

## **Transversalidade e continuidade em educação:**

### **Um olhar sobre os instrumentos de registo e observação na Educação Pré-escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico**

**DIANA CUNHA**

O Caminhar – Jardim de Infância, Lda  
[diana.ptcunha@gmail.com](mailto:diana.ptcunha@gmail.com)

**IVONE NEVES**

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti  
[ivoneneves@esepf.pt](mailto:ivoneneves@esepf.pt)

**ANA PINHEIRO**

[anapinho@esepf.pt](mailto:anapinho@esepf.pt)  
Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

#### **Resumo:**

Tomar consciência do papel do educador de infância e do professor do 1º CEB manifesta-se uma tarefa essencial à prática, permitindo uma orientação da intervenção educativa, no sentido de ir ao encontro do que é esperado por parte destes profissionais. O trabalho espelha as experiências nos contextos de 1º Ciclo do Ensino Básico e de Educação Pré-Escolar, sendo que se encontram evidenciadas as especificidades, transversalidade e continuidade existentes em ambos os contextos. A abordagem do estudo apresenta um carácter misto. Isto é, por um lado um carácter qualitativo, na medida em que procuramos perceber mecanismos, comportamentos e atitudes, por outro lado um carácter quantitativo, na medida em que a informação, recolhida através dos questionários e entrevistas, pode espelhar uma perspetiva quantitativa.

O trabalho, comum a ambas as valências, com vista a um incremento na melhoria da intervenção educativa, visa compreender as necessidades, motivações e comportamentos dos sujeitos de estudo. Este estudo tem características próximas de uma investigação-ação que permitiram uma avaliação constante da intervenção com o objetivo de a tornar mais eficaz.

Os instrumentos e técnicas de investigação utilizados foram a análise documental, as listas de verificação ou controlo, as grelhas de observação, a observação participante, os registos de observação, o inquérito por questionário, a entrevista, os instrumentos de avaliação das aprendizagens, o portfólio de criança, o registo de projeto lúdico e a

rede curricular. O conhecimento dos grupos de crianças permite atitudes adequadas, assim como uma planificação mais eficaz, na medida em que são promovidas atividades significativas e diferenciadas que vão de encontro às necessidades e interesses de cada um.

Estes reguladores da prática educativa são instrumentos que permitem a reflexão, prática *sine-qua-non* para uma intervenção de qualidade, pois esta ação vai permitir uma avaliação dos acontecimentos e suas consequências e, ainda, a remodelação de práticas e atitudes.

**Palavras-chave:** transversalidade; continuidade; profissional generalista

**Abstract:**

The work of early childhood educators as well as primary school's teachers is an essential practice, allowing the intervention to shows us what to be expected from these professionals. The work reflects the experiences in both these contexts especially in what concerns both transversal and continuity of pedagogies and methodologies with in each of them. This report is mainly characterized as being based on mixed study. On one hand has a qualitative nature, as we tried to understand mechanisms, behaviors and attitudes. On the other hand we used a quantitative approach, as the information gathered from questionnaires and interviews reveal a quantitative perspective.

The study is aimed to understand the needs, motivations and behaviors of the subjects. It has features of an action-investigation that allowed a constant assessment of the intervention in order to make it more effective.

The instruments and research techniques used to collect data were document analysis, checklists and control grids for register, participant observation, observation records, questionnaire survey, interview, child's portfolio and childrens's work. The knowledge both teachers and educators have of the group they work with allows appropriate intervention as well as more efficient planning. Significant activities related to children's needs and interests.

**Keywords:** transversality; continuity; general professional

## Refletir sobre o profissional reflexivo

A constante busca da atualização e da reformulação da prática educativa, visando a melhoria das aprendizagens do educando, leva o Educador<sup>51</sup> a tomar uma atitude reflexiva. Neste processo, estão implicados os valores e crenças que defendemos, isto é, refletir implica o “[...] *exercício da actividade reflexiva sobre a sua «práxis» [...]*” (Neves, 2007, p.81), revestindo este processo “[...] *de uma dinâmica construtivista, situado nos contextos onde decorre a acção e, por isso, é interactivo e multidimensional, considerando-se essencial para a melhoria da qualidade das práticas educativas.*” (*Ibidem*, p.79). Deste modo, tendo como base os seus ideais, o Educador reflete acerca do que observou e aconteceu no contexto, atribuindo-lhe um significado e concluindo as razões que o justificam.

