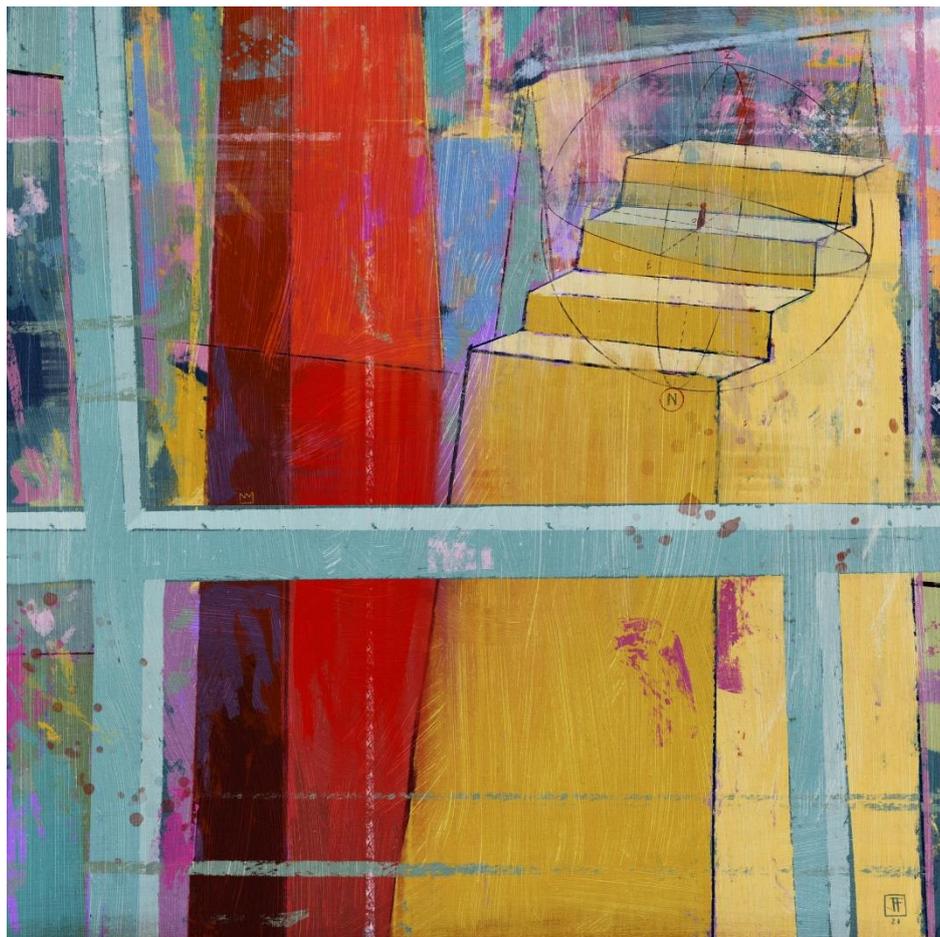


Em Busca de Novos Horizontes para as Práticas de Avaliação Pedagógica

Narrativas de professores



José Matias Alves (Org.)

Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa

Porto, abril de 2023

Ficha técnica

Título: Em Busca de Novos Horizontes para as Práticas de Avaliação Pedagógica - Narrativas de professores

Organização: José Matias Alves

Autores:

Ana Isabel Santos Campos, Ana Sofia Santos Oliveira, Ana Teresa Martins Vaz, Cátia Solange, Macedo, Cláudia Matos, Cristina Reis, Cristina Tinoco, Emília Rios, Filipe Magalhães, Filipe do Vale, Isolete Mafalda Teixeira, Júlia Abelha, Maria Cristina da Silva Gonçalves, Paula Cristina Pereira Costa, Regina Maria Teixeira de Carvalho, Paula Cristina Pereira Costa, Regina Maria Teixeira de Carvalho, Rubem Carola, Sandra Amaral, Sandra Costa

Paginação: Francisco Martins

ISBN: 978-989-53707-2-6

Edição: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa

Local: Porto

Imagem de capa: José António Fundo

Data: Abril 2023

Índice

Horizontes de uma Avaliação para a Aprendizagem.....	4
Memória descritiva e reflexiva sobre as práticas de avaliação pedagógica praticada. ...	9
Uma Avaliação ao Serviço das Aprendizagens	12
Avalio para multiplicar a vontade de querer aprender.....	15
Memória descritiva e reflexiva de uma prática avaliativa inovadora	18
A coconstrução da avaliação como autorregulação das aprendizagens.....	20
Ação avaliativa é aprendizagem	26
Pausa dos 5 minutos.....	29
Reflexões de Prática Pedagógica	31
Comunicar, participar e avaliar	35
Aprender para ensinar. Uma reflexão sobre uma prática avaliativa.	38
Afinal, quem sou eu?.....	41
Avaliação Formativa: Aula Invertida.....	44
Importância dos jogos nas aulas de Línguas	48
Avaliação Pedagógica em ABRP.....	51
Construir o sentido do trabalho escolar	57
O Modelo de Educação Desportiva	60
A Avaliação ao serviço dos Pilares da Educação	62
Uma estratégia de avaliação no 1.º ciclo	65

À guisa de prefácio

Horizontes de uma Avaliação para a Aprendizagem

José Matias Alves

No âmbito de uma Pós-Graduação em Avaliação Pedagógica das Aprendizagens que tive o prazer de coordenar e no contexto de uma Unidade Curricular focalizada na exploração das Políticas e recomendações em torno da Avaliação Pedagógica, 18 alunos foram desafiados a escreverem uma **Memória descritiva e reflexiva sobre as práticas de avaliação de pedagógica praticada (desejavelmente inovadoras e que contribuam para o desenvolvimento humano)**.

E responderam ao desafio. Esta publicação dá conta de alguns dos sentidos mais relevantes que se podem ler nestas narrativas. E que comprovam que os professores podem ser autores. Que podem refletir (e aprender) com as suas práticas. Que podem construir novos horizontes para uma avaliação que não tem de estar condenada a domesticar e a reproduzir o já sabido. Que a avaliação pode estar ao serviço das aprendizagens (dos conhecimentos, das capacidades, das atitudes e dos valores) que temos de promover. Nesta breve nota introdutória seja-me apenas permitido destacar alguns dos principais sentidos aqui presentes, dando a palavra aos autores. E os destaques que selecionei foram os seguintes: *A centralidade da escuta, da proximidade, da observação e da atenção; A questão do sentido da ação pedagógica; A relevância de ligar o ensino (e a avaliação) ao mundo real; A importância decisiva do feedback [e dos emojis]; Uma Avaliação ao serviço da promoção dos valores; Uma Avaliação ao serviço da desaprendizagem e da construção da confiança; Uma pedagogia de avaliação que coloca os alunos no centro das aprendizagens; O gaming e o desafio; E assumimos [erradamente, tragicamente] que o não pode ser medido não existe (e não vale a pena ser ensino e aprendido); A metamorfose do ser professor libertador e artes do voo; A metodologia do desporto como inspiração; Um alargamento de horizontes.*

São, pois, assim, as palavras de quem constrói futuros através dos caminhos da avaliação.

A centralidade da escuta, da proximidade, da observação e da atenção

“apercebi-me que observar mais metodicamente os alunos, compreender melhor as dificuldades sentidas por cada um, permitia-me, atempadamente, reajustar de maneira mais sistemática e individualizada as minhas intervenções pedagógicas. (...)”

Enquanto professora procuro não só que os meus alunos tenham sucesso, mas também que cada um consiga dar o seu melhor. (...) Uma outra prática que procuro que esteja sempre presente nas minhas aulas é o saber ouvir, saber escutar, de forma a compreender as ideias, as dificuldades, as descobertas de cada um.” (Ana Teresa)

A questão do sentido da ação pedagógica

“A pergunta que eu mais faço nas minhas aulas é “isto faz sentido?” (Ana Teresa)

A relevância de ligar o ensino (e a avaliação) ao mundo real

“levar os alunos a identificarem a presença da Matemática em situações do mundo real, reconhecendo a utilidade e poder da Matemática na previsão e intervenção nessas situações. (...) Privilégio a organização de contextos/ambientes de trabalho e aprendizagem, estimulando a reflexão, apoiando os alunos, acompanhando e caminhando com eles. (Cláudia)

“As práticas de avaliação mais poderosas são as que elegem as dimensões do aluno como pessoa, isto é, avaliar para a vida, ao serviço do projeto de vida de cada pessoa, eclético, flexível e através de diferentes instrumentos.” (Emília)

A importância decisiva do feedback [e dos emojis]

“Feedback entre pares (heteroavaliação), Aula invertida – produção/criação de um exercício, Rubrica Role Play”. E a Cristina conclui referindo “considero que as práticas avaliativas descritas estão ao serviço das aprendizagens, pois permitem a regulação das aprendizagens, o ajustamento de medidas pedagógicas e adaptação aos diversos contextos, recorrendo a diferentes instrumentos e técnicas, com vista a garantir que todos os alunos desenvolvam e alcancem as competências previstas e atinjam o sucesso escolar.” (Cristina)

“Como é importante facultar *feedback*, para que o aluno percecione o seu caminho e percurso formativo, optei por, além de um descritivo teórico nas publicações,

utilizar uma linguagem que é mais familiar no discurso atual da sociedade, a saber, a utilização dos *emojis*.” (Filipe)

“(…) O potencial desta ação reside no facto de que o feedback ao aluno incentiva à compreensão do erro e à sua utilização como plataforma para a aprendizagem, uma vez que são apontadas pistas de melhoria, ao invés de uma correção onde são assinalados os erros e é atribuída uma classificação. Assim, o aluno participa na aprendizagem e vê a correção como uma “luz” que aponta novos caminhos.” (Sandra Costa)

Uma Avaliação ao serviço da promoção dos valores

“(…) Pois, para além do desenvolvimento de diferentes áreas de competências é na escola, mais concretamente em sala de aula, que valores como a *responsabilidade* e a *integridade*, entre outros, devem ser exercitados e daí catapultados para a todas as dimensões da vida dos nossos alunos.” (Filipe Vale)

Uma Avaliação ao serviço da desaprendizagem e da construção da confiança

“(…) Apercebi-me rapidamente de que precisava desconstruir, com um carácter de bastante urgência, o insucesso que haviam aprendido de forma tão vincada e que ocupava tamanho espaço que não cedia lugar a novas aprendizagens ou competências. Muito pelo contrário, repeli-as. (...) A solução que encontrei foi inverter este processo e, a título experimental, decidi que no módulo 1 faria uma avaliação de leitura para a qual cada aluno partiria com 20 valores. Caberia a cada um dar o seu melhor para perder o mínimo de pontos possíveis. Reação instantânea: descrença. Riram. Acharam que estava “a gozar”. Quando se aperceberam que estava a falar a sério, também eles levaram a sério o desafio. E eis que uma turma para a qual o inglês pouco ou nada dizia, treinava para o momento de avaliação no corredor, antes da aula. E não tinha vergonha de o mostrar.

Afinal, sou / somos “reescritores” de capítulos em aberto e permanente evolução, somos orientadores de rumos e, espero eu, reveladores de horizontes e potencialidades que vão para além do que está consagrado na legislação e nos documentos orientadores da prática avaliativa. Somos, pois, reavaliadores a cada passo de um percurso rumo ao sucesso, seja este qual for. (Isolete)

Uma pedagogia de avaliação que coloca os alunos no centro das aprendizagens

“O método *flipped classroom* propicia diálogo e interação entre aluno e professor, tornando-se numa forma mais agradável e salutar (tirar isto) de aprendizagem.

“(…) Sempre que apliquei este método os resultados e feedback dos alunos obtidos foram satisfatórios. O aspeto positivo mais evidenciado pelos alunos relaciona-se com a possibilidade de voltar a visitar o trabalho desenvolvido pelos colegas, o banco de recursos disponíveis e quando o professor expõe a matéria já existe um conhecimento prévio da mesma, o que permite um maior envolvimento na aula e um maior esclarecimento de dúvidas. O aluno é também capaz de analisar, criticar e avaliar os seus conhecimentos até ao momento.” (Júlia)

O gaming e o desafio

“As atividades lúdicas são uma excelente maneira de tornar as aulas de línguas mais envolventes e eficazes, ajudando os alunos a aprender de maneira mais significativa e a comunicar melhor na língua-alvo. Além de desenvolver habilidades linguísticas ainda melhora a confiança e a autoestima dos estudantes.” (Maria Cristina)

E assumimos que o não pode ser medido não existe (e não vale a pena ser ensino e aprendido)

“Tan (2003) refere-se à falácia de *Macnamara* para explicar por que motivo a avaliação continua a incidir, essencialmente, sobre os testes ou exames. “Nós medimos o que é facilmente mensurável e desprezamos o que não podemos medir facilmente. Depois, presumimos que o que não podemos medir não é importante e assumimos que o que não pode ser medido não existe.” (p. 13) (Paula Cristina)

A metamorfose do ser professor libertador e artes do voo

“Em analepse, reconheço que a aluna que fui se transformou numa professora que procura - ou tenta? - encontrar meios para despertar no aluno o gosto por aprender, por conhecer, adotando uma filosofia pedagógica proativa. (...) Voar é possível, só carece das ferramentas necessárias.” (Regina)

A metodologia do desporto como inspiração

“(…) Com a utilização desta metodologia os alunos passam efetivamente a ser o foco da aprendizagem, o trabalho é desenvolvido pelos alunos e não para os alunos, permitindo assim um melhor desenvolvimento da autonomia e responsabilidade, valorizando-se e aperfeiçoando-se mais as competências sociais.” (Ruben)

Um alargamento de horizontes

“O educador deve ter a preocupação dar às crianças ferramentas que lhes permitam pensar, comunicar, pesquisar, ter raciocínio lógico, interagir com outras pessoas, questionar o mundo que as rodeia, contribuindo para que sejam seres independentes, autónomos, críticos e capazes de tomar suas próprias decisões, no sentido de transformar a nossa sociedade numa sociedade mais justa e solidária.” (Sandra Amaral)

Memória descritiva e reflexiva sobre as práticas de avaliação pedagógica praticada.

Ana Isabel Santos Campos

O método "jigsaw" é uma técnica de ensino cooperativo desenvolvida na década de 1970 pelo psicólogo educacional Elliot Aronson com o intuito de incentivar a aprendizagem colaborativa, promovendo a interdependência e a responsabilidade individual dos alunos ao longo da sua aprendizagem.

No método jigsaw uma turma é dividida em grupos pequenos, e a cada grupo é atribuída uma parte diferente de um tema ou projeto. Cada grupo fica responsável parte atribuída, e os seus membros trabalham para se tornarem especialistas nessa matéria. Em seguida, os alunos são realocados em novos grupos, compostos por um representante de cada um dos grupos originais. Nesses novos grupos, cada aluno é responsável por partilhar o conhecimento que adquiriu com seu grupo anterior, ajudando os restantes membros do novo grupo a entender o tema.

