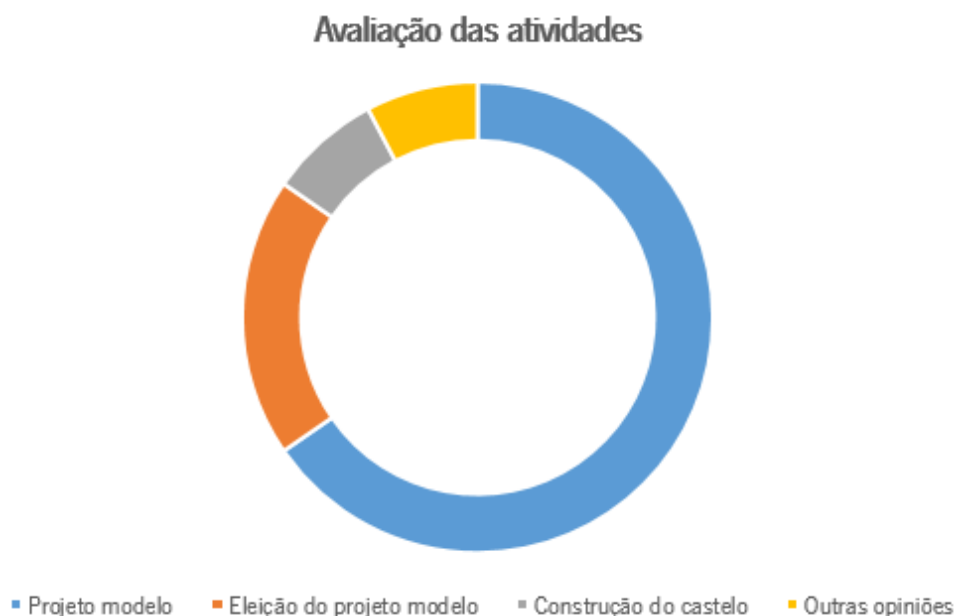


Gráfico 5 – Atividades avaliadas pelos alunos

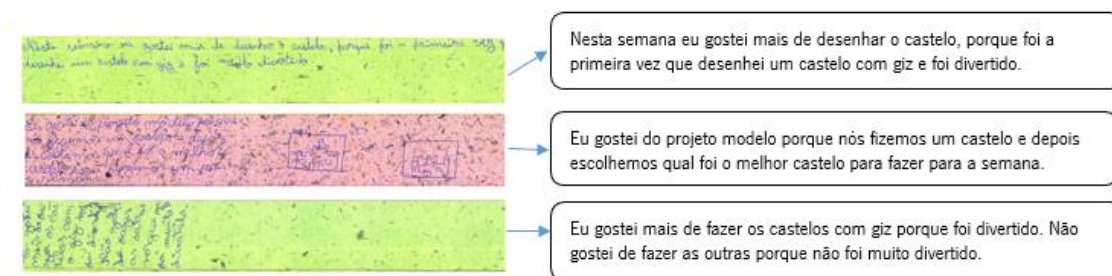


Figura 34 – Atividade que optaram e respetiva justificação

Na votação, segundo momento escolhido na avaliação, (Figura 35), os alunos tiveram em consideração o critério responsabilidade e, sobretudo, o critério cooperação. Foram imparciais nas suas escolhas e ouviram e respeitaram a opinião do outro durante o trabalho em equipa.

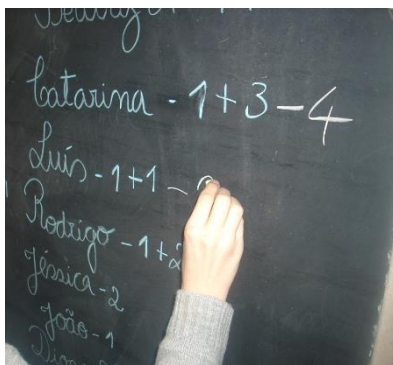


Figura 35 – Votação para o projeto modelo

Prossegui o processo de avaliação, relacionando-o, desta vez, com os conteúdos programáticos da área curricular de português. Para tal, os alunos foram desafiados a selecionarem a atividade da semana de que menos gostaram, exprimindo a sua opinião através de uma quadra rimada. Os alunos, porém, não perceberam o que tinha sido solicitado e escolheram uma atividade do início da construção do Projeto Curricular Integrado. Esta incompreensão revelou-se benéfica, dado que permitiu-me recolher e perceber as opiniões dos alunos acerca das atividades do projeto e elaborar um balanço global da intervenção e do projeto em desenvolvimento. Por meio da análise dos dados, consegui perceber que as atividades de grupo e a pesquisa sobre os povos romanos foram as menos apreciadas (Gráfico 6).



Gráfico 6 – Atividades que os alunos menos gostaram

Todavia, os alunos mostraram-se bastante entusiasmados com o facto de ser em quadra rimada. Alguns dos alunos até quiseram ler em voz alta a quadra que tinham composto (Figura 36). Desta forma, mais uma vez se demonstra que:

“avaliar o desenvolvimento de uma criança não se pode limitar a inventariar capacidades adquiridas, em vias de aquisição ou ainda inexistentes. (...) avaliação sumativa pode conduzir a uma constatação interessante e necessária e, por vezes, até necessária mas, não suficiente e aquém de uma avaliação dinâmica, contextualizada, ao serviço do desenvolvimento e da educabilidade das pessoas” (Portugal, 2012).

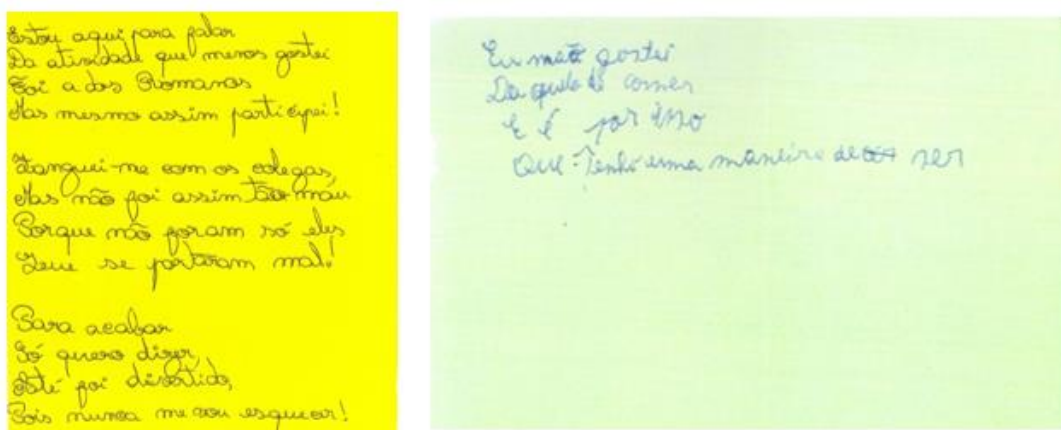


Figura 36 – Rimas compostas pelas crianças

Outras técnicas, instrumentos e métodos de avaliação foram utilizadas ao longo da evolução do Projeto Curricular Integrado. Dada a impossibilidade de os caracterizar pormenorizadamente, deixo aqui uma breve referência a outros instrumentos (Figura 37):

- a proposta de respostas de emparelhamento, em que o aluno ligava a atividade que mais gostou e que menos gostou ao motivo que fundamentava a sua seleção;
- as pequenas redações orais ou escritas sobre a seleção de duas atividades significativas para a construção do conhecimento do aluno;
- os questionários de opinião, em que apenas tinha a grelha e o aluno teria que construir a escala e avaliar.

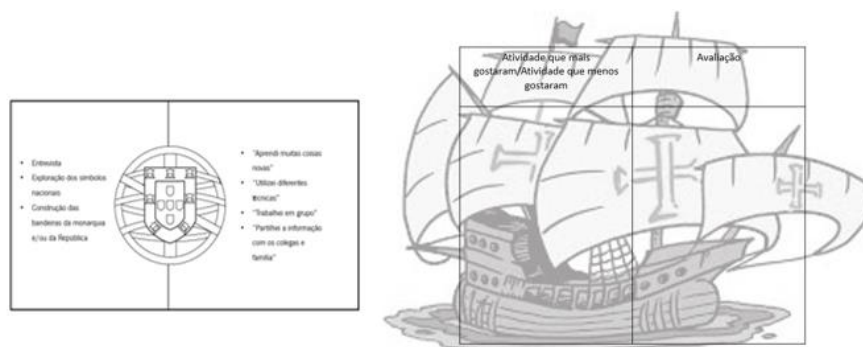


Figura 37 – Outros instrumentos de avaliação

Os métodos de avaliação estiveram igualmente presentes na apresentação oral dos trabalhos em grupo, no desempenho artístico, na apresentação e exposição de cartazes, nas pesquisas e na síntese da informação, tendo sempre em conta os critérios previamente selecionados, bem como os indicadores que sustentam cada critério.

5.2.4.1 – A autoavaliação

Uma outra prática utilizada foi a autoavaliação em que, ao longo da concretização de atividades simples, se pretendia promover uma aprendizagem refletida. Se os alunos forem capazes de se autoavaliarem, estão a desenvolver capacidades importantes para que possam refletir acerca do próprio desempenho, estando assim, a ajudá-los a construir competências que lhe serão úteis ao longo da sua vida (Brown, Race, & Smith, 2000). Primeiramente, tornou-se relevante explorar a noção de autoavaliação e perceber o que pensavam acerca disso, uma vez que os alunos não estavam habituados a essa prática. Como já teria sido sondado anteriormente, os alunos chegaram à conclusão que a autoavaliação é *“Avaliarmos a nós próprios” (A20)*. De seguida, considerei por bem sublinhar a relação que existe entre os critérios de avaliação, previamente construídos, e a autoavaliação, para que ficasse claro a interligação entre estes dois elementos. No início, foi necessário fornecer aos alunos orientações sobre o seu trabalho de autoavaliação, porém, com o passar do tempo os alunos foram progressivamente assumindo um grau de responsabilidade cada vez mais elevado na própria avaliação, onde o seu processo de autorreflexão ia amadurecendo. À luz deste processo, os alunos preencheram uma tabela segundo

a organização e os indicadores que construíram para cada critério (Figura 38)¹², de forma a que cada aluno se avaliasse no período correspondente ao decurso do Projeto Curricular Integrado, ajudando-os, deste modo, “a perspectivar a sua aprendizagem no contexto geral do seu desenvolvimento” (Brown, Race, & Smith, 2000, p. 139). No decorrer desta atividade, os alunos preferiram pequenos comentários que, de certo modo, justificavam a sua escolha (Figura 39). A escala de avaliação, como foi mencionado no princípio deste capítulo, foi selecionada pelos alunos, mediante a escala utilizada pela professora e ditada pelo ministério da educação para a classificação dos exames.