À luz do que referimos anteriormente, e de modo a melhorar as práticas educativas, a reflexão é indispensável, sendo que “*para que o professor possa assumir o papel de solucionar os seus próprios problemas da acção concreta [...] é necessário que o professor assuma um processo de reflexão crítica sobre a sua prática docente.*” (Nunes, 2000, p.21). Esta reflexão crítica deve ter lugar antes, durante e após a acção, tendo em vista uma avaliação formativa que, ao longo do percurso de aprendizagem, vai melhorando o que se considera menos correto.

De modo a organizar e documentar todos os resultados consequentes da sua prática reflexiva, o Educador recorre ao portfólio reflexivo, sendo que este se trata “[...] *de um conjunto de trabalhos que, através de estratégias de investigação-acção, procuram evidenciar a natureza reflexiva, colaborativa e interpessoal dos processos de construção de conhecimento [...].*” (Sá-chaves, 2007, p.7). Ou seja, adotar uma postura reflexiva é um alicerce para que imprimamos maior qualidade nas nossas práticas. O portfólio visa “[...] *em primeiro lugar a autoavaliação e a autotransformação [...] que terão com certeza repercussões na melhoria da prática educativa e no desenvolvimento pessoal e profissional do professor.*” (Nunes, 2000, p.36).

O presente estudo reporta a duas experiências de estágio interventivo desenvolvidos nos contextos de 1º Ciclo do Ensino Básico e de Educação Pré-Escolar. Estas experiências decorreram no período de 26 de setembro de 2011 a 11 de janeiro de 2012 e de 6 de fevereiro a 6 de junho de 2012, respetivamente, sendo que o primeiro período mencionado decorreu numa instituição da rede pública, concretamente com

---

<sup>51</sup> No presente documento surgirá a necessidade de nos referirmos ao educador de infância e ao professor do 1º CEB, em simultâneo; quando tal acontecer, estes serão denominados como Educador ou profissional de educação, uma vez que ambos desempenham um papel educativo.

uma turma do 2º ano de escolaridade e o segundo período de tempo referido teve ocorrência com um grupo de 4/5 anos, numa instituição particular e cooperativa.

Para a prossecução deste estudo foi necessário compreender qual o meio mais eficaz e adequado de obter a informação pretendida e, para tal, foi necessária uma apropriação das metodologias de investigação.

Ao longo destas experiências adotamos uma atitude de professor-investigador. Tal postura implicou o desenvolvimento de “[...] *competências para investigar na, sobre e para a acção educativa* [...]” (Alarcão, 2001, p.6), bem como adotar uma postura crítica, questionando-nos acerca da nossa intervenção educativa, “[...] como intelectual que criticamente questiona e se questiona.” (Ibidem).

A abordagem de estudo apresentou um carácter misto. Isto é, por um lado um carácter qualitativo, na medida em que procuramos “[...] *compreender os mecanismos, o como funcionam certos comportamentos, atitudes e funções.*” (Sousa, 2009, p.31), por outro lado um carácter quantitativo, na medida em que a informação recolhida através dos questionários e entrevistas “[...] *pode ser transformada em números ou dados quantitativos* [...]” (Tuckman, 2000, pp.307-308).

O estudo comum a ambas as valências, com vista a um incremento na melhoria da intervenção educativa, visava compreender as necessidades, motivações e comportamentos dos sujeitos de estudo, ou seja, “[...] *uma propriedade que não é passível de ser medida numa escala numérica* [...]” (Rosental & Frémontier-Murphy, 2002, p.17). Tendo em conta que a investigação-ação é uma investigação “[...] *sistemática e auto-reflexiva levada a cabo por práticos, para melhorar a prática.*” (McKernan, 1998 citado em Máximo-Esteves, 2008, p.20), este estudo tem características próximas de uma investigação-ação que permitiram uma avaliação constante da intervenção com o objetivo de a tornar mais eficaz.

Pode ainda considerar-se que este estudo teve um carácter etnográfico, na medida em que a etnografia é entendida como “[...] *um método de investigação assente no contacto directo e prolongado com os actores sociais cuja interacção constitui o objecto de estudo.*” (Silva, 2003 citado em Vasconcelos, s/d, p.87).

Os sujeitos de estudo envolvidos foram a turma de vinte alunos do 2º ano de escolaridade do 1º CEB, com idades compreendidas entre os 7 e os 8 anos de idade, assim como o grupo de 25 crianças da sala dos 4/5 anos de Educação Pré-Escolar, com idades compreendidas entre os 5 e os 6 anos de idade. Sendo os educandos o centro da acção educativa, estes devem ser alvo de constante observação e investigação, pois os sinais de qualidade da acção educativa são transmitidos através dos mesmos.