Este método tem sido usado em diversas áreas e contextos educativos, por ser considerado uma técnica eficaz de ensino, pois incentiva a colaboração, a responsabilidade individual, a construção do conhecimento coletivo e a participação ativa dos alunos em sua própria aprendizagem.

O método Jigsaw pode ser aplicado seguindo as seguintes etapas:

- Dividir a turma em grupos de tamanho igual. O número de grupos dependerá do tamanho da turma e da quantidade de conteúdo a abordar.
- Atribuir tarefas a cada grupo: Cada grupo deve ser ficar responsável por uma parte específica do conteúdo que deve ser estudado. O docente deve certificar-se que os conteúdos a distribuir sejam equivalentes em termos de complexidade e duração.
- Os alunos estudam o conteúdo: Cada aluno deve estudar a parte do conteúdo atribuída ao seu grupo.
- Os alunos ensinam os próprios colegas: Os alunos reúnem-se em grupos de especialistas, onde cada aluno ensina os outros membros do grupo sobre a sua parte do conteúdo.

- Os alunos trabalham juntos em grupos mistos: Depois que cada aluno se torna um especialista na sua parte do conteúdo, os grupos são misturados, formando novos grupos com um representante de cada grupo anterior. Esses novos grupos agora trabalham juntos para partilhar informações, discutir o conteúdo e resolver problemas.
- Revisão final: No final da atividade, deve ser feita uma revisão final do conteúdo com a turma inteira para garantir que todos tenham uma compreensão completa da matéria.

O método Jigsaw oferece várias vantagens em relação aos métodos de ensino tradicionais, como:

- Promoção da aprendizagem cooperativa: incentiva os alunos a trabalhar em grupos, partilhando conhecimento e colaborando para alcançar um objetivo comum. Promove, assim, a aprendizagem cooperativa, que é considerada mais eficaz do que a aprendizagem individual.
- Incentivo ao pensamento crítico: Ao ensinar os colegas, os alunos precisam explicar o conteúdo pelas suas próprias palavras, o que ajuda a desenvolver habilidades de pensamento crítico e compreensão mais profunda do conteúdo.
- Respeito à diversidade: O método Jigsaw incentiva os alunos a trabalhar com colegas de diferentes capacidades e competências, antecedentes culturais e experiências. Promove, assim, o respeito pela diversidade e ajuda a criar uma atmosfera mais inclusiva e positiva na sala de aula.
- Desenvolvimento de habilidades de comunicação: Ao ensinar os colegas, os alunos desenvolvem habilidades de comunicação, incluindo escuta ativa, formulação de perguntas e feedback construtivo.
- Motivação para aprender: O método Jigsaw pode aumentar a motivação dos alunos para aprender, pois estes têm um papel ativo na criação do conhecimento e sentem-se mais responsáveis pela sua aprendizagem.
- Redução da competitividade: Ao promover o trabalho em grupos, o método Jigsaw reduz a competitividade entre os alunos e promove a colaboração e a partilha de conhecimento.

- Essas vantagens tornam o método Jigsaw uma abordagem eficaz para o ensino e a aprendizagem, que pode ajudar a melhorar o desempenho acadêmico e o envolvimento dos alunos na sala de aula.

Uma Avaliação ao Serviço das Aprendizagens

Ana Sofia Santos Oliveira

No ensino global das Ciências e, particularmente, na disciplina de Física e Química o trabalho prático adquire um papel especialmente importante que importa valorizar. O trabalho prático engloba diversas vertentes igualmente consideráveis, a saber, trabalho experimental, com controlo e manipulação de variáveis; trabalho laboratorial, que possibilita manusear corretamente material de laboratório e trabalhos de pesquisa, em que se recorre ao trabalho cooperativo e à utilização das novas tecnologias da informação e comunicação. Nas minhas aulas, tento ao máximo utilizar o trabalho prático, experimental, laboratorial e trabalhos de pesquisa, de modo a proporcionar aos alunos maiores índices de motivação e interesse, o que contribui para atingirem melhores resultados e classificações na disciplina de Física e Química. Para mim, as atividades práticas são um método no processo de ensino aprendizagem muito importante uma vez que possibilita que o aluno seja um sujeito ativo no processo de aprendizagem.

Deste modo, para além das atividades laboratoriais presentes nas aprendizagens essenciais, realizo muitas outras atividades práticas em sala de aula. Uma das que mais utilizo contempla os seguintes passos:

1. Expor um caso para estudo aos alunos;
2. Dividir a turma em grupos de trabalho para que os mesmos identifiquem o problema, investiguem, debatam, interpretem e produzam possíveis justificações e soluções;
3. Discussão/reflexão relativa às conclusões da investigação.
4. Realização da auto e heteroavaliação.

Na primeira etapa do processo, ou seja, na apresentação do problema aos alunos, oriento-os, colocando sempre questões iniciais que os levem para o caminho pretendido. Tento sempre que o contexto do problema seja real de modo que os alunos se sintam envolvidos e motivados para a realização da tarefa.

Na segunda etapa, é colocado ao dispor dos alunos todo o material essencial à resolução do problema, tais como, sensores de temperatura, de movimento, etc.

Quanto à informação os alunos são encorajados a utilizar as novas tecnologias uma vez que considero importante que pesquisem e selecionem informação.

Na terceira etapa é feita uma discussão/ reflexão em grande grupo relativa às conclusões retiradas da investigação por parte dos diferentes pequenos grupos, culminando muitas vezes numa apresentação oral, no preenchimento de uma ficha relatório ou até mesmo na realização de um poster.

Por último é efetuado o processo de auto e heteroavaliação. Este procedimento é feito maioritariamente pela entrega de uma grelha em formato físico e pelo preenchimento de um questionário no Microsoft Teams. O objetivo desta última etapa é promover a reflexão dos alunos sobre o trabalho desenvolvido.

Com a realização destas atividades os alunos acabam por desenvolver hábitos e competências inerentes ao trabalho científico: observação, pesquisa de informação (selecionar, analisar, interpretar e avaliar criticamente informação relativa a situações concretas), experimentação, abstração, generalização, previsão, espírito crítico, resolução de problemas e comunicação de ideias e resultados. Os alunos são incentivados a trabalhar em grupo, a investigar, refletir e comunicar as suas aprendizagens oralmente, usando vocabulário científico próprio da disciplina.

Quanto à avaliação os alunos acabam por estar a ser alvo da mesma em praticamente todo o processo. É feita observação direta do trabalho desenvolvido em grupo, onde a avaliação formativa está bem presente, uma vez que vou dando um feedback imediato sobre o trabalho que estão a desenvolver. Ao longo da aula vou passando pelos grupos onde demonstro a minha disponibilidade para ajudar. Oriento-os, por exemplo a atribuir prioridades nas tarefas e verificando se se estão a desviar do caminho pretendido. Para além da observação direta também é avaliado o produto final (apresentação oral/ ficha relatório/poster/etc.) acrescentando a auto e heteroavaliação, onde se mantém presente a avaliação formativa.

Esta prática que tenho desenvolvido com os meus alunos tem sido benéfica, sinto-os motivados e interessados. A perceção de que estão a compreender e, conseqüentemente, a melhorar, promove a motivação traduzindo-se numa melhor aprendizagem. Compreenderem e envolverem-se são aspetos complementares e inter-relacionados. Para além disso, estas aulas atuam na zona do desenvolvimento proximal, pois estabelecem uma maior interação com o professor, articulando o gosto com a

aprendizagem, que resulta numa maior envolvência na dinâmica de sala de aula, contribuindo de forma crucial, para juntos alcançarmos o sucesso que todos desejamos.

Avalio para multiplicar a vontade de querer aprender...

Ana Teresa Martins Vaz

A avaliação é um processo central no ensino através da qual podemos, enquanto professores, perceber se a trajetória que delineamos resulta na aprendizagem pretendida. Por essa razão, ao longo do meu percurso profissional, sempre a considerei como um fator fundamental da qualidade dos processos de aprendizagem sendo deles indissociável.

Recordo que, no início da minha carreira, tinha muita preocupação em aplicar grelhas de observação e de alguns registos de avaliação diagnóstica, registos relativos à assiduidade, à participação, à resolução de atividades nas aulas e à observação dos alunos. Mas com o avançar dos anos, apercebi-me que observar mais metodicamente os alunos, compreender melhor as dificuldades sentidas por cada um, permitia-me, atempadamente, reajustar de maneira mais sistemática e individualizada as minhas intervenções pedagógicas e as tarefas didáticas que propunha, de forma a otimizar as aprendizagens. No entanto, este acompanhamento dos alunos implica uma disponibilidade de tempo que, muitas vezes, parece não existir nas atividades de enriquecimento curricular, devido à enorme pressão que se faz sentir no cumprimento dos programas.

Considerando que a avaliação está sempre relacionada com o que se entende por ensinar e aprender, houve necessidade de repensar os modelos pedagógicos convencionais e conseqüentemente as práticas avaliativas. A verdade, é que enquanto docente, tive a oportunidade de conhecer diferentes contextos escolares, de realidades socio económicas e culturais muito distintas, mas com um denominador em comum: a avaliação. Para mim, a avaliação deve ser vista como uma melhoria das aprendizagens, que se interesse mais pelos processos do que pelos resultados, que torne o aluno protagonista da sua aprendizagem, consciencializando-o de que a aprendizagem não é um produto de consumo, mas um produto a construir, e de que ele próprio tem um papel fundamental nessa construção. Contudo, em ambas as realidades, ainda é feita uma avaliação no final de cada período, tendo por base os testes. Aliás, para os pais e mesmo para os próprios alunos, a avaliação primordial é a sumativa, são os testes, é a obtenção de uma boa classificação. É claro que, enquanto docente, gosto e quero que

os meus alunos obtenham bons resultados, mas é tão, ou mais importante, aperceber-me que ao avaliar a participação, a motivação dos meus alunos, assim como as suas aprendizagens, consigo adaptar e alterar métodos, objetivos e estratégias, tendo em vista o melhor aproveitamento dos alunos.

Esta reflexão diária sobre as minhas práticas permite-me, muitas vezes, identificar o que devo melhorar ou o que necessita de ser revisto, assim como planear as minhas aulas de forma a responder às necessidades dos alunos, de forma a motivá-los a querer aprender.

Enquanto professora procuro não só que os meus alunos tenham sucesso, mas também que cada um consiga dar o seu melhor. Nem sempre os conteúdos a lecionar são apelativos, o que torna o meu trabalho num desafio maior. Nas minhas práticas procuro com que os alunos aprendam, estabeleçam pontes com situações do nosso quotidiano, de forma que desenvolvam a capacidade de ver os problemas como um desafio, levando-os a procurar soluções, a pensar, a raciocinar, a envolverem-se na dinâmica proposta na aula. Esta prática incentiva a comunicação matemática, desperta o lado curioso dos alunos e acaba por envolver todos os alunos, mesmo aqueles que sentem mais dificuldades, que muitas vezes, ao interagir participam ativamente.

Nestas dinâmicas, a interajuda entre os alunos promove o lado solidário de cada um, que deixam de pensar individualmente, para poder partilhar ideias e sugestões que conduzam à solução, à descoberta.

Uma outra prática que procuro que esteja sempre presente nas minhas aulas é o saber ouvir, saber escutar, de forma a compreender as ideias, as dificuldades, as descobertas de cada um.

Nas minhas aulas, o feedback tem um peso bastante significativo nas aprendizagens, assim como, a forma como é transmitido ao aluno. Ensinar e levar os alunos a aprender, ajudando-os a reconhecer o sucesso que cada um vai tendo, as competências que cada um vai conquistando e adquirindo, orientá-los naquilo em que podem melhorar, é sem dúvida, uma prática que ajuda e promove a vontade de superar e de ir mais além.

A pergunta que eu mais faço nas minhas aulas é “isto faz sentido?”, pois para mim não basta que os alunos aceitem o que eu digo, apenas por ser eu a dizer. Pretendo que

cada um tenha a sua opinião, o seu pensamento crítico, contrariando o método de decorar, de memorizar e aceitar só porque sim.

Tenho a certeza que as ferramentas e os recursos que utilizo para lecionar os conteúdos da minha disciplina, contribuem para que os alunos se tornem mais aptos para enfrentar os obstáculos que vão surgindo ao longo da sua vida académica e pessoal.

É sabido que, a avaliação tem um poder regulador decisivo na vida escolar dos alunos, e que as práticas de avaliação têm maior foco na classificação do que na melhoria das aprendizagens e ainda, que a avaliação formativa praticada, não enfatiza o feedback descritivo e os processos de autorregulação. Por esta razão, é urgente apelarmos à mudança, devemos deixar de avaliar apenas para classificar, mas investir mais numa avaliação que promova a melhoria da aprendizagem, que seja esta uma meta a atingir.

Memória descritiva e reflexiva de uma prática avaliativa inovadora

Cátia Solange Macedo

Tendo por base as considerações delineadas nos documentos de orientação curricular que levam ao desenvolvimento das competências inscritas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, no ensino da Matemática, valorizam-se práticas efetivas e significativas para todos.

A prática que escolho para esta reflexão insere-se no tema “Frações – resolução de problemas”. Vejo, na resolução de problemas, a oportunidade de os alunos darem mais significado real à Matemática, uma vez que têm possibilidade de mobilizar, os conhecimentos matemáticos e desenvolver valores e atitudes que os permitam ultrapassar desafios e situações desafiantes ao longo da sua vida. Nestes primeiros anos de contacto com a Matemáticas, é fundamental que os alunos encontrem sentido e significado e que consigam colocar em prática a Matemática em situações do seu dia-a-dia.

Entre outros objetivos, destaco aquele, que na minha perspetiva, é o mais importante: levar os alunos a identificarem a presença da Matemática em situações do mundo real, reconhecendo a utilidade e poder da Matemática na previsão e intervenção nessas situações. Na concretização desta dinâmica de aula, estão inerentes várias áreas de competência do Perfil dos Alunos, tais como, linguagem e textos, informação e comunicação, raciocínio e resolução de problemas, pensamento crítico e pensamento criativo e relacionamento interpessoal.

Direciono a abordagem deste tema para o reconhecimento da fração como representação de uma relação parte-todo e de quociente, sendo o todo uma unidade discreta, e a explicação do seu significado em contexto da resolução de problemas.