TABELA DE AUTOAVALIAÇÃO

Critérios	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Tem a ideia clara	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
Tem a ideia clara e organizada	5	5	4	4	4	5	4	3	5	5	3	5
Tem a ideia clara e organizada e detalhada	4	5	5	5	5	5	5	4	4	5	4	5
Tem a ideia clara e organizada e detalhada e com exemplos	5	5	5	5	5	5	4	3	5	5	4	5
Tem a ideia clara e organizada e detalhada e com exemplos e com uma conclusão	4	3	5	4	3	4	4	2	4	3	4	4
Tem a ideia clara e organizada e detalhada e com exemplos e com uma conclusão e com uma introdução	3	4	4	5	4	4	4	5	3	3	5	5
Tem a ideia clara e organizada e detalhada e com exemplos e com uma conclusão e com uma introdução e com uma revisão	5	5	5	5	5	5	5	3	5	4	5	5
Tem a ideia clara e organizada e detalhada e com exemplos e com uma conclusão e com uma introdução e com uma revisão e com uma avaliação	5	5	5	5	5	5	5	4	5	4	5	5
Tem a ideia clara e organizada e detalhada e com exemplos e com uma conclusão e com uma introdução e com uma revisão e com uma avaliação e com uma reflexão	4	5	5	5	4	5	4	4	3	5	4	5
Tem a ideia clara e organizada e detalhada e com exemplos e com uma conclusão e com uma introdução e com uma revisão e com uma avaliação e com uma reflexão e com uma conclusão final	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5

Figura 38 – Tabela de autoavaliação dos alunos

- A21:** “*Eu sou desorganizado*”
- A22:** “*Às vezes, muitas vezes chateio-me com o J. e com o G.*”
- A23:** “*Eu porto-me mal por isso vou pôr 1*”
- A24:** “*Eu risco tudo*”

Figura 39 – Comentários dos alunos no momento de autoavaliação

¹² Anexo III - Tabela de autoavaliação dos alunos

Graças a esta prática de avaliação, os alunos foram alcançando, cada vez mais, uma maior capacidade de avaliar os próprios comportamentos, atitudes, necessidades e pontos fortes, facultando o desenvolvimento de “sentimentos de responsabilidade pessoal ao apreciar a eficácia dos esforços individuais e de grupo” (Sant'Anna, 1997, p. 94). A projeção de um momento de autoavaliação foi o culminar dos processos metacognitivos desenvolvidos pelo aluno, de acordo com critérios que foram explorados, selecionados e organizados de modo cooperativo. Para tal, tentei sempre que os vários momentos oferecessem condições favoráveis à aprendizagem, para que o aluno se sentisse seguro, confiante, e assim, mostrar autenticidade nas suas avaliações (Sant'Anna, 1997). No decorrer do Projeto Curricular Integrado existiram outros momentos de autoavaliação, embora informais, tais como a resolução de situações de conflito do quotidiano escolar e a observação de situações presenciais. Porém, considero que outras técnicas poderiam ter sido utilizadas, como entrevistas entre alunos e debates, ajudando os alunos na identificação de dificuldades pessoais encontradas, na resolução de certos problemas, nos relacionamentos interpessoais e na compreensão dos progressos realizados durante o percurso da sua formação. Para além disso, creio que estas técnicas, aplicadas a longo prazo, poderiam ajudar o aluno a construir a ideia de uma conduta consciente, levando a que o sujeito se desligue da tutela do mestre, não totalmente, e que consiga garantir por si mesmo e por meios adequados, explícitos e pertinentes, a adequação de um método escolhido e da validade dos raciocínios aferentes para resolver um problema – autocontrole (Régner, 2002). Por outro lado, coadjuvária o aluno a utilizar meios adequados para retificar por si mesmo um resultado, de modo a melhorar ou reforçar os seus conhecimentos (saber, saber-fazer, saber ser), isto é, a atingir uma postura autocorretiva (Régner, 2002).

5.2.4.2 – A heteroavaliação

A heteroavaliação é um instrumento precioso na avaliação, dado que o aluno é intrinsecamente envolvido no seu processo avaliativo e no dos seus colegas, constituindo um modo de aprendizagem dinâmico. No entanto, esta prática não deve ser vista como uma maneira de facilitar o trabalho do professor, mas como um investimento que irá ser o sustentáculo de uma das modalidades da avaliação (Brown, Race, & Smith, 2000). Assim, se o professor fomentar a participação dos alunos neste género de práticas, estará a contribuir para experiências de

aprendizagem mais profundas, bem como *feedbacks* com maior riqueza (Brown, Race, & Smith, 2000).

Após a realização do momento formal de autoavaliação, em que os alunos preencheram a tabela, tornou-se necessário iniciar, gradualmente, a heteroavaliação, uma vez que os alunos enunciavam comentários relativamente ao valor que alguns colegas consideravam que mereciam. Foi perante tal situação que se principiou uma discussão em que eu era apenas o mediador do processo para os casos em que os alunos não consideravam justos. Assim, tal como na autoavaliação, considerei pertinente evocar os critérios de avaliação, previamente construídos pelos alunos, para que fossem diretrizes de todo o debate. Contudo, os alunos estavam a realizar um processo à qual não sabiam o nome, isto é, sabiam que estavam a avaliar os colegas mas não sabiam que esta prática se designava de heteroavaliação. No final da discussão em grande grupo, resolvi provocar os alunos e mencionar que alguns deles não estavam a ter em conta os critérios ao executarem a heteroavaliação. Tal como anteriormente na construção do conceito de autoavaliação, os alunos questionaram de imediato “*O que é isso?*” (A25). Desta vez, no quadro, procedemos à escrita da palavra e identificação da palavra primitiva e do prefixo. Como não sabiam o que significava “*heter(o)*”, fomos ao dicionário e descobrimos que o prefixo derivava do grego “*héteros*” que exprime a ideia de “*diferente*”, “*outro*”. Perante tal descoberta e pensando no processo que estavam a concretizar, os alunos associaram que heteroavaliação era uma avaliação feita por outra pessoa. Assim, os mesmos consideraram adequado um novo preenchimento da tabela, mas desta vez em grupos, discutindo e avaliando os elementos de cada grupo, e assim sucessivamente, ou seja, avaliação intergrupala (Figura 40)¹³. O valor seria atribuído pelo consenso do grupo mediante os critérios de avaliação. Mais uma vez, refiro que foi um momento de grande aprendizagem porque, melhor que ninguém, os alunos estiveram a par de toda a construção do projeto como membros participantes e proporcionou-lhes o fortalecimento da comunicação e da responsabilidade. À medida que os alunos preenchiam a tabela, eu observava as suas reações e pude verificar que eles primavam pela justiça e não pelo companheirismo.

¹³ Anexo III - Tabela de heteroavaliação

Tabela de Heteroavaliação

Critérios selecionados	Adriana	A. Beatriz	Beatriz	Beatriz P.	Carolina	Catarina	Catrina	Christina	Diogo F.	Diogo	Francisca	Gonçalo	Inês	Jessica	João	Jorge	Luz	Margarida	Mário	Marta	Matilde	Nuno	Rafael	Rodrigo	Tomás	Vitória
Autonomia:	Fazer as coisas sozinho	3	3	4	4	4	4	3	4	5	3	2	4	4	3	4	4	5	5	3	4	3	4	3	4	4
	Tentar, tentar e só depois perguntar	4	4	3	3	5	3	4	4	5	3	3	4	5	4	4	5	5	5	3	4	3	4	3	4	3
	Ter tudo organizado	4	4	4	4	5	4	4	4	4	3	3	3	5	3	4	3	5	5	1	5	4	4	3	3	4
Cooperação:	Trabalhar em equipa	4	4	4	4	4	4	4	4	5	3	3	3	4	3	4	3	4	5	4	4	4	4	2	5	4
	Ouvir o outro	3	4	4	4	5	4	5	5	4	2	4	3	4	4	4	3	4	4	3	4	4	3	3	4	4
	Aceitar a opinião do outro	3	3	3	4	4	5	4	5	3	2	2	2	3	3	4	3	4	4	4	3	3	4	3	3	3
	Ajudar o outro	3	5	4	5	4	4	5	4	4	3	4	3	5	4	3	3	5	5	3	5	4	4	4	4	4
	Dar a nossa opinião	5	5	5	5	3	3	3	3	4	4	5	4	5	4	5	5	5	3	4	5	5	4	5	5	4
	Dar-mo-nos bem com os colegas	3	4	4	4	4	4	4	4	5	3	2	3	4	3	4	2	4	4	2	4	4	4	3	4	3
Responsabilidade:	Cuidar das nossas coisas	4	4	4	4	5	4	5	4	4	3	3	3	5	4	4	4	5	4	2	4	5	4	4	3	5
	Fazer os trabalhos que a professora propõe	4	4	4	4	5	5	3	4	4	5	3	3	4	5	4	4	4	5	5	3	5	4	4	5	4
	Cumprir as regras	4	4	4	4	5	5	3	5	4	4	2	2	3	5	3	4	2	4	4	2	4	3	3	3	4
	Chegar a horas a escola	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	3	3	4	5	5	5	2	5	5	5	5	5
Comunicação:	Falar alto e calmamente	4	4	4	4	4	3	3	4	4	3	2	3	4	4	5	5	5	3	5	5	4	4	5	4	4
	Falar corretamente	4	4	4	4	5	4	3	3	5	3	3	4	4	4	5	3	5	5	4	5	4	5	4	4	4
	Ter uma postura correta	4	3	4	4	4	4	5	5	4	2	2	2	4	3	2	2	4	4	3	4	5	4	5	4	4

Figura 40 – Tabela de heteroavaliação dos alunos

Ao analisar as diferenças entre os valores da auto e heteroavaliação, consagrados no preenchimento da tabela (Figuras 28, 38 e 40), pode afirmar-se que alguns valores se alteram¹⁴. Contudo, não há uma discrepância acentuada entre o valor que o aluno atribui a si próprio e o valor que os outros lhe atribuíram, como se pode observar no gráfico abaixo (Gráfico7), em que a linha correspondente à heteroavaliação acompanha o trajeto da respetiva linha de autoavaliação. Este facto mostra que os alunos são críticos com eles mesmos e conseguem facilmente, depois de todo o percurso, localizar os pontos fortes e as suas debilidades, o que potencia a responsabilidade e implicação direta do aluno no processo de ensino e de aprendizagem. Por outro lado, o facto da heteroavaliação ter sido realizada em grupo, desenvolve não só a cooperação, como também ajuda os alunos a aperfeiçoarem a comunicação oral e a aprender com os erros dos outros.