No contexto de Educação Pré-Escolar surgiu uma questão pertinente que colocou os pais das crianças e a educadora cooperante também como sujeitos de estudo, uma vez que consideramos pertinente compreender a perceção destes face às implicações que o projeto lúdico “A Selva”, vivenciado pelo grupo de crianças, teve no desenvolvimento e aquisição de novas competências do grupo de crianças em questão. Torna-se impreterível justificar o porquê da seleção destes sujeitos de estudo: a educadora cooperante, pois como educadora titular do grupo acompanhou todo o seu processo e desenvolvimento e os pais das crianças, uma vez que se envolveram ativamente no projeto. Importa ainda referir que os pais foram representados através de uma amostra de cinco pais selecionada aleatoriamente, uma vez que todos se envolveram nas atividades do projeto lúdico.

### **Instrumentos e técnicas do profissional-investigador**

Os instrumentos e técnicas de estudo devem ser criteriosamente selecionados para que deles se possa tirar o melhor partido. Neste sentido, os instrumentos e técnicas de investigação utilizados neste estudo foram a análise documental, as listas de verificação ou controlo, as grelhas de observação, a observação participante, os registos de observação, o inquérito por questionário, a entrevista, os instrumentos de avaliação das aprendizagens, o portfólio de criança, o registo de projeto lúdico e a rede curricular.

A análise documental caracteriza-se pelo “[...] *procedimento indirecto de pesquisa, reflexivo e sistemático, controlado e crítico, procurando dados, factos, relações ou leis sobre determinado tema, em documentação existente.*” (Sousa, 2009, p. 88). Esta técnica foi utilizada aquando da análise dos documentos de autonomia e gestão das instituições de ensino em que estas experiências tiveram lugar, para um conhecimento mais aprofundado das mesmas, bem como para a apropriação de pressupostos teóricos que sustentassem a prática educativa. Por outro lado, estas análises também incidiram sobre os documentos oficiais orientadores da prática educativa em Educação Pré-Escolar e 1º CEB, bem como na consulta de artigos científicos, livros e publicações relacionados com as problemáticas vivenciadas.

Segundo Alberto Sousa (2009), “[...] *a observação em educação destina-se essencialmente a pesquisar problemas, a procurar respostas para questões que se levantem e a ajudar na compreensão do processo pedagógico.*” (p.109), daí a pertinência da observação em contexto educativo, pois leva a uma compreensão mais profunda do que ocorre no meio em estudo. A observação nestes contextos a que nos referimos foi permanente, como condição *sine-qua-non*, pois é fundamental em todas

as etapas do processo educativo. Foi também participante, pois integramo-nos nos diferentes contextos, participando na vida dos grupos, para recolher informação. Para que a observação seja eficaz como ato promotor de conhecimento urge a necessidade de que esta seja alvo de registo. Deste modo foram utilizados diferentes formatos de observação como meio de documentar as aprendizagens e características dos educandos.

As listas de verificação ou controlo “[...] *são listas de traços específicos ou comportamentos agrupados numa ordem lógica. O observador assinala a presença ou ausência de cada comportamento enquanto observa ou fá-lo posteriormente quando reflecte sobre as observações realizadas.*” (Parente, 2002, p.187). Este não foi um instrumento utilizado com frequência e foi apenas utilizado no âmbito de 1º CEB, pois poucas situações permitiam este tipo de registo em que o comportamento está ou não presente, não existindo um meio-termo. Um exemplo da aplicação de uma lista de verificação foi aquando da observação da identificação dos cuidados a ter com a visão.

As descrições diárias permitem “[...] *documentar mudanças ao nível do crescimento, do comportamento e do desenvolvimento [...]*” (Parente, 2002, p.180). Através deste tipo de registo, pudemos constatar, por exemplo, a aquisição de competências pelos educandos ou a alteração de comportamentos.

No que respeita ao registo contínuo, este trata-se de um “[...] *relato narrativo e detalhado de um comportamento ou acontecimento registado sequencialmente tal como ocorrem.*” (Parente, 2002, p.183). Este tipo de registo foi apenas utilizado no contexto de Educação Pré-Escolar, permitindo-nos observar comportamentos complexos no seu ambiente natural, assim como observar comportamentos de determinadas crianças em contextos específicos.