A dinâmica da aula consiste, em trabalho de grupo, na confeção e divisão em partes iguais de uma piza. A turma é dividida em grupos, cada grupo confeciona uma piza a seu gosto, que depois de cozinhada será repartida em partes iguais da forma como o entenderem. Ao fazerem essas divisões, cada grupo, vai registando os passos dados, numa grelha de registo, que mais tarde, servirá para explicarem à turma todo o processo realizado ao longo desta tarefa. Cada grupo deve, também, lançar um desafio à turma, criando uma situação problemática baseada na piza que confecionou e nas divisões que

anteriormente concretizou. No final da atividade, abre-se espaço para a resolução da situação problemática, bem como, para a discussão e debate das ilações tiradas com a realização desta atividade.

A aula está, portanto, centrada no aluno, e citando a autora - Leonor Santos, “cabe ao professor ser capaz de agir na ação, tomando novas decisões ou dando novos rumos à aula que vá de encontro aos interesses e desenvolvimento intelectuais dos alunos.” Com isto quero dizer que a aula flui de acordo com as necessidades dos alunos. O meu papel passa, portanto, pela orientação, pelo incentivo ao aluno em reanalisar as suas conclusões, pela identificação do que está bem feito, pelo feedback de forma a ajudar os alunos a regular as suas aprendizagens.

A avaliação que faço das aprendizagens nesta prática assenta, maioritariamente, na observação do aluno, da maneira que ele é ou não capaz de ativar as suas competências face a novas situações, passa pelo registo do comportamento e postura dos alunos no decorrer da atividade, bem como na análise do desenvolvimento das suas competências não só ao nível dos conhecimentos, como também, ao nível do saber fazer, saber ser e no relacionamento interpessoal.

Não sei se posso considerar esta estratégia como uma estratégia inovadora, e, por conseguinte, uma prática avaliativa também inovadora, mas posso garantir que esta aula contribui substancialmente para o desenvolvimento das aprendizagens significativas dos meus alunos, na medida em que, esta prática fica “tatuada” nas suas memórias, pois a envolvência dos alunos na dinâmica da aula é empolgante. Aproveitando uma situação do quotidiano, os alunos são levados a reagir a situações da vida, metendo “as mãos na massa”, valorizam esta aprendizagem e fazem paralelismos com situações semelhantes.

(E, claro, nada melhor que um final feliz: um lanche diferente na sala de aula. Terminamos com a degustação do que confecionamos).

A coconstrução da avaliação como autorregulação das aprendizagens

Cláudia Matos

Não cobiço nem disputo os teus olhos
não estou sequer à espera que me deixes ver através dos teus olhos
nem sei tampouco se quero ver o que veem e do modo como veem os teus olhos
Nada do que possas ver me levará a ver e a pensar contigo
se eu não for capaz de aprender a ver pelos meus olhos e a pensar comigo
Não me digas como se caminha e por onde é o caminho
deixa-me simplesmente acompanhar-te quando eu quiser
Se o caminho dos teus passos estiver iluminado
pela mais cintilante das estrelas que espreitam as noites e os dias
mesmo que tu me percas e eu te perca
algures na caminhada certamente nos reencontraremos
Não me expliques como deverei ser
quando um dia as circunstâncias quiserem que eu me encontre
no espaço e no tempo de condições que tu entendes e dominas
Semeia-te como és e oferece-te simplesmente à colheita de todas as horas
Não me prendas as mãos
não faças delas instrumento dócil de inspirações que ainda não vivi
Deixa-me arriscar o molde talvez incerto
deixa-me arriscar o barro talvez impróprio
na oficina onde ganham forma e paixão todos os sonhos que antecipam o futuro
E não me obrigues a ler os livros que eu ainda não adivinhei
nem queiras que eu saiba o que ainda não sou capaz de interrogar
Protege-me das incursões obrigatórias que sufocam o prazer da descoberta
e com o silêncio (intimamente sábio) das tuas palavras e dos teus gestos
ajuda-me serenamente a ler e a escrever a minha própria vida.

Ademar Ferreira dos Santos

O papel do professor deve ser visto como promotor de autonomia e despoletador de curiosidade nos alunos, elevando a sua criatividade e capacidade crítica. Cabe ao professor conduzir o aluno para a construção do seu próprio saber, num processo onde ambos aprendam juntos.

É assente neste pressuposto que organizo as minhas aulas e tento proporcionar aos meus alunos diversificadas experiências. Chegar a todos, de forma diferente, e dar primazia à individualidade de cada um, procurando que esta reverta para o enriquecimento das minhas práticas. Realço a afirmação dos autores Teresa Santos & Maria Alves:

Desenvolver uma educação libertadora é reconhecer que o conhecimento é um processo de descoberta coletiva, mediada pelo diálogo entre professor e aluno. Educar numa perspetiva libertadora pressupõe atender à singularidade de cada aluno, num

processo de desenvolvimento curricular em que a avaliação assume uma função formadora.

Assim, enquanto docente do 1.º ciclo, tento que a avaliação dos meus alunos se centre no seu desenvolvimento, que esteja ao serviço das suas aprendizagens. Procuo que, desde cedo, compreendam que a avaliação é uma coconstrução, onde todos os envolvidos têm voz, havendo a oportunidade efetiva de reconhecer pontos fortes e pontos fracos.

Acredito que é a partir desta entreajuda que a aprendizagem se constrói, por isso na avaliação formativa dou bastante valor à autoavaliação, como técnica de autorregulação das aprendizagens.

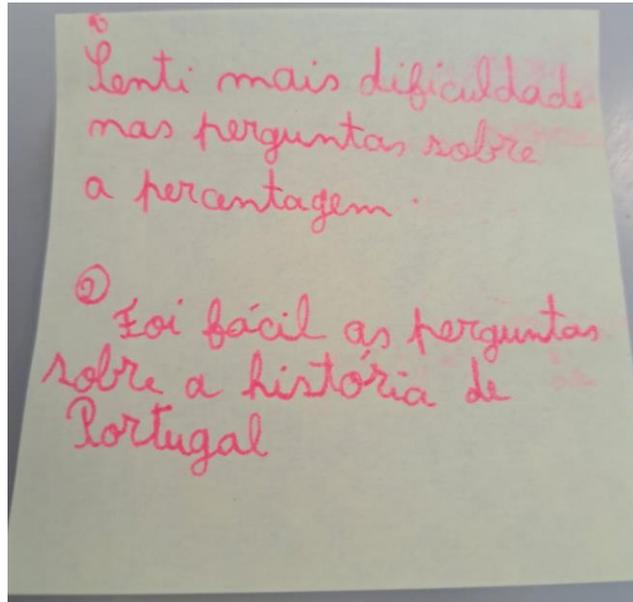
• Autoavaliação

Para possibilitar aos meus alunos a reflexão sobre o seu trabalho utilizo o seguinte documento:

O documento é dividido em duas partes principais. À esquerda, um painel azul escuro com o título "VOU REFLETIR..." em branco. Abaixo do título, há campos para "Nome:" e "Data:". No canto inferior esquerdo, há um pequeno logótipo e o texto "Colégio da Trindade". À direita, um painel azul claro com um diagrama circular. O diagrama consiste em quatro círculos de diferentes tons de azul que se sobrepõem. No topo, um círculo escuro contém o texto "EM GRUPO, FOMOS CAPAZES DE...". À esquerda, um círculo médio contém "SENTI DIFICULDADES...". À direita, um círculo médio contém "EM GRUPO, SENTIMOS DIFICULDADES...". Na base, um círculo escuro contém "FUI CAPAZ DE...". No centro, um círculo claro contém "O MEU TRABALHO FOI...". Uma seta curva aponta do círculo central para o círculo da base. Outra seta curva aponta do círculo da base para um retângulo azul na parte inferior direita que contém o texto "DA PRÓXIMA VEZ, TENTAREI...".

Elaborei este documento simples para que cada aluno, no final de uma determinada atividade em grupo, preencha. Com base no diálogo e para que este momento de avaliação aconteça num ambiente favorável, onde é permitida a comunicação e o confronto de ideias, são definidos os critérios conjuntamente, antes de iniciar a atividade em grupo. A minha intenção é que os alunos sejam sujeitos ativos, coautores da sua própria aprendizagem. Considero que esta dinâmica se insere na avaliação para a aprendizagem, pois ao estabelecer os critérios estamos a clarificar os objetivos da aprendizagem.

Por vezes, também utilizo técnicas menos estruturadas, onde o aluno apenas recebe um post-it e responde a questões que faço oralmente. Segue um exemplo:



Nesta situação, após um jogo, cada aluno teve de escrever no post-it:

1 – O que foi mais difícil?

2 – O que foi mais fácil?

Por vezes, com estes post-its crio um mural, que nos serve como ponto de partida para as aulas seguintes. Outras vezes, serve como reflexão geral, em turma, levando a refletir sobre porque sentiram essas dificuldades e facilidades, após a discussão partilhada, escrevemos uma checklist com pontos/sugestões para progredir. Segue o exemplo:


COLÉGIO DA TROFA

O autor sou eu...

PRIORIDADES	DATA
1 _____	NÃO ESQUECER...
2 _____	_____
3 _____	_____
4 _____	_____
5 _____	_____
6 _____	_____
7 _____	_____
8 _____	_____
9 _____	_____
10 _____	_____

São vários os trabalhos que terminam com a autoavaliação dos alunos. Seguem alguns exemplos:



Autoavaliação

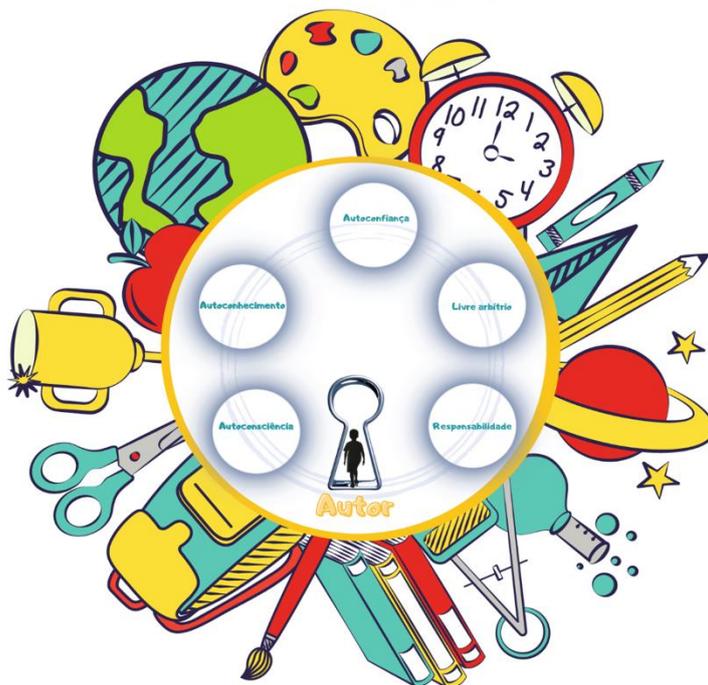
Tabuada do 2	😊 😐 😞	Tabuada do 6	😊 😐 😞
Tabuada do 3	😊 😐 😞	Tabuada do 7	😊 😐 😞
Tabuada do 4	😊 😐 😞	Tabuada do 8	😊 😐 😞
Tabuada do 5	😊 😐 😞	Tabuada do 9	😊 😐 😞

LEGENDA 😊 Já sei! 😐 Ainda me engano! 😞 Não sei



O “+autor” é um projeto que estou a desenvolver este ano, que tem como principal objetivo apoiar a avaliação formativa, isto é, ajudar os alunos a compreender e alcançar os objetivos da aprendizagem. Este projeto, transversal a todas as áreas, iniciou com os alunos a definirem as competências (dada a faixa etária, utilizamos adjetivos) que um bom aluno deve ter. Progressivamente, vamos desenvolvendo atividades que permitam alcançar o previamente definido, a autoavaliação está sempre presente.

Projeto +Autor



- **Feedback**

Recorro constantemente ao feedback, por escrito ou oralmente, para que o aluno melhore o seu desempenho. Tento fornecê-lo de forma clara, dando instruções diretas e enquanto o aluno tem presente o objetivo da tarefa. Iniciei neste ano letivo, o feedback dado pelo par (outro ou outros alunos), esta prática tem-se naturalizado à medida que a vamos realizando. Seguem um exemplo:

Projeto Carnaval DATA: 21.02.2022
ALUNO: AFONSO SERRA
COLÉGIO DA TROFA

Regiões escolhidas: Lazarim, Podence e Loulé
Produto final: powerpoint

Feedback da professora:

O que pode ser melhorado:

Como avalio o meu trabalho? Pinta a estrela.

★ Suficiente ★ Bem ★ Muito Bem

PROFESSORA: _____
ALUNO: _____
E. EDUCAÇÃO: _____

Poderia mencionar outras formas de avaliação que pratico, como a observação direta, as rubricas, as fichas de avaliação, os jogos online (Kahoots, Quizizzi...), os jogos de tabuleiro, mas considero que é pela autoavaliação, pela autorreflexão que tento desenvolver nos alunos que me distingo enquanto profissional da educação.

Privilegio a organização de contextos/ambientes de trabalho e aprendizagem, estimulando a reflexão, apoiando os alunos, acompanhando e caminhando com eles.

Em suma, tento preparar os meus alunos para o futuro pois:

A sociedade enfrenta atualmente novos desafios, decorrentes de uma globalização e desenvolvimento tecnológico em aceleração, tendo a escola de preparar os alunos, que serão jovens e adultos em 2030, para empregos ainda não criados, para tecnologias ainda não inventadas, para a resolução de problemas que ainda se desconhecem.

Decreto-Lei nº 55/2018, p. 2928, DR

Ação avaliativa é aprendizagem

Cristina Reis

Sendo a avaliação um processo que regula e orienta o processo do ensino e aprendizagem e que tem como objetivo principal melhorar a qualidade das aprendizagens dos alunos, num processo de recolha contínua e sistemática de informação, através de uma variedade de instrumentos, e de reajuste de estratégias com vista ao sucesso escolar dos alunos, considero a avaliação formativa como uma modalidade essencial neste processo. Aliás, o decreto-lei nº 17/2016 de 4 de abril, ao estabelecer os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens, declara a avaliação formativa como a principal modalidade, pois na verdade “permite obter informação privilegiada e sistemática nos diversos domínios curriculares devendo fundamentar o apoio às aprendizagens, nomeadamente à autorregulação dos percursos dos alunos”. Claro que também reconheço a importância da modalidade sumativa no que toca à certificação das aprendizagens através de um juízo globalizante.

Deste modo, e relativamente às minhas práticas de avaliação pedagógica, procuro implementar e praticar diferentes estratégias tendo em conta o contexto real com os meus alunos no sentido de criar oportunidades para todos atingirem o sucesso. Destaco as seguintes:

- Feedback entre pares (heteroavaliação)

Uma das práticas que utilizo frequentemente em sala de aula é solicitar feedback dos pares após apresentações orais de grupo ou individuais, de forma sistemática, uma vez que, enquanto professora de inglês, a competência da oralidade é desenvolvida em todas as aulas.