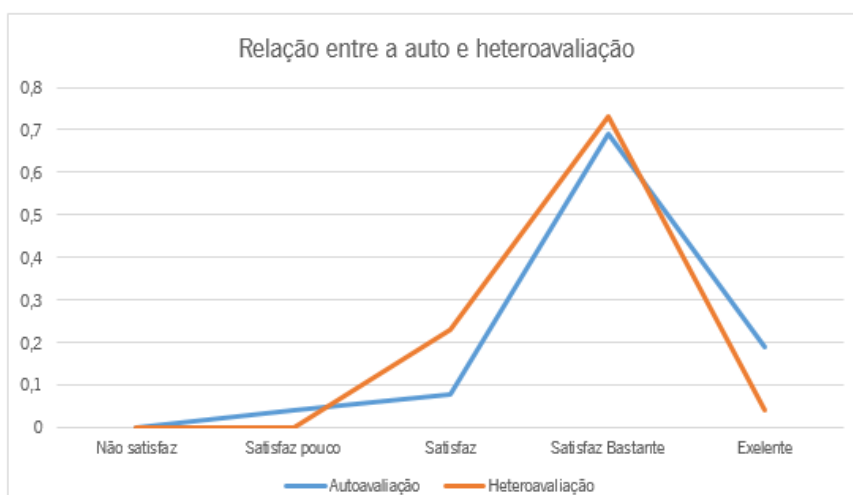


Gráfico 7 – Auto e heteroavaliação

Para além desta heteroavaliação grupal, houve análogas circunstâncias de heteroavaliação, nomeadamente na exposição oral de trabalhos à turma (Figura 41), na realização de uma entrevista a uma professora de história, e a montagem de uma exposição interturmas à comunidade educativa, tendo sempre em conta os critérios de avaliação construídos.



Figura 41 – Exposição oral de um trabalho à turma

Todos estes instrumentos e práticas ofereceram aos alunos a participação no processo de avaliação educacional, passando pelo papel de avaliadores e construindo, certamente, uma visão mais concreta dos procedimentos utilizados durante a avaliação.

5.2.5 – A avaliação do Projeto

A avaliação é uma componente essencial na estruturação, construção e desenvolvimento de um Projeto Curricular Integrado (Alonso, 1998). Da informação que provém desse momento poderemos reestruturar atividades, e consequentes planificações, para que sejam significativas

para os alunos e que, simultaneamente, vão ao encontro dos seus interesses. Enquanto parte integrante do próprio currículo, a avaliação desempenha um papel de autorregulação da aprendizagem (dimensão formadora da avaliação), na medida em que avaliar é descrever a realidade e formular uma apreciação sobre ela (Alves, 2004, p. 91). Avaliar um projeto é caminhar numa perspetiva de autorregulação, mas numa escala maior e mais abrangente.

Após a exposição que teve como objetivo divulgar os projetos desenvolvidos pelas três turmas à comunidade educativa, no sentido de dar a conhecer todas as aprendizagens realizadas, seguiu-se a realização de um balanço final de todo o projeto, modernizando e ampliando a dimensão do processo avaliativo. Com toda a panóplia de métodos inovadores e criativos que se poderia adotar, decidi fornecer aos alunos o contacto e exploração de um género de papel que desconheciam e estava relacionado com uma das temáticas abordadas ao longo da construção do Projeto Curricular Integrado, o papel seda. Então, em grupos de três alunos, em papel de seda, estes registaram o que mais e menos gostaram ao longo do projeto e quais os motivos por terem optado por essas atividades (Figura 42). No final, atribuíram uma apreciação a todo o projeto mediante uma escala previamente definida por eles. Assim, podiam optar por selecionar Não Satisfaz (NS), Satisfaz Pouco (SP), Satisfaz (S), Satisfaz Bastante (SB) ou Excelente (E). No final do registo, criou-se um momento de discussão da tarefa em que os alunos verbalizaram o seu parecer.



Figura 42 – Avaliação do projeto

À luz da avaliação dos alunos, foi possível executar um balanço final do projeto “Como foi criado o país de Portugal”. Perante tais informações, constatou-se que as atividades que os alunos mais gostaram se enquadravam maioritariamente na área curricular de expressão plástica, nomeadamente, a construção dos castelos, a elaboração dos fantoches, a construção e decoração das bandeiras, a construção de um marcador de livros e o esboço de um projeto modelo. Por outro lado, existiram outras atividades relacionadas com a área curricular de português que os

alunos também gostaram, como por exemplo, a escrita do convite para a exposição e a realização de uma entrevista (Gráfico 8). Os alunos mencionam que gostaram mais destas atividades. “Aprendemos coisas novas”, “pintamos com sprays e parecia que estávamos a fazer um graffiti”, “porque podemos representar com os fantoches” e “fizemos as bandeiras sozinhos”. Estas expressões pronunciadas pelos alunos demonstram, de forma implícita, a valorização dos critérios da autonomia, cooperação, responsabilidade e comunicação.



Gráfico 8 – Atividades que os alunos mais gostaram ao longo do projeto curricular integrado

Contudo, existiram outras atividades que os alunos menos gostaram, principalmente a pesquisa sobre os romanos, o preenchimento da árvore genealógica e a atividade sensorial. Os grupos mencionaram que não gostaram tanto destas atividades, uma vez que esteticamente, não corresponderam ao que esperavam, não tiveram oportunidade de participar naquela atividade ou estavam num grupo e os elementos não cooperavam. Tal como na análise anterior, é de referir que, apesar de não estarem nítidos, estão subjacentes os critérios de cooperação e autonomia.

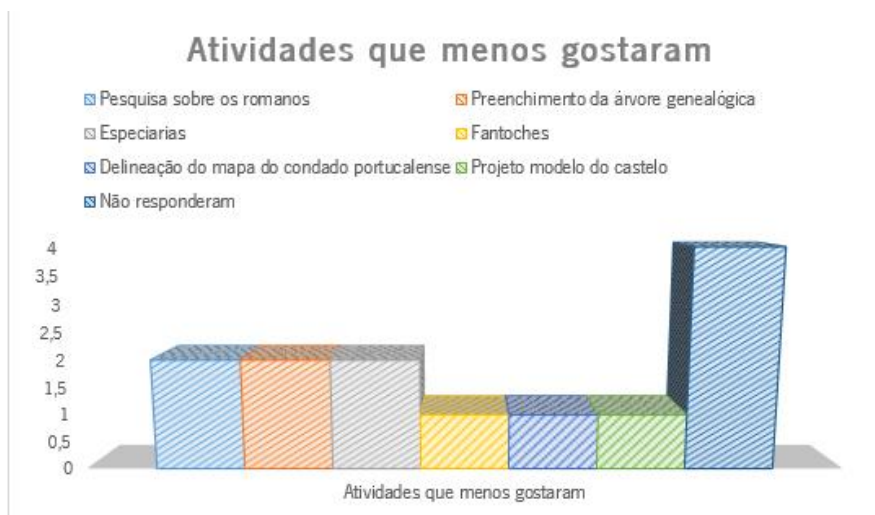


Gráfico 9 – Atividades que os alunos menos gostaram ao longo do Projeto Curricular Integrado

No entanto, um número considerável de grupos considerou que gostou de tudo, não respondendo portanto à questão (Gráfico 9).

Relativamente à apreciação quantitativa do projeto e segundo a escala selecionada pelos alunos, consideraram na sua maioria, que merecia a apreciação de “Excelente” (Gráfico 10), sobretudo, porque ao longo do percurso tiveram oportunidade de construir o próprio conhecimento e de participar em atividades integradas que não condiziam com a rotina da sala de aula.

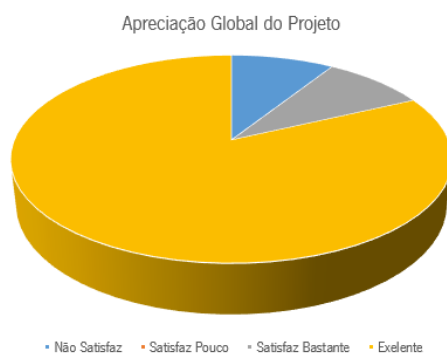


Gráfico 10 – Apreciação global do projeto

Nesta atividade já foi possível observar que os alunos, em grupo, estruturavam e planificavam a avaliação (Figura 43) decidindo o que iam avaliar, ou seja, os objetivos a avaliar, onde obtiveram informação, recordando tudo aquilo que tinham realizado, para posteriormente ser mais fácil definir as atividades que mais e menos gostaram, mencionando argumentos válidos que justificavam tal escolha.



Figura 43 – Exemplos de diferentes esquemas estruturantes da avaliação

Por último, conversavam e atribuíam um valor que consideravam ser o correto mediante a escala acima enunciada (Figura 44).



Figura 44 – Fases do processo de avaliação (Valadares & Graça, 1998, p. 58)

No período inicial das intervenções, foi notório a dificuldade dos alunos em participar nas atividades referentes à avaliação, ficando evidente a falta de hábito na sua execução. Contudo, com o tempo foi visível e sentida a mudança neste comportamento, crescendo o número de alunos a participarem voluntariamente e a expressarem-se, de forma lógica e contextualizada. Ao longo do projeto, procurou-se incluir nas propostas de atividades realizadas momentos de diálogo, discussão e reflexão sobre os conteúdos, temas e questões abordadas.

5.2.5.1 – O olhar da professora cooperante face ao projeto

Durante todo o desenvolvimento do projeto, a professora cooperante, foi um apoio muito importante, uma vez que já conhecia os alunos da turma desde o 1.º ano do 1.º ciclo do Ensino Básico, bem como as suas potencialidades, interesses e dificuldades, o que, de certa forma, nos ajudou a adaptar as nossas intervenções a estas três condições. Apesar de algumas controvérsias com a professora cooperante, entendi que seria relevante um outro olhar, relativamente ao projeto, ao desempenho dos alunos e à minha prestação. Isto para refletir até que ponto os objetivos definidos e enunciados no capítulo 4 foram alcançados e se os alunos os aplicavam diariamente no quotidiano escolar.

No que diz respeito à prestação dos alunos, a professora completou uma tabela (auto e heteroavaliação), a mesma utilizada e preenchida pelos alunos (Figuras 28, 38 e 40), verificando, que na sua opinião os alunos desenvolveram competências em todos os critérios, principalmente, no que respeita à responsabilidade, salientando um maior desenvolvimento dos indicadores “cuidar das nossas coisas” e “fazer os trabalhos que a professora propõe”¹⁵. Por outro lado, progressivamente, a professora denotou uma maior facilidade no aluno em expressar a sua opinião.