Os registos de incidentes críticos “[...] *descrevem um incidente ou comportamento considerado importante para ser observado e registado.*” (Parente, 2002, p.181), sendo que devem ser objetivos, relatando o que aconteceu, quando, onde e o que foi dito. De entre muitos aspetos, este instrumento permitiu-nos, no contexto de 1º CEB, verificar demonstrações de crenças, de carências afetivas ou de sentido de entreatajuda e cooperação. Já no contexto de Educação Pré-Escolar possibilitou constatar, por exemplo, manifestações de responsabilidade e liderança; de irresponsabilidade, perante as quais era necessário atuar; ou de consciência ambiental.

A amostragem de acontecimentos foi também um instrumento utilizado. Este permitiu a focalização da atenção em ocorrências de comportamentos previamente definidos como alvo de observação (PARENTE, 2002). Este tipo de registo de observação permitiu documentar, no contexto de Educação Pré-Escolar, as áreas que eram mais ou menos

frequentadas pelas crianças, permitindo uma posterior atuação face às lacunas apresentadas por algumas das áreas e proporcionando um maior conhecimento dos interesses de cada criança.

Os instrumentos de recolha de dados até aqui abordados foram criados por Cristina Parente (2002) e permitiram uma recolha variada de informações que se converteram em intervenções mais adequadas a cada grupo, bem como às suas necessidades e vivências.

As grelhas de observação permitem “[...] *um registo imediato e rápido das observações realizadas.*” (Trindade, 2007, p.41), favorecendo o processo de observação. Deste modo, no contexto de 1º CEB, foram utilizadas grelhas de observação com muita frequência, sendo que estas apresentavam o comportamento a ser observado, critérios de observação e escalas. Em Educação Pré-Escolar este instrumento verificou-se profícuo aquando das sessões de motricidade na medida em que permitiram um rápido e fácil registo do desempenho de cada criança em atividades específicas. Os campos que constavam destas grelhas foram por nós criados, no sentido de criar um instrumento que se ajustasse às nossas necessidades e que para nós fizesse sentido e facilitasse o processo de observação.

O registo das atividades significativas traduz-se no registo de atividades que, por algum motivo, tiveram um maior impacto no grupo, ou até num só educando. Este tipo de instrumento permitiu o registo de atividades como a implementação de uma nova área na sala, as pesquisas autónomas realizadas pelos alunos, ou ainda o trabalho de grupo, todas estas em contexto de 1º CEB. Em Educação Pré-Escolar permitiu o registo de atividades que foram significativas para o grupo ou apenas para alguns elementos, como por exemplo a exploração da digitinta ou as sessões de culinária em que inúmeras competências eram desenvolvidas.

O PIP – Perfil de Implementação do Programa – é um instrumento criado pela Fundação de Investigação Educacional *High-Scope*, em 1989, que visa a avaliação da qualidade da implementação do programa nas salas. Este instrumento foi, em 1998, complementado pelo PQA – Program Quality Assessment – um outro instrumento que tem como finalidade a avaliação dos contextos. Apesar de o PIP ser um instrumento criado para a regulação das salas que implementam o modelo *High-Scope*, este modelo de recolha de dados é facilmente adaptável a outros contextos que não sigam o modelo curricular a que nos referimos, pois os elementos avaliados são genéricos à Educação Pré-Escolar, nomeadamente, o espaço físico, a rotina diária, a interação adulto-criança e a interação adulto-adulto. No âmbito de Educação Pré-Escolar o PIP em relação ao ambiente físico foi utilizado, pois essa necessidade foi sentida após as conclusões retiradas da amostragem de acontecimentos. Desta forma pudemos refletir

acerca da organização do espaço e, posteriormente, reorganizar o mesmo face às necessidades manifestadas pelo grupo e às conclusões alcançadas pela equipa pedagógica.

No contexto de Educação Pré-Escolar, na tentativa de compreender as implicações que o projeto lúdico vivenciado pelo grupo tivera no seu desenvolvimento, recorreremos ao inquérito por questionário para perceber a opinião da família face à questão levantada. O inquérito por questionário *“Consiste em colocar a um conjunto de inquiridos, geralmente representativo de uma população, uma série de perguntas relativas [...] ao seu nível de conhecimento ou de consciência de um acontecimento ou de um problema, ou ainda sobre qualquer outro ponto que interesse o investigador.”* (Quivy & Campenhoudt, 1998, p.188); estas características aliadas à possibilidade de *“[...] quantificar uma multiplicidade de dados e de proceder, por conseguinte, a numerosas análises de correlação.”* (*Ibidem*, p.189) levaram a que considerássemos o inquérito por questionário o instrumento mais indicado para compreender a perceção das famílias face às aprendizagens dos seus educandos no âmbito do projeto lúdico “A Selva”. Uma vez que este inquérito por questionário era destinado às famílias, foi necessário dotá-lo de uma contextualização, introduzindo a metodologia utilizada no trabalho desenvolvido em sala, garantindo, assim, um conhecimento mínimo acerca do assunto sobre o qual se pretendia que os pais fossem críticos. Para as questões deste inquérito foram tidos em conta indicadores como: conhecimento do projeto lúdico, partilha das crianças, motivação das crianças, importância do projeto lúdico no desenvolvimento das crianças, importância do envolvimento parental.