É, portanto, solicitado aos alunos que se pronunciem, na língua meta, sobre as suas apresentações orais e sobre as cada grupo/colega. Para tal, devem fazer uma apreciação/comentário, seguindo os objetivos e critérios apresentados aquando da realização do trabalho. Nessa devolução os alunos devem sempre indicar um aspeto positivo, um aspeto não tão bem conseguido e áreas de melhoria, com sugestões concretas para aperfeiçoar. Esta partilha e reflexão crítica, em grande grupo, promove o desenvolvimento de áreas de competências como o espírito crítico, o relacionamento interpessoal, a comunicação, bem como a competência linguística (produção e

interação oral). Se no início esta prática criava alguns momentos constrangedores, com o seu desenvolvimento, os alunos sentem-se cada vez mais capazes de observar criticamente, assumindo a responsabilidade e até a iniciativa, na tentativa de promover melhorias nas prestações dos colegas. Por outro lado, os seus pares apreciam e valorizam a opinião dos seus pares, contribuindo para um ambiente de confiança e respeito no desenvolvimento das suas aprendizagens.

- Aula invertida – produção/criação de um exercício

Uma outra estratégia de avaliação que também faz parte da minha prática pedagógica baseia-se na aula invertida, como modo de consolidação das aprendizagens, através da conceção de um exercício de um item gramatical, na medida em que permite aos alunos serem autores na construção dos seus conhecimentos e regularem o seu processo. Após a apresentação das regras de funcionamento da língua de um item em particular, cabe aos alunos, em trabalho de grupo, a tarefa de criar um ou vários exercícios, seguindo a orientação da tipologia solicitada (atendendo às fragilidades e mais valias de cada aluno/grupo, no sentido de todos se sentirem empoderados). Ao acompanhar este processo de construção de exercícios, ambas as partes, alunos e professor, identificam eventuais problemas/dúvidas e reconhecem o que ainda não está consolidado. Assim, esta recolha contínua de informação é essencial, pois os alunos desbravam o seu próprio caminho enquanto autores no desenvolvimento das suas aprendizagens. Posteriormente, depois de reunidos os trabalhos, estes são apresentados e implementados à turma em formatos previamente acordados (ficha de trabalho em papel, questionário *Forms*, *Powerpoint*, *quiz*). Esta prática promove a melhoria das aprendizagens de forma consciente e autónoma, permitindo uma verdadeira triangulação entre aluno-professor-aprendizagem.

- Rubrica Role Play

Uma vez que a minha área disciplinar tem um enfoque na oralidade, a utilização do role play ou dramatização é uma prática que assiste as minhas aulas de forma muito regular. Aquando da exploração de uma temática, os alunos são desafiados a desempenharem diferentes papéis relacionados a contextos reais da sociedade, de acordo com as situações problemáticas apresentadas ou criadas pelos próprios. Depois

de apresentados os objetivos e os critérios (muitas das vezes, sobretudo em níveis de escolaridade mais elevados, os alunos também participam na definição desses mesmos critérios), os alunos representam a sua personagem. Para tal, utilizam vocabulário específico e expressões linguísticas da competência comunicativa que está a ser trabalhada, desenvolvem a criatividade, o espírito crítico e reflexivo, a capacidade de comunicação e argumentação, de iniciativa, de resolução de conflitos e de lidar com o imprevisto. Logo, considero que esta prática encontra-se alinhada com os normativos e, consequentemente, é profícua no desenvolvimento das aprendizagens dos alunos.

Concluindo, considero que as práticas avaliativas descritas estão ao serviço das aprendizagens, pois permitem a regulação das aprendizagens, o ajustamento de medidas pedagógicas e adaptação aos diversos contextos, recorrendo a diferentes instrumentos e técnicas, com vista a garantir que todos os alunos desenvolvam e alcancem as competências previstas e atinjam o sucesso escolar.

Pausa dos 5 minutos

Cristina Tinoco

Nas últimas décadas, temos assistido gradualmente ao abandono da ideia, de que o adulto é inalterável, que *“burro velho não aprende línguas”*, e tudo se centrava na pedagogia das crianças e jovens. Atualmente, sobretudo devido às grandes transformações tecnológicas, científicas e laborais, reconhece-se a necessidade de aprender ao longo da vida para acompanhar essas mudanças. Embora, as características da aprendizagem sejam semelhantes entre a pedagogia e a andragogia, na prática, diferem muito entre si. Enquanto, que na pedagogia, o professor ainda é o centro das ações, é ele que decide como ensinar e como avaliar, é um ensino didático e padronizado na maioria dos casos e onde a experiência do aluno tem pouco ou nenhum valor. Na andragogia, a aprendizagem é mais centrada no aluno, na independência e autogestão da aprendizagem, as pessoas estão mais motivadas, uma vez que, aprendem o que realmente precisam ou querem saber, porque tem uma implicação direta na sua vida diária.

Posto isto, cabe ao formador aplicar e desenvolver técnicas de avaliação que estimulem e promovam a criatividade, tendo sempre em conta as capacidades e vivências do grupo de alunos que tem na sua frente.

Este tipo de práticas de avaliação de pedagógica tem como objetivo:

- Partilhar as aprendizagens entre os alunos e a sua perceção que tem acerca da matéria;
- Verificar os níveis de desempenho, e desenvolver formas diferentes de expor a matéria, para que estas se tornem explícitos para eles;
- Fornecer um feedback construtivo que ajude os alunos a identificar formas de melhorar o seu rendimento;
- Incentivar o aluno atingir os seus resultados de aprendizagem e a refletir sobre o seu desempenho e os progressos conseguidos.
- Certificar que os alunos aprendem estratégias de autoavaliação para identificarem áreas que precisam melhorar;

- Aumentar os níveis de motivação e de autoestima, essenciais para uma aprendizagem eficaz.

A **pausa dos 5 minutos** é uma das práticas de avaliação aplicada com frequência nas ações de formação.

Esta prática é aplicada no final de cada capítulo da UFCD, é pedido aos alunos para que, individualmente ou em grupo, e em cerca de 5 minutos, sintetizarem oralmente os conceitos abordados naquele capítulo e relacionem os mesmos com situações vivenciadas no seu quotidiano. A verbalização desta síntese permite também esclarecer dúvidas ou fornecer uma explicação adicional, consoante as hesitações do aluno.

Esta prática permite aos alunos refletirem sobre os conceitos apresentados, sistematizarem-nos e relacionarem-nos com experiências ou com o seu conhecimento tácito. Ao verbalizar, os alunos mais tímidos, começam a ganhar mais autoconfiança e desenvolvem um sentimento de inclusão e de pertença. Ao compararem a sua forma de pensar e as suas ideias sobre o mesmo assunto com os restantes colegas, enriquecem o seu conhecimento. Neste processo de confronto, os alunos podem reestruturar as suas ideias ou completá-las, tornando-as mais complexas. Com estas reflexões é mais fácil esclarecer qualquer dúvida de imediato, evitando que os alunos acumulem dificuldades que podem originar falhas mais profundas na compreensão e comprometer aprendizagens subsequentes.

Por outro lado, esta prática também se revela benéfica **para o formador**, uma vez que, permite aferir, durante o processo de aprendizagem, se os alunos compreendem os conceitos explorados. Obtém um feedback de forma imediata e consegue remediar as falhas detetadas, evitando ter de retomar os conteúdos mais tarde, consegue ter uma perceção dos alunos mais distantes e criar estratégias de aproximação e envolvimento.

Tenho esta prática como bastante benéfica e como uma fonte de aprendizagem, porque consegue relacionar os conteúdos com o saber fazer de cada pessoa. Existe uma maior autonomia no processo de aprendizagem, minimiza a ansiedade, encoraja e motiva o aluno para um ambiente cooperativo de aprendizagem.

Bibliografia

Lopes, J., & Silva, H. S. (2012). *50 Técnicas de Avaliação Formativa*. Lisboa: Lidel - Edições Técnicas, Lda.

Reflexões de Prática Pedagógica

Emília Rios

“Ensinar é questionar, partilhar e criar. É imaginar. É pensar o currículo como oportunidade única para que os alunos mergulhem a fundo nessa inesgotável fonte de inspiração que é a vida nas suas múltiplas dimensões. Ensinar implica selecionar tarefas que desafiem as capacidades e a inteligência dos alunos. Para que possam compreender a vida. Para que lhe possam atribuir significado. Para que usufruam da liberdade que o conhecimento proporciona.”
(Domingos Fernandes)

O conhecimento e a aprendizagem são a base para a renovação e a transformação. A educação, há muito tempo, que desempenha um papel fundamental na transformação das sociedades humanas. Esta consiste em como organizamos o ciclo intergeracional de transmissão e criação conjunta de conhecimento. Deve ter como objetivo a união em torno de esforços coletivos e fornecer o conhecimento, a ciência e a inovação necessários para nos ajudar a construir futuros pacíficos, sustentáveis para todos fundamentados na justiça social, económica e ambiental e, fortalecer as nossas capacidades de diálogo e de ação. O aluno do século XXI passou a ser o personagem principal na busca e construção do conhecimento, enquanto o professor assumiu o papel de mediador do ensino. Considerando que cada aluno é único e que existem muitas maneiras de ensinar com qualidade, é preciso diversidade nas práticas pedagógicas para atingir maior número de alunos. Se o processo de ensinar for encarado como uma arte, estaremos perante profissionais que se assumem como intelectuais, como investigadores das suas próprias práticas, capazes de refletir sobre o que fazem e de participar ativamente no desenvolvimento do currículo. As práticas estão claramente orientadas para cada pessoa e há uma predominância de dinâmicas de sala de aula baseadas na intuição, na dramatização, na improvisação e na criatividade. Importam as práticas de avaliação estimulantes da aprendizagem que visem a promoção do desenvolvimento humano dos alunos. Assim, para alcançarmos a máxima satisfação numa determinada tarefa, necessitamos de sentir que esta é desafiante o suficiente e que temos a habilidade e as competências necessárias à sua realização. A meu ver, uma boa prática de avaliação é a que convoca, provoca e desafia o aluno. O aluno é o autor e coautor das suas aprendizagens. Uma prática que o questiona sobre o que deve fazer para aprender mais, cujo propósito visa a construção, a produção e a criatividade destes.

Assim sendo, o desafio consiste em usar as diversas práticas, nomeadamente, práticas pedagógicas e didáticas ajustadas às finalidades do PASEO, a fim de garantir combinações complexas de conhecimentos, de capacidades e de atitudes.

Destaco o projeto interdisciplinar: “Recursos Energéticos”, que participei, em novembro de 2022, durante a semana de projeto do 8.º ano, desenvolvido no âmbito do tema: “Desenvolvimento Sustentável”, de que, resultou a criação de um portefólio digital. A relevância visou promover uma prática pedagógica com ênfase nos interesses dos alunos e das necessidades do século XXI, possibilitando, assim, uma educação mais flexível, consciente e inovadora. Uma educação voltada para o futuro através da aprendizagem baseada em Projetos Interdisciplinares, PBL, o que permitiu uma experiência mais dinâmica e empoderadora aos alunos, pois contribuiu para a dinamização de outras práticas pedagógicas, nomeadamente, o uso de recursos digitais, o envolvimento dos alunos, a consciencialização, a interdisciplinaridade entre Ciências Naturais, Físico-Química e Geografia, o trabalho cooperativo, oportunidades aos alunos com dificuldades de aprendizagem e o incentivo à leitura (notícias). O projeto foi inicialmente apresentado aos alunos e compreendeu as seguintes fases: visualizar vídeo (fontes de energia); planejar; pesquisar e tratar (elementos de pesquisa); responder ao questionário (guião de trabalho partilhado com os vários grupos); selecionar imagens; elaborar resumos e esquemas e criar o portefólio digital com informação cartografada e em codeQR e, com recursos a ferramentas digitais (Canva). A avaliação contou com a observação, a rubrica, o portefólio, a autoavaliação e reflexão individual de cada aluno. Durante a operacionalização do processo os alunos foram encorajados a refletir, a criar, a questionar, a partilhar e a colaborar. Saliento que as ferramentas utilizadas permitiram aos alunos trabalhar de forma colaborativa nas suas criações, desenvolver o pensamento crítico e criativo, a empatia e o respeito ao próximo. A par de um elevado ritmo de trabalho, o feedback produzido foi determinante por proporcionar aos alunos a orientação que lhes permitia seguir em frente ou corrigir os erros identificados, sendo estes abordados de uma forma positiva. Serviu, também, aos professores para orientar o processo de aprendizagem dos alunos e para autorregular o seu ensino.

De seguida, partilho as reflexões individuais de dois alunos que também contribuíram para a minha reflexão, “Considero que este trabalho foi uma boa aprendizagem a vários níveis, desde os conhecimentos adquiridos ao trabalho

cooperativo. Com esta semana do projeto, aprendi especialmente sobre: a importância das energias renováveis, e o quanto prejudiciais podem ser as energias não renováveis; sobre o mesmo tema li uma notícia que achei interessante que explicava que em cada 5 mortos, 1 é devido aos combustíveis fósseis, o que é preocupante; aprendi, também, mais concretamente sobre a energia ondomotriz, a energia elétrica obtida através da energia das ondas, uma fonte de energia renovável que eu não conhecia, muito menos que já era produzida em Portugal, já possuindo centrais cá; para além, disso percebi que há várias alternativas às fontes de energia não renováveis, e que o facto de serem de mais fácil acesso, e conseqüentemente mais baratas são mais “apetecíveis”. Considero que a minha prestação na execução do trabalho foi boa, tal como as dos outros colegas de grupo. Penso que trabalhei bem em cooperativo, que soube ouvir a opinião de todos os meus colegas, que os ajudei e que contribuí para o bom funcionamento do grupo, bem como um bom ambiente de sala de aula. Três pontos positivos desta semana do projeto formam: o facto de os grupos de trabalho terem sido das duas turmas, fez com que as duas turmas trabalhassem mais em conjunto; o facto de várias disciplinas terem intervindo no projeto.

Em suma, considero que foi uma semana positiva na minha aprendizagem.”; “Ao longo deste trabalho sobre as fontes de energia, consciencializei-me sobre a importância de investir em energias renováveis. Apesar disso, percebemos que as energias não renováveis ou fósseis continuam a ser das mais utilizadas em todo o mundo.

Além disso, pesquisei sobre os principais fornecedores da energia que trabalhei, a energia geotérmica, e onde esta existe em território português. Seguidamente, através da análise mais aprofundada deste tipo de energia, percebemos que esta tem mais vantagens do que desvantagens.

Esta energia renovável, tem conseqüências muito reduzidas, e por isso, contribui para a realização dos 17 ODS, mais especificamente do sétimo.