Relativamente ao projeto e à minha prestação, a professora cooperante referiu que:

“ O Projeto de estágio desenvolvido por Carla Isabel Magalhães Félix teve um impacto significativo no desenvolvimento das capacidades de autoconhecimento e autoavaliação destes alunos, cuja faixa etária se situa precisamente no momento do desenvolvimento cognitivo em que começam a conseguir uma reflexão mais realista sobre as suas próprias capacidades e, conseqüentemente, sobre as atividades que realizam. A prestação da Carla Isabel foi excelente e teve, portanto, o

¹⁵ Anexo IV – Tabela de avaliação preenchida pela professora cooperante.

mérito de intervir no momento certo e com a dose necessária para levar os alunos a desenvolver as suas capacidades” (Excerto da opinião da professora cooperante sobre o projeto).

Perante tais considerações e mediante a escala selecionada pelos alunos, a professora avaliou a minha prestação, atribuindo Excelente nos critérios autonomia, cooperação e responsabilidade e Satisfaz Bastante no critério comunicação, uma vez que considera “ser necessário mais tempo de interação com alunos desta faixa etária para conseguir adequar melhor a linguagem”¹⁶. Esta avaliação proporcionou-me o reconhecimento da importância do progresso de aprendizagem, mostrando as capacidades que já construí e as que posso melhorar ou reconstruir para poder gerir a qualidade e eficácia das intervenções educativas. Assim, estimulou a minha capacidade de considerar a “aprendizagem para toda a vida”, que está intrinsecamente relacionada com o desenvolvimento da minha identidade enquanto profissional de educação.

¹⁶ Anexo IV – Parecer da professora cooperante sobre o projeto “Check-up” do conhecimento: aprender e avaliar.



CONSIDERAÇÕES FINAIS



6. Considerações Finais

Ao longo da elaboração deste projeto de investigação e intervenção, procurei refletir sobre acontecimentos passados antes, durante e depois da intervenção pedagógica. Muitas dúvidas e limitações foram emergindo. Com elas, fui aprendendo e reestruturando os meus saberes. Fiquei com a perceção de que agora faria algumas coisas diferentes. O que aprendi sobretudo foi a importância de termos uma postura autorreflexiva constante e coerente de (re) construção dos saberes e das práticas (Sá-Chaves, 2007). Cada experiência, cada prática e cada posterior reflexão, tornam-nos profissionais mais experientes, mas também profissionais conscientes do que ainda há para fazer ou aprender.

Ao longo deste capítulo, pretendo apresentar em síntese algumas reflexões sobre todo o processo desenvolvido, as suas implicações e as suas limitações, bem como algumas indicações para, se possível, prosseguir este projeto futuramente.

Como foi referido no início da dissertação, a questão central desta investigação consistia que os alunos avaliassem não os conhecimentos dos diversos conteúdos curriculares, mas os conhecimentos que construíram em torno da avaliação. Isto é, os alunos não iriam avaliar os conhecimentos das áreas curriculares de português, matemática ou estudo do meio, no entanto iriam avaliar os conhecimentos que construíram relativamente ao conceito de avaliação, critério de avaliação, transformando-se em protagonistas do próprio processo de avaliação, procurando desenvolver o seu sentido crítico segundo os critérios autonomia, cooperação, responsabilidade e comunicação. Com a implementação de estratégias de auto e heteroavaliação, pretendeu-se que progressivamente o aluno refletisse sozinho e em conjunto sobre a própria ação (Zeichner, 1993).

O estudo centra-se na modalidade formativa da avaliação que, apesar de decretada como principal modalidade de avaliação no ensino básico, coexistem pressões sociais e tradicionais que a “*sumativizam*” (Ferreira C. , 2007). Apesar de este ser um dos obstáculos encontrados ao longo da minha prática, gostaria inicialmente de proferir aquilo que aprendi ao longo deste processo. Primeiramente, aprendi que a avaliação deve ser contextualizada, ou seja, deve contemplar as diferenças individuais dos alunos e mesmo quando é utilizada a modalidade de avaliação sumativa, uma vez que possibilita aos alunos a perceção dos seus pontos fortes e do que ainda pode melhorar. Consegui ainda compreender que é importante para o adulto e para o aluno, que os objetivos e critérios de avaliação sejam claros, compreensíveis, explícitos, e os instrumentos utilizados sejam fiáveis e válidos. Já definidos os instrumentos e os critérios, é relevante que todas as formas de avaliação forneçam ao aluno um *feedback* sobre a sua aprendizagem e desempenho.

Contudo, ao longo desta caminhada, o professor deve também refletir sobre a sua prática, para que o processo de ensino e de aprendizagem do aluno tenha uma qualidade superior e também ele poder perceber os aspetos a melhorar.

No que se refere às limitações ou obstáculos, não poderei deixar de enunciar que o maior deles foi o tempo. Foram, aproximadamente, quatro meses neste contexto e tenho consciência que existiram diversos aspetos que poderiam ser melhorados e algumas experiências poderiam ter sido repensadas. Por outro lado, a pouca abertura da professora cooperante, face ao processo de investigação, colocou algumas pedras ao longo do percurso, mas com o tempo a receptividade foi aumentando. O maior de todos os obstáculos trata-se da complexidade e exigência do termo avaliação e dos conceitos que o integram. Em muitos momentos, foi complicado encontrar uma forma de ajudar os alunos a construírem estes conceitos, dado que até para o professor a avaliação assume uma “multiplicidade e amplitude das expectativas de que é objecto” (Abrecht, 1994, p. 155). Uma outra dificuldade consistiu na escassez de referenciais teóricos recentes e o estudo crítico e reflexivo que eles exigiam. Pouco a pouco, fui adquirindo o domínio de alguma “metalinguagem”, o que proporcionou que todo o projeto fosse fluído e mostrando mais resultados.

No entanto, e apesar dos condicionalismos, eu e os alunos fomos construindo progressivamente competências que nos consentiram compreender o verdadeiro sentido da avaliação, adquirir uma certa responsabilização pelo processo de aprendizagem e desenvolver processos metacognitivos que nos tornou mais (auto) críticos, conscientes e reflexivos.

Por tudo o que foi anteriormente mencionado, esta investigação suscita algumas vertentes para futuros estudos. Uma das possibilidades seria um estudo longitudinal, em que com um grupo de crianças da educação pré-escolar, se efetuava uma alusão e aplicava algumas das práticas avaliativas, acompanhando o mesmo grupo de alunos já no 1.º Ciclo do Ensino Básico, para que fosse possível a exploração e construção de outros critérios de avaliação, bem como o aprofundar e/ou diversificar as estratégias de auto e heteroavaliação. Outra linha investigativa seria desenvolver com os docentes uma formação nesta área, com vista a verificar as repercussões no processo de ensino e aprendizagem do aluno e, conseqüentemente, na prática pedagógica do professor.

Para concluir, a avaliação

“constituindo-se num processo o mais transparente possível, envolvendo a participação de diversos actores e prevendo a negociação dos resultados, a construção de referenciais imprime o acto de avaliar uma função eminentemente formativa; com o conhecimento das “regras do jogo”,

passa-se de uma avaliação “tradicional” arbitrária e punitiva com enfoque na classificação – a avaliação de pontos – para uma avaliação formadora com enfoque no sujeito e no contexto – a avaliação de ponta” (Alves, 2004, p. 133).



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS



7. Referências Bibliográficas

- Abrantes, P. (2002). A avaliação das aprendizagens no ensino básico. Em P. Abrantes, L. Alonso, M. Peralta, L. Cortesão, C. Leite, J. Pacheco, . . . L. Santos, *Reorganização Curricular do Ensino Básico: A Avaliação das Aprendizagens- Das concepções às práticas* (pp. 7-16). Lisboa: Departamento da Educação Básica - Ministério da Educação.
- Abrecht, R. (1994). *A Avaliação Formativa*. Rio Tinto: Asa.
- Allal, L. (1979). Stratégie d'évaluation formative: conceptions psychopédagogiques et modalités d'application. Em L. Allal, J. Cardinet, & P. Perrenoud, *L'évaluation formative dans un enseignement différencié* (pp. 136-139). Berne: Peter Lang.
- Alonso, L. (1992). "A avaliação curricular como processo de reflexão. *Noesis* n^o23, pp. 25-27.
- Alonso, L. (1996). *Desenvolvimento Curricular e Metodologia de Ensino Básico - Manual de apoio ao desenvolvimento de Projectos Curriculares Integrados*. Braga: Instituto de Estudos da Criança - Universidade do Minho.
- Alonso, L. (1998). *Inovação Curricular, Formação de Professores e Melhoria da Escola. Uma abordagem reflexiva e reconstrutivista sobre a prática de inovação/formação. Vol. I e II. Dissertação de Doutoramento*. Braga: Instituto de Estudos da Criança - Universidade do Minho.
- Alonso, L. (Dezembro de 2002). PARA UMA TEORIA COMPREENSIVA SOBRE INTEGRAÇÃO CURRICULAR - O contributo do Projeto "PROCUR". *INFÂNCIA E EDUCAÇÃO - Investigação e Práticas* n^o5, pp. 62-87.
- Alonso, L. (2004). *A CONSTRUÇÃO DE UM PARADIGMA CURRICULAR INTEGRADOR*. Braga: Universidade do Minho.
- Alonso, L., & Lourenço, G. (1998). *Metodologia de investigação de problemas*. Braga: Instituto de Estudos da Criança - Universidade do Minho.
- Alves, M. (2004). *Currículo e Avaliação - Uma perspectiva integrada*. Porto: Porto Editora.
- Arents, R. (1999). *Aprender a Ensinar*. Amadora: McGraw-Hill.
- Barbosa, J., & Alaiz, V. (1994). Caminho percorrido...Percurso a construir...Auto-avaliação. Em C. Cardoso, *Pensar avaliação, melhorar a aprendizagem*. Lisboa: IIE.
- Boggino, N. (Maio/Agosto de 2009). A avaliação como estratégia de ensino. Avaliar processos e resultados. *Sísifo - revista de ciências da educação* n^o9, pp. 79-86.
- Brown, S., Race, P., & Smith, B. (2000). *GUIA DA AVALIAÇÃO: Sugestões para professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Cabral, N. (2003). *Avaliação no Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.

- Caldas, J. (2012). *Construindo a profissão: Entre o desenvolvimento profissional e a aprendizagem escolar - Contributos da metodologia de trabalho de projeto e do modelo curricular PROCUR*. Braga: Instituto de Educação - Universidade do Minho.
- Ciência, M. d. (2012). *Despacho normativo n.º 24-A/2012*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Colaço, A. (. (2006). *Dicionário Verbo de Língua Portuguesa*. Lisboa: Editorial Verbo.
- Coll, C., & Martín, E. (2001). A avaliação da aprendizagem no currículo escolar: uma perspectiva construtivista. Em C. Coll, E. Martín, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé, & A. Zabala, *O construtivismo na sala de aula: Novas perspectivas para a acção pedagógica* (pp. 196-221). Porto: Edições Asa.
- Cortesão, L. (2002). Formas de ensinar, formas de avaliar - Breve análise de práticas correntes de avaliação. Em P. Abrantes, Alonso, L., M. Peralta, L. Cortesão, C. Leite, J. Pacheco, . . . L. Santos,, *Reorganização Curricular do Ensino Básico: Avaliação das Aprendizagens - Das concepções às práticas* (pp. 35-42). Lisboa: Departamento da Educação Básica - Ministério da Educação.
- Costa, J., & Melo, A. (2013). *Dicionário Básico da Língua Portuguesa*. Porto: Porto Editora.
- Costa, J., Coelho, J., & Poças, M. (2012). *AVALIAÇÃO COLABORATIVA EM BIOLOGIA. UM TEMPO DE AULA TRANSFORMADO EM TEMPO DE APRENDIZAGEM*. Universidade do Minho: Braga.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., & Vieira, S. (2009). Investigação-acção: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, vol.XIII nº2, pp. 445-479.
- DEB, D. d. (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Domingos, A., Neves, I., & Galhardo, L. (1984). *Uma forma de estruturar o ensino e a aprendizagem*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Esteban, M. (1999). A avaliação no cotidiano escolar. Em M. Esteban, R. Barriga, A. Afonso, C. Geraldi, & J. Loch, *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos* (pp. 7-28). Rio de Janeiro: DP&A.
- Fernandes, A. (s/d). A Investigação-acção como metodologia. *Projecto SER MAIS* , pp. 1-11.
- Fernandes, D. (2008). *AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS: Desafios às Teorias, Práticas e Políticas*. Lisboa: Texto Editores.
- Fernandes, D., Ferraz, M., Carvalho, A., Dantas, C., Cavaco, H., Barbosa, J., . . . Neves, N. (1994). Instrumentos de avaliação: diversificar é preciso. *Pensar avaliação, melhorar a aprendizagem*.
- Fernandes, M. (2002). Métodos de avaliação pedagógica. Em P. Abrantes, L. Alonso, M. Peralta , L. Cortesão, C. Leite, J. Pacheco, . . . L. Santos, *Reorganização Curricular do Ensino*

Básico: Avaliação das Aprendizagens - Das concepções às práticas (pp. 65-74). Lisboa: Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica.

- Ferreira, C. (2007). *A Avaliação no Quotidiano da Sala de Aula*. Porto: Porto Editora.
- Ferreira, M., & Santos, M. (2007). *APRENDER A ENSINAR, ENSINAR A APRENDER*. Porto: Afrontamento.
- Flores, M. A., & Flores, M. (2000). Do currículo uniforme à flexibilização curricular: algumas reflexões. Em J. Pacheco, J. Morgado, & I. Viana, *Caminhos da Flexibilização e Integração - Políticas Curriculares* (pp. 67-92). Braga: Centro de Estudos de Educação e Psicologia - Universidade do Minho.
- Formosinho, J. (1987). «O Currículo Uniforme Pronto a Vestir de Tamanho Único». Em *O Insucesso Escolar em Questão - Cadernos de Análise Social da Educação* (pp. 41-50). Braga: Universidade do Minho.
- Foshay, A. (1969). Curriculum. Em R. Ebel, *Editor Encyclopedia of Educational Research* (pp. 275-280). New York: MacMillan Publishing.
- Gimeno, S., & Gómez, A. (1998). *COMPREENDER E TRANSFORMAR O ENSINO*. s/l: artmed.
- Hadji, C. (1997). *L'évaluation démythifiée*. Paris: ESF.
- Johnson, M. (1977). Difinitions and Models in Curriculum Theory. Em A. Bellack, & H. Kliebard, *Curriculum and Avaliation* (pp. 3-19). Berkeley : McCutchan Publishing Corporation.
- Jorba, J., & Sanmartí, N. (2000). La función pedagógica de la evaluación. Em M. Ballester, J. Batalloso, M. Calatayud, & e. al, *Evaluación como ayuda al aprendizaje* (pp. 21-44). Barcelona: Graó.
- Jordão, M. (1995). AVALIAÇÃO NO ENSINO SECUNDÁRIO - O PORTUGUÊS NO QUADRO DOS NOVOS PROGRAMAS. Em C. Leite, J. Pacheco, E. Moreira, M. Terrasêca, A. Carvalho, & A. Jordão, *AVALIAR A AVALIAÇÃO* (pp. 59-62). Porto: Edições Asa.
- Latorre, A. (2003). *La Investigación-Acción*. Barcelo: Graó.
- Luckesi, C. (1996). *Avaliação da aprendizagem escolar*. Brasil: Cortez Editora.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora.
- Meirinhos, M., & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EDUSER: revista de educação Vol.2 (2)*, pp. 49-65.
- Miras, M. (2001). Um ponto de partida para a aprendizagem de novos conteúdos: os conhecimentos prévios. Em C. Coll, E. Martín, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé, & A. Zabala, *O construtivismo na sala de aula: Novas perspectivas para a acção pedagógica* (pp. 54-73). Porto: Asa.
- Oliveira, I., & Pacheco, D. (2003). Avaliação e currículo no cotidiano escolar. Em M. (. Esteban, *Escola, currículo e avaliação* (pp. 119-136). São Paulo: Cortez Editora.

- Pacheco, J. (1995). *A AVALIAÇÃO DOS ALUNOS NA PERSPECTIVA DA REFORMA - PROPOSTAS DE TRABALHO*. Porto: Porto Editora.
- Peralta, M. (2002). Como avaliar competência(s)? Algumas considerações. Em P. Abrantes, L. Alonso, M. Peralta, L. Cortesão, C. Leite, J. Pacheco, . . . L. Santos, *Reorganização Curricular do Ensino Básico: Avaliação das Aprendizagens - Das concepções às práticas* (pp. 25-34). Lisboa: Departamento da Educação Básica - Ministério da Educação.
- Perrenoud, P. (1999). *Avaliação. Da excelência à regulação das aprendizagens. Entre duas lógicas*. Porto Alegre: ARTMED.
- Phenix, P. (1958). *Philosophy of Education*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Portugal, G. (Setembro/Dezembro de 2012). Uma proposta de avaliação alternativa e "autêntica" em educação pré-escolar: o Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC). *Revista Brasileira de Educação Vol.17 nº51*.
- Régnier, J. (maio/agosto de 2002). A AUTO-AVALIAÇÃO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA. *Revista Diálogo Educacional vol.3 nº6*, pp. 53-68.
- Ribeiro, A. (1999). *Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Texto Editora.
- Rodríguez, G., Flores, J., & Jiménez, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Roldão, M. (1999). *Os professores e a gestão do currículo. Perspectivas e práticas em análise*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. (1999a). *Gestão curricular – fundamentos e práticas*. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica.
- Roldão, M. (2000). O CURRÍCULO ESCOLAR: DA UNIFORMIDADE À CONTEXTUALIZAÇÃO - CAMPOS E NÍVEIS DE DECISÃO CURRICULAR. *Revista de Educação vol. IX, Nº1*, pp. 81-83.
- Sant'anna, F. e. (1993). *Planejamento de ensino e avaliação*. Porto Alegre: Sagra.
- Sant'Anna, I. (1997). *Por que avaliar?: como avaliar? : critérios e instrumentos*. Petrópolis: Vozes.
- Santos, L. (2002). Auto-avaliação regulada - Porquê, o quê e como? Em P. Abrantes, L. Alonso, M. Peralta, L. Cortesão, C. Leite, J. Pacheco, . . . L. Santos, *Reorganização Curricular do Ensino Básico: Avaliação das Aprendizagens - Das concepções às práticas* (pp. 75-84). Lisboa: Departamento da Educação Básica - Ministério da Educação.
- Saylor, G. (1996). *Curriculum Planning for Modern School*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

- Silva, C. (2011). *Tornar-se professor: Desenvolvimento curricular e construção do conhecimento profissional – estudo de formação de professores do 1º ciclo do ensino básico. Vol. I e II. Tese de doutoramento*. Braga: Instituto de Educação - Universidade do Minho.
- Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., & Vieira, S. (s/d). *METODOLOGIAS DE INVESTIGAÇÃO EM EDUCAÇÃO*. Obtido de FAADSAZE: <http://faadsaze.com.sapo.pt/>
- Tyler, R. (1950). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago: University of Chicago.
- Valadares, J., & Graça, M. (1998). *avaliando...para melhorar a aprendizagem*. Amadora: Plátano .
- Vieira, A. (2009). O PLANEAR, FAZER E REVER NO QUOTIDIANO INFANTIL . *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 3199-3217). Braga: Universidade do Minho.
- Xyspas, C. (1999). *PIAGET E A EDUCAÇÃO*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: Ideias e Práticas*. Lisboa: Educa.



ANEXOS



8. Anexos

8.1 – Anexo I – Tabela dos princípios educativos orientadores da ação pedagógica

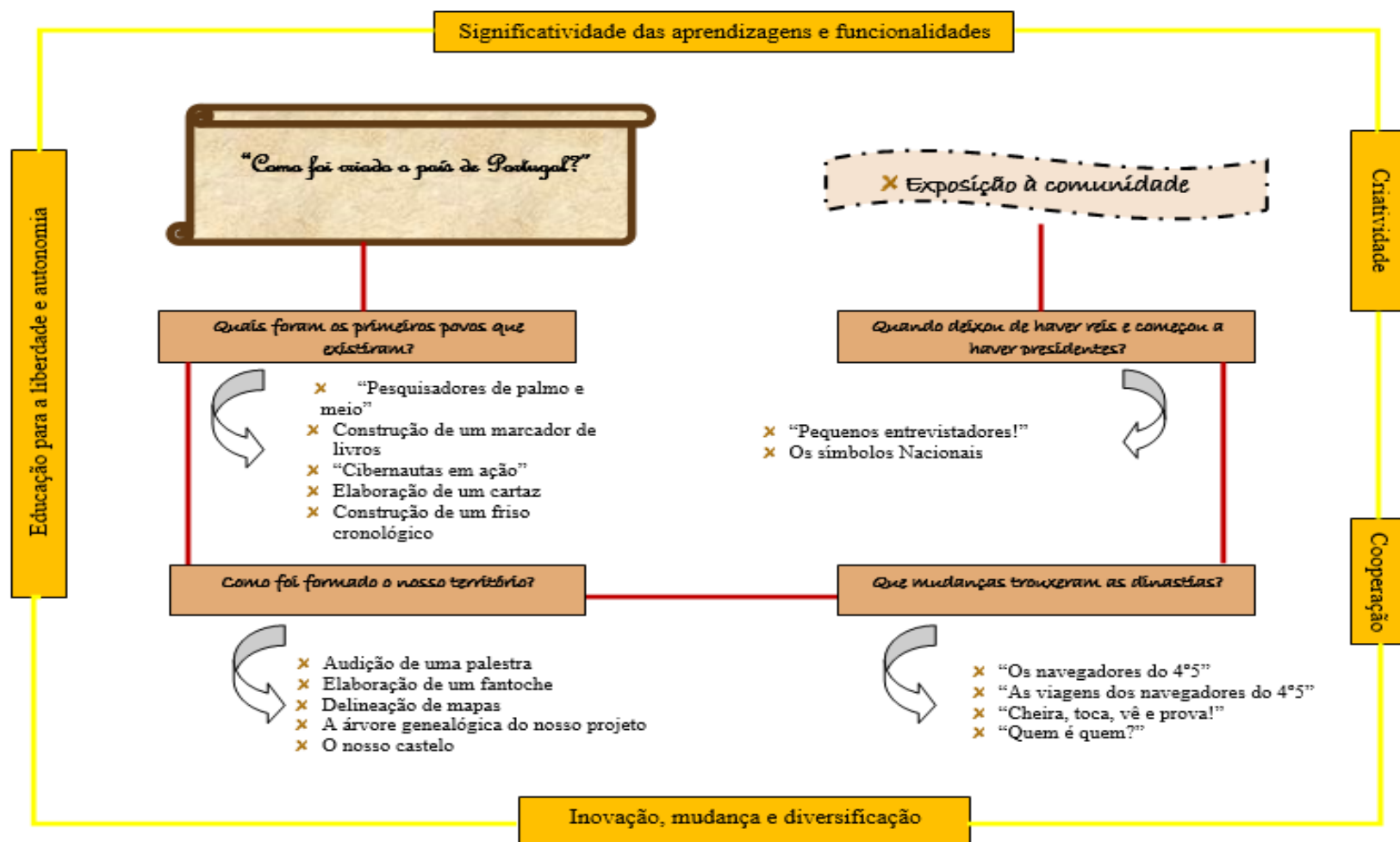
Princípio	Definição	Estratégias de intervenção/ação
Educação para a Autonomia e Cidadania	<p>Esta conceção filosófica aspira que se desenvolva um ambiente de autonomia e de liberdade para que os alunos participem nas decisões intrínsecas a todo o processo de ensino e aprendizagem.</p> <p>Deste modo, perspectivámos a formação dos alunos enquanto seres autónomos e livres na resolução de problemas do quotidiano.</p>	<p>Desenvolver atividades que permitam aos alunos uma reflexão sobre situações problemáticas de modo a que as resolvam com autonomia e liberdade, para que fiquem aptos para a vida em comunidade. Desta forma, formaremos cidadãos ativos e participativos na sociedade.</p>
Inovação e integração	<p>Esta conceção filosófica visa a procura de metodologias inovadoras e diversificadas que promovam a construção de conhecimentos</p>	<p>Promover atividades com recursos a materiais e metodologias diversificadas de modo a que as aprendizagens sejam significativas, não apenas para o</p>

	significativos formando assim cidadãos capazes de se adaptar à constante mudança da sociedade.	momento mas para a vida. Só assim será possível uma adaptação às mudanças constantes características da sociedade atual.
Cooperação	Este princípio educativo sociológico está associado ao desenvolvimento de atitudes e hábitos de trabalho em grupo com o objetivo de inculcar nas crianças a cooperação e o espírito de equipa. Proporciona ainda a troca de experiências, saberes e ideias de modo a respeitar a opinião dos outros, aceitando-os como elementos pertencentes a uma comunidade.	Oferecer atividades que permitam o trabalho em grupo com o objetivo de desenvolver valores de ajuda mútua, respeito pela opinião dos outros e cooperação, fundamentais para a integração e participação dos alunos na vida em comunidade.
Abertura ao meio e à comunidade	Este princípio educativo sociológico tem como objetivo mobilizar e articular todos os elementos da comunidade educativa, assim como outros parceiros do meio social envolvente, de modo a proporcionar experiências de aprendizagem que promovam nos alunos conhecimentos acerca do meio	Fomentar atividades que envolvam todos os elementos da comunidade, escolar ou não escolar, com o intuito de promover o desenvolvimento integral do aluno.

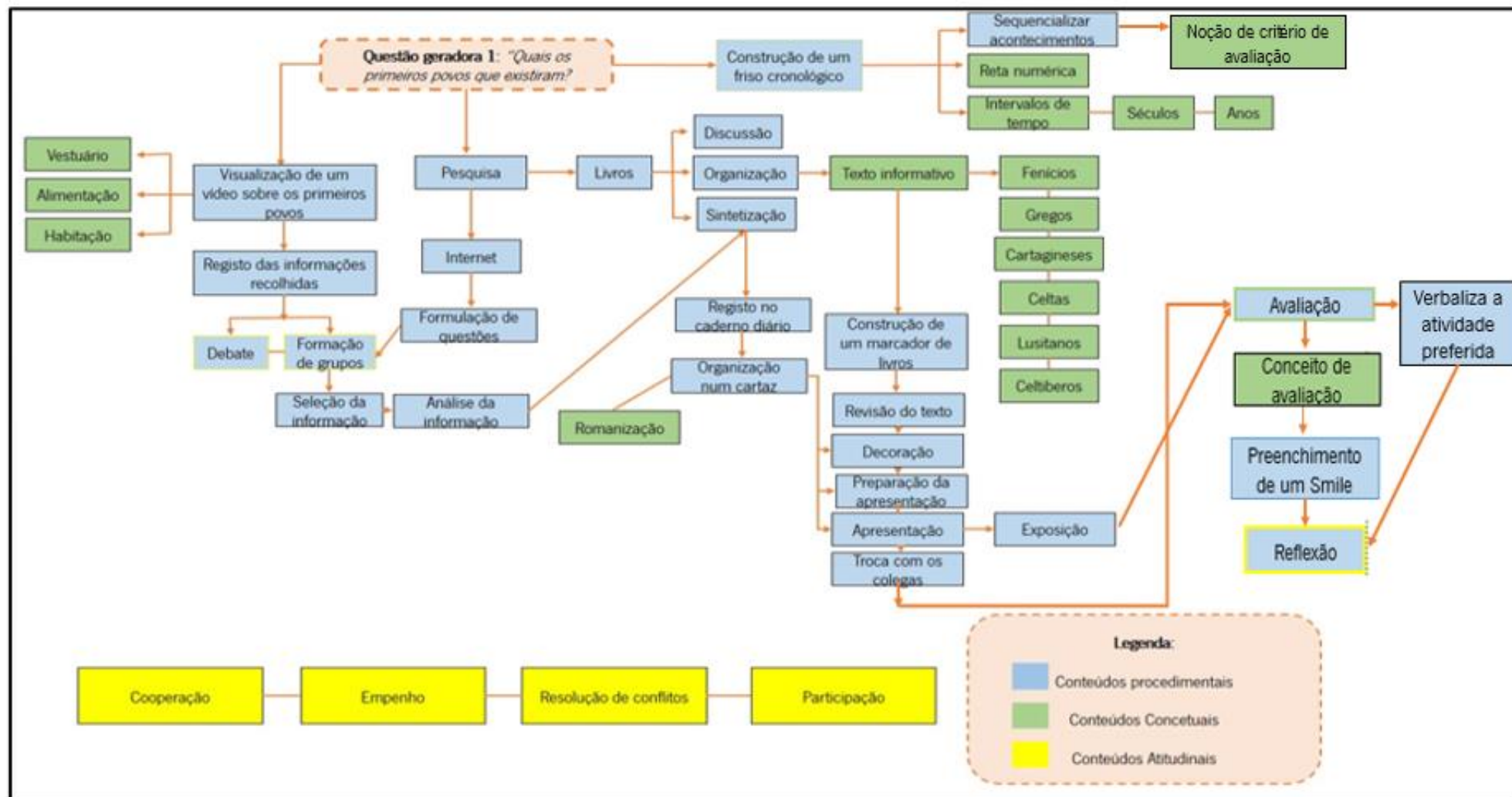
<p>Significatividade e funcionalidade das aprendizagens</p>	<p>Este princípio educativo psicopedagógico pressupões “a necessidade de assegurar a construção de aprendizagens significativas ajudando o aluno a relacionar os novos conteúdos (factos, conceitos, procedimentos, atitudes) com que estes já possui. Do mesmo modo, assegurar que as aprendizagens sejam funcionais, proporcionando situações para a aplicação e a transferência do aprendido.” (Alonso,1996, p.47)</p>	<p>Desenvolver atividades que partam sempre dos conhecimentos prévios e dos interesses das crianças, para que as aprendizagens tenham funcionalidade, permitindo o desenvolvimento integral do aluno.</p>
<p>Criatividade</p>	<p>Este princípio educativo psicopedagógico visa a construção de situações que promovam a criação, a invenção e resolução de problemas de forma original. Para isso é necessário assegurar a liberdade de pensamento e expressão espontânea e criativa, deste modo estaremos a desenvolver o autoconceito, autoestima e o espírito crítico, formando cidadãos ativos e participativos na realidade.</p>	<p>Promover atividades diversificadas com o objetivo de permitir aos alunos a liberdade de criar, inventar e solucionar problemas com originalidade. Assim, estaremos a desenvolver nas crianças o autoconceito, a autoestima e o espírito-crítico.</p>

8.2 – Anexo II

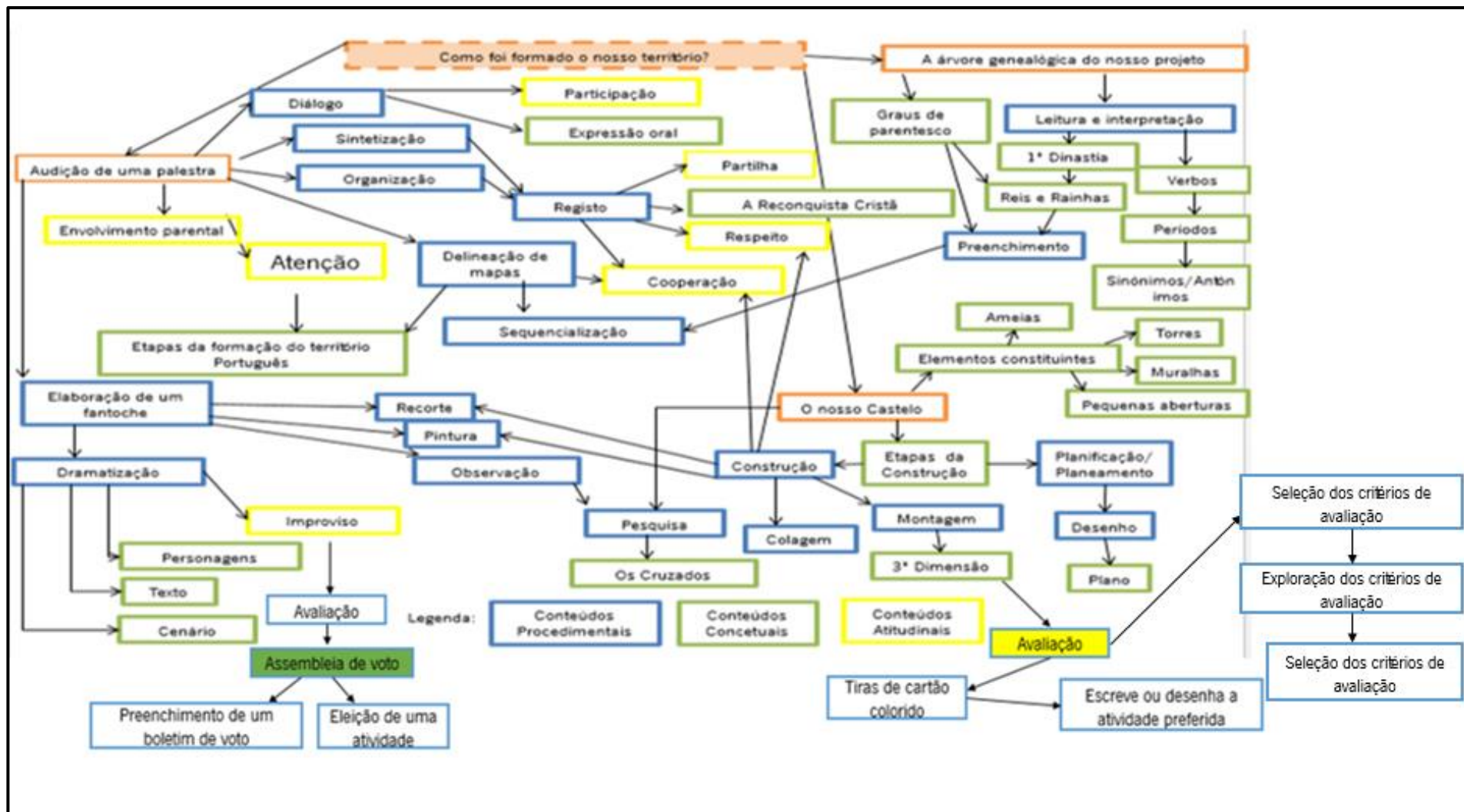
8.2.1 – Desenho Global das Atividades Integradoras



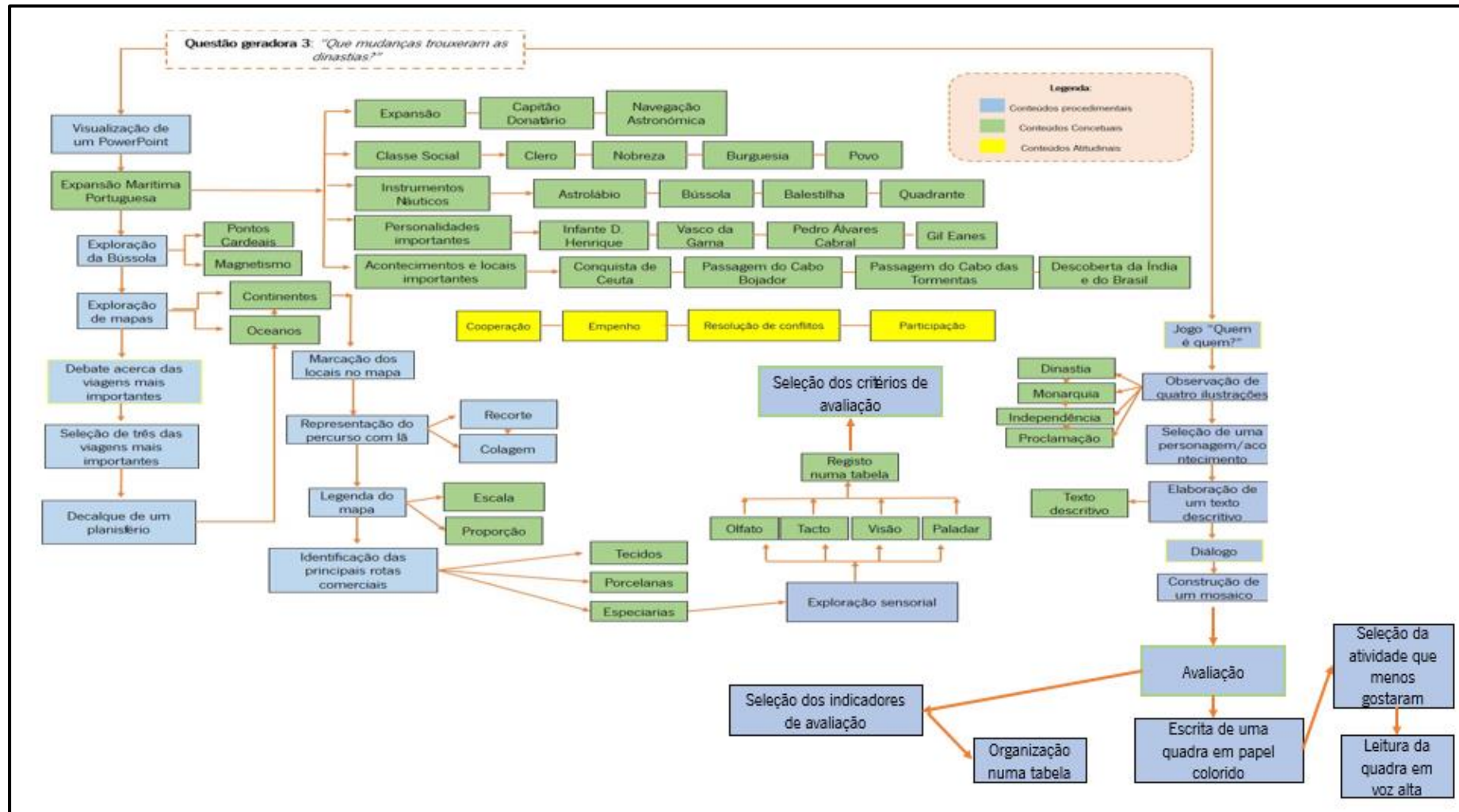
8.2.2 – Mapa de Conteúdos da Primeira Questão Geradora



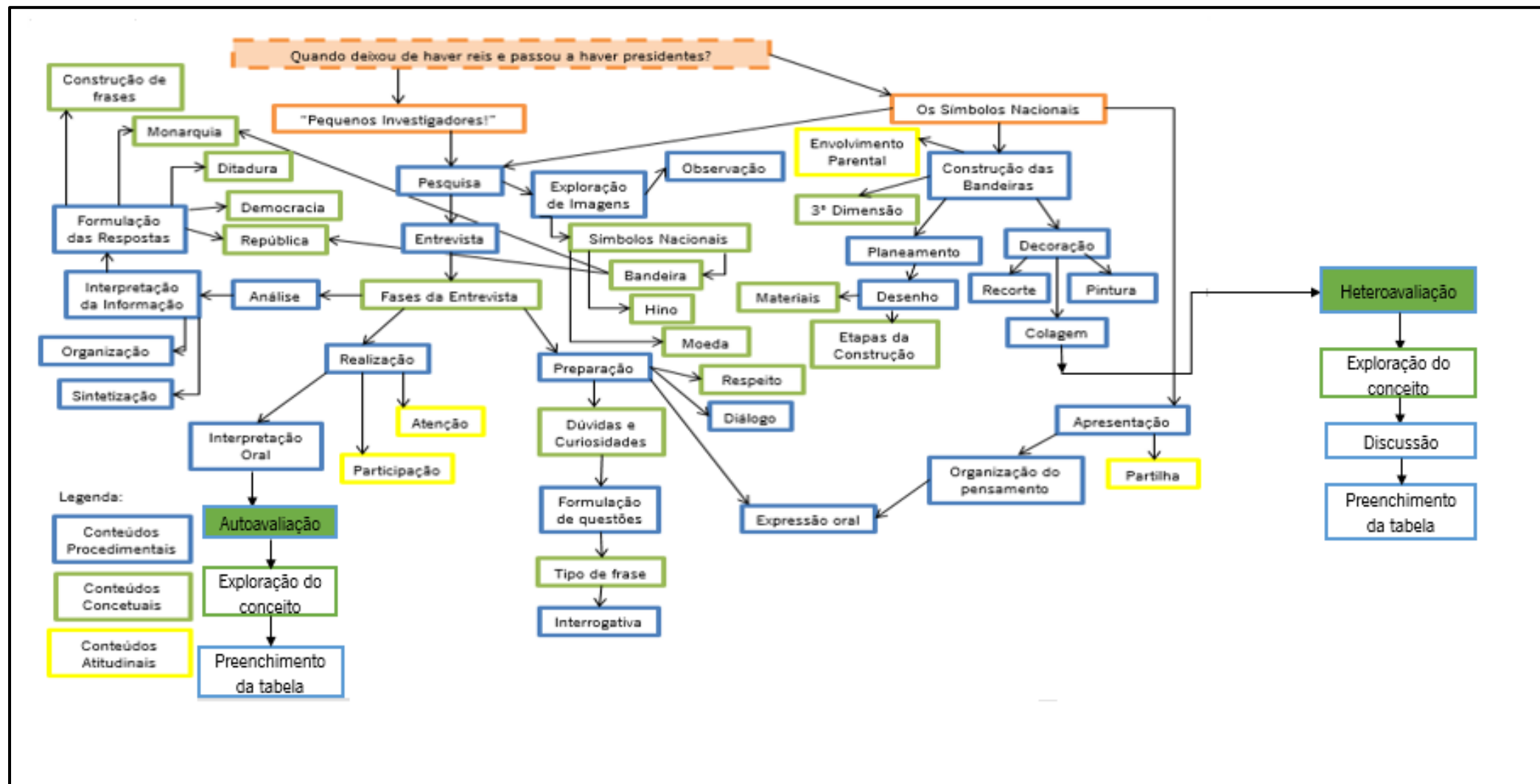
8.2.3 – Mapa de Conteúdos da Segunda Questão Geradora



8.2.4 – Mapa de Conteúdos da Terceira Questão Geradora



8.2.5 – Mapa de Conteúdos da Quarta Questão Geradora



8.3 – Anexo III

8.3.1 – Tabela de Autoavaliação

Tabela de Autoavaliação

Critérios selecionados		Adriana	A. Beatriz	Beatriz	Beatriz P.	Carolina	Catarina	Cátia	Cristina	Diogo F.	Diogo	Francisca	Gonçalo	Inês	Jéssica	João	Jorge	Luis	Margarida	Mário	Marta	Maria	Nuna	Rafael	Rodrigo	Tomás	Vitória	
Autonomia	Fazer as coisas sozinho	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	1	4	4	5	4	3	5	3	4	4	4	
	Tentar, tentar e só depois perguntar	5	5	4	4	4	4	5	4	4	3	3	5	5	2	3	3	5	4	3	4	3	4	2	5	4	5	
	Ter tudo organizado	4	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	4	5	5	4	4	5	5	1	5	5	5	5	4	4	5	
Cooperação	Trabalhar em equipa	5	5	4	5	5	5	5	5	4	3	4	5	5	3	4	5	5	5	5	5	5	4	4	1	5	5	
	Ouvir o outro	4	5	5	5	4	4	5	4	4	4	3	4	4	3	4	5	4	4	4	4	5	4	3	2	5	4	
	Aceitar a opinião do outro	3	4	4	5	5	4	4	4	4	5	3	3	3	3	5	4	5	5	3	5	3	4	4	2	5	4	
	Ajudar o outro	5	5	5	5	4	5	5	4	5	3	5	4	5	4	4	4	5	4	4	5	5	5	5	5	3	5	5
	Dar a nossa opinião	5	3	3	5	4	5	5	4	4	4	5	4	5	4	5	1	4	5	5	5	5	5	5	5	4	5	4
	Darmo-nos bem com os colegas	4	5	4	5	5	4	4	5	4	4	1	3	5	2	4	1	5	5	4	4	4	5	4	4	3	4	5
	Cuidar das nossas coisas	5	4	5	5	5	5	5	5	5	3	5	5	5	5	5	4	2	5	5	3	5	5	5	5	5	5	5
Responsabilidade	Fazer os trabalhos que a professora propõe	5	5	4	5	5	4	4	5	4	3	5	5	5	5	5	1	5	5	4	5	5	4	4	5	5	5	
	Cumprir as regras	5	5	4	5	5	4	5	5	4	4	4	4	5	3	4	3	5	5	3	5	5	4	4	2	5	5	
	Chegar a horas à escola	5	4	5	4	5	5	5	4	5	5	4	4	4	3	2	4	5	5	4	1	5	3	5	5	4	4	5
	Falar alto e calmamente	4	4	5	5	4	4	4	4	4	3	1	3	5	3	4	5	4	4	4	4	4	3	4	3	4	4	5
Comunicação	Falar corretamente	5	5	5	5	5	4	4	5	5	4	4	3	5	2	5	1	5	5	3	4	5	5	3	3	5	5	
	Ter uma postura correta	5	3	5	4	3	5	5	4	3	1	1	2	3	5	4	1	4	4	5	4	3	4	3	2	5	5	

8.3.2 – Tabela de Heteroavaliação

Tabela de Heteroavaliação

Critérios seleccionados		Adriana	A. Beatriz	Beatriz	Beatriz P.	Carolina	Catarina	Cátia	Cristina	Diogo F.	Diogo	Francisca	Gonçalo	Inês	Jéssica	João	Jorge	Luis	Margarida	Mário	Marta	Maria	Nuna	Rafael	Rodrigo	Tomás	Vitória	
Autonomia	Fazer as coisas sozinho	3	3	4	4	4	4	3	4	5	3	2	4	4	3	4	4	5	5	3	4	3	4	3	4	4	4	
	Tentar, tentar e só depois perguntar	4	4	3	3	5	3	4	4	5	3	3	4	5	4	4	5	5	5	3	4	3	4	3	4	3	4	
	Ter tudo organizado	4	4	4	4	5	4	4	4	4	3	3	3	5	3	4	3	5	5	1	5	4	4	4	3	3	4	
Cooperação	Trabalhar em equipa	4	4	4	4	4	4	4	4	5	3	3	3	4	3	4	3	4	5	4	4	4	4	4	4	2	5	4
	Ouvir o outro	3	4	4	4	5	4	5	5	4	2	4	3	4	4	4	3	4	4	3	4	4	3	3	3	3	4	4
	Aceitar a opinião do outro	3	3	3	4	4	3	5	4	3	2	2	2	3	3	4	3	4	4	4	3	3	3	4	3	3	3	3
	Ajudar o outro	3	5	4	5	4	4	5	4	4	3	4	3	5	4	3	3	5	5	3	5	4	4	4	4	4	4	4
	Dar a nossa opinião	5	5	5	3	3	5	3	4	4	4	5	4	5	4	5	5	5	3	4	5	5	4	5	5	5	5	4
	Darmo-nos bem com os colegas	3	4	4	4	4	4	4	4	4	5	3	2	3	4	3	4	2	4	4	2	4	4	4	3	4	3	4
Responsabilidade	Cuidar das nossas coisas	4	4	4	4	5	4	5	4	4	3	3	3	5	4	4	4	5	4	2	4	5	5	4	4	4	3	5
	Fazer os trabalhos que a professora propõe	4	4	4	5	5	3	4	4	5	3	3	4	5	4	4	4	5	5	3	5	4	4	4	5	4	4	
	Cumprir as regras	4	4	4	4	5	3	5	4	4	2	2	3	5	3	4	2	4	4	2	4	3	3	3	3	3	4	4
	Chegar a horas à escola	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	3	3	4	5	5	5	2	5	5	5	5	5	5	3	5
Comunicação	Falar alto e calmamente	4	4	4	4	4	3	3	4	4	3	2	3	4	4	5	5	5	3	5	5	4	4	4	5	4	4	
	Falar corretamente	4	4	4	4	5	4	3	3	5	3	3	4	4	4	5	3	5	5	4	5	4	5	4	5	4	4	
	Ter uma postura correta	4	3	4	4	4	4	5	5	4	2	2	2	4	3	4	2	4	4	3	4	3	3	2	2	3	4	

8.4 – Anexo IV

8.4.1 - Tabela de Avaliação preenchida pela professora cooperante

Tabela de Avaliação

Critérios selecionados		Adriana	A. Beatriz	Beatriz	Beatriz P.	Carolina	Catari na	Cátia	Cristi na	Diogo F.	Diog o	Francisc a	Gonçalo	Inês	Jéssi ca	João	Jorg e	Luis	Margari da	Mário	Marta	Mar la	Nuna	Rafael	Rodrigo	Tomás	Vitória	
Autonomia	Fazer as coisas sozinho	3	3	3	3	4	3	3	4	5	3	2	3	4	3	4	4	5	5	2	4	3	4	3	4	4	4	
	Tentar, tentar e só depois perguntar	3	4	4	3	5	3	4	4	5	3	2	4	4	4	4	4	5	5	2	4	3	4	3	4	3	4	
	Ter tudo organizado	3	3	3	4	5	3	4	3	4	2	2	3	4	3	4	5	5	4	1	5	4	4	4	4	4	3	4
Cooperação	Trabalhar em equipa	3	3	4	3	4	4	3	4	5	3	3	3	3	3	3	4	4	5	3	4	3	4	4	4	4	4	4
	Ouvir o outro	2	3	4	3	4	3	4	4	4	2	2	3	4	4	3	3	4	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3
	Aceitar a opinião do outro	2	3	3	3	4	4	4	4	4	3	3	2	3	3	3	3	4	4	4	3	3	4	3	3	3	3	3
	Ajudar o outro	3	4	4	3	4	4	3	4	4	3	3	3	5	3	3	3	5	5	3	5	3	4	4	4	4	3	3
	Dar a nossa opinião	5	3	5	2	3	4	2	3	4	3	4	5	5	3	5	5	4	4	4	5	4	4	4	4	5	5	4
	Darmo-nos bem com os colegas	2	3	3	3	4	3	4	4	4	4	2	2	2	4	3	3	2	4	5	2	4	3	4	3	3	3	3
Responsabilidade	Cuidar das nossas coisas	4	4	4	5	5	3	4	4	5	2	2	2	5	3	4	4	5	4	1	5	5	5	4	4	4	3	5
	Fazer os trabalhos que a professora propõe	3	3	4	4	5	3	4	4	5	2	3	4	5	3	4	5	5	5	1	5	3	5	4	5	3	4	
	Cumprir as regras	4	4	4	4	5	2	5	4	4	2	2	2	5	3	3	2	4	5	2	4	3	3	2	2	2	3	
	Chegar a horas à escola	5	3	5	5	5	5	5	5	5	5	3	5	4	3	5	5	5	5	2	5	5	5	5	5	5	4	5
Comunicação	Falar alto e calmamente	3	4	3	3	4	3	3	3	3	2	2	2	4	4	5	3	5	4	2	5	5	5	4	5	3	4	
	Falar corretamente	4	4	3	3	5	4	3	3	4	3	3	3	4	4	5	3	5	5	3	4	4	4	4	5	4	3	
	Ter uma postura correta	3	3	3	4	5	3	5	4	5	2	2	2	4	3	4	2	4	5	2	4	4	4	2	3	2	4	

8.4.2 – Parecer da professora cooperante sobre o projeto “Check-up” do conhecimento: aprender e avaliar

Parecer

O Projeto de estágio desenvolvido por Carla Isabel Magalhães Félix na turma 5 do 4º ano da EB1/JI da Quinta da Veiga, Agrupamento de Escolas Dr. Francisco Sanches, que tinha uma componente importante voltada para a avaliação, teve um impacto significativo no desenvolvimento das capacidades de autoconhecimento e autoavaliação destes alunos, cuja faixa etária se situa precisamente no momento do desenvolvimento cognitivo em que começam a conseguir uma reflexão mais realista sobre as suas próprias capacidades e, conseqüentemente, sobre as atividades que realizam. A prestação da Carla Isabel foi excelente e teve, portanto, o mérito de intervir no momento certo e com a dose necessária para levar os alunos a desenvolver as suas capacidades.

Quanto à componente do projeto voltada para os conteúdos curriculares, particularmente os da disciplina de Estudo do Meio, considero que o desenvolvimento do projeto pelas duas estagiárias intervenientes (e aqui é difícil discriminar) beneficiou muito a aprendizagem por parte dos alunos, tendo aumentado enormemente o nível de motivação deles. As duas estagiárias demonstraram muito empenho, criatividade e bastante aptidão pedagógica, apesar do relativamente curto período de prática.

Ao ser-me pedida uma avaliação do projeto desenvolvido, de acordo com uma escala de que fazem parte quatro itens discriminados numa tabela, então será a seguinte: autonomia – 5, cooperação – 5, responsabilidade – 5, comunicação – 4. O valor mais baixo neste item tem a ver com o facto de, na minha opinião, ser necessário mais tempo de interação com alunos desta faixa etária para conseguir adequar melhor a linguagem.

Braga, 7 de abril de 2014

A professora titular de turma,

Maria das Dores Fernandes Ferreira