No que concerne à entrevista, esta foi utilizada, também apenas no âmbito de Educação Pré-Escolar, para compreender a opinião da educadora cooperante face ao desenvolvimento do grupo no âmbito do projeto lúdico. A entrevista *“[...] é um acto de conversação intencional e orientado, que implica uma relação pessoal [...] utilizada quando se pretende conhecer o ponto de vista do outro.”* (Máximo-Esteves, 2008, pp.92-93). Tratando-se a educadora de um indivíduo restrito do qual se pretendia recolher informações acerca de algo que vivenciou, optamos por este instrumento, pois permite um maior *“[...] grau de profundidade dos elementos de análise recolhidos.”* (Quivy & Campenhoudt, 1998, p.194).

Os dados destes dois últimos instrumentos de recolha de informação foram devidamente tratados através de uma análise de conteúdo que possibilitou compreender a perceção dos sujeitos de estudo face à questão levantada.

Os instrumentos de avaliação das aprendizagens foram também fonte de recolha de dados, que permitiam a regulação das aprendizagens, a par com os registos de observação efetuados, assim como, a intervenção do adulto.

No contexto de 1º CEB estes instrumentos traduziram-se nas fichas de trabalho por nós construídas; nas estratégias promotoras de aprendizagem ativa pelo aluno, nomeadamente os trabalhos de pesquisa, de grupo e experimentais; assim como nas estratégias lúdicas, em que os alunos aprendiam brincando. Todos estes momentos foram alvo de observação e avaliação formativa, no sentido de regular as aprendizagens.

No contexto de Educação Pré-Escolar a realização do portfólio de criança permitiu verificar a mais-valia que este instrumento representa na orientação da ação, pois este instrumento encoraja “[...] *a reflexão e o estabelecimento de objetivos a cada aprendiz* [...]” (Shores & Grace, 2001, p.13). Assim, através do registo sistemático da evolução da criança e do diálogo com a mesma, pudemos refletir acerca das competências que seriam importantes que a criança desenvolvesse, sendo que esta reflexão se apresentou sob a forma de propostas de intervenção ou de relatório narrativo.

O registo do projeto lúdico também possibilitava uma reflexão acerca das aprendizagens alcançadas pelas crianças, assim como uma reflexão acerca do trabalho desenvolvido, na medida em que as atividades eram descritas da forma como haviam decorrido, elencando competências trabalhadas e comportamentos manifestados pelas crianças. A grelha de avaliação dos projetos lúdicos foi também algo a que recorreremos para a documentação das aprendizagens das crianças no âmbito do projeto lúdico. Este instrumento que referimos por último permitiu a avaliação das competências alcançadas pelas crianças, assim como a avaliação da equipa pedagógica face à sua atuação.

A rede curricular surgiu a par com o registo do projeto lúdico. Esta representa um meio de registo do trabalho desenvolvido numa sala, ao longo de um ano letivo. Este instrumento permite-nos uma leitura integral do trabalho desenvolvido, compreendendo o carácter sequencial e articulado do trabalho de projeto e podendo ser verificada a interdisciplinaridade que cada atividade contempla. Uma vez que “*A rede não tem centro, ou pode ter vários centros que trazem ao redor de si pequenas ramificações.*” (Ferreira de Araújo, 2008, s/p), neste instrumento não consta apenas o registo das atividades realizadas no âmbito do projeto lúdico, mas também outras atividades realizadas, os instrumentos de organização social do grupo e a organização do ambiente educativo, assim como o trabalho desenvolvido no âmbito da instituição e com a comunidade. Através de símbolos, formas e cores, previamente definidos, pode facilmente fazer-se a leitura das áreas de desenvolvimento trabalhadas na atividade em questão e se a mesma foi uma sugestão do grupo, dos pais ou do Educador; pode ainda perceber-se o encadeamento das atividades.