Por fim, através da análise de diversas notícias, quer a nível nacional, quer a nível internacional, percebi que os líderes políticos têm também intenções de contribuir para a resolução de diversos problemas climáticos, através da exploração da energia geotérmica.

Na minha opinião, o meu e-portefólio está apelativo, a informação está bem trabalhada, e as imagens foram bem escolhidas. Eu considero que trabalhei de uma

forma dinâmica no grupo, tentando contribuir o mais possível para o produto final. Assim, tive uma boa prestação na elaboração do trabalho.”

Em suma, *“Avaliação é aprendizagem”* (Starova). As práticas de avaliação mais poderosas são as que elegem as dimensões do aluno como pessoa, isto é, avaliar para a vida, ao serviço do projeto de vida de cada pessoa, eclético, flexível e através de diferentes instrumentos. Desta forma, precisamos de desenvolver competências para bem viver, munir cada pessoa e estimular as aprendizagens e o seu projeto de vida, para a qualidade de vida e para responder a desafios/ritmos de desenvolvimento, ou seja, capacitar a aprender a conhecer, a fazer, a ser e a saber conviver, pois estas quatro aprendizagens são fundamentais para a vida escolar e para a vida de cada um.

“Aprendi muito com os meus professores, mais ainda com os meus colegas, mas sobretudo com os meus alunos.” (Talmud)

Comunicar, participar e avaliar

Filipe Magalhães

A avaliação pedagógica é uma prática fundamental e que decorre da ação do docente em contexto de interação com os seus estudantes, na medida em que deve permitir ao docente distribuir *feedback* e caminhos para a melhoria das aprendizagens. Convém, por isso, não confundir avaliação com classificação, já que ambas são dimensões diferentes no processo de ensino-aprendizagem.

Neste momento, impõe-se refletir e descrever uma prática de avaliação pedagógica que ponho em prática. Pensando na sala de aula de História que gostaria de ter tido, quis experimentar as potencialidades que novas ferramentas pedagógicas proporcionam aos alunos, motivado pela necessidade que aguçou o engenho nos últimos dois anos letivos, fruto da necessidade de recorrer ao ensino a distância, nos momentos de suspensão das atividades letivas presenciais devido à pandemia provocada pela SARS-CoV-2.

Na minha instituição de ensino — Grupo Ribadouro —, as plataformas da Microsoft estão amplamente difundidas entre os alunos, que estão familiarizados com o *Teams*, *Forms* e *Office 365*, com as quais trabalharam ao longo destes últimos anos, e que a escola pretende continuar a difundir entre alunos e professores, capacitando-os, cada vez mais, para a utilização de novas tecnologias, tornando-os aptos a trabalhar de forma híbrida. Sugeri aos alunos que utilizassem uma outra ferramenta, o *Padlet*, fazendo questão de referir que a mesma é gratuita e pode funcionar em ambiente *browser* (no computador), mas também em aplicação para *smartphone*. A utilização do *Padlet* visou, então, assumir o papel de instrumento de avaliação pedagógica das aprendizagens, que me permitisse recolher, de forma sistemática, informação sobre o progresso do aluno, no sentido de aferir a evolução das suas aprendizagens, mas também apoiá-lo na decisão de rever/recuperar determinados conteúdos, sendo, por isso, uma base de referência para o trabalho de preparação para a classificação sumativa e, em particular, a avaliação externa.

No *Padlet* podem constar todo os trabalhos que sejam solicitados pelo docente e, além desses, os que resultem das pesquisas e do trabalho autónomo de cada aluno, quer sejam produzidos de forma individual ou em grupo. No entanto, e para orientar o

trabalho dos alunos, defini um conjunto de elementos mínimos a produzir em cada período para alicerçar a avaliação periodal deste instrumento:

- I. reflexão e balanço do trabalho desenvolvido ao longo do período e o impacto do Padlet no seu processo de aprendizagem;
- II. síntese (escrita ou gráfica) de, pelo menos, uma aula;
- III. uma imagem que se enquadre nos conteúdos lecionados em aula, respetiva legenda e justificação para a sua escolha;
- IV. apresentação de uma sugestão cultural relacionada com os conteúdos lecionados.

Estes elementos foram pensados de forma a envolver os estudantes na própria disciplina, mas também para que pudessem desenvolver um conjunto de competências transversais, a saber, a análise documental (elementos obrigatórios II e III), a relação da disciplina com o meio (elemento obrigatório IV), a capacidade expositiva (elementos obrigatórios I e II), importantes domínios na avaliação em História.

Em relação aos restantes elementos que completam a composição do mural, optei pela designação “desafios” tendo em conta que eles são apresentados aos discentes dessa forma — para que possam ir para além do que foi explorado em aula, mas de uma forma orientada, também para que o seu trabalho cumprisse os objetivos inerentes à criação do *Padlet*, e os quais surgem em função das temáticas abordadas e trabalhadas em aula, ou para responder a solicitações específicas.

Como é importante facultar *feedback*, para que o aluno percecione o seu caminho e percurso formativo, optei por, além de um descritivo teórico nas publicações, utilizar uma linguagem que é mais familiar no discurso atual da sociedade, a saber, a utilização dos *emojis*:

Emoji	Que <i>feedback</i> transmite ao aluno?
	- O conteúdo cumpre, na íntegra, a instrução, pese embora possa necessitar de algum complemento e/ou correções, visando a sua completa validade científica;
	- O Professor registou e leu o trabalho produzido pelo aluno, mas este pode, ainda, ser melhorado, pese embora as lacunas evidenciadas não sejam suficientes para que tenha de ser corrigido ou retificado



OU



Conteúdo cientificamente válido e que revela um domínio de conteúdos que vai para além dos disponíveis no manual escolar, revelando pesquisa e trabalho autónomo por parte do estudante.

Aprender para ensinar. Uma reflexão sobre uma prática avaliativa.

Filipe Alberto do Vale

O presente trabalho surge como um convite à reflexão, bem como oportunidade para explicitar uma das práticas de avaliação pedagógica por mim efetuada ao longo do presente ano letivo.

Sendo eu professor da disciplina de História A no Ensino Secundário e sendo esta uma disciplina trienal submetida a avaliação externa por Exame Nacional, tenho vindo a complementar a revisão dos conteúdos que fazem parte das *aprendizagens essenciais* da disciplina e que poderão futuramente constar dos módulos selecionados para aquele momento de avaliação com uma prática pedagógica, no meu entender, mais dinâmica, motivadora e, talvez, disruptiva. Trata-se da dinamização de aulas em que são os alunos do décimo primeiro ano, para já esta prática incide apenas neste nível e numa turma de menor dimensão, com apenas oito alunos, a lecionar conteúdos do já apreendidos no ano anterior, isto é, no décimo ano.

Ser professor por um dia.

A preparação da aula toma corpo com a escolha dos conteúdos a lecionar, através da auscultação dos alunos em grande grupo, e com a designação unânime de um elemento da turma que será o *professor por um dia*. A partir deste momento, os alunos recordam os módulos lecionados no ano transato e as respetivas aprendizagens essenciais. Num segundo momento, os alunos, proativamente, localizam os conteúdos a rever e trabalham as principais ideias e conceitos. Feito este levantamento, o grupo de alunos é convidado a planear uma aula em torno de uma *questão-problema*, que a título de exemplo aqui partilho: *Ceuta: um sucesso militar e um fracasso económico. Porquê?* Os alunos são informados que aquela questão é o ponto de partida e o ponto de chegada da aula que irão lecionar. Sabem também que a aula deverá ter momentos de exposição de conteúdos e conceitos estruturantes, que darão resposta a questões orientadoras; momentos de interação com os alunos do nível de ensino inferior ao seu e momentos dedicados à realização de tarefas/ exercícios que contribuam para a consolidação dos conteúdos lecionados, se possível com recurso ao audiovisual.

Estes passos e estratégias a desenvolver pelos alunos que tomam o lugar do professor serão vertidos num *plano de aula* informal que servirá para o observador - o professor da disciplina – dar *feedback* e/ou orientações, assim como possíveis sugestões de melhoria. Uma vez terminado, este plano de aula servirá naturalmente de roteiro para que o observador consiga acompanhar e prever os diferentes momentos da aula.

Aula terminada, aula analisada.

Uma vez terminada a aula, a mesma será submetida a um momento de auto e heteroavaliação dos alunos envolvidos na sua preparação e execução, bem como na apresentação dos pontos fortes e pontos fracos pelo professor da disciplina de História. Mais do que um momento formal, pretende-se, aqui, que os alunos façam uma reflexão, em grupo, sobre o trabalho desenvolvido quer a título individual, quer a título coletivo. Dessa reflexão é esperado que os alunos partilhem o que aprenderam com a experiência, debatam sobre a congruência dos conteúdos lecionados, o sucesso ou insucesso na transmissão dos mesmos e transmitam o seu posicionamento face à perceção do tema abordado. É igualmente expectável que os alunos manifestem possíveis sugestões que possam contribuir para melhorar a presente prática e, acima de tudo, avaliem a pertinência da mesma. Este é, portanto, um momento de partilha de expectativas e/ou frustrações, de auscultação de todos os intervenientes numa lógica de melhoramento contínuo em que o foco deverá ser sempre o aluno.

O propósito.

No decorrer deste trabalho talvez já tenham sido clarificados alguns propósitos da prática de avaliação pedagógica por mim encetada. No entanto, parece fazer sentido referir que a esta prática surge como estratégia para a promoção da avaliação formativa. De resto, não é esperado que o aluno obtenha uma classificação pelo trabalho desenvolvido, mas antes um feedback preciso e personalizado cujo objetivo é divulgar informações que encorajem o aluno a evoluir na aprendizagem. Através desta metodologia, e ainda no que respeita ao processo de ensino-aprendizagem, será possível perceber a capacidade dos alunos na interpretação de fontes históricas (documentos escritos, mapas, gráficos e iconografia); na *pesquisa, de forma autónoma, mas planificada, de informação relevante para assuntos em estudo, organizando-a*

segundo critérios de pertinência; na utilização das tecnologias de informação e comunicação, manifestando sentido crítico na seleção adequada de contributos; na assunção responsabilidades em atividades individuais e de grupo e na ampliação e aprofundamento da sua formação. Estas e outras competências constam do *Programa de História A* e estão em compaginadas com o *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO)*.

Não menos importante será a referência ao impulso à motivação dos alunos que, eventualmente, possam não identificar-se com a disciplina. Ora, esta é uma prática que pretende ser agregadora, aproximando os alunos da História sobretudo aqueles que, por contextos diversos, mostrem despreço por esta área do saber. Por outro lado, deseja-se, com esta estratégia, que os alunos sejam levados a explorar *talentos escondidos* que poderão estimular escolhas e percursos vindouros. Potenciar as relações entre pares é outro desígnio desta prática de avaliação.

É também no fomento das relações entre pares que reside outro dos propósitos desta prática. Creio que num ambiente de convivência salutar, mas responsável, entre professor-aluno, aluno-aluno o processo de ensino-aprendizagem se cumpre integralmente. Pois, para além do desenvolvimento de diferentes áreas de competências é na escola, mais concretamente em sala de aula, que valores como a *responsabilidade e a integridade*, entre outros, devem ser exercitados e daí catapultados para a todas as dimensões da vida dos nossos alunos.

Afinal, quem sou eu?

Isolete Mafalda Teixeira

Irei dar início a esta reflexão crítica sobre as minhas práticas avaliativas tendo em mente o texto de *Uma seta no alvo: diz-me como avalias, dir-te-ei quem és como profissional e como pessoa*. (Guerra: 2003)

O ato avaliativo é inerente e incontornável no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem, sendo também, a meu ver, o processo mais complexo e desafiador de executar com verdadeira justiça e equidade.

Tal como refere o supracitado autor, as disposições legais e institucionais uniformizam os momentos avaliativos, a sua nomenclatura e conteúdos de avaliação. Os resultados “apurados” são alvo de pressões sociais, tanto pelas metas governamentais a serem atingidas, como por parte da sociedade no geral e das famílias em particular. Esta pressão incide tanto sobre os educandos a frequentar os diferentes ciclos de ensino, como sobre as instituições escolares que estes frequentam. O foco tende a centrar-se mais nas classificações obtidas do que no percurso evolutivo alcançado por cada um e correspondentes aprendizagens e competências efetivamente adquiridas.

Assim, e porque este último ponto me preocupa bastante, ou seja, o percurso evolutivo de cada aluno, percecionado não só por mim, professora, mas principalmente pelo próprio, passo a relatar um episódio que me marcou como professora e ilustra o que, para mim e grupo-turma que passarei a apresentar, representou uma enorme conquista.

Tratou-se de uma turma de 10^º ano de um curso do ensino profissional, há cerca de oito anos, à qual lecionava a disciplina de inglês – componente geral. Apercebi-me rapidamente de que precisava desconstruir, com um caráter de bastante urgência, o insucesso que haviam aprendido de forma tão vincada e que ocupava tamanho espaço que não cedia lugar a novas aprendizagens ou competências. Muito pelo contrário, repeli-as.

Assim, feita a avaliação diagnóstica, recordo que a reação dos alunos ao tomarem conhecimento dos resultados da mesma, não foi uma reação de surpresa ou de tristeza,

mas de confirmação. Confirmação de que não percebiam nada de inglês. “Mais do mesmo.”

Confesso que esta “paz”, que esta aceitação tácita, mexeu bastante comigo. Estava assumido que não iriam longe, porque sempre foi assim. Aliás, muitos diziam que estavam no ensino profissional porque não eram “bons alunos”, logo, as expectativas eram naturalmente baixas.

A maior resistência da turma prendia-se com a oralidade. Contrariamente à escrita, onde se demoramos mais tempo ou se dermos erros, ninguém (pares) se apercebe instantaneamente. Já na oralidade, tudo acontece no momento: não existe a segurança de um papel que silencia e esconde temporariamente lacunas. E os outros ouvem. Repararam na falta de fluência e na pronúncia “estranha”. E gozam. E o professor está lá a registar e a avaliar tudo e a reparar como são maus. E assim se cria a tormenta perfeita para muitos alunos.

A solução que encontrei foi inverter este processo e, a título experimental, decidi que no módulo 1 faria uma avaliação de leitura para a qual cada aluno partiria com 20 valores. Caberia a cada um dar o seu melhor para perder o mínimo de pontos possíveis. Reação instantânea: descrença. Riram. Acharam que estava “a gozar”. Quando se aperceberam que estava a falar a sério, também eles levaram a sério o desafio. E eis que uma turma para a qual o inglês pouco ou nada dizia, treinava para o momento de avaliação no corredor, antes da aula. E não tinha vergonha de o mostrar.

Em termos de resultados quantitativos, houve alguma variação de valores, ainda que todos positivos. Mas em termos de relação pedagógica, ganhei a turma. Foi marcante ver a alegria com que alguns obtinham notas como 12 ou 13 valores e as agradeciam. Aprenderam não tanto inglês, mas que conseguiam evoluir, se para tal se aplicassem.

A partir desse momento, passaram a valorizar bastante a ficha formativa que precedia o teste e, acima de tudo, passaram a pedir ajuda. As dificuldades continuavam lá, obviamente, e ainda que sendo bastantes, eram desafios ultrapassáveis. A professora de inglês já não era uma pessoa chata que ensinava uma língua estranha, mas alguém que, para além de ser isso mesmo, se preocupava com eles e com a sua evolução.

Constatamos, pois, que os alunos não são uma página em branco onde inscrevemos a nossa narrativa educativa da qual resulta uma certificação avaliativa. O

que se passa, na verdade, e se o processo correr bem, é que reescrevemos a história que já foi iniciada e a ela acrescentamos um pouco de nós, da nossa disciplina e dos nossos valores.

Afinal, sou / somos “reescritores” de capítulos em aberto e permanente evolução, somos orientadores de rumos e, espero eu, reveladores de horizontes e potencialidades que vão para além do que está consagrado na legislação e nos documentos orientadores da prática avaliativa. Somos, pois, reavaliadores a cada passo de um percurso rumo ao sucesso, seja este qual for.

DL 55_2018, Artº 4, alínea g) “Valorização da identidade do ensino secundário enquanto nível de ensino que oferece aos alunos diferentes vias que procuram responder aos seus interesses vocacionais, **livres de estereótipos**, e permitem a consecução da escolaridade obrigatória, a inserção no mundo do trabalho e o prosseguimento de estudos para **todos**”.

Avaliação Formativa: Aula Invertida

Júlia Abelha

“Para ser importante, um resultado educacional deve produzir uma diferença. Se ele produz uma diferença a base para a medição existe.”

Ebel e Frisbie (1986)

O método da Sala de Aula Invertida é apresentado como uma proposta de repensar os processos de ensino e aprendizagem e os espaços onde ocorrem, objetivando a inserção de metodologias e tecnologias educacionais, no sentido de otimizar as etapas de transmissão e de assimilação dos conhecimentos.

Esta metodologia consiste na inversão das ações que ocorrem em sala de aula e fora dela. Considera as discussões, a assimilação e a compreensão dos conteúdos (atividades práticas, simulações, testes, ...) como objetivos centrais protagonizados pelo estudante em sala de aula, na presença do professor, enquanto mediador do processo de aprendizagem. Já a transmissão dos conhecimentos (teoria) passaria a ocorrer preferencialmente fora da sala de aula. Neste caso, os materiais de estudo devem ser disponibilizados com antecedência para que os estudantes leiam e passem a conhecer e a entender os conteúdos propostos (VALENTE, 2014).

O professor passa a mediar e orientar as discussões e a realização das atividades, agora executadas em sala de aula, considerados os conhecimentos e conteúdos previamente pelo estudante, isto é, fora do ambiente da sala de aula. Agora o professor pode dedicar o seu tempo de sala de aula, na presença dos estudantes, para consolidar conhecimentos para orientá-lo, esclarecer as suas dúvidas e apoiá-lo no desenvolvimento do seu aprendizado. É, portanto, uma estratégia que propõe mudar alguns elementos do ensino presencial, sugerindo uma alternativa à lógica tradicional (BERRETT, 2012).

Nesse sentido, professores como Eric Mazur (Harvard), Jon Stolk (Olin College), Jennifer Craig (MIT), Anastassis Kozanitis (University of Québec - Montréal), José Oscar Mur-Miranda (Olin College), Oscar Jerez Yañez (Universidad de Chile), entre outros, discutem essa abordagem como pré-requisito para implementar metodologias ativas de aprendizagem e também a valorização dos espaços presenciais em sala de aula.

	Sala de aula	Outros espaços
Modelo tradicional	Transmissão de informação e conhecimento Professor expositivo Estudante passivo	Exercícios Projetos Trabalhos
Sala aula invertida	Debates Projetos Atividades praticas/laboratoriais Trabalhos em grupos Resolução de problemas Estudante ativo	Leituras Vídeos Pesquisas Materiais alternativos

Memória de uma aula invertida

Quando adoto a metodologia da aula invertida para as minhas aulas adapto o método pois, embora o trabalho seja desenvolvido de forma autónoma, o trabalho é realizado maioritariamente em contexto de sala de aula e não em estudo individualizado fora da sala de aula.

A aula invertida pode ter como finalidade o estudo de um conteúdo ou a elaboração de uma demonstração/experiência, em qualquer um dos casos, sigo um modelo de preparação da mesma:



No decorrer destas aulas existe um acompanhamento de maior proximidade com cada aluno, o que permite obter um maior feedback dos seus pontos fortes (das suas competências) e das suas fragilidades.

O método *flipped classroom* propicia diálogo e interação entre aluno e professor, tornando-se numa forma mais agradável e salutar (tirar isto) de aprendizagem. Estas aulas permitem-me circular pela sala e acompanhar de perto o trabalho desenvolvido,

onde guio os meus alunos pelos conteúdos, permitindo-lhes a oportunidade de se questionarem, de aprenderem ao seu ritmo e de escolherem como querem aprender (podem optar por uma pesquisa web, leitura, visualização de pequenos vídeos, estudo de trabalhos já desenvolvidos).

Este método permite, igualmente, avaliar o comportamento coletivo, sendo este um importante mecanismo de avaliação. Por isso, o desempenho de cada elemento do grupo é fundamental, como distribuem as tarefas, como se envolvem com os pares e o domínio de cada um sobre o tema a abordar.

A observação do trabalho de cada grupo, permite-me preparar as aulas seguintes baseando-me não só na minha experiência de docência e nas práticas já utilizadas, como também adotar uma metodologia de acordo com tipo de aluno, as suas habilidades e aprendizagens retidas até ao momento, bem como as dúvidas que já existem. Uma forma mais simples de desconstruir conceções alternativas e de diagnosticar atempadamente as dificuldades de cada aluno.

Desta forma as aulas seguintes podem-se basear na realização de exercícios de consolidação, debates, exposição da matéria, projetos ou experiências e, pode ser adotadas diferentes metodologias de acordo com as fragilidades já diagnosticadas. Portanto, o importante é que estas aulas permitam elevar os alunos a níveis mais elaborados de pensamento e a situações onde eles podem aplicar o conhecimento adquirido.

Como em todos os processos de avaliação, os instrumentos de avaliação adotados devem ser diversificados o suficiente para demonstrar as competências e habilidades adquiridas pelos alunos, bem como seu comportamento diante da abordagem dos conteúdos, tanto individual quanto coletivamente.

Para que o processo de avaliação de alunos na aula invertida seja eficaz, esta deve oferecer feedbacks consistentes e dados que demonstrem a aprendizagem dos alunos, por este motivo, o trabalho desenvolvido pelos alunos é realizado em contexto de sala de aula, para poder acompanhar todo o processo e avaliara de forma individual e coletiva o processo de aprendizagem do aluno.

Como o aluno também é responsável pelo processo de avaliação, ele também tem a oportunidade de refletir sobre seu desempenho ao longo do processo, avaliar as suas conquistas e dificuldades.

Este método permite que os alunos aumentem a sua capacidade de análise crítica, a sua organização e metodologia de aprendizagem, desenvolver diversas competências (trabalho de pares, oralidade) e desenvolvimento de diferentes aptidões (pesquisa e escolha dos conteúdos mais relevantes, preparação de uma apresentação).

Considerações finais

A principal vantagem do método da aula invertida é a importância do aluno no processo de aprendizagem, uma vez que este método permite um maior envolvimento no aluno na obtenção dos conteúdos, sendo possível o diagnóstico precoce das fragilidades e dúvidas. Como professora, posso acompanhar os alunos de uma forma mais próxima e ativa, direcionando-os sempre que necessário o trabalho desenvolvido.

A maior desvantagem é o pouco uso deste método, o que faz com que seja necessária uma maior preparação do material disponibilizado aos alunos e um constante acompanhamento para que o aluno não perca o foco.

No entanto, sempre que apliquei este método os resultados e feedback dos alunos obtidos foram satisfatórios. O aspeto positivo mais evidenciado pelos alunos relaciona-se com a possibilidade de voltar a visitar o trabalho desenvolvido pelos colegas, o banco de recursos disponíveis e quando o professor expõe a matéria já existe um conhecimento prévio da mesma, o que permite um maior envolvimento na aula e um maior esclarecimento de dúvidas. O aluno é também capaz de analisar, criticar e avaliar os seus conhecimentos até ao momento.

Referências bibliográficas

Luís António Schneiders, O método da sala de aula invertida (flipped classroom)

Importância dos jogos nas aulas de Línguas

Maria Cristina da Silva Gonçalves

Muitos são os autores que têm vindo a estudar e escrever sobre a importância e a eficácia da introdução de atividades lúdicas nas aulas de línguas. Estes autores exploram as diferentes formas de se poder integrar estas atividades ao ensino das línguas, bem como os benefícios que estas atividades podem ter para a motivação, a aprendizagem e a comunicação dos alunos.

Mario Rinvolluceri, escritor e professor britânico, é um dos inúmeros autores referidos anteriormente. Este professor tem-se dedicado ao ensino de línguas estrangeiras e à pesquisa sobre o uso de técnicas criativas e lúdicas no ensino das línguas, sendo um dos principais nomes no campo de educação lúdica. Um dos seus livros mais conhecidos tem por título "*Grammar Games: Cognitive, Affective and Drama Activities for EFL Students*", tendo sido publicado em 1984, e apresenta uma coletânea de jogos e atividades lúdicas para o ensino da gramática em língua inglesa, com foco numa abordagem mais criativa e divertida para o ensino de línguas.

Numa publicação mais recente, "*Jogos em Sala de Aula*", publicado em 2004, a autora brasileira Denise Santos, professora de inglês, escreve sobre o uso de jogos em sala de aula como estratégia pedagógica para o ensino das línguas. A sua obra apresenta uma variedade de jogos e atividades lúdicas para o ensino de línguas estrangeiras, organizados por habilidades e níveis de dificuldade. O livro também aborda aspetos importantes como a adaptação dos jogos para diferentes objetivos pedagógicos e a avaliação da aprendizagem através dos jogos

Além disso, Denise Santos também tem escrito artigos sobre o uso de jogos no ensino de línguas, sublinhando a importância do aspeto lúdico na aprendizagem e a motivação que os jogos podem proporcionar aos alunos. A autora é da opinião que os jogos, em sala de aula, devem ser vistos como uma estratégia pedagógica eficaz e motivadora para o ensino de línguas.

Desta forma é seguro afirmar que a introdução de atividades lúdicas nas aulas de línguas é de extrema importância por proporcionarem:

- **Motivação:** as atividades lúdicas podem levar a que as aulas sejam mais interessantes e divertidas, o que ajuda a motivar os alunos a participar e aprender mais.

- **Aprendizagem significativa:** as atividades lúdicas podem ajudar os alunos a fazer conexões significativas com o conteúdo que estão a aprender. Quando os alunos se divertem enquanto aprendem, os mesmos estão mais propensos a lembrarem-se e compreenderem melhor o que foi ensinado.

- **Comunicação:** as atividades lúdicas podem incentivar a comunicação entre os alunos e com o professor, o que é essencial para a aprendizagem de línguas. Quando os alunos se sentem confortáveis e se divertem durante as aulas, sentem-se mais à vontade para participar nas conversas em grupo, nos debates ou outras atividades comunicativas.

- **Desenvolvimento de habilidades:** as atividades lúdicas podem ajudar a desenvolver habilidades específicas, como a capacidade de ouvir e entender melhor a língua-alvo, a capacidade de falar com mais fluência e precisão, e a capacidade de ler e escrever de forma mais eficaz.

- **Redução da ansiedade:** as atividades lúdicas podem ajudar a reduzir a ansiedade dos alunos durante as aulas de línguas, especialmente se eles têm medo de errar ou se sentem pressionados a ter um bom desempenho. Quando os alunos se divertem durante as aulas, sentem-se mais relaxados e à vontade para experimentar e aprender com seus erros.

Enquanto professora de Francês considero que os jogos são um instrumento muito eficaz na consolidação de conteúdos. Ao longo destes anos, tenho vindo a constatar, por exemplo, que os alunos têm alguma dificuldade em interiorizar os números em francês, talvez porque a pronúncia e as regras são diferentes das outras línguas, com as quais estão mais familiarizados, talvez pela falta de prática, pela falta de exposição à língua ou pela dificuldade em lembrarem do vocabulário. Para ajudar os alunos a superar estas dificuldades, levo para a sala de aula o jogo do bingo, por considerar que é uma forma divertida e eficaz de consolidar os números em francês, e por receber sempre um feedback muito positivo por parte dos alunos.

Antes de distribuir os cartões, esclareço as regras do jogo, explicando aos jogadores que sempre que completarem uma linha devem dizer “ligne” e que o primeiro a completar o seu cartão deve gritar: “Bingo!”. Depois de me certificar que todos perceberam as regras, escolho o aluno que vai cantar os números. Esta tarefa é rotativa.

Sempre que um aluno completa uma linha, deve repetir os números em voz alta. O jogo do bingo pode ser jogado em grande grupo ou em grupos mais pequenos. O papel do professor é o de orientar os discentes e corrigir a sua pronúncia, sempre que necessário.

Para consolidar o vocabulário de uma determinada unidade, também recorro ao jogo da mímica. Os jogadores devem selecionar uma palavra em francês, relacionada com o conteúdo que está a ser trabalhado e, de seguida, fazer mímicas para que os outros jogadores possam adivinhar qual é a palavra. O jogador que adivinha corretamente a palavra ganha um ponto. Este jogo pode ser jogado em grupo ou individualmente. Para além serem divertidos e eficazes na consolidação do vocabulário, os jogos de mímica também são uma ótima estratégia para praticar a expressão corporal.

Para aperfeiçoar a pronúncia dos novos sons que vão surgindo, o manual adotado propõe alguns trava-línguas. Os trava-línguas apresentam várias vantagens no aperfeiçoamento da pronúncia. Os trava-línguas exigem que os alunos articulem as palavras com clareza e rapidez, o que os ajuda a melhorar a articulação e a fluência na fala. A prática repetida dos trava-línguas também pode ajudar a melhorar a memória e a retenção dos novos sons e palavras. A repetição dos sons num contexto divertido e desafiador leva o estudante a superar as suas dificuldades e conseqüentemente ajudá-lo a aumentar a sua confiança e autoestima, comunicando com mais segurança em francês.

Em suma, as atividades lúdicas são uma excelente maneira de tornar as aulas de línguas mais envolventes e eficazes, ajudando os alunos a aprender de maneira mais significativa e a comunicar melhor na língua-alvo. Além de desenvolver habilidades linguísticas ainda melhora a confiança e a autoestima dos estudantes.

Avaliação Pedagógica em ABRP

Paula Cristina Pereira Costa



MEMÓRIA DESCRITIVA E REFLEXIVA DAS PRÁTICA DE AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA EM ABRP

Vivemos numa sociedade em constante mudança. Os vertiginosos avanços da ciência, da tecnologia e, por consequência, no acesso ao conhecimento, conduzem-nos a enormes desafios nas mais diversas áreas da nossa vida. Enquanto professores, é fundamental ter a consciência de que o conjunto de competências e atitudes que nos foi exigido enquanto alunos, são em grande parte, muito diferentes do que devemos incentivar, enquanto professores.

As formas tradicionais de transmissão de conhecimento, que se focam especialmente no conteúdo, apesar de desempenharem o seu papel no processo de ensino-aprendizagem, não deverão ser exclusivas. De facto, quando se reflete acerca das exigências do mercado de trabalho atual, verifica-se que são impostas muitas outras competências, como por exemplo, a capacidade de resolução de problemas, competências de comunicação, facilidade de trabalho de equipa e capacidade de gerir as relações interpessoais.

A metodologia de ensino designada Aprendizagem Baseada na Resolução de Problemas (ABRP) é uma metodologia de aprendizagem dinâmica, pois é simultaneamente centrada no aluno e na compreensão e resolução de um problema

complexo e não estruturado, da vida real, em que os alunos se envolvem ativamente na busca pelas diferentes soluções para um problema apresentado (Choden & Kijkuakul, 2020; Fidan & Tuncel, 2019; Servant-Miklos et al., 2019).

Implementação de uma aula de ABRP

As aulas de ABRP que implementei basearam-se no trabalho Ann Lambros (2004) cuja descrição está esquematizada na figura 1.



Figura 1. Sequência dos principais passos de uma sessão de ABRP. Adaptado de “*Problem-Based Learning in Middle and High School Classrooms: A Teacher's Guide to Implementation*” por Lambros, A., 2004, SAGE Publications, p. 9-10

A aula inicia-se com a apresentação do cenário aos alunos em pequenos grupos, de 4 a 6 alunos. O ponto de partida é a introdução de um problema, que poderá ser projetado, ou entregue aos alunos em suporte papel. O problema deverá ser relacionado com uma situação da vida real, com uma situação que os alunos reconheçam como relevante para o seu futuro ou ainda, no caso de ser simulado, deverá ser o mais autêntico possível. Para que esta metodologia seja eficaz, é fundamental que os problemas se enquadrem no contexto dos alunos, de forma que estes se envolvam efetivamente na busca pelas soluções dos problemas sugeridos.

Uma vez que a ABRP é uma metodologia centrada no aluno, na segunda etapa deverá ser um aluno a ler o problema em voz alta. Os outros alunos seguem a leitura à medida que o problema é lido em voz alta, de forma que todos tenham acesso à mesma informação.

De seguida, os alunos devem escrever uma lista com todas as informações indicadas no problema. Isto ajuda-os a começar a identificar o que sabem à partida.

Na fase seguinte, os alunos deverão construir a lista do “preciso saber”, onde é exigido que identifiquem as necessidades de aprendizagem, ou seja, os alunos definem os conceitos e temas que deverão investigar no sentido de solucionar o problema.

No quinto passo, os alunos deverão definir o plano de ação, ou seja, as medidas que terão de levar a cabo para obter a nova informação de que necessitam.

Na fase de exploração, os estudantes poderão recorrer a uma variedade de fontes de conhecimento, e terão de assumir a responsabilidade pela aquisição e avaliação dos recursos de informação a que acedem. O professor poderá também fornecer alguns recursos facilitadores da resolução do problema. Pretende-se que a aprendizagem seja um processo colaborativo, comunicativo e cooperativo, pelo que são fundamentais a aprendizagem entre pares, o ensino por pares e as apresentações em grupo.

Por fim, os alunos deverão construir uma síntese do seu trabalho, listando as possíveis soluções e explicitando várias alternativas para resolver o problema. Além disso, deverá também requerer o desenvolvimento de uma lista com novos tópicos de aprendizagem, que será usada para recolher informação adicional que irá ajudar os alunos a rejeitar ou incluir as possíveis soluções que eles desenharam (Lambros, 2004, pp. 3,9,10; Tan, 2003, pp. 30,31).

A avaliação dos alunos através da ABRP

No ensino tradicional um aluno tem, habitualmente, sucesso quando obtém as notas mais altas, o maior número de respostas corretas e, muitas vezes considera-se que o melhor trabalho é o mais convencional, sem grande lugar para a inovação ou criatividade (Lambros, 2004). Os alunos e professores estão muito envolvidos com os exames. Tan (2003) refere-se à falácia de *Macnamara* para explicar por que motivo a avaliação continua a incidir, essencialmente, sobre os testes ou exames. “Nós medimos o que é facilmente mensurável e desprezamos o que não podemos medir facilmente. Depois, presumimos que o que não podemos medir não é importante e assumimos que o que não pode ser medido não existe.” (p. 13)

Quando se desenvolve uma metodologia de ABRP, os alunos estão focados no desenvolvimento de várias soluções para o mesmo problema, não havendo, por isso, uma única resposta correta. A dificuldade em avaliar através da ABRP reside no facto de muitas das competências e processos envolvidos não poderem ser facilmente medidas.

De forma a avaliar estas competências, que vão para além do conhecimento, Vasconcelos (2012) desenvolveu uma grelha de avaliação, pontuada através da escala de *Likert*, de 1 a 5 pontos, que contempla os tópicos presentes na figura 2, que uso como guia de avaliação do processo.

Todos os passos destacados na figura 1 são fontes importantes de evidências passíveis de ser avaliadas, nomeadamente através da realização de rubricas de avaliação, de mapas mentais, de apresentações orais, de sessões de discussão em grande grupo, por exemplo.

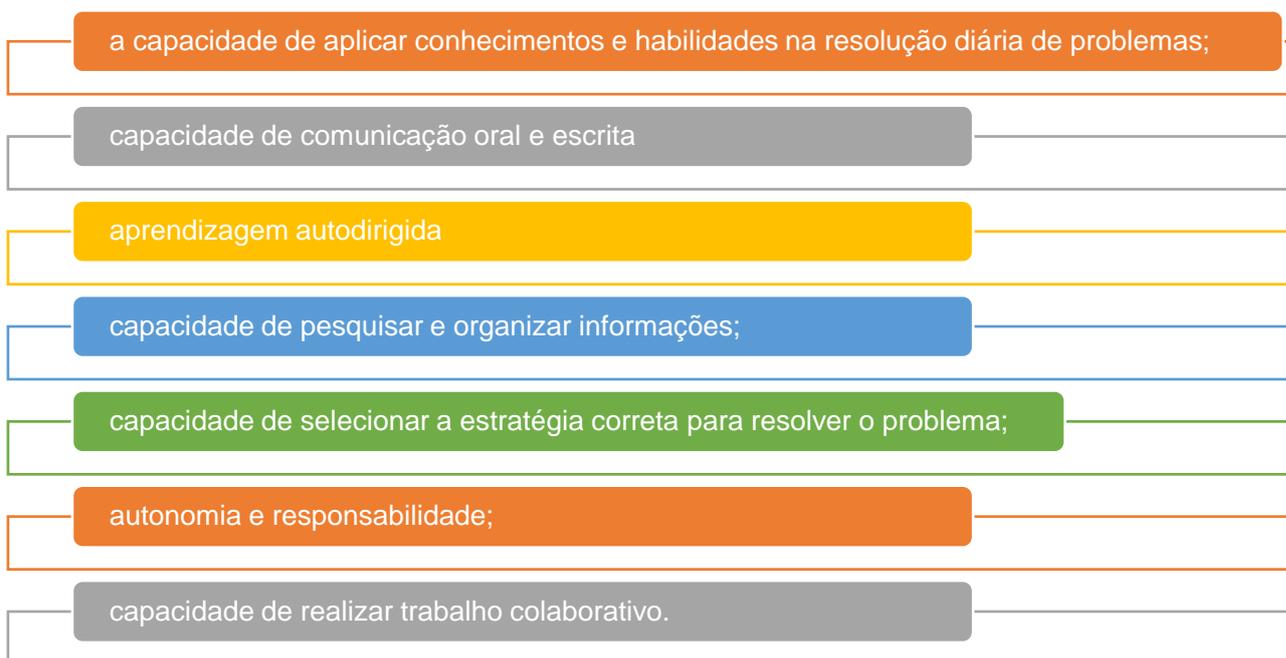


Figura 2 Competências avaliadas num projeto de ABRP. Adaptado de "Teaching Environmental Education through PBL: Evaluation of a Teaching Intervention Program" por Vasconcelos, C., 2012, *Research in Science Education*, 42(2), 219-232. doi:10.1007/s11165-010-9192-3

Os principais desafios que encontrei na implementação desta metodologia foram:

- A gestão do tempo – o tempo de aula despendido nestas aulas é superior ao que seria necessário para uma aula expositiva tradicional;

- O controlo do comportamento dos alunos – turmas muito grandes implicam a existência de algum ruído na sala de aula e dificultam a observação, por parte do professor, do trabalho de cada aluno;

- Resistência dos alunos – os alunos estão, muitas vezes, habituados a adotar uma postura de meros receptores do conhecimento, reagindo de forma pouco positiva a atividades que requerem o seu real envolvimento;

- A avaliação desafiante – enquanto professora, sinto algum desconforto na implementação deste tipo de avaliação, pois é difícil garantir que todas as competências de cada aluno vão ser corretamente identificadas e devidamente desenvolvidas.

Considerações finais

A ABRP baseia-se numa perspectiva socioconstrutivista pois a aprendizagem é alavancada pela cooperação e pela partilha entre pares. A diversidade de competências que se podem promover através desta metodologia é inegável, especialmente quando combinada com outras metodologias.

Assim, é fundamental que se continuem a desenvolver investigações acerca da aplicação e da avaliação em ABRP, dotando esta metodologia de recursos mais robustos que suportem a sua aplicação em sala de aula.

Referências bibliográficas

Choden, T., & Kijkuakul, S. (2020). Blending Problem Based Learning with Scientific Argumentation to Enhance Students' Understanding of Basic Genetics. *International Journal of Instruction*, 13(1).

Fidan, M., & Tuncel, M. (2019). Integrating augmented reality into problem based learning: The effects on learning achievement and attitude in physics education. *Computers & Education*, 142. Retrieved from <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0360131519301885>

Lambros, A. (2004). *Problem-Based Learning in Middle and High School Classrooms: A Teacher's Guide to Implementation*: SAGE Publications.

Servant-Miklos, V. F. C., Woods, N. N., & Dolmans, D. H. J. M. (2019). Celebrating 50 years of problem-based learning: progress, pitfalls and possibilities. In (Vol. 24, pp. 849-851).

Tan, O. S. (2003). *Problem-based Learning Innovation: Using Problems to Power Learning in the 21st Century*: Thomson.

Vasconcelos, C. (2012). Teaching Environmental Education through PBL: Evaluation of a Teaching Intervention Program. *Research in Science Education*, 42(2), 219-232. doi:10.1007/s11165-010-9192-3

Vasconcelos, C., & Almeida, A. (2012). *Aprendizagem baseada na resolução de problemas no ensino das ciências. Propostas de trabalho para ciências naturais, biologia e geologia*. Porto: Porto editora.

Construir o sentido do trabalho escolar

Regina Maria Teixeira de Carvalho

"O homem primeiro tropeça, depois anda, depois corre, um dia voará."

José Saramago, Memorial do Convento

É preciso combater o tédio. O tédio trava a evolução. Limita a capacidade de sonhar e de construir asas para chegar até ele.

O maior desafio que temos hoje, enquanto professores, é combater o tédio nas práticas pedagógicas, situação que condiciona a aprendizagem e favorece o «desânimo aprendido, no qual os alunos se percebem incapazes de aprender e aprendem, apenas, o desânimo, tornando-se inativos», como refere Ilídia Cabral.

Esta inatividade prende-se, também, com a atitude do professor que se acomoda às práticas rotineiras e chega, até, a constatar que a mudança já não vale a pena, num mundo que reclama evolução, novas rotinas, convocações, que desperta os sentidos.

Assim, como professora, entendo o espaço sala de aula não como um lugar fechado, onde o aluno ocupa um espaço predefinido, adotando o papel de ouvinte-espectador, antes um espaço de partilha, de entrega, de reflexão, com janelas que deixam ver a vida que não temos, mas sem angústias paradas.

Por isso, sempre que possível, na minha prática letiva, o desafio é uma forma de me superar, assumindo os papéis que os alunos esperam de mim, contribuindo para o desenvolvimento das aprendizagens.

Em analepse, reconheço que a aluna que fui se transformou numa professora que procura - ou tenta? - encontrar meios para despertar no aluno o gosto por aprender, por conhecer, adotando uma filosofia pedagógica proativa. E é por acreditar que o homem / aluno / professor pode evoluir, «primeiro tropeça, depois anda, depois corre», que recorro a uma prática pedagógica inovadora com contornos de grande importância, no tempo em que vivemos: conciliar a Educação Literária com o projeto de Cidadania e Desenvolvimento, considerando, fundamentalmente, o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória.

Neste sentido, proporciono aos alunos, tanto a nível individual como em grande grupo, a oportunidade de combater o desânimo, o tédio, de encontrarem um sentido

no tempo de aula, e, sobretudo, de perceberem o que a escola pretende deles e o que eles podem dar à escola.

Assim, fazendo agora uma apresentação mais detalhada da prática pedagógica, de acordo com o programa e a planificação prevista para o 11º ano de escolaridade, um dos conteúdos de Educação Literária é o *Sermão de Santo António*, de Padre António Vieira. Mais do que a leitura de excertos, e a análise respetiva, importa proporcionar ao aluno a capacidade e a oportunidade de refletir sobre as condições de vida do séc. XVII, a realidade social vivida em S. Luís do Maranhão e a mensagem de Vieira, assim como reconhecer no autor as suas qualidades combativas, num mundo tão imperfeito.

Deste modo, o projeto apresentado aos alunos, num primeiro momento, contendo as linhas orientadoras, é, depois, completado em grande grupo para definição

- . dos grupos de trabalho;
- . da distribuição das tarefas;
- . do *timing* necessário para resolução do projeto e a apresentação do projeto.

Para a consecução do projeto é preciso

- . uma diligente pesquisa de dados;
 - . o conhecimento sobre a realidade social e política de S. Luís do Maranhão;
 - . a seleção de críticas tecidas pelo autor, na obra;
 - . a investigação sobre casos semelhantes aos criticados por Vieira, na atualidade;
 - . a definição do modo de narração do trabalho / a exposição através de vídeos, ppt, dramatizações,...
- . o recurso à criatividade e originalidade;
 - . a ponderação sobre a forma de expor, dar a conhecer os trabalhos à comunidade escolar;
 - . a delineação das rubricas de avaliação e os momentos de feedback das atividades.

O tédio desaparece, dando lugar ao empenho, à dedicação, os alunos encontram um sentido na atividade, criam ferramentas que os capacitam para se afirmarem enquanto indivíduos integrados num projeto educativo.

Considero esta atividade uma prática significativa ao permitir o desenvolvimento integral do aluno, capacitando-o para a melhor versão de si próprio, dando-lhe a possibilidade de se preparar para a vida adulta, como um ser capaz de refletir sobre o mundo que o rodeia, sobretudo, adotando uma visão crítica - norteadas por valores como a liberdade, a responsabilidade, a valorização do trabalho e a consciência de si próprio.

Voar é possível, só carece das ferramentas necessárias.

O Modelo de Educação Desportiva

Rubem Carola

A memória descritiva que vou apresentar relata o dia a dia de um professor de Educação Física que opte por utilizar nas suas aulas o Modelo de Educação Desportiva (MED), numa turma que revele já um determinado nível de auto-organização. Este modelo procura que a prática da Educação Física seja uma experiência desportiva autêntica para o aluno, aproximando-a de uma competição desportiva mais real, tal como acontece no desporto federado.

Este modelo pode ser dividido em três fases:

1ª) o ensino do professor passa pela preparação dos papéis dos alunos, pretendendo-se um papel ativo na orientação e organização das atividades, sendo necessário desenvolver com responsabilidade e autonomia controlada os papéis de praticante, treinador, preparador físico, dirigente, árbitro, etc.;

2ª) havendo um grau de autonomia por parte dos diversos atores organizacionais, o professor passa a ter um papel de gestor e de controlo do cumprimento das atividades e dos papéis, fazendo-se intervir sempre que necessário e pertinente;

3ª) os alunos já conseguem ser autónomos e capazes de desenvolver especifica e eficientemente, cada uma das suas tarefas e um trabalho de equipa efetivo, neste caso, o professor assume um papel de verdadeiro supervisor e observador das tarefas desempenhadas.

Em todas as aulas existem momentos de treino (preparação para a competição) e de competição. Os alunos devem analisar o que possa eventualmente ter falhado no jogo, para com o treino melhorarem as suas capacidades/competências para o jogo seguinte. Esse trabalho é desenvolvido pelos alunos, cada um desempenhando o papel inicialmente atribuído com o necessário acompanhamento do professor. No final da aula são atribuídos pontos pelo resultado nos jogos, mas também pelo desempenho nalguns dos papéis atribuídos e postura das equipas na aula. Deste modo, as equipas devem realizar um balanço do trabalho desenvolvido, de forma a perceber o que deve ser aperfeiçoado, quer para o melhor desempenho nos jogos seguintes, quer na própria gestão das tarefas individuais dentro do grupo.

Com a utilização desta metodologia os alunos passam efetivamente a ser o foco da aprendizagem, o trabalho é desenvolvido pelos alunos e não para os alunos, permitindo assim um melhor desenvolvimento da autonomia e responsabilidade, valorizando-se e aperfeiçoando-se mais as competências sociais. Os alunos tornam-se mais participativos no jogo e mais comprometidos com a arbitragem. O trabalho em equipa favorece a experiência na modalidade dos alunos federados, sendo esse conhecimento muito benéfico para ajudar os menos experientes a aprender;

Devido á existência dos papéis “não práticos”, reconheço um aumento do conhecimento teórico sobre a modalidade, já que os alunos ao desempenharem a tarefa de árbitro, para além de conhecerem a regra têm de ser capazes de perceber o jogo para permitir a sua aplicação. O papel de treinador exige um conhecimento mais estratégico do jogo e desenvolve a capacidade de adaptação a novos contextos, bem como a capacidade de antecipação do comportamento das equipas adversárias.

A competição melhora o vínculo e proximidade entre os alunos, já que todos trabalham e desenvolvem as suas capacidades e competências para a melhoria do desempenho da equipa, aumentando assim as habilidades de liderança dentro do grupo e o fair play para com colegas, adversários e árbitros.

Em função do contexto de cada turma, o professor pode valorizar mais ou menos os papéis atribuídos e estes resultarem em atribuição de pontos para a competição final entre as equipas. Assim, numa turma que necessite priorizar o desenvolvimento das competências relacionais e socio-emocionais, o professor pode e deve valorizar o fair-play e o trabalho de equipa e não apenas o resultado dos diversos jogos da competição entre as equipas.

A avaliação na disciplina de Educação Física é caracterizada por ser uma avaliação continua e permanente em todas as aulas, através da transmissão de feedbacks constantes sobre o desempenho dos alunos. Assim, com a utilização deste modelo potenciamos também o desenvolvimento e consequente avaliação das atitudes e valores, competência de relacionamento e socio-emocionais, entre outras, para além, do conhecimento e desempenho mais prático das diversas tarefas propostas aos alunos nas aulas.

A Avaliação ao serviço dos Pilares da Educação

Sandra Amaral

Na Educação Pré-Escolar, os processos de planeamento e avaliação estão sempre interligados. Se, por um lado, planear é importante para antecipar o que será mais relevante desenvolver para promover aprendizagens nas crianças, por outro lado avaliar é fundamental para tomar decisões que melhorem a ação educativa.

De acordo com as OCEPE (2016), *“o termo “avaliar”, no seu sentido etimológico, remete para a atribuição de um valor, por isso, a avaliação é muitas vezes entendida como a classificação da aprendizagem, sendo que algumas perspetivas teóricas a descrevem como a realização de juízos de valor. Articulado estas conceções com a definição de avaliação apresentada, considera-se que a educação pré-escolar não envolve nem a classificação da aprendizagem da criança, nem o juízo de valor sobre a sua maneira de ser, centrando-se na documentação do processo e na descrição da sua aprendizagem, de modo a valorizar as suas formas de aprender e os seus progressos.”* Analisando esta afirmação, há só a referir que a atribuição de um valor não quer propriamente dizer classificação e que o juízo de valor não recai sobre a maneira de ser, mas sim sobre a qualidade das aprendizagens.

Na escola onde eu leciono (Colégio Camões) está implementado um Referencial de Avaliação e Classificação que contempla o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), as Aprendizagens Essenciais (AE), os referenciais para as várias dimensões do desenvolvimento curricular, incluindo a avaliação externa, os princípios orientadores da Autonomia e Flexibilidade Curricular e a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC).

Este Referencial de Avaliação define duas modalidades de avaliação pedagógica: a Avaliação Para as Aprendizagens (avaliação formativa) e a Avaliação Das Aprendizagens (avaliação sumativa). Estas modalidades não se podem confundir, devendo considerar-se complementares, uma vez que ambas contribuem para recolher informação essencial para dar um feedback de qualidade aos alunos, tendo em vista o que e como os alunos aprendem.

Tendo em conta tudo o que menciona o Referencial de Avaliação e analisando, agora, o meu contexto de ensino Pré-Escolar, a modalidade que eu uso baseia-se na

Avaliação para as Aprendizagens, ou seja, na avaliação formativa, que tem como principal finalidade ser uma avaliação para a aprendizagem e não da aprendizagem.

É uma avaliação que se desenvolve através de ciclos de planeamento, ação e avaliação, expressando a intencionalidade educativa do educador. Assim sendo, existe um planeamento definido no início do ano letivo, a que chamamos caracterização inicial/ avaliação diagnóstica, que permite ao educador perceber o contexto social e familiar das crianças, assim como o conhecimento, observação e escuta de cada criança para elaboração do Projeto Curricular de Grupo. A avaliação deve servir sempre os interesses das crianças, procurando dar resposta às suas necessidades educativas, contribuindo para a aprendizagem e desenvolvimento das mesmas.

Considerando que a avaliação é realizada em contexto sala, qualquer momento de interação, qualquer atividade/ tarefa realizada possibilita ao educador a recolha de informação sobre a criança e o grupo. Tendo em conta o Referencial de Avaliação e Classificação do Colégio Camões, estão definidos os critérios específicos de avaliação do Departamento do Pré-Escolar. Estes critérios abrangem os domínios, as áreas de competências, áreas de conteúdo/ dimensões, os indicadores e os instrumentos de avaliação. Relativamente aos instrumentos são utilizados: registos de observação livre, grelhas de observação (trabalhos individuais e de grupo), fotografias e vídeos, portefólios das crianças e listas de verificação. Todos estes instrumentos são usados para recolher o máximo de informação sobre a aprendizagem da criança, assim como o seu desenvolvimento pedagógico (cuja informação é, depois, disponível aos encarregados de educação de forma descritiva através das avaliações intercalares e periódicas, tendo por base as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar).

Quanto às práticas de avaliação utilizadas na minha ação pedagógica, eu destacaria duas que considero mais importantes: o feedback e os portefólios das crianças.

No Pré-Escolar, aposta-se no feedback construtivo que se dá à criança (centrado no seu empenho e na resolução das suas dificuldades) para que ela construa a sua jornada de aprendizagem, desenvolvendo a sua autoestima e, ao mesmo tempo, promovendo a persistência e a vontade de aprender. O feedback, no meu caso específico, é feito oralmente e durante os momentos de aprendizagem, envolvendo a

criança na análise e reflexão das aprendizagens, encorajando-a e promovendo a sua capacidade de aprender de modo ciente e autónomo.

Relativamente aos portefólios, o conceito de portefólio é muito mais abrangente do que uma simples capa de trabalhos da criança, é um arquivo de registos que evidenciam experiências, realizações únicas, escolhas, conquistas e progressos da criança, espelhando as atividades realizadas em contexto de sala e as atividades que estão previstas no Plano Anual de Atividades, permitindo fazer uma análise do desenvolvimento global da criança ao longo do ano letivo (em todas as áreas de contudo das OCEPE). Os portefólios são partilhados com as famílias, que para além de o irem construindo juntamente com as crianças/ educadoras, podem deixar o seu feedback para a educadora.

No Pré-Escolar, a avaliação não serve para triar as crianças em função da sua adequação/ realização do currículo, mas para adequar o desenvolvimento do currículo às necessidades da criança, para que esta possa evoluir e aprender, defendendo-se uma avaliação de progresso em relação às aprendizagens realizadas.

Para concluir, importa, ainda, fazer uma breve referência aos cinco pilares em que assenta a educação, em articulação com a aprendizagem no Pré-Escolar. Paulo Freire, na sua obra “Pedagogia da Autonomia” (1996) refere os cinco pilares da educação, sendo eles: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a conviver, aprender a ser e aprender a transformar. Estes pilares são essenciais quando falamos em Educação Pré-Escolar, uma vez que demonstram tudo o que se trabalha neste grau de ensino. O educador deve ter a preocupação dar às crianças ferramentas que lhes permitam pensar, comunicar, pesquisar, ter raciocínio lógico, interagir com outras pessoas, questionar o mundo que as rodeia, contribuindo para que sejam seres independentes, autónomos, críticos e capazes de tomar suas próprias decisões, no sentido de transformar a nossa sociedade numa sociedade mais justa e solidária.

Uma estratégia de avaliação no 1.º ciclo

Sandra Costa

No 1.º ciclo, a abordagem de novos conteúdos que mobilizem vocabulário específico de uma disciplina são sempre uma boa oportunidade de exploração de conceitos em grande grupo, seguidos de uma atividade prática em pequeno grupo, finalizando com uma atividade de caráter individual, da qual sairá um feedback e feedforward positivo e indutor de novas atividades e/ou tarefas.

Vamos concretizar com um exemplo na área da matemática. As aprendizagens essenciais, atualizadas em 2021, contemplam a introdução do conceito de probabilidade desde o 3.º ano, bem como a da classificação dos eventos (impossíveis, possíveis e certos).

Partimos da exploração de um desafio comum para a turma. É-lhes apresentada uma situação em que devem prever o que pode acontecer: o professor tem na mão um saco opaco e lá coloca 5 bolas brancas, 2 pretas e 1 azul. “Tirando uma bola ao acaso, qual acham que vai sair?” Segue-se o debate com respetivas explicações, levando-os à conclusão de que tirar uma bola é um acontecimento certo, tirar uma bola branca é mais provável do que tirar das outras cores e tirar uma bola laranja é impossível.

Explorados os conceitos, parte-se para trabalhos de pequeno grupo. Em cada mesa está disposto material que permite colocar em prática o aprendido (dados, moeda, blocos lógicos,...), bem como um documento com duas tabelas. Na primeira tabela, terão de classificar determinados acontecimentos quanto à sua probabilidade, registando-a também sob a forma de número (fração, dízima e percentagem). Na segunda tabela, terão espaço para experimentar a atividade sugerida e registar o resultado efetivo, comprovando que nem sempre a probabilidade corresponde à realidade. Segue-se um momento de apresentação de conclusões à turma, partilhando experiências e estratégias.

A observação de discussão em grupo sobre as respostas às situações levantadas pelo professor e a sua apresentação à turma fornece ao professor feedback sobre a aprendizagem dos seus alunos. Na posse destas informações, o professor pode decidir, de forma mais fundamentada, sobre as estratégias e atividades a privilegiar nas situações futuras de aprendizagem.

Quando os alunos partilham as suas ideias com os colegas, são obrigados a compreendê-las em função dos seus conhecimentos anteriores. O contacto com ideias diferentes e a própria discussão permitem que os alunos reflitam sobre a sua aprendizagem e se auto e heteroavaliem.

Por fim, é colocado aos alunos um desafio individual (em papel, kahoot,...), onde se verifica a aquisição da aprendizagem com correção individualizada. Os alunos podem, depois, proceder à sua correção.

Os alunos que mostrem já ter adquirido, poderão passar para um patamar mais complexo, como a construção de novas situações em que a probabilidade possa ser aplicada. Os alunos que precisem de consolidar, terão feedback descritivo, com análise das incorreções demonstradas e exercícios à disposição, começando com acompanhamento individualizado até à realização autónoma de exercícios.

O potencial desta ação reside no facto de que o feedback ao aluno incentiva à compreensão do erro e à sua utilização como plataforma para a aprendizagem, uma vez que são apontadas pistas de melhoria, ao invés de uma correção onde são assinalados os erros e é atribuída uma classificação. Assim, o aluno participa na aprendizagem e vê a correção como uma “luz” que aponta novos caminhos.

Em suma, podemos apresentar a estratégia sob o seguinte esquema:

