



Prática de Ensino Supervisionada em Ensino do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico

Gabriela Teixeira Dinis

Relatório de estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Bragança
para obtenção do Grau de Mestre em Ensino do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico

Orientado por

Professora Doutora Maria Cristina do Espírito Santo Martins

Bragança

2016

Dedicatória

Aos meus pais,
por todos os sacrifícios que realizaram,
para que eu pudesse concretizar este sonho.

Agradecimentos

Gratidão é o sentimento que nutro por todos aqueles que comigo, partilharam este caminho que já data de cinco anos. Sendo este um trabalho que envolveu várias pessoas e instituições, não poderia deixar de manifestar a minha gratidão pelo apoio que me deram.

Quero agradecer em primeiro lugar, à minha orientadora, Professora Doutora Cristina Martins pela constante orientação e apoio, pelos ensinamentos, rigor e cientificidade exigidos. Por todos os momentos de partilha, aprendizagem, conforto e dedicação, um sincero obrigado.

Um especial agradecimento às crianças, atores principais deste trabalho, que sempre se manifestaram colaborativos e participativos, permitindo que este estudo acontecesse. Às Instituições e a todos os professores cooperantes do 1.º e do 2.º CEB, pelo acolhimento e apoio prestado ao longo do estágio.

Não posso deixar de agradecer à equipa da Supervisão da Prática Pedagógica pela orientação, espírito crítico, reflexivo e compreensão, no decorrer da Prática do Ensino Supervisionada.

Às pessoas mais importantes da minha vida, aos meus pais, obrigada pelo apoio incondicional, pelos sacrifícios, por acreditarem em mim, mas acima de tudo obrigada por permitirem que realizasse este sonho. A vós devo-vos tudo, OBRIGADA.

À minha colega e amiga, Margarida, pelo companheirismo, pelos momentos, pelas alegrias, tristezas e as lágrimas, partilhados ao longo desta jornada. Por todo o apoio e por todas as aprendizagens, obrigada.

À minha madrinha por ter sido um grande pilar nesta jornada, bem como ao longo de toda a minha vida, obrigada pelo apoio, pelo carinho e pela amizade.

À minha irmã, que é o meu orgulho e a minha melhor amiga. Obrigada por estares sempre lá quando é preciso, pelo apoio, pelo companheirismo e pela amizade. Obrigada minha pequena.

Aos meus verdadeiros amigos, pelos sorrisos, pela partilha de bons e maus momentos, pelo apoio e por acreditarem em mim, muito obrigada.

Resumo

O presente relatório foi desenvolvido no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada, nos contextos dos 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico. É um relatório descritivo, pois relata cinco das muitas experiências de ensino e aprendizagem (EEA) realizadas ao longo da prática pedagógica, é investigativo dado que desenvolvi uma investigação centrada no processo de avaliação das aprendizagens dos alunos, dando particular relevância à integração da avaliação das atitudes, valores e comportamentos dos alunos neste processo. Por fim, considero-o um relatório reflexivo porque ao longo da minha prática, bem como no momento de escrita deste trabalho questionei, critiquei, sintetizei, estruturei e reestruturei o processo de ensino-avaliação-aprendizagem em que estive envolvida no decurso do estágio.

As EEA são uma parte fundamental do relatório, revelam todo o trabalho realizado ao longo desta etapa. É através do contacto com o contexto que colocamos em prática os saberes adquiridos ao longo de todo o percurso académico.

Neste relatório apresento as experiências de ensino-aprendizagem realizadas nos dois ciclos do ensino básico. No 1.º CEB, exponho uma EEA que contempla as quatro áreas curriculares: Matemática, Estudo do Meio, Português e Expressão Plástica. No 2.º CEB também, apresento as experiências de ensino-aprendizagem desenvolvidas nas disciplinas de Português, Matemática, Ciências Naturais e História e Geografia de Portugal. Para a concretização destas EEA atribui ao aluno um papel ativo em sala de aula, considerando-o o centro de todo o processo ensino-aprendizagem.

No desenvolvimento do relatório tive como tema particular em investigação a avaliação das aprendizagens dos alunos. A avaliação tem constituído desde sempre uma preocupação no Homem, de tal forma que avaliar é um conceito que se utiliza com grande regularidade na sociedade de hoje, tendo um grande impacto na aprendizagem dos alunos. Em particular, considero que a avaliação das atitudes/valores e dos comportamentos dos alunos é determinante para uma avaliação completa e integral das aprendizagens dos mesmos. Assim, em termos da investigação realizada, efetuei a análise do que é referido nos documentos oficiais orientadores do processo de avaliação do ensino básico, bem como nos documentos específicos do agrupamento em que realizei o meu estágio. Teve igual relevância, nesta investigação, compreender as percepções dos professores cooperantes sobre o processo de avaliação, particularmente, sobre a integração das atitudes/valores e comportamentos no mesmo.

É possível adiantar que nada é referido nos documentos orientadores do ensino básico sobre a integração das atitudes/valores e comportamentos, já nos documentos do agrupamento esta integração surge explicitada. Na voz dos professores a integração é prevista e vai ao encontro no referido nos documentos do agrupamento.

A meu ver surge a necessidade de repensar o processo de avaliação das aprendizagens dos alunos, nomeadamente a integração das atitudes/valores e comportamentos neste processo, pois é também função formar cidadãos.

Palavras-chaves: Avaliação; Avaliação de atitudes, valores e comportamentos;
Prática de Ensino Supervisionada;

Abstract

This present report aims at describing and reflecting about the action I developed within of the Supervised Teaching Practice, in the contexts of the 1st and 2nd Cycles of Basic' Education. It is a descriptive report, because it reports five of the many teaching and learning experiences carried out during the pedagogical practice, and also investigative because I developed an investigation centred on the evaluation process of the students' learning, paying particular relevance to the integration of the assessment of attitudes, values and behaviours of the students in this process. Lastly, I consider this report reflexive because during my practice, as well as at the time of writing this report, I questioned, criticized, synthesized, structured and restructured the teaching-assessment-learning process in which I was involved during my internship.

The EEA's are a fundamental part of this work because they reveal all the work performed during this stage, and as it is through practice and contact with the context that we acquire knowledge.

In this report I present the teaching-learning experiences carried out in the two cycles of basic education. In the 1st CBE's, I introduce four experiences developed in the curricular areas of Mathematics, Study of the Environment, Portuguese and Plastic Expression. In 2nd CBE's, I developed four other teaching-learning experiences in the subjects of Portuguese, Mathematics, Natural Sciences and History and Geography of Portugal. For the realization of these EEA's, I considered the students' previous knowledge and then I planned each class according to their characteristics because I wanted them, being the centre of the teaching-learning process,. to have an active role in the classroom

While developing this work I specifically considered as an investigation question the evaluation of student's learnings. Evaluation has always been a human concern so that evaluating is a concept used with great regularity in today's society, having a great impact in the learning of the students. In particular, I consider that the assessment of students 'attitudes, values and behaviours are determinant for a complete and integral assessment of students' learning. So this study had as an investigative focus the analysis of what is referred to in the official guiding documents for the process of evaluation of basic's education about the evaluation of student learning, as well as in the specific documents of the school where I did my Internship. It was equally relevant to

understand the perceptions of some teachers about the same process and, particularly, about the integration of attitudes/values and behaviours in this process.

It's possible to say that nothing is mentioned in the guidance documents of basic education about the integration of attitudes/values and behaviours, although in the school documents this integration is made explicit in a clear and precise way. In the teachers' voice the integration is planned and found in the school documents.

I consider there is a need to rethink the evaluation process, namely the integration of attitudes/values and behaviours in this process, so that students are evaluated in an integral and complete way.

Keywords: Evaluation; Assessment of attitudes, values and behaviours; Supervised Teaching Practice;

Índice

Introdução	1
1. Enquadramento teórico	5
1.1 - O que significa avaliar	5
1.2. Papel da avaliação no processo de ensino e aprendizagem.....	7
1.3 - Elementos e instrumentos a considerar no processo de avaliação das aprendizagens dos alunos	9
1.4 - Síntese	14
2. Experiências de Ensino e Aprendizagem no 1.º Ciclo	17
2.1. Contextualização e Caracterização da turma do 1.º CEB	17
2.2. Descrição e análise da EEA desenvolvida no 1.º CEB	18
2.3. Síntese e reflexão sobre o processo de ensino-avaliação-aprendizagem.....	27
3. Experiências de Ensino-Aprendizagem do 2.º Ciclo	29
3.1. Experiência de ensino-aprendizagem no âmbito da disciplina de Português..	29
3.1.1. Caraterização da turma de Português do 2.º CEB	29
3.1.2. Descrição e análise da EEA de Português	29
3.1.3. Síntese e reflexão sobre o processo de ensino-avaliação-aprendizagem.	33
3.2. Experiência de ensino-aprendizagem no âmbito da disciplina de Matemática.....	34
3.2.1. Caraterização da turma de Matemática do 2.º CEB	34
3.2.2. Descrição e análise da EEA de Matemática	35
3.1.3. Síntese e reflexão sobre o processo de ensino-avaliação-aprendizagem.	38
3.3. Experiência de ensino-aprendizagem no âmbito da disciplina de Ciências Naturais	46
3.3.1. Caracterização da turma de Ciências Naturais do 2.º CEB.....	46
3.3.2 Descrição e análise da EEA de Ciências Naturais	47
3.1.3. Síntese e reflexão sobre o processo de ensino-avaliação-aprendizagem.	51
3.4. Experiência de ensino-aprendizagem no âmbito da disciplina de História e Geografia de Portugal	53
3.4.1. Caracterização da turma de História e Geografia de Portugal do 2.º CEB	53
3.4.2. Descrição e análise da EEA de História e Geografia de Portugal.....	54

3.4.3. Síntese e reflexão sobre o processo de ensino-avaliação-aprendizagem.....	57
4. Investigando sobre a avaliação das aprendizagens dos alunos	59
4.1. Questão e objetivos do estudo	59
4.2. Metodologia de investigação	60
4.3. Fases da investigação realizada.....	61
4.4. Participantes na investigação	61
4.5. Recolha de dados	62
4.6. Análise de dados	63
4.7. Análise e discussão dos resultados.....	64
4.7.1. O processo de avaliação nos documentos oficiais orientadores do ensino básico.....	64
4.7.2. O processo de avaliação nos regulamentos orientadores da avaliação do agrupamento.....	70
4.7.3. A voz dos professores sobre o processo de avaliação das aprendizagens dos alunos	78
4.8. Síntese.....	86
5. Considerações finais	89
Referências bibliográficas	93
ANEXOS.....	99
Anexo I - Ficha de avaliação	101
Anexo II – Laboratório gramatical	105
Anexo III – Questionário de avaliação dos comportamentos - 1.ºciclo	109
Anexo IV – Questionários de avaliação de atitudes - 1.ºciclo	111
Anexo V- Grelha de Observação de comportamentos e atitudes/valores....	113
Anexo VI- Questionário de avaliação do comportamento - 2.ºciclo – 1.ª versão	115
Anexo VII – Questionário de avaliação do comportamento - 2.ºciclo – 2.ª versão	117
Anexo VIII – Apresentação em PowerPoint - Reprodução do ser humano ...	119

Anexo IX – Guião da entrevista aos professores	123
---	------------

Índice de Figuras

Figura 1 - Caligrama sobre a impotência da água	27
Figura 2 - Reta numérica	36
Figura 3 - Resposta do aluno a	40
Figura 4 - Resposta do aluno b	40
Figura 5 - resposta do aluno c.....	41
Figura 6 - Resposta do aluno d	41
Figura 7 - Resposta do aluno e	41
Figura 8 - Resposta do aluno f.....	41
Figura 9 - Resposta do aluno g	42
Figura 10 - Resposta do aluno h	42

Índice de Tabelas

Tabela 1- Autoavaliação do comportamento.....	42
Tabela 2 - Partilhei as minhas ideias com os outros.....	43
Tabela 3 - Respeitei as ideias dos outros.....	43
Tabela 4 - Esperei pela minha vez para falar.....	43
Tabela 5 - Escutei atentamente os outros.....	44
Tabela 6 - Desempenhei as funções que me foram atribuídas.....	44
Tabela 7 Partilhei os meus materiais com quem precisa.....	44
Tabela 8 - Incentivei os meus colegas de grupo.....	45
Tabela 9 - Evitei criar conflitos na sala de aula.....	45
Tabela 10 -Ajudei os colegas que necessitavam.....	45
Tabela 11 - Princípios orientadores.....	65
Tabela 12 - Finalidades.....	65
Tabela 13 - Avaliação das aprendizagens.....	66
Tabela 14 - Avaliação interna das aprendizagens.....	66
Tabela 15 - Avaliação externa das aprendizagens.....	67
Tabela 16 - Intervenientes no processo de avaliação.....	68
Tabela 17 - Efeitos de cada uma das modalidades de avaliação.....	68
Tabela 18 - Escala de avaliação.....	69
Tabela 19 - Retenção.....	69
Tabela 20 – Cruzamento da análise do Decreto-Lei n.º 17/2016, de 4 de abril, com as categorias pré-definidas.....	70
Tabela 21 – Critérios de avaliação.....	71
Tabela 22 - Avaliação sumativa.....	72
Tabela 23 - Aspectos em consideração no processo de avaliação - Introdução.....	73
Tabela 24 -Modalidades de avaliação prevista.....	73
Tabela 25 - Avaliação das áreas curriculares disciplinares.....	74
Tabela 26 - Domínios de avaliação.....	75
Tabela 27 - Avaliação sumativa interna no 2º ciclo do Ensino Básico.....	76
Tabela 28 - Menções a registar nos elementos de avaliação.....	76
Tabela 29 - Provas de avaliação.....	76
Tabela 30 - Cruzamento dos regulamentos do agrupamento com as categorias pré- definidas.....	77

Tabela 31 - Conceito de avaliação.....	78
Tabela 32 – Componentes/Domínios integradas no processo de avaliação	79
Tabela 33 - . Instrumentos de avaliação das aprendizagens dos alunos	80
Tabela 34 - Formas de integração das componente/domínios no processo de avaliação	82
Tabela 35 - Informações fornecidas pelas provas externas aos agentes educativos.....	82
Tabela 36 - Articulação entre avaliação externa, currículo e avaliação externa	83
Tabela 37 - Função/utilidade da avaliação no processo de ensino aprendizagem.....	84
Tabela 38 - Contributos para a melhoria do processo de avaliação	85

Lista de siglas e abreviaturas

PES- Prática de Ensino Supervisionada

EEA- Experiência de Ensino Aprendizagem

CEB – Ciclo do Ensino Básico

NEE- Necessidades Educativas Especiais

STAD - Student Team Achievement Divisions

ESEB – Escola Superior de Educação de Bragança

Introdução

O presente relatório de estágio foi realizado no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES), integrada no Mestrado de Ensino do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico, decorrido no ano letivo 2015/2016, na Escola Superior de Educação de Bragança (ESEB).

O relatório apresenta como principal objetivo refletir sobre a prática realizada no estágio do 1.º CEB e nos estágios do 2.º CEB, em quatro disciplinas: História e Geografia de Portugal, Português, Matemática e Ciências Naturais.

No desenvolvimento do estágio tive a oportunidade de aplicar muito do que aprendi nas unidades curriculares da Licenciatura em Educação Básica e do Mestrado de Ensino do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), de contactar com “o ser professor” de forma supervisionada e, igualmente, de adquirir novos conhecimentos.

Tal como expressa Mesquita (2013) “o estágio, constitui-se como o polo formativo de maior interesse para os alunos em formação, uma vez que permite «adquirir ‘habilidades’ do ofício na companhia de práticos experientes», sendo unanimemente aceite como o supra sumo da aprendizagem da profissão” (p. 58).

De facto, a experiência vivida permite-me dizer que a PES tem um papel fulcral na formação de professores, permitindo ao futuro professor desenvolver diversas capacidades e conhecimentos que serão essenciais ao seu futuro profissional. É nesta etapa da sua formação que lhe é possibilitado contactar com o contexto real, e consequentemente, completar e desenvolver competências necessárias à profissão. É neste sentido, que Formosinho (2009) refere que “A prática pedagógica final é a fase de prática docente acompanhada, orientada e refletida, que serve para proporcionar ao futuro professor uma prática de desempenho global em contexto real que permita desenvolver competências e atitudes necessárias para um desempenho consciente, responsável e eficaz (p. 105).”

A PES contempla três itens fulcrais: a ação, a reflexão e a investigação. A ação refere-se a toda a prática pedagógica ao longo do estágio, desde o momento da planificação das aulas até prática de sala de aula.

Na fase planificação o professor identifica os conteúdos, os materiais e os métodos de ensino necessários para a sua prática.

O professor deve ter o papel de orientador da aprendizagem e organizador do ambiente de forma a responder às especificidades dos alunos em concreto. Nas suas

práticas de ensino, para melhor intervir junto dos alunos, o professor deve valorizar a planificação da intervenção educativa (a longo, a médio ou a curto prazo), previamente elaborada “de forma integrada e flexível, tendo em conta os dados recolhidos na observação e na avaliação, bem como as propostas explícitas ou implícitas das crianças, as temáticas e as situações imprevistas emergentes no processo educativo” (Decreto-Lei n.º 241/2001, p. 5573). O professor necessita ainda de planificar as suas aulas, servindo-se do plano como um guião orientador e estruturador da sua prática, estando consciente do seu carácter flexível e adaptável à dinâmica da turma, à caracterização dos alunos e do contexto.

A fase seguinte envolve a gestão do processo de ensino-aprendizagem no decurso da prática de sala de aula. É nesta fase que o professor põe em prática e ajusta os planos de ensino, organiza e monitoriza o trabalho dos alunos, organiza o tempo e os materiais e avalia a aprendizagem dos alunos. As interacções que se estabelecem entre o professor, o aluno e as estratégias de ensino-aprendizagem, fazem também parte desta fase.

A reflexão é “uma condição imprescindível ao desenvolvimento, quer na dimensão profissional de acesso aos conhecimentos (...) quer na dimensão pessoal de acesso ao conhecimento de si próprio” (Sá-Chaves 2007, p. 15), logo é um momento crucial e diretamente ligado à ação. É nesta fase que o professor deve reflectir sobre as suas próprias acções e sobre todos os aspectos respeitantes às aprendizagens dos alunos e, conseqüentemente, à melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

No que diz respeito à investigação, aspeto igualmente articulado com a ação e a reflexão, corroborando a ideia de Ponte (2002), considero que o professor na concretização da sua missão tem necessidade de se envolver em investigação que o ajude a lidar com as situações problemáticas que constantemente surgem na sua prática. Para este autor, “a investigação sobre a prática profissional, a par da sua participação no desenvolvimento curricular, constitui um elemento decisivo da identidade profissional dos professores” (Ponte, 2002, p. 6). Igualmente Alarcão (2001) assinala que “ser professor-investigador é, pois, primeiro que tudo ter uma atitude de estar na profissão como intelectual que criticamente questiona e se questiona” (p. 6).

No desenvolvimento do meu estágio em termos investigativos, optei por me debruçar, mais especificamente, sobre o processo de avaliação das aprendizagens dos alunos, dando particular atenção à integração das atitudes, conhecimentos e valores neste processo.

Fundamento a minha opção investigativa no facto de considerar o processo de avaliação das aprendizagens dos alunos um dos aspetos fundamentais da prática letiva dos professores. Este deverá ser um elemento integrante e regulador desta, assumindo também uma função de certificação das aprendizagens realizadas e das competências desenvolvidas. Tem igualmente influência nas decisões que visam melhorar a qualidade do ensino, assim como na confiança social quanto ao funcionamento do sistema educativo.

Deste modo, estruturei o meu relatório em quatro pontos, seguidos à Introdução.

O primeiro ponto é referente à revisão da literatura existente sobre o conteúdo em estudo nomeadamente sobre as conceções de vários autores sobre o que significa avaliar, qual o papel da avaliação e os elementos e instrumentos a considerar na avaliação. Terminei este capítulo com uma breve síntese sobre a avaliação.

O segundo ponto, designado por *Experiência de Ensino-Aprendizagem no 1.º CEB* é constituído pela caracterização da turma em que desenvolvi o estágio, seguida da descrição e análise das EEA desenvolvidas e, por último, uma síntese e reflexão sobre o processo de ensino-avaliação-aprendizagem.

O terceiro ponto, intitulado por *Experiências de Ensino-Aprendizagem do 2.º CEB*, é composto pelos mesmos itens referidos no ponto anterior, para cada uma das quatro áreas do 2.º ciclo em que desenvolvi o estágio: Português, Matemática, Ciências Naturais e História e Geografia de Portugal.

No quarto ponto, intitulado *Investigando sobre a avaliação das aprendizagens dos alunos*, inserem-se as opções metodológicas que se assumiram na investigação realizada, explicitando os instrumentos de recolha de dados, os participantes nesta investigação, bem como os resultados da análise documental efectuada, e ainda da análise das percepções dos professores sobre o processo em estudo, de modo a responder às questões e objetivos definidos.

Por fim, são tecidas as considerações finais sobre todo o trabalho desenvolvido no decurso do estágio, quer nas EEA desenvolvidas, quer na investigação realizada.

1. Enquadramento teórico

Este capítulo divide-se em três pontos. No primeiro ponto é efetuada uma abordagem ao conceito de avaliação, apresentando as ideias defendidas por vários autores. O segundo ponto é dedicado ao papel da avaliação no processo de ensino-aprendizagem, aprofundando as suas funções e utilidade. Por fim, o terceiro ponto é dedicado aos elementos e instrumentos a considerar no processo de avaliação das aprendizagens dos alunos.

1.1 - O que significa avaliar

Em virtude do tema integrador do meu relatório de estágio ser o processo de avaliação dos alunos, considerei importante debruçar-me sobre o significado do conceito avaliação, obviamente, sabendo que perspetivas filosóficas, sociais e políticas dos investigadores influenciam naturalmente as diferentes definições deste conceito e, conseqüentemente, dão origem a diversas abordagens do problema (Fernandes & Branco, 1990). Pacheco (1995) assinala que, “a avaliação é um termo complexo, e também controverso, que deve ter processos técnicos, que se justifiquem teoricamente, e prende-se com raízes políticas que a determinam” (p. 63).

Neste campo da avaliação é imprescindível considerar alguns autores cujos contributos foram particularmente determinantes. Por exemplo, Tyler (citado em Rosales, 1992) defende que a avaliação consiste principalmente em confrontar os resultados obtidos com os objetivos previamente definidos.

Hadji (1994) aponta algum mérito ao modelo de Tyler, concretamente o de chamar a atenção para a determinação dos objetivos e para o interesse não só pelo processo como também pelo produto. No entanto, considera, de igual forma, que a excessiva centralização da avaliação nos objetivos finais é um inconveniente assinalável.

Neste contexto, e particularmente na opinião de Pacheco (1995), o significado mais vulgar de avaliação é dar notas, ou seja, atribuir uma classificação integrada numa escala, equivalendo, desta forma, ao conceito de avaliação como medida.

Outro autor de referência no campo da avaliação, nomeadamente na evolução deste conceito, é Stufflebeam. Com este autor surge uma nova perspetiva do conceito de avaliação:

A avaliação é o processo de identificar, obter e proporcionar informação útil e descritiva acerca do valor ou do mérito das metas, da planificação, da realização e do impacto de um objeto determinado, com o fim de servir de guia para a tomada de decisões, para solucionar os problemas de responsabilidade e para promover a compreensão dos fenómenos implicados (Stufflebeam citado em Rosales, 1992, p. 24).

Na opinião de Santos (2002) o significado de avaliação tem sofrido alterações ao longo do tempo, bem como as suas funções. A ideia da avaliação associada à medida passou a ser vista como um ato de comunicação e interação entre pessoas e objetos de avaliação. As funções da avaliação têm também vindo a ampliar-se, isto é, a uma função social veio juntar-se uma função pedagógica, visando encarar a avaliação como um elemento primordial no processo de ensino-aprendizagem.

Avaliar deixa de ser só medir ou validar, devendo desempenhar um papel relevante na melhoria da qualidade da aprendizagem.

De acordo com Menino e Santos (2004), a avaliação, na vertente de reguladora da aprendizagem, assume cada vez mais grande importância. Neste âmbito, os autores, consideram que a avaliação quando é desenvolvida pelo aluno, ou seja, a autoavaliação, é entendida como um processo de metacognição, isto é, um processo mental através do qual o aluno toma consciência dos seus aspetos da atividade cognitiva. Quando a avaliação é desenvolvida pelo professor, avaliação formativa, pode ocorrer na realização de uma tarefa ou ao longo de todo o processo de aprendizagem.

De acordo com Fernandes (2007) “as normas legais referentes à avaliação das aprendizagens no sistema educativo português têm sofrido profundas alterações, particularmente nos últimos 30 anos”, passou-se de uma avaliação quase exclusivamente associada à classificação e à certificação para uma avaliação mais associada à melhoria e ao desenvolvimento das aprendizagens e do ensino. Este autor considera que, no que se refere à avaliação das aprendizagens, o sistema educativo português tem uma legislação que se pode considerar consistente de acordo com as recomendações decorrentes da investigação educacional.

O sentido atribuído à avaliação, isto é, o modo de a encarar, bem como a forma como ela é realizada, devem ter por base um conjunto de princípios orientadores que a norteiem e a justifiquem.

Santos (2016) vem falar-nos de um processo continuado em sala de aula que é marcado por um conjunto de orientações: (i) desenvolver-se num ambiente de

confiança, onde errar é visto como natural e não penalizador; (ii); privilegiar-se uma observação formativa em situação e no cotidiano; e (iii) favorecer-se a metacognição como fonte de autorregulação.

Segundo esta autora, esta visão sobre a avaliação rompe com um entendimento mais tradicional em que era associada à medida e à classificação, remetendo para preocupações que se relacionam com a procura de objetividade e de justiça. O sistema educativo é quem impõe ao longo do ano letivo a existência da avaliação/classificação mas, quanto melhor for a avaliação reguladora, o que inclui a autoavaliação, mais fácil será para o professor conhecer os alunos e os alunos conhecerem e compreenderem os critérios de avaliação. No seguimento desta ideia, a autora defende que as mudanças na educação fazem-se através de um trabalho faseado, onde as reflexões e os reajustes vão acontecendo.

1.2. Papel da avaliação no processo de ensino e aprendizagem

Não deixando novamente de considerar autores de referência, cujo contributo foi e é importante para um melhor entendimento dum processo tão complexo, quanto o papel da avaliação, assinalo a opinião de Zabalza (1992) para quem a avaliação é um campo de confrontação, considerando ser importante a sua reconceptualização, mas sendo sobretudo primordial a criação de uma nova definição funcional do seu papel no ensino. Para este autor, a avaliação é uma das dimensões do sistema escolar que mais ressalta socialmente, pois é dela que derivam os principais efeitos da ação escolar, ou, pelo menos, os efeitos mais notáveis e evidentes.

Para Niss (1993) a avaliação desempenha várias funções que abrangem o professor, o aluno e o sistema, dando-lhe informações. Para o aluno tem como finalidade fornecer informação sobre a sua *performance*, dando-lhe instrumentos para a conduzir o seu trabalho e aprendizagem, ao que se chama *avaliação formativa*. Ao professor permite que se informe sobre o desenvolvimento de cada aluno e auxilia-o na avaliação do seu ensino e dos resultados que obtém. Ao sistema dá informações sobre a performance do aluno, numa avaliação sumativa, podendo esta informação ser usada para a avaliação dos professores, instituições, etc.

É notório que este autor defende que um dos principais propósitos da avaliação é o conduzir o sistema educativo, em geral, e os professores e o seu ensino em particular,

sendo que a principal finalidade da avaliação é a orientação do ensino e a “criação e reformulação do ambiente de aprendizagem da aula” (Niss, 1993, p. 63).

Para Martins (1996), o principal objetivo da avaliação é fornecer informações ao aluno, ao professor e ao sistema (pais, escola, autoridades administrativas e políticas), apontando, desta feita para um papel fulcral da avaliação na regulação do ensino.

Webb (citado em Martins, 1996) distingue quatro objetivos essenciais na avaliação:

(a) ser usada como um instrumento pelos professores para fornecer evidências e feedbacks sobre as capacidades dos alunos; (b) exprimir o que é valorizado face ao que os alunos sabem, pensam ou fazem; (c) fornecer informação aos decisores, incluindo os do sistema educacional; e ainda (d) fornecer informação sobre a eficácia do sistema educativo” (pp. 256-257).

Considerando a importância de classificar o papel do processo de avaliação, Rosales (1992) refere que, quando a avaliação é entendida como uma função diferente da atividade didática normal, é compreensível o temor que tradicionalmente origina nos professores e alunos, uma reação normal no ser humano, que fica apreensivo e receoso com tudo o que não lhe é familiar.

Neste sentido, é pertinente a questão relativa sobre considerar a avaliação como atividade a realizar no âmbito do processo de ensino-aprendizagem ou como facto estranho a ele. Para Zabalza (1992) “a avaliação é um processo e está num processo, é um sistema e está num sistema” (p. 222). *A avaliação é um processo* na medida em que é constituída por um conjunto de passos organizados sequencialmente, os quais, por sua vez, atuando integradamente e condicionando-se uns aos outros, permitem identificar a *avaliação como um sistema*. Por outro lado, a avaliação deverá ser vista como uma componente no processo de ensino-aprendizagem, ou seja, *está nesse processo*, e, porque *está num sistema*, desempenha um papel específico relativamente às partes constituintes do ensino como um todo.

Diversos autores (*e.g.* Rosales, 1992; Santos, 2016; Zabalza, 1992) defendem que a avaliação apenas tem significado quando está realmente *integrada no processo de ensino*. A avaliação deve ser uma componente dinâmica do próprio processo e, conseqüentemente, uma ferramenta fundamental do seu desenvolvimento; através da análise dos resultados da avaliação procurar-se-á identificar lacunas, encontrar soluções para as deficiências detetadas, elaborar outras estratégias de ensino, readaptar o ritmo e, inclusivamente, alterar a própria forma de fazer avaliação. Como refere Zabalza (1992)

“trata-se de conceber a avaliação como um importante recurso do desenvolvimento qualitativo e melhoria efetiva do ensino que estamos a levar a cabo” (p. 225).

A avaliação não tem razão de existir a menos que melhore o ensino, sendo que “a avaliação não deve apenas ser feita sobre os alunos, mas deve também ser feita para os alunos, para os guiar e potenciar a sua aprendizagem” (NCTM, 2000, p. 22).

Para Santos (2016) é evidente que a avaliação é parte integrante do processo ensino-aprendizagem, sendo um meio que permite, tanto ao professor como ao aluno, recolher e interpretar informações que permitam melhorar e favorecer a aprendizagem, avaliando as competências dos alunos. Igualmente, Menino & Santos (2004) reforçam esta ideia quando adiantam que é fundamental que a avaliação seja orientada para a promoção das aprendizagens regulando o ensino do professor e a aprendizagem dos alunos.

1.3 - Elementos e instrumentos a considerar no processo de avaliação das aprendizagens dos alunos

No processo de avaliação deve estar contido não só o conhecimento dos alunos mas também, as atitudes, forma de agir e pensar em sala de aula, bem como o seu empenho face às tarefas propostas (Rafael, 1998). Assim, a avaliação que abrange estas dimensões contribui para o processo de regulação do ensino, das atividades propostas e de possíveis alterações a introduzir em contexto sala de aula. Para Rafael (1998), a avaliação deve dirigir-se mais para os processos do que para os produtos, nomeadamente, valorizando os processos de pensamento, ou seja, avaliando não só o que os alunos sabem, mas também como pensam.

Raven (1992) afirma que “não faz sentido tentar avaliar separadamente as componentes cognitivas, afetiva e conativas de uma atividade”, uma vez que estas se interpenetram.

Martins (1996) considera que na avaliação das aprendizagens é essencial explicitar o que se pretende avaliar. De acordo com a autora a avaliação aponta para a ideia de privilegiar o processo em relação ao produto, considera ainda crucial que se atenda ao contexto e às capacidades uma vez que são fatores que influenciam os processos de pensamento.

As diversas técnicas/instrumentos de avaliação a usar devem ser consistentes com o currículo tendo em conta os fins a que se destina, devendo, pois, ser escolhidas

de acordo com o tipo de informação que se pretende, bem como com o uso a dar a essa informação. (Rafael, 1998).

Martins (1996) particulariza que o instrumento de avaliação mais utilizado tem sido o “teste escrito, salientando a necessidade alterar esta prática, uma vez que considera serem incapazes de medir os produtos do trabalho” (p. 55) e insuficientes para a realização de uma avaliação que forneça ao professor um conhecimento mais profundo sobre o raciocínio e compreensão dos alunos.

De facto, desde sempre, que se associa a avaliação à realização de testes. É de ressaltar que o principal problema não é a utilização dos testes, mas sim a forma como são utilizados. O professor deve encarar o teste como um instrumento de avaliação e não como o único instrumento de avaliação.

Segundo Valadares e Graça (1998), a “sobrevalorização dos testes e o modo como estes são concebidos induz o aluno a estudar de uma maneira que destaca aquelas aspetos que são mais fácil e habitualmente avaliáveis desta forma: a memorização e o treino” (p. 69). Para estas autoras, os testes são associados a um ensino expositivo. Contudo, na minha opinião, o teste pode não ser associado a um ensino expositivo se o professor o realizar de forma a exigir aos alunos que estes, por exemplo, desenvolvam o seu raciocínio.

Os testes, como qualquer outro instrumento de avaliação, tem vantagens e desvantagens. Tem como vantagem fazer uma ligação clara aos objetivos de aprendizagem, sendo práticos, consistentes e objetivos. Quanto às desvantagens, o teste pode causar stresse, ansiedade e promover a memorização, não avaliando por vezes a capacidade reflexiva e crítica do aluno.

Segundo as autora, na avaliação pode recorrer-se a: observações; testes escritos; trabalhos de casa; apresentações orais e escrita; entre outros instrumentos, de modo a integrar todos estes parâmetros na avaliação.

Referem, ainda, que a observação permite ao professor recolher informação sobre o modo como os alunos pensam e desempenham as tarefas, bem como as atitudes e comportamentos revelados aquando o processo de ensino aprendizagem. Permite ainda complementar a informação obtida através das restantes técnicas/instrumentos de avaliação. As grelhas de observação permitem observar com frequência os comportamentos dos alunos, bem como a sua progressão.

A observação, segundo Pasannella (citado em Ferreira & Santos, 1994), é a arma por excelência do professor. A observação permite ao professor avaliar o

comportamento do aluno, a dinâmica entre colegas, a participação, as atitudes, a relação professor aluno, entre outros aspetos e, principalmente avaliar a necessidade de intervenção e orientação. Como referem Pais & Monteiro (1996) é através da observação “o professor vai orientando o aluno sempre que ele necessita” (p. 56).

As apresentações orais favorecem a troca de ideias e permite ao aluno que dê a conhecer o seu trabalho, promovendo a discussão em grupo entre professores e alunos. Permitem, igualmente, refletir sobre as ideias dos outros desenvolvendo a capacidade de organizar e estruturar informação. Leal (1992) refere que esta forma de avaliação torna possível que se avaliem objetivos do domínio cognitivo e da área das atitudes.

As apresentações orais são um instrumento com bastante importância, pois quando o aluno expõe o seu trabalho ao professor e aos colegas, desenvolve capacidades como a comunicação e o poder de argumentação, contribuindo para melhoria da compreensão de diversos temas. Para Valadares e Graça (1998) as comunicações orais “constituem valiosas fontes de informação para o professor, não só quanto a diversas capacidades dos alunos, por exemplo a de selecionar, organizar, estruturar e expor com clareza a informação disponível, mas também quanto ao seu progresso em diversos domínios de aprendizagem” (p. 104).

Em intersecção, em alguns casos com a ideia de Valadares & Graça (1998), Martins (1996) adianta que uma avaliação adequada das aprendizagens deve incluir: observação, testes escritos, situações problemáticas, materiais manipuláveis e outros que sejam adequados à situação de ensino-aprendizagem em causa. Esta autora, tal como as anteriores, considera que a observação é uma técnica de avaliação que permite recolher informação sobre como os alunos pensam e como desempenham determinada função, bem como os comportamentos e atitudes desenvolvidas ao longo do processo de ensino-aprendizagem. A observação enquadra-se numa avaliação de natureza formativa, permitindo ao professor intervir quando considerar oportuno.

Para Graça (1995), os professores sentem a necessidade de diversificar os instrumentos de recolha de dados para a avaliação, de modo a conseguirem uma maior coerência entre o que ensinam e o que avaliam. Porém, apesar de reconhecerem a importância de conseguir práticas avaliativas que permitam responder a todos os domínios do currículo, acabam por privilegiar a área do conhecimento e os resultados dos testes de avaliação.

Também Menino (2004) vem alertar que, tradicionalmente, o instrumento de avaliação mais utilizado tem sido o teste escrito com questões fechadas e realizado em

tempo limitado. Segundo este autor este instrumento de avaliação é insuficiente para dar ao professor um conhecimento profundo sobre o pensamento e compreensão dos seus alunos, não respondendo aos objetivos atuais, nomeadamente o desenvolvimento do raciocínio e da capacidade crítica, face ao que os rodeia.

Também Menino (2004) vem chamar a atenção para a necessidade do professor diversificar os instrumentos de avaliação, especificando que a utilização do teste requer rigor. Este autor destaca 3 instrumentos de avaliação cruciais no processo de avaliação: o relatório escrito, o portefólio e o teste em duas fases. O relatório escrito é entendido de acordo com o autor, como um trabalho que descreve, analisa e critica uma dada situação ou atividade. Na realização do mesmo o professor tem o papel de clarificar os alunos acerca do que é pretendido. O relatório permite que o aluno expresse um espírito argumentativo, recorrendo às competências de escrita e representação. Contudo, o autor também considera que na avaliação deste trabalho, o professor pode deparar-se com algumas dificuldades, nomeadamente no que diz respeito à ponderação do processo de trabalho desenvolvido pelos alunos na aula.

O teste em duas fases permite ao aluno refletir sobre os erros efectuados na primeira fase, sendo-lhe dado, desta forma, a possibilidade de desenvolver capacidades relacionadas com a comunicação, a interpretação e a exploração de ideias.

O portefólio é, para Menino (2004), entendido como um instrumento de avaliação que tem como principal propósito documentar o desenvolvimento da aprendizagem do aluno. Segundo o autor um portefólio é uma coleção de evidências de aprendizagens, devidamente organizadas, planeadas e refletidas, com trabalhos significativos produzidos pelos alunos. Este instrumento de avaliação desempenha uma função reguladora no sentido em que a reflexão que o aluno desenvolve contribui para o desenvolvimento da metacognição associada à autoavaliação (Menino, 2004).

No mesmo sentido, Cabral (2003) expõe a definição portefólio:

uma coleção organizada e devidamente planeada de trabalhos produzidos por um aluno ao longo de um dado período de tempo, de forma a poder proporcionar uma visão tao alargada e pormenorizada quanto possível das diferentes componentes do seu desenvolvimento – cognitivo, metacognitivo, afetivo e moral (p. 10).

Desta forma, Rafael (1998) considera importante que o aluno avalie o seu progresso, identificando os seus erros e avanços, regulando a sua aprendizagem.

No trabalho desenvolvido por Nunes (2004) são adiantados 4 instrumentos de avaliação fundamentais no processo ensino/aprendizagem: portefólio, trabalho de projeto, teste em duas fases e autoavaliação.

Tal como Cabral (2003), Menino (2004) e Nunes (2004) considera o *portefólio* um bom instrumento de avaliação na medida em que este tem como principal objetivo documentar o desenvolvimento da evolução das aprendizagens dos alunos. De acordo com a autora “um *portefólio* deve ser planeado com o objetivo de poder ilustrar as diversas competências do aluno, algo que nunca poderá ser alcançado pela utilização, em exclusivo, dos testes escritos” (p. 27).

Para a autora, o trabalho de projeto valoriza a aquisição de conhecimentos e promove uma maior participação do aluno, levando-o a perceber o seu grau de responsabilidade no processo ensino/aprendizagem. A autora considera ainda que os projetos favorecem não só o desenvolvimento como também a avaliação de objetivos do domínio das atitudes.

Destaca também o teste em duas fases, alertando que a sua importância assenta no facto dos alunos terem dois momentos para resolver o teste, especificando que num primeiro, o teste é realizado sem indicações do professor e, num segundo momento, o aluno dispõe de uma nova oportunidade para completar o seu trabalho, recorrendo ao feedback e comentários do professor relativos ao trabalho que realizou na primeira fase.

Por fim, a autora, fala-nos da autoavaliação como instrumento de avaliação. De acordo com Nunes (2004) o desenvolvimento da autoavaliação é parte integrante numa avaliação de carácter formativo e regulador. É importante que o aluno desenvolva a capacidade de refletir sobre o seu próprio progresso, identificando os erros e os resultados obtidos de modo a regular a sua aprendizagem.

Sabendo que as situações de avaliação são muitas e que os alunos são todos diferentes, é necessário que os instrumentos de avaliação sejam diversificados. Avaliar sistematicamente e utilizar os diversos instrumentos deve ser uma prática recorrente. (Ferreira & Santos, 1994).

É no mesmo sentido que Rafael (1998) destaca que além da importância de diversificar os instrumentos de avaliação é também crucial saber conjuga-los de modo a que se obtenha uma aprendizagem significativa e que além de avaliar o conhecimento científico se avalie também o domínio das atitudes.

Dada a natureza das aprendizagens, nenhum instrumento isolado, por si só, pode fornecer todas as informações sobre o conjunto das aprendizagens e o desenvolvimento

de competências (Abrantes, 2002). Nunes (2004) torna-se crucial a necessidade de conceber e utilizar uma variedade de modos e instrumentos de avaliação. Para além, defende que a avaliação deve ser formativa e reguladora das aprendizagens, coerente com as práticas, modos e instrumentos de avaliação.

1.4 - Síntese

O conceito de avaliação sofreu algumas alterações ao longo do tempo. De um processo associado ao ato de medir e classificar, dando ênfase meramente ao produto, passou a ser relevado o processo de aprendizagem do aluno.

A avaliação tem que ser parte integrante do processo de ensino-aprendizagem, devendo exercer a função de regulação deste processo. Apresenta como principal objetivo fornecer informações ao professor e ao aluno e a todos os intervenientes do processo, tendo em vista a aprendizagem dos alunos.

É função da avaliação ajudar o professor a detetar as dificuldades de aprendizagem do aluno, contribuindo para um ensino adequado às características deste e, logo, conduzindo a uma melhoria da prática de sala de aula.

Para o cumprimento da função enunciada é necessário a consideração no processo de avaliação, de vários domínios, como sejam, o conhecimentos e capacidades, o comportamento e atitudes/valores e o raciocínio. Consequentemente, a diversificação dos instrumentos de avaliação é crucial.

O teste tem sido um instrumento privilegiado nas opções dos professores. Este serve essencialmente para averiguar o conhecimento e o raciocínio dos alunos, contudo, em minha opinião, não deve ser o único instrumento, devendo ser apenas mais um. O teste não reflecte na totalidade aquilo que os alunos sabem e menos ainda o que pensam, bem como as suas atitudes/valores e comportamento.

Outros instrumentos deverão ser utilizados ao serviço do processo de ensino-aprendizagem: portefólios, relatórios, apresentações orais, projetos, testes em duas fases, grelhas de observação, entre outros.

Particularizando a importância da observação para a recolha e dados, as grelhas de observação apresentam-se como um excelente instrumento para a avaliação dos comportamento e das atitudes/valores dos alunos. É possível serem realizadas diariamente, permitindo ao professor (re)orientar o ensino.

Saliento também a consideração da autoavaliação que permite a participação ativa do aluno no processo em causa, refletindo sobre o trabalho realizado.

A diversificação e a adequação dos instrumentos de avaliação ao processo de ensino-aprendizagem vai permitir ao professor realizar uma avaliação contínua, completa, global e integradora, sendo possível falar em processo de ensino-avaliação-aprendizagem.

2. Experiências de Ensino e Aprendizagem no 1.º Ciclo

Neste capítulo apresento 3 pontos: (i) a caracterização da turma onde realizei o estágio no 1.º CEB; (ii) a descrição e análise da EEA desenvolvida; e (iii) uma síntese e reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem-avaliação.

No primeiro ponto (i) além de uma breve caracterização do contexto, indico o número de alunos da turma e caracterizo os alunos da turma a nível da aprendizagem e nível do comportamento.

No segundo ponto (ii) descrevo as principais etapas da EEA desenvolvida e reflito simultaneamente sobre o que considero mais relevante (e.g. estratégias, organização dos alunos em sala de aula), fundamentando as diferentes opções tomadas, recorrendo inclusivamente a alguns autores de referência.

No terceiro ponto (iii) apresento uma síntese da EEA, particularizando as estratégias de ensino-aprendizagem desenvolvidas, bem como, fazendo parte integrante destas, as estratégias/instrumentos de avaliação colocadas em prática, permitindo-me, assim, apelidar o processo de ensino-avaliação-aprendizagem. Saliento que, várias vezes, tive dificuldade em separar as estratégias de ensino das de avaliação, pois a mesma estratégia servia os dois propósitos.

2.1. Contextualização e Caracterização da turma do 1.º CEB

O estágio desenvolvido no 1.º CEB decorreu ao longo de 10 semanas. Assinalo que a minha intervenção na prática de sala de aula foi alternada com a da minha colega de estágio.

A prática pedagógica no contexto 1.º CEB desenvolveu-se num centro escolar de um dos agrupamentos de escolas de Bragança. Este centro integra a educação pré-escolar e o 1.º ciclo do ensino básico, dispondo de salas destinadas às aulas do 1.º ciclo, e salas para as atividades do jardim-de-infância. Além disso, dispõe de uma biblioteca, um salão polivalente, um refeitório, duas salas para alunos com necessidades educativas especiais (NEE), uma sala de reuniões e outra de atendimento, um gabinete de coordenação, uma sala de convívio para os professores e duas salas de arrumos.

As salas de 1.º CEB encontram-se devidamente equipadas com computador, quadro interativo, telefone e aquecimento.

Além dos alunos e da professora titular de turma, em cada sala de aula estava também presente uma professora auxiliar. Observei que a sua principal função era apoiar os alunos que manifestavam mais dificuldades de aprendizagem.

A nível da organização dos alunos na sala de aula, estes encontravam-se dispostos em forma de U. De acordo com a constatação da professora titular da turma, esta disposição permitia um melhor desenvolvimento das atividades da aula e evitava distrações por parte dos alunos.

A turma era constituída por 20 alunos, 13 do sexo masculino e 7 do sexo feminino, com idades de 9 e 10 anos, pertencentes ao 4.º ano de escolaridade. Um dos alunos tinha NEE e passava a maior parte do tempo numa outra sala com uma professora do ensino especial.

Caracterizando a turma a nível da aprendizagem, tendo em conta a informação da professora cooperante, bem a minha própria observação e constatação ao longo do período de estágio, tratava-se de uma turma heterogénea, ainda que, globalmente com um rendimento satisfatório, em que a maioria dos alunos se encontrava num nível suficiente e bom (níveis 3 e 4, numa escala de 1 a 5), contudo havia alunos com um nível insatisfatório (nível inferior a 3). Na sua maioria eram alunos empenhados e interessados na aprendizagem dos novos conteúdos, embora na realização das tarefas propostas fosse notória uma elevada falta de concentração por parte dos que apresentavam maiores dificuldades de aprendizagem.

Relativamente ao comportamento, é possível adiantar que se tratava de uma turma em que alguns alunos eram bastante irrequietos e faladores, porém eram educados e respeitavam os colegas e as professoras.

Relativamente ao horário escolar e de ocupação dos seus tempos livres; a manhã escolar decorria entre as 9:00 e as 12:30 horas, com intervalo entre as 10:30 e as 11:00 horas para o lanche. A tarde decorria das 14:00 horas às 17:30 com intervalo entre as 15:30 horas e as 16:00 horas para o lanche. Alguns dos alunos frequentavam o ATL (Atividades de tempos livres), providenciado pelos Encarregados de Educação, das 17:30 às 19:00 horas.

2.2. Descrição e análise da EEA desenvolvida no 1.º CEB

Conforme já referi na introdução, para além de considerar as diretrizes oficiais, procurei sempre planificar de acordo com os alunos em causa, tentando responder às suas necessidades de aprendizagem. Tive igualmente o cuidado de selecionar estratégias

que se adequassem ao contexto de trabalho e ao conteúdo em estudo. Como assinala Rangel (1990) “a escolha da metodologia de ensino-aprendizagem deve considerar o aluno, as suas características cognitivas e escolares, o conteúdo em estudo, a sua natureza, a sua lógica e o contexto” (p. 24).

A primeira etapa da minha prática no 1.º CEB incidiu na observação do contexto, o que se revelou bastante pertinente aquando da realização da planificação e da prática em si, pois permitiu-me aperceber dos comportamentos e das atitudes/valores dos alunos em contexto de sala de aula, bem como das suas dificuldades e facilidades (ou não) de aprendizagem.

No que respeita aos conteúdos em estudo aquando do início da minha prática, na área da Matemática estavam a ser trabalhados os temas *Números racionais* e, posteriormente, a *Organização e tratamento de dados*. Na área do Português, no domínio da gramática, estavam a trabalhar os *Pronomes* e os *Determinantes* e a nível da leitura e da escrita o *Texto narrativo*. Na área do Estudo do Meio estavam a abordar a *Formação do reino de Portugal*.

A Experiência de Ensino e Aprendizagem (EEA) que descrevo teve a duração de uma semana, mais concretamente três dias letivos.

Planifiquei-a tendo em conta os programas oficiais das áreas da Matemática, do Português, do Estudo do Meio e de Expressões.

Começando pela área da Matemática os objetivos delineados foram: i) Efetuar representações de retas paralelas e concorrentes, e identificar retas não paralelas, que não se intersejam; ii) Reconhecer que duas retas são perpendiculares quando formam um ângulo reto e saber que nesta situação os restantes três ângulos formados são igualmente retos; iii) Designar por “retas paralelas” retas em determinado plano que não se intersejam e como “retas concorrentes” duas retas que se intersejam exatamente num ponto.

Comecei por diagnosticar o que os alunos sabiam sobre os conteúdos em estudo: retas concorrentes, retas paralelas e retas perpendiculares. Para tal, entreguei a cada aluno uma folha de registo em que cada um teria que assinalar a resposta a cada questão que lhes seria colocada por mim, com o recurso a uma apresentação em *PowerPoint*. Através de uma apresentação digital, surgiram várias figuras e fui questionando os alunos acerca do tipo de reta representada. Reforço que desenvolvi esta estratégia com o objetivo de identificar os conhecimentos prévios dos alunos, considerando que são

cruciais e necessários para a compreensão dos novos conceitos a adquirir pois servem-lhes como ponto de partida para a construção de novo conhecimento significativo.

Com a análise das folhas de registo pude constatar que a maior parte dos alunos sabia distinguir os tipos de retas apresentados, mas que tinham algumas dificuldades na sua caracterização.

Na etapa seguinte, utilizei, novamente, a apresentação em *PowerPoint* e através do diálogo e do questionamento procurei que os alunos chegassem aos conceitos pretendidos, pedindo sempre justificações das ideias apresentadas. O diálogo e o questionamento permitem aos alunos refletir sobre os conceitos em estudo. No dizer de Vieira e Vieira (2005) o questionamento deverá corresponder a “um plano cuidadosamente preparado envolvendo um sequência de questões explicitamente concebidas visando determinados objetivos/ competências de aprendizagem” (p. 44).

De seguida, projetei uma apresentação em *PowerPoint* com a sistematização dos conceitos, e que, a meu pedido, os alunos registaram no caderno diário. O registo é, a meu ver, indispensável uma vez que serve de apoio ao estudo e é algo que fica disponível para posterior consulta, não só ao aluno como aos Encarregados de Educação. Como refere Pereira (2002), “anotar uma ideia numa folha de papel ou fazer uma representação gráfica como um desenho ou um esquema constituem também processos de estruturar o pensamento, de dar-lhe forma, de apreendê-lo e de materializá-lo” (p. 103).

Na sequência desta etapa, distribuí a cada aluno uma folha de papel. Solicitei-lhes, primeiramente, que a dobrassem ao meio e novamente ao meio (em quatro partes iguais) e, depois, que a abrissem completamente. Através do questionamento, procurei que os alunos visualizassem que, com as dobragens, os vincos da folha formaram retas perpendiculares. Questionei: Que retas obtemos ao dobrar a folha em quatro? E porquê?

De imediato obtive várias respostas:

Pedro: São retas perpendiculares, professora.

Sofia: Formam ângulos retos.

Clara: As retas coincidem apenas num ponto.

No desenvolvimento desta estratégia o meu papel foi essencialmente o de orientar os alunos, questionando-os e fazendo-os pensar sobre o que estavam a observar.

Solicitei, então, que numa outra folha fizessem um fole, e questionei-os: E agora que retas obtemos? E porquê?

Também as respostas estavam prontas:

Clara: Retas paralelas.

Mónica: Não professora, são retas estritamente paralelas.

Tiago: São estritamente paralelas porque estão à mesma distância uma da outra.

Mónica: ... e nunca se encontram.

De modo a consolidar ainda mais os conceitos em estudo propus a realização de algumas atividades do manual adotado. A aplicação dos conhecimentos noutras situações ajudam os alunos a generalizar e a verificar se subsistem dúvidas sobre os assuntos.

No final desta EEA, por sugestão da professora cooperante, optei por realizar uma ficha de avaliação (*ver* Anexo I) com o intuito dos alunos aplicarem os conhecimentos adquiridos e, para averiguar se havia dúvidas acerca dos conteúdos abordados ao longo da semana e dos conteúdos abordados anteriormente. Esta realização foi pertinente para delinear novas estratégias para uma boa compreensão e aprendizagem dos conteúdos.

Posteriormente, os alunos trocaram a sua ficha com a do colega do lado para a corrigir. Esta atividade de correção tinha como objetivo que os alunos percecionassem o erro, mas que, acima de tudo, se consciencializassem dos seus conhecimentos e do seu processo de aprendizagem, uma vez que avaliar é conduzir o aluno à aprendizagem, percebendo quais os conhecimentos que suscitaram mais dúvidas e quais os que foram compreendidos. Com esta atividade de correção pude verificar que os alunos gostaram de estar no papel de professor. Foram críticos na avaliação do trabalho dos colegas, mas também uma ajuda preciosa na identificação do erro e na ajuda à sua correção.

Na área do Português os objetivos delineados foram: i) Ler textos narrativos, descrições; retrato, textos de enciclopédia e de dicionário, notícias, cartas, convites, avisos e banda desenhada; ii) Identificar pronomes pessoais (forma átona), possessivos e demonstrativos; iii) Relacionar os pronomes pessoais com os nomes que substituem; iv) Identificar o tema e o assunto do texto e distinguir os subtemas, relacionando-os, de modo a mostrar que compreendeu a organização interna das informações; v) Escrever pequenos textos com uma introdução ao tópico; o desenvolvimento deste, com a informação agrupada em parágrafos; e uma conclusão.

Esta EEA foi iniciada com a apresentação de uma notícia exposta numa apresentação *PowerPoint*. Pretendia que os alunos explorassem a notícia, deparando-se com as características deste tipo de texto e identificando-as.

Depois da leitura em voz alta, feita por um aluno, surgiu o diálogo e o questionamento sobre o conteúdo da notícia e a sua estruturação, incidindo, desta forma, na identificação das características deste tipo de texto. Fizeram o registo destas no caderno diário.

Posteriormente, foi entregue a cada aluno uma notícia de um jornal, para que a explorassem e identificassem a estrutura da mesma. Este trabalho foi realizado individualmente. Ao longo desta tarefa, observei que os alunos se mostraram empenhados e motivados, iam discutindo entre eles a estrutura e as características da notícia. Estiveram a trabalhar o texto informativo recorrendo a notícias reais. A discussão em grande grupo das características do texto informativo e da estrutura do mesmo revelou-se importante, uma vez que a troca de ideias e de opiniões permitiu enriquecer este trabalho. A discussão é um aspeto fundamental do trabalho em sala de aula, esta assenta “na interação oral ativa entre o professor e o aluno ou entre os alunos na sala de aula a propósito de uma situação-problema, questão ou uma troca de ideias com a aprendizagem ativa e participação de todos” (Vieira & Vieira, 2005, p. 23).

Foi uma atividade que superou as minhas expectativas, os alunos aproveitaram as indicações que lhes forneci e as notícias dos vários jornais distribuídos, havendo uma boa interação entre mim e os alunos, conseguindo, assim, ajudá-los e a motivá-los. Nesta linha de pensamento, corroboro Estanqueiro (2012) quando refere que “qualquer interação reforça a motivação e promove a aprendizagem” (p. 33).

No entanto, verificaram-se também alguns aspetos menos positivos, nomeadamente, o barulho e a confusão que também segundo Estanqueiro (2012) são um dos obstáculos à participação dos alunos.

Para consolidar os elementos fundamentais acerca da notícia foi entregue a cada aluno uma tabela para identificarem os elementos fundamentais desta.

Como as notícias são algo com o qual os alunos se deparam todos os dias nos meios de comunicação social, foi proposto aos alunos que, em casa, vissem o Telejornal e transcrevessem uma notícia. Em meu entendimento, os trabalhos de casa são importantes, uma vez que permitem ao aluno trabalhar autonomamente e deparar-se com as suas dúvidas, bem como desenvolver a responsabilidade pelas suas acções. Além disso, “ajudam o aluno a criar hábitos de trabalho, de cumprimento de regras e de ordens; a fazer juízos, comparações e descobertas; aumentam a responsabilidade e a autodisciplina” (Abreu, Sequeira, & Escoval, 1990, p. 145).

No dia seguinte, à medida que foram solicitados, os alunos leram em voz alta a notícia que tinham transcrito. É essencial que os alunos leiam as suas produções textuais, que apresentem os seus trabalhos escritos, pois “a par das experiências com o escrito – ou sobre a escrita – a sensibilidade fonológica e o conhecimento das relações entre a oralidade e a escrita, desempenham um papel importante na futura aquisição da leitura e escrita” (Azevedo, 2007, p. 22).

Em seguida, pegando em palavras referidas, pelos alunos, nos seus textos, introduzi os graus dos adjetivos: escrevi algumas no quadro e recorri ao questionamento para a identificação das classes destas.

Apesar de ser um conteúdo já abordado no 3.º ano de escolaridade, os alunos depararam-se com algumas dúvidas. Após uma breve explicação e recorrendo a exemplos do dia-a-dia foi-lhes proposto a realização de um laboratório gramatical (ver Anexo II). O laboratório gramatical consiste num conjunto de atividades de aprendizagem através da descoberta e da construção de conhecimentos “além de um trabalho reflexivo e sistemático.” (Silvano & Rodrigues, 2003, p. 279).

A realização deste laboratório funcionou não só como uma estratégia de aprendizagem, mas também como um instrumento de avaliação. Nesta atividade o aluno é o centro da mesma, é o investigador e aprende através da descoberta (Silvano & Rodrigues, 2003).

Aquando da correção do laboratório gramatical em grande grupo, estratégia que permite aos alunos trocarem e partilharem as ideias, como já referi, verifiquei que, no geral, os alunos já tinham lembrado os graus dos adjetivos.

No último dia desta semana, para finalizar o trabalho desenvolvido, iniciei a aula com um breve questionamento acerca dos pronomes pessoais. Posteriormente, de modo a diferenciarem a imprensa escrita da falada, os alunos visualizaram uma reportagem da RTP “*Criança invisível tem de percorrer 120 km por dia para ir à escola*”. Foi-lhes, então, proposto escrever a notícia, respeitando a estrutura e as características desta.

A turma foi disposta em grupos heterogéneos relativamente ao seu grau de aprendizagem e comportamento. Como é defendido por Arends (2008), “os alunos com menores capacidades aprendem mais trabalhando ao lado daqueles que têm maiores capacidades, e que estes beneficiam do papel de tutores que desempenham junto dos seus pares menos capazes”(p. 564).

Optei por realizar trabalho em grupo, dado ser uma prática que permite “[o] desenvolvimento cognitivo e afetivo dos alunos, [o respeito de] ritmos diferenciados de

pensamento e de ação, [a valorização de] processos complexos de pensamento e [a melhoria da] aquisição de competências” (Pato, 1995, p. 9). O trabalho de grupo “coloca cada aluno em relação dinâmica com outros saberes, outras técnicas, outros modos de pensar, outras opiniões, outros modos de agir e de reagir [e com outros indivíduos]” (Pato, 1995, p. 9).

Ao longo desta fase da aula, o meu papel foi o de auxiliar os grupos, relembrando-os de alguns aspetos importantes que tinham visualizado, bem como chamar-lhes a atenção para a estrutura da notícia. Após a realização deste trabalho, os grupos apresentaram o seu trabalho à turma, dando assim por finalizada a aula.

Para a concretização da EEA na área de Estudo do meio defini os seguintes objetivos: i) Observar direta ou indiretamente: alguns aspetos da costa (praias, arribas, dunas, cabos...); alguns aspetos da costa portuguesa (Ria de Aveiro, Cabo Carvoeiro, Cabo da Roca, Estuário do Tejo e do Sado, Ponta de Sagres); ii) Localizar no mapa de Portugal os locais; iii) Identificar a sinalização das costas (faróis, sinais sonoros e boias de sinalização).

Principiei esta EEA com um diálogo, mais uma vez, com a intenção de averiguar os conhecimentos prévios dos alunos acerca do assunto a abordar. Para tal, perguntei: Sabem o que é a costa? O que entendem por aspetos da costa?

Sofia: É o que separa o mar da terra.

Tiago: Sim .. é a linha do mar.

Clara: Os aspetos são as formas.

Sofia: Sim, professora, os aspetos são as várias formas que a costa apresenta.

Conforme já referi nas áreas anteriores, é essencial questionar os alunos acerca dos seus conhecimentos, pois permite ao professor fazer o “ponto de situação” dos conhecimentos dos alunos e, a partir daí prosseguir, ligando os novos assuntos ou confrontando o novo conhecimento com o antigo, tendo em vista que os alunos alcancem os objetivos previstos.

Com recurso a algumas imagens apresentadas em formato *PowerPoint*, promovi uma discussão de modo a permitir aos alunos a identificação dos diferentes aspetos da costa.

De modo identificarem Portugal e a sua costa, fiz circular pelos alunos um globo terrestre. Como a mesma intenção, afixei no quadro um planisfério. É fundamental que os alunos possam explorar, identificar e procurar autonomamente as respostas às questões com a ajuda de recursos variados. A utilização destes recursos tornou-se

vantajosa, na medida em que os alunos puderam observar a linha de costa, a separação da terra do mar. Borràs (2001) refere que o “ O material didático inclui um conjunto de recursos que se utilizam para o desenvolvimento da prática educativa” (p. 291).

Após esta exploração, com o diálogo e o questionamento sempre presentes, foi entregue a cada aluno um crucigrama. Este despertou, de imediato, um certo entusiasmo e motivação. Assim, recorrendo a uma imagem e a uma frase, foi solicitada a identificação dos diversos aspetos da costa, propiciando a consolidação dos diversos conceitos abordados.

Em seguida, os alunos foram dispostos em pares para realizarem uma atividade de escrita que consistia em redigir um texto informativo sobre as características da costa portuguesa. Considerando que na área de Português estavam a trabalhar este tipo de texto achei pertinente interligar estes conteúdos, destacando, contudo, que a notícia não é o único tipo de texto informativo que existe.

Aquando da explicação da atividade a realizar, os alunos demonstraram algum desinteresse, porque teriam de escrever, o que verifiquei nem sempre lhes agradar. Contudo, com o meu incentivo e a troca de ideias em grande grupo, foram ganhando motivação e cumpriram o que lhes foi solicitado.

No dia seguinte a aula teve início com a leitura dos textos redigidos na aula anterior.

Posteriormente, e como era a última aula a ser por mim lecionada, optei por uma forma mais lúdica de rever todos os conteúdos abordados ao longo das últimas semanas e propus a realização de um jogo intitulado *Quem quer ser o milionário dos conhecimentos?* Este jogo foi idealizado e concebido por mim, envolvendo questões de todas as áreas curriculares. Fundamentei-me na ideia de Silva (2004) considerando os jogos uma forma de “desenvolver aulas mais interessantes, descontraídas e dinâmicas, (...) despertando ou estimulando sua vontade de frequentar com assiduidade a sala de aula e incentivando o seu envolvimento no processo ensino-aprendizagem, já que aprende e se diverte, simultaneamente” (p. 34).

À medida que ia explicando as regras do jogo, distribui a cada aluno um cartão onde constava o número da questão e as opções de resposta. O jogo foi apresentado em formato *PowerPoint*, em que cada diapositivo continha uma questão e quatro possíveis respostas. Após lerem e responderem, os alunos tinham acesso, através da mesma apresentação, à resposta correta e assinalavam no cartão se tinham acertado ou errado.

Foi visível o entusiasmo e a motivação dos alunos nesta realização, principalmente quando era divulgada a resposta correta e se a tinham assinalado.

Relativamente à EEA na área das expressões, como esta era apenas lecionada uma vez por semana, à sexta-feira, e não coincidia com os dias de estágio, não tive muitas oportunidades de a trabalhar. Desta forma, a EEA de expressões foi realizada numa semana diferente das acima descritas. Como o tema trabalhado ao longo dessa semana foi a água, propus a realização de caligramas. Pretendia que, através da associação gráfica (a gotas ou nuvens) e do texto escrito nas imagens, os alunos fizessem uma espécie de poema visual sobre a importância da água.

Delineei como objetivos para esta EEA os seguintes: i) Fazer composições com fim comunicativo (usando a imagem, a palavra, a imagem e a palavra); ii) Recortar e colar; ii) Desenhar e escrever.

Comecei a aula por explicar aos alunos o que iria ser feito, tendo desta forma que explicar o que era um caligrama. Recorrendo a uma apresentação digital foram apresentados alguns exemplos relacionados com a água (gotas, nuvens) para que os alunos tivessem algumas ideias.

Cada aluno escreveu no seu caderno diário uma frase/texto alusivo à importância da água. Neste momento, o meu papel foi de ajudar os alunos na construção de frases, que foram da sua total autoria, corrigindo eventuais erros.

Após as correções das frases foi entregue a cada aluno uma folha azul ou branca, dependendo de que escolhessem, de modo a que estes realizassem o seu caligrama. A ilustração ficou ao gosto dos alunos. Podemos observar o resultado final desenvolvido, no cartaz relativo à importância da água (ver figura 1).

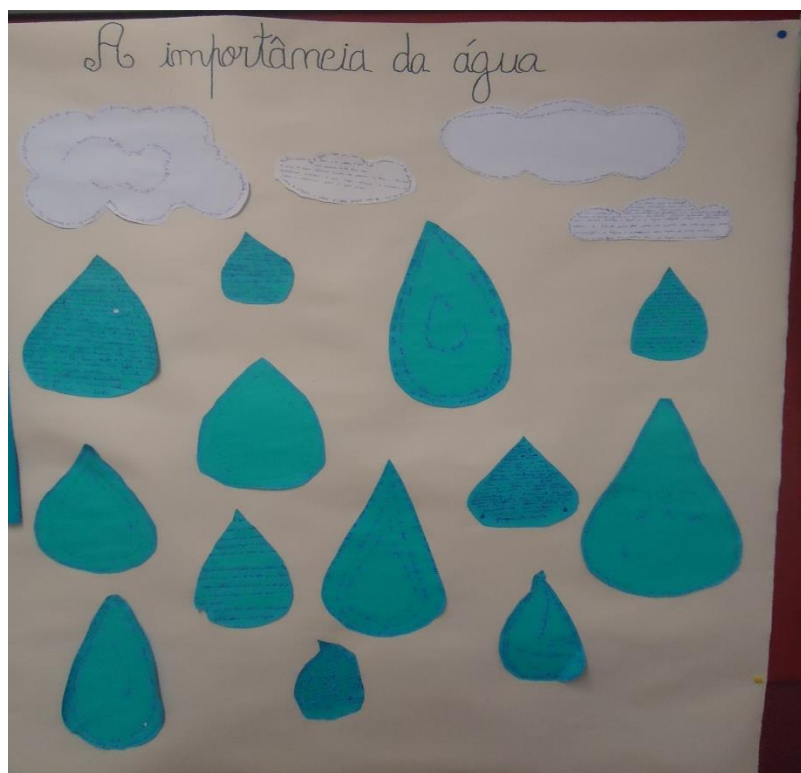


Figura 1 - Caligrama sobre a importância da água

2.3. Síntese e reflexão sobre o processo de ensino-avaliação-aprendizagem

Ao longo desta EEA, tentei diversificar as estratégias de ensino-avaliação-aprendizagem de modo a cativar e motivar os alunos. O trabalho em grupo, em pares, individual, o recurso ao jogo e a material lúdico, a discussão, o diálogo e o questionamento, foram algumas das estratégias que utilizei.

As diferentes formas de organização do trabalho dos alunos em sala de aula teve como intuito que os alunos partilhassem informação e ajudassem os colegas com mais dificuldades.

Através da discussão, do diálogo e do questionamento pretendi que expusessem as suas ideias e os seus pontos de vista aos colegas e à professora, que acima de tudo desenvolvessem capacidades de comunicação.

Como estratégias de ensino, mas também simultaneamente como instrumentos de avaliação utilizei a ficha de avaliação, a produção de textos, o laboratório gramatical, bem como a observação, a participação e o empenho na sala de aula e ainda a realização do jogo. Como afirma Borràs (2001), a avaliação “permite ao aluno tomar consciência do que aprendeu” (p. 239).

Ao longo desta EEA dei particular atenção à avaliação diagnóstica. Esta deve ser utilizada previamente à introdução de um novo conteúdo, tendo como objetivo

averiguar o posicionamento do aluno face às aprendizagens previstas, servindo para obviar dificuldades futuras e, em certos casos, resolver situações presentes (Figueiredo, 2002)

É essencial que os comportamentos e atitudes em sala de aula façam parte integrante da avaliação dos alunos, e que estes tenham consciência destas dimensões que condicionam as suas aprendizagens. Ao longo desta semana, e no final de cada dia, entreguei a cada aluno uma folha em que tinham de avaliar o seu comportamento/atitudes ao longo do dia. Esta reflexão pessoal de cada aluno tinha como objetivo averiguar o que os alunos pensavam acerca do seu comportamento e das suas atitudes/valores em sala de aula e da importância destas dimensões na sua avaliação de final de período. (ver Anexos III e IV).

3. Experiências de Ensino-Aprendizagem do 2.º Ciclo

Neste capítulo, apresento 4 EEA desenvolvidas no 2.º CEB, nas disciplinas de Português, Matemática, Ciências Naturais e História e Geografia de Portugal.

Em cada EEA apresento. (i) a caracterização da turma onde realizei o estágio; (ii) a descrição e análise da EEA desenvolvida; e (iii) uma síntese e reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem-avaliação.

Cada um destes pontos seguiu o referido em relação à EEA de 1.º ciclo.

3.1. Experiência de ensino-aprendizagem no âmbito da disciplina de Português

3.1.1. Caracterização da turma de Português do 2.º CEB

O estágio na disciplina de Português decorreu numa turma de 6.º ano numa escola de um dos agrupamentos de Bragança.

A turma era constituída por 19 alunos, dos quais 6 eram do sexo feminino e 12 do sexo masculino.

No que concerne ao nível de aprendizagem dos alunos, pude constatar que era uma turma em que predominantemente apresentavam classificações de nível 3, contudo havia algumas classificações de nível 4 e uma de nível 5. Embora, no geral, os alunos se empenhassem e participassem em contexto de sala de aula, segundo informações da professora cooperante, seria importante que trabalhassem mais autonomamente, sobretudo em casa.

No domínio do comportamento, pude aferir que estava perante uma turma com alguns elementos bastantes faladores, perturbando por vezes o decorrer da aula.

3.1.2. Descrição e análise da EEA de Português

O Português é um instrumento fundamental de acesso a todos os saberes, pois “determinam irrevogavelmente a formação das crianças e dos jovens, condicionando a sua relação com o mundo e com os outros” (Reis, *et al.*, 2009, p. 6). Deste modo, os alunos devem dominar termos de oralidade e competências de compreensão escrita, para conseguirem adquirir outros saberes.

Para planificar a EEA de Português, recorri ao Programa de Português do Ensino Básico (Reis *et al.*, 2009), do qual constam as seguintes competências específicas na

área da língua materna: leitura, escrita, compreensão oral, conhecimento explícito da língua e a expressão oral.

Esta EEA centrou-se essencialmente na leitura e compreensão oral, tendo também uma componente de escrita, sendo os objetivos a alcançar os seguintes: i) Ler em voz alta; ii) Realizar ao longo da leitura sínteses parciais; iii) Formular questões intermédias e enunciar expectativas e direções possíveis; iv) Estabelecer objetivos para o que pretende escrever; v) Registrar ideias, organizá-las e desenvolvê-las; vi) Escrever cartas.

Dei início à aula com a apresentação do livro *Ulisses* (Menéres, 2006). Recorri ao diálogo de modo a perceber se os alunos conheciam o livro e se sabiam do que tratava. Este diálogo inicial permitiu aos alunos apresentarem as suas ideias sobre a obra e, posteriormente, aquando da leitura, as confrontarem com a história narrada.

Em seguida, foi distribuído por cada aluno um livro para um melhor acompanhamento da leitura e da análise da obra.

Comecei por ler o primeiro capítulo, de modo a atrair e cativar os alunos para a história. Seguidamente, a leitura foi realizada aleatoriamente pelos alunos. Considero que a prática da leitura em voz alta permite aos alunos treinarem esta competência, bem como refletirem acerca da informação que vão lendo. Como refere o Programa de Português do Ensino Básico (Reis *et al.*, 2009), é importante formar o aluno “enquanto leitor autónomo” (p. 74), sendo-lhe “desenvolvida a vontade e o interesse pela leitura de diferentes tipos de obras literárias e de textos não literários.” (p. 74).

Explicitando a continuidade desta atividade, para que os alunos compreendessem a história e refletissem acerca dela, optei por, no fim de cada capítulo, solicitar a realização de uma síntese oral e, posteriormente, uma escrita. Para a concretização da síntese oral, coloquei algumas questões aos alunos sobre o capítulo em questão. De seguida, foi feita, em grande grupo e depois, no quadro, uma síntese de cada capítulo que os alunos registaram no caderno.

A meu ver, a exploração, debate e síntese de cada capítulo permitia que os alunos retivessem os acontecimentos mais importantes da obra.

O registo no caderno diário é algo indispensável. Sendo algo permanente e que perdura no tempo, este torna-se um bom auxiliar para realizar os trabalhos de casa e para estudar. Como refere Pereira (2002), anotar uma ideia ou um esquema permite estruturar o pensamento de forma a reter o que foi aprendido.

Incutir nos alunos o hábito e o gosto pela leitura, permite a aquisição de vocabulário, cultura e torna os alunos seres mais capazes na sociedade. De acordo com Reis *et al.* (2009), “a aula de Português deve ser gerida de modo a constituir-se como um espaço de aprendizagens significativas” (p. 109), nomeadamente ao nível cultural.

Ressalvo que, ao longo da leitura, promovi pausas e, através de questionamento, promovi a reflexão sobre o conteúdo da história. Esta ação teve a finalidade de manter os alunos empenhados na continuidade da obra, sobretudo antes de começar a leitura de um novo capítulo. Assim, os alunos eram confrontados com algumas questões, como por exemplo: O que pensam que irá acontecer no próximo capítulo? Quais são as vossas expectativas?

Este tipo de questões deixava os alunos curiosos, dando asas à sua imaginação e conduzindo-os a preverem alguns dos acontecimentos dos capítulos seguintes. É, pois, mais uma vez importante enfatizar a questionamento, tendo presente que pode constituir-se como “um plano cuidadosamente preparado envolvendo uma sequência de questões explicitamente concebidas visando determinado(s) objetivo(s)/competência(s) de aprendizagem” (Vieira & Vieira, 2005, p.44).

Dada a dimensão da obra, intercalei algumas aulas com a exploração de conteúdos gramaticais, nomeadamente as funções sintáticas (predicativo do sujeito).

Considero que esta competência específica, o conhecimento explícito da língua, não deve ser trabalhada de uma forma isolada, mas sim interligada com outras competências. Como é assinalado no Programa de Português do Ensino Básico “o conhecimento explícito da língua permite o controlo das regras e a seleção dos procedimentos mais adequados à compreensão e à expressão, em cada situação comunicativa” (Reis *et al.*, 2009, p. 16).

Usando frases da obra em estudo, tais como: *Ulisses visitou os infernos* e *Ulisses era um grande rei*, pedi aos alunos para identificarem as funções sintáticas e explicarem quando se utiliza o predicativo do sujeito. Estabeleceu-se, neste caso, o seguinte diálogo:

Professora: Quem é o sujeito na primeira frase? E na segunda?

Pedro: Nas duas frases é Ulisses.

Professora: Muito bem, Pedro. E qual é o predicativo do sujeito, Ana?

Ana: Na primeira frase é visitou os infernos, professora.

Professora: E na segunda frase, Tiago?

Tiago: Na segunda frase é “era uma vez um rei”.

Joana: Eu acho que não professora, mas não sei explicar bem o porquê.

Professora: Então meninos concordam com a Joana? Porque?

Ana: Está relacionado com aqueles verbos que aprendemos, os copulativos.

Professora: Exatamente, Ana. Quando uma frase apresenta um verbo copulativo (ser, estar) a função sintática é predicativo do sujeito e não complemento direto.

Ana: Professora e podemos distinguir o predicativo do sujeito do complemento direto sem ser pelo verbo copulativo?

Professora: O que acham meninos? Podemos distinguir sem ser através do verbo copulativo?

Alunos: Talvez, mas não sabemos bem como distinguir.

Professora: É, sim. Caso seja possível substituir o grupo nominal por um pronome pessoal, estamos perante o complemento direto. E tal não acontece com o predicativo do sujeito. Desta forma, dialogando e atendendo às dúvidas dos alunos foi possível relembrar funções sintáticas adquiridas anteriormente.

Retomada a leitura da obra e de modo a colocar os alunos a refletirem sobre a mesma em articulação com a sua própria de vida, coloquei-lhes a seguinte questão: O que teria Ulisses, o homem tão engenhoso, a dizer-vos?

Partindo desta questão, foi proposto aos alunos a realização de uma atividade de escrita criativa, pretendendo que os alunos escrevessem uma carta dirigida aos jovens dos dias de hoje, a partir da perspetiva de Ulisses. Como indica o Programa de Português do Ensino Básico (Reis *et al.*, 2009), “é essencial que os alunos se constituam como produtores de textos com crescente autonomia, facultando desta forma o poder de “investir” na produção escrita recursos adquiridos nas atividades de compreensão oral e de expressão oral e escrita.” (p. 74).

Na redação de um texto é essencial que se sigam as etapas: planificação, textualização e revisão. O processo de planificar na escrita permite estabelecer objetivos, seleccionar conteúdos, organizar informação de forma a estruturar o texto. A componente da textualização é dedicada à redação do texto, isto é, ao aparecimento das expressões linguísticas que, organizadas em frases, parágrafos e eventualmente secções, irão formar o texto. A revisão processa-se através da leitura, avaliação e eventual correção ou reformulação do que foi escrito. (Barbeiro & Pereira, 2007).

A este propósito Barbeiro & Pereira (2007) também referem que:

durante o processo de escrita, quem escreve tem ao seu alcance a possibilidade de tomar decisões: desde a forma como vai organizar a informação no texto, segundo

uma determinada estratégia de desenvolvimento, até à escolha entre duas ou mais palavras ou expressões que pode utilizar numa determinada passagem do texto (p. 17).

Desta feita, a aprendizagem da escrita pode ajudar o aluno a desenvolver a capacidade de tomar decisões.

Para a planificação desta carta foi fornecido a cada aluno um documento com questões orientadoras. Só posteriormente foi entregue uma folha com a estrutura da carta, para a textualização. A planificação do texto permitiu aos alunos organizarem as ideias, colocando os tópicos mais importantes referentes ao que queriam escrever. À medida que cada aluno ia acabando de planificar, dirigia-me ao seu lugar e, em conjunto, fazíamos a correção do texto.

A textualização permitiu aos alunos refletirem sobre aquilo que leram. O ato de refletir é importante em todas as idades e é importante orientá-lo para o desenvolver. Convém assinalar que, inicialmente, nem todos os alunos estavam motivados para a redação da carta. Nesse momento tive um papel preponderante, procurei promover o interesse e a motivação para a escrita. Como refere Lima (2008), a motivação é a força que move o sujeito a realizar atividades e a manter o esforço necessário durante o tempo necessário para atingir o objetivo. Dirigi-me ao lugar de cada aluno e relembramos conjuntamente algumas passagens da história.

A revisão do texto escrito foi realizada com a ajuda da minha colega de estágio e da professora cooperante. Percorrendo os lugares dos alunos, foi-lhes sugerido relerem o texto, para detetarem erros e incoerências e fazerem correções ou reformulações.

Uma vez que todos os alunos leram a sua carta à turma, incluí a componente de heteroavaliação na apresentação oral dos trabalhos. Os alunos tiveram a função de ouvir e avaliar o texto escrito dos colegas, atendendo à organização de ideias, sentido e coerência, podendo dar uma opinião acerca do conteúdo da carta e refletindo em grande grupo sobre as produções de cada um.

3.1.3. Síntese e reflexão sobre o processo de ensino-avaliação-aprendizagem

Ao longo desta EEA, fui guiada pela consciência da importância de incutir nos alunos o gosto pela leitura. Fi-lo através da exploração da obra *Ulisses* que os alunos consideraram bastante interessante e divertida. Dei a todos oportunidade para lerem e tirarem ilações sobre o que tinham lido, tornando o momento de leitura bastante

agradável. A elaboração da carta no final da obra permitiu aos alunos lembrar toda a narrativa, bem como desenvolver a sua imaginação através da escrita.

Além da escrita e da leitura, que considero essenciais na aprendizagem na área do Português, esta EEA também incluiu a gramática, que é crucial no uso da língua, nomeadamente na promoção de normas da fala e da escrita.

Através do diálogo e do questionamento foi possível identificar se a aprendizagem foi ou não conseguida.

Considerando aspetos particulares da avaliação, ressalvo as apresentações orais dos trabalhos efetuados pelos alunos, bem como a observação da participação e do empenho nas aulas, usando, para tal, uma grelha.

As apresentações orais devem fazer parte da avaliação dos alunos. Ao incluírem a componente de heteroavaliação, os alunos “levam mais a sério e aprendem com essa experiência” (Brown, Race & Smith, 2000, p. 65).

A utilização de uma grelha de observação (ver anexo V) permitiu registar a informação referente à participação e ao empenho nas aulas.

Tive sempre o cuidado de consciencializar os alunos que em sala de aula, tudo é avaliado, o comportamento, as atitudes/valores, os conhecimentos, a compreensão, a participação, a oralidade e a leitura, pois como referem Fabregat & Fabregat (1991) “não teria lógica motivar o trabalho diário do aluno e depois não o avaliar” (p. 105).

3.2. Experiência de ensino-aprendizagem no âmbito da disciplina de Matemática

3.2.1. Caracterização da turma de Matemática do 2.º CEB

O estágio na disciplina de Matemática decorreu numa turma de 6.º ano numa escola de um dos agrupamentos de Bragança.

A turma era constituída por 19 alunos dos quais 6 eram do sexo feminino e 12 do sexo masculino.

No que concerne ao nível de aprendizagem dos alunos, pude constatar que, em termos de rendimento, no geral, era uma turma que correspondia ao nível 3 na escala de 1 a 5, havendo um aluno de nível 5. Contudo, fui informada pelo professor cooperante e apercebi-me do mesmo, que muitos alunos manifestavam dificuldades nesta área do saber.

No domínio do comportamento, pude verificar, através do meu papel de observadora participante, que estava perante uma turma com alguns elementos bastantes faladores, perturbando por vezes o decorrer da aula. Contudo, no geral, respondiam positivamente às atividades propostas, demonstrando empenho e participação.

3.2.2. Descrição e análise da EEA de Matemática

O ensino da matemática tem sido caracterizado por uma prática pedagógica em que os alunos desde muito cedo começam a fazer atividades rotineiras, que lhes proporcionam uma perspetiva muito limitada da matemática (Damião, Festas, Bivar, Grosso, Oliveira, Timóteo, 2013). O Programa e Metas Curriculares de Matemática (Damião, Festas, Bivar, Grosso, Oliveira, Timóteo, 2013) contemplam atualmente algumas das recomendações que têm sido apontadas para a renovação do ensino desta disciplina, referindo como grandes finalidades para o ensino da Matemática neste ciclo, o desenvolvimento das capacidades de comunicação, de raciocínio e de resolução de problemas, consideradas fundamentais para a estruturação do pensamento e da ação.

Um ensino da Matemática que dê ênfase a estas capacidades requer que os professores adotem uma perspetiva dinâmica na sua prática letiva, ajudando os seus alunos a construir conhecimento matemático através de uma integração ativa de ideias e experiências.

A aprendizagem da Matemática “deve estimular a curiosidade e desenvolver a capacidade do aluno para formular e resolver problemas que contribuam para a compreensão, apreciação e poder de intervenção no mundo do que nos rodeia” (Matos & Serrazina, 1996, p. 19).

No momento de planificar as aulas de Matemática tive o cuidado de articular, conforme sugerido pela professora cooperante, o Programa de Matemática do Ensino Básico (Ponte *et al.*, 2007) com o Programa e Metas Curriculares de Matemática (Damião, Festas, Bivar, Grosso, Oliveira, Timóteo, 2013). Assim, tendo em consideração as orientações destes dois documentos, desenvolvi estratégias de ensino-aprendizagem motivadoras que conduzissem a aprendizagens significativas para os alunos, levando-os a fazer as suas próprias descobertas e a sentirem-se motivados para a realização das tarefas e adquirissem gosto pela Matemática. Como refere o Programa de Matemática do Ensino Básico (Ponte *et al.*, 2007) “a aprendizagem da Matemática pressupõe que os alunos trabalhem de diferentes formas na sala de aula” (p. 11).

A EEA que descrevo e sobre a qual reflito, refere-se ao tema *Números Racionais*. Segundo as Metas Curriculares de Matemática (Damião, Festas, Bivar, Grosso, Oliveira, Timóteo, 2013) este tema, do 6.º ano de escolaridade, apresenta como objetivos:

- i) Identificar, dado um número racional positivo a , os números a e $-a$ como «simétricos» um do outro e 0 como simétrico de si próprio; ii) Identificar, dado um número racional positivo a , « $+a$ » como o próprio número a e utilizar corretamente os termos «sinal de um número», «sinal positivo» e «sinal negativo»; iii) Identificar grandezas utilizadas no dia-a-dia cuja medida se exprime em números positivos e negativos, conhecendo o significado do zero em cada um dos contextos; iv) Identificar a «semirreta de sentido positivo» associada a um dado ponto da reta numérica como a semirreta de origem nesse ponto com o mesmo sentido da semirreta dos números positivos; v) Identificar um número racional como maior do que outro se o ponto a ele associado pertencer à semirreta de sentido positivo associada ao segundo (p. 37).

De modo a trabalhar os conceitos planificados, nomeadamente, número racional positivo, número racional negativo e números racionais simétricos, recorrendo à reta numérica, optei por realizar um *brainstorming*, registando no quadro as ideias dos alunos. Consegui, assim, averiguar os conhecimentos prévios dos alunos, centrando-me numa, fase inicial, na abordagem da reta numérica: se sabiam o que era, como construí-la e qual a sua utilidade.

Utilizando uma reta, previamente realizada por mim (ver figura 2), orientei os alunos na construção de uma no seu caderno diário, levando-os à noção de sentido, origem (ponto O) e unidade de comprimento.

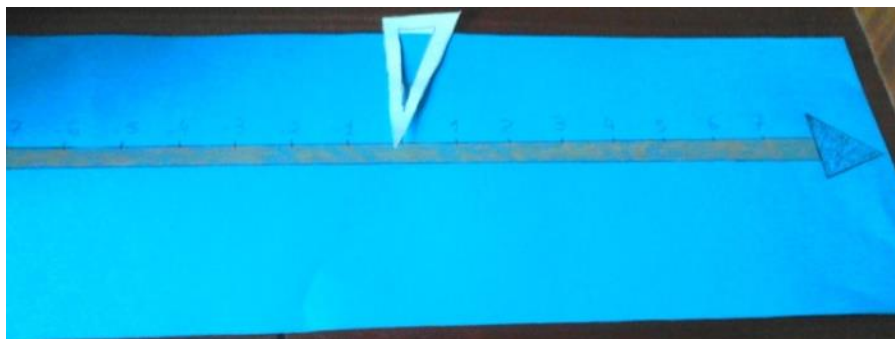


Figura 2 - Reta numérica

Para a abordagem da reta numérica, inicialmente, utilizei o questionamento e o diálogo. O questionamento além de promover a capacidade de pensar dos alunos, auxilia-los, desbloqueando impasses (Polya, 1978). O diálogo permite desenvolver nos

alunos a capacidade transversal de comunicação, pois “permite aos alunos a partilha e a clarificação de ideias que contribuem para o desenvolvimento do seu pensamento matemático” (Fonseca, 2009, p. 2).

Assim, nesta etapa da EEA, os alunos foram confrontados com questões específicas de identificação, na reta, de alguns números. Com esta atividade inicial detetei algumas dificuldades nos alunos, por exemplo na identificação do número $\frac{1}{2}$. Para ultrapassar estas dificuldades alguns alunos optaram por fazer a divisão do numerador pelo denominador e a partir do resultado identificaram o numeral decimal na reta.

Posteriormente, e de modo a verificar se restavam dúvidas e se os alunos sabiam construir uma reta numérica, foi distribuído aos alunos uma porção de cartolina. Propus-lhes que nessa porção de cartolina desenhassem uma reta com as regras previamente aprendidas e identificassem números à sua escolha, mas respeitando algumas condições: tinham que representar números positivos e negativos, números representados na forma decimal e na forma de fração, e números inteiros e fracionários.

Optei pela realização de trabalho individual, para tentar perceber melhor as dificuldades de cada aluno na construção da reta e na identificação de números racionais.

Em seguida, foi pedido aos alunos que identificassem os números -2 e 2. Primeiro os alunos assinalaram os números pedidos nas suas retas e depois, em grande grupo, discutiu-se o que estava a ser tratado.

Então, na reta anteriormente utilizada que estava afixada no quadro, assinalei os números -2 e 2, e questionei os alunos:

Professora: Por que será que assinalei precisamente o número -2 e 2 na reta?

Sara: Porque um é negativo e outro positivo.

Professora: Sara, muito bem! E o que observamos em relação à localização destes dois números na reta?

Tiago: Se contarmos, tanto um como outro tem a mesma medida até à origem.

Professora: Muito bem, Tiago! Verificamos que os pontos assinalados distam igualmente da origem, ou seja, tem a mesma distância.

Neste momento o diálogo e o questionamento, em grande grupo, “proporcionaram momentos de partilha e discussão bem como para a sistematização e institucionalização de conhecimentos e ideias matemáticas, devendo o professor criar

condições para uma efetiva participação da generalidade dos alunos nestes momentos” (Ponte, 2007, p. 10). Após este diálogo sobre a distância entre os números positivos e negativos e a origem, surgiu o conceito de valor absoluto.

Inicialmente, alguns alunos manifestaram-se confusos. Solicitei ao Pedro para identificar na reta o número 3 e o número -3, e questionei: Então qual é a distância do número 3 à origem? E do número -3?. Este momento serviu para esclarecer as dúvidas de alguns alunos. Após todos terem percebido que a distância de -3 e de 3 à origem era 3, informei que a esse valor se chama valor absoluto. Assim sendo, o valor absoluto de um número é a distância do número até a origem e os números 3 e -3 chamam-se números simétricos.

Assinalo, que ao longo do estágio, após a abordagem de um novo conteúdo, optei pela realização de uma síntese, conjuntamente com os alunos. Esta permitiu-lhes relembrar os aspetos essenciais em estudo e tanto a eles como a mim, averiguar se conhecimentos foram ou não adquiridos. Julgo também ter desenvolvido nos alunos uma das competências indicadas no Programa de Matemática do Ensino Básico (Ponte *et al.*, 2007), a comunicação matemática. Aludindo à ideia de Ponte *et al.* (2007), os alunos “devem ser incentivados a expor as suas ideias, a comentar as afirmações dos seus colegas e do professor e a colocar as suas dúvidas” (p. 5).

Seguidamente, os alunos registaram no caderno o conceito de valor absoluto, de números simétricos e a definição de reta numérica. No decorrer do registo percorri a sala, indo ao lugar de cada aluno para verificar se tinham restado dúvidas e, simultaneamente, verificar se o registo estava a ser feito corretamente.

Fizeram, ainda, a identificação de números simétricos na reta e registaram estes números utilizando a simbologia dos módulos.

Por fim, após a marcação dos trabalhos de casa, os alunos realizaram uma questão-aula, que consistiu em averiguar e avaliar os conhecimentos destes sobre os conceitos em estudo. Os resultados da resolução destas questões, foram integrados na avaliação de final de período dos alunos.

3.1.3. Síntese e reflexão sobre o processo de ensino-avaliação-aprendizagem

Começo por referir que, nesta síntese, além de particularizar as estratégias de ensino-avaliação desenvolvidas, tal como nas restantes EEA, exponho os resultados da aplicação de um questionário aos alunos sobre as suas perceções da importância do

comportamento e das atitudes/valores no seu processo de ensino-aprendizagem e consequentemente na sua avaliação.

Considerando que o tema integrador do meu relatório final é a avaliação, além da avaliação diária dos comportamentos dos alunos, registrando-os numa grelha de avaliação, avalei regularmente os conhecimentos dos alunos. Para tal, decidi realizar questões-aula, que tinham como objetivo avaliar os conhecimentos dos alunos e me serviam para aferir eventuais dúvidas. Estas questões-aulas eram realizadas no final das aulas, individualmente. No início da aula seguinte entregava as questões corrigidas aos alunos e iniciava a aula esclarecendo os aspetos em que os alunos tinham tido mais dúvidas.

As mini-quizzes ou questões-aula, segundo Lowe e Hasson (2011), são uma espécie de mini questionários que permitem quer ao professor quer ao próprio aluno perceber as aprendizagens realizadas. Após recolher a informação dada pelos alunos ao responderem às questões colocadas, o professor estrutura um *feedback* individual, destacando o que o aluno já sabe e o que deve reforçar ou rever.

Tal como afirmam Blanco e Ginovart (2010), desde que a avaliação assume um papel mais importante na educação que o *feedback* desempenha um papel de destaque no processo de ensino-aprendizagem (p. 3). Estas autoras assinalam especificamente que as questões-aula são um instrumento facilitador para a atribuição imediata de *feedback* focado nas aprendizagens e nas dificuldades do aluno.

Dados os resultados obtidos no teste de avaliação, confirmei que estas questões, além de serem mais um instrumento de avaliação, contribuíram para que os alunos atingissem os objetivos pretendidos.

Em síntese, a avaliação das aprendizagens dos alunos ao longo desta EEA, foi baseada, como já referi anteriormente, nos resultados das questões-aulas, na avaliação do comportamento (registado numa grelha de observação) e ainda na realização de um teste de avaliação. Em algumas aulas decidi realizar um questionário aos alunos sobre as suas perceções da importância do comportamentos e das atitudes/valores no seu processo de ensino-aprendizagem e, consequentemente, na sua avaliação. (ver Anexo VI e VII). Optei por aplicar os questionários nesta turma pois, era aquela com a qual estava mais tempo, permitindo-me conhecer melhor os alunos.

Para ilustrar, apresento a análise dos dados dos questionários aplicados na turma de Matemática.

Apercebi-me que relativamente à questão 1 “De que forma o teu comportamento influencia as tuas aprendizagens?”, não foi interpretada de igual forma por todos os alunos. Em alguns casos foi interpretada no sentido de caracterizarem o seu comportamento.

Apresento na figura 3 um exemplo de uma resposta em que é não claro o entendimento da questão e onde verifico que o aluno apresenta a indicação de que o seu comportamento tem consequências na aprendizagem dos colegas e na sua classificação de final de período.

1. De que forma o teu comportamento influencia as tuas aprendizagens nesta disciplina?

Influencia a aprendizagem dos outros e o meu e também as notas no final do período

Figura 3 - Resposta do aluno a

Na figura 4 apresento um exemplo da forma como a questão foi interpretada pela maioria dos alunos, ou seja, apontando para a caracterização do seu comportamento.

1. De que forma o teu comportamento influencia as tuas aprendizagens nesta disciplina?

O meu comportamento é bom, faço sempre o T.P.C e respeito as outras opiniões.

Figura 4 - Resposta do aluno b

De qualquer forma, a meu ver, pelas respostas dadas os alunos manifestam consciência da influência do seu comportamento na aprendizagem.

Contudo, em virtude dos resultados relativos à primeira questão, decidi aplicar novamente o questionário, alterando a questão um, de forma a tentar torná-la mais compreensível para os alunos.

No novo questionário era perguntado aos alunos: “Achas que o teu comportamento na sala de aula é importante para aprenderes melhor? Justifica a tua resposta”.

Desta vez, verifiquei que 16 alunos assinalaram formas de comportamento que influenciam a sua aprendizagem de uma forma mais negativa ou positiva. Passo a apresentar quatro exemplos para ilustrar o referido.

1. Achas que o teu comportamento na sala de aula é importante para aprenderes melhor?
Justifica a tua resposta.

Acho que o meu comportamento na sala de aula é importante para aprender melhor porque se prestar atenção parece melhor.

Figura 5 - resposta do aluno c

1. Achas que o teu comportamento na sala de aula é importante para aprenderes melhor?
Justifica a tua resposta.

Sim, porque se estou a falar não me concentro e depois não entendo nada como também o colega que estiver a falar comigo não se concentra por isso não aprendo.

Figura 6 - Resposta do aluno d

1. Achas que o teu comportamento na sala de aula é importante para aprenderes melhor?
Justifica a tua resposta.

Sim, porque se estivermos distraídos por coisas, a distração, a brincadeira com o que nos aparece à frente não ouvimos a professora.

Figura 7 - Resposta do aluno e

1. Achas que o teu comportamento na sala de aula é importante para aprenderes melhor?
Justifica a tua resposta.

Sim, Porque se estiver distraído não ouço a explicação da professora.

Figura 8 - Resposta do aluno f

Um aluno apontou a importância de respeitar as regras de comportamento a cumprir em sala de aula.

1. Achas que o teu comportamento na sala de aula é importante para aprenderes melhor?
Justifica a tua resposta.

Sim, porque respeitando as regras da sala de aula contribuiu para a minha melhor aprendizagem.

Figura 9 - Resposta do aluno g

Outro aluno caracterizou o seu comportamento.

1. Achas que o teu comportamento na sala de aula é importante para aprenderes melhor?
Justifica a tua resposta.

O meu comportamento foi mais ou menos porque eu falo as regras com o colega do lado.

Figura 10 - Resposta do aluno h

Um aluno não respondeu.

Da análise efetuada sobressai a ideia da importância do estar atento para ouvir os ensinamentos/explicações da professora e, conseqüentemente, propiciar uma aprendizagem dos assuntos em estudo. É igualmente visível que os alunos têm consciência que conversar, falar e estar distraído condicionam a aprendizagem pois, dificultam a concentração na aula e o entendimento dos conteúdos.

Perante a questão 2 “Numa escala de 1 a 5, como avalias o teu comportamento esta semana? Porquê?” apresento a tabela 1, indicando a avaliação que os alunos fazem do seu comportamento.

Tabela 1- Autoavaliação do comportamento

Classificação do comportamento	Frequência Absoluta
1	0
2	1
3	10
4	6
5	0
Total	17

Verifico que a maioria dos alunos avalia o seu comportamento em 3, ou seja, no número que equivale a um comportamento suficiente/razoável. Há seis alunos que caracterizam o seu comportamento no nível 4, o que equivale a um comportamento

bom. E há apenas um aluno que indica que o seu comportamento é 2 iniciando desta forma um comportamento não satisfatório.

Relativamente à questão 3 “Autoavalia as tuas atitudes/valores ao longo desta semana.”, esta envolvia várias subquestões.

Tabela 2 - Partilhei as minhas ideias com os outros

Classificação das atitudes/valores	Frequência Absoluta
Muitas Vezes	9
Algumas Vezes	8
Nunca	0
Total	17

Analisando esta tabela, verifico que a turma está dividida quanto às suas atitudes/valores relativamente à partilha de ideias com os colegas em sala de aula. Dos 17 alunos, 9 autoavaliaram-se em “muitas vezes”, o que corresponde a uma boa atitude a ter em sala de aula e, 8 alunos autoavaliaram-se em “algumas vezes” o que corresponde a uma atitude razoável, isto é, nem sempre partilharam aquilo que sabiam com os seus colegas.

Tabela 3 - Respeitei as ideias dos outros

Classificação das atitudes/valores	Frequência Absoluta
Muitas Vezes	11
Algumas Vezes	6
Nunca	0
Total	17

Nesta tabela, verifico que a maioria dos alunos se autoavaliou em “muitas vezes”, isto é considerou que respeitou quase sempre as ideias dos colegas. Há seis alunos que autoavaliaram as suas atitudes em “algumas vezes”, tendo noção de que nem sempre era isso que acontecia em sala de aula.

Tabela 4 - Esperei pela minha vez para falar

Classificação das atitudes/valores	Frequência Absoluta
Muitas Vezes	10
Algumas Vezes	6
Nunca	1
Total	17

No que diz respeito ao “Esperei pela minha vez para falar”, verifico que mais de metade da turma se autoavaliou em “muitas vezes”, isto significa que

respeitou quase sempre a sua vez para falar. Há 6 alunos que se autoavaliaram em “algumas vezes” o que corresponde a uma atitude razoável a ter em sala de aula. E outro aluno autoavaliou-se em “nunca” o que corresponde a uma atitude a não ter em sala de aula.

Tabela 5 - Escutei atentamente os outros

Classificação das atitudes/valores	Frequência Absoluta
Muitas Vezes	6
Algumas Vezes	11
Nunca	0
Total	17

Analisando esta tabela, verifico que mais de metade da turma nem sempre está atenta ao que os colegas dizem. 11 alunos autoavaliaram-se em “algumas vezes” o que corresponde a uma atitude/valor razoável a ter em sala de aula. Há ainda seis alunos que consideram ter uma boa atitude face ao que os colegas dizem, autoavaliaram-se em “muitas vezes”.

Tabela 6 - Desempenhei as funções que me foram atribuídas

Classificação das atitudes/valores	Frequência Absoluta
Muitas vezes	8
Algumas Vezes	9
Nunca	0
Total	17

Observando a tabela 6, verifico que no que diz respeito a realizarem as funções que lhe foram atribuídas, a turma está dividida. Dos 17 alunos, 9 autoavaliaram-se em “algumas vezes”, isto é, tem noção de que nem sempre tiveram uma atitude correta face ao que lhes era pedido e 8 alunos autoavaliaram-se em “muitas vezes”, o que corresponde a uma boa atitude a ter em sala de aula.

Tabela 7 Partilhei os meus materiais com quem precisa

Classificação das atitudes/valores	Frequência Absoluta
Muitas Vezes	11
Algumas Vezes	6
Nunca	0
Total	17

Verifico que na generalidade os alunos se autoavaliaram em “muitas vezes”, quer isto dizer que as suas atitudes e os seus valores em sala de aula são corretos, percebendo que devem partilhar com quem precisa. Contudo, há 6 alunos que se

autoavaliaram em “algumas vezes”, isto é nem sempre partilham os seus materiais com os colegas.

Tabela 8 - Incentivei os meus colegas de grupo

Classificação das atitudes/valores	Frequência Absoluta
Muitas Vezes	7
Algumas Vezes	8
Nunca	2
Total	17

Analisando esta tabela, verifico que a turma está um pouco dividida quanto as suas atitudes/valores em sala de aula. Dos 17 alunos, 8 autoavaliaram-se em “algumas vezes” quer isto dizer que ao trabalhar em grupo nem sempre incentivaram os colegas de forma a todos terem um papel ativo no trabalho, 7 alunos autoavaliaram-se em “muitas vezes”, o que corresponde a uma boa atitude a ter em trabalho em grupo e há ainda 2 alunos que autoavaliaram-se em “nunca”, ou seja, não tem qualquer papel no trabalho de grupo no sentido de incentivar os colegas.

Tabela 9 - Evitei criar conflitos na sala de aula

Classificação das atitudes/valores	Frequência Absoluta
Muitas Vezes	8
Algumas Vezes	8
Nunca	1
Total	17

Verifico que 8 alunos muitas vezes evitam criar conflitos em sala de aula, outros 8 nem sempre têm esta atitude, daí autoavaliarem-se em “algumas vezes”. Há ainda um aluno que autoavalia as suas atitudes/valores em “nunca”, quer isto dizer que perante uma situação mais adversa nunca tentou evitar conflitos.

Tabela 10 -Ajudei os colegas que necessitavam

Classificação das atitudes/valores	Frequência Absoluta
Muitas Vezes	10
Algumas Vezes	5
Nunca	2
Total	17

Analisando a tabela 10, verifico que a maioria dos alunos, ajuda os colegas quando eles precisam, autoavaliando as suas atitudes/valores em “muitas vezes”. Há ainda 5 alunos que se autoavaliaram em “algumas vezes” e, 2 alunos que se autoavaliaram em “nunca”, querendo isto dizer que nunca ajudou um colega.

Em jeito de conclusão, considero que concretização destes questionários e posterior análise permitiu-me constatar que os alunos têm consciência do seu comportamento e atitudes/valores em sala de aula, bem como da contribuição destes para a aprendizagem e formação enquanto cidadãos.

Relativamente ao comportamento, têm noção que quando não é adequado, os vai prejudicar na aprendizagem dos conteúdos em estudo, pois não ouvem as indicações da professora e perturbam a aprendizagem dos colegas.

No que respeitante à avaliação das atitudes/valores, o confronto com algumas situações, fê-los pensar e refletir sobre como agiam em sala de aula.

O período de estágio permitiu-me conhecer os alunos, pelo que posso afirmar que os alunos se autoavaliaram adequadamente.

3.3. Experiência de ensino-aprendizagem no âmbito da disciplina de Ciências Naturais

3.3.1. Caracterização da turma de Ciências Naturais do 2.º CEB

O estágio em Ciências Naturais decorreu numa turma de 6.º ano numa escola de um dos agrupamentos de Bragança.

A turma com a qual desenvolvi a prática era constituída por 19 alunos dos quais 10 eram do sexo feminino e 9 do sexo masculino.

No que concerne ao nível de aprendizagem dos alunos, segundo informação da professora cooperante, era uma turma que poderei caracterizar com um rendimento médio. Apesar de existir algumas classificações de nível 4 e 5 havia alunos com algumas dificuldades na aprendizagem, em que as classificações variavam entre o 2 e o 3.

A nível de comportamento era uma turma constituída por alunos bastante inquietos e faladores, tornando-se difícil cativá-los para as atividades da aula. Este contexto constituiu um grande desafio para mim, tive que planificar e desenvolver estratégias diversas e diversificadas, pois estava perante um grande desafio - motivar os alunos para a aprendizagem.

3.3.2 Descrição e análise da EEA de Ciências Naturais

Segundo o Ministério da Educação (2001), a Educação em ciências tem como propósito, enquanto componente da experiência educativa global de todos os jovens, prepará-los para uma vida satisfatória e completa no mundo do século XXI.

A Educação em ciências tem a responsabilidade de, para além de contribuir para formar indivíduos com conhecimento e compreensão suficientes para entender temáticas exploradas pelos media, promover a compreensão global do meio envolvente, bem como o impacto da ciência e da tecnologia no ambiente, na cultura e dia-a-dia. É neste sentido, que a aprendizagem das ciências, nomeadamente no ensino básico, tem um papel cada vez mais importante na formação de cidadãos informados, conscientes e intervenientes.

Na área disciplinar de Ciências Naturais, o professor deve permitir que o aluno desenvolva competências, propiciando-lhe a compreensão de si próprio e do mundo que o rodeia. Neste contexto, o aluno deve “desenvolver a compreensão da Ciência como atividade humana que procura conhecimentos e aplica conceitos científicos na resolução de problemas na vida real incluindo os que exigem soluções tecnológicas” (DEB, 1991).

Assinalo que para planificar esta EEA recorri às *Metas curriculares da disciplina de Ciências Naturais* (Bonito *et al.*, 2013), documento que apresenta o conjunto de objetivos que os alunos devem atingir durante o Ensino Básico. Deste documento fazem também parte os temas organizadores e os conteúdos essenciais do Programa da disciplina de Ciências da Natureza (Ministério da Educação, 1991).

Esta EEA, que descrevo e sobre a qual reflito, está integrada no domínio *Processos vitais comuns aos seres vivos* e mais concretamente no subdomínio *Transmissão de vida: reprodução no ser humano*. A EEA teve a duração de três aulas, duas das quais de quarenta e cinco minutos e uma de noventa minutos. Os objetivos delineados para a concretização desta EEA foram os seguintes:

- i) Compreender o processo da reprodução humana;
- ii) Caracterizar o processo da fecundação;
- iii) Distinguir fecundação de nidação;
- iv) Enumerar os principais anexos embrionários e as suas funções;
- v) Reconhecer a importância dos cuidados de saúde na primeira infância (Bonito *et al.*, 2013, p. 10).

Iniciei a aula com um diálogo de modo a verificar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o assunto em estudo - *fecundação e nidação*. Como já pude referir, sempre

que iniciei um novo conteúdo adotei a estratégia de diagnosticar os conhecimentos prévios dos alunos.

Na primeira aula, decidi realizar como estratégia uma discussão em grande grupo. Esta estratégia de discussão consiste numa panóplia de questões que, com o recurso a imagens, orienta os alunos de forma a chegarem aos conceitos pretendidos, desenvolvendo diversas capacidades com, por exemplo o raciocínio. Concretizou-se na apresentação de imagens e, com base num guião com questões orientadoras atribuir aos alunos um papel ativo no processo de ensino-aprendizagem.

Neste contexto, solicitei aos alunos que observassem uma apresentação em *PowerPoint* (ver Anexo VIII) com a explicação do desenvolvimento do ovo, originado do processo fecundação até à blástula (o botão embrionário irá evoluir até ao embrião) e a nidação (aproximadamente 7 dias após a fecundação). Considerando as características da turma, para que a atividade decorresse conforme planificada, transmiti aos alunos as regras de participação na discussão, ou seja, participar de forma ordenada e respeitar a opinião dos colegas. Solicitei a participação de todos os alunos para promover a discussão e, simultaneamente, perceber se estavam a compreender o processo da fecundação. O facto de serem alunos bastante faladores, fez-me, por vezes, sentir que estavam desinteressados e, conseqüentemente, que não estariam a atingir os objetivos propostos. Senti a necessidade de questionar e explicar várias vezes o significado destes processos.

No seguimento da EEA, e de forma a sintetizar o assunto fecundação, recorri à *Escola virtual* através da apresentação de um vídeo que explicava este processo. Aquando da apresentação do vídeo, os alunos mostraram-se interessados e após esta estabeleceu-se o seguinte diálogo:

Tiago: Professora, a fecundação é a junção dos núcleos das células sexuais.

Professora: Muito bem. E a nidação o que é? (fez-se algum silêncio) Então através das imagens e do vídeo vimos que o óvulo e o espermatozoide vão-se juntar, e depois o que acontece?

Sara: A união dos dois vai dar o ovo ... e depois vai fixar-se para se desenvolver.

Professora: Exatamente. E que nome se dá quando o ovo se fixa no útero?

Alguns alunos: É nidação.

Professora: Muito bem. Então o que é a nidação?

Ana: É quando o ovo se fixa na parede do útero para ocorrer o desenvolvimento embrionário.

Para minha satisfação, pude aferir que com a *Estratégia de discussão*, conjuntamente com a posterior visualização do vídeo, conduziu os alunos à compreensão do que é a fecundação e a nidação.

Contudo, ressalvo, que a estratégia de discussão não correu como tinha planejado, tive que interromper várias vezes para colocar ordem na turma, os alunos dispersavam-se facilmente, condicionando o decurso da aula. Esta quebra constante dificultou bastante o meu desempenho, bem como influenciou a sequência do meu raciocínio e levava-me a questionar a eficácia e adequação da estratégia que estava a utilizar.

Na aula seguinte adotei como estratégia a realização de trabalho em grupo, cooperativo, utilizando o método do STAD (Student Team Achievement Divisions/ Grupos de Trabalho para o Sucesso), para trabalhar os conteúdos: *Desenvolvimento do embrião e do feto; Saúde da grávida e nascimento; Saúde do recém-nascido e A importância dos cuidados de saúde na primeira infância*. O STAD é um método de trabalho em que os alunos trabalham em conjunto, sendo responsáveis pelo sucesso da sua aprendizagem, mas também pela dos outros colegas do mesmo grupo, enfatizando-se a ideia de que o sucesso individual só será alcançado se todos os membros do grupo forem bem-sucedidos, responsabilizando-se cada elemento pela verificação da aprendizagem dos seus colegas de grupo, o que aumentará a interajuda.

Comecei a aula informando os alunos que iriam realizar um trabalho em grupo. A constituição dos grupos tinha sido previamente pensada por mim, pois conhecidas as características da turma, tinha como objetivo que o trabalho se tornasse num momento enriquecedor. Esta opção causou alguma insatisfação nos alunos, manifestaram vontade de trabalhar com os amigos. Esclareço que optei por criar grupos de trabalho heterogéneos em relação ao nível de aprendizagem e ao comportamento. Como referem Johnson e Johnson (citado em Freitas & Freitas, 2002), a formação destes grupos tem o propósito de “dar suporte, ajuda, encorajamento e assistência às necessidades de cada membro para ter progresso académico e desenvolver-se cognitivamente e socialmente de uma forma saudável” (p. 149).

A turma foi dividida em 4 grupos de 5 elementos e expliquei a tarefa que cada grupo teria que fazer. Com esta realização pretendia que os alunos fossem responsáveis pelo sucesso da sua aprendizagem, mas também pela dos colegas do grupo.

Iniciado o trabalho, a recolha da informação pelos alunos foi efetuada com recurso manual e uma ficha informativa.

Neste momento da aula, o meu papel foi o de orientar cada grupo, contando também com a ajuda da minha colega de estágio.

Foi notório que muitos dos alunos não tinham ouvido a informação fornecida relativa ao que deveriam fazer. Tive, pois, que orientar os grupos, explicando que primeiramente teriam que ler toda a informação fornecida, selecionar a mais importante, discutir com os colegas essa informação e, posteriormente, organizar toda essa informação de modo a apresenta-la e explica-la aos restantes colegas da turma.

Aquando do apoio e da orientação aos grupos, pude constatar que, em geral, os alunos tinham boa capacidade de síntese e conseguiram compreender o essencial sobre os conteúdos. Observei que alguns explicaram aos colegas a informação de uma forma mais simples, focando-se nos aspetos fulcrais. Esta interajuda revelou-se um aspeto positivo e, como tal, considero que esta estratégia foi bem conseguida. Se foi difícil iniciar o trabalhar em grupo, posteriormente foi uma agradável surpresa. Tenho consciência que o trabalho em grupo se desenvolve em “equipa, e em grande parte o seu êxito depende da forma como, nos grupos, os alunos trabalham na tarefa e vivenciam essa atividade” (Ferreira & Santos, 2000, p. 52).

A aula prosseguiu com a apresentação dos trabalhos. Cada grupo apresentou o seu tema, explicando o que tinham recolhido sobre o mesmo e até colocando questões aos colegas. Aproveitando as ideias dos alunos, e focando-me no essencial, criei um diálogo com os alunos, de forma a perceber se tinham compreendido os temas apresentados. Esta foi sempre uma preocupação que me acompanhou.

Na aula seguinte, e de modo a sintetizar os conteúdos abordados, optei por realizar uma atividade de inquérito. Estas podem ser criadas a partir de textos, constituindo uma boa oportunidade de desenvolver o raciocínio do aluno. “As situações/questões colocadas, que os alunos têm que resolver, individualmente ou em pares, devem estar respondidas na porção seguinte do texto, que se entrega aos alunos para eles se autocorrigirem” (Pires, 2013). Esta atividade foi realizada em pares. A cada par foi entregue uma porção de texto que deveriam ler e, em conjunto, responder à questão colocada. Após o cumprimento da tarefa, a resposta era debatido em grande grupo e, de seguida, os alunos recebiam outra porção do texto e o processo repetia-se.

Esta atividade possibilitou o esclarecimento de dúvidas, bem como promoveu a interpretação e discussão do texto, ajudando os alunos a raciocinar e a sintetizar os

conteúdos abordados. Além disso, permitiu que no fim da atividade os alunos tivessem o texto completo, ou seja, uma síntese escrita sobre cada tema.

3.1.3. Síntese e reflexão sobre o processo de ensino-avaliação-aprendizagem

Como já referi, estava perante uma turma em que era necessário motivar os alunos. A motivação não é somente uma característica própria do aluno, é também mediada pelo professor, pelo ambiente de sala de aula e pela cultura da escola (Ribeiro, 2001). Assim, aquando da planificação das aulas este foi um dos aspetos considerados. Tentei lecionar os conteúdos de uma forma diversificada, recorrendo à exploração de apresentações digitais, ao trabalho em pares, e em grupo, atividades de inquérito estratégia de discussão. Em suma, tudo o que fosse benéfico para ir ao encontro das necessidades dos alunos da turma, estimulando o seu empenho e a aprendizagem.

Dentro do possível, tentei proporcionar um ambiente favorável de trabalho e de aprendizagem, tentando envolver ao máximo todos os alunos e promover a sua participação nas diversas atividades da aula, respondendo às suas solicitações. Como afirma Ribeiro (2001) “ é desejável que o professor promova na sala de aula um ambiente afável, transmitindo ao aluno um sentimento de pertença, onde se sinta integrado e veja legitimadas as suas dúvidas e os seus pedidos de ajuda.” (p.23).

O diálogo deve ser visto pelo professor como fonte importante para a construção do conhecimento, isto é deve ser valorizado na sua prática docente, tendo em vista que “a relação pedagógica diz respeito ao facto de que ela se estabelece em grande medida por meio do discurso, do diálogo ou da linguagem, nas diversas práticas que se desenvolvem na sala de aula” (Cordeiro, 2007, p. 98). A principal função do diálogo consiste na exploração das novas ideias relacionadas com os aspetos abordados no estudo de um conhecimento (Cordeiro, 2007).

Considerando que o aluno é “um agente ativo da construção do conhecimento e que, dessa forma, aprende a aprender” (Marques, 2000, p. 14), utilizei a estratégia de discussão, que consiste numa panóplia de questões convergentes e divergentes que exijam interpretação e relacionamento de dados, inferências, generalizações, em suma, solicitações que suscitem a descoberta e que permitam o envolvimento dos alunos na construção das suas aprendizagens. Esta valoriza os conhecimentos prévios do aluno, ou seja, o conjunto de informações que o aluno já possui “considerados necessários para

que os alunos possam compreender as matérias seguintes” (Marques, 2000, pp. 148-149) sendo que é através destes que o aluno constrói o novo conhecimento.

Nas situações de comunicação entre os alunos, o meu papel era, na maioria das vezes, o de um moderador e orientador do diálogo, tentando que os alunos não dispersassem do ambiente de aprendizagem. Na linha de pensamento de Marques (2000), o papel do professor é ser um guia e facilitador e não mero transmissor de conhecimentos. No entender de Vieira (2000) na sala de aula “a relação pedagógica é tanto mais eficaz quanto mais aberta, positiva e construtiva for a comunicação professor/aluno”. A comunicação é um fator importante na formação do aluno tanto a nível cognitivo como pessoal, sendo o “principal pilar no estabelecimento de uma boa relação pedagógica” (p. 9).

O vídeo serviu para reforçar os conhecimentos adquiridos através da estratégia de discussão. Borràs (2001) encara o vídeo como um recurso que proporciona uma “iluminação natural” na sala de aula, sendo a sua utilização encarada com diversas vantagens como a flexibilidade e versatilidade. Este serviu para “ilustrar o discurso do professor através de imagens em movimento” e a de vídeo-motivador, em que se “pretende obter uma resposta ativa que estimule a participação dos alunos que o vêem” (p. 313).

Como já referi anteriormente, estava perante uma turma em que era necessário motivar os alunos constantemente. Embora saiba que a motivação extrínseca tem limites e que esta só funciona a curto prazo, sabemos que “um bom elogio (concreto, oportuno e sincero) ajuda a aprender mais e melhor (...) [e que] os alunos (...) têm sede de aprovação e reconhecimento (...) [além disso,] o elogio é um poderoso instrumento de motivação (Estanqueiro, 2012, pp. 24-25).

Com as atividades promovidas ao longo desta EEA verifiquei que os alunos tinham dificuldade em trabalhar em grupo mesmo em par. Para o desenvolvimento dos trabalhos em sala de aula decorrerem de forma, no mínimo, próxima ao que tinha idealizado, tive de estar constantemente a orientar os alunos, lembrando-lhe várias vezes as regras de estar em sala de aula e “ensinando-lhes” as regras de trabalho em grupo.

As estratégias de ensino foram simultaneamente estratégias de avaliação, por exemplo, através do diálogo e do questionamento pude aferir o que os alunos tinham aprendido. Concretamente, na realização do trabalho em grupo, a avaliação foi feita através das apresentações orais dos mesmos, estando os alunos igualmente conscientes

que as suas atitudes/valores, comportamentos, participação e empenho nas tarefas contribuíam para a sua avaliação final. Utilizei uma grelha de observação para registo dos itens referidos, que tinham o peso de 20% na sua avaliação de final de período.

O estágio em Ciências Naturais foi um grande desafio para mim. Por vezes, apesar do esforço para diversificar as atividades, muitos alunos não demonstravam interesse. Acredito que consegui que alguns alunos tivessem interesse e gostassem de estar nas aulas de Ciências Naturais. Estou também certa que não consegui que todos os alunos chegassem ao pretendido.

3.4. Experiência de ensino-aprendizagem no âmbito da disciplina de História e Geografia de Portugal

3.4.1. Caracterização da turma de História e Geografia de Portugal do 2.º CEB

O estágio na área da História e Geografia de Portugal decorreu numa turma de 5.º ano de escolaridade numa escola de um dos agrupamentos de Bragança. A turma era constituída por 22 alunos, dos quais 15 eram do sexo feminino e sete do sexo masculino.

Através da observação, pude constatar que os alunos demonstravam empenho face às atividades propostas, estando na generalidade, motivados para aprender.

Relativamente ao seu comportamento em sala de aula deparei-me com uma turma com alunos bastante faladores, mas com grande capacidade de atenção, sendo bastante participativos em sala de aula.

Percebi, desde início, que teria de evitar momentos “mortos” na sala de aula. Em meu entender, seria conveniente os alunos estarem envolvidos em atividades de ensino-aprendizagem, evitando desta forma que conversassem uns com os outros sobre assuntos externos à aula. Além disso, como refere Oliveira-Formosinho, Kishimoto e Pinazza (2007), “o envolvimento das crianças nas atividades e nos projetos é considerado indispensável para que se dê significado às experiências, sendo essencial para que se construa conhecimentos e aprenda a aprender” (p. 21).

3.4.2. Descrição e análise da EEA de História e Geografia de Portugal

História e Geografia de Portugal assume um papel de extrema importância no processo de ensino-aprendizagem. Segundo Proença (1989), nesta disciplina, é previsto que os alunos adquiram “o domínio de métodos de análise de situações sociais, o desenvolvimento do rigor do pensamento e do sentido crítico” (p. 92). Para este autor, esta disciplina deverá ser, para o aluno, um meio para a compreensão do mundo em que vive, fornecendo-lhe uma perspectiva crítica da realidade que o cerca, “História é vida (...) Dá-nos uma visão e ajuda-nos a compreender o mundo em que vivemos” (Proença, 1989, p. 93).

Assim sendo, tinha como objetivo que os alunos lessem, interpretassem, analisassem de modo a darem respostas a um conjunto de questões relacionadas com os conteúdos em estudo. É fundamental que o professor organize o processo ensino-aprendizagem em “vetores claros e bem definidos” (DEB, 2007, p. 85), tendo por base experiências de aprendizagens específicas “que permitem aos alunos a construção de esquemas conceituais que os ajudem a pensar e a usar o conhecimento histórico de forma criteriosa e adequada” (DEB, 2007, p. 88).

Para planificar esta EEA recorri ao Programa Oficial da disciplina (ME, 1991) a par das Metas de aprendizagem (Ribeiro, Nunes, Nunes, Almeida, Cunha, & Nolasco, 2013).

Esta EEA, que descrevo e sobre a qual reflito, está integrada no domínio *Portugal do século XIII ao século XVII*, mais concretamente no subdomínio *Portugal nos séculos XV e XVI*. Os objetivos delineados para a concretização desta EEA foram os seguintes:

- i) Conhecer e compreender os desafios, as motivações e as condições para o pioneirismo português na expansão; ii) Conhecer os rumos da expansão quatrocentista; iii) Conhecer e compreender as grandes viagens transatlânticas dos povos peninsulares; iv) Conhecer e compreender as características do império português do século XVI; v) Conhecer e compreender os efeitos da expansão marítima (Ribeiro, Nunes, Nunes, Almeida, Cunha, & Nolasco, 2013, p. 10).

Comecei a aula relativa a esta EEA com a realização de um *brainstorming* sobre o início da expansão portuguesa. Tal como no âmbito das outras disciplinas, cabe ao professor o papel de “procurar saber quais os conhecimentos da criança e tomar esses

conhecimentos como ponto de partida para a construção e aquisição de novos conhecimentos” (Pereira, 2002, p. 76). O *brainstorming* propiciou este propósito.

A aula prosseguiu com a proposta de visualização e análise de um mapa intitulado *O mundo conhecido dos europeus no início do século XV*, tendo como objetivo que os alunos percebessem o espaço conhecido antes do início da expansão. Recorrendo ao diálogo e ao questionamento, o mapa foi analisado em grande grupo. Aos alunos foi outorgado o papel principal, questionando e respondendo, sendo o meu papel o de orientar e retificar alguns aspetos que iam surgindo como resultado das estratégias desenvolvidas. Tentei que os alunos estivessem no centro da ação didáctica, desenvolvendo estratégias baseadas na pedagogia de participação “como a escuta, o diálogo, centrando-se nos atores que constroem o conhecimento para que participem progressivamente através do processo educativo” (Oliveira-Formosinho, Kishimoto & Pinazza, 2007, p. 19).

Igualmente, considero que a estratégia utilizada vai ao encontro da ideia de Roldão (2009), quando afirma que os professores devem apoiar-se numa metodologia que apele ao desenvolvimento da autonomia, criatividade e sentido de cooperação (p. 92).

Na sequência da etapa anterior, foi entregue a cada aluno um esquema que representava as motivações da sociedade portuguesa para a expansão. Optei por promover a discussão sobre este esquema, de modo a que percebessem que cada grupo social tinha um motivo diferente para querer iniciar a expansão. Em minha opinião, esta opção teve um desfecho positivo, apercebi-me que a maior parte dos alunos não tinha a noção de que a expansão portuguesa teve repercussões diferentes para cada grupo social.

Acreditando que a utilização de suportes visuais, como o vídeo, despertam a motivação dos alunos, ficando estes mais predispostos para aprender, exibi, conforme planificara, um vídeo intitulado *O início da expansão portuguesa: Condições e interesses socioeconómicos*. Este foi retirado do manual *Saber em Ação* (Alves, Silva, & Mendes, 2016) relativo às condições que Portugal tinha para se tornar pioneiro da expansão. Nesta atividade foi primeiramente entregue a cada aluno um esquema, sobre o conteúdo, para os alunos preencherem. Seguidamente, informei os alunos que iriam visualizar uma primeira vez para ficar com um ideia geral do conteúdo e outra para atenderem aos pormenores e, assim, poderem preencher o esquema.

Na primeira visualização, verifiquei que os alunos ficaram um pouco excitados, comentando com os colegas do lado os conteúdos que iam surgindo. No imediato, para recordar a atividade em curso, optei por gerir um diálogo, questionando-os sobre os aspetos que os deixara mais curiosos.

Conforme combinado, voltei a passar o vídeo, para, desta vez, terem o cuidado de retirar informações relevantes ao cumprimento da proposta de trabalho, alertando-os para a importância de estarem em silêncio e concentrados. Dei algum tempo aos alunos para individualmente preencherem o esquema. A opção pelo trabalho individual deveu-se sobretudo à minha pretensão de averiguar o que cada um tinha retido da visualização.

Refletindo sobre a estratégia utilizada, constatei pelas suas reações que os alunos gostaram, estiveram motivados e recolheram informações essenciais para a realização da proposta. Criou-se um ambiente de partilha de ideias e de pormenores que alguns alunos não tinham captado.

Na sequência desta EEA, estando consciente das características da turma, uma turma em que todos os alunos gostavam de participar, estavam geralmente atentos dialogavam e questionavam abertamente, propiciando aulas produtivas e dinâmicas, decidi, para a introdução ao estudo da expansão marítima, expor uma caravela, embarcação utilizada pelos portugueses no início da expansão. Ao encontro do esperado, verifiquei que os alunos ficaram de fascinados, todos queriam pegar na caravela. Aqui, optei por mostrar a caravela e explicar, com a sua contribuição, como era constituída. Em seguida, passei a caravela de mão em mão por todos os alunos e solicitei mais ideias sobre a sua constituição. Este momento revelou-se do agrado dos alunos, foi possível observar que gostaram de “mexer” na caravela e, espontaneamente, levantavam questões sobre a vida das pessoas naquela época, naquela embarcação. Este questionamento espontâneo acabou por se tornar o ponto de partida para, com a minha ajuda, sintetizarmos como era a vida a bordo das caravelas. Reforço que foi um momento da aula enriquecedor, os alunos estiveram motivados e empenhados querendo saber mais e mais sobre a história daquela época.

Para complementar esta atividade, solicitei aos alunos que no manual lessem uma síntese sobre o assunto *A vida a bordo das caravelas*. A opção pela utilização do manual, nesta etapa da aula, deveu-se, sobretudo, ao facto de ser um recurso que todos os alunos possuíam e de que estavam habituados a servir-se frequentemente.

Os alunos começaram de imediato a tirar ilações sobre aquilo que tinham lido. Fiquei satisfeita com a reação dos alunos, senti que os alunos estavam motivados e

interessados em aprender, pude constatar que partiu deles a vontade de interpretar e compreender o texto e assimilar os conteúdos por ele transmitidos.

3.4.3. Síntese e reflexão sobre o processo de ensino-avaliação-aprendizagem

Estou ciente que as estratégias usadas ao longo desta EEA, analisar mapas e textos, utilização do manual e visualização de vídeos, permitiram que a aprendizagem por parte dos alunos fosse possível e efetuada de uma forma motivadora.

No processo de ensino-aprendizagem da História e Geografia de Portugal, a exploração de mapas é uma estratégia indispensável e necessária uma vez que “a sua utilização está ligada à aquisição do conceito de espaço tão necessária à correta compreensão dos fenómenos históricos” (Proença, 1990, p. 109). O uso de textos também foi uma das estratégias à qual recorri. Nesta área disciplinar, segundo Proença (1989), “desenvolver capacidades como: o espírito de observação e de análise (...) contribui para o desenvolvimento do espírito crítico” (p. 129).

Pelas características da turma, acima adiantadas, as aulas de História e Geografia de Portugal tinham que ser sempre bastante dinâmicas e, se em alguns momentos não o eram os alunos dispersavam, ficando desatentos ou conversando.

Sobre a utilização do manual escolar, posso adiantar que se revelou uma opção obrigatória, os alunos estavam habituados a utilizá-lo e no início da minha intervenção estavam constantemente a pedir para lerem o conteúdo do manual. Perante esta situação decidi intercalar as estratégias que tinha delineado com a leitura de alguns conteúdos do manual. O manual revelou-se “mais um meio possível para o desenvolvimento do currículo e a sua utilização deve depender sempre de um plano de trabalho mais amplo previamente estabelecido e organizado pelo professor atendendo às necessidades concretas dos seus alunos” (Pires, 2005, p. 74).

A utilização de suportes visuais como imagens ou vídeos captou a atenção dos alunos, motivando-os. Segundo Moreira (1999 citado em Moreira & Monteiro, 2010) “da maior importância já que para além da função motivadora, (...) são uma forma de se tornar a história mais familiar e compreensível, pois (...) são mais eficazes (...) do que uma palestra ou um texto, sem suporte icónico” (p. 87). O vídeo é um recurso “interessantíssimo para introduzir um novo assunto, para despertar a curiosidade, a motivação para novos temas. Isso facilitará o desejo de pesquisa nos alunos para

aprofundar o assunto do vídeo e da matéria (Morán, 1995 citado em Monteiro, 2013, p. 29).

Nas aulas de História e Geografia de Portugal, que se realizavam apenas uma vez por semana, marquei frequentemente trabalho para casa. Em minha opinião, os trabalhos de casa são uma forma de consolidar o que foi aprendido e uma forma de criar hábitos de estudo. Saliento a opinião de Abreu, Sequeira e Escoval (1990): “o aproveitamento dos alunos melhora significativamente quando estes criam hábitos de estudo e de organização. Os trabalhos de casa podem ser excelentes contributos” (p. 145).

Tal como nas EEA anteriormente expostas, as estratégias de ensino-aprendizagem foram igualmente estratégias de avaliação, dado terem-me permitido aferir os conhecimentos dos alunos.

No que respeita à avaliação dos comportamentos e atitudes/valores recorri à observação, utilizando para registo uma grelha de observação, que preenchia no fim de cada aula. Os alunos foram sempre consciencializados que não eram só os testes sumativos que contavam para nota, mas sim tudo o que faziam em sala de aula, todas as suas atitudes/valores, comportamentos e conhecimentos.

4. Investigando sobre a avaliação das aprendizagens dos alunos

A avaliação constitui uma das dimensões fundamentais do processo educativo. Rosales (1992) refere que esta deve constituir uma competência profissional indispensável no trabalho do professor para o desempenho de outras tarefas e é simultaneamente um fator importante para o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem autónoma e responsável do aluno.

Na sequência desta ideia, e considerando a importância que este tema assume para mim, decidi desenvolver uma investigação em simultâneo com o decurso do estágio, envolvendo professores. Assim, tentei perceber as opiniões dos professores sobre o processo de avaliação em geral, e debruçar-me particularmente sobre a integração do comportamento e das atitudes/valores neste, dado ter verificado, numa fase inicial, que o Decreto-Lei n.º 17/2016 - Documento orientador do ensino básico e secundário - não clarifica este aspeto.

Neste ponto identifico, as questões e os objetivos da investigação, o tipo de investigação, as fases seguidas, os participantes, a recolha de dados, a análise de dados e as considerações emergentes do estudo realizado.

4.1. Questão e objetivos do estudo

Tracei como questões orientadoras desta investigação as seguintes:

1. O que é exposto nos documentos oficiais orientadores do ensino básico sobre o processo de avaliação das aprendizagens dos alunos e, particularmente, sobre a integração do comportamento e das atitudes/valores neste processo?

2. O que é apresentado nos regulamentos produzidos pelo agrupamento onde realizei o meu estágio sobre o processo de avaliação das aprendizagens dos alunos e, particularmente, sobre a integração do comportamento e das atitudes/valores neste processo?

3. Quais as perceções dos professores sobre o processo de avaliação das aprendizagens dos alunos? Particularmente, quais as suas perceções sobre a integração do comportamento e das atitudes/valores neste processo?

Em consonância com as questões orientadoras, apresento os objetivos principais da investigação:

i) Analisar o que é exposto nos documentos orientadores do ensino básico sobre o processo de avaliação das aprendizagens dos alunos e, especificamente, sobre a integração do comportamento e das atitudes/valores neste processo;

ii) Analisar o que é exposto nos regulamentos produzidos pelos agrupamentos sobre o processo de avaliação das aprendizagens dos alunos e, especificamente, sobre a integração do comportamento e das atitudes/valores dos alunos neste processo;

iii) Identificar e interpretar as percepções dos professores sobre o processo de avaliação das aprendizagens dos alunos;

Iv) Identificar e interpretar as percepções dos professores sobre a integração do comportamento e das atitudes/valores dos alunos no processo de avaliação das aprendizagens dos alunos.

4.2. Metodologia de investigação

Relativamente à metodologia de investigação seguida, optei por uma perspetiva qualitativa. Este trabalho centra-se sobretudo na interpretação, compreensão e explicação de significados, pretendendo, aprofundar o conhecimento de uma dada situação num contexto específico e não formular generalizações. Por este motivo, optei pelo paradigma interpretativo de investigação, pois, como assinalam Latorre, del Rincón e Arnal (2003):

Esta perspetiva pretende substituir as noções científicas de explicação, predição e controle do paradigma positivista pelas noções de compreensão, significado e acção. A perspetiva penetra no mundo pessoal dos sujeitos (como interpretam as situações, que significam para eles, que intenções têm) (...) Os investigadores de orientação interpretativa centram-se na descrição e compreensão do que é único e particular do sujeito mais do que é generalizável, pretendem desenvolver conhecimento ideográfico e aceitam que a realidade é dinâmica, múltipla e holística (p. 42).

Embora à investigação qualitativa tenham sido atribuídos significados diferentes ao longo dos momentos históricos que antes apresentámos, é possível definir, ainda que de modo genérico, o seu campo de ação, a saber: “a investigação qualitativa é uma perspetiva multimetódica que envolve uma abordagem interpretativa e naturalista do sujeito de análise” (Denzin & Lincoln, 1994, p. 2).

Denzin (1994) resume o processo de investigação qualitativa como uma trajetória que vai do campo ao texto e do texto ao leitor. Esta trajetória constitui um

processo reflexivo e complexo. O investigador faz a pesquisa no terreno, para obter informação, orientando-se por duas persuasões básicas: persuasão científica que define e descreve a natureza da realidade social, e persuasão epistemológica que determina e orienta o modo de captar e compreender a realidade.

O processo de investigação qualitativa parte, assim, de um conjunto de postulados teóricos e gera formas de fazer investigações diferentes dos modelos de investigação educativa clássica. Este processo de pesquisa vai evoluindo em seis níveis interactivamente relacionados: 1) investigador, 2) paradigmas de investigação, 3) estratégias e métodos de investigação nos paradigmas qualitativos, 4) técnicas de recolha de materiais empíricos, 5) métodos de análise de informação e 6) avaliação e conclusão do projecto de pesquisa (Colás, 1998; Denzin & Lincoln, 1994; Miles & Huberman, 1994; De Pablos, 1995).

4.3. Fases da investigação realizada

A investigação desenvolveu-se ao longo das seguintes fases:

i) Fase de construção de um referencial teórico a partir de literatura da especialidade, de forma a perceber o entendimento de vários autores sobre o processo de avaliação das aprendizagens dos alunos e especificamente sobre a integração do comportamento e atitudes/valores processo;

ii) Fase de análise documental com o principal propósito de analisar os principais documentos oficiais orientadores do ensino básico e regulamentos produzidos e utilizados nos agrupamentos em que decorreu a prática pedagógica;

iv) Fase de conceção e realização de uma entrevista aos professores cooperantes do agrupamento onde realizei o meu estágio, com a intenção de analisar as suas percepções relativamente à avaliação das aprendizagens dos alunos e, mais especificamente, à integração do comportamento e atitudes/valores neste processo;

vi) Fase de reflexão final, com o propósito de interpretar os dados obtidos nas fases anteriores.

4.4. Participantes na investigação

Os participantes nesta investigação foram seis professores das várias áreas curriculares dos 1.º e 2.º ciclos, incluindo os professores cooperantes, que se

disponibilizaram a dar a sua opinião sobre o assunto em estudo. Foram identificados por P1, P2, P3, P4, P5 e P6.

Tendo em conta que este tipo de investigação qualitativa exige que o investigador tenha acesso a informações sobre concepções e valores dos participantes, Erickson (1986) menciona que a validade da investigação vai também depender da colaboração e da relação de confiança estabelecida entre o investigador e os indivíduos, pelo que o investigador deverá manter com eles uma relação aberta e mutuamente enriquecedora. Dois princípios éticos referidos por Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (1990) deverão, então, orientá-lo:

1. O investigador deverá informar corretamente os indivíduos, logo no início do trabalho de campo, sobre os objetivos da investigação e as atividades que pretende levar a cabo, bem como sobre as tarefas ou riscos que um envolvimento da parte deles poderá implicar;

2. O investigador deverá, na medida do possível, proteger os indivíduos, principalmente aqueles participantes que lhe parecem vulneráveis, contra riscos psicológicos ou sociais que preveja (...) Será também aconselhável ter em conta a proteção das informações (Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 1990, p. 90).

4.5. Recolha de dados

Nesta investigação a recolha de dados foi feita através de recolha documental, aplicação de questionários, entrevistas semiestruturadas, e observação de aulas.

Recolha documental: A recolha documental incidiu nos documentos oficiais orientadores do ensino básico e em alguma literatura da especialidade. Para Bell (1993) a recolha documental pode servir dois fins: completar a informação recolhida através de outros métodos ou ser o método principal de recolha de dados. Neste estudo ambos os fins foram contemplados.

Entrevistas: Foi realizada uma entrevista semiestruturada composta por oito questões abertas. A entrevista é um dos processos mais diretos para recolher informação sobre um determinado fenómeno. As respostas dos participantes vão refletir as suas perceções e interesses e proporcionar uma base para a sua interpretação (Tuckman, 2005).

Em relação ao nível de estruturação, as entrevistas podem ser: estruturadas, semiestruturadas e abertas ou livres (Zabalza, 1992). Na entrevista estruturada, os propósitos, as perguntas e as formas de relação, são previstas antecipadamente. As

questões são escritas antecipadamente, seguem uma sequência definida, sendo dada pouca liberdade ao entrevistador para modificar o questionário inicial. Na entrevista semiestruturada há uma maior flexibilidade em relação ao desenvolvimento previsto, têm-se em conta os aspetos gerais a analisar, sem, no entanto, os precisar ou concretizar demasiado. Na entrevista aberta ou livre, podem não existir ideias claras dos assuntos a tratar e até das etapas a percorrer.

Tendo em consideração que é útil constituir um esquema para guiar as entrevistas (Tuckman, 2005), estas foram conduzidas com base num guião (ver Anexo IX).

A entrevista foi validada por quatro dos professores supervisores da ESEB. Todas as entrevistas foram transcritas.

4.6. Análise de dados

A análise de dados envolve a organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões e descoberta de aspetos importantes dos materiais recolhidos, com o intuito de os interpretar e tornar compreensíveis (Bogdan & Biklen, 1994). A análise pressupõe a segmentação dos dados a partir da identificação de temas e padrões (Stake, 2009). Patton (1987, p. 154), nesta linha de pensamento, adianta que a “descoberta de padrões, temas e categorias é um processo criativo que implica fazer julgamentos cuidadosos sobre o que é verdadeiramente significativo e significativo nos dados”, sendo este um processo apoiado no enquadramento teórico do estudo, bem como no problema e nas questões enunciados.

No presente estudo a análise dos dados consistiu na seleção dos dados mais representativos e na sua interpretação e organização. Assim, para a análise:

i) dos dados documentais recolhidos dos documentos orientadores do ensino básico e dos regulamentos produzidos pelos agrupamentos nas partes respeitantes à avaliação das aprendizagens dos alunos, numa primeira fase foi efetuada a selecção e interpretação de cada um dos pontos referentes à avaliação e numa segunda fase procurei dar resposta às categorias delineadas no guião da entrevista:

- Conceito de avaliação;
- Componentes/Domínios integrantes da avaliação;
- Instrumentos de avaliação dos alunos;
- Funções da avaliação no processo de ensino-aprendizagem dos alunos;

- Forma de integração das atitudes, comportamentos e valores no processo de avaliação;
- Provas de avaliação externa;
- Articulação entre a avaliação interna, currículo e avaliação externa;
- Contributos para a melhoria do processo de avaliação das aprendizagens dos alunos.

Quer na primeira, quer na segunda fases, para ajudar à sistematização e interpretação dos dados, foram construídas tabelas relativas aos aspetos considerados fundamentais nos documentos analisados;

(ii) os dados relativos às perceções dos professores foram definidas, *a priori*, baseando-nos nas categorias construídas para a elaboração da entrevista e acima apresentadas, ponto i).

As subcategorias foram definidas, *a posteriori*, ou seja, foram geradas a partir dos dados recolhidos e não previamente estabelecidas;

4.7. Análise e discussão dos resultados

4.7.1. O processo de avaliação nos documentos oficiais orientadores do ensino básico

O Decreto-Lei n.º 17/2016, de 4 de abril “visa estabelecer os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens nos ensinos básico e secundário” (p. 1123), tendo por base o reconhecimento da “necessidade de aprofundar a articulação entre a avaliação externa e a avaliação interna das aprendizagens e de reavaliar a realização de exames nos primeiros anos de escolaridade” (p. 1123).

Este decreto-lei procede à terceira alteração ao Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, alterado pelos Decretos-Leis n.ºs 91/2013, de 10 de julho, e 176/2014, de 12 de dezembro.

Para a análise deste diploma, recorde, que, numa primeira fase, procedi à análise de cada um dos artigos ou pontos referentes à avaliação do Decreto-Lei n.º 17/2016, de 4 de abril e numa segunda fase procurei dar resposta às categorias delineadas no guião da entrevista.

Assim, passo a apresentar a análise efetuada na primeira fase.

Da análise do artigo 3.º - Princípios orientadores – destaco o exposto na tabela 11.

Tabela 11 - Princípios orientadores

Princípios orientadores	<p>Articulação do currículo e da avaliação (artigo 3.º, alínea k)</p> <p>Promoção da capacidade reguladora dos instrumentos de avaliação externa (artigo 3.º, alínea l)</p> <p>Valorização de uma intervenção atempada e rigorosa decorrente da avaliação externa (artigo 3.º, alínea m)</p> <p>Valorização da complementaridade entre os processos de avaliação interna e externa das aprendizagens (artigo 3.º, alínea n)</p> <p>Reconhecimento da importância da avaliação externa para efeitos de certificação e prosseguimento de estudos no final do 3.º ciclo do ensino básico e do ensino secundário (artigo 3.º, alínea n)</p>
-------------------------	---

É visível a importância atribuída à articulação do currículo e da avaliação, à consideração da função reguladora da avaliação e às funções da avaliação externa (intervenção atempada e rigorosa, certificação e prosseguimento de estudos), devendo esta ser complementada com os processos de avaliação interna.

Saliento, ainda, que as alíneas l e m fazem referência explícita a objetivos de aferição inerentes à avaliação externa.

No Artigo 23.º – Finalidades – é possível encontrar as funções da avaliação, os responsáveis pela avaliação interna, os responsáveis pela avaliação externa, os propósitos das diferentes formas de recolha de informação sobre as aprendizagens e um aspeto que importa valorizar (ver tabela12).

Tabela 12 - Finalidades

Aspetos enfatizados	Evidências
Funções	<p>Regulação do ensino e da aprendizagem (artigo 23.º, ponto 1)</p> <p>Orientação do percurso escolar dos alunos (artigo 23.º, ponto 1)</p> <p>Certificação das aprendizagens desenvolvidas (artigo 23.º, ponto 1)</p> <p>Melhoria do ensino e da aprendizagem (artigo 23.º, ponto 2)</p>
Responsáveis pela avaliação interna	Professores e dos órgãos de gestão pedagógica da escola (artigo 23.º, ponto 3)
Responsáveis pela avaliação externa	Serviços ou organismos do Ministério da Educação (artigo 23.º, ponto 3)
Propósitos das diferentes formas de recolha de informação sobre as aprendizagens	<p>Informar e sustentar intervenções pedagógicas, reajustando estratégias que conduzam à melhoria da qualidade das aprendizagens, com vista à promoção do sucesso escolar</p> <p>Aferir a prossecução dos objetivos definidos no currículo</p> <p>Certificar aprendizagens (artigo 23.º, ponto 3)</p>
Aspeto a valorizar	Leituras de complementaridade dos dados decorrentes dos processos de avaliação interna e externa das aprendizagens, de modo a potenciar a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem

Mais uma vez, sobressai a função da avaliação como regulação do processo de ensino-aprendizagem e a consequente melhoria deste. A certificação é de novo focada, sendo acrescentada a função de orientação do percurso dos alunos. Em articulação com o exposto são adiantados os propósitos das diferentes formas de recolha de informação sobre as aprendizagens, conforme aparecem sintetizados na linha 4 da tabela 12. Mais uma vez, é assinalada a importância da complementaridade entre os dados decorrentes dos processos de avaliação interna e externa das aprendizagens.

A avaliação externa é da responsabilidade dos professores, já a avaliação interna é do Ministério da educação.

Além do expresso na tabela 12 é ainda possível ler que a avaliação é baseada num processo contínuo de intervenção.

No Artigo 24.º – Avaliação das aprendizagens – aponta para as modalidades de avaliação a complementar no processo de avaliação e o que deve ser incluído no processo de avaliação das aprendizagens (ver tabela 12).

Tabela 13 - Avaliação das aprendizagens

Modalidades de avaliação	Diagnóstica; formativa; sumativa
O que incluir no processo de avaliação	Provas de aferição; provas finais de ciclo; exames finais nacionais

No Artigo 24.º-A – Avaliação interna das aprendizagens – é explicitado o momento/função/fundamentação da realização de cada uma das modalidades de avaliação previstas (ver tabela 14).

Tabela 14 - Avaliação interna das aprendizagens

Modalidades de avaliação	Momento/função/fundamentação da sua realização
Avaliação diagnóstica	Sempre que seja considerado oportuno, essencial para fundamentar a definição de planos didáticos, de estratégias de diferenciação pedagógica, de superação de eventuais dificuldades dos alunos, de facilitação da sua integração escolar e de apoio à orientação escolar e vocacional (artigo 24.º-A, ponto 1)
Avaliação formativa	Assume carácter contínuo e sistemático, devendo recorrer a uma variedade de instrumentos de recolha de informação adequados à diversidade das aprendizagens e às circunstâncias em que ocorrem, permitindo aos professores, aos alunos, aos encarregados de educação e a outras pessoas ou entidades legalmente autorizadas obter informação sobre o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, com vista ao ajustamento de processos e estratégias (artigo 24.º-A, ponto 2)
Avaliação sumativa	Traduz-se na formulação de um juízo global sobre a aprendizagem realizada pelos alunos, tendo como objetivos a classificação e certificação (artigo 24.º-A, ponto 3)

É claramente apresentada a distinção entre cada uma das modalidades. Se para a avaliação formativa é indicado e fundamentado que deve ser realizada quando considerado oportuno, já para a avaliação sumativa é apontado um caráter contínuo e sistemático, com recurso a diversos instrumentos, sendo-lhe atribuído, desta forma, um papel relevante. À avaliação sumativa é reservada a função de classificação e certificação, sendo-me, assim, possível inferir que a sua realização é deixada para etapas finais de período ou de ciclo.

Além do exposto na tabela 14, e em sintonia com o referido no parágrafo anterior referente à avaliação formativa, é assinalado que esta:

é a principal modalidade de avaliação e permite obter informação privilegiada e sistemática nos diversos domínios curriculares, devendo fundamentar o apoio às aprendizagens, nomeadamente à autorregulação dos percursos dos alunos em articulação com dispositivos de informação dirigidos aos encarregados de educação (artigo 24.º-A, ponto 4).

No Artigo 24.º-B – Avaliação externa das aprendizagens – é efetuada referência a cada um dos tipos de provas de avaliação externa – aferição, finais de ciclo, exames nacionais. É também identificado o momento de realização de cada tipo de prova e as suas funções (ver tabela 15).

Tabela 15 - Avaliação externa das aprendizagens

Provas	Momento de realização	Funções
Provas de aferição	Final do 2.º, do 5.º e do 8.º anos de escolaridade (Artigo 24.º-B, ponto 1)	Acompanhar o desenvolvimento do currículo, nas diferentes áreas, providenciando informação regular ao sistema educativo; Fornecer informações detalhadas acerca do desempenho dos alunos à escola, aos professores, aos encarregados de educação e aos próprios alunos; Potenciar uma intervenção pedagógica atempada, dirigida às dificuldades identificadas para cada aluno (Artigo 24.º-B, ponto 1)
Provas de finais de ciclo	Final do 9.º ano de escolaridade (Artigo 24.º-B, ponto 2)	Visam avaliar o desempenho dos alunos, certificar a conclusão do ensino básico e criar a possibilidade de prosseguimento de diferentes percursos escolares (Artigo 24.º-B, ponto 2)
Exames finais nacionais	Final do ensino secundário	Avaliar o desempenho dos alunos e certificar a conclusão do ensino secundário nas ofertas formativas que prevejam avaliação externa das aprendizagens, podendo ainda ser considerados para efeitos de acesso ao ensino superior (Artigo 24.º-B, ponto 3)

São, neste artigo, expostas funções distintas para cada um dos tipos de provas indicados. Para as de aferição são indicadas as funções de acompanhamento do currículo, o fornecimento de informação a todos os intervenientes no processo e a intervenção atempada através da identificação das dificuldades dos alunos. Para as de finais de ciclo é indicada a avaliação do desempenho e certificação, tal como para os exames finais nacionais, incluindo ainda estes a função de permitir o acesso ao ensino superior.

No Artigo 24.º-C – Intervenientes no processo de avaliação – é dedicado à indicação explícita de todos os intervenientes, bem como à identificação da responsabilidade da escola no envolvimento e informação dos alunos e pais e encarregados de educação (ver tabela 16).

Tabela 16 - Intervenientes no processo de avaliação

Ciclo de ensino	Intervenientes no processo de avaliação
1.º ciclo	Todos os professores; Papel preponderante atribuído ao professor titular de turma (Artigo 24.º-C, ponto 1)
2.º e 3.º ciclos	Conselho de turma (Artigo 24.º-C, ponto 1)

Portanto, além do exposto na tabela 16, no ponto 2, deste artigo, é referenciado que:

A escola deve assegurar a participação informada dos alunos e dos pais e encarregados de educação no processo de avaliação das aprendizagens, promovendo, de forma sistemática, a partilha de informações, o envolvimento e a responsabilização dos vários intervenientes, de acordo com as características da sua comunidade educativa (artigo 24.º -C, ponto 2).

Do Artigo 25.º – Efeitos da avaliação – sobressai, em primeiro lugar, a ideia de progressão baseada numa lógica de ciclo “a evolução do processo educativo dos alunos no ensino básico assume uma lógica de ciclo, progredindo para o ciclo imediato o aluno que tenha desenvolvido as aprendizagens definidas para cada ciclo de ensino” (artigo 25.º, ponto 1). Além deste aspeto, são especificados os efeitos de cada uma das modalidades de avaliação (ver tabela 17).

Tabela 17 - Efeitos de cada uma das modalidades de avaliação

Modalidade de avaliação	Efeitos
Avaliação diagnóstica	Facilita a integração escolar dos alunos, sustenta a definição de estratégias de ensino e apoia a orientação escolar e vocacional (artigo 25.º, ponto 2)

Avaliação formativa	Gera medidas pedagógicas adequadas às características dos alunos e às aprendizagens a desenvolver e recorre a dispositivos de informação detalhada sobre os desempenhos (artigo 25.º, ponto 3)
Avaliação sumativa	Realiza-se no final de cada período letivo e dá origem, no final do ano letivo, a uma tomada de decisão sobre a progressão, retenção ou reorientação do percurso educativo dos alunos (artigo 25.º, ponto 3)

Assim, vemos pela leitura desta tabela que os efeitos das modalidades de avaliação são claramente distintos, sendo que os da avaliação diagnóstica se prendem com a integração dos alunos, a definição de estratégias e a orientação, os da avaliação formativa apontam para a definição de medidas pedagógicas e os da avaliação sumativa para a tomada de decisões.

O artigo 26.º – Escala de avaliação – apresenta o que é considerado em cada ciclo de ensino resultante da avaliação sumativa (ver tabela 18)

Tabela 18 - Escala de avaliação

Escala de avaliação no 1.º ciclo	Menção qualitativa acompanhada de uma apreciação descritiva em todas as áreas curriculares (artigo 26.º, ponto 1)
Escala de avaliação nos 2.º e 3.º ciclos	Escala numérica de 1 a 5, em todas as disciplinas (artigo 26.º, ponto 2)

Neste artigo ressalta a existência de duas escalas distintas: uma escala qualitativa no 1.º ciclo e uma escala sumativa no 2.º e 3.º ciclos.

No Artigo 26.º-A – Progressão e retenção – é, em primeiro lugar, destacado que no caso de situações em que “o aluno não desenvolva as aprendizagens definidas para o ano de escolaridade que frequenta (...) deve propor as medidas necessárias para superar as dificuldades detetadas no percurso escolar do aluno” (Artigo 26.º-A, ponto 1). Além disso, indica quando é aplicada a retenção, a título excepcional e as medidas a serem tomadas neste caso (ver tabela 19).

Tabela 19 - Retenção

Aplicação da retenção a título excepcional	Caso o aluno não desenvolva as aprendizagens definidas para um ano não terminal de ciclo que, fundamentadamente, comprometam o desenvolvimento das aprendizagens definidas para o ano de escolaridade subsequente, não se aplicando esta regra no 1.º ano de escolaridade (Artigo 26.º-A, pontos 2 e 3)
Medidas a tomar em caso de retenção	Identificar as aprendizagens não desenvolvidas pelo aluno, as quais devem ser tomadas em consideração na elaboração de um plano individual ou do plano da turma em que o referido aluno venha a ser integrado no ano escolar subsequente (Artigo 26.º-A, ponto 4)

O ponto 5 deste artigo, destaca ainda que “para os alunos do 9.º ano, a decisão sobre a progressão e retenção depende ainda dos resultados das provas finais de ciclo” e

o ponto 6 salvaguarda que “a disciplina de Educação Moral e Religiosa não é considerada para efeitos de progressão dos alunos”.

Apresento na tabela 20, a segunda fase da análise, em que é efetuado um cruzamento da análise efetuada ao Decreto-Lei n.º 17/2016, de 4 de abril, com as categorias definidas no guião da entrevista.

Tabela 20 – Cruzamento da análise do Decreto-Lei n.º 17/2016, de 4 de abril, com as categorias pré-definidas

Categoria	Referência efetuada no Decreto-Lei n.º 17/2016, de 4 de abril
Conceito de avaliação	Não é feita referência ao conceito
Componentes/Domínios integrantes da avaliação	São referidas as modalidades de avaliação (diagnóstica, formativa e sumativa)
Instrumentos de avaliação dos alunos	É feita referência à importância da recolha de informação
Funções da avaliação no processo de ensino e aprendizagem dos alunos	São explicitadas (artigo 23.º, pontos 1 e 2)
Forma de integração das atitudes, comportamentos e valores no processo de avaliação	Não é feita referência a estas componentes/domínios
Provas de avaliação externa	São explicitadas as funções das provas (artigo 3.º)
Articulação entre a avaliação interna, currículo e avaliação externa	Referência explícita à complementaridade entre os processos de avaliação interna e externa das aprendizagens (artigo 3.º, alínea n)
Contributos para a melhoria do processo de avaliação das aprendizagens dos alunos	O decreto-Lei tem por base o princípio da melhoria da aprendizagem dos alunos.

Analisando o Decreto-Lei nº17/2016 sobre a integração das atitudes/valores e comportamento no processo de avaliação dos alunos posso concluir que este não faz qualquer referência a este domínio. Seria importante que o principal documento orientador lhe desse importância, uma vez que a função da escola não é apenas ensinar mas também formar cidadãos.

4.7.2. O processo de avaliação nos regulamentos orientadores da avaliação do agrupamento

Neste ponto pretendo dar conta do que dizem os regulamentos do agrupamento onde efetuei a minha prática sobre a avaliação e especificamente sobre a integração do comportamento e das atitudes/valores na avaliação das aprendizagens dos alunos.

Da análise do regulamento interno do agrupamento e particularmente no capítulo X – Avaliação dos alunos – é possível verificar a referência constante aos normativos em vigor.

No respeitante aos *Critérios de avaliação* (artigo 68.º) é indicado por quem são elaborados, como devem ser expressos e para quê, a obrigatoriedade da sua aplicação, por quem são compilados, onde ficará disponível para consulta o documento produzido e a quem será entregue, onde são aprovados e Onde e por quem devem ser explicados aos alunos, aspetos que sintetizei na tabela 21.

Tabela 21 – Critérios de avaliação

Aspetos considerados	Indicação fornecida
Por quem são elaborados	Departamentos curriculares
Como devem ser expressos e para quê	De uma forma clara e objetiva, para tornar o processo de avaliação legível para os alunos e respetivos encarregados de educação
Obrigatoriedade da sua aplicação	Aplicação obrigatória
Por quem são compilados	Conselho pedagógico
Onde ficará disponível para consulta o documento produzido	Ficará disponível na página eletrónica da escola
A quem será entregue o documento produzido	Entre outros julgados devidos, aos pais e encarregados de educação
Onde são aprovados	Conselho pedagógico
Onde e por quem devem ser explicados aos alunos	Em situação de aula, por cada professor

Relativamente à Avaliação dos Alunos do Ensino Regular (Artigo 69.º) são indicados aspetos a ter em consideração no processo de avaliação, salientando que a avaliação tem carácter sistemático e contínuo; e indicando a caracterização da avaliação formativa e da avaliação sumativa.

Especificamente no respeitante à avaliação formativa é adiantado que consiste na recolha e tratamento, com carácter sistemático e contínuo, dos dados relativos aos vários domínios da aprendizagem que revelam os conhecimentos e competências adquiridos, as capacidades e atitudes desenvolvidas, bem como as destrezas dominadas. Sendo acrescentado que as provas de avaliação formativa se traduzem de forma descritiva.

Sobre avaliação sumativa é explicitado em que consiste, como é efetuada a sua formalização, como é expresso o seu resultado em cada disciplina, de que forma são traduzidas as provas de avaliação sumativa, referência à cotação das questões, caso excecionais e referência à correção e devolução das provas aos alunos (ver tabela 22).

Tabela 22 - Avaliação sumativa

Aspetos encontrados	Indicação fornecida
Em que consiste	Consiste na formulação de um juízo globalizante sobre o grau de desenvolvimento dos conhecimentos e competências, capacidades e atitudes do aluno, no final de um período de ensino e de aprendizagem, tomando por referência os objetivos fixados para o ensino secundário e para as disciplinas que o integram
Como é efetuada a sua formalização	O conselho de turma reunirá no final de cada período letivo, a fim de decidir sobre a classificação a atribuir ao aluno em cada disciplina
Como é expresso o seu resultado em cada disciplina	De forma quantitativa
Como são traduzidas os resultados das provas de avaliação sumativa	De forma descritiva sem prejuízo de eventual indicação quantitativa, numa escala de 0 a 100% (1 a 5 valores) nos 1.º, 2.º e 3.º ciclos
Referência à cotação das questões	Podem conter a indicação da cotação das perguntas, sempre que o docente considerar que tal medida é profícua ao processo ensino e aprendizagem
Número de provas que o aluno deve realizar por dia	O aluno só excecionalmente deve realizar mais do que uma prova de avaliação escrita por dia
Referência à correção e devolução das provas aos alunos	São corrigidas e devolvidas aos alunos em espaço de aula, e em tempo oportuno, não excedendo os quinze dias após a sua realização

No documento *Plano de desenvolvimento curricular do agrupamento*, concretamente no ponto Procedimentos e critérios gerais de avaliação, são evidenciados vários pontos:

Aspetos em consideração no processo de avaliação – Introdução;

- Modalidades de avaliação prevista;
- Avaliação das áreas curriculares disciplinares;
- Domínios da avaliação;
- Ponderação na atribuição percentual aos diferentes domínios;
- Técnicas e instrumentos de avaliação;
- Avaliação sumativa interna no 2.º ciclo do Ensino Básico;
- Menções a registar nos elementos de avaliação;
- Provas de avaliação.

No seguimento deste texto, sintetizei o que considere essencial referente a estes pontos, tendo para tal, maioritariamente, recorrido à construção de tabelas síntese.

A análise da introdução do documento permitiu encontrar referência a vários aspetos a ter em consideração no processo de avaliação, nomeadamente, ao objetivo da avaliação, à existência de articulação com o processo de ensino-aprendizagem, à forma realizar certificação dos conhecimentos e das capacidades dos alunos, em que se traduz a avaliação das aprendizagens dos alunos e à necessidade de uniformização de terminologia. Aspetos estes sintetizados na tabela 23.

Tabela 23 - Aspetos em consideração no processo de avaliação - Introdução

Aspetos encontrados	Indicações fornecidas
Objetivo	Certificar os saberes, estimular o sucesso e promover a qualidade do sistema educativo
Articulação com o processo de ensino	É parte integrante do processo de aprendizagem e constitui uma fonte de informação fundamental, para o professor, o aluno e o encarregado de educação
Como realizar certificação dos conhecimentos e das capacidades dos alunos	Recurso a uma pluralidade de instrumentos de avaliação
O que traduz	A avaliação do aluno é um processo que espelha não só o seu interesse e os resultados que atingiu, mas também a avaliação global de todo o processo ensino-aprendizagem e de todos os atores neles envolvidos.
Necessidade de uniformização de terminologia	Tendo o processo de avaliação uma componente subjetiva, é reconhecida a necessidade de uniformizar determinados procedimentos e terminologias

No respeitante ao ponto Modalidades de avaliação prevista, foi possível sintetizar na tabela 24, as modalidades de avaliação previstas, incluindo a diagnóstica, formativa, sumativa, autoavaliação, heteroavaliação, bem com a caracterização de cada uma.

Tabela 24 -Modalidades de avaliação prevista

Modalidades de avaliação	Caracterização
Avaliação Diagnóstica	Deve ser feita no início do ano letivo e, se o professor achar oportuno, no início de uma unidade didática. Destina-se a verificar se o aluno tem os pré-requisitos necessários para apreender os conteúdos seguintes do programa, podendo os seus resultados determinar a reformulação da planificação prevista. Permite estabelecer estratégias de diferenciação pedagógica.

Avaliação formativa	Deve ocorrer em pelo menos dois momentos por período e tem o propósito de fazer pontos da situação relativamente ao progresso dos alunos, face aos vários tipos de metas/objetivos do currículo, permitindo ao professor introduzir as necessárias alterações/correções na sua estratégia de ensino. Permite também ao aluno autorregular as suas aprendizagens, consciencializando-o de que a aprendizagem é um produto a construir e que ele próprio tem um papel fundamental nessa construção
Avaliação Formativa	Deve ocorrer em pelo menos dois momentos por período e tem o propósito de fazer pontos da situação relativamente ao progresso dos alunos, face aos vários tipos de metas/objetivos do currículo, permitindo ao professor introduzir as necessárias alterações/correções na sua estratégia de ensino. Permite também ao aluno autorregular as suas aprendizagens, consciencializando-o de que a aprendizagem é um produto a construir e que ele próprio tem um papel fundamental nessa construção
Avaliação sumativa	Consiste na formulação de um juízo globalizante sobre o desenvolvimento das aprendizagens do aluno e das metas definidas para cada disciplina e área curricular e tem como objetivo a classificação e certificação. Realiza-se sempre que seja preciso fazer o balanço das aprendizagens desenvolvidas. Materializa-se nos vários domínios da avaliação e ocorre nos finais de período e nos finais de ciclo. Corresponde a balanços que se vão fazendo ao longo do processo ensino-aprendizagem tendo em conta as metas/objetivos que, uma vez atingidos, permitem passar a etapas seguintes. Terá em conta todos os instrumentos de avaliação utilizados, de acordo com a importância atribuída a cada um e é definida em grupo disciplinar.
Autoavaliação	Constitui um modo de participação e implicação dos alunos na sua própria formação e contribui para o desenvolvimento de atitudes de responsabilidade, cooperação e tolerância. Fomenta a auto-estima e a afirmação progressiva da autonomia. Cada Área Disciplinar deve uniformizar o processo de auto-avaliação dos alunos
Heteroavaliação	É um processo de complemento da autoavaliação e deve ser realizada no final de cada período.

Além do exposto, neste ponto – Modalidades de avaliação prevista – é ainda assinalado que, no início do ano letivo, é fundamental que cada professor dê a conhecer aos alunos, com clareza, todos os critérios de avaliação no âmbito da respetiva disciplina e o modo como os vai operacionalizar.

Na tabela 25 dedicada à *Avaliação das áreas curriculares disciplinares* foi possível sintetizar referências orientadoras da prática pedagógica, domínios das aprendizagens e objetivos da avaliação do processo ensino-aprendizagem.

Tabela 25 - Avaliação das áreas curriculares disciplinares

Referências orientadoras da prática pedagógica	As metas/objetivos gerais do ensino, sendo a partir deles que se estabelece o conjunto de aprendizagens exigíveis no final de cada etapa do processo ensino-aprendizagem
--	--

Domínios das aprendizagens	Dos conhecimentos, das capacidades, das atitudes e valores
Objetivos da avaliação do processo ensino-aprendizagem	Proporcionar informação aos diferentes intervenientes, de modo a contribuir para a regulação do mesmo e orientar o percurso escolar dos alunos Articular-se, necessariamente, com as metas/objetivos e as estratégias de cada grupo disciplinar, de acordo com as planificações a longo, médio e curto prazo

Relativamente ao ponto *Domínios da avaliação* encontrei referência ao domínio das atitudes e valores e ao domínio das capacidades e conhecimentos, sendo para cada um indicados os aspectos a ter em consideração, conforme expresso na tabela 26.

Tabela 26 - Domínios de avaliação

Domínios da avaliação	Aspetos a considerar
Domínio das atitudes a valores	Assiduidade e pontualidade Sentido de responsabilidade Interesse e participação no trabalho Espírito crítico e curiosidade científica Respeito pela opinião dos outros Cumprimento das regras de segurança Cumprimento das regras de funcionamento da aula Colaboração/Cooperação com os outros Autonomia
Capacidades e conhecimentos	Aquisição de conhecimentos na abordagem de situações relacionadas com os programas das várias disciplinas curriculares Capacidade de comunicação oral e escrita Capacidade de analisar criticamente situações e temas propostos Capacidade de síntese Capacidade de relacionar aspetos teóricos com a prática Domínio da Língua Materna Seleção e organização de informação Interpretação de dados e resultados Capacidade de planificar atividades Utilização e aplicação de material informático e de laboratório Capacidade psicomotora

Na sequência do ponto anterior é apresentada a *Ponderação na atribuição percentual aos diferentes domínios*, onde é perceptível a atribuição de uma percentagem entre 10% e 40% ao Domínio das atitudes a valores e 60% e 90% ao Capacidades e Conhecimentos, sendo ainda sublinhado que deverá ser considerado o estipulado no ponto 5 do artigo 7.º da Portaria n.º 243/2012, de 10 de agosto.

O ponto seguinte – Técnicas e instrumentos de avaliação – é assinalado que a avaliação se realizará de uma forma contínua e basear-se-á na análise do

desempenho quotidiano do aluno e, nos resultados obtidos nos testes de avaliação, fichas de trabalho, trabalhos escritos/orais (individuais e de grupo), trabalhos práticos, relatórios e/ou trabalhos de pesquisa e grelhas de observação.

No documento em análise surge um ponto específico incidente na *Avaliação sumativa interna no 2.º ciclo do Ensino Básico*, onde são indicados os níveis a atribuir nas provas sumativas e percentagem correspondente (ver tabela 27).

Tabela 27 - Avaliação sumativa interna no 2º ciclo do Ensino Básico

Níveis	1 ou 2	3	4	5
Percentagem	0-49	50-69	70-89	90-100

Assim, nas disciplinas curriculares, a avaliação é quantitativa, expressa numa escala de níveis de 1 a 5. É, ainda, acrescentado que nas Áreas curriculares não disciplinares (Estudo Acompanhado, Formação Cívica, Informática e Área de Projeto) quando existam, a avaliação é qualitativa, atribuindo-se as menções: Não satisfaz, Satisfaz e Satisfaz bem.

No ponto *Menções a registar nos elementos de avaliação* é registado que as provas escritas e/ou trabalhos escritos/práticos, de avaliação, devem ser sempre classificados através de uma menção qualitativa, seguida da indicação quantitativa (que será percentual para o ensino básico), conforme expresso na tabela 28.

Tabela 28 - Menções a registar nos elementos de avaliação

Menção	Nível	Percentagem
Não Satisfaz	1 ou 2	0% -49%
Satisfaz	3	50% -69%
Satisfaz Bastante	4	70% -89%
Excelente	5	90% -100%

Da análise do ponto *Provas de avaliação* sobressai a indicação de quando devem ser realizadas, o que considerar na classificação das provas, informações que os alunos devem ter sobre as provas no início do ano letivo, deveres dos professores face à realização das provas e as consequências das realização das provas (o que devem permitir), aspectos estes sintetizados na tabela 29.

Tabela 29 - Provas de avaliação

Quando devem ser realizadas	Duas provas escritas e/ou práticas de avaliação em cada período letivo, salvo em situações excecionais
O que considerar na classificação das provas	O domínio da Língua Portuguesa por parte de todos os alunos
Informações que os alunos devem ter sobre as provas no início do ano letivo	As datas de realização das provas escritas e/ou práticas de avaliação
Deveres dos professores em relação às provas	É obrigatória a entrega das provas escritas e/ou práticas de avaliação devidamente classificadas, no horário normal da turma e antes da realização da

	prova seguinte As provas de avaliação não podem ser entregues aos alunos num período diferente daquele em que foram realizadas, salvo por motivo de força maior Os professores deverão proceder à apresentação, perante os alunos, da correção das provas escritas de avaliação, de forma oral ou por escrito Sempre que possível, o professor deverá orientar os alunos, com vista à realização de atividades de remediação
Consequências da realização das provas (o que devem permitir)	A avaliação, ao permitir uma reflexão sobre o trabalho desenvolvido, fornece indicadores sobre o processo de ensino-aprendizagem. Devem os professores, em Conselho de Turma e de Departamento, repensar a prática utilizada, reformular estratégias e aferir instrumentos de observação e avaliação, em função dos resultados obtidos quer através da avaliação interna quer da avaliação externa.

Neste ponto são ainda referidos alguns aspetos a assinalar: (i) nos enunciados das provas de avaliação escritas e/ou práticas deverão constar as cotações das respetivas questões; (ii) a calendarização das provas escritas de avaliação, no 1.º, 2.º e 3.º ciclos, deverá ser facultada, em cada período, aos encarregados de educação; (iii) só a título excecional poderão realizar-se mais do que uma prova escrita e/ou prática no mesmo dia; (iv) na última semana de aulas de cada período letivo não poderão ser realizadas provas escritas e/ou práticas de avaliação, salvo por motivo de força maior; (v) a existência de tetos em qualquer dos momentos de avaliação sumativa não pode existir.

Apresento na tabela 30 um cruzamento da análise efetuada aos documentos do agrupamento onde efetuei o meu estágio, com as categorias pré-definidas.

Tabela 30 - Cruzamento dos regulamentos do agrupamento com as categorias pré-definidas

Categoria	Referência efetuada no Decreto-Lei n.º 17/2016, de 4 de abril
Conceito de avaliação	Indicado (ver tabela 25)
Componentes/Domínios integrantes da avaliação	Indicados (ver tabelas 25 e 26)
Instrumentos de avaliação dos alunos	Identificados no ponto Técnicas e instrumentos de avaliação
Funções da avaliação no processo de ensino-aprendizagem dos alunos	São explicitadas (ver tabela 25)
Forma de integração das atitudes, comportamentos e valores no processo de avaliação	É indicada a ponderação na atribuição percentual aos diferentes domínios
Provas de avaliação externa	São indicadas as modalidades de avaliação (ver tabela 24)
Articulação entre a avaliação interna, currículo e avaliação externa	Não é referida explicitamente

Contributos para a melhoria do processo de avaliação das aprendizagens dos alunos	Constantemente assinalada
---	---------------------------

Analisando alguns dos regulamentos do agrupamento onde realizei o meu estágio pude aferir que estes fazem referência e dão importância à integração das atitudes/valores e comportamentos no processo de avaliação dos alunos, bem como nos apresenta os itens que são tidos em consideração nesta avaliação.

4.7.3. A voz dos professores sobre o processo de avaliação das aprendizagens dos alunos

Neste ponto apresento a análise dos resultados centrado-me em cada uma das categorias, agrupando as respostas dos professores em subcategorias, criadas *a posteriori*, e mostrando evidências que as fundamentam.

Categoria 1. Conceito de avaliação

Na tentativa de averiguar as perceções dos professores cooperantes sobre o processo de avaliação, o questionário contemplou a questão: 1. O que significa para si avaliar?

Os professores inquiridos manifestaram as suas opiniões, tornando possível agrupá-las em cinco subcategorias:

Tabela 31 - Conceito de avaliação

Subcategorias	Evidências
Ligação à verificação das aprendizagens	Verificar o que no dia-a-dia consegue fazer, a forma como capta informação. (P2) Avaliar é um processo muito complexo que passa por verificar se o processo de ensino-aprendizagem foi adequado. (P3) Verificar aprendizagens dos alunos ao longo do ano, evolução desde o início até ao final. (P5) Avaliar é verificar se os alunos atingiram ou não os objetivos/metapretendidos pelo ministério. (P6)
Ligação entre o conceito e a sua função	Regular a aprendizagem do aluno e do professor. (P1) Ter um <i>feedback</i> , saber se foi aprendido ou não. (P1)
Ligação entre a avaliação e o momento em deve ser realizada	A avaliação deve ser feita numa avaliação diária, à medida que se dá o conteúdo. (P1)
Ligação entre o conceito e os instrumentos a utilizar	Avaliar não é só fichas de avaliação é muito mais do que isso. (P2)
Avaliar é classificar	Traduzir qualitativamente e quantitativamente as aprendizagens. (P4)

Em síntese, referente à categoria 1 – Conceito de avaliação – foi possível verificar que 4 dos professores associaram este conceito à verificação das aprendizagens dos alunos e à adequação do processo de ensino-aprendizagem. Contudo, foi ainda perceptível a interligação do conceito com a sua função (regulação e *feedback*), com a periodicidade de realização e a referência aos instrumentos a utilizar (ou não). Foi ainda possível verificar que um professor associa a avaliação à classificação.

Categoria 2. Componentes/Domínios da avaliação integrantes da avaliação

Para dar cumprimento à concretização do objetivo: Compreender as perceções/vivências dos educadores/professores cooperantes das componentes/domínios da avaliação integrantes da avaliação, foi colocada a questão 2: Que componentes/domínios integra na avaliação dos seus alunos?

As respostas a estas questões foram agrupadas nas quatro subcategorias seguintes:

Tabela 32 – Componentes/Domínios integradas no processo de avaliação

Subcategorias	Evidências
Consideração de vários elementos no processo	Tudo – comportamento, participação, pontualidade, trabalho de aula. (P2) Componente académica. (P3) Comportamento/ atitudes, envolvimento (P3) Atitudes, comportamento, participação ordenada, empenho, aspeto cognitivo (conhecimento). (P5) Avaliação de conteúdos e atitudes e valores (TPC, comportamento, material). (P6)
Associação das componentes/domínios aos instrumentos de avaliação	Grelhas de avaliação (registos diários). (P1). Fichas. (P2) Observação direta. (participação, TPC, material). (P4) Fichas de avaliação. (P4) Trabalho extra-aula. (P4)
Associação às modalidades de avaliação	Dimensão formativa e não sumativa. (P1)
Consideração de critérios de avaliação	[Necessidade de] Definição de critérios de avaliação. (P4)

Em síntese, relativamente à categoria 2, verifiquei que os professores consideram diversos elementos no processo de avaliação (comportamento, participação, pontualidade, trabalho de aula, atitudes, envolvimento e conhecimento). Contudo, nas respostas a esta questão, foi possível observar a ligação das componentes/domínios aos instrumentos de avaliação, bem como um dos professores fez a associação com as modalidades de avaliação (formativa e não sumativa) e outro com a necessidade de definir critérios de avaliação. Portanto, foi clara a ligação aos domínios do conhecimento e das atitudes/valores, embora alguns professores tenham assinalado

aspectos que não respondem explicitamente à questão, mas que estão articulados com a forma de avaliar as componentes/domínios integrantes da avaliação das aprendizagens dos alunos.

Categoria 3. Instrumentos de avaliação das aprendizagens dos alunos

No referente ao objetivo: Identificar os instrumentos mais utilizados pelos professores no processo de avaliação e por quem são produzidos, como e quando, foram formuladas as questões: (i) Que instrumentos utiliza para avaliar as aprendizagens dos alunos? (ii) Quem elabora os instrumentos de avaliação? Como e quando? (iii) Quais as razões que justificam opções referidas?

As respostas a estas questões permitiram a criação de 4 subcategorias alinhadas com as subquestões formuladas:

Tabela 33 - . Instrumentos de avaliação das aprendizagens dos alunos

Subcategorias	Evidências
Identificação de instrumentos de avaliação	Oralidade, grelhas, fichas de avaliação, testes. (P1) Observação, fichas de avaliação sumativa. (P2) Testes de avaliação, avaliação contínua na sala de aula, grelhas de registo do comportamento (regulares). (P3) Grelhas de observação (P4) Fichas de avaliação e fichas do manual. (P4) Ficha de diagnóstico, grelhas observação, questões aula, testes, fichas formativas. (P5) Testes formativos; testes avaliação; testes diagnósticos; grelhas de observação. (P6)
Responsável pela elaboração dos instrumentos de avaliação	Professora. (P1) São elaboradas pela professora. (P3) Professora. (P4) Professora. (P5)
Quando é realizada a avaliação	Realizada diariamente, envolvendo autoavaliação e reflexão. (P1) 2 (testes) por período. (P2) Trimestrais. (P3) Por unidade. (P4) Com questões diversificadas. 2 por período. (P5)
Fundamentação das opções referidas	É feito de acordo com o objetivo pretendido, de acordo com os critérios, os alunos tem que ter conhecimento. (P1) De acordo com as unidades trabalhadas na disciplina. (P3) Para fazer avaliação mais contínua. (P5)

De acordo com as questões formuladas, os professores identificaram vários instrumentos de avaliação, destacando-se: fichas/testes de avaliação (diagnóstica, formativa e sumativa), grelhas de registo de comportamento, grelhas de observação, fichas do manual e questões-aula. A acrescentar a estes, foram também apontados aspectos a considerar na avaliação (a oralidade), técnicas de recolha de dados (observação), e destaque à importância de realizar avaliação contínua na sala de aula.

A responsabilidade pela elaboração dos instrumentos de avaliação foi, previsivelmente, outorgada ao professor. Saliento que aquando da elaboração desta questão pretendia averiguar se os instrumentos eram, por exemplo, construídos em sede de Departamento, contudo, eventualmente, pela forma de exploração da questão, não me foi possível extrair esta conclusão.

Em relação à periodicidade da aplicação dos instrumentos de avaliação verifiquei que os professores encaminharam a sua resposta para a realização das provas avaliação sumativa, nomeadamente quando é referido “2 testes por período” (P2), “trimestrais” (P3), “por unidade” (P4), “com questões diversificadas 2 por período” (P5), embora também seja claro que um professor (P1) não interpretou da mesma forma tendo admitido que a avaliação é realizada diariamente e que deve contemplar autoavaliação e a reflexão.

Relativamente à fundamentação das opções dos instrumentos de avaliação utilizados é relevada, por um dos professores (P1) – o que destaca como instrumentos a oralidade, grelhas, fichas de avaliação, testes e que indica que a avaliação deve ser realizada diariamente, contemplando autoavaliação e reflexão – a articulação com o objetivo pretendido e os critérios, e a importância à avaliação do conhecimento. Outro professor indica que devem ser utilizados “de acordo com as unidades trabalhadas na disciplina” (P3), este adiantou que os instrumentos de avaliação que utilizava eram testes de avaliação, avaliação contínua na sala de aula, grelhas de registo do comportamento, resposta pouco articulada com a indicação da periodicidade (“trimestrais”), parecendo, neste caso, indiciar referir-se a instrumentos de avaliação sumativa. Um outro fundamenta a utilização dos instrumentos na importância de “fazer avaliação mais contínua” (P5), o que se apresenta perfeitamente articulada com os instrumentos de avaliação indicados (ficha de diagnóstico, grelhas observação, questões aula, testes, fichas formativas), muito embora na referência à periodicidade, seja notória a incidência nas fichas de avaliação sumativa.

Categoria 4. Forma de integração das atitudes, comportamentos e valores no processo de avaliação

De forma a considerar o objetivo: Compreender como é feita a integração atitudes, comportamentos e valores na classificação final dos alunos, foi efetuada a questão: Como integra a avaliação das atitudes, comportamentos e valores na classificação de fim de período?

Foram criadas as seguintes seis subcategorias:

Tabela 34 - Formas de integração das componentes/domínios no processo de avaliação

Subcategorias	Evidências
Indicação da percentagem	30%. (P1) 40% (P2) 40%. (P3) 20% (P4) Através da grelha. 20% atitudes e 80% testes. (P5) Domínio socio-afetivo (10%) (P6)
Indicação da origem da percentagem considerada	De acordo com a escola. Critérios (pais, alunos) (P1) Em grupo, com critérios pelo departamento do 1.º ciclo. (P3) Critérios do agrupamento (P4) A nível do departamento, tem uma percentagem estipulada. Grelha Excel, atribui a percentagem. (P6)
Indicação de elementos a considerar	Avaliação dos cadernos no fim do período. (P4)

Em relação às formas de integração das componente/domínios no processo de avaliação, pude constatar que é delineado, em cada departamento disciplinar ou de ciclo de ensino, uma percentagem para atribuir aos domínios considerados, variando, no que concerne ao domínio sócio-afetivo, nas palavras dos professores, entre os 10% e os 40%. Um dos professores indicou particularmente a consideração da avaliação do caderno diário.

Categoria 5 - Provas de avaliação externa

Para aferir e compreender a opinião dos professores acerca da utilidade da realização das provas de avaliação externa, foi apresentada a questão: Que tipo de informações fornecem as provas externas (exames, provas de aferição) aos agentes educativos?

A partir das repostas dos professores, resultaram as sete subcategorias seguintes:

Tabela 35 - Informações fornecidas pelas provas externas aos agentes educativos

Subcategorias	Evidências
Função de aferição	Aferir o professor e a escola (P1)
Função de verificação	Verificar o que aprenderam ao longo do ano. (P2) Verificar os resultados, se correspondem ou não á nota atribuída. (P5) Verificar a nível nacional os resultados. (P6)
Função de completamento da avaliação contínua	Cumprir os objetivos previstos, de forma a completar a avaliação. (P2) Mais um elemento para ajudar a calcular a nota. (P3)
Ausência de utilidade	Não refletem o que a criança vale. (P3)

	Muito pouco. (P4) Não é uma avaliação fidedigna, ideia global do agrupamento. (P4)
Referência ao contexto de realização	O contexto em que são realizados não é adequado. (P4)
Indicação da componente a que se referem	Avaliação da componente cognitiva. (P5)

No que diz respeito à informação fornecida pelas provas de avaliação externas verifiquei que para um professor tem a função de aferição, aferir o valor do professor e da escola. Para 3 professores tem a função de verificação: do que os alunos aprenderam ao longo do ano, da correspondência entre os resultados da prova e a nota atribuída e de comparação com os resultados a nível nacional. Para 2 professores tem a função de complementar a avaliação contínua, apresentando-se como mais um elemento para a atribuição da classificação final do aluno. Há ainda 3 professores que consideram não ter qualquer utilidade, uma vez que, em sua opinião, não refletem o que a criança vale, não sendo uma avaliação fidedigna. Um destes professores assinala que o contexto em que são realizadas não é adequado. Verifiquei também que o professor P5 diz centrarem-se apenas na avaliação da componente cognitiva.

Categoria 6. Articulação entre a avaliação externa, currículo e avaliação externa

Para compreender a opinião dos professores acerca da articulação entre a avaliação externa, currículo e avaliação externa, a questão foi a seguinte: Qual a articulação que deve existir entre a avaliação interna, o currículo e a avaliação externa?

As respostas a esta questão foram bastante uniformes, tendo sido possível criar uma categoria:

Tabela 36 - Articulação entre avaliação externa, currículo e avaliação externa

Afirmação da articulação entre avaliação interna, o currículo e a avaliação externa	Ambas tem que estar articuladas, conhecer o currículo e adaptar. (P1) Avaliação interna e externa tem que estar de acordo. (P1) Devem estar sempre articulados. Pegar no currículo e fazer as fichas e testes. (P2) Avaliação interna e externa de acordo com currículo. Estar relacionados. (P3) Deve haver articulação (P4) Ir ao encontro da avaliação. (P5) Adaptar à turma, aos conteúdos e ao currículo, ou seja, este é o papel da professora. (P5) Estar interrelacionados e em concordância. (P6)
---	---

Verifiquei que para a maioria dos professores a avaliação interna, externa e o currículo tem que estar sempre articulados, sendo assumido, por 1 dos professores, que o responsável por esta articulação é professor.

Categoria 7 – Função/utilidade da avaliação no processo de ensino-aprendizagem dos alunos

Com o objetivo de recolher informações sobre a função/utilidade do processo de avaliação, foi formulada a questão: Em sua opinião, qual a função/utilidade da avaliação das aprendizagens dos alunos para o professor, para o aluno e para o sistema educativo?

As respostas foram agrupadas em 6 subcategorias.

Tabela 37 - Função/utilidade da avaliação no processo de ensino aprendizagem

Subcategorias	Evidências
Verificação das aprendizagens realizadas	Ter feedback se o conteúdo esta ou não assimilado – avaliação formativa. (P1) Serve para avaliar o sucesso ou insucesso dos alunos. (P1) Verificar se atingiu ou não objetivos para avaliar a nos próprios. (P2) Verificar o que se conseguiu. (P3) Regula a aprendizagem, dando feedback. (P4) Regular, permite quantificar em cada parâmetro se encontra o aluno (sucesso/insucesso) (P5)
Conhecimento dos objetivos do processo	Ter conhecimento dos critérios, ter noção dos objetivos que se pretendem. (P1)
Apresentar estatística	Avaliar escola e professores. (P2) Estatística. (P3)
Função de reflexão	Refletir sobre o próprio trabalho. (P3) Para o aluno tem a utilidade de autoavaliação (refletir e tomar consciência) e para o professor a de refletir e verificar estratégias. (P6)
Fornecimento de informação	Dá indicadores do seu trabalho (P4) Dá informações sobre programas curriculares, metas. (P4)
Função de motivação	Motivação. (P5)

Respeitante à função/utilidade da avaliação no processo de ensino-aprendizagem verifiquei 5 professores indicam que é a de verificar as aprendizagens realizadas, de modo a avaliar o sucesso/insucesso dos alunos, um feedback acerca da assimilação ou não dos conteúdos. Para um professor a avaliação permite obter conhecimento dos critérios e objetivos pretendidos. Contudo, verifiquei que para 2 professores a avaliação apenas serve para avaliar a escola e os professores, bem como para estatística. Para outros 2 professores, a avaliação serve para o professor refletir acerca do próprio trabalho e das estratégias utilizadas, e para o aluno tem como utilidade a autoavaliação. A avaliação fornece informações, fornecendo como refere 1 professor indicadores do seu trabalho e informações sobre metas, programas. Para 1 professor a avaliação tem a função de motivação.

Categoria 8. Contributos para a melhoria do processo de avaliação das aprendizagens dos alunos

Com o objetivo recolher contributos para a melhoria do processo de avaliação das aprendizagens dos alunos, foi formulada a questão: Sugira algumas propostas para a melhoria do processo de avaliação das aprendizagens dos alunos?

Tabela 38 - Contributos para a melhoria do processo de avaliação

Subcategorias	Evidências
Alteração dos documentos curriculares	[Sugiro] a remodelação das metas. (P1) Concordo com documentos oficiais existentes, mas dependem do contexto, escola, turma. (P4) As metas são ambiciosas, os alunos não atingem. (P4) Não concordo com as alterações a meio do ano letivo. (P4)
Consideração da avaliação contínua	Avaliação contínua, avaliação feita do dia-a-dia. (P1) Sim, a avaliação deve ser diária. (P2) Tem que haver avaliação continua sempre. (P3) Avaliação ao longo do ano. (P4) Concordo com avaliação ao longo do ano. (P5)
Existência das provas de aferição e exames	Concordo com provas de aferição, mas não concorda que seja no 2ºano, mas sim no final de ciclo. (P1) Não concordo que [as provas de aferição] sejam no 2ºano. (P3) Concordo com a existência de exames e não provas de aferição (os alunos não se empenham, não contam para nota.) (P5)
Alteração do número de alunos por turma	Turmas mais pequenas ajuda na aprendizagem dos alunos. (P2)
Inexistência de avaliação externa	Não deve existir, só serve para avaliar as escolas. (P2)
Momento de realização da avaliação externa	Feitas no final de ciclo. (P3) No final de ciclo (não faz sentido ser a meio do ciclo). (P4)
Intervenientes no processo	Deviam ser mais empenhados os pais e os alunos (P3). Mais acompanhamento dos pais. Mais empenho e motivação dos alunos. (P5) Os pais mais ativos na escola e educação dos alunos. (P6)

Quanto aos contributos para a melhoria do processo de avaliação, verifiquei que 2 professores sugerem a alteração dos documentos curriculares. Cinco professores sugerem uma avaliação contínua, que seja realizada ao longo de todo o ano. Os pais e os alunos deverão participar mais na escola. Verifiquei que a avaliação externa, de acordo com a opinião de 2 professores, deveria ser realizada no final do ciclo e nunca a meio do mesmo. Há ainda 1 professor que considera que a avaliação externa não deveria existir, pois apenas serve para avaliar as escolas. Outro professor sugere turmas mais pequenas, considerando que seria um contributo para a melhoria da aprendizagem dos alunos. Relativamente à existência de provas de aferição e exames, há 1 professor que concorda com a existência destas, se realizadas no final do ciclo de ensino e não no 2.º ano. Outro

concorda com a existência de exames e não com das provas de aferição, justificando que não sendo a sua classificação considerada na avaliação final dos alunos m que os alunos não se empenham.

4.8. Síntese

O Decreto-Lei n.º 17/2016, de 4 de abril, que procede à terceira alteração ao Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, alterado pelos Decretos-Leis n.ºs 91/2013, de 10 de julho, e 176/2014, de 12 de dezembro, estabelece os princípios orientadores do ensino básico e secundário.

É perceptível a importância dada à articulação do currículo e da avaliação, à função reguladora da aprendizagem, à complementaridade ente a avaliação interna e a externa.

As distintas funções das modalidades de avaliação estão presentes, devendo a avaliação formativa ser realizada quando oportuno, a avaliação sumativa é destinada à classificação e certificação e a avaliação formativa deve ser contínua e sistemática, com recurso à diversificação de instrumentos de avaliação.

Quanto às provas previstas estas tem funções distintas. As de aferição servem para fornecer informação a todos os intervenientes no processo de ensino-aprendizagem e o exames e as provas de final de ciclo servem para avaliar o desempenho e certificação dos alunos.

Em suma, com a análise deste documento, considero que aborda aspectos fundamentais do processo de avaliação, contudo, não é efetuada qualquer referência aos diferentes domínios a contemplar neste. Não me foi possível perceber a indicação da forma como é efetuada integração do comportamento e das atitudes/valores no processo. A meu ver, este é um ponto negativo deste diploma, visto que a tutela deveria ter a função de tornar explícito este assunto, no documento que se apresenta como o principal orientador do processo.

A formação de cidadãos ativos e competentes é função da escola, logo o domínio do comportamento e das atitudes/valores deveria ser contemplado no processo de ensino-avaliação-aprendizagem.

Passando para análise dos documentos orientadores do processo de avaliação do agrupamento onde realizei o meu estágio, verifiquei que relativamente aos critérios de avaliação é indicado por quem são elaborados, como devem ser expressos e para quê. No

que diz respeito à avaliação sumativa é explicitado em que consiste, como é efetuada a sua formalização, como é expresso o seu resultado em cada disciplina, de que forma são traduzidas as provas de avaliação sumativa, referência à cotação das questões, caso excepcionais e referência à correção e devolução das provas aos alunos.

Estão ainda presente os aspetos que são tidos em consideração no processo de avaliação, bem como as modalidades de avaliação previstas. No que diz respeito à integração do comportamento e das atitudes/valores é definido pelo agrupamento domínios de avaliação e aspetos a considerar nos mesmos. É, ainda, expresso a atribuição das percentagens dos diferentes domínios. Nos documentos orientadores do agrupamento consta ainda as provas de avaliação, isto é, por quem são feitas, quando e como, e as menções a registar nos elementos de avaliação.

Estes documentos são explícitos no que diz respeito ao processo de avaliação da aprendizagem, considerando que a avaliação deve englobar conhecimentos e competências, bem como comportamento e atitudes/valores.

Relativamente à voz dos professores sobre o processo de avaliação, o conceito de avaliação é entendido como uma verificação das aprendizagens que permite adequar e mudar estratégias, bem como permite regular e ter *feedback* da aprendizagem. Os instrumentos de avaliação, concretizados pelos próprios docentes permitem-lhes recolher dados e informações sobre os seus alunos em sala de aula, para uma avaliação final. Nesta avaliação final, constatei que o comportamento e as atitudes/valores estão integrados numa percentagem que é previamente definida em departamento e depois cada professor recolhe informações com os instrumentos que considerar mais importantes. As provas externas, foram alvo de diversas opiniões, pois para uns é meramente para verificar o que os alunos aprenderam, de modo a aferir o professor e a escola, para outros servem para complementar a nota da avaliação contínua e para outros não tem utilidade nenhuma, dado não reflectirem o que o aluno é.

No geral, os professores sugerem que se faça uma avaliação contínua, ao longo do ano, devendo os pais e os alunos ter um papel mais ativo na escola. Há professores que consideram que o currículo deveria sofrer alterações.

5. Considerações finais

A Prática de Ensino Supervisionada revelou-se crucial na minha formação, pois reafirmo ter-me propiciado a intervenção, a investigação e a reflexão, que constituem três importantes componentes com as quais o professor deverá trabalhar ao longo da sua vida profissional. Esta unidade curricular ocupou um lugar de destaque na minha intervenção e, por isso na minha formação académica, proporcionando-me estabelecer uma ponte entre as unidades curriculares integrantes do plano de estudos da licenciatura e do mestrado e a prática de sala de aula.

A PES permitiu-me crescer tanto como pessoa como professora. Além de ter contribuído para a aquisição de conhecimentos científicos, onde incluo conteúdos, os didáticos e os pedagógicos mas também os conhecimentos de vida necessários a qualquer cidadão.

Especificamente, a componente de estágio revelou-se de particular relevância, para aquisição/desenvolvimento dos conhecimentos referidos. Como afirma Zeichner (1993) e concordando com o autor, a prática pedagógica tem quatro funções essenciais: “sensibilizadora, relacional, desenvolvimentista e reflexiva” (p. 21). De facto, o estágio constituiu-se na antecipação do meu (desejado) futuro profissional, revelando-se fundamental em qualquer uma das quatro vertentes anteriormente referidas, tendo-me permitido contactar e trabalhar com a realidade escolar.

Em relação ao estágio realizado no 1.º CEB, surgiram algumas dificuldades de adaptação face ao contacto com uma nova realidade. O ato de planificar e de desenvolver em sala de aula o que tinha previamente definido, nomeadamente no que concerne à gestão do tempo, revelou-se um pouco complicado nos primeiros dias, mas com a adequação conseguida entre o tempo e os conteúdos a trabalhar, orientada pelos professores supervisores e cooperantes, fui ultrapassando as dificuldades sentidas.

No que concerne à planificação das EEA, a observação serviu um propósito essencial, permitiu-me conhecer a turma. Assim, no momento de planificar, as necessidades e características da turma foram sempre tidas em conta.

Relativamente à EEA realizada no 1.º ciclo, a diversificação de tarefas/atividades (questionamento, diálogo, jogos) associada à organização dos alunos (trabalho em grupo, trabalho em pares e individual) permitiu a criação de um ambiente de sala de aula promotor do desenvolvimento e de aprendizagens pelos alunos.

Na realização das atividades assumi a importância de empregar reforços positivos aos alunos, motivá-los, enfatizando que as suas atitudes/valores, dedicação e empenho são elemento essenciais da uma aprendizagem efetiva e, simultaneamente, com os conhecimentos adquiridos, elementos integrantes do processo de avaliação.

Respeitante ao 2.º CEB, a adaptação foi mais fácil. Ressalvo o papel dos professores cooperantes: mostraram-se disponíveis para ouvir/discutir as estratégias que pretendia desenvolver. Igualmente, a reflexão sobre o estágio foi constante, e o seu apoio e confiança tornou a prática agradável e motivadora.

Nas quatro áreas curriculares lecionadas, trabalhei com 3 turmas distintas, muito embora a integração e a aceitação tenha sido fácil em todas elas.

Igualmente, a diversificação de estratégias (atividades lúdicas, atividades experimentais, diálogo, questionamento, discussão) e a organização dos alunos originaram resultados positivos e gratificantes na altura de avaliar os resultados dos alunos. O objetivo sempre foi que o aluno adquirisse conhecimentos e desenvolvesse capacidades e atitudes/valores, colocando-o, para tal, no centro do processo de ensino-aprendizagem, valorizando o ser crítico e reflexivo face ao mundo que o rodeia.

Tenho noção de que ainda tenho um longo percurso a percorrer para melhorar as minhas “características” de ser professora. Ao longo desta experiência consegui, aula após aula, melhorar a minha prestação, tendo sempre presente que o meu principal desafio era a aprendizagem dos alunos, permitindo-lhe desenvolver competências científicas, sociais e cognitivas.

A par das EEA desenvolvidas, realizei uma investigação incidente no processo de avaliação das aprendizagens, tendo esta partido da ideia inicial de investigar a integração das atitudes/valores e comportamento neste processo. A análise dos documentos oficiais e dos documentos orientadores do agrupamento onde realizei o estágio, bem como a análise das perceções dos professores face ao processo em estudo, permitiu-me alargar o meu conhecimento sobre este tema específico e tirar ilações sobre como é operacionalizado na prática.

O Decreto-Lei n.º 17/2016, documento oficial que incide nos princípios orientadores da avaliação das aprendizagens nos ensinos básico e secundário, não apresenta qualquer referência à integração do comportamento e atitudes/valores neste processo. Em minha opinião, além da importância da aquisição e desenvolvimento de conhecimentos e capacidades, é dever da escola formar e educar cidadãos, logo seria fundamental ver contemplada a integração das componentes referidas, quer no processo

de ensino-aprendizagem, quer, e conseqüentemente, no processo de avaliação das aprendizagens dos alunos.

Nos documentos orientadores do agrupamento são explicitados os domínios a envolver no processo de avaliação das aprendizagens dos alunos (competências, conhecimentos, comportamento e atitudes/valores), sendo indicado o peso de cada uma na operacionalização do processo.

A opinião dos professores, no respeitante à integração do comportamento e atitudes/valores no processo de avaliação, apresenta-se em articulação com o exposto nos documentos orientadores do agrupamento. Contudo, várias opiniões apontam para a necessidade de mudanças a nível de currículo, sendo, entre outros aspectos, sugerida a existência de uma avaliação contínua e completa dos alunos.

A realização desta investigação tornou claro o interesse de (re)pensar o processo de avaliação. A avaliação faz parte integrante do processo de ensino-aprendizagem, mas estará devidamente pensado a nível da tutela. Será plausível o principal documento oficial orientador da avaliação das aprendizagens dos alunos do ensino básico e secundário omitir a integração do comportamento e atitudes e valores?

É na escola que adquirimos o saber, mas também é nela que nos formamos enquanto cidadãos. Os pais, a sociedade em geral e a escola têm o dever de formar pessoas com bons princípios e valores. Em contexto de sala de aula, o professor deverá valorizar a aquisição de conhecimento dos conteúdos em estudo e do desenvolvimento de várias capacidades pelos alunos, bem como o seu comportamento e atitudes/valores que devem desenvolver enquanto alunos e cidadãos. Conseqüentemente, esta relevância tem que estar perfeitamente articulada com o processo de avaliação, só desta forma será possível que a avaliação seja parte integrante do processo de ensino-aprendizagem e seja visível a sua função reguladora do mesmo.

Referências bibliográficas

- Abreu, I., Sequeira, A. P. & Escoval, A. (1990). *Ideias e Histórias: Contributos para uma Educação Participada*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Abrantes, P., Leal, L., Teixeira, P., & Veloso, E. (1997). *Inovação curricular em Matemática*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Abrantes, P. (2002). A avaliação das Aprendizagens no Ensino Básico. In: P. Abrantes & F. Araújo (Coord.) *Avaliação das Aprendizagens, das Concepções às Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação e Departamento da Educação Básica.
- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação? In B. P. Campos (Org.), *Formação profissional de professores no ensino superior* (Vol. 1, pp. 21-31). Porto: Porto Editora. Retirado de <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/fp/textos%20p/01-alarcao.doc> em 07/09/2016
- Albarello, L., et al. (1997). *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais Trajectos*. Lisboa: Gradiva.
- Arends, R. I. (2008). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Azevedo, F. (2007). *Formar leitores – das teorias às práticas*. Lisboa: Lidel – edições técnicas, lda.
- Barreiro, L. F., & Pereira, L. A. (2007). *Ensino da escrita: a dimensão textual*. Lisboa: DGIDC, Ministério da Educação
- Bell, J. (1993). *Como realizar um projecto de investigação: Um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação*. Lisboa: Gradiva.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Borràs, L. (2001). *Os docentes do 1.º e do 2.º ciclo do ensino básico – O educando o centro educativo*. Setúbal: Marina Editores.
- Brown, S., Race, P., & Smith, B. (2000). *Guia da avaliação*. Lisboa: Editora Presença..
- Bonito, J., Morgado, M., Silva, M., Figueira, D., Serrano, M., Mesquita, J., & Rebelo, H. (2013). *Metas Curriculares Ensino Básico Ciências Naturais 5.º, 6.º, 7.º e 8.º anos*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Blanco, M., & Ginovart, M. (2010). *Moodle Quizzes for Assessing Statistical Topics in Engineering Studies*. Obtido de Universitat Politècnica de Catalunya Barcelonatech:http://upcommons.upc.edu/bitstream/handle/2117/9992/blanco_novar_igip_se_fi_2010.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Buescu, H.C., Morais, J., Rocha, M.R., & Magalhães, V.F. (2015). *Metas Curriculares de Português- Ensino Básico 1.º, 2.º e 3.º ciclos*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Cabral, N. (2003). *Avaliação no Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Colás, P. (1998) El análisis cualitativo de datos. In L. Buendia, P. Colás, F. Hernández, *Métodos de investigación en Psicopedagogia*. Madrid: Mc-Graw-Hill, pp.225-249.

- Cordeiro, J. (2007). *A relação pedagógica: Didática em ação*. São Paulo: Contextos.
- De Pablos, J. (1995): *La mediación de la televisión en el ámbito de la educación de adultos (Diseño con un nivel microgenético)*. Sevilla: Facultad de Ciencias de la Educación (investigação inédita).
- Damião, H., Festas, I., Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, F., Timóteo, M. C.. (2013). *Programa e Metas Curriculares de Matemática*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Denzin, N. (1994). *The art and politics of interpretation*. In N. Denzin e Y, Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research*. Califónia: Sage.
- Denzin, N., Lincoln, Y. (Eds.) (1994). *Handbook of qualitative research*. Califónia: Sage.
- Erickson, F. (1986). *Qualitative methods in research on teaching*. In M. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 119-161). Londres: Sage.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes*. Porto: Porto Editora.
- Estanqueiro, A. (2012). *Boas práticas na educação – o papel dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Fabregat, C.H., & Fabregat, M. H. (1991). *Como preparar uma aula de História*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Ferreira, M.S. & Santos, M.R. (2000). *Aprender a Ensinar – Ensinar a Aprender*. Lisboa: Edições Afrontamento.
- Fernandes, D. (2007). A avaliação das aprendizagens no Sistema Educativo Português. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.33, n.3, p. 581-600, set./dez. 2007.
- Fernandes, D. (Org.) (2011) *Avaliação em educação: Olhares sobre uma prática social incontornável*. Pinhais, PR: Editora Melo.
- Fernandes, D. (2008). *Avaliar para aprender: Fundamentos, práticas e políticas*. São Paulo: Editora UNESP.
- Fernandes, D. (2005). *Avaliação das aprendizagens: Desafios às teorias, práticas e políticas*. Cacém: Texto Editores.
- Fernandes, D. M. (1994). *Educação matemática no 1.º Ciclo do ensino básico - aspetos inovadores*. Porto: Porto Editora.
- Fernandes, D. e Branco, I. (1990). Conceitos básicos em avaliação de programas educativos. *Inovação*, 4(3), 9-18.
- Figueiredo, M. A. (2002). *Avaliação*. Lisboa: Projeto Bola de Neve.
- Formosinho, J. (2009). *Formação de Professores – Aprendizagem profissional e ação docente*. Porto: Porto Editora.
- Fonseca, L. (2009). Comunicação matemática na sala de aula: Episódios do 1.º Ciclo do Ensino Básico. In *Educação & Matemática*, 103, pp. 2-6. Lisboa: APM.
- Freitas, L.V., & Freitas, C.V. (2002). *Aprendizagem Cooperativa*. Porto: ASA.
- Gomes, E. & Medeiros, T. (2005). (Re) pensar a prática pedagógica na formação inicial de professores do 1.º ciclo do ensino básico. In Alarcão, I., Cachapuz, A., Medeiros, T. & Jesus, H. (org) (2005). *Supervisão – investigações em contexto educativo*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

- Graça, M. (1995). *Avaliação da Resolução de Problemas: Contributo para o Estudo das Relações entre as Concepções e as Práticas Pedagógicas dos Professores*. Tese de Mestrado: Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa. Lisboa: APM.
- Hadji, C. (1994). *A avaliação, regras do jogo: Das intenções aos instrumentos*. Porto: Porto Editora.
- Latorre, A., del Rincón, D., & Arnal, J. (2003). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Ediciones Experiencia.
- Lessard-Hébert, Goyette, G., & Boutin, G. (1990). *Investigação qualitativa: Fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Leal, L. (1992). *Avaliação da Aprendizagem num Contexto de Inovação Curricular*. Tese de Mestrado, Universidade de Lisboa. Lisboa: APM.
- Lima, S. (2008). *A Importância da Motivação no Processo de Aprendizagem*, em Artigonal – Diretório de Artigos Gratuitos <http://www.artigonal.com/educacao-artigos/aimportancia-da-motivacao-noprocesso-de-aprendizagem-341600.html> consultado a 22/07/16
- Lowe, T., & Hasson, R. (2011). *Assessment for learning: Using Moodle quizzes in mathematics*. University of Birmingham. Obtido de <http://oro.open.ac.uk/30497>
- Matos, J., & Serrazina, M. (1996). *Didática da Matemática*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Marques, R. (2000). *Dicionário breve de pedagogia*. Lisboa: Editorial Presença.
- Martins, M. P. (1996). *A avaliação das Aprendizagens em Matemática – Concepções dos professores*. Tese de Mestrado: Departamento de Ciências Psicopedagógicas da Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Católica Portuguesa. Lisboa: APM.
- Menéres, A. M. (2006). *Ulisses*. ASA Editores. Lisboa.
- Menino, H. (2004). *O relatório escrito, o teste em duas fases e o portefólio como instrumentos de avaliação das aprendizagens em Matemática: Um estudo no 2.º ciclo do Ensino Básico*. Leiria: APM.
- Menino, H. & Santos, L. (2004). Instrumentos de avaliação das aprendizagens em matemática. O uso do relatório escrito, do teste em duas fases e do portefólio no 2º ciclo do ensino básico. *Actas do XV SIEM (Seminário de Investigação em Educação Matemática)* (pp. 271-291). Lisboa: APM.
- Mesquita, E. (2013). *Competências do professor*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Miles, M.; Huberman, A. (1994). *Qualitative data analysis (2ª ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ministério da Educação (2007). *Programa de Matemática do Ensino Básico*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Monteiro, S. M. G. (2013). *Prática de ensino supervisionada em ensino do 1.º e do 2.º ciclo do ensino básico*. Dissertação de mestrado. Bragança: Escola Superior de Educação.
- Moreira, J. A. M., & Monteiro, A. M. (2010). O trabalho pedagógico em cenários presenciais e virtuais no ensino superior. *Revista Educação, Formação &*

- Morgado, J. C., & Tomaz, C. (2009). Articulação curricular e sucesso educativo: uma parceria de investigação. *Atas do XVII Colóquio da Afirse*. Lisboa: Universidade de Lisboa (documento policopiado).
- Niss, M. (1993). Assessment in Mathematics Education and its Effects: A Introduction. In M. Niss (Ed.), *Investigations into Assessment in Mathematics Education*, pp. 1-30. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Nunes, C. (2004). *A avaliação como regulação do processo de ensino-aprendizagem da Matemática: Um Estudo com alunos do 3.º ciclo do Ensino Básico*. Évora: APM.
- NCTM. (2007). *Princípios e normas para a matemática escolar*. Lisboa: Associação de Professores de Matemática.
- Oliveira-Formosinho, Kishimoto, T. M., & Pinazza, M. A. (2007). *Pedagogia(s) da Infância- Dialogando com o passado construindo o futuro*. São Paulo: Artmed Editora S.A.
- Pais, A., & Monteiro, M. (1996). *Avaliação: Uma Prática Diária*. Lisboa: Editorial Presença.
- Pacheco, J. A. (1995). *A avaliação dos alunos na perspetiva da reforma: Propostas de trabalho*. Porto: Porto Editora.
- Patton, M. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. Newbury Park, NJ: Sage Publications.
- Pato, M. H. (1995). *Trabalho de grupo no ensino básico: guia prático para professores*. Lisboa: Texto Editora.
- Pereira, A. (2002). *Educação para a Ciência*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Pires, M. V. (2005). *Os materiais curriculares na construção do conhecimento profissional do professor de Matemática: três estudos de caso*. Tese de doutoramento. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.
- Pires, D. (2013). *Didática das Ciências: Coletânea de textos e atividades para o ensino básico*. Bragança: Escola Superior de Educação.(Documento policopiado, não publicado)
- Polya, G. (1987). *A arte de resolver problemas*. Rio de Janeiro: Interciência.
- Ponte, J. P., Serrazina, L., Guimarães, H. M., Brenda, A., Guimarães, F., Sousa, H., Oliveira, P.A. (2007). *Programa de Matemática do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ponte, J. P. (2002). Investigar a nossa própria prática. In GTI (Org.), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 5-28). Lisboa: Associação de Professores de Matemática.
- Ponte, J. P. (2005). *Gestão curricular em Matemática*. In GTI (Ed.), *O professor e o desenvolvimento curricular*. Lisboa: APM.
- Proença, M. C. (1989). *Didática da história- textos complementares*. Lisboa: Universidade Aberta.

- Proença, M. C. (1990). *Ensinar/Aprender História- Questões de didática aplicada*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Rafael, M.A.P. (1998). *Avaliação em Matemática no ensino secundário – conceções e práticas dos professores e expectativas dos alunos*. Tese de Mestrado: Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa. Lisboa: APM.
- Rangel, M. (1990). *Métodos de ensino para a aprendizagem e dinamização das aulas*. Papirus Editora.
- Ribeiro, F. (2001). *Motivação e aprendizagem em contexto escolar*. Profforma 1.
- Ribeiro, A. I., Nunes, A. N., Nunes, J. P., Almeida, A. C., Cunha, P. J., & Nolasco, C. C. (2013). *Metas curricular 2.º Ciclo do Ensino Básico- História e Geografia de Portugal*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Roldão, M. d. (2009). *Estratégias de Ensino. O saber e o agir do professor*. Vila nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Rosales, C. (1992). *Avaliar é refletir sobre o Ensino*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Reis, C., Dias, A. P., Cabral, A. T. C. C., Silva, E., Viegas, F., Bastos, G., Mota, I., Segura, J., & Pinto, M. O. (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ribeiro, A. I., Nunes, A. N., Nunes, J. P., Almeida, A. C., Cunha, P. J., & Nolasco, C. C. (2014). *Metas Curriculares 2º. ciclo do Ensino Básico: História e Geografia de Portugal*. Lisboa: Ministéria da Educação e Ciência.
- Ribeiro, F. (2001). *Motivação e aprendizagem em contexto escolar*. Profforma 1.
- Sá-Chaves, I. (2007). *Portefólios reflexivos – Estratégia de formação e supervisão*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Santos, L. (2002). *Auto-avaliação regulada: porquê, o quê e como?* In *Avaliação das Aprendizagens: das conceções às práticas* (pp. 77-84). Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica.
- Santos, L. (2003). *Avaliar competências: uma tarefa impossível?* in *Educação e Matemática*, nº 74, pp. 16-21.
- Santos, L. & Dias, S. (2006). *Como entendem os alunos o que lhes dizem os professores? A complexidade do feedback*. *Actas do ProfMat2006*. Lisboa: APM.
- Santos, L. (2016). *Avaliar competências: uma tarefa impossível?* (article). Universidade de Lisboa.
- Silva, G. (2014). *Um modelo de ensino para o desenvolvimento da capacidade de comunicação matemática em alunos do 5.º ano do ensino básico*. Dissertação de mestrado, Instituto Politécnico de Viseu.
- Silvano, P., & Rodrigues, S.V. (2003). *A pedagogia dos discursos e do Laboratório Gramatical no ensino da gramática – Uma proposta de articulação*. Porto: Centro de Linguística da Universidade do Porto.
- Sousa, A. B. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.

- Stake, R. (2009). *A arte da investigação com estudos de caso* (2.^a ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Tuckman, B. W. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Tuckman, B. (2005). *Manual de investigação em educação* (3.^a ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Valadares, J., & Graça, M. (1998). *Avaliando para melhorar a aprendizagem*. Amadora: Plátano.
- Vieira, R. M., & Vieira, C. (2005). *Estratégias de ensino/aprendizagem*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Vieira, H. (2000). *Comunicação na sala de aula*. Lisboa: Editorial Presença
- Zabalza, M. (1992). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. (7.^a ed.). Rio Tinto: Edições Asa.
- Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: Ideias e práticas*. Lisboa: Educa.

Legislação Consultada

Decreto-Lei n.º17/2016- Diário da República, 2.^a série — N.º 66 — 5 de abril de 2016

ANEXOS

Anexo I - Ficha de avaliação

Nome: _____

Data: ____/____/____

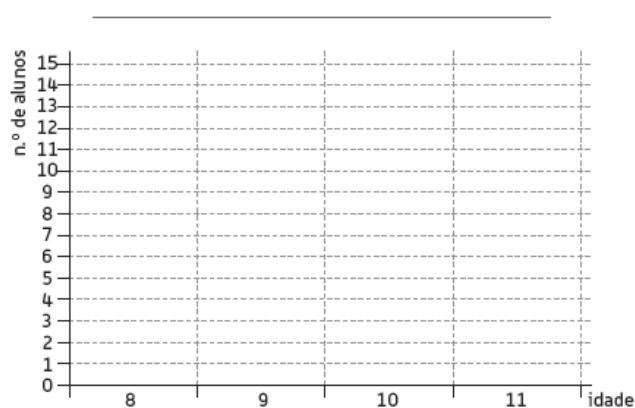
1. A professora de uma turma de 4.º ano fez o levantamento da idade dos seus alunos e obteve os seguintes dados:



- 1.1. Completa a tabela com os dados anteriores.

Idade do aluno	Contagem	Frequência absoluta
8		8
9		
10		
11		

- 1.2. Utiliza a informação da tabela para completares o seguinte gráfico de barras. Não te esqueças de dar um título ao gráfico.



- 1.3. Qual a moda deste conjunto de dados?

- 1.4. Quantos alunos tinham esta turma?

2. Neste diagrama de caule-e-folhas estão representadas as idades dos professores de uma escola.

Idade dos professores							
2	4	6	8	9			
3	1	1	5	9	9		
4	0	3	5	5	6	8	8
5	2	4	4	7	7	8	

2.1. Quantos professores tinham menos de cinquenta anos?

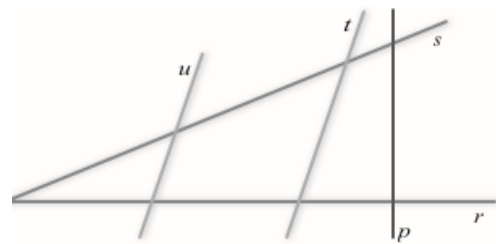
2.2. Quantos professores tem aquela escola?

2.3. Qual a amplitude deste conjunto de dados?

3. Considera a figura 1, identifica na figura:

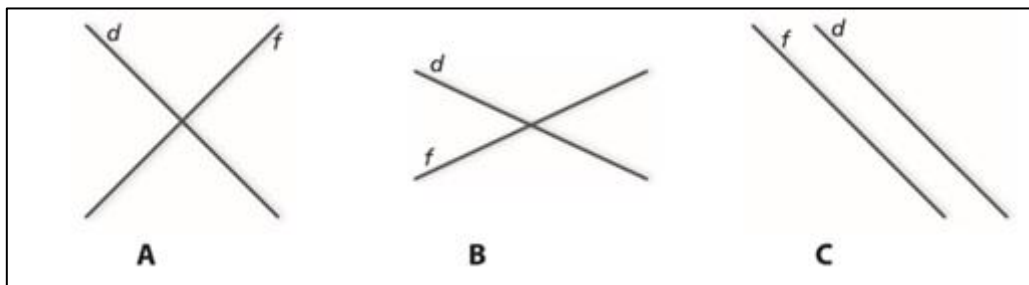
- duas retas paralelas

- duas retas perpendiculares



F

4. Observa as imagens da figura 2.

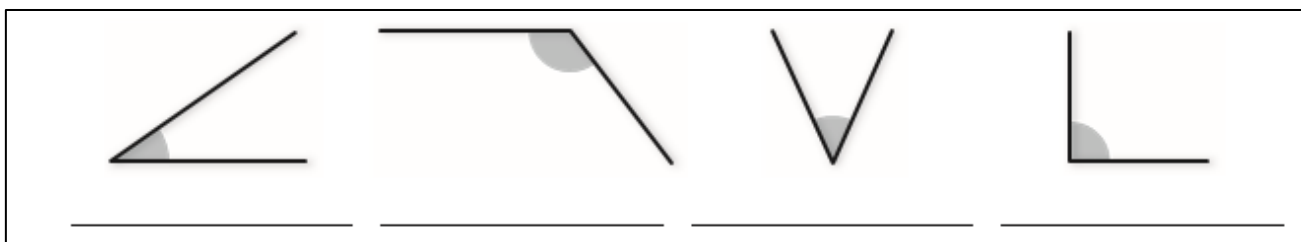


4.1. Em qual das imagens as retas **f** e **u** são perpendiculares?

4.2. Pinta, de azul, um ângulo agudo e de amarelo um ângulo reto.

4.3. Como classificas as retas apresentadas na imagem C?

5. Classifica os ângulos expostos na figura 3.



F

6. Desenha, nos relógios da figura 4, os ponteiros, de modo a formar um ângulo:

- obtuso

- reto

- agudo



F

7. Define reta.

7. Define semirreta.

Bom trabalho.



Anexo II – Laboratório gramatical

Flexão dos adjetivos em género, número e grau.

1- Lê, atentamente, o seguinte texto:

“ [...] Olímpia passava o dia inteiro com a cabeça enfiada nas nuvens. [...] À noite comia estrelas. Enquanto as outras girafas dormiam, Olímpia subia ao morro mais alto da savana, levantava o pescoço e comia estrelas. As estrelas ardiam um pouco na garganta mas eram doces e macias, e sabiam a pêssego. Ao contrário do que seria de supor, a noite não ficava mais vazia por causa disso.”

José Eduardo Agualusa, *A girafa que comia estrelas*

1.1- Sublinha todos os adjetivos do texto.

1.2- A que palavras se referem os adjetivos que sublinhas-te?

_____.



Posso então concluir que:

As palavras que sublinhei atribuem qualidades ao nome a que se referem, por isso chamo-lhe _____.

2- Lê as seguintes frases:

- a) Estas estrelas são tão doces como os raios de sol.
- b) Estas estrelas são menos doces do que a neve.
- c) Estas estrelas são mais doces do que as nuvens.

2.1- Os adjetivos sublinhados caracterizam apenas um nome ou estão a estabelecer uma comparação com outro nome?

_____.

Aprendo:

Este grau de qualidade é o **grau**e neste a característica expressa pelo adjetivo é objeto de (recorrendo ao uso de advérbios de quantidade: **mais, tão, menos**

Existem três graus do comparativo:

Comparativo de igualdade: tão ... como

Comparativo de inferioridade: menos ... do que

Comparativo de superioridade: mais ... do que

2.2.1- Cria uma frase para cada tipo de comparativo, atrás apresentado.

2.3- Falando do morro onde a girafa Olímpia subia, atenta nas seguintes frases:

- a) Este morro é altíssimo.
- b) Este morro é muito alto.

2.3.1- Nos casos anteriores, o que é que pretendemos intensificar/realçar?

Concluo:

O grau dos adjetivos serve para intensificar as suas qualidades.

Aprendo:

O grau superlativo divide-se em:

→ **Absoluto:** a característica expressa pelo adjetivo é intensificada sem se estabelecer relação com outros seres ou objetos do mesmo tipo (recorrendo a um processo de sufixação ou ao uso de um advérbio de quantidade):

O grau superlativo absoluto também se divide em:

-: Este morro é altíssimo.
-: Este morro é muito alto.

→ **Relativo:** a característica expressa pelo adjetivo é intensificada, estabelecendo uma relação de intensidade maior ou menor relativamente ao conjunto dos seres ou objetos do mesmo tipo (recorrendo ao uso de **o(s) / a (s)** seguidos dos advérbios **mais/menos**).

O grau superlativo relativo divide-se em:

- de superioridade: Este morro é o mais alto.

Grau _____

Grau _____ de



Grau _____



3- Lê as seguintes frases:

- O meu gato é mais bonito do que o teu.
- O João é muito preguiçoso.
- A estátua é altíssima.
- A Ana é a mais gulosa.
- O gato da Isaura é menos peludo do que o gato do Edu.

3.1- Sublinha os adjetivos e indica em que graus se encontram.

Anexo III – Questionário de avaliação dos comportamentos - 1.º ciclo

Avalia o teu comportamento no dia de hoje!

Nome: _____

Data: ___/___/_____

Como caracterizas o teu comportamento ao longo do dia de hoje?



Anexo IV – Questionários de avaliação de atitudes - 1.º ciclo

Avalia as atitudes!

Nome: _____

Data: ___/___/_____

A Joana não fez os trabalhos de casa, mas disse à professora que os tinha feito.
Consideras esta atitude adequada? O que aconselharias a Joana a fazer?

Anexo VI- Questionário de avaliação do comportamento - 2.º ciclo – 1.ª versão

Nome: _____

Turma: _____ Data: ____ / ____ / ____

1. De que forma o teu comportamento influencia as tuas aprendizagens nesta disciplina?

2. Numa escala de 1 a 5, como avalias o teu comportamento esta semana? Porquê?

3. Autoavalia as tuas atitudes/valores ao longo desta semana:

Atitudes/Valores	Muitas Vezes	Algumas Vezes	Poucas Vezes
Partilhei as minhas ideias com os outros			
Respeitei as ideias dos outros			
Esperei pela minha vez para falar			
Escutei atentamente os outros			
Desempenhei as funções que me foram atribuídas			
Partilhei os meus materiais com que precisava			
Incentivei os meus colegas de grupo			
Evitei criar conflitos na sala de aula			
Ajudei os colegas que necessitavam			

Nesta semana o meu comportamento foi:



Anexo VII – Questionário de avaliação do comportamento - 2.º ciclo – 2.ª versão

Nome: _____
Turma: _____ Data: ___/___/___




**Lê com atenção as questões e reflete acerca do que te é
pedido.**

1. Achas que o teu comportamento na sala de aula é importante para aprenderes melhor?
Justifica a tua resposta.

2. Numa escala de 1 a 5, como avalias o teu comportamento esta semana? Porquê?

3. Autoavalia as tuas atitudes/valores ao longo desta semana.

Atitudes/Valores	Muitas Vezes	Algumas Vezes	Poucas Vezes
Partilhei as minhas ideias com os outros			
Respeitei as ideias dos outros			
Esperei pela minha vez para falar			
Escutei atentamente os outros			
Desempenhei as funções que me foram atribuídas			
Partilhei os meus materiais com que precisava			
Incentivei os meus colegas de grupo			
Evitei criar conflitos na sala de aula			
Ajudei os colegas que necessitavam			

Nesta semana o meu comportamento foi:   

Anexo VIII – Apresentação em PowerPoint - Reprodução do ser humano





Reprodução no ser Humano



Figura 1



Figura 2

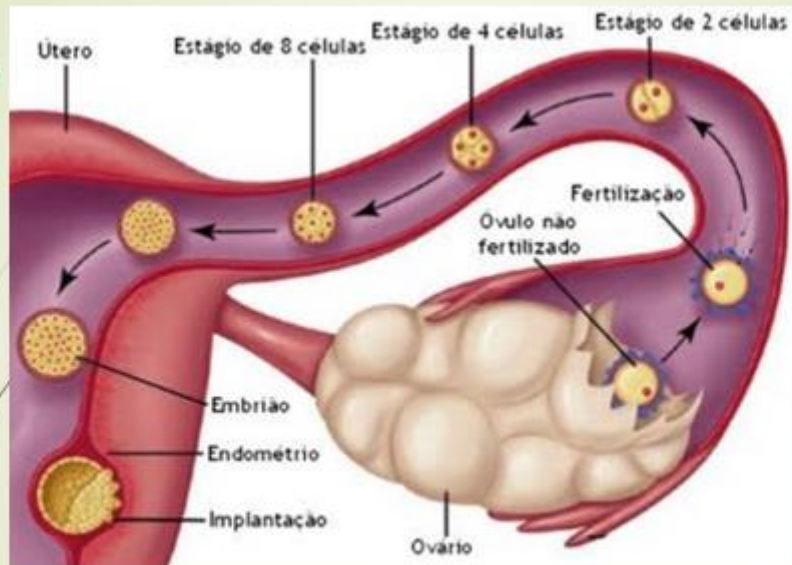


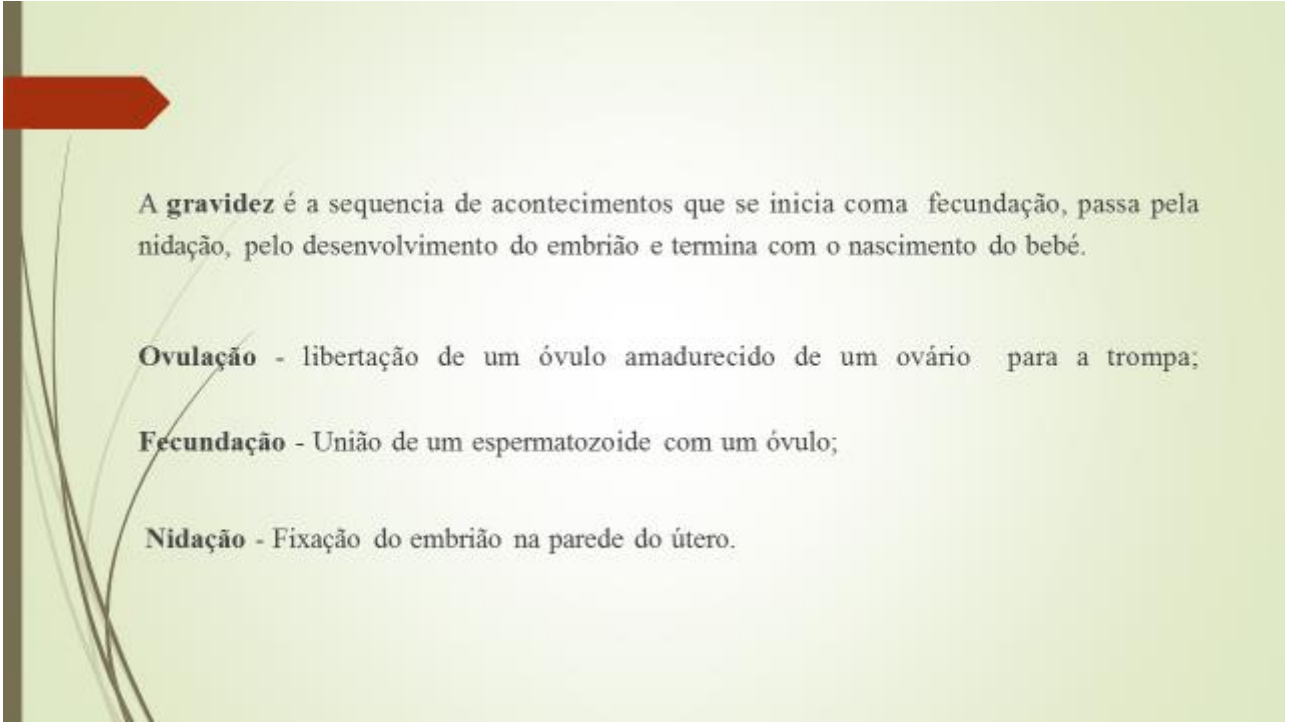
Figura 3

Resumo Síntese

A **fecundação** consiste na união entre os gametas masculino – **espermatozoides** -, e feminino – **óvulo**. Da união entre um espermatozoide e um óvulo resulta um ovo ou zigoto.

A fecundação ocorre nas Trompas de Falópio.

Após a fecundação nas trompas, o óvulo fecundado (ovo) inicia um deslocamento lento para chegar até o útero. Chegando ao útero ele precisa se fixar para que a gravidez possa evoluir, esse processo de fixação chama-se nidação.



A **gravidez** é a sequencia de acontecimentos que se inicia coma fecundação, passa pela nidadação, pelo desenvolvimento do embrião e termina com o nascimento do bebé.

Ovulação - libertação de um óvulo amadurecido de um ovário para a trompa;

Fecundação - União de um espermatozoide com um óvulo;

Nidadação - Fixação do embrião na parede do útero.

Anexo IX – Guião da entrevista aos professores

No âmbito da Relatório Final do Mestrado em Ensino do 1.º e do 2.º Ciclos do Ensino Básico que estou a realizar na Escola Superior de Educação sob a orientação da Professora Cristina Martins, pretendo realizar um estudo centrado na avaliação das aprendizagens dos alunos.

Para tal, um dos instrumentos de recolha de dados será uma entrevista semiestruturada referente às percepções dos professores do 1.º e do 2.º ciclos do ensino básico sobre o processo acima referido.

Todos os dados recolhidos serão, única e exclusivamente, para fins investigacionais, considerando todos os meios de respeito, confidencialidade e anonimato dos participantes no estudo.

Gabriela Dinis

Aluna do Mestrado em ensino do 1.º e do 2.º ciclos do ensino básico

Temática	Objetivos	Questões
Conceito de avaliação	Compreender as percepções dos professores sobre o processo de avaliação	1. O que significa para si avaliar?
Componentes/Dimensões da avaliação integrantes da avaliação	Compreender as percepções/vivências dos educadores/professores cooperantes das componentes/dimensões da avaliação integrantes da avaliação	2. Que componentes/dimensões integra na avaliação dos seus alunos?
Instrumentos de avaliação dos alunos	Identificar os instrumentos mais utilizados pelos professores no processo de avaliação e por quem são produzidos, como e quando.	3. Que instrumentos utiliza para avaliar os seus alunos? No caso de um dos instrumentos serem, por exemplo, testes de avaliação, quem os elabora? Como e quando? Quais as razões que justificam opções referidas?
Forma de integração das atitudes, comportamentos e valores no processo de avaliação	Compreender como é feita a integração do comportamento e atitudes/, valores na classificação final dos alunos	4. Como integra a avaliação do comportamento e atitudes/valores na classificação de fim de período?
Provas de avaliação externa	Compreender a opinião dos professores acerca da utilidade da realização das provas de avaliação externa	5. Que tipo de informações fornecem as provas externas (exames, provas de aferição) aos agentes educativos?
Articulação entre a avaliação externa, currículo e avaliação externa	Compreender a opinião dos professores acerca da articulação entre a avaliação interna, currículo e avaliação externa	6. Qual a articulação que deve existir entre a avaliação interna, o currículo e a avaliação externa?
Função/Utilidade da avaliação das aprendizagens dos alunos	Recolher informações sobre a função/utilidade do processo de avaliação	7. Em sua opinião, qual a função/utilidade da avaliação das aprendizagens dos alunos para o professor, para o aluno e para o sistema educativo?
Contributos para a melhoria do processo de avaliação das aprendizagens dos alunos	Recolher contributos para a melhoria do processo de avaliação das aprendizagens dos alunos	8. Sugere algumas propostas para a melhoria do processo de avaliação das aprendizagens dos alunos?