No que respeita à avaliação da sua intervenção – autoavaliação –, o Educador necessita de se descentralizar para que seja capaz de refletir criticamente acerca das suas intervenções e das suas propostas. Neste sentido, ao longo destas experiências, utilizamos a redação de reflexões escritas; a realização de avaliações semanais; e, no contexto de 1º CEB, as grelhas de observação de aula preenchidas pelo par pedagógico.

As reflexões escritas eram devidamente fundamentadas teoricamente e tinham como intuito o esclarecimento acerca de temas imperativos na prática educativa decorrente. Exemplo de um tema que se revelou alvo de reflexão foi a diferenciação pedagógica, pois ao depararmo-nos com uma heterogeneidade muito demarcada a nível cognitivo, no grupo de 1º CEB, sentimos a necessidade de compreender o que poderia ser feito na tentativa de atender às necessidades de cada um dos alunos. Refletir acerca deste tema permitiu-nos uma elucidação das conceções teóricas e, deste modo, encontrar estratégias para colmatar este obstáculo. O profissional reflexivo também foi um tema que nos suscitou interesse, pois tínhamos a intenção de incrementar a qualidade das próprias reflexões escritas e a consulta de bibliografia adequada foi fundamental para perceber em que aspetos deveríamos melhorar. No contexto de Educação Pré-Escolar continuou a haver assuntos alvo de reflexão, como é o caso, por exemplo, da rede curricular.

No que respeita à realização das avaliações semanais, estas permitiam refletir sobre os aspetos a melhorar numa próxima intervenção e também sobre os aspetos positivos que se destacaram. Temos como exemplo, no contexto de 1º CEB, a avaliação do dia 18 de outubro, em que refletimos sobre uma gestão não tao eficaz do tempo e do grupo numa atividade em que foi solicitado o diálogo em grande grupo, a reflexão levou-nos não só a identificar um aspeto a melhorar, como nos permitiu apontar uma solução para a resolução deste contratempo. A título de exemplo, no contexto de Educação Pré-Escolar, a avaliação semanal permitiu constatar a eficácia de estratégias.

Estas reflexões constantes permitiam uma regulação da prática, sendo que assim nos forneceu meios para reformular a intervenção, alcançando uma progressiva qualidade das práticas educativas.

No que refere ao 1º CEB, as grelhas de observação de aula preenchidas pelo par pedagógico e pela professora cooperante eram também um ótimo instrumento de reflexão, pois estas eram capazes de observar situações e aspetos que nos passariam despercebidos, por nos encontrarmos embrenhados na realização das atividades pedagógicas e na assistência a todos os alunos. As grelhas de observação de aula permitiram ainda que tivéssemos em atenção os aspetos que realmente são importantes na prática educativa.

## **Avaliar para agir**

Relativamente à avaliação dos educandos, nos dias que correm, é dado adquirido que a avaliação não se reduz apenas a um momento isolado no final de cada período letivo e assim a uma avaliação que visa meramente a atribuição de classificações. A avaliação é um elemento regulador da prática, isto é, avaliamos, em primeiro lugar, para perceber em que nível os nossos educandos se encontram e poderemos atuar face às suas necessidades, depois é necessário que haja uma avaliação constante ao longo do processo e, como não podia deixar de ser, é necessário avaliar os resultados finais.

É, então, evidente que a avaliação é realizada em diferentes momentos do processo educativo, momentos esses que dão lugar a três tipos de avaliação distintos, nomeadamente a avaliação diagnóstica, a avaliação formativa e a avaliação sumativa.

A avaliação diagnóstica é utilizada para apurar a “[...] *posição do aluno face a novas aprendizagens que lhe vão ser propostas e a aprendizagem anteriores que servem de base àquelas [...]*” (Ribeiro, 1991, p.79), permitindo diagnosticar as necessidades das crianças.

No que respeita à avaliação formativa, esta tem, por excelência, um carácter evolutivo, na medida em que “[...] *pretende determinar a posição do aluno ao longo de uma unidade de ensino, no sentido de identificar dificuldades e de lhes dar solução.*” (Ribeiro, 1991, p.84). No contexto em 1º CEB, a avaliação formativa foi realizada através do acompanhamento constante de cada aluno aquando da realização de tarefas, de jogos, de pesquisas, de trabalhos de grupo, de experiências, da realização de fichas de trabalho por parte dos alunos, bem como aquando do preenchimento de grelhas de observação e listas de verificação, permitindo a averiguação de dificuldades para a posterior intervenção no sentido de colmatar tais dificuldades. Já no contexto de jardim-de-infância, o acompanhamento de cada criança, os registos de observação e, por vezes, as grelhas de observação também foram instrumentos que suportaram a avaliação formativa deste grupo.

Os instrumentos de observação direta enumerados anteriormente permitiram avaliar as aquisições conseguidas pelos educandos, nos diferentes domínios do desenvolvimento, bem como documentar os seus progressos.

A autoavaliação dos alunos foi também um instrumento de avaliação utilizado em ambas as valências. No contexto de 1º CEB, este instrumento permitiu verificarmos o modo como os alunos estavam a perceber o seu desempenho e se seriam capazes de apontar soluções para a colmatação de lacunas. No que respeita à Educação Pré-Escolar, esta autoavaliação acontecia ao nível da reflexão acerca de comportamentos e atitudes.

Já em relação à avaliação sumativa, esta tem como finalidade determinar se os objetivos previamente estipulados foram alcançados. Esta avaliação é " [...] *pertinente no final de um qualquer segmento, já longo, de aprendizagem – seja ele uma ou mais unidades de ensino [...]*" (Ribeiro, 1991, p.89).

Sendo aplicada em todos estes momentos, a avaliação transforma-se num ato de comunicação entre professor e aluno, em que o professor capta as necessidades do aluno e as vai transmitindo ao mesmo e este vai dando a resposta adequada. Assim, a avaliação como feedback "*[...] tem como única finalidade melhorar o desenrolar da ação e torná-la mais condizente com o seu projeto [...]*" (Barlow, 2006, p.15).

Para avaliar os educandos, o profissional de educação tem de saber o que vai avaliar. Assim, a avaliação torna-se indissociável da planificação, pois ao iniciar qualquer planificação importa "*[...] não definir primeiro o que o professor vai fazer para transmitir tal saber ou habilidade, mas o que o aluno será capaz de fazer ao término da formação. Não vamos nos situar no ponto de partida da acção mas no seu ponto de chegada.*" (Ibidem, p.83).

## **Conclusão**

O crescimento pessoal e profissional depende em muito da capacidade de reflexão crítica, uma vez que esta ação vai permitir uma avaliação dos acontecimentos e suas consequências e, por sua vez, a remodelação de práticas e atitudes.

As dúvidas que se levantaram ao longo das experiências nos diferentes contextos foram inúmeras e exigiram uma postura de permanente procura pelo saber, uma articulação entre as conceções teóricas e a prática, apostando na "*[...] contínua procura de novos dados, de resolução de problemas, de mudança [que se processa] através de um movimento contínuo entre acção e reflexão que exige intervenção, implicação e participação.*" (Fernandes, 1990, p.34).

No contexto de 1º CEB, a dificuldade em compreender como estabelecer esta ponte levou a que a nos questionássemos inúmeras vezes, uma vez que nos encontrávamos com uma turma do 2º ano de escolaridade que já estaria ambientada com as especificidades do 1º CEB. Ao fim de algum tempo, compreendemos que, através de uma relação próxima e afetuosa, um elemento mediador já seria criado, assim como através do lúdico e dos jogos como estratégias de ensino e dos momentos de acolhimento e diálogo. Porém, não satisfeitos, questionando-nos acerca do que mais poderia ser feito e julgamos que a criação de áreas na sala, aproximando-nos de características de um projeto lúdico, seria uma possível estratégia e, nesse sentido, foi

criada uma área de descoberta e construção ativa do conhecimento: o Centro de Recursos.

Por sua vez, no contexto de Educação Pré-Escolar, uma vez que se tratava de um grupo com idades compreendidas entre os cinco e os seis anos de idade, a necessidade de continuidade pedagógica também se fez sentir. A abordagem de conteúdos programáticos comuns ou semelhantes a ambos os contextos também foi uma das estratégias utilizadas, assim como o convite a familiares que lecionam no 1º CEB, para abordar conteúdos que abordariam em sala, desmistificando as ideias pré-concebidas das crianças.

A relação pedagógica foi uma preocupação desde o início e foi privilegiada de igual forma em ambos os contextos. Entendemos que esta relação deveria ser nutrida diariamente, através do reforço positivo, da atenção conferida a cada criança, das brincadeiras e dos carinhos trocados, transformando-se num laço inquebrável. Compreendemos que esta relação não deve ser, de todo, uma relação de imposição e distanciada, pelo contrário, deve traduzir-se numa relação de respeito, cooperação e até mesmo de carinho, o que não impede o papel de liderança, necessário, do Educador. No que respeita à relação estabelecida com as crianças, o companheirismo e proximidade estabelecidos não tardaram, em ambos os contextos, o que, aliado à curiosidade e interesse inatos dos grupos, se traduziu em crianças ativamente envolvidas e participativas.

A envolvimento com a comunidade e com os pais era valorizada por ambas instituições, o que facilitou este contato. Proporcionamos momentos de partilha e convívio com a comunidade educativa assinalando datas comemorativas, assim como a solicitação do envolvimento dos pais foi regular, incentivando os mesmos a participarem no desenvolvimento dos seus filhos e no trabalho realizado em sala. Os próprios pais agradeciam e congratulavam a iniciativa, pois estavam a passar momento de qualidade com os filhos, verificando a sua evolução e até, em alguns casos, constatando lacunas que necessitavam de ser corrigidas.

No que concerne às metodologias utilizadas, no contexto de 1º CEB, o método ativo foi privilegiado. Este método pressupõe “[...] *que os alunos tenham a oportunidade de viver situações estimulantes de trabalho escolar que vão da actividade física e da manipulação dos objectos e meios didácticos, à descoberta permanente de novos percursos e de outros saberes.*” (Ministério da Educação, 1991, p.23). Elevávamos o diálogo como forma de exploração e troca de saberes e opiniões, numa perspetiva de valorizar e aproveitar o que cada aluno tinha para dar, respondendo ainda às suas curiosidades e interesses. No contexto de Educação Pré-Escolar era privilegiada a metodologia de projeto, que também prevê uma pedagogia participativa em que “A

*imagem da criança é a de um ser competente que participa com liberdade, agência, inteligência e sensibilidade.”* (Oliveira-Formosinho, 2011, p.100). Neste contexto incentivávamos a criança a buscar o seu próprio conhecimento: pesquisando, experimentando, solucionando.

Para que este autoconhecimento tenha sido alcançado, foi necessária a constante reflexão sobre o tipo de pessoa e Educador que ambicionávamos ser, o tipo de crenças e teorias que desejávamos seguir, assim como os constrangimentos que nos eram colocados. A utilização do portfólio reflexivo contribuiu para desenvolvermos esta postura reflexiva e fundamentarmos os processos de reflexão sobre a ação. Recorrendo a estes instrumentos, vimos facilitados os processos de auto e heteroavaliação, pois permitiu-nos compreender mais facilmente as nossas atitudes, assim como reunimos dados para a reformulação da prática educativa.

## **Bibliografia**

ALARCÃO, I. (2001). “Professor-investigador. Que sentido? Que formação?”. *Revista Portuguesa de Formação de Professores*, vol.1, pp. 21-31.

BARLOW, M. (2006). *Avaliação Escolar – mitos e realidades*. Lisboa: Editorial Presença.

FERNANDES, E. (1990). *O aluno e o professor na escola moderna*. Aveiro: Editora Estante.

FERREIRA DE ARAÚJO, U. (2008) “*Pedagogia de projetos e direitos humanos: caminhos para uma educação em valores*”, [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\_arttext&pid=S0103-73072008000200014], disponível em 23/10/2013.

MÁXIMO-ESTEVES, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto: Porto Editora.

NEVES, I. (2007). “A Formação Prática e a Supervisão da Formação”. *Saber (E) Educar*, n.º 12, pp. 79-95.

NUNES, J. (2000). *O professor e a acção reflexiva*. Porto: Edições ASA.

PARENTE, C. (2004) “Observação: um percurso de formação, prática e reflexão” in OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia (org.), *A Supervisão na Formação de Professores I – Da Sala à Escola*. Porto: Porto Editora.

QUIVY, R. & CAMPENHOUDT, L. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva Publicações, 2ª ed.

RIBEIRO, L. C. (1991). *Avaliação da aprendizagem*. Lisboa: Texto Editora.

ROSENTAL, C. & FRÉMONTIER-MURPHY, C. (2002). *Introdução aos métodos quantitativos em ciências humanas e sociais*. Lisboa: Instituto Piaget.

SÁ-CHAVES, I. (2007). *Portfolios reflexivos – Estratégia de formação e supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

SHORES, E. & GRACE, C. (2001). *Manual de Portfólio: um guia passo a passo para professores*. Porto Alegre: Artmed.

SOUSA, A. B. (2009). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte, 2ª ed.

TRINDADE, V. M. (2007). *Práticas de Formação – Métodos e Técnicas de Observação, Orientação e Avaliação (em Supervisão)*. Lisboa: Universidade Aberta.

TUCKMAN, B. W. (2000). *Manual de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

VASCONCELOS, T. (2006). “Etnografia: Investigar a experiência vivida” in LIMA, Jorge A. e PACHECO, José A. (orgs.) *Fazer investigação – Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora.