

O Envolvimento Parental na Avaliação Formativa das Aprendizagens: um estudo de caso no 4.º ano de escolaridade

Relatório de Prática de Ensino Supervisionado

Daniela Barbadães Rodrigues

Trabalho realizado sob a orientação de

Professora Doutora Catarina Frade Mangas

Leiria, Novembro 2024

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

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA

AGRADECIMENTOS

Às minhas duas estrelinhas, mãe e avô. Foram o meu ponto luz, o olhar para o céu que tantas vezes me deu força e que me guiou sempre, naquele que foi o percurso mais transformador da minha vida!

À minha avó Manuela, ao meu irmão Bruno, à minha irmã Cláudia, e ao meu pai José. Obrigada pelo exemplo de força, superação e resiliência, serão sempre a maior fonte de gratidão.

Ao meu namorado, Eurico. Obrigada pelas vezes em que o abraço foi casa, pela escuta constante e por tantas vezes me impedir de desacreditar.

À Sara, o meu par pedagógico, pela palavra certa, pela gargalhada, pelos desafios superados, por me ensinar a ser (mais) leve!

À professora Sónia pelas constantes reflexões que colocou durante este percurso, por me ensinar a olhar com amor para a minha criança interior, pela escuta, pela inspiração e pela resiliência!

À professora Catarina por me ter demonstrado, sem saber, que sair da nossa zona de conforto é mais do que um ato de coragem, é um ato de amor por nós próprios! Pela disponibilidade constante, pelo envolvimento, pela inspiração, pelo questionamento, pelo exemplo, pela escuta, pelo brilhar do olhar pela educação!

A todas as crianças que se cruzaram comigo nesta viagem. Foram o abraço e o colo no momento certo, a inspiração, a certeza e a incerteza, o amor no seu estado mais puro, a aprendizagem, a evolução e o crescimento!

Às Educadoras e Professoras Cooperantes, que abriram a porta das suas salas e permitiam que também fossem um bocadinho minhas. Pela inspiração e por me demonstrarem que é possível ser e fazer diferente!

RESUMO

O presente relatório de prática de ensino supervisionado foi construído no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, realizado na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria nos anos letivos 2022/2023 e 2023/2024, encontrando-se dividido em duas partes: i) dimensão reflexiva; ii) dimensão investigativa.

Na primeira parte, apresento as reflexões decorrentes da imersão nos contextos de Creche, Jardim de Infância e 1.º Ciclo do Ensino Básico.

A Prática Pedagógica em Educação de Infância – Creche, deu a oportunidade de refletir sobre a importância dos ritmos pedagógicos neste contexto, bem como a importância da observação, planificação e intervenção e da relação escola-família no quotidiano. Assim, foi dado o primeiro passo para uma(re)transformação enquanto educadora de infância.

A Prática Pedagógica em Educação de Infância – Jardim de Infância permitiu refletir sobre a importância de (re)significar a imagem de criança, do valor pedagógico do brincar, do espaço como (segundo) educador e da documentação em contexto de jardim de infância. Por sua vez, esta possibilitou consolidar a minha visão de educação e criança e crescer pessoalmente e profissionalmente.

A Prática Pedagógica realizada em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico (I e II) deu-me a oportunidade de aproximar este contexto aos contextos vividos anteriormente, e refletir sobre as múltiplas dimensões inerentes à prática docente, concretamente a observação, a planificação, a avaliação e reflexão. Esta não significou o culminar da transformação enfatizada, pois acredita-se que essa existirá ao longo de todos os contextos profissionais futuros.

Na segunda parte do relatório, apresenta-se um estudo de natureza mista, referente ao envolvimento parental na avaliação formativa das aprendizagens, que envolveu 22 crianças e respetivos encarregados de educação. A investigação foi desenvolvida no contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico, com uma turma de 4.º ano de escolaridade, visando (i)

conhecer as perspectivas dos encarregados de educação relativamente à temática da avaliação das aprendizagens (antes e após a intervenção), (ii) conhecer a relevância atribuída pelos encarregados de educação ao envolvimento parental no processo de avaliação dos educandos (antes e após a intervenção), (iii) compreender o contributo da tríade professor – encarregado de educação – aluno na avaliação formativa de uma sequência didática e (iv) refletir sobre o efeito do envolvimento parental na avaliação formativa das aprendizagens.

A recolha de dados ocorreu através de inquérito por questionário, aplicado aos encarregados de educação antes da implementação de uma sequência didática, do preenchimento de grelhas de observação efetuado pela docente, pelos encarregados de educação e pelos alunos, ao longo da sequência didática e de um segundo questionário, dirigido aos encarregados de educação, aplicado no final da intervenção.

Os resultados obtidos demonstram que os encarregados de educação, começam a ter uma visão de avaliação que se afasta do mero ato de aferir aprendizagens e que se aproximam de uma visão holística das práticas avaliativas. Constata-se, também, que envolver os encarregados de educação parece contribuir para uma maior responsabilização face à educação dos educandos e para o fortalecimento da relação escola-família.

Palavras-chave

Avaliação Formativa, Envolvimento Parental, Relação Escola-Família, 1.º Ciclo do Ensino Básico.

ABSTRACT

This supervised teaching practice report was drawn up as part of the master's degree in Pre-School Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education, held at the School of Education and Social Sciences of the Polytechnic Institute of Leiria in the academic years 2022/2023 and 2023/2024, and is divided into two parts: i) reflective dimension; ii) investigative dimension. To begin, I reflect about my immersion on nursery School, kindergarten and elementary school environments.

In the first part, I present the reflections from my immersion in the nursery, kindergarten and elementary school contexts.

The Pedagogical Practice in Early Childhood Education - Nursery School gave me the opportunity to reflect on the importance of pedagogical rhythms in this context, as well as the importance of observation, planning and intervention and the school-family relationship on a daily basis. This was the first step towards a (re)transformation as an early childhood educator.

The Pedagogical Practice in Early Childhood Education - Kindergarten allowed me to reflect on the importance of (re)meaning the image of the child, the pedagogical value of play, space as a (second) educator and documentation in a kindergarten context. In turn, it has enabled me to consolidate my vision of education and children and to grow personally and professionally.

The Pedagogical Practice carried out in the context of the 1st Cycle of Basic Education (I and II) gave me the opportunity to bring this context closer to the contexts I had previously experienced, and to reflect on the multiple dimensions inherent in teaching practice, specifically observation, planning, evaluation and reflection. This was not the culmination of the transformation emphasized, as it is believed that this will exist throughout all future professional contexts.

The second part of the report presents a mixed study on parental involvement in the formative assessment of learning, involving 22 children and their parents. The research was carried out in the context of the 1st Cycle of Basic Education, with a class of 4th graders. The aim

was (i) to find out the parents' perspectives on the subject of learning assessment (before and after the intervention), (ii) to find out the importance given by parents to parental involvement in the process of assessing their students (before and after the intervention), (iii) to understand the contribution of the teacher - parent - student triad in the formative assessment of a sequence of challenges and (iv) to reflect on the effect of parental involvement in the formative assessment of learning.

Data was collected through the use of two questionnaires and the completion of observation grids by the triad over a period of six weeks. The results show that parents and guardians are beginning to have a view of assessment that moves away from the mere act of measuring learning and is moving towards a holistic view of assessment practices. It also shows that involving parents seems to contribute to greater responsibility for their children's education and to strengthening the school-family relationship.

Keywords

Formative Assessment, Parental Involvement, School-Family Relations, 1st Cycle of Basic Education.

ÍNDICE GERAL

Agradecimentos	ii
Resumo	iii
Abstract.....	v
Índice Geral	vii
Índice de figuras	xi
Índice de Tabelas.....	xii
Abreviaturas.....	XIII
Introdução.....	1
Parte I - Dimensão Reflexiva	3
Capítulo I – Prática de Ensino Supervisionado em Contexto de Creche.....	3
1.1 O Contexto Educativo	4
1.2 Os Ritmos Pedagógicos em creche	4
1.3 Observar, Planificar e Intervir.....	7
1.4 Relação Creche-Família	10
Capítulo II – Prática de Ensino Supervisionado em Contexto de Jardim de Infância....	13
2.1 O Contexto Educativo	13
2.2 (Re)significar a imagem de criança	14
2.3 Valor (Pedagógico) do Brincar	17
2.4 O Espaço como (Segundo) Educador	18
2.5 Documentar no Jardim de Infância	21
Capítulo III – Prática de Ensino Supervisionado em 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	23
3. 2.º Ano de escolaridade.....	23
3.1 Expectativas e receios	23
3.2 Contexto Educativo.....	24
3.3 Percurso Trilhado.....	24

3.3.1 ... Na Observação	25
3.3.2 ... Na Planificação	26
3.3.3 ... Na Avaliação.....	27
3.3.4 ... Na Reflexão.....	29
4. 4.º Ano de escolaridade.....	31
4.1 Expectativas e receios	31
4.2 Contexto Educativo.....	31
4.3 Percurso trilhado... ..	32
4.3.1 ... Na Observação	32
4.3.2 ... Na Planificação	33
4.3.3 ... Na Avaliação.....	35
5. Aprendizagens Transversais ao contexto de 1.º CEB	37
Parte II - Dimensão Investigativa.....	41
Introdução à Dimensão Investigativa	41
Pertinência, questão de investigação e objetivos do estudo	41
Capítulo I – Enquadramento Teórico	42
1.1 Avaliação das aprendizagens	42
1.2 Contextualização Histórica	43
1.3 Enquadramento Atual.....	44
1.3.1 Avaliação Diagnóstica	45
1.3.2 Avaliação Formativa	45
1.3.3 Avaliação Sumativa	47
1.4 Família e Escola	49
1.5 Família e avaliação.....	53
Capítulo II – Metodologia de Investigação	56
2.1 Paradigma de investigação e tipo de estudo.....	56
2.2 Cenário e participantes.....	57

2.3	Procedimentos, técnicas e instrumentos de recolha de dados	58
2.4	Técnicas e instrumentos de análise de dados	60
	Capítulo III – Apresentação dos dados e discussão de resultados.....	62
3.1	Pré-Desafios– questionário Inicial(Q ₁)	62
3.2.	Desafios	69
3.2.1	Desafio 1	70
3.2.2	Desafio 2.....	73
3.2.3	Desafio 3	76
3.2.4	Desafio 4	78
3.3	Pós-Desafios– questionário Final (Q ₂).....	80
	Considerações Finais da Investigação	88
	Limitações da investigação e Sugestões Futuras	89
	Conclusão	91
	Bibliografia.....	92
	Apêndices	110
	Apêndice I – Folha de registo para as famílias: “Uma aventura com Histórias na sala dos peixinhos”	111
	Apêndice II – Reflexão Individual, semana 3 e 4 de janeiro de 2023	112
	Apêndice III – Reflexão individual, semana de 23, 24 e 25 de outubro de 2023.....	117
	Apêndice IV – Reflexão individual, semana de 11, 12 e 13 de março de 2024.....	122
	Apêndice V – Reflexão individual, semana de 15, 16 e 17 de abril de 2024.....	127
	Apêndice VI – Reflexão individual, semana de 8, 9 e 10 de abril de 2024.....	133
	Apêndice VII – Documento de avaliação semanal.....	138
	Apêndice VIII – Inquérito por questionário inicial (q ₁)	139
	Apêndice VIX – Inquérito por questionário Final (Q ₂).....	143
	Apêndice X – Excerto Planificação Referente ao conteúdo “literacia Financeira”	147
	Apêndice XI – Excerto Planificação Referente ao conteúdo “25 de abril de 1974”	150

Apêndice XII – Excerto Planificação Referente ao conteúdo “Texto Biográfico”	153
Apêndice XIII – Excerto Planificação Referente ao conteúdo “Recolha e análise de dados”	156
Apêndice XIV – Exemplo de Grelha de observação: Investigadora	159
Apêndice XV – Exemplo de Grelha de observação: Encarregados de Educação	160
Apêndice XVI – Exemplo de Grelha de observação: Alunos	161
Apêndice XVII – Informações Desafio 1: Receita em família.....	162
Apêndice XVIII – Informações Desafio 2 : Avós falem-me do 25 de abril.....	163
Apêndice XIX – Informações Desafio 3: A minha inspiração	164
Apêndice XX – Informações Desafio 4: Vamos Poupar Água	165
Apêndice XXI – Consentimento Informado.....	166
Apêndice XXII– Dados Recolhidos Q ₁ e Q ₂	168
Apêndice XXIII – Questão-Aula 1	180
Apêndice XXIV – Dados Recolhidos dos Quatro Desafios	181
Apêndice XXV – Questão-Aula 2	191
Apêndice XXVI – Questão-Aula 3.....	193
Apêndice XXVII – Questão-Aula 4	195

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - G. a auxiliar na construção do telhado da casa de cartão.....	9
Figura 2- Grupo de crianças no momento de construção do Fantoche Zeca.....	11
Figura 3 – Fantoche Ping-Ping.....	11
Figura 4 – Fantoche Zeca.....	11
Figura 5 – Avó de uma das crianças a dinamizar o conto de uma história.....	11
Figura 6 – Grupo de crianças num momento de brincadeira com materiais não estruturados.....	18
Figura 7 – Crianças convidam a educadora estagiária para as ajudar a plantar morangos.....	18
Figura 8 – Crianças convida a educadora estagiária para contar o n.º de plantas que iriam caber nos espaços destinados aos ovos.....	18
Figura 9 – Conversa com um dos grupos sobre o cantinho da leitura	19
Figura 10 – Construção de mini-histórias.....	21
Figura 11 – Três crianças observam a sua voz na documentação pedagógica.....	22
Figura 12 – Documentação pedagógica na porta da sala de atividades.....	22
Figura 13 – Operação de subtração resolvida através da reta numérica.....	25
Figura 14 – Atividade lúdica no âmbito do pensamento computacional	27
Figura 15 – Momento de aprendizagem cooperativa.....	27
Figura 16 – Aluno no decorrer de uma atividade lúdica	38
Figura 17 – O bilhete de avião	38
Figura 18 – Construção cooperativa do vulcão	38

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Categorias e subcategorias de análise de conteúdo Q ₁	63
Tabela 2 – Categorias e subcategorias de análise de conteúdo dos desafios.....	70
Tabela 3 – Dados recolhidos relativos à avaliação do primeiro desafio “Receita em Família”.....	70
Tabela 4 - Dados recolhidos relativos à avaliação do segundo desafio “Avó/ô fala-me do 25 de abril”	73
Tabela 5 - Dados recolhidos relativos à avaliação do terceiro desafio “A minha inspiração”.....	76
Tabela 6- Dados recolhidos relativos à avaliação do quarto desafio “Vamos poupar água”.....	78

ABREVIATURAS

AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular.

CAF – Componente de Apoio à Família.

CATL – Centro de Atividades de Tempos Livres.

CEB – Ciclo do Ensino Básico.

IP – Intervenção Precoce.

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social.

Jl – Jardim de Infância.

PES – Prática de Ensino Supervisionado.

TF – Terapia da Fala.

TIC – Tecnologia de Informação e Comunicação.

TO – Terapia Ocupacional.

INTRODUÇÃO

O presente relatório de Prática de Ensino Supervisionado foi desenvolvido no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, realizado na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria, nos anos letivos 2022/2023 e 2023/2024. Este documento tem como objetivo espelhar, de forma reflexiva, toda a transformação vivenciada ao longo das Práticas Pedagógicas nos contextos de Creche, Jardim de Infância e 1.º Ciclo do Ensino Básico, destacando-se os obstáculos que deram lugar a aprendizagens significativas ao longo dos quatro semestres. A par da dimensão reflexiva surge a investigação onde se pretende apresentar o estudo investigativo desenvolvido no contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Desta forma, o relatório encontra-se dividido em duas partes: a primeira referente à dimensão reflexiva e, a segunda parte, diz respeito à dimensão investigativa. De maneira a organizar cada uma das partes, foram criados capítulos e subcapítulos.

Na primeira parte, alusiva à dimensão reflexiva são mencionadas as vivências e aprendizagens nos vários contextos de prática de ensino supervisionado. No contexto de Creche reflete-se, especificamente, sobre a transformação que se sentiu no decorrer do processo de aprendizagem, tornando-se como referentes: a importância dos ritmos pedagógicos em educação de infância para a própria criança e o impacto que detêm no olhar sobre a criança, a importância dos processos educativos, observar, planificar e intervir e, por fim, o projeto desenvolvido no âmbito da relação escola-família.

As vivências e aprendizagens no contexto de Jardim de Infância, incidem de maneira reflexiva, sobre a importância do educador de infância (re)significar o seu olhar sobre a imagem de criança e o impacto que detêm na valorização (pedagógica) do brincar, na reflexão das potencialidades dos espaços que agregam uma dimensão mutável das relações que através dele se estabelecem. Esta mutabilidade foi observável através da (re)transformação do cantinho da leitura e, por fim, a importância de documentar as vivências e aprendizagens das crianças com as crianças.

As vivências e aprendizagens inerentes ao contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico assentaram sobre a evolução dos processos de observação, planificação, avaliação e reflexão. Os processos referidos fizeram emergir particularidades que considero serem essenciais

à prática docente: a ludicidade no ensino, o potencial da curiosidade nos alunos, a promoção de uma educação centrada nos valores e na cidadania e a importância da relação escola-família.

Na segunda parte do presente relatório, pretende-se dar a conhecer um estudo investigativo de natureza mista, levado a cabo como forma de compreender o contributo do envolvimento parental na avaliação formativa das aprendizagens, numa turma de 4.º ano de escolaridade. Neste capítulo são referidos os pressupostos teóricos que sustentam a investigação, os aspetos metodológicos que serviram como guia, os resultados e por fim, as conclusões e limitações encontradas.

Por fim, apresenta-se um olhar transversal acerca da (re)transformação pessoal e profissional vivenciada ao longo dos quatro semestres, tendo em conta os obstáculos que conduziram a aprendizagens significativas, a encontrar a base da identidade profissional e da imagem de criança que se almeja preconizar e (re)transformar sucessivamente, ao longo do percurso profissional, bem como, as referências bibliográficas mobilizadas no presente relatório, e os apêndices que contêm todos os documentos referidos no corpo de texto.

PARTE I - DIMENSÃO REFLEXIVA

A primeira parte do presente relatório de Prática de Ensino Supervisionado (PES) diz respeito à dimensão reflexiva correspondente aos quatro contextos de Prática Pedagógica vivenciadas, ao longo dos dois anos do mestrado, dividindo-se em três capítulos. O primeiro capítulo diz respeito ao contexto de Creche, o segundo capítulo, ao contexto de Jardim de Infância (JI) e, o último capítulo, diz respeito ao contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB).

CAPÍTULO I – PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADO EM CONTEXTO DE CRECHE

Ao longo do primeiro semestre do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.ºCEB – entre setembro de 2022 e janeiro de 2023 – tive a oportunidade de vivenciar a PES na valência de creche, com um grupo de crianças entre os 24 e os 36 meses, numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS).

A prática de ensino supervisionado foi iniciada com múltiplos receios que advinham do facto de nunca ter tido a oportunidade de vivenciar o contexto de creche. Na minha mente surgiam dúvidas significativas: será que iria conseguir escutar – no verdadeiro sentido da palavra – o que as crianças me queriam dizer? Iria conseguir atender aos seus interesses e às suas necessidades? Será que as propostas planificadas se transformariam em aprendizagens significativas? O que é avaliar e como é que se avaliam as crianças nesta faixa etária? Seria capaz de refletir na ação mediante as situações que iriam acontecer?

Apesar de todas estes receios, tinha consciência que iniciaria esta experiência com uma grande vontade em aprender, com as crianças e com os vários intervenientes da PES, fui questionadora e refleti e percebo que, para mim, estas foram condições ideais, para que pudesse desconstruir crenças enraizadas e posicionar-me perante a educação de infância. Defino assim o trilhar deste percurso com a palavra *transformação*, uma vez que, este foi o contexto em que comecei a (re)significar o meu olhar sobre a criança.

Primeiramente, apresento uma breve caracterização do contexto educativo em que decorreu toda a PES em Creche e, num segundo momento, abordo algumas das temáticas que se transformaram em aprendizagens significativas no decorrer do semestre, nomeadamente a importância das rotinas em Creche, o brincar, e o ciclo interativo: observação, planificação, intervenção e avaliação.

1.1 O CONTEXTO EDUCATIVO

A Prática de Ensino Supervisionado em Educação de Infância – valência de creche decorreu numa IPSS, situada no centro da cidade de Leiria. A instituição apresentava como respostas sociais a valência de Creche, Jardim de Infância e Centro de Atividades de Tempos Livres (CATL), tendo uma capacidade total aproximada de 260 crianças. Neste sentido, como forma de dar resposta a todas as crianças, a instituição dispunha de uma totalidade de catorze salas – três salas de berçário, duas salas de creche (1 ano), uma sala do CATL, duas salas de creche (2 anos) e seis salas de jardim de infância.

Particularmente, tive a oportunidade de realizar a PES nesta instituição com um grupo de crianças constituído por 19 elementos, tendo uma das crianças integrado o grupo apenas no final do semestre. Das 19 crianças, sete eram do sexo feminino e doze do sexo masculino, apresentavam nacionalidades diversas, e, as suas idades estavam compreendidas entre os vinte e um meses e os trinta e dois meses, sendo de ressaltar que cinco das crianças iriam completar os vinte e quatro meses até 31 de dezembro. A equipa educativa presente em sala contava com uma educadora de infância e duas auxiliares de ação educativa.

A sala estava organizada em várias áreas educativas – área do acolhimento, área de atividades de mesa, área do jogo simbólico, área da natureza e área da construção.

Desde o começo da PES que foi possível observar que, o grupo de crianças era motivado e sociável e valorizava as demonstrações de afeto – aspetos ressaltados também pela educadora de infância responsável pelo grupo. A par destas características também me foi possível observar que as crianças, por vezes, entravam em pequenos conflitos que advinham, maioritariamente, da não partilha de brinquedos/objetos, ainda que os mesmos fossem resolvidos pelas crianças de forma autónoma. Manifestavam interesse no conto de histórias, sendo as áreas privilegiadas para as suas brincadeiras a área do jogo simbólico – principalmente a zona que tinha uma casinha – e área das atividades de mesa – onde privilegiavam a construção de puzzles.

Conhecer as dinâmicas da instituição e observar o grupo de crianças revelou-se de extrema importância, quer para a inclusão na instituição, quer para a construção da minha relação com o grupo de crianças.

1.2 OS RITMOS PEDAGÓGICOS EM CRECHE

O tempo assume-se como um dos pilares no contexto de creche, não só pelo facto de potenciar sentimentos de segurança e estabilidade à criança, mas também, pelo seu impacto no desenvolvimento holístico da mesma. Aprender, como salienta Oliveira-Formosinho (2018), tem um espaço e um tempo próprio, pelo que o tempo está – na minha perspetiva – interdependente da individualidade da criança e, por isso, a organização do tempo pedagógico deverá ser flexível, mutável e atender à individualidade da criança.

A organização do tempo pedagógico em creche – comumente definido como rotina – revelou-se, particularmente, numa das maiores aprendizagens. Primeiramente, importa referir que, nunca tinha experienciado esta valência e, por isso, a minha visão sobre a importância das rotinas distanciava-se da visão que (re)construí ao longo da PES. Acreditava que a rotina era importante para que a criança pudesse antever os acontecimentos, no entanto, percebi que esta era uma visão, significativamente, redutora da realidade. A oportunidade de olhar para esta dimensão educativa de um outro ponto de vista, permitiu-me dar largos passos na sua valorização, e questionar sobre a razão de o adulto controlar, muitas vezes, estes momentos e ser pouco flexível à mudança. Neste sentido, e tal como salientam Sousa e Machado (2018), “organização não significa domínio ou controlo do adulto, significa antes a compreensão do significado dos ritmos temporais e, consequentemente, a criação de intenções e possibilidades” (p.63).

Face ao exposto, depreendi que, como educadora de infância, é meu dever assegurar a valorização de todos os tempos educativos decorrentes dos vários momentos em que a criança permanece na instituição educativa, refletindo, profundamente, sobre todos os momentos que a criança experiencia.

No fundo, aprendi que o educador pode atribuir uma intencionalidade educativa a cada ritmo temporal, atendendo à forma como o mesmo se poderá organizar, para que vise responder aos interesses e necessidades de desenvolvimento e aprendizagem das crianças (Marques et al., 2024; Sousa & Machado, 2018).

A rotina revela-se, assim, fundamental para as crianças entre os zero e os três anos, dado que a previsibilidade e organização que lhe é inerente, lhes permite vivenciar sentimentos de segurança e confiança, antecipando, consequentemente, os momentos que lhe sucederão (Araújo, 2018; Post & Hohmann, 2007; Staccioli, 2018), proporcionando-lhes assim, múltiplas oportunidades de aprendizagem.

Esta organização temporal, segundo Lino (2018), possibilita o contacto da criança com os múltiplos espaços e ambientes da instituição, bem como, a interação, quer com outras crianças, quer com outros adultos. À semelhança do exposto pela autora, ao vivenciar a PES, foi-me dada a oportunidade de vivenciar todos esses momentos – acolhimento, atividades orientadas, alimentação, higiene e sesta – contribuindo cada um, na sua individualidade, para a (re)construção do meu olhar sobre a importância da rotina e sobre o olhar que detinha de criança.

O acolhimento é vivenciado nos contextos educativos como a primeira transição, caracterizando-se assim pela chegada das crianças às instituições educativas. Assim sendo, e seguindo a perspetiva de Sousa e Machado (2018), este momento reflete-se, simultaneamente, num momento de transição, reencontro e acolhimento entre a criança, o espaço e os adultos. Observar a educadora cooperante neste momento, permitiu-me assimilar a importância de adotarmos uma postura calma e tranquila, para que a criança, sinta que, na ausência das figuras de referência, como os encarregados de educação, aquele é um espaço seguro, tal como reforçam Post e Hohmann (2007),

na hora da chegada, as boas vindas calorosas e descontraídas por parte dos educadores ajudam os bebés e as crianças a terem a certeza de que, mesmo que os pais tenham de se ausentar, eles estão nas mãos de pessoas em quem poderão confiar e que os irão respeitar e deixá-los em segurança até que os pais os venham buscar (p.210).

O grupo de crianças, como expectável, evidenciava viver o acolhimento com alguma apreensão e dificuldade aquando da separação. A adoção de estratégias que minimizassem esta insegurança nas crianças revelou-se fundamental neste grupo. Recordo-me que o simples ato de levar as crianças à janela – aquelas que mostravam vontade – para observarem os seus pais a ir embora era, muitas vezes, uma estratégia eficaz. Ainda assim, foi importante ter consciência que não existe uma estratégia que funcione de igual forma para todas as crianças. Talvez, por isso, tenha assimilado, rapidamente, a importância do educador de infância se reinventar e de se adaptar às características individuais de cada criança. Reencontrar estratégias revelou-se fundamental para uma das crianças do grupo e para a sua mãe, que viviam este momento com apreensão e ansiedade. Escutar e acolher

os sentimentos vivenciados pela criança e pela sua família foi crucial, para que este momento se revelasse calmo e tranquilo para todos.

Para além deste momento inicial do dia, a hora do almoço deu lugar a várias reflexões. Aprendi que cada criança tem o seu tempo e ritmo, e que esse tempo deve ser respeitado. Ao refletir sobre a rotina de uma instituição, depreende-se que existem horários específicos destinados a estes momentos o que, conseqüentemente, me conduziu às questões seguintes: até que ponto estamos a respeitar a individualidade da criança quando o almoço deve acontecer em determinado horário e a criança nos transmite sinais de que ainda não está com fome?; Porque não há uma procura de estratégias para flexibilizar este momento nas instituições?. Urge – na minha opinião – a valorização dos momentos destinados à alimentação, como momentos que ultrapassam o simples ato de comer. A visão de Staccioli (2018) e Sousa e Machado (2018) reforça esta mesma premissa, ao afirmar que o ato de comer não é influenciado apenas por aspetos fisiológicos e de apetite, é também influenciado pelo ambiente, na medida em que, a criança se alimenta melhor quando se sente bem e existe uma harmonia relacional e emocional com as outras crianças e os adultos.

A busca de respostas às questões com que me confrontei não se revelou linear nem evidente, foi um processo que implicou uma transformação profunda, um trilhar de caminho e a adoção de uma postura que vise, também, contagiar outros profissionais de educação, para que se preconize a transformação necessária no que concerne aos ritmos pedagógicos em creche.

Os ritmos pedagógicos em creche revelaram-se, assim, como oportunidades de aprendizagem – transformadoras para a criança - permitem o desenvolvimento das suas competências de autonomia e responsabilidade, sendo papel do educador – uma das figuras de referência – crucial para o seu potenciar. Além das competências até então explanadas, depreendi que a planificação da rotina é de extrema importância para que as suas intencionalidades possam ser adaptadas às necessidades e interesses da criança, neste sentido deverá ser flexível e ser considerada a individualidade da criança.

1.3 OBSERVAR, PLANIFICAR E INTERVIR

A prática de um educador de infância em Creche deverá “decorrer do processo reflexivo de observação, planeamento, acção e avaliação, procurando-se adequar a prática do educador/professor às atuais capacidades e necessidades das crianças” (Portugal, 2009, p. 64), sem nunca esquecer a individualidade de cada uma. É importante que este ciclo seja

contínuo e que conte com a colaboração dos diferentes intervenientes como por exemplo, as famílias, outros profissionais e outras crianças (Silva et al., 2016).

No decorrer do período de observação, existiu a necessidade de conversar com a educadora cooperante, de forma a conhecer a sua ação pedagógica, a maneira como organizava o espaço e o tempo, para que pudesse conhecer o grupo de crianças e cada criança.

Observar para conhecer, revelou-se fundamental. O diálogo com a educadora cooperante foi o meio para conhecer as vivências que a educadora proporcionava junto das crianças, bem como conhecer a organização dos espaços e tempos, conhecer o grupo de crianças e conhecer a metodologia na qual a instituição se inspirava. Para isso, a construção de uma grelha de observação e recolha de dados foi uma mais-valia, no sentido de se cumprir a primeira etapa deste ciclo, a observação.

Através da observação, o educador, recolhe indicadores que lhe permitem o desenvolvimento de uma prática mais adequada (Cardona et al., 2021) ficando a conhecer os interesses, as necessidades e as motivações das crianças. É de salientar que, as observações implicam que não se formulem juízos de valor e, por isso, como mencionam Post e Hohmann (2007) o educador deve adotar uma postura de mente aberta não tirando conclusões precipitadas.

Observar revelou-se desafiante – principalmente no decorrer das vivências proporcionadas ao grupo de crianças. Aquando do registo das observações, sentia que estava a perder algumas das suas reações/ações, e só mais tarde compreendi que, ao invés de procurar escrever tudo o que as crianças faziam, poderia ter optado por escrever apenas palavras-chave e, posteriormente, num momento não letivo, registar os dados de forma mais detalhada. Planear as observações foi uma estratégia que se revelou importante para ultrapassar a dificuldade supramencionada. Senti que, a partir do momento em que começámos a definir para cada dia como registar as observações da criança a ser observada, bem como o momento em que iria ser feita a recolha dos dados, se tornou mais fácil, identificar os interesses e as necessidades das crianças, identificar o que as ações das crianças nos diziam sobre elas, assim como, o que as crianças já eram capazes de fazer. Este planeamento passou a ser integrado na planificação diária e semanal realizada.

A construção das planificações não foi um caminho estanque, considero que as primeiras planificações pouco espelhavam os interesses das crianças, contudo com o aprofundar do meu olhar, existiu uma evolução nesse sentido, procurando aproximá-la do meu

entendimento em creche, ajustando a linguagem, valorizando o papel ativo da criança, percebendo a importância de dar tempo às crianças, planificar os vários momentos do dia (higiene, alimentação...).

A maior dificuldade sentida no exercício de planificar relacionava-se com o ideal de criança que procurava espelhar – a criança competente, com uma voz ativa, crítica e questionadora e a sua adequação à faixa etária do grupo de crianças (Marchão, 2019; Oliveira et al., 2022).

No processo de planificar existiu ainda espaço para aprender sobre a importância de planificar espaços. As potencialidades que os espaços fomentam, nem sempre foram evidentes para mim, contudo, com o passar das semanas, percebi que era uma dimensão que influenciava a forma como as propostas decorriam. Exemplo disso decorreu nos dias 3 e 4 de janeiro de 2022, aquando do momento da construção da casa da Mosca Fosca – uma casa feita em cartão que emergiu no âmbito da leitura da história “Casa da Mosca Fosca” – quando pretendíamos que as crianças se sentissem convidadas a auxiliar-nos, reparámos que o espaço onde a mesma se encontrava, lhes impossibilitava a liberdade de movimentos e era necessário o apoio do adulto para a realizar (*Figura 1*).



Figura 1- G. a auxiliar na construção do telhado da casa de cartão

A forma como o educador organiza os espaços reflete as suas preocupações pedagógicas e os seus princípios pedagógicos, logo, ao planificá-los, deve refletir sobre esses aspetos e procurar criar um ambiente de bem-estar global onde as crianças se sintam seguras. Por outras palavras deverá proporcionar, “um ecossistema diversificado, estimulante e acolhedor, no qual cada habitante faz parte de um grupo ao mesmo tempo em que tem espaços de privacidade” (Ceppi & Zini, 2013, p. 19). Em articulação com a sua ação, o educador deverá fomentar aprendizagens e experiências significativas.

A importância dos espaços, revelou-se ainda, fundamental, para o potenciar da curiosidade, do envolvimento e da aprendizagem das crianças. Exemplo disso decorreu da vivência em torno da dinamização da história “Vamos à Caça do Urso”, onde as crianças foram desafiadas a explorar os vários espaços do contexto educativo até encontrarem o urso. Esta experiência adveio da leitura dos sinais que as crianças evidenciavam ao longo das últimas semanas, sobre a necessidade de romper com as barreiras impostas pelas

paredes da sala onde o grupo passava grande parte do seu tempo, permitindo-me compreender, uma vez mais, que o educador de infância não se deverá limitar à sala como espaço promotor de aprendizagens, mas, antes, olhar igualmente para a instituição no seu todo e para o meio envolvente, do ponto de vista das oportunidades de aprendizagens que poderão proporcionar (Marques et al., 2024).

Neste sentido, a ação educativa do educador de infância deverá preconizar – na minha opinião - uma educação humanizada e holística, onde o papel e a voz da criança sejam o centro de todo o processo educativo, e as suas necessidades e interesses sejam assegurados. Para além das premissas referidas, deve contemplar também, segundo Marques et al., (2018), a mobilização de múltiplas linguagens e práticas culturais, privilegiando o brincar e as interações sociais que decorrem do modo como as crianças olham o mundo. Ao intervir, o educador deve assim, olhar para a planificação como linha orientadora e não como algo estanque, que deve ser cumprido sem flexibilidade, e, sem o acolher das sugestões do grupo de crianças e de outros adultos.

1.4 RELAÇÃO CRECHE-FAMÍLIA

A educação humanizada e holística que preconizo, deve – na visão que detenho hoje de educação de infância e de criança – privilegiar o estabelecimento de uma relação de parceria entre creche-família. Neste sentido, tal como destacam Oliveira-Formosinho e Araújo (2013), Post e Hohmann (2007), Hohmann e Weikart (1997) e Gonzalez-Mena e Eyer (2014), o educador deverá privilegiar uma comunicação aberta e honesta com as famílias, assim como, o estreitar de laços para que a criança sinta, explore e aprenda num lugar em que experimenta sentimentos de segurança. Para além do exposto, cabe ao educador de infância ter consciência que, as colaborações significativas entre a creche-família tem um carácter imprescindível para os vários intervenientes – para si próprio, para as famílias e para a criança –, por isso mesmo, deve ser uma parte intencional da rotina diária (Witte et al., 2021).

A planificação de atividades que levem os pais a sentir-se convidados para participar no quotidiano da instituição educativa conduz a aprendizagens significativas. Tendo conscientes estes pressupostos, e, com vista a potenciar o desenvolvimento da linguagem das crianças, no decorrer da PES e em articulação com as famílias vivenciámos um projeto intitulado “*Uma aventura com histórias na sala dos Peixinhos*”. Este projeto teve uma dimensão integradora e visava a resposta a alguns objetivos de intervenção definidos – o

gosto pelas histórias em casa também é notório? Quais as palavras que as crianças mais verbalizam nestes momentos? A experiência foi significativa para as famílias, e existe uma vontade em repetir?.

Para o seu desenvolvimento, numa primeira fase, foram construídos – pelas crianças dois fantoches (*Figura 2*) – o *Ping-Ping* (*Figura 3*) e o *Zeca* (*Figura 4*) – com papéis distintos. O *Zeca*, contava as histórias na creche, já o *Ping-Ping* viajava até casa de cada uma das crianças e as suas famílias, para lá, vivenciarem os momentos de contos de histórias em família.



Figura 2 – Grupo de crianças no momento de construção do fantoche Zeca.



Figura 3 - Fantoche Ping-Ping.



Figura 4- Fantoche Zeca.

Como forma de dar a conhecer o projeto às famílias e comunidade educativa, foi enviada uma folha de registo, que serviu, inclusive, para a sua documentação (Apêndice I). Foi especial e gratificante, tomar consciência do envolvimento das famílias no decorrer do projeto, da sua vontade em participar e documentar, em espelhar nas paredes da instituição os momentos especiais vividos em família, a apropriação dos fantoches e o impacto que o projeto desempenhou no desenvolvimento da linguagem das crianças.



Figura 5- Avó de uma das crianças a dinamizar o conto de uma história.

De forma a potenciar ainda mais a relação creche-família, as famílias (*Figura 5*), foram desafiadas a dinamizar o conto de histórias também na sala de atividades – posteriormente, essa experiência também era documentada aos olhos do par pedagógico.

A construção e dinamização deste projeto, permitiu-me (des)construir a conceção errónea de que a relação creche-família é impossível. A (re) construção dessa conceção leva-me

a afirmar que os laços estreitados, permitiram o estabelecimento de uma verdadeira parceria, que primava pela comunicação aberta e empática entre todos os intervenientes, ao ponto de educadora cooperante ter demonstrado vontade em dar continuidade ao projeto aquando do término da nossa PES. O enaltecimento dos pais e o entusiasmo das crianças no decorrer do projeto, foram características que me deixaram extremamente grata e que marcarão sempre o percurso trilhado.

CAPÍTULO II – PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADO EM CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA

Ao longo do segundo semestre do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB – entre fevereiro e junho de 2023 – vivenciei a PES na valência de JI, com um grupo crianças entre os três e os seis anos de idade, numa instituição educativa da Rede Pública.

À semelhança do contexto anterior, este desafio foi iniciado com múltiplas expectativas e receios, contudo, com uma maior segurança – acreditava eu – que advinha da experiência que antecederia. Na chegada ao contexto, percebi que, ao contrário do semestre que tinha passado, o grupo tinha uma diferença significativa no que concerne às suas idades, o que me fez, de imediato, questionar *em que medida é que a heterogeneidade do grupo se iria revelar numa dificuldade?*, para além disso, como ingressei no grupo meses após o começo do ano letivo, receava que o grupo estivesse reticente à minha chegada. A par dos receios, perspetivava evoluir de forma significativa, em alguns processos inerentes à prática do educador de infância, neste caso, a documentação pedagógica e a avaliação.

Primeiramente, apresento uma breve contextualização do contexto educativo em que decorreu toda a PES em Jardim de Infância e, num segundo momento, abordo algumas das temáticas que se transformaram em aprendizagens significativas no decorrer do semestre, nomeadamente, a resignificação da imagem de criança, o valor pedagógico do brincar, o espaço como segundo educador e a documentação no JI.

2.1 O CONTEXTO EDUCATIVO

A PES em Educação de Infância – valência de JI decorreu numa instituição da rede pública, situada numa área, maioritariamente, urbana da periferia do centro da cidade. A instituição apresentava como respostas sociais a valência de Jardim de Infância e a Componente de Apoio à Família (CAF), tendo uma capacidade total – segundo a coordenadora do contexto educativo – aproximada de 50 crianças. Neste sentido, a instituição dispunha de uma totalidade de duas salas, duas casas de banho de apoio – para as crianças – uma casa de banho para os adultos, um espaço multiusos – que tinha como funcionalidades, servir de refeitório e zona de jogos –, uma copa, uma sala para a CAF e uma sala de apoio à equipa educativa.

No que diz respeito ao grupo em si, tive a oportunidade de vivenciar a PES com um grupo de 25 crianças – catorze do sexo feminino e onze do sexo masculino. As suas idades – como referido anteriormente – eram díspares, duas crianças tinham três anos de idade,

catorze crianças tinham quatro anos de idade, sete crianças tinham cinco anos de idade e duas crianças tinham seis anos de idade – sendo de ressaltar que, 10 das crianças estavam a frequentar o JI pela primeira vez. Cinco das crianças do grupo, usufruíam de apoio ao nível da Terapia Ocupacional (TO), Terapia da Fala (TF) e/ou Intervenção Precoce (IP), com acompanhamento na consulta de desenvolvimento no Hospital de Leiria. A equipa educativa presente em sala contava com uma educadora de infância e uma auxiliar de ação educativa.

A sala do grupo de crianças – à semelhança do contexto anterior – organizava-se segundo a perspetiva pedagógica da educadora cooperante, e, por isso, dispunha de três grandes áreas – área da expressão plástica, cantinho da leitura e, área da casinha e do faz de conta.

Foi possível observar desde o início da PES que, o grupo de crianças valorizava os momentos de diálogo em grande grupo e de escutar histórias, bem como, de ciências experimentais e pintura. A par dos seus interesses, observei ainda que, o grupo evidenciava algumas dificuldades na gestão das participações, ao nível da articulação dos sons e da motricidade global/fina.

2.2(RE)SSIGNIFICAR A IMAGEM DE CRIANÇA

A visão de infância e de criança tem sofrido transformações ao longo do tempo, talvez por isso, tempo e infância sejam conceitos indissociáveis – naquela que é a minha conceção de infância e criança. As transformações sobre a infância conduziram a uma visão atual de criança competente, com voz, agência e múltiplas linguagens (Cardona et al., 2021; Cockburn, 2020; Cruz & Martins, 2017; de Mesquita, 2022; Leite, 2022; Marchão & Henriques, 2018; Silva & Sarmiento, 2017) em detrimento, de uma visão redutora em que a criança era vista como uma tábua rasa (Marchão, 2019; Silva & Sarmiento, 2017).

A visão atual de criança e infância que preconizo, nem sempre foi transparente para mim. A transformação interna pela qual também eu passei, iniciou-se na PES na valência de creche, e por isso, uma expectativa minha para a PES em jardim de infância era (re)significar e cimentar aos meus olhos – e quiçá aos olhos dos restantes adultos no contexto educativo – esta identidade de criança. Defini assim, em conjunto com o meu par pedagógico e de forma intencional, que no decorrer do semestre iríamos ter como eixos norteadores da nossa prática educativa, a escuta e agência da criança – salvaguardando, a sua individualidade. Encarar a criança deste ponto de vista é compreender que ela é

detentora de um enorme potencial de energia, de muita curiosidade natural e com competência nas relações e interações com os outros, e é preciso permitir-lhe a participação e o exercício dessa competência, bem como garantir-lhe o exercício dos seus direitos, desde logo permitindo-lhe ser agente da sua própria aprendizagem, ser escutada e participar nas decisões (Marchão, 2019, p.4).

Observar a criança do ponto de vista descrito possibilitou a adequação de toda a minha ação pedagógica. Surgiram dificuldades na planificação de vivências que contemplassem um grau de desafio adequado a todas as crianças do grupo, na altura considerei que essa dificuldade estava relacionada, diretamente, com a heterogeneidade de idades. Ao refletir – com uma distância temporal significativa – depreendo que o facto de ainda não deter totalmente a consciência da identidade de criança, estava a resultar em propostas que não se adequavam ao grupo e à individualidade de cada um dos elementos desse mesmo grupo.

Ao incluir as crianças em todas as decisões que a elas lhe diziam respeito – exemplo disso na planificação e avaliação semanal –, estas dificuldades desapareceram e deram lugar a vivências surpreendentes. Exemplo desta constatação foi o descrito na décima reflexão (1.º ano – 2.º semestre), onde afirmo que,

com o realizar das práticas pedagógicas, tem-me sido possível observar que, a criança começa a ser vista como um ser competente, com direitos, agência e voz. Neste contexto, não tem sido diferente e, através de, por exemplo, os momentos em que são as crianças a planificar e, a dar a sua visão da semana (avaliação), estamos, na minha ótica, a criar oportunidades para que as mesmas sintam que as suas ideias são escutadas e valorizadas, almejando fomentar a sua agência (Apêndice II).

Compreendi que a definição de educação humanizante – espelhada no capítulo I deste relatório – estava a (re)transformar-se novamente e urgia acrescentar os termos, escuta, voz, agência, comunicação e relação. Acrescentar estes termos porquê? Porque acredito que uma educação humanizante, é uma educação que vai ao encontro dos interesses e necessidades das crianças mas, para isso, importa escutá-las, implicá-las, debatê-las e

apoiá-las, sem nunca esquecer que cada criança é uma criança e que possui a sua individualidade (Silva et al., 2016).

Incluir o grupo de crianças na planificação dos momentos que eles próprios iriam vivenciar permitiu – na minha visão – que eles próprios sentissem que a sua voz era escutada, que a sua opinião era acolhida e valorizada, e que os seus dias eram planeados tendo por base os seus interesses. A par disso, permitiu-me tomar consciência que a educadora que estava – e estará por toda a sua carreira – a formar-se, se encontrava a cimentar a sua perspetiva relativamente às pedagogias participativas em detrimento de uma pedagogia (comummente) denominada como tradicional.

Nas pedagogias participativas, todo o processo de aprendizagem e desenvolvimento centra os atores que o (co)constroem, através da qual são promovidos valores inerentes à vida em sociedade – equidade, igualdade e respeito (Lima, 2019; Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013; Simpson, 2018) – por isso, é responsabilidade do educador de infância, a organização de um ambiente educativo – plural, democrático e interativo - que vise o proporcionar de vivências que privilegiem as relações e interações (Lima, 2019). Neste seguimento, tal como clarifica Opaluwah (2016) a relação das crianças com as aprendizagens deixa de ser unidirecional e passa a ser multidirecional onde todos os atores envolvidos partem à descoberta.

A planificação com as crianças revelou-se um passo importante para a (re)significação da minha ação pedagógica e para a (re)significação da imagem de criança que preconizo. Foram necessárias múltiplas adaptações, se inicialmente começámos pela planificação em grande grupo, ao longo das semanas, optámos por realizá-la em pequenos grupos para que as crianças tivessem oportunidade de encontrar o tempo e espaço necessário para se sentirem confortáveis na partilha de necessidades e interesses.

Acredito que o facto de ter continuado a proporcionar estes momentos levou a que, a evolução e a segurança na partilha das crianças fosse construída e ganha. À semelhança do preconizado por de Sousa et al. (2019), no âmbito da 27^a Conferência *European Early Childhood Education Research Association*, defendem que “that only the participatory responds to the complexity of early childhood education and shield it from prevailing normalizing culture and neoliberal policy decisions” (p. 299). Neste sentido, possibilitar tempo e espaço às crianças para partilhar, para terem voz, é contrariar uma educação – meramente – transmissiva.

Quando nos desafiamos a fazer diferente, a nossa identidade pessoal também é convocada, e no processo de descoberta das pedagogias participativas e da identidade profissional, sinto que várias foram as vezes em que me confrontei com os momentos em que, também, fui silenciada no decorrer do meu percurso escolar, talvez por isso, ainda sinto, por vezes, que não devo partilhar as minhas ideias e sinto tanto estas questões que me impelem a ser e fazer diferente – aprendendo, claro, com tudo o que o outro me possa ensinar.

2.3 VALOR (PEDAGÓGICO) DO BRINCAR

Educar pressupõe, segundo Silva (2017), a mobilização de “um conjunto de processos que assumidamente constituem meios com os quais o indivíduo vai adquirir um conjunto de ferramentas que o vão, paulatinamente, integrando na sociedade, isto é, tornando social” (p. 13), o brincar assume-se assim, como um contexto privilegiado para que a criança aprenda holisticamente e descubra o seu papel no mundo (da Silva et al., 2016; Silva & Sarmiento, 2017).

Neste sentido, o valor (pedagógico) do brincar revelou-se uma descoberta, e, ao longo de todo o semestre, tive a oportunidade de (re)construir a minha visão sobre a sua importância para a vida de qualquer criança. Brincar é uma ação natural e espontânea da criança (da Silva et al., 2016), é imaginar e fazer uso da criatividade para criar, é uma forma de expressão e de conhecimento (Daly & Beloglovsky, 2020; Silva & Sarmiento, 2017). Consciente das suas potencialidades, procurei por um lado observar e registar os dados das ações das crianças nas suas brincadeiras – para, progressivamente, conhecer os seus interesses e necessidades – e, por outro lado, integrar-me nas mesmas sempre que possível – e quando era convidada pelas próprias crianças.

Registar as brincadeiras das crianças revelou-se, uma vez mais, complexo, dado que sentia que perdia dados significativos acerca das brincadeiras nos momentos de registo, em consequência, optei por centrar toda a minha atenção na observação dos momentos de brincadeira – em tudo o que as envolvia: interações, espaços, brinquedos.

Estas observações, aliançadas ao respeito pelos sinais de que as crianças nos iam transmitindo ao longo das semanas – principalmente, nos momentos de planificação conjunta em que afirmavam necessitar de vivenciar momentos destinados ao brincar, planejados intencionalmente no seu todo (materiais e espaços), conduziu a uma tarde destinada apenas ao brincar livre, autônomo com recurso a materiais não estruturados (Figura 6). Destaco esta vivência como exemplo, pois foi realmente encantador e inspirador, observar a beleza intrínseca ao brincar das crianças e aos significados que as crianças atribuíram à vivência.



Figura 6- Grupo de crianças num momento de brincadeira com materiais não estruturados.

Escutar, dar voz e encarar a criança como um ser competente, único, com direito ao brincar possibilitou-me este maravilhamento e encantamento. A par disso, possibilitou-me observar como as aprendizagens e experiências das crianças são mobilizadas no decorrer dos momentos de brincadeira, e o impacto – positivo – que detém para si, quando o adulto se sente motivado a participar nas suas brincadeiras. No exemplo descrito em cima, pude observar que as crianças para além de atribuírem novas funcionalidades aos materiais – máquina de lavar, máquina de café, tartes, bolos, vaso, morangos, etc. – também sentiam necessidade de ter a presença do adulto para a partilha das brincadeiras que emergiam (Figura 7 e 8).



Figura 7- Crianças convidam a educadora estagiária para os ajudar a plantar morangos.

Observar o brincar livre e espontâneo das crianças levou-me a colocar as mesmas questões que Costa (2020), “faz sentido para a criança ter hora certa para brincar? Por que razão os adultos determinam o momento apropriado para ir ao pátio ou ao parque para brincar?” (p. 2). Particularmente, creio que como educadores de infância, é nosso dever, encarar o brincar como um assunto sério de significativa relevância, como tal, a criança deverá ter oportunidade para o vivenciar livremente, sem um tempo e um espaço delimitado.



Figura 8 - Crianças convidam a professora estagiária para contar o número de plantas que iriam caber nos espaços destinados aos ovos.

2.4O ESPAÇO COMO (SEGUNDO) EDUCADOR

O ambiente educativo, em jardim de infância, deve do meu ponto de vista, ser encarado pelo educador de infância, como uma dimensão educativa, com múltiplas possibilidades

de transformação, sendo necessário o “sentir” das relações que lá se estabelecem, a cada dia. Assim sendo, as transformações inerentes devem contemplar o ponto de vista de todos os intervenientes – crianças, educador de infância, auxiliar de ação educativa e encarregados de educação. Aceder à perspetiva da criança relativamente ao espaço que ela habita, possibilita que o educador o organize e transforme para potenciar os sentimentos de segurança e conforto da criança, por isso mesmo, “o ambiente escolar deve ser passível de receber manipulações e transformações tanto dos adultos como das crianças (Ceppi & Zinni, 2013). Ideia partilhada também por Lima (2019) quando afirma que “as crianças e adultos que experienciam respeito e bem-estar num clima social positivo desenvolvem um sentimento de pertença e, por sua vez, criam um impulso para participar nos seus contextos de vida e aprendizagem” (p. 2).

Começando a ter uma maior consciência sobre a importância do espaço, para o processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, e tendo feito num dia uma observação interessante, um processo de transformação de um dos espaços da sala foi encetado:

“Dia 20 de Março, enquanto preparava a próxima vivência para as crianças, foi necessário abrir uma das janelas da sala. Junto dessa janela, encontrava-se um pequeno sofá que não era utilizado pelas crianças devido ao local em que se encontrava. Foi necessário mover esse sofá, tendo o mesmo sido colocado no denominado, “Cantinho da Leitura”. Nesse mesmo dia, nenhuma das crianças reparou nesse sofá. No dia seguinte, ao entrar na sala, imediatamente se sentaram três crianças no sofá, chamaram-me e pediram-me que lhes lesse uma história, e assim, o fiz. Durante a leitura, apercebi-me pelos passos, que se haviam aproximado mais crianças e, ao terminar percebi que se tinham juntado a nós, mais cinco crianças. No dia seguinte, a situação repetiu-se.” – Nota de campo, Daniela Barbadães, 20 de Março de 2023.

Senti-me desafiada e pronta a desafiar o grupo de crianças a (re)transformar o cantinho da leitura, para compreender, através de uma experiência real e vivida, o impacto dessa transformação na frequência das crianças. Primeiramente, optei por reunir em



Figura 9 - Conversa com um dos grupos sobre o cantinho da leitura.

pequenos grupos ¹e escutar (*Figura 9*) – dimensão que privilegiei em toda a ação pedagógica – as suas opiniões, relativamente ao espaço. As ideias das crianças permitiram-me aceder às suas conceções relativas à ideia de biblioteca e, por outro lado, depreender que, a grande maioria das crianças, não tinha vivenciado qualquer experiência relacionada com este espaço. Percebi, mais tarde, em diálogo com a educadora cooperante, que a pandemia vivenciada e a sobrecarga laboral dos encarregados de educação poderiam ser algumas das causas para essa realidade.

Num segundo momento, foi dado início a toda a (re)transformação do espaço com as crianças a desempenharem um papel ativo (e fundamental) em todas as fases – pintura de caixas que serviram para organização dos livros, pés para as caixas (sugestão das crianças) e, organização do cantinho da leitura.

Dado o término, desta (re)transformação foi evidente, um aumento significativo na frequência daquele espaço. As crianças passaram, a elegê-lo como um espaço primordial no momento de chegada ao jardim de infância e, a recorrer ao mesmo, várias vezes por dia.

Vivenciar este projeto com as crianças, permitiu-me ganhar consciência sobre a importância de o educador de infância, partindo de uma observação e escuta consciente, organizar o espaço de forma a ser capaz de atender às necessidades e interesses da criança, de construir ou (re)construir espaços que visem potenciar competências sociais e aprendizagens significativas (da Silva et al., 2016; Filipe et al., 2021).

A transformação deste espaço conduziu-me ao estabelecimento de uma ponte com a (re)construção da minha identidade profissional. Cada caixa, pintada delicadamente pelas mãos de cada criança, sofreu transformações profundas, tal como nós – estudantes da formação de educadores e professores. A cada PES, temos de abrir cada caixinha e (re)organizar todas as nossas crenças e características que nos diferenciam, na nossa individualidade. Particularmente, estas transformações, permitiram-me posicionar perante a visão de educação de infância com que me identifico, desenvolver uma ação pedagógica onde procurei centrar a criança no seu processo de aprendizagem, onde a voz e a escuta foram dimensões que se revelaram fundamentais.

¹ Só as crianças que demonstraram interesse é que participaram no projeto.

2.5 DOCUMENTAR NO JARDIM DE INFÂNCIA

A documentação pedagógica assume-se assim – na minha perspetiva – como uma dimensão que privilegia todas as dimensões até então ressaltadas – a criança competente, o direito e o dever ao brincar, o espaço como segundo educador e a construção da identidade profissional do educador. Documentar traduz-se numa conquista para a pedagogia da infância (Azevedo, 2019; Fundação Aga Khan Portugal, 2021; Lima, 2019; Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013; Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2017), uma vez que, “viabiliza cada criança na sua competência, agência e desafia à criação de respostas (situações) educacionais respeitosas das identidades plurais emergentes, com direitos de participação” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p.32).

À semelhança do que ocorreu com a planificação (com) o grupo de crianças, a documentação pedagógica traduziu-se num processo complexo, de constantes aprendizagens e evolução. Importa ressaltar, que os momentos a documentar emergiam de um planificação cuidada.

Este percurso de aprendizagens, iniciou-se pela construção de Mini-Histórias (*Figura 10*). Confesso que – apesar de não ter sido o formato elegido ao longo de toda a PES– foi uma experiência vivida na primeira pessoa com um grande entusiasmo pois, permitiu-me realizar uma observação consciente, que não se resumia ao mero ato de fotografar ou filmar, foi necessária uma interpretação do ponto de vista da criança. Ao selecionarmos um local na sala de atividade para afixar uma das Mini-Histórias construídas, percebi de imediato que, o formato não estava apelativo levando-me a questionar – se eu, educadora de infância, não me estou a identificar totalmente com o formato, será que as crianças e adultos que se iriam cruzar com a mesma se iriam identificar?



Rodopiar Colorido
Numa terça-feira de primavera, ● de três anos, percebera que tinha toda a zona do tapete só para si. Observando a calma que pairava sobre o que se passava ao seu redor, iniciou o seu rodopiar colorido. Nesse momento só dela, teve oportunidade de observar as cores que emergiam do chão e das paredes, de sentir o aconchego da luz que iluminava e aquecia a sala, de escutar o barulho dos passarinhos que se faziam ouvir, da calma que se fazia sentir à sua volta, e de sentir todos os movimentos que fazia no seu rodopiar colorido, desde os pés aos cabelos que esvoaçavam ao sabor do movimento.

Figura 10 – Construção de Mini-Histórias

Aquando do momento de refletir, tomei consciência de que a observação consciente e planeada se refletiu num ato de respeito pela criança, e pelo que com ela o educador tem a aprender. Compreendi que, documentar, implica mesmo, a tomada consciente por parte do educador de infância do momento que vai observar, que criança irá observar e de quando e como o fará (Azevedo, 2019; Fundação Aga Khan Portugal, 2021). A par desta consciência, compreendi o impacto de uma documentação cuidada do ponto de vista da estética – ou quiçá, do belo e do encantamento. A dimensão estética revelou-se

fundamental para que, encontrasse a resposta ao questionamento que surgiu e perceber que é fulcral para que, tanto as crianças como os agentes educativos e as famílias se sentissem convidadas a observar e a interpretar aos seus olhos as aprendizagens espelhadas.

De forma a centrar de forma significativa esta dimensão da ação educativa na criança, considerei ser fundamental, incluir a voz das crianças na documentação construída e assim, assegurar que estava a levar as crianças a refletirem e questionarem as suas próprias aprendizagens para que – particularmente – tomasse a consciência individual e coletiva das aprendizagens de cada uma – na sua individualidade – e de todas – no coletivo – as crianças (Azevedo, 2019; Lima, 2019).

Incluir a voz da criança, permitiu-me num primeiro momento, observar o impacto que teve na aproximação das crianças (*Figura 11*) para com o instrumento o que não acontecera com as Mini-Histórias. E, por outro lado permitiu que observasse também, o impacto que teve para as famílias e para a restante comunidade educativa. As famílias, fruto do impacto direto da pandemia Covid-19, demonstravam algum receio em entrar na sala, quando a documentação começou a espelhar o envolvimento das crianças, as famílias começaram a entrar cada vez mais na instituição edu-



Figura 11 – Três crianças observam a sua voz na documentação pedagógica

cativa e na sala de atividades (*figura 12*), quando as crianças – com o seu entusiasmo característico – afirmavam que tinham de visualizar as fotografias.

Tal como afirmado no início, tive oportunidade de experienciar na primeira pessoa o impacto que a documentação pedagógica detém na mudança de paradigma na educação de infância. Documentar vai – na minha ótica – além, do registo das aprendizagens das crianças. É tornar visíveis as suas descobertas, os seus deslumbramentos, as suas aprendizagens, a sua voz, as relações que estabelecem, é garantir-lhe o direito à participação em tudo aquilo que se diz respeito (Fundação Aga Khan, 2021).



Figura 12 – Documentação pedagógica na porta da sala de atividades.

Educar é garantir o respeito pela criança, guiá-la, proporcionar-lhe experiências e vivências significativas que a tornem num adulto feliz que olhe para a sua infância com carinho, talvez por isso, considere tão importante que o 1.º CEB se possa aproximar, em termos de princípios pedagógicos e dinâmicas de funcionamento, da Educação de Infância.

CAPÍTULO III – PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADO EM 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

No presente capítulo, procuro espelhar as reflexões que emergiram das experiências e vivências que os contextos de 1.º CEB me possibilitaram realizar. Embora sejam contextos com características que os diferenciam, ambos decorreram em instituições da Rede Pública, situadas na periferia da cidade de Leiria. A primeira PES sobre a qual incidirei no ponto 1, realizou-se numa turma de 2.º ano de escolaridade, tendo decorrido entre setembro de 2023 e janeiro de 2024. Por sua vez, a segunda PES, espelhada no ponto 2, realizou-se numa turma de 4.º ano de escolaridade, decorrendo entre fevereiro e junho de 2024. Os momentos aqui retratados são reflexo de uma seleção cuidada, mediante o impacto significativo que desempenharam na construção da minha identidade profissional.

3. 2.º ANO DE ESCOLARIDADE

3.1 EXPECTATIVAS E RECEIOS

Há semelhança dos contextos anteriores, iniciava este desafio com alguns receios, uma vez que, até então, não tinha vivenciado nenhuma experiência no 1.º CEB. No entanto, sabia de antemão, que o processo transformador vivenciado até ao momento, teria continuação.

Ao iniciar a PES, tinha bastantes expectativas, muitas delas, relacionadas com as inquietações e os receios também sentidos. O primeiro ano de mestrado, decorreu em contexto de Educação de Infância, onde fui construindo a minha identidade enquanto futura educadora de infância, o que implicou um processo de autoconhecimento e de reflexões profundas acerca da minha visão de criança e sobre que papel quero ocupar na educação. Com a transição para o 1.º CEB receava que esta mudança se refletisse numa difícil adaptação visto que, era um contexto diferenciado e que iria sair da minha zona de conforto.

Recordo-me que as primeiras semanas no contexto envolveram muitas inquietações e dúvidas. Estaria à altura do desafio? Iria contribuir para a aprendizagem dos alunos? Iria conseguir gerir tempos e comportamentos? Seria eu capaz de desempenhar o papel de professora de 1.º CEB? Mais tarde, compreendi que sair da nossa zona de conforto nos obriga a transformar, e, essa transformação acontece se estivermos predispostos para tal. Paralelamente ao citado, tinha muita curiosidade em conhecer a dinâmica vivida numa turma de 2.º ano de escolaridade, assim como conhecer o grupo-turma e a professora titular.

3.2 CONTEXTO EDUCATIVO

A PES em 1.º CEB I, decorreu numa instituição da rede pública, situada numa zona, maioritariamente, rústica, nos arredores de Leiria. A instituição apresentava como respostas sociais a valência de 1.º CEB – contemplando atividades de enriquecimento curricular (AEC) e a CAF –, tendo uma capacidade total para, aproximadamente 174 crianças.

No que diz respeito à infraestrutura, a instituição dispunha de dois pisos, tendo na totalidade, seis salas de aula, cinco instalações sanitárias para os alunos, uma sala de professores, uma sala para as auxiliares de ação educativa, uma sala de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), duas salas de expressão plástica, uma sala multiusos, uma biblioteca, duas casas de banho para os adultos e várias zonas de arrumos. Tinha uma zona exterior ampla, com parque infantil, um campo de jogos, uma espaço coberto e dois trampolins.

Relativamente, ao grupo-turma com que tive a oportunidade de vivenciar a PES, era constituído por 20 crianças – treze do sexo masculino e sete do sexo feminino –, apresentando idades compreendidas entre os oito e os onze anos, sendo de ressaltar que, apenas um dos alunos frequentava o estabelecimento de ensino pela primeira vez. Dois dos alunos beneficiavam de apoios diferenciados: um dos alunos não tinha o português como língua materna e, por isso, era apoiado nesse sentido e, um segundo aluno, tinha a sua capacidade visual comprometida, pelo que detinha equipamento especializado em sala, bem como, o apoio do professor de ensino especial.

Foi possível observar que, o grupo-turma era interessado e participativo, evidenciava, inclusive, atitudes de interajuda, e uma relação próxima com a professora titular de turma.

3.3 PERCURSO TRILHADO...

A chegada ao novo contexto permitiu-me tomar consciência da premissa defendida por Flores (2015) e Nóvoa (2017) quando destacam que a formação inicial de professores é um contexto crucial para a (des)construção de crenças enraizadas nas experiências enquanto alunos, dos futuros professores. Os mesmos autores acrescentam ainda que, a formação docente deve potenciar experiências onde nós – futuros professores – possamos “aprender a sentirmo-nos professores”, o que implica uma transformação identitária, quer do ponto de vista pessoal, quer do profissional que implica, conseqüentemente, o viver de múltiplas emoções. Arrisco-me a afirmar que, esta tomada de consciência, se refletiu num confronto positivo com a chegada e a partida de crenças, permitindo-me

evoluir, enquanto futura professora, deslumbrando-me e fazendo-me querer aprender ainda mais, de forma que, ao chegar a novos contextos, e com o nosso deslumbramento, possamos contagiar outros professores, procedendo às transformações que a escola necessita.

3.3.1 ... NA OBSERVAÇÃO

Ao contrário do contexto de Educação de Infância, em que observar se revelou num desafio, o mesmo não veio a acontecer no contexto de 1.ºCEB. A observação revelou-se numa das maiores aprendizagens e foi um processo fundamental para a ação educativa. Tive a oportunidade de compreender, de forma mais aprofundada, a implicação e a importância que a observação tem na ação educativa do professor, e, conseqüentemente, a forma como se refletirá no próprio contexto educativo, dado que, como destacam Pontes e Buriti (2021), a observação na formação docente possibilita o primeiro contacto, quer com a escola, quer com o ensino, assim como, potencia o desenvolvimento de metodologias cruciais à formação e atuação do professor – no fundo, permite assimilação de informações implícitas ao contexto educativo.

Partindo desta premissa, revelou-se fundamental conhecer os vários intervenientes, tendo em conta a sua individualidade, assim como, apropriar-me das dinâmicas do grupo. Observar e conhecer são assim cruciais, quer para o aluno, quer para o professor, por um lado, porque facilita a adaptação das crianças, e, por outro lado, porque permite que o professor, conheça os alunos e procure adequar a sua ação pedagógica, tendo em conta a sua individualidade, reforçando, ao mesmo tempo, a relação que estabelece com os mesmos (Escaraboto, 2007).

As semanas de observação revelaram-se assim importantes para que tivesse a oportunidade de identificar os interesses, as necessidades e as dificuldades do grupo-turma. Considero, assim que, os documentos construídos para o efeito – grelha de observação e inquéritos aos alunos – aliados a uma escuta ativa, foram uma mais-valia e, foram imprescindíveis para que a ação pedagógica futura, fosse ao encontro dos interesses dos alunos. A título de exemplo, foi-nos possível observar que a turma, na sua generalidade, apresentava dificuldades nas operações de subtração e adição. Para colmatar essas dificuldades, revelou-



Figura 13- Operação de subtração resolvida através da reta numérica

se significativo, promover momentos em que os alunos contactassem com uma diversidade de recursos – cujo objetivo seria o apoio aos cálculos realizados – que lhes possibilitasse ultrapassá-las, nomeadamente o recurso à reta numérica, que acabou por se revelar um dos recursos a que os alunos passaram a recorrer (*Figura 13*).

Observar as semanas de intervenção do meu par pedagógico, permitiu-me refletir sobre as estratégias didáticas selecionadas. Consequentemente, tive oportunidade de refletir sobre que reajustes seriam necessários para as semanas seguintes, quer na ação pedagógica, quer nas estratégias que levava para a sala de aula.

3.3.2 ... NA PLANIFICAÇÃO

Ao pensar na ação de planificar no 1.º CEB, confesso que ficava receosa, pois para além de mobilizarmos novos documentos curriculares – aprendizagens essenciais (Ministério da Educação, 2018) e perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória (Martins et al., 2017) – a linguagem a que recorriamos até então teria de se ajustar à faixa etária. A par disso, quando refletia sobre as planificações realizadas no primeiro ano de mestrado, recordava-me que a sua extensão se refletia num documento de difícil leitura, que apenas era consultado na sua construção.

Neste sentido, ao ser desafiada pela professora supervisora a planificar apenas uma atividade, para que encontrasse uma estrutura que me fizesse sentido, e para que pudéssemos refletir em conjunto sobre a mesma, considero que tive a oportunidade de (re)construir a visão que detinha sobre o documento e a sua mobilização para a ação pedagógica.

O ato de planificar revelou-se de extrema importância, apesar de complexo, ao preparar as semanas era tida sempre em conta a observação realizada na semana que se antecederia, procurando a articulação com os conteúdos explanados pela professora cooperante e a fundamentação teórica que sustentava a ação pedagógica, envolvendo sempre uma grande dedicação. Tal como destacam Mutton et al. (2011), Enow e Goodwyn (2018) e Moreira e Duarte (2019), planificar é uma ação complexa com uma dinâmica fluida, visto que, pressupõe do professor a interligação do conhecimento didático, a individualidade dos alunos e do contexto com as aprendizagens essenciais, e as implicações sociais, políticas e culturais.

Ao longo das semanas, a planificação foi alvo de alterações, quer a nível de organização, quer a nível de conteúdo. Inicialmente, as propostas eram descritas, sucintamente, e isso

refletiu-se em duas dificuldades, por um lado, não conseguia prever as dificuldades que poderiam emergir em contexto de sala de aula e, por outro lado, nas intervenções era difícil gerir este documento com flexibilidade, provocando-me tensão. Exemplo disso foi o escrito na reflexão referente à 5.^a semana (2.^o ano – 1.^o semestre),

Assim, considero que para melhorar a minha prática devo procurar fundamentar-me melhor didaticamente para que estas situações não voltem a acontecer futuramente, procurando conhecer como aplicar estratégias e também, pensar que possíveis constrangimentos possam surgir (Apêndice III).

Ao optar por uma planificação com uma descrição mais detalhada senti, de imediato, que a preparação das aulas se tornou mais fácil, conseguindo prever as possíveis questões dos alunos e preparar as respostas. Compreendi, assim, que o professor, ao acolher a flexibilidade da planificação, tem a possibilidade de expandir os caminhos em sala de aula, isto é, não se cinge apenas ao que preparou, mas expande a aula partindo da voz dos alunos.



Figura 14- Atividade lúdica no âmbito do pensamento computacional.

A planificação das propostas partia sempre da preocupação de interligar as atividades, de forma lógica, bem como do grau de motivação e desafio que oferecia aos alunos. Desta forma, a minha ação didática era sustentada pela ludicidade (Figura 14) na introdução de novos conteúdos e por momentos de aprendizagem cooperativa (Figura 15).



Figura 15- Momento de aprendizagem cooperativa.

A planificação surge assim nos contextos educativos atuais como um processo-tempo através do qual os professores dão sentido à sua prática, nomeadamente, aos conhecimentos e capacidades que os alunos devem desenvolver bem como, ao modo como serão trabalhados (Duarte & Moreira, 2019).

3.3.3 ... NA AVALIAÇÃO

Ao refletir sobre o meu percurso enquanto aluna do ensino básico e secundário, recordo-me do quão nervosa e receosa ficava nos momentos de avaliação sumativa. Enquanto aluna da formação de professores – desde o primeiro momento – que sinto que continua

a ser uma tarefa árdua, um mundo por descobrir. É, talvez, um dos temas relacionados à área da educação sobre o qual eu sinto uma maior necessidade de investir tempo para me fundamentar, uma vez que sinto que é a maior lacuna e dificuldade na nossa formação.

O que é avaliar? Será que a avaliação sumativa e a avaliação formativa não se podem complementar? Como é que posso avaliar? Que instrumentos posso construir para facilitar essa avaliação? São questões que me invadiam aquando do momento de planificar.

No meu entender, e ressalvando o defendido por Alavarse (2013) e Cosme et al. (2020), a prática avaliativa não se deve resumir à atribuição de uma classificação, ao invés disso, urge uma (re)significação, quer do conceito, quer das práticas de avaliação. Avaliar deve sim ser encarada como uma prática que inclui vários dados, nomeadamente, a informação recolhida sobre o que/quem se está a avaliar e a adequação dos critérios construídos para esse efeito (Cosme et al., 2020).

Até à realização da PES em 1.º CEB I, acreditava fielmente que avaliação formativa e sumativa estavam em patamares diferentes, não se podendo unificar, a verdade é que, com as técnicas de avaliação formativa aplicadas – bilhetes à entrada e à saída e grelhas de autoavaliação (Lopes & Silva, 2020) – consegui compreender é possível extrair dados que também nos podem auxiliar na avaliação sumativa. Aprendi também - em paralelo com as aulas da Unidade Curricular de Didática do 1.º CEB– artes visuais – que a aplicação de uma prova de avaliação pode ser avaliada de ambas as formas. A título de exemplo, se estiver a explorar o conteúdo curricular relativo aos seres vivos – o que inclui o seu revestimento, alimentação, habitat, entre outras características – devo definir critérios que me permitam avaliar que aprendizagens os alunos realizaram, sem, obrigatoriamente, terem de o escrever. Podemos, ao invés disso, pedir para o desenharem. Fernandes (2008) e Cosme et al. (2020) salientam isso mesmo, referindo que é necessário que se reflita acerca do uso dos dados recolhidos de qualquer que seja a modalidade de avaliação, para que se dissolva a existente tensão em torno da avaliação sumativa e formativa.

Nas primeiras tentativas de avaliar o grupo-turma, foram construídas grelhas de avaliação para determinados momentos da semana. O objetivo seria avaliar o grupo-turma na sua totalidade, mas, rapidamente, compreendi que era uma tarefa hercúlea, pela sua complexidade e pela inexperiência no que concerne à prática avaliativa, por isso, foram selecionados, semanalmente, grupos de alunos. A minha maior dificuldade passava por perceber

como espelhar a avaliação realizada. Ao longo da PES, fui compreendendo que apesar de não existir um documento único que espelhasse a avaliação realizada, a mesma era tida em conta no momento de planificar.

Através da aplicação de técnicas de avaliação formativa compreendi que eram um dos instrumentos ao alcance dos professores para a prática avaliativa, refletindo as aprendizagens dos alunos e, ao mesmo tempo, permitiam ao aluno, situar-se no próprio processo de ensino-aprendizagem. O recurso a estes instrumentos de avaliação revelou-se uma mais-valia, dado que, a mobilização das informações recolhidas permitia uma constante adaptação, quer ao nível da planificação, quer ao nível da intervenção.

Ao longo da minha formação, enquanto futura professora, tenho desconstruído muitas ideias pré-concebidas em relação à avaliação. Como referi acima, sempre foi um tema pelo qual tive um significativo interesse, no sentido em que, gostaria que os alunos com os quais contactarei não olhassem para a avaliação como um momento que lhe gera ansiedade e nervosismo, ao invés disso, que encarassem esta dimensão como uma oportunidade de monitorizarem as suas aprendizagens e dificuldade. Dado que a avaliação nos enquadra numa tríade, professor–avaliação–aluno, onde todos os intervenientes devem ser tidos em conta. Por isso mesmo, considero que é um dos aspetos que, exigirá uma formação contínua – e constante – para que ultrapasse as dificuldades ainda sentidas.

Acredito que, desempenharemos uma profissão com demasiada importância, onde haverá sempre uma relação entre as dimensões pessoais e profissionais, que exige um trabalho de autoconhecimento e autoconstrução (Nóvoa, 2017). Por isso mesmo, considero que é necessária uma constante ousadia para que não me acomode e tenha a força necessária para diversificar as formas de avaliar os alunos.

3.3.4 ... NA REFLEXÃO

A reflexão foi mais um dos desafios significativos no decorrer da PES. Ao longo dos quatro semestres, senti que esta era uma tarefa árdua com altos e baixos, principalmente na reflexão escrita. Se existiram semanas em que sentia que conseguia refletir de forma mais profunda, existiram semanas em que as reflexões foram mais superficiais, talvez por estar sempre presente a insegurança de construir um documento ideal.

Enquanto alunos da formação de professores é esperado que construamos um caminho em que interliguemos a prática vivenciada nos contextos educativos com a parte teórica,

para que possamos também posicionar-nos, fundamentadamente, e produzir transformações nos processos educativos (Barbosa & Fernandes, 2018; Feitosa & Bodião, 2015; Marques et al., 2007; Oliveira et al., 2020).

Esta consciência foi sendo construída ao longo das semanas com a reflexão constante com os restantes intervenientes na PES – par pedagógico, professora cooperante e professora supervisora. Depreendi que refletir não é sinónimo de descrever e, por isso, ao invés de descrever os momentos vivenciados em sala de aula, deveria procurar extrair as aprendizagens que emergiram, cruzando-as com autores de referência, e perspetivas – que poderiam ser díspares – visando, inclusive, o meu posicionamento.

O processo reflexivo deve incidir assim, na ação e sobre a ação. Na ação, que decorre quando o professor está em sala de aula, pois permite que o professor se confronte com novas perspetivas e conceitos o que lhe permite uma maior flexibilidade entre a teoria e a prática (Barbosa & Fernandes, 2018; Feitosa & Bodião, 2015). Sobre a ação – que ocorre após a ação pedagógica – onde o professor tem a possibilidade de realizar uma autoformação e posicionar-se (Feitosa & Bodião, 2015).

A título de exemplo, destaco uma situação vivenciada no contexto educativo que retrata esta importância. Na oitava semana da PES em 1.º CEB I – semana em que desempenhava o papel de mestranda observante – foi planificada uma atividade em que os alunos foram desafiados – novamente, de forma lúdica e autónoma – a organizar-se por alturas e idades para que, posteriormente, registassem numa tabela para o efeito. Ao iniciar esse registo, a minha colega, rapidamente, se apercebeu que o tamanho das tabelas não permitia a sua comparação, exigindo uma adaptação. Este momento evidenciou a importância de o professor desenvolver competências de flexibilidade e adaptabilidade perante o imprevisto, o que é possível, também, através da reflexão – na e sobre – a ação. Assim, como salientam Reali e Reyes (2009) é através da prática docente na ação que se constroem conhecimentos específicos, tácitos e não sistemáticos. O professor deverá ser capaz de levantar problemas e questões sobre as suas práticas para que possa encontrar soluções.

Apesar de ter sido um percurso trilhado com o encontrar de algumas dificuldades, a longo prazo, consegui ver todas as aprendizagens realizadas e o seu impacto na construção da minha identidade profissional. Estas aprendizagens prenderam-se todas com as várias dimensões da ação pedagógica do professor, especificamente, em proporcionar

experiências ricas e estimulantes, que fossem ao encontro das aprendizagens dos alunos e que visassem o ultrapassar de dificuldades, avaliação das suas aprendizagens, da nossa ação educativa, reflexão antes, durante e após. Ao término da PES senti que tinha saído daquela que acreditava ser a minha – única – zona de conforto – a educação de infância – e, sair muito mais rica em aprendizagens e mais feliz, onde compreendi, que é nos momentos em que descreditamos, que mais evoluímos.

4. 4.º ANO DE ESCOLARIDADE

“Foi o tempo que tu perdeste com a tua rosa que tornou a tua rosa tão importante.

Antoine de Saint-Exupéry (2013, p.74)

4.1 EXPECTATIVAS E RECEIOS

Iniciei esta PES com um posicionamento que diferia dos restantes contextos vivenciados até então. Se nos contextos educativos anteriores, sentia um nervosismo significativo no começo, no presente contexto esse nervosismo foi dissipado e deu lugar a uma enorme motivação e maior segurança da minha parte – existindo espaço também para receios.

Recordo-me que, nas primeiras semanas no contexto, me questionava relativamente às diferenças que iria encontrar neste contexto, comparativamente ao anterior. A par disso, questionava-me se iria estar à altura do desafio, e se, face à faixa etária dos alunos, a relação que se iria construir seria igualmente significativa. Ao longo da PES, as respostas às minhas questões foram ao meu encontro, e permitiram-me compreender que a forma como cuidamos da “nossa rosa”, está, intrinsecamente, relacionada com os objetivos e com aquilo que pretendemos atingir, quando nos predispomos aos desafios que vamos encarando. Por outras palavras, deparei que somos capazes de tudo, quando colocamos o nosso empenho em tudo aquilo que fazemos, que a relação positiva construída com os alunos adveio de um respeito e de um envolvimento mútuo.

4.2 CONTEXTO EDUCATIVO

A PES em 1.ºCEB II, decorreu numa instituição da rede pública, situada num dos aglomerados exterior à cidade de Leiria, tendo como resposta social a valência de 1.ºCEB – contemplando ainda, atividades de enriquecimento curricular e a componente de apoio à família – detendo uma capacidade total para, aproximadamente, 87 crianças.

A equipa educativa contemplava quatro professores titulares de turma – um para cada ano escolar – uma professora de apoio, um professor de educação especial, duas assistentes operacionais, duas psicólogas e uma terapeuta da fala.

No que diz respeito à infraestrutura, o contexto educativo dispunha de dois pisos, dispondo na totalidade, quatro salas de aula, cinco casas de banho – três para os alunos e duas para os adultos –, uma sala de professores, uma biblioteca, um refeitório – equipado com copa –, um ginásio, uma arrecadação e uma zona ampla – utilizada para a receção dos alunos. Contemplava ainda, uma zona exterior ampla, com um parque infantil, um campo de futebol e um jardim.

O grupo-turma com o qual tive a oportunidade de vivenciar a PES, era constituído por 22 alunos – nove do sexo masculino e treze do sexo feminino. Da totalidade dos alunos, cinco tinham medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão no âmbito do Decreto-Lei 54/2018 de 6 de julho.

No que concerne às particularidades observadas, a turma evidenciava ser interessada, motivada e participativa, envolvendo-se ativamente nos momentos de questionamento, demonstravam autonomia – principalmente, nos momentos em que era necessário aguardar pela professora cooperante. A interajuda e a sociabilização foram competências observadas, quer para com outros alunos, quer pela professora cooperante.

4.3 PERCURSO TRILHADO...

4.3.1 ... NA OBSERVAÇÃO

A chegada a este contexto levou-me de imediato a observar as diferenças entre o contexto anterior e o atual, no que concerne aos hábitos e métodos de estudo, bem como, aos momentos em que era necessário aguardar pela professora cooperante. Os alunos procuravam ocupar esses tempos, lendo um livro, estudando algum dos conteúdos em que sentiam maiores dificuldades, ou conversando com o colega de mesa, num tom que não incomodasse os restantes colegas. A par desta observação, verifiquei também – no período dedicado à observação da ação pedagógica da professora cooperante, que eram um grupo motivado e envolvido, que não se coibia de partilhar opiniões mesmo quando diferiam dos restantes colegas de turma, evidenciando pensamento crítico.

O processo de observação – como explanado na PES em 1.º CEB I – constitui-se como uma dimensão da ação pedagógica em 1.º CEB, de fundamental importância, revelando-

se numa grande aprendizagem. Se no semestre passado, senti que foi uma dimensão em que evoluí significativamente, este semestre vivi esse processo de forma mais consciente e senti que não existiu um único dia em que não o sentisse dessa forma. Exemplo disso, foi o que descrevi na primeira reflexão individual, quando afirmo que a

(...) observação, poderá ter emergido de uma forma mais espontânea – quando comparando com os outros contextos – pelo facto de, enquanto alunas na formação docente – nos vários contextos, sermos expostos a este processo, o que, conseqüentemente, potencia a nossa capacidade de apreender, com uma maior facilidade, a realidade dos contextos escolares (Pontes & Buriti, 2021) – (Reflexão Individual – Semana 11 a 13 de março de 2024 – Apêndice IV).

Esta tomada de consciência – na minha opinião – influenciou, positivamente, a observação enquanto par pedagógico. A nossa individualidade, é aquilo que nos permite diferenciar enquanto seres humanos. Neste sentido, observar o meu par pedagógico possibilitou a apropriação de novas estratégias didáticas e, por outro lado, aferir possíveis melhorias para as semanas seguintes. A observação por pares, revela-se assim, uma modalidade de (auto)formação e um processo formativo que nos possibilita o feedback e a melhoria da prática pedagógica (Barreira & Oliveira, 2021; Franco & Vieira, 2020; Franco & Vieira, 2021).

Sinto ainda que, esta dimensão da ação educativa, aliada a uma preparação didática fundamentada, me possibilitaram sentir muito mais segura no quotidiano da sala de aula.

4.3.2 ... NA PLANIFICAÇÃO

O ato de planificar – à semelhança do semestre passado – revelou-se complexo mas, gratificante, do ponto de vista da nossa evolução, culminando – na minha opinião – no ultrapassar de fragilidades que ainda persistiam e na emergência de posicionamentos face ao instrumento regulador da ação pedagógica do professor.

Ao longo das semanas, a planificação foi evoluindo do ponto de vista da integração das diferentes áreas do currículo o que, na minha opinião, me permitiu ter uma maior consciência da sua importância, tal como referi na reflexão individual da semana de 15 a 17 de abril de 2024 quando referi que,

Uma prática interdisciplinar deve abordar de forma integrada e contextualizada o conhecimento rompendo com as barreiras disciplinares que, ainda, se observam

tão significativas em contexto educativo. Apesar de nem sempre ter conseguido olhar o ensino desta perspectiva tenho – ao longo das práticas pedagógicas – compreendido que ao adotar uma prática interdisciplinar potenciamos a aprendizagem dos alunos, uma vez que, como salientam Costa et al., (2015), quando o currículo é organizado como um todo, a aprendizagem dos alunos é mais efetiva (Apêndice V).

Quebrar as barreiras disciplinares entre as diferentes áreas do currículo foi uma preocupação nossa, e, por isso, existiu a atribuição de temas às semanas, não apenas como ponto de partida para o desenvolvimento dos conteúdos a explorar ao longo das semanas, mas também, como elemento transversal que visava a união de todos esses conteúdos. Esta dinamização acabou por – na minha perspectiva – trazer alguma leveza e fluidez às planificações e, também, compreender de forma explícita que as atividades integradoras, ao privilegiarem a organização da aprendizagem e do currículo de forma globalizada e contextualizada, dão uma visão de currículo dinâmico onde professores e alunos desempenham um papel de (re)construção do mesmo (Costa et al., 2015; Henrique & Nascimento, 2015; Trindade & Sopelsa, 2014).

Esta urgência que sentia em diversificar a ação pedagógica, revelava-se exigente no sentido em que era necessária uma procura constante de estratégias que nos permitissem a interligação dos conteúdos, contudo, revelou-se uma das grandes aprendizagens visto que, evidenciou uma vez mais, a necessidade de o professor encarar o manual escolar como um dos recursos disponíveis e não o único, destacando a sua identidade enquanto profissional de educação. Por outras palavras, e seguindo a perspectiva de Afonso (2014), o manual escolar é

considerado como um recurso didático-pedagógico, concebido por ano ou ciclo seguindo o princípio da gestão flexível do currículo; é um recurso entre outros (não é exclusivo), solicitando o aluno e o professor a pesquisar em outras fontes informação, diversificando assim, as perspectivas em relação ao saber, às fontes de informação e à diversidade de recursos disponíveis (p. 146)

A procura por estratégias de ensino diferenciadas que visassem potenciar as aprendizagens dos alunos e superar as suas dificuldades, acabou por conduzir à implementação de

três oficinas, a *oficina da aprendizagem cooperativa* – que, posteriormente, os alunos denominaram *aprender em grupo* -, a *oficina da escrita* e a *oficina do estudo autônomo*. A primeira oficina, visava potencializar as interações em grupo assim como, a promoção do trabalho de grupo que levaria a aprendizagens significativas, a segunda oficina, foi criada com o intuito de potencializar o seu gosto pela escrita – dimensão que os alunos mencionavam várias vezes não se identificarem – e, conseqüentemente, superar desafios ao nível da estruturação dos seus textos. Por fim, a oficina de estudo autônomo, surgiu da consciência da importância de um apoio individualizado aos alunos, e, foi surpreendente, do ponto de vista da autonomia e automonitorização do próprio processo de ensino-aprendizagem, que os alunos evidenciaram, tal como destaquei na reflexão individual referente aos dias 8, 9 e 10 de abril de 2024 (2.º ano – 2.º semestre):

A surpresa adveio do evidenciar de uma autonomia significativa por parte dos alunos na escolha das atividades a realizar. Não tivemos nenhum aluno que se sentisse perdido e que não identificasse os conteúdos curriculares que precisava de investir um maior estudo, demonstrando-nos muita consciência sobre o seu próprio processo de ensino-aprendizagem – (Apêndice VI).

A gestão flexível do currículo e a implementação das oficinas preconizam diretamente o promulgado no Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, onde é referida a importância de uma escola inclusiva que atenda às características individuais de cada aluno. É esta diferenciação que conduz Serralha (2009) a afirmar que as rotinas em sala de aula – através de oficinas - conduzem não só a uma educação inclusiva, como também ao ultrapassar de dificuldades e transformação em aprendizagens significativas.

Destaco ainda que, a construção de fundamentações teóricas, me permitiram evoluir neste parâmetro, na medida em que todas as dimensões inerentes e expectáveis à ação pedagógica dos professores passaram a ser construídas com uma maior fluidez e no sentido expectável.

4.3.3 ... NA AVALIAÇÃO

Ao refletir sobre a avaliação desenvolvida em contexto de PES considero que, apesar ser um parâmetro em que existiu uma evolução significativa, na realidade ainda foi uma fragilidade que senti que não ultrapassei, apesar de toda a dedicação. Todavia, tal como referido por Alvarse (2013) e Siqueira et al. (2021), este é um parâmetro que, ao longo dos anos, tem sido considerado uma lacuna na formação de professores, uma vez que,

“propicia o questionamento das práticas avaliativas, uma crítica que é necessária, mas insuficiente para a formação de um profissional que vai avaliar” (p. 139). Com esta afirmação não pretendo desmerecer o investimento que deve existir da nossa parte – enquanto estudantes – neste parâmetro, aliás, por ser uma lacuna é que considero que devemos procurar colmatá-la. Neste sentido, por ser uma dimensão crucial à prática do professor – e uma grande área de interesse minha – que carece de mudanças que privilegiem a monitorização do processo de ensino-aprendizagem, ao invés do mero ato de classificar, procurei fundamentar-me cientificamente. Considero que, este investimento, foi crucial para a evolução que senti e para a desconstrução de dúvidas e perspetivas que detinha.

Um dos aspetos cruciais que precisei de compreender foi a importância dos tipos de referenciais no processo avaliativo. Enquanto na avaliação criterial a análise dos dados recolhidos é realizada mediante os objetivos definidos para determinada unidade, ou seja, o aluno é comparado consigo mesmo, mediante esses objetivos, que são elaborados com a função de orientar a aprendizagem para os mesmos (Cosme et al., 2020), a avaliação normativa, ao recorrer a testes standarizados compara os resultados com o grupo-turma, o que não implica objetivos determinados (ibidem).

A evolução traduziu-se na concretização e mobilização de vários instrumentos utilizados no decorrer do semestre. O instrumento construído para o feedback foi de cariz semanal, isto é, todas as quartas-feiras, os alunos preenchem uma grelha onde tinham a oportunidade de refletir sobre a semana. Após o seu preenchimento, era deixado um feedback – individualizado a cada um dos alunos. Este instrumento acabou por não ser implementado no decorrer de toda a PES pois, a certa altura, começámos a observar que, os alunos preenchiam o instrumento de forma mecanizada e sem a relevância que até ali tinha para si. Por outras palavras, se é expectável que a avaliação implique uma dualidade de processos para os vários intervenientes – professores e alunos (Cid & Fialho, 2013; Cosme et al., 2020; Fernandes, 2022) – quando um instrumento deixa de fazer sentido para algum dos intervenientes, para mim, é sinónimo de serem necessárias readaptações.

Compreendi, essencialmente, no que concerne a este parâmetro, que não existe uma receita certa que nos faça compreender como é que se avalia, mas, sim o tempo que dedicamos “à rosa”, que nos permite e permitirá, futuramente, ultrapassar as dificuldades sentidas, carecendo de uma adaptabilidade constante, no que concerne aos instrumentos e ao grupo-turma.

Tenho a certeza de que muitos serão os passos necessários para que a prática avaliativa se revele fluida contudo, alguns dos passos foram trilhados ao longo desta PES, onde senti uma evolução significativa em todos os parâmetros, onde evolui enquanto futura professora, onde senti diariamente, que é possível ser e fazer diferente.

Foi uma PES onde surgiram desafios diversos que foram encarados como oportunidades de aprendizagem. Do meu ponto de vista, este semestre foi especial, senti uma evolução enorme na minha identidade profissional, procurei sempre dar o meu melhor em cada documento construído, em cada atuação, em cada observação, no fundo, em cada momento vivenciado nesta PES. Por tudo isto, sinto-me eternamente agradecida a todos os intervenientes – alunos, par pedagógico e professoras supervisora e cooperante – por me inspirarem, por me ensinarem e por todo o amor que depositaram em cada momento vivenciado. Fui, especialmente, feliz.

5. APRENDIZAGENS TRANSVERSAIS AO CONTEXTO DE 1.º CEB

Quando iniciei o percurso no 1.º CEB, com a turma de 2.º ano de escolaridade, senti que a minha adaptação não foi imediata, o nervosismo que sentia por estar fora da minha zona de conforto, emergia muitas vezes em sala de aula. As vivências que experienciei em Educação de Infância estavam tão vivas que a comparação era inevitável, foi, especialmente, difícil adaptar-me ao tempo pedagógico em 1.º CEB. Sentia que as aprendizagens a promover nos alunos tinham de acontecer num espaço e num tempo próprios, dado que existe um conjunto de aprendizagens e competências a promover – alinhadas com os documentos orientadores.

Perante os desconfortos sentidos, foi crucial uma reflexão profunda da minha parte para compreender que, apesar de serem contextos diferentes, são as pessoas que os constroem e, por isso, entreguei-me – no meu tempo – de corpo e alma a ambos os contextos – o primeiro ainda com muito nervosismo, e o segundo, com uma confiança significativa. Assim, revelou-se fundamental, a compreensão das dinâmicas existentes no contexto de 1.º CEB para que as propostas planificadas fossem, por um lado ao encontro das aprendizagens, interesses e dificuldades dos alunos e, por outro lado, para que gerassem momentos reflexivos. Refleti assim, sobre a importância da ludicidade e curiosidade no ensino, as potencialidades da interdisciplinaridade, a promoção de uma educação centrada nos valores e na cidadania e a importância da relação escola-família.

Na nona semana da PES com a turma de 2.ºano de escolaridade, refletia, precisamente, sobre a importância da componente lúdica no ensino – dimensão que considero que o primeiro ciclo poderá ganhar se se aproximar da Educação de Infância. Nessa semana, falava sobre o impacto que a ludicidade no ensino tem na promoção de um ambiente motivador e envolvente em sala da aula, e o conseqüente impacto, no desenvolvimento holístico e na predisposição para a aprendizagem – neste caso, da matemática, através da exploração de uma atividade em que era expectável os alunos organizarem-se por alturas e idades (*Figura 16*).



Figura 16 - Alunos no decorrer de uma atividade lúdica.

A ludicidade, foi algo que marcou a ação pedagógica em ambos os contextos. Na PES do 1.º CEB II, ao longo das semanas, surgiu como uma forma de transição fluida e coerente para o manual escolar. A título de exemplo, destaco a viagem integradora ao Havai que partiu de uma viagem fictícia e que teve vários momentos lúdicos – como o momento de embarque com recurso a um bilhete de avião (*figura 17*) e a simulação de uma erupção vulcânica (*figura 18*).



Figura 17 - O bilhete de avião.



Figura 18 - Construção cooperativa do vulcão.

A ludicidade, em contexto educativo – tal como salientei - possibilita um ambiente em sala de aula agradável e motivador, o que impacta, significativamente, o desenvolvimento holístico dos alunos, desenvolvendo a autoestima e potenciando o interesse para a aprendizagem dos alunos (Silva & Angelim, 2017; Sobrinha & Santos, 2016). Neste sentido, o professor desempenha um papel de mediação e, por isso, deverá na sua prática pedagógica desafiar os alunos e potenciar momentos em que exista uma troca de experiências e o encontro de soluções para esses desafios para que assim, construam o seu conhecimento (Sobrinha & Santos, 2016).

Aliançada a esta estratégia de ensino, surge também a interdisciplinaridade. Henrique e Nascimento (2015), Trindade e Sopelsa (2014), Ocampo et al. (2016), Silva et al. (2019) distanciam-se entre si, relativamente, à origem da discussão em torno do conceito de interdisciplinaridade, ainda assim, concordam no motivo do seu surgimento – necessidade

de melhorar a qualidade de ensino. Importa assim, clarificar que a interdisciplinaridade se traduz na reunião das diferentes áreas de conhecimento centradas numa única temática, traduz-se assim numa necessidade fulcral do ensino, o que permite a aplicação de métodos de diversas disciplinas em simultâneo (Gardas & Silva, 2015; Henrique & Nascimento, 2015). No meu ponto de vista, uma prática pedagógica que valoriza a interdependência das diferentes áreas curriculares, é uma ação didática que privilegia a educação e o desenvolvimento integral dos alunos, assim como, potencia o interesse e motivação dos mesmos.

Em ambos os contextos – talvez com uma maior incidência no último – procurei, efetivamente, privilegiar uma prática interdisciplinar e coesa. A título de exemplo, a atribuição de nomes às semanas revelou-se uma estratégia fulcral para o desenvolvimento desta ação didática. Os efeitos que advieram desta prática foram quase imediatos, os alunos mostravam-se cada vez mais envolvidos e curiosos pelo que viria em seguida – dimensões que, na minha opinião, o professor deve fomentar nos alunos. A (re)transformação da prática, foi complexa: exigiu a passagem de uma prática fragmentada – do ponto de vista das áreas curriculares – para uma prática com uma sequência lógica – ou didática – para, alcançar uma prática com a qual me identifiquei na totalidade. Uma ação pedagógica que não fragmenta, ao invés disso, interliga.

Por fim, destaco aquele que foi um dos maiores desafios e, ao mesmo tempo, uma grande aprendizagem, a relação escola-família. Ao longo de todos os contextos existiu a primazia no estreitar laços com as famílias. Em 1.º CEB este envolvimento – na minha perspetiva – reflete-se num maior desafio, ainda assim, dada a importância que a escola e a família detêm na construção da identidade da criança, é fulcral que ambas privilegiem uma relação de complementaridade e união, visando o crescimento harmonioso do educando (Matos & Fontaine, 1995). Revela-se assim fundamental, que a escola procure o envolvimento dos encarregados de educação nos processos de ensino-aprendizagem (Lopes et al., 2016), importa por isso, que o professor esteja consciente da importância e do impacto desta relação (Sousa, 2003; Lopes et al., 2016), bem como, ressaltar junto dos encarregados de educação, que nenhum papel se sobrepõe ao invés disso, complementam-se (Mainardi & Okamoto, 2017; Freitas & Santos, 2017).

Ao longo da PES – principalmente no contexto de 4.º ano de escolaridade – procurei com a minha prática e através da dimensão investigativa – envolver as famílias nos processos de ensino-aprendizagem aliando-as a uma dimensão da prática docente que, na minha

visão, urge também uma (re)construção – a avaliação das e para as aprendizagens. Semana após semana – enquanto fez sentido para todos os intervenientes – envolvemos as famílias na avaliação e na dinamização de momentos com os seus educandos, com o intuito de consciencializá-los dos benefícios desta parceria. O documento construído para a avaliação semanal e individual de cada aluno (*Apêndice VII*) bem como, os documentos construídos, e que se refletirão na dimensão investigativa foram – na minha perspetiva – uma forma possível para fazer emergir e ressaltar o papel que os encarregados de educação podem – e devem – ter no desempenho escolar dos seus educandos. Destaco que, apesar dos desafios que advieram, será algo que procurarei, sempre, relevar na minha ação educativa.

Todas as aprendizagens aqui espelhadas, culminaram num percurso trilhado com múltiplos desafios, aprendizagens, evolução, dedicação, reflexão e, principalmente, de vontade em ser e fazer diferente, que só foi possível com o apoio incondicional dos alunos, da minha colega, das professoras cooperantes e da professora supervisora. Terminei assim destacando a importância fundamental da construção ou (re)construção da identidade profissional, e do amor e sensibilidade que – para mim – é fundamental, transparecer e colocar em cada dia da nossa ação pedagógica. Crescer e evoluir revelou-se por vezes doloroso e incerto, contudo, necessário, talvez por isso, me identifique tanto com o afirmado por Paulo Freire (1979) – “Educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo” (como citado em Zillo & Zillo, 2023, p. 6).

PARTE II - DIMENSÃO INVESTIGATIVA

INTRODUÇÃO À DIMENSÃO INVESTIGATIVA

Na segunda parte do presente relatório, é apresentado um estudo investigativo que incide sobre duas temáticas, o envolvimento parental e a avaliação formativa das aprendizagens. O estudo surgiu no decorrer da PES do 1.º CEB II, Unidade Curricular inserida no mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB, da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria, no ano letivo 2023/2024. A PES foi realizada numa instituição pública localizada na periferia de Leiria, com um grupo-turma de 22 alunos, com idades compreendidas entre os oito e os onze anos.

A temática em estudo emergiu no próprio contexto, no período destinado à observação da ação pedagógica da professora cooperante, e, por sentir que a mudança pode, e deve, começar em todos nós, quando somos invadidos por inquietações que nos motivam a transformar práticas – neste caso, avaliativas. Considero que envolver a família nesta prática permitirá trazer para o campo da educação novos dados, que impulsionem e contaiem outros agentes educativos a transformar as suas práticas avaliativas. Para além disso, permitirá o estreitar de laços entre a escola e a família, relação que deverá ser pautada por uma comunicação transparente, com um constante convite ao envolvimento parental no processo educativo dos seus educandos.

A dimensão investigativa, encontra-se dividida em quatro partes. Numa primeira parte, é apresentada a pertinência do estudo, a questão de investigação e os objetivos delineados. O Capítulo I enquadra teoricamente e fundamentadamente a investigação desenvolvida, o Capítulo II apresenta a metodologia de investigação e o III os resultados, que são analisados e discutidos. Por fim, são apresentadas as considerações finais.

PERTINÊNCIA, QUESTÃO DE INVESTIGAÇÃO E OBJETIVOS DO ESTUDO

A avaliação tem sido, desde sempre, um tema controverso na área da educação. Ainda assim, é dever da escola e dos professores, proporcionar aos seus alunos uma educação que se baseie em princípios de equidade, qualidade, inclusão e, ainda, que vise o desenvolvimento de competências que os dotem para os desafios a enfrentar futuramente (Cosme et al., 2020; Lopes & Silva, 2020). Podemos considerar, assim, seguindo a perspetiva de Lopes e Silva (2020) que a avaliação deverá ser contemplada como parte integrante do processo de ensino-aprendizagem, dado que permite ao professor monitorizar

se os alunos estão ou não a atingir os objetivos estabelecidos o que, conseqüentemente, lhe permite refletir sobre os reajustes necessários à sua ação pedagógica.

A ausência de valorização de uma prática avaliativa assente nestes pressupostos, conduz a que muitas escolas ainda tenham uma visão “tradicional” da mesma, sendo estes momentos realizados, pontualmente, no sentido de permitirem a atribuição de uma classificação no final dos semestres ou períodos letivos.

Tendo como premissa base o contexto educativo onde decorreu a PES em 1.º CEB II, e à pertinência e relevância da problemática em estudo, foi definida a seguinte questão de investigação: *Qual o efeito do envolvimento parental na avaliação formativa das aprendizagens dos alunos, numa turma de 4.º ano de escolaridade?*. Tendo por base esta questão, foram traçados os seguintes objetivos:

- 1.1. Conhecer as perspetivas dos encarregados de educação relativamente à temática da avaliação das aprendizagens (antes e após a intervenção).
- 1.2. Conhecer a relevância atribuída pelos encarregados de educação ao envolvimento parental no processo de avaliação dos educandos (antes e após a intervenção).
- 1.3. Compreender o contributo da tríade professor-encarregado de educação-aluno na avaliação formativa de uma sequência didática.
- 1.4. Refletir sobre o efeito do envolvimento parental na avaliação formativa das aprendizagens.

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1.1 AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS

A escola, deve ser um espaço inclusivo, cuja missão assente na promoção de aprendizagens e, por isso, não deverá ignorar as transformações vivenciadas ao seu redor, quer do ponto de vista tecnológico, quer do ponto de vista legislativo. Em 2018, foram publicados em Diário da República os Decretos-Lei 54/2018 e 55/2018 de 6 de julho, que vieram salvaguardar esses aspetos, estabelecendo o regime jurídico da educação inclusiva e sustentando a importância de uma avaliação integradora do ponto de vista da sua tipologia e da mobilização de técnicas, instrumentos e procedimentos (Presidência do Conselho de Ministro, 2018). Por outras palavras, os Decretos-lei vêm destacar a importância de o

professor não se cingir à avaliação sumativa, mas sim, e ao invés disso, procurar na sua prática avaliativa uma continuidade que permita a identificação das aprendizagens e dificuldades dos alunos e regular a sua própria ação pedagógica.

1.2 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA

O conceito de avaliação, como salvaguarda Leonor Santos (2019) – quando cita Hadji (1989) e Barbier (1983) – emergiu numa época anterior ao nascimento de Cristo. Contudo, no que concerne à sua prática, só se evidenciou em meados do século XIX (Fernandes, 2020). Atualmente, a sua definição continua a ser alvo de discussão e problematização, embora exista uma certeza, as múltiplas interpretações de avaliação das aprendizagens têm sempre uma influência histórica, política e social, assim como posturas epistemológicas, pedagógicas, psicológicas e ideológicas (Boggino, 2009; Cosme et al., 2020; Santos & Alves, 2015; Teixeira et al. 2023; Teodoro et al., 2022). Neste sentido, e tal como ressaltam Cosme et al. (2020), trata-se de

um conceito multirreferencial que adquiriu uma complexidade crescente e se constrói num campo de tensões entre as exigências colocadas pela sociedade e as diversas instituições de formação, neste caso a escola, a avaliação responde a uma diversidade de finalidades, nem sempre convenientemente clarificadas e explicitadas (p. 23).

Como já explanado, por ser um conceito que evoluiu ao longo do tempo, considero pertinente enquadrá-lo nas quatro gerações: avaliação como medida, avaliação como descrição, avaliação como juízo de valor e geração da construção social ou negociação – as quatro gerações foram definidas por Guba e Lincoln em 1989 (Cosme et al., 2020; Marinho et al., 2014; Santos & Alves, 2015; Teixeira, et al., 2023).

Na primeira geração o ato de avaliar era encarado como similar ao ato de medir as aprendizagens, por isso, o uso de testes acabava por se revelar uma maneira de medir inteligência, como forma de identificação de pontos fracos e fortes dos alunos, tendo acompanhado o aumento da complexidade que o sistema educativo estava a exigir (Cosme et al., 2020; Marinho et al., 2014; Santos & Alves, 2015; Teixeira et al., 2023). Por sua vez, na segunda geração, existia uma preocupação em enquadrar a avaliação como recurso para monitorizar o processo de ensino-aprendizagem dos alunos e observar que alterações seriam

necessárias adotar, como tal existia uma preocupação em compreender se os objetivos definidos tinham sido, atempadamente, atingidos pelos alunos (Cosme et al., 2020; Marinho et al., 2014; Santos & Alves, 2015; Teixeira et al., 2023).

Os mesmos autores, prosseguem e afirmam que, na terceira geração, avaliar e julgar são sinónimos, sendo integrada a avaliação formativa. Os professores, ao avaliarem, deviam manter características descritivas, contudo, tinham o dever de formular um juízo de valor sobre os resultados alcançados dos seus alunos. Na quarta geração, existiu uma necessidade de romper com as restantes gerações, defendendo-se a avaliação do ponto de vista construtivista, onde avaliadores e avaliado, coconstroem a avaliação (Cosme et al., 2020; Santos & Alves, 2015; Teixeira, et al., 2023).

1.3 ENQUADRAMENTO ATUAL

Atualmente, a ação de avaliar continua a não apresentar uma definição consensual, ainda que possamos encontrar pontos que coincidem nas definições de diversos autores. Cosme et al. (2020) defendem a premissa de que avaliar é um processo dual, que tem intrínsecos os conceitos relação e comunicação, isto é, avaliar é um processo que procura a análise das informações recolhidas e o conjunto de critérios definidos, cujo objetivo será a emissão, quer de uma nota quantitativa, quer de um juízo de valor qualitativo.

Portugal e Laevers (2018), ressaltam que, para si, falar de avaliação é assumir uma prática que privilegia responsabilidades conjuntas, potenciando oportunidades para o debate de assuntos da realidade quotidiana. No fundo, é falar de um processo que se assume democrático, continuado e participativo. Fernandes (2020) enquadra a sua definição na perspetiva dos autores anteriores, referindo que “a avaliação pode e deve ser rigorosa e credível, plausível e útil” (p.6), sendo crucial um conhecimento profundo da natureza avaliativa e as suas características. O conhecimento holístico da natureza avaliativa permitirá o cumprimento da sua função primordial – regular o processo de ensino-aprendizagem – e compreender, de forma explícita, se os alunos estão a alcançar os objetivos curriculares definidos pelo professor, bem como, os caminhos que serão necessários seguir para os alcançar (Lopes & Silva, 2020).

Observar o processo avaliativo desta perspetiva é assumir que não resumimos a avaliação a uma mera classificação, pois a sua consequência direta reflete-se na qualidade do processo de ensino-aprendizagem. Bittencourt et al. (2019), Boggino (2009) e Lopes e Silva

(2020), alertam ainda que uma visão redutora da avaliação conduz a que o aluno encare a aprendizagem como uma meta a atingir que, no final, se traduzirá na aprovação ou reprovação.

Os pressupostos apresentados estão na base de três tipos de avaliação – diagnóstica, formativa e sumativa –, que permitem ao professor recolher informações sobre as aprendizagens dos alunos e alinhar a sua ação pedagógica com os objetivos previamente definidos. Por esse motivo, não é possível afirmar que um tipo de avaliação é mais importante do que outro, ao invés disso, devem ser encarados como uma forma de se complementarem.

1.3.1 AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA

A avaliação diagnóstica, muitas vezes aplicada no início de um período/semestre letivo, embora possa ocorrer sempre que se justificar, fornece ao professor informações específicas sobre os conhecimentos prévios, potencialidades, dificuldades e necessidades específicas dos alunos, permitindo uma redefinição da ação docente; caracteriza-se, assim, por ser inicial e momentânea (Bittencourt et al., 2019; Cosme et al., 2020; Ferreira, 2015; Pedrosa et al., 2022). Sobre a frequência com que a mesma é aplicada, Melo et al., (2012) vêm alertar para a necessidade de aplicar esta modalidade de avaliação com mais frequência, pois através dela é possível aceder aos diversos desafios, cognitivos, de competência e de aplicabilidade, que os alunos podem estar a atravessar. Os mesmos autores prosseguem, afirmando que este tipo de avaliação permite aos professores focarem-se em planejar as suas aulas em função dos seus alunos, uma vez que, este método de avaliação não se presta a qualificações através de uma nota – seja ela qualitativa ou quantitativa.

O Decreto-Lei 55/2018 de 6 de julho veio reforçar que esta modalidade de avaliação, se relaciona com a avaliação formativa. Santos (2019) corrobora esta perspetiva, referindo que o objetivo da avaliação diagnóstica e formativa é o mesmo, ou seja, o apoio no processo de aprendizagem dos alunos.

1.3.2 AVALIAÇÃO FORMATIVA

A avaliação formativa², por assumir um caráter contínuo, informa o professor sobre de que maneira o ensino está a contribuir para as aprendizagens, assim como permite ao aluno desenvolver a sua capacidade de meta aprendizagem, pois evidencia quais as áreas dominantes e quais as que tem mais dificuldade (Cosme et al., 2020; Fernandes, 2020; Ferreira & Folgado, 2023; Lopes & Silva, 2020).

Nesta modalidade de avaliação, tanto o professor como o aluno têm relevância. No que concerne ao papel do professor, segundo Cosme et al. (2020), Fernandes (2022), Lopes e Silva (2020) e Pedrosa et al. (2022), ao adotar a avaliação formativa, deverá monitorizar o quotidiano da sala de aula, atendendo a três questões primordiais – Para onde vou? Onde estou agora? Quais são as estratégias que me permitirão alcançar o definido? A resposta a estas questões deverá procurar fomentar nos alunos motivação para aprender, equilibrar o nível de desafio das tarefas, assim como o apoio disponibilizado pelo professor (Lopes & Silva, 2020, Pedrosa et al., 2022). Desta forma, o professor, tem a oportunidade de ir refletindo sobre a sua ação didática e questionar se serão necessárias adaptações (Ferreira, 2015; Lopes & Silva, 2020, Pedrosa et al., 2022).

Relativamente ao papel do aluno, esta modalidade de avaliação permite que tenha consciência do seu próprio processo de ensino-aprendizagem, identificando as dificuldades mediante os critérios de avaliação que o professor lhe deu conhecimento, podendo estes critérios ser discutidos com os alunos (Ferreira, 2015). Lopes e Silva (2020), explanam que o aluno assume um papel central no sucesso desta modalidade avaliativa, devendo por isso ser (co)construtor da sua aprendizagem ao adotarem uma postura ativa na auto e heteroavaliação.

A avaliação formativa tem, segundo Fernandes (2022), como base, a interação social entre aluno e professor, sendo o *feedback* fundamental para orientar e apoiar o processo de ensino-aprendizagem. Assim, é possível afirmar que o *feedback* é uma das bases que sustenta a avaliação formativa, sendo de salientar que deve apresentar uma natureza construtiva. Para isso, o professor deverá procurar dar um retorno o mais individualizado possível, para que se dê a autorregulação das próprias aprendizagens, a diminuição das

² Pode denominar-se por avaliação para as aprendizagens (Cosme et al., 2020; Lopes & Silva, 2020).

inseguranças dos alunos e, de uma forma mais profunda, uma verdadeira diferenciação pedagógica (Cosme et al., 2020; Pedrosa et al., 2022).

O impacto da adoção desta modalidade avaliativa é evidente, quer no ambiente em sala de aula, quer na relação estabelecida entre professor-aluno, tal como salientam Lopes e Silva (2020), quando ressaltam que,

o ponto principal é que a avaliação formativa muda o ambiente em sala de aula.

O poder e responsabilidade na sala de aula não são apenas uma prerrogativa do professor, são partilhados com os seus alunos. A qualidade e a quantidade das interações professor-aluno e tudo o que acontece na sala de aula centram-se diretamente no desempenho dos alunos (p.19).

Importa, por fim, ressaltar que, apesar das potencialidades da presente modalidade de avaliação serem reconhecidas, os professores sentem ainda existirem fragilidades na sua mobilização para a sala de aula, decorrentes da necessidade de um maior tempo para a sua prática, bem como um maior investimento ao nível da literacia avaliativa (Pedrosa et al., 2022).

1.3.3 AVALIAÇÃO SUMATIVA³

A avaliação sumativa, ao contrário da avaliação formativa, ocorre, normalmente, no final de um período/semestre letivo, e permite que se faça um balanço sobre o que os alunos sabem e conseguem fazer (Bittencourt et al., 2019; Fernandes, 2020; Fernandes, 2022; Ferreira, 2020; Ribeiro & Ribeiro, 1990; Santos, 2019).

No quotidiano de algumas salas de aula, esta é a modalidade avaliativa que tem maior predominância, o que poderá estar relacionado com as crenças ainda muito enraizadas de olhar para o currículo do ponto de vista de que

³ Pode denominar-se também como avaliação somativa ou avaliação das aprendizagens (Cosme et al., 2020; Lopes & Silva, 2020).

é algo que tem de ser dito e que os alunos devem demonstrar que aprenderam através da reprodução do que lhes foi dito. Enfim, uma avaliação sumativa muito organizada a partir de pedagogias bem mais centradas no ensino e no professor do que nas aprendizagens e nos alunos essencialmente vista como um processo pouco ou nada integrado nos processos de ensino e aprendizagem (Fernandes, 2022, p. 25).

Lopes e Silva (2020) partilham da mesma opinião, acrescentando que esta modalidade avaliativa, por acontecer maioritariamente no final de um período ou semestre letivo, se caracteriza pelo seu caráter menos frequente, assumindo o professor o papel principal, dado que o seu objetivo primordial é aferir quantitativamente o nível do aluno. Apesar de, tradicionalmente, o resultado se traduzir numa nota quantitativa, o professor pode optar por acrescentar uma apreciação descritiva, devendo assim procurar que, a mesma, seja o mais informativa e esclarecedora possível, revelando os objetivos que o aluno alcançou (Cosme et al., 2020).

A aferição quantitativa do nível do aluno é comumente realizada através de testes escritos, que são realizados mediante os objetivos que o professor estabeleceu para os alunos alcançarem, com base nos vários documentos curriculares que norteiam a ação educativa (Ferreira, 2015). O autor realça, ainda, que é com base nos resultados obtidos que os alunos acabam por ser hierarquizados numa escala, resultando daí a aprovação ou reprovação dos mesmos (Ferreira, 2015). Esta consequência torna crucial o seu enquadramento numa política de definição de critérios refletidos e rigorosos, e um conhecimento profundo do currículo (Fernandes, 2020).

Na escola atual, com uma cultura de inovação pedagógica, a avaliação sumativa deve ser encarada como uma oportunidade de melhoria do processo pedagógico, a par do contributo na melhoria das aprendizagens dos alunos. Como tal, pode assumir-se que esta modalidade também tem uma significativa componente formativa, onde o papel desempenhado pelo professor e pelo aluno se aproximam (Fernandes, 2022). Esta ideia vai ao encontro da necessidade que Leonor Santos (2019) realça, quando refere que a articulação das diferentes modalidades de avaliação, ainda carece de discussões profundas e da realização de investigações que visem a desconstrução de preconceções.

1.4 FAMÍLIA E ESCOLA

A família é, segundo diversos autores, como Mainardi e Okamoto (2017), Sousa (2003), Brito et al. (2021), Lopes et al. (2016), Casarin e Ramos (2007), Marujo et al. (1999) Petrucci et al. (2016), Freitas e Santos (2017), Lopes et al. (2019) e Sachitota (2020), o contexto primordial na vida de qualquer indivíduo, sendo o lugar onde a criança tem a primeira oportunidade de interação com o “outro”. Para além disso, é onde aprende a ser, a viver e a estar, onde sustenta as virtudes sociais (Sousa, 2003). É o lugar onde a criança terá oportunidade de construir as capacidades sociais, a perceção sobre a família e os outros, a forma de pensar, agir, e de se relacionar, influenciando, inclusive, a qualidade das aprendizagens futuras (Brito et al., 2021; Matos & Fontaine, 1995). Diante do exposto, é possível afirmar que a família se constitui como “um dos elementos principais no alcance dos objetivos da escola, sendo essa o núcleo e o ponto de partida da sociedade” (Sachitota, 2020, p.3).

A escola é, por sua vez, e seguindo a perspectiva de Dessen e Polonia (2007), uma microsistema da sociedade que visa a preparação dos indivíduos para a vida numa sociedade, refletindo as transformações e as mudanças que vão ocorrendo ao longo do tempo. O mesmo autor, acrescenta ainda que, pode definir-se escola como a instituição que promove o desenvolvimento de atividades estruturadas, de acordo com os documentos curriculares em vigor.

Ao respeitar a Lei de Bases do Sistema Educativo (1986), é a instituição que visa responder às necessidades dos alunos, bem como promover o seu desenvolvimento holístico, formando cidadãos críticos, criativos, autónomos, responsáveis, solidários e respeitadores da individualidade do outro (Decreto-lei 46/86, 1986; Paredes & Duarte, 2022). A par disso, constitui-se como potenciadora de socialização, quer ao nível das relações humanas, quer quando se refere ao conhecimento e à cultura (Oliveira & Marinho-Araújo, 2010; Petrucci et al., 2016).

À semelhança do conceito de avaliação, a escola e a família atuais são fruto de transformações sociais, culturais, políticas e económicas. Talvez por isso, só a partir do século XX e com a instituição da escolaridade obrigatória, os encarregados de educação começaram a participar, ainda que, gradualmente, nos contextos educativos (Canário, 2008; Lopes et al., 2019; Oliveira & César, 2020; Palma & Strey, 2015). Canário (2008) arrisca mesmo a afirmar que, quando encaramos o conceito de família de forma imutável

estamos, de certa forma, a assumir uma postura negligente, que nos impede de refletir, verdadeiramente, sobre toda a dinâmica que envolve a relação escola-família.

Há várias décadas que se discutem na sociedade, as potencialidades de uma relação de parceria e colaboração entre a escola e a família e o seu impacto no desenvolvimento e aprendizagem dos alunos. Segundo Mata e Pedro (2021), os encarregados de educação são figuras de referência para as crianças e, tal como afirmado anteriormente, são o seu primeiro contexto educativo, constituindo-se por isso, a base e o suporte do seu percurso escolar.

Dada a importância que tanto a escola como a família desempenham na construção da identidade da criança, é fulcral que ambas mantenham uma relação equilibrada de complementaridade e união, visando o crescimento harmonioso das crianças (Matos & Fontaine, 1995; Sachitota, 2020). Neste sentido, Lopes et al. (2016) defendem que, a escola deve promover a relação entre a entidade de ensino e as famílias, acrescentando ainda que um dos caminhos possíveis, para que isso se torne viável, poderá passar pelo envolvimento dos encarregados de educação nos processos de ensino e aprendizagem. No entanto, Sousa (2003) vem alertar para o facto de que, para ser possível um envolvimento ativo da família nos processos de ensino, é necessário que os pais não se coloquem à margem, como se tem vindo a verificar.

Ao longo dos anos, o papel da mulher sofreu alterações, tendo a mesma começado a ter uma vida laboral cada vez mais ativa, ainda que continue a ser percecionada como a figura que mais se envolve no processo educativo dos seus educandos, comparativamente aos pais (Balancho, 2004; Coelho, 2007; Fantinato & Cia, 2011; Monteiro et al., 2010). O mesmo acontece quando existe uma análise sobre as habilitações académicas da mãe, isto é, quanto menor o seu nível de escolaridade – que impacta diretamente a sua remuneração – menor o envolvimento dos pais (Monteiro et al., 2010). Por outro lado, ao debruçarmos sobre a figura masculina verificamos, segundo a perspetiva de Dias e Barroso (2023) e Monteiro et al. (2010), que o seu envolvimento é tanto maior quanto a sua idade, isto é, tendencialmente, os pais de faixas etárias mais elevadas apresentam uma maior disponibilidade para a participação em atividades escolares, contudo, o seu envolvimento decorre, maioritariamente, nas atividades realizadas em casa.

Para além da alteração do papel da mulher na sociedade, as famílias têm evidenciado um desgaste maior, o que reduz, significativamente, o tempo disponível para o seu envolvimento nas dinâmicas proporcionadas pela escola, e para exercerem o seu papel de educadores primários, o que resulta numa cedência desse papel às instituições de ensino (Bandeira et al., 2006; Brito et al., 2021; Canário, 2008; Mainardi & Okamoto, 2017; Sousa, 2003). Lopes et al. (2016) reforçam, inclusive, que algumas famílias experienciam sentimentos de incapacidade perante a educação dos educandos, o que conduz à conceção de que esse é um dos papéis que a escola também deverá desempenhar.

Numa tentativa de contrariar esta visão, é necessário que o professor esteja consciente do papel crucial que as famílias desempenham no sucesso escolar dos alunos, e que as famílias compreendam as potencialidades de tal proximidade (Sousa, 2003; Lopes et al., 2016). É fundamental, assim, que o professor ressalve diante das famílias a importância de ambos os contextos e a necessidade de uma relação complementar, no sentido de haver uma coadjuvação em prol de um dos direitos da criança: a educação (Mainardi & Okamoto, 2017; Freitas & Santos, 2017).

Os autores Freitas e Santos (2017), salientam ainda que

nos tempos atuais, a família espera da escola uma educação mais completa, ao passo que aquela espera que esta deixe seu filho no estabelecimento de ensino com todos os valores formados. O papel de uma não isenta da outra as responsabilidades inerentes à família e à escola, mas com ensinamentos diversificados, em que cada uma tem algo a repassar para o cidadão em formação; nesse caso, esperam-se novas perspectivas para aproximação da família com a escola, na busca do diálogo e do contato direto. De fato, a escola é também um espaço importante da família para o desenvolvimento da criança (Freitas e Santos, 2017, p. 88).

As famílias ao assumirem esta postura, permitem um total apoio ao desenvolvimento do potencial das suas crianças. Por outras palavras, permitem que o ensino seja amplificado para além da sala de aula, oferecendo-lhes a oportunidade de uma experiência frutuosa (Brito et al., 2021). Assim, para que se considere uma relação de real parceria entre os professores e os encarregados de educação, cabe ao docente transmitir as informações

sobre o que se está a desenvolver na escola e como isso se deve traduzir em aprendizagens no seu educando, adotando uma linguagem acessível para as famílias (Sousa, 2003). O mesmo autor clarifica ainda que “toda esta congregação de esforços tem como finalidade executar essa pedagogia de coresponsabilidade onde pais e professores se encontrem como líderes do mesmo processo educativo” (p. 192). À priori, o estabelecimento desta relação não é fácil, pois exige confiança e mobilização, por parte do professor, de estratégias para envolver a família (Lopes et al., 2016).

Importa realçar que o professor deverá mediar o nível de envolvimento que os encarregados de educação mantêm com a escola, pois é necessário manter um equilíbrio entre a participação dos pais, e uma interferência no ato educativo (Sousa, 2003). Conseguir atingir este equilíbrio não é tarefa fácil, uma vez que ao procurar que um encarregado de educação não interfira em demasia no quotidiano em sala de aula, o mesmo, poderá sentir-se compelido a criar um afastamento com esta mesma instituição.

Numa relação escola-família demarcada pelas características enfatizadas, todos os intervenientes beneficiam. No que concerne às crianças, o envolvimento parental no seu processo de ensino-aprendizagem tem um impacto significativo (Brito et al., 2021; Lopes et al., 2016; Loureiro, 2017; Mata et al., 2022; Silva, 2008; Sousa & Sarmiento, 2010). A par desse aspeto, impacta positivamente a sua motivação, a melhoria das suas competências sociais e de adaptabilidade e a visão do papel de escola que os alunos detêm (Loureiro, 2017; Sachitota, 2020; Sousa, 2003; Sousa & Sarmiento, 2010). Relativamente às famílias, os autores ressaltam que o estabelecimento de uma relação de parceria com a escola potencia o aumento do sentido de responsabilidade relativamente à educação dos filhos, uma maior participação nas atividades propostas pelos educadores e professores, bem como auxiliam no reforço de comportamentos corretos. No que diz respeito aos profissionais, os autores destacam que há um conhecimento mais profundo sobre cada família e cada criança e um reconhecimento da importância do seu papel, aspetos que permitem a adequação da sua ação pedagógica.

As barreiras que ainda se fazem sentir podem ser, de acordo com Mata et al. (2022) – ao basear-se na perspectiva de Hoover-Dempsey et al. (2005) de natureza cultural, pragmática e/ou psicológica. As barreiras culturais relacionam-se com as diferenças culturais entre a escola e a família, por sua vez, as barreiras pragmáticas, advêm da dificuldade de conciliar horários, da ausência de recursos e apoios, e, por fim, das barreiras psicológicas que estão

intimamente relacionadas com as crenças e memórias do percurso escolar, quer do professor, quer das famílias. O contacto estabelecido entre a família e a escola também se traduz, por vezes, numa barreira ao envolvimento parental, dado que, em algumas ocasiões, apenas é estabelecido nos momentos de avaliação final de períodos/semestres ou advém do envio de informações relativas ao comportamento disruptivo dos alunos (Marujo et al., 1999; Sousa, 2003). Esta distância ou ausência de comunicação contínua, tem um impacto negativo face ao expectável, dado que conduz a um aumento dos comportamentos mencionados e ao insucesso escolar.

De forma a contrariar estas barreiras, é importante que o educador/professor tenha como objetivos da ação pedagógica a promoção do envolvimento parental ao longo de todo o ano letivo, tendo como princípios base, a confiança, o respeito e uma comunicação honesta (Durisic & Bunijevac, 2017).

Diante dos benefícios explanados e de forma a mitigar as barreiras que ainda se fazem sentir entre escola-família, é importante que se criem oportunidades para o envolvimento dos encarregados de educação, devendo estes estar recetivos e demonstrar disponibilidade – sempre que exista possibilidade – aos convites da escola (Hoover-Dempsey et al. 2005; Loureiro, 2017; Mata & Pedro, 2021), envolvendo-se no quotidiano pedagógico (Sousa, 2003). Aquando da inclusão dos pais no quotidiano escolar, estamos, na perspetiva de Sousa (2003), a atingir os três objetivos delimitados por Ramiro Marques (1990), ou seja, a mitigar as atitudes depreciativas dos professores face aos contextos sociais dos seus alunos, a promover uma relação escola-família positiva e a promulgar o direito à educação a todas as crianças, independentemente do seu estatuto social.

1.5 FAMÍLIA E AVALIAÇÃO

A colaboração dos encarregados de educação na avaliação das aprendizagens detém significativos benefícios para os vários agentes. As famílias desempenham uma função informativa, na medida em que podem partilhar com o professor a individualidade dos seus educandos, no que concerne às suas dúvidas, dificuldades e aprendizagens (Bagnato, 2007 citado por Birbili & Tzioga, 2014; Cowie & Mitchell, 2015 Gillanders et al., 2012; Gillanders et al., 2021; Sarsale et al., 2024). Por outro lado, os próprios encarregados de educação têm oportunidade de adquirir uma compreensão aprofundada do processo de aprendizagem e assim, estabelecer objetivos realistas para o seu educando, identificando

as ferramentas e estratégias que os podem auxiliar para ultrapassar eventuais dificuldades (Birbili & Tzioga, 2014).

O conhecimento profundo relativo aos educandos e o envolvimento no processo avaliativo, acaba por se revelar importante para (re)transformar a visão sobre a avaliação dos encarregados de educação, uma vez que, “it is easier for them see the student at the center of the process, to understand the results and information of the assessment and to see for themselves the purpose of observing and documenting learning at home” (Birbili & Tzioga, 2014, p. 2).

É possível inferir, assim, que o ambiente familiar se revela um contexto privilegiado quando o professor inclui os encarregados de educação nas práticas de avaliação, premissa que vai ao encontro do que o Cowie e Mitchell (2015) destacam, ao referirem que a qualidade do ambiente de aprendizagem em casa, avaliada pelas atividades que os pais realizam com os educandos, foi considerada mais importante que o estatuto socioeconómico e que as habilitações literárias dos encarregados de educação, em relação aos resultados do seu educando.

Apesar do atrás expresso, a família detém, ainda, um papel restrito ou inexistente no que concerne às práticas avaliativas (Rutland & Hall, 2013), o que reforça a necessidade de o professor (re)construir a visão de participação dos pais, isto é, deixar de os encarar meramente como consumidores das informações que lhe são transmitidas por si, mas como participantes ativos e importantes para o processo de avaliação (Birbili & Tzioga, 2014). Assim, devem munir-se de estratégias que reforcem laços junto das famílias e que os incluam neste processo. Algumas estratégias são destacadas por Rutland e Hall (2013) quando citam Hall, Rutland e Grisham-Brown (2011):

- (1) proporcionar várias oportunidades para as famílias receberem informações importantes sobre os pontos fortes e as necessidades do seu filho, permitindo que as famílias sejam *consumidores*,
- (2) pedir às famílias que forneçam informações sobre a ecologia da sua família, a fim de serem *informadores* ao longo do processo de avaliação,
- (3) *trabalhar em equipa* com as famílias à medida que ajudam com

as ferramentas de avaliação, e (4) permitir que sejam *defensores* à medida que descrevem esperanças e sonhos para o seu filho” (p. 4).

O estudo levado a cabo por Sarsale et al. (2024) destaca também os benefícios de uma relação próxima entre escola-família relativamente à participação no processo avaliativo, referindo que há um impacto significativo nos alunos, encarregados de educação e escola, principalmente, ao nível das interações que se estabelecem. Existe, inclusive, um impacto significativo no desempenho escolar, no desenvolvimento do bem-estar, do nível de compreensão, das habilidades linguísticas e sociais, das competências para aprender e ao nível da gestão do comportamento, o que permite o fortalecimento de uma relação mais próxima entre encarregados de educação e escola, proporcionando cooperação (*ibidem*). Birbili e Tzioga (2014) destacam que também os professores beneficiam desta relação de parceria, na medida em que, melhoram a sua própria prática pedagógica.

Pelo exposto, facilmente se compreende que é vital que, tanto os professores como os encarregados de educação, (re)visitem as suas conceções sobre o processo avaliativo e depreendam que, a colaboração de ambos, possibilita a melhoria das práticas de avaliação e possibilita o estreitar de laços entre escola-família.

CAPÍTULO II – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

A presente investigação assenta numa questão de investigação, em objetivos, numa recolha e análise de dados que, por fim, culminam na resposta à questão inicialmente definida. Os pressupostos e procedimentos implementados ao longo do processo investigativo, encontram-se nas páginas seguintes deste trabalho.

2.1 PARADIGMA DE INVESTIGAÇÃO E TIPO DE ESTUDO

O presente estudo segue um paradigma que articula dados quantitativos e qualitativos, denominando-se, assim, *investigação mista*. Este é um tipo de investigação através da qual o investigador recolhe e analisa dados qualitativos e quantitativos no decorrer de um mesmo estudo (Carmo & Ferreira, 2008; Leite et al., 2021; Lorenzini, 2017; Paranhos et al., 2016; Sampieri et al., 2013; Shorten & Smith, 2017).

Acredita-se, tal como destacam Shorten e Smith (2017), que este paradigma contém múltiplos benefícios,

mixed methods can be used to gain a better understanding of connections between qualitative and quantitative data; they can provide opportunities for participants to have a strong voice and share their experiences across the research process, and they can facilitate different avenues of exploration that enrich the evidence and enable questions to be answered more deeply. Mixed methods can facilitate greater scholarly interaction and enrich the experiences of researchers (p.75).

Face ao exposto, é possível afirmar que o investigador, quando recorre à combinação de métodos quantitativos e qualitativos, recolhe uma maior variedade de evidências, diminuindo a possibilidade de existirem limitações no estudo (Fortin, 2009; Lorenzini, 2017; Paranhos et al., 2016; Sampieri et al., 2013).

Na presente investigação pretende-se conhecer as perspetivas de encarregados de educação, relativamente à avaliação das aprendizagens e ao envolvimento parental no processo de ensino-aprendizagem dos educandos, bem como, refletir sobre o efeito do seu contributo na avaliação formativa de aprendizagens. Assim, nesta investigação, é o problema em estudo que define os passos seguintes, nomeadamente, os métodos e as abordagens,

tendo um carácter muito pragmático, tal como destacam Pereira e Oliveira (2021) e Sampieri et al. (2013).

Por ser aplicado num contexto específico e a um conjunto de participantes delimitado, podemos afirmar que estamos perante um *estudo de caso*. O estudo de caso, caracteriza-se, assim, pelo estudo intensivo e detalhado de um indivíduo, de uma temática, de uma organização, etc. (Amado & Freire, 2014; Bogdan & Biklen, 1994; Coutinho, 2011; Rios, 2021). Embora a literatura refira que, do ponto de vista metodológico, seja um referencial com múltiplas potencialidades (Coutinho, 2011) também refere que, para os investigadores em formação, é mais acessível quando comparado com outro tipo de estudos (Amado & Freire, 2014).

2.2 CENÁRIO E PARTICIPANTES

O estudo investigativo decorreu numa escola de 1.º CEB inserida na periferia da cidade de Leiria e, em particular, numa turma de 4º ano com 22 alunos, 9 dos quais do sexo masculino e 13 do sexo feminino, tal como foi ressaltado na caracterização aquando da dimensão reflexiva relativa à PP em 1.º CEB II. Os desafios e respetivos instrumentos de registo de avaliação foram, sempre, lançados aos vinte e dois encarregados de educação, ainda assim, existiu sempre uma oscilação na participação nos vários momentos.

De forma a manter o anonimato de todos os participantes – alunos e encarregados de educação – procedeu-se à sua codificação. No que concerne aos alunos, optou-se por utilizar a letra “A” para definir o seu papel (aluno), seguida das iniciais do nome e apelido. Por sua vez, para os encarregados de educação, optou-se por colocar a inicial da relação familiar que tinha com o aluno, ou seja, “M” para quando desempenhava o papel de mãe, e “P” para quando fazia referência ao pai, seguidas, imediatamente, das iniciais do seu educando. Quando se faz referência ao feedback enviado pela investigadora, optou-se por utilizar a letra “I”, seguida das suas iniciais “IDB”.

Nas semanas dedicadas à observação do contexto educativo, procurou-se conhecer como era a prática avaliativa da professora cooperante. A professora salientou que privilegiava uma avaliação contínua, dado que partia da premissa que não são as fichas de avaliação o único meio para traduzir todo o esforço e empenho dos alunos. A professora partilhou, ainda, queurgia desconstruir, junto dos encarregados de educação, a noção de que a avaliação do período não se reduz a uma nota final, mas, ao invés disso, é um trabalho

contínuo que acontece de forma dinâmica, ao longo do tempo letivo. Identificada esta preocupação, que também era partilhada pela investigadora, deu-se início a pesquisa sobre práticas avaliativas e de que forma é que essas mesmas práticas poderiam ser transformadas.

2.3 PROCEDIMENTOS, TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

De acordo com Batista et al. (2021), o investigador deverá preocupar-se em diversificar os métodos adotados na recolha de dados, para que possa analisar a temática a investigar de maneira eficaz. Neste caso, a investigadora assumiu o papel de observadora participante, dado que observou diretamente a comunidade a observar (Campos et al., 2021; Carmo & Ferreira, 2008) cujo objetivo era encontrar a resposta à questão delineada inicialmente e, no campo específico da educação, refletir e compreender o processo pedagógico (Bogdan & Biklen, 1994). Como técnicas e instrumentos de recolha de dados foram selecionados o inquérito por questionário e a observação, registada em grelha. Importa ressaltar que as grelhas de observação foram preenchidas, respetivamente, pela investigadora (enquanto professora estagiária), pelos encarregados de educação e pelos alunos.

Os inquéritos – no âmbito das ciências sociais – podem caracterizar-se com uma técnica que visa a recolha de dados sistemática, recorrendo à aplicação de uma série de questões organizadas por meio de um questionário, e destinadas a um grupo de pessoas (Batista et al., 2021; Brito, 2012; Carmo & Ferreira, 2008; Coutinho, 2011). Vilelas (2009) acrescenta, ainda, que os inquéritos “partem da premissa de que, se queremos conhecer algo do comportamento das pessoas, o melhor, o mais direto e simples, é perguntá-lo diretamente a elas” (p. 133). Neste sentido, e tal como destacado por Carmo e Ferreira (2008), Coutinho (2021) e Vilelas (2009), o facto de o investigador recorrer de forma direta aos inquiridos permite que exista uma maior fiabilidade nas informações e, para além disso, os inquéritos acabam por ser uma forma rápida e económica de recolher dados.

As grelhas de observação caracterizam-se por ser um instrumento que permite que o investigador vá para o terreno com um “conjunto de indicadores necessário para retratar o objeto de estudo” (Carmo & Ferreira, 2008, p.117). Importa, assim, que esses indicadores sejam selecionados criteriosamente, de modo que não se revelem em excesso ou demasiado escassos face aos objetivos definidos (Carmo & Ferreira, 2008).

A recolha de dados teve lugar ao longo de seis semanas.

Na primeira e última semana foram aplicados inquéritos por questionário aos encarregados de educação (*Apêndice VIII e VIX*), com vista à recolha de dados sobre a sua perspetiva acerca da avaliação e do envolvimento parental nesse propósito, antes e após a intervenção.

Nas semanas restantes, foi aplicada uma sequência didática de seis desafios. Os conteúdos relacionados com os desafios enviados para casa, eram explorados em sala de aula, como é possível observar nos excertos das planificações em apêndice (*Apêndice X, XI, XII e XIII*) e alvo de avaliação formativa através de questões-aulas. Os dados recolhidos através das questões-aula e das observações realizadas pela investigadora (professora-estagiária), foram registados em grelhas de observação (*Apêndice XIV*), tendo resultado numa avaliação individual enviada por escrito aos encarregados de educação. Era, ainda, enviado um desafio a realizar em casa, relacionado com o conteúdo trabalhado em aula e, cada encarregado de educação e aluno, deveria proceder à avaliação do mesmo, através do registo numa grelha de observação (*Apêndice XV e XVI*).

O primeiro desafio enviado – *Receita em Família (Apêndice XVII)* desafiava encarregados de educação e alunos a escolher uma refeição, que tinham por hábito partilhar em família, e construir o orçamento necessário para a sua confeção. Era expectável a consulta de preços de vários supermercados, para efetuarem escolhas conscientes e mobilizarem os conceitos de receita, despesa e saldo.

No segundo desafio enviado – *Avós falem-me do 25 de abril (Apêndice XVIII)* alunos e encarregados de educação eram convidados a realizar uma entrevista aos avós (ou outro familiar à escolha) que incidia nos tempos vivenciados no 25 de abril de 1974, relacionando a época com a obtenção de liberdade e direitos.

O terceiro desafio enviado – *A minha inspiração (Apêndice XIX)*, desafiava encarregados de educação e alunos a refletirem acerca de uma pessoa que os inspirava e a construírem um texto biográfico sobre a mesma, mencionando aspetos da sua vida, marcos importantes e os motivos pelos quais os inspirava.

No quarto e último desafio proposto – *Vamos poupar água (Apêndice XX)*, encarregados de educação e educandos deveriam realizar, em família, a recolha de dados relativa à quantidade de água gasta na escovagem dos dentes (com a torneira aberta), sendo expectável a interpretação dos dados recolhidos e a escolha da representação gráfica a adotar.

De forma, a assegurar o direito de confidencialidade e privacidade (Fernandes, 2016; Mesquita, 2020), o processo de investigação apenas avançou aquando da receção do assentimento informado das crianças e do consentimento dos respetivos encarregados de educação (Apêndice XXI).

2.4 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS

A análise de dados pressupõe uma posição central em qualquer estudo, levando a que o mesmo apresente uma coerência e coesão, fruto das diferentes fases de desenvolvimento de uma investigação (Amado, 2014; Coutinho, 2011). Tal como realça Amado (2014), uma investigação não se pode cingir à recolha de dados, é fundamental a sua análise e interpretação – processo que se caracteriza pela sua simbiose.

Para proceder à análise de dados, recorreu-se a uma análise estatística simples e à análise de conteúdos das respostas dadas pelos encarregados de educação nos inquiridos por questionário (antes e após a intervenção) e nas grelhas de observação respeitantes às questões-aula e aos desafios lançados às famílias.

De acordo com Bardin (2013) a análise de conteúdo traduz-se num “conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição o conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/receção (variáveis inferidas) destas mensagens” (p. 42). Cardoso et al. (2021) reforça esta perspetiva ao afirmar que esta técnica desempenha um papel fulcral na investigação no campo das ciências sociais dado que, tem em conta a subjetividade e a ausência de neutralidade entre o contexto, o investigador e o objeto de pesquisa.

Neste estudo procedeu-se, ainda, à análise estatística simples/descritiva dos dados quantitativos. A análise estatística descritiva, permite que o investigador extraia dos dados recolhidos, informações que lhe permitam responder à questão de partida delimitada (Gatti, 2004; Nascimento et al., 2019), a par disso, a sua organização e sistematização permitem que quem a leia, entenda de facto o que os dados analisados transmitem (Rodrigues et al., 2017).

Tal como clarifica Bardin (2013), o investigador ao analisar dados quantitativos está, de certa forma, a quantificar a frequência com que determinado elemento aparece no

conteúdo a analisar. Por sua vez, ao analisar dados qualitativos o investigador centra-se no significado em si, do conteúdo a analisar deixando de lado a frequência (Bardin, 2013).

CAPÍTULO III – APRESENTAÇÃO DOS DADOS E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

No presente capítulo, são apresentados e discutidos os resultados obtidos na investigação, com o objetivo de compreender o efeito do envolvimento parental na avaliação formativa das aprendizagens dos alunos.

Os dados obtidos a partir da aplicação de um inquérito por questionário aos encarregados de educação, antes da realização dos quatro desafios atrás descritos, encontram-se expressos no primeiro ponto deste capítulo. Através destes, procurou-se conhecer as preconcepções dos participantes sobre a temática da avaliação das aprendizagens, e a relevância atribuída pelos mesmos ao seu envolvimento nesta tarefa.

No ponto 2, apresentam-se os dados recolhidos, através de registos efetuados em grelhas de observação e da aplicação de inquéritos por questionário, ao longo da aplicação dos quatro desafios. Estes dão conta da perspetiva da investigadora, dos encarregados de educação e dos próprios alunos da turma em apreço, objetivando-se compreender o efeito do envolvimento parental, num caso real e concreto, em que se aplicaram estratégias de avaliação formativa das aprendizagens.

Num terceiro momento, procura-se espelhar os dados obtidos, junto dos encarregados de educação, numa fase posterior à aplicação dos desafios, discutindo-se pontos de proximidade e afastamento, face às preconcepções expressas no primeiro questionário aplicado.

3.1 PRÉ-DESAFIOS– QUESTIONÁRIO INICIAL(Q₁)

3.1.1 Identificação

A aplicação do primeiro inquérito por questionário aos vinte e dois encarregados de educação, resultou em 21 respostas, que se encontram no apêndice XXII. De forma a caracterizar o perfil dos encarregados de educação que responderam ao Q₁, foram colocadas cinco questões iniciais, onde os pais identificaram a sua faixa etária, género, habilitações literárias, profissão e grau de parentesco.

Nas respostas à primeira questão, que se refere à faixa etária dos inquiridos, verifica-se que todos se encontram entre os 36 e os 55 anos de idade, sendo elementos da família nuclear dos alunos – mãe e pai. Evidencia-se, no entanto, uma grande discrepância face

ao seu género, já que 19 dos inquiridos (90,48%) são do sexo feminino e apenas 2 (9,52%) do sexo masculino. Segundo os diversos autores (Balancho, 2004; Coelho, 2007; Casarin & Ramos, 2007; Fantinato & Cia, 2011; Mata & Pedro, 2021; Monteiro et al., 2010), expressos no enquadramento teórico, estes resultados podem estar relacionados com o facto de, apesar de o papel da mulher ter vindo a sofrer alterações ao longo dos anos, é a mãe, ainda, à luz da sociedade, que continua a ser percecionada como a figura que deve cuidar e estar atenta ao desempenho escolar dos filhos do casal.

A par das questões culturais, constata-se, através da literatura, que as habilitações literárias dos encarregados de educação influenciam o apoio na vida escolar dos educandos. Em virtude das respostas dadas no Q₁, é possível verificar que oito dos inquiridos possuem como habilitação literária o grau de Licenciado, seis possuem o Ensino Secundário, cinco possui o grau de Mestre e três possuem o 3.º CEB. Estes dados, corroboram a perspetiva salientada no capítulo do enquadramento teórico dedicado à família e à avaliação, onde é referido que são as mães (população com maior prevalência na investigação), com menores habilitações académicas, quem menos se envolve. O estudo revela que a maioria dos participantes são, efetivamente, mães, mas possuem o grau de licenciatura ou superior. Considera-se ser pertinente destacar que 5 dos encarregados de educação exercem profissões na área da educação – educador de infância, professor do 1.º CEB e professor do 2.º CEB.

3.1.2 Avaliação das Aprendizagens

A fim de clarificar a forma como os encarregados de educação percecionam a avaliação, foram criadas categorias e subcategorias de análise de conteúdo a partir dos termos expressos pelos EE. As respostas expressas pelos participantes aos questionários (Q₁ e Q₂) permitiram criar oito categorias de análise de conteúdo, nomeadamente: o **envolvimento do aluno**, o **envolvimento do professor**, o **envolvimento dos encarregados de educação**, os **sentimentos e atitudes**, os **instrumentos**, as **modalidades**, a **comunicação** e as **sugestões** (*Tabela 1*).

Tabela 1 – Categorias e Subcategorias de análise de conteúdo Q₁

Tema/ Objetivo	Categoria	Subcategoria
Carateri- zação do (conceito) de avalia-	Envolvimento do aluno	Competências
		Conteúdos
	Envolvimento do professor	Competências

Envolvimento dos encarregados de educação	
Sentimentos e atitudes	
Instrumentos	Técnicas Métodos
Modalidades	Formativa Sumativa
Comunicação	Prof-EE
Sugestões	

A análise da primeira categoria (envolvimento do aluno), evidencia que vários EE referiram termos que parecem indicar que a avaliação se caracteriza pelo desenvolvimento de **competências** pessoais, sociais e cognitivas dos seus educandos (ex.: “*autonomia*” - MBS e “*criatividade*” - MIG), demonstrando, inclusive, que também se caracteriza pela aquisição de **conteúdos** por parte dos alunos, traduzindo-se por exemplo pela palavra com maior representatividade, “*conhecimento*” (MBS; MIG; MJF; MMT; MMR; MTJ). Estes dados sugerem que, apesar da aferição de conhecimentos se encontrar em primazia, os EE se começam a aproximar de uma visão de avaliação que vai para além desta, preocupando-se com o desenvolvimento holístico dos seus educandos, olhar que Domingos Fernandes (2022) defende ser crucial para melhorar as práticas avaliativas, ao referir que a avaliação deverá ser encarada como “um processo marcadamente pedagógico através do qual os alunos podem aprender melhor, isto é, com mais compreensão e profundidade” (p.3). Só desta forma, é possível extrair significados sobre as aprendizagens realizadas e as competências desenvolvidas (Abrantes, 2002).

A análise foi ainda remetida, através dos termos destacados, para o **Envolvimento do Professor**, nomeadamente para as suas competências para avaliar, como “*rigor*” (MMI) e “*exigência*” (MVM), para os **Instrumentos de Avaliação** no que concerne às suas técnicas e métodos de avaliação (ex.: “*Fichas de Avaliação*” – MCX e “*Feedback*” – MRV), para as **Modalidades de Avaliação**, mais concretamente para a sua dimensão formativa, através do recurso ao termo “*qualitativa* (MDB; MIP)” e *sumativa* (“*direta*” - MDB), e à forma como se estabelece a **comunicação** entre professor e encarregado de educação (ex.: “*verbal*” – MLF).

O olhar sobre o conceito de avaliação que os EE detêm e que, uma vez mais, parece afastar-se do mero ato de aferir, é também passível de ser interpretado através do Gráfico 1, que reúne o grau de importância que os encarregados de educação atribuíram às expressões que completavam a afirmação “*Para mim, avaliação é...*”

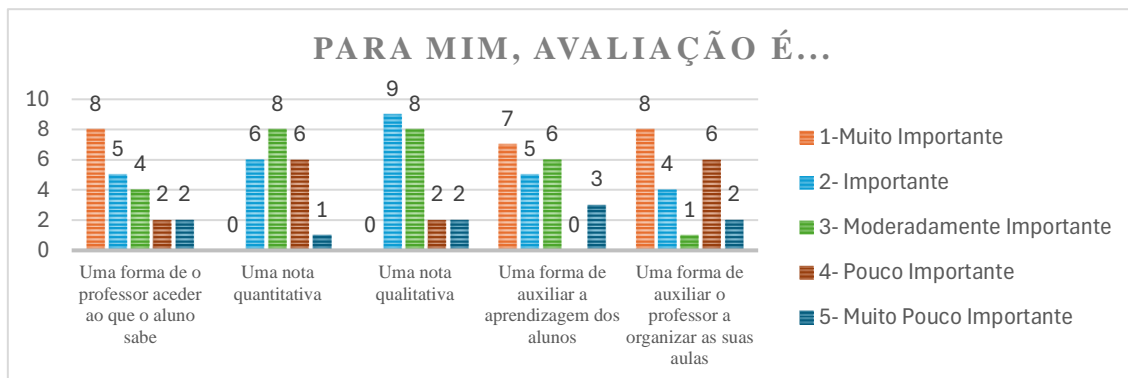


Gráfico 1 - Gráfico de barras do grau de importância atribuído às expressões que completam a frase “*Para mim, avaliação é...*”, pelos encarregados de educação.

As perceções dos encarregados de educação sobre as diversas funções da avaliação revelam que, mais de metade dos inquiridos (13) considera que o processo avaliativo é um meio muito importante ou importante, para o professor aceder ao que o aluno sabe. A importância atribuída à primeira expressão parece corroborar a conceção de avaliação formativa de Cosme et al. (2020), Ferreira (2007) e Fernandes (2022), uma vez que os autores ressaltam que, é através da dimensão formativa da avaliação que são recolhidos dados sobre o que os alunos sabem.

Quando estabelecemos uma comparação entre a importância atribuída às expressões “uma nota quantitativa” e “uma nota qualitativa” verificamos que os encarregados de educação privilegiam, uma vez mais, a dimensão formativa da avaliação, o que poderá indicar que estes acreditam que esta modalidade possibilita a recolha de informações com maior detalhe, assim como, permite que o professor possa acompanhar os alunos no desenvolvimento das suas competências e aprendizagens de forma contínua. A dimensão formativa tem, nesta categoria de análise, uma expressividade significativa, o que caracteriza uma perspetiva atual de avaliação, onde quem avalia e é avaliado detém um papel ativo (Cosme et al., 2020; Santos & Alves, 2015; Teixeira et al., 2023). Esta valorização por parte dos encarregados deve ser encarada com seriedade, pois marcará certamente uma viragem nas práticas avaliativas.

A viragem referida, reflete-se também nos intervenientes da avaliação. Se em tempos a avaliação só era passível de ser realizada pelo professor, as respostas dos encarregados

de educação vêm contrariar essa perspectiva. Os dados revelam alguma divergência no que concerne à expressão “A avaliação é realizada...”, uma vez que se verifica que nove dos EE consideram que é “pelos alunos, pelos professores e pelos encarregados de educação”, o que demarca, uma vez mais, a mudança de mentalidade dos pais. Todavia, questionar-se se o facto de se ter abordado, *a priori*, junto dos encarregados de educação, a temática da investigação, não poderá ter influenciado os dados e conduzido a esta expressividade de resultados. Sete dos pais consideram que a avaliação é realizada “pelos professores e pelos alunos” e três consideram que a avaliação é apenas realizada pelos “professores”.

Ao serem questionados, diretamente, sobre os instrumentos de avaliação que conhecem e sendo-lhes apresentadas opções (fichas de avaliação, trabalhos de casa, registos de participação nas aulas, questões-aula, listas de verificação), existe uma expressividade significativa ao nível das fichas de avaliação, com os 21 encarregados de educação a identificar este instrumento. Logo em seguida, identificam os trabalhos de casa (20) e as questões-aula (17). Os dados parecem evidenciar que, embora as fichas de avaliação sejam o instrumento com maior predominância, os pais reconhecem que uma prática avaliativa integradora mobiliza diversos instrumentos, técnicas e procedimentos (Presidência do Conselho de Ministros, 2018), tal como descrito no enquadramento teórico deste estudo, para monitorizar o processo de ensino-aprendizagem dos seus educandos. É de destacar que, os encarregados de educação nomearam oito instrumentos para além das opções indicadas no questionário, nomeadamente: *trabalhos de investigação* (MBS), *apresentações orais* (MSN; MMI; MBS), *trabalhos de grupo/colaborativos* (MBS; MJF), *grelhas de observação* (MDB), *questionário/inquéritos* (MDB), *atitudes e comportamentos* (MIP), *trabalhos de projetos* (MJF) e *lista de palavras difíceis* (MJP).

Após a identificação dos instrumentos de avaliação, os encarregados de educação foram desafiados a descrever o seu processo idílico de avaliação. Nos dados recolhidos, verifica-se que existe um grande enfoque ao nível do **envolvimento do aluno** na avaliação que lhe diz respeito (ex.: “(...) *o aluno progrida com sucesso, se torne resistente e supere as suas dificuldades. Que possibilite ao aluno uma tomada de decisão sobre o que fazer para superar os desafios existentes.*” – MDB).

A par das competências do aluno, foram realçadas as competências do professor enquanto agente ativo nesta prática. Emergem, inclusive, perspectivas que destacam a importância dos encarregados de educação como agentes que se podem envolver nas práticas

avaliativas. São, uma vez mais, destacadas as técnicas e métodos de avaliação, a modalidade formativa, e a comunicação professor-encarregado de educação.

1.1 Relação Escola-Família-Avaliação

Procurando contextualizar o envolvimento que os encarregados de educação estabelecem com a escola, os participantes foram questionados sobre a importância atribuída à expressão “*Considero importante ir à escola do meu educando*” na qual se verifica que, na generalidade, reconhecem ser “muito importante” (16) ou “importante” (3) tendo apenas um dos pais destacado ser “pouco importante”. Apesar de deterem esta opinião, na realidade, quando questionados sobre a frequência com que comunicam com a professora, verifica-se que, mais de metade dos inquiridos (11), ressalva que, habitualmente, só comunicam com a professora (ou professores) dos seus educandos uma vez por período letivo, oito EE revelam comunicar uma vez por mês e apenas um encarregado de educação refere comunicar semanalmente com a professora titular de turma. Por outras palavras, os encarregados de educação, apesar de reconhecerem que a comunicação com o professor tem um caráter importante, acabam por revelar também que, na realidade, não mantêm um contacto regular.

Para que fosse possível recolher as perspetivas dos encarregados de educação relativamente ao envolvimento parental que detinham, previamente, à realização dos desafios, colocaram-se onze afirmações pedindo-se que atribuissem o respetivo grau de concordância. No que concerne ao apoio na realização dos trabalhos de casa, apenas um EE revelou não prestar auxílio ao seu educando. Os dados revelam o destacado nas investigações levadas a cabo por Coelho (2007) e por Fantinato e Cia (2011), ao referirem que são as mães quem presta um apoio maior na realização dos trabalhos de casa e que esta é a atividade na qual os encarregados de educação detêm um maior envolvimento.

Quando questionados diretamente sobre o apoio que prestam aos respetivos educandos, aquando da preparação para os momentos destinados à avaliação, os dados revelam que 18 dos encarregados de educação afirmam realizá-lo com regularidade, uma vez que destacaram ser “muito importante” ou “importante”. Revelaram, ainda, com uma maior predominância, concordar com a afirmação “*Procuro envolver-me ativamente nas atividades sugeridas pela professora*”, onde apenas um encarregado de educação manteve uma posição neutra.

Questionou-se em que medida é que os EE concordavam com a afirmação “*Considero que o meu apoio poderá influenciar o sucesso escolar do meu educando*” tendo-se verificado que, a larga maioria dos inquiridos, considera que o seu apoio tem um impacto no desempenho escolar dos seus educandos, ainda que, quatro dos pais tenham referido não concordar nem discordar com a expressão. Estes dados parecem evidenciar que caminhamos no sentido de auxiliar os encarregados de educação na tomada de consciência de que o seu apoio poderá ser uma ferramenta essencial no percurso escolar dos seus educandos. Por outro lado, podem ser interpretados também à luz da afirmação seguinte: “*Considero que a relação que eu tenho com a escola influencia o apoio ao meu educando*” onde as respostas são mais díspares. Contudo, ainda se verifica que mais de metade dos inquiridos (11) afirma concordar totalmente ou concordar com a mesma. Por outras palavras, acredita-se, tal como Mata e Pedro (2021), que o apoio prestado aos alunos pelos encarregados de educação poderá estar marcado, significativamente, pelo percurso escolar que tiveram enquanto alunos.

O apoio prestado pelos EE poderá influenciar, inclusive, a comunicação que mantêm com a escola, já que se constatou que 17 dos encarregados de educação concorda totalmente com a afirmação “*procuro manter-me informado sobre as aprendizagens do meu educando*”. Ainda assim, quando recuamos à questão relativa à frequência com que comunicam com a escola, verificamos que os resultados parecem ser contraditórios, pois a maioria afirmou que só comunica com a professora uma vez por período letivo.

Os dados relativos à comunicação estabelecida entre escola-família permitem estabelecer relações entre a frequência da comunicação e a avaliação, já que 17 dos encarregados de educação revelou concordar totalmente com a afirmação “*Considero que o feedback recebido pela professora sobre a avaliação do meu educando me permite apoiá-lo a ultrapassar dificuldades*”, destacando-se que os restantes 4 EE afirmaram concordar com a expressão. Questiona-se, assim, se o *feedback* sobre a avaliação não estará diretamente relacionado com os momentos de comunicação da mesma, que acontecem no final de cada período/semestre letivo, corroborando assim a perspetiva de Sousa (2003), quando refere que a própria comunicação se pode revelar uma barreira ao envolvimento parental visto que, acontece, maioritariamente, nos momentos de comunicação da avaliação dos alunos ou na partilha de comportamentos disruptivos.

A partilha da avaliação com recurso a uma nota final de período/semestre é percebida pelos encarregados de educação, como a expressão das aprendizagens dos seus educandos, uma vez que 18 dos encarregados de educação expressaram concordar totalmente ou concordar com esta ideia. Estes dados parecem, em certa medida, ser díspares, no que concerne à visão de avaliação que os pais evidenciaram até então, onde se aproximavam mais de uma visão de avaliação holística que ia além de uma mera nota quantitativa.

Por fim, quando questionados sobre o grau de concordância que atribuíam à expressão “*considero importante a participação dos encarregados de educação na avaliação dos seus educandos*” verifica-se que as respostas são díspares. Dos 21 encarregados de educação, 4 discordam da afirmação e 4 concordam totalmente com a mesma, o que parece realçar a visão de que existem papéis que apenas cabem à escola desempenhar.

No seguimento da questão anterior, aos encarregados de educação que assinalassem na alínea a) as opções “*discordo totalmente*” ou “*discordo*”, era solicitada a identificação dos possíveis motivos que os levavam a não conseguir acompanhar o percurso escolar dos seus educandos. Três dos vinte e um encarregados de educação, apresentaram como possíveis motivos: a autonomia e motivação na realização dos trabalhos de casa (MJP; MSF) e a dificuldade e o cansaço inerentes ao seu emprego e ao acompanhamento aos educandos (MMR).

Na última secção do inquérito por questionário, “*neste espaço poderá referir outros aspectos que considera relevantes sobre a avaliação das aprendizagens do seu educando.*”, constata-se que nenhum encarregado de educação incluiu informação complementar.

3.2. DESAFIOS

Aplicar o primeiro inquérito por questionário, permitiu que a investigadora acesse à visão que os pais detinham da avaliação das aprendizagens, antes da realização dos quatro desafios.

Ainda que dois dos encarregados de educação e respetivos alunos nunca tenham realizado qualquer desafio, a análise e discussão de resultados que emergiu das respostas dadas pela tríade (investigadora-encarregados de educação-alunos) das grelhas de observação enviadas aquando dos desafios, permitiram definir as categorias e subcategorias de análise de conteúdo, expressas na Tabela 2.

Tabela 2- Categorias e subcategorias de análise de conteúdo dos desafios

Tema/ Objetivo	Categoria	Subcategoria
Na sua opinião, considera que o aluno percebeu o objetivo da atividade? Por favor, justifique a sua resposta	Objetivo	Cumpriu
		Não cumpriu
	Atitudes	Envolvimento
		Autonomia
	Conhecimentos	Prévios
		Desenvolvidos no desafio
		Propostas futuras
	Competências	Tomada de decisão

3.2.1 DESAFIO 1

A primeira temática a ser alvo de avaliação, no âmbito da investigação, foi a *literacia financeira*, pelo que numa fase inicial, foram explorados os conceitos de receita, despesa e saldo. Após a sua exploração, os alunos resolveram uma questão-aula (*Apêndice XXIII*) que os desafiava a construir um orçamento para a atividade experimental “erupção vulcânica” e, era expectável, a mobilização dos vários conceitos e a tomada de decisões face aos preços praticados nos vários hiper/supermercados. Os dados relativos a este momento encontram-se registados na tabela 3, destinada à investigadora “I”.

Por sua vez, o desafio lançado às famílias, *receita em família (primeiro desafio)*, consistia também na realização de um orçamento para o prato favorito da família, cujo objetivo se centrava na realização de um orçamento simples, ligado à realidade quotidiana da família, onde deveriam optar por fazer escolhas e mobilizar os conceitos de receita, despesa e saldo. No final, os alunos tanto eram avaliados como se avaliavam, tendo como base quatro categorias de análise de conteúdo estabelecidas previamente: objetivo, atitudes, conhecimentos e competências (Tabela 2).

O primeiro desafio foi lançado aos vinte e dois encarregados de educação, resultando em 19 respostas, que constam na Tabela 3 e no Apêndice XXIV.

Tabela 3 - ⁴Dados recolhidos relativos à avaliação do primeiro desafio

Avaliação da Atividade "Receita em Família"	Sempre			Frequentemente			Por vezes			Nunca		
	I	EE	A	I	EE	A	I	EE	A	I	EE	A
Atitudes												
(...) Demonstrei/ou interesse na realização da atividade.	12	16	14	4	2	4	3	1	1	0	0	0
(...) Precisei/ou da (minha) ajuda.	0	0	3	2	5	5	7	14	11	11	0	0
(...) Estive/teve empenhado e concentrado ao longo da realização da atividade.	12	8	12	7	9	6	0	1	1	0	0	0
(...) Consegui/üi ultrapassar as dificuldades que surgiram ao longo da realização da atividade (caso o aluno não tenha tido dificuldades, não responda).	4	8	11	1	4	0	3	0	1	0	0	0
Conhecimentos												
(...) Distingui/üi receita e despesa.	16	15	15	1	2	1	0	2	3	2	0	0
Competências												
(...) Consegui/üi fazer escolhas perante os valores dos produtos.	14	9	17	3	9	2	2	1	0	0	0	0
O aluno utilizou o conceito de despesa, saldo e receita.	17	14	17	0	3	2	1	2	0	1	0	0

Com base nas categorias de análise de conteúdo estabelecidas, no que concerne às *atitudes* constata-se, através da *Tabela 3*, que, de um modo geral, os três intervenientes na avaliação (investigadora, encarregado de educação, aluno), concordaram com as expressões que destacam o interesse, empenho e concentração demonstrados no decorrer da realização do desafio. O envolvimento dos alunos foi destacado várias vezes quer pela investigadora [ex.: "A/O ABS/ ACX/ADB/AIP/AIG/AJF/AMC/AMR/MAS/ARV/ ASN/ ASF/ ATJ no decorrer da atividade demonstrou interesse, empenho e concentração (...)"]], quer pelos encarregados de educação [ex.: "(...) esteve sempre motivado na procura dos melhores preços (...)” – MTJ], e pelos próprios alunos [ex.: "(...)tentei demonstrar interesse no decorrer desta atividade.” – AMC]. Entende-se que o facto de ter sido um desafio que envolvia pesquisa nos vários websites e folhetos de hiper/supermercados e uma receita da realidade quotidiana dos alunos, pode ter contribuído como fator motivacional e de envolvimento dos alunos.

Todavia, o mesmo não se poderá afirmar relativamente à *autonomia* dos alunos, se em sala de aula (I – investigadora), se observou que 11 dos 19 alunos nunca solicitaram o auxílio da professora, os dados dos encarregados de educação revelam que essa autonomia não foi tão evidente, uma vez que referiram que 14 dos educandos precisaram do seu auxílio “por vezes” e 5 “frequentemente”. Estes dados quando confrontados com a perspetiva que o aluno teve de si próprio, são semelhantes, dado que se verifica que nenhum

⁴ O gradiente de cor nas tabelas é uma forma de tornar a leitura dos dados mais fácil, percebendo-se a oscilação de respostas dos vários intervenientes (investigadora – encarregados de educação - alunos). Assim, tal como num semáforo tradicional, o vermelho significa que não há respostas, indo desvanecendo até passar para o amarelo, que representa algumas respostas e, por fim, o verde, que retrata um número muito significativo de respostas.

dos alunos referiu “nunca” ter precisado do auxílio dos pais e 3 dos alunos referiram mesmo ter precisado desse apoio “sempre”.

A autonomia foi observável também nos momentos em que os alunos foram confrontados com dificuldades: tanto os alunos (11) como os encarregados de educação (8) afirmaram ter conseguido ultrapassar “sempre” as dificuldades. Ainda assim, ao realiza-se o confronto com os dados da investigadora, verifica-se que esta superação não pareceu tão linear, revelando resultados mais díspares. Constatou-se que três alunos “por vezes” conseguiram ultrapassar as dificuldades, a título de exemplo: “*Nos momentos em que precisou do auxílio da professora conseguiu maioritariamente ultrapassar as suas dificuldades (...) – (AGM, AMI)*”. O *feedback*, na perspetiva de Fernandes (2022), é primordial na avaliação formativa, pelo que a investigadora considerou importante destacar no *feedback* enviado aos encarregados de educação, sugestões para desafios futuros, como é passível ser observado no seguinte excerto “*(...) Num próximo orçamento deverá conferir o total de despesas e o saldo final*” (AIP, AMB, ASN, ASF, AVM).

No que diz respeito aos *conhecimentos* desenvolvidos no desafio, através dos dados recolhidos, foi possível constatar que tanto a investigadora, como os encarregados de educação e os alunos, apresentaram dados semelhantes, no que diz respeito à distinção dos conceitos: receita e despesa, tal como foi explicitado no momento de justificar o alcance ou não do objetivo da atividade.

“(...) mobilizou os conceitos de receita, despesa e saldo (...)” – excerto da justificação da investigadora, relativamente aos alunos ABS; ACX; ADB; AIP; AIG; AJF; ALF; AMC; AMI; AMR; AMT; AMB; MAS; ARV; ASN; ASF; ATJ.

“A C. percebeu muito bem os conceitos, verificou que após as despesas com a sopa, o prato principal e a fruta ainda sobrou saldo para a sobremesa!” – excerto da justificação da MMC.

Esta aquisição de conhecimentos, poderá em parte justificar-se pelas experiências e vivências prévias dos alunos, dado que, pelo menos dois encarregados de educação referiram explorar com os respetivos educandos a temática. Exemplo disso foi o que MBS afirmou “*(...) há vários anos que trabalho literacia financeira com a B. para que seja capaz de gerir orçamentos mediante necessidades e receitas*”.

Explorar e pesquisar os preços praticados nos vários hiper/supermercados levou a que os alunos tivessem, obrigatoriamente, de *tomar decisões*, pelo que foi consensual, quer do

ponto de vista da investigadora [ex.: (...) *evidenciando ter conseguido fazer escolhas mediante os preços apresentados (...)*] (ABS; AIP, AJF, ALF, ADB, AIG, AMR, AMB, ARV, ASN), quer do ponto de vista dos encarregados de educação “(...) *Optámos por ir ao mesmo supermercado e realizar/confecionar a refeição para que o J. pudesse ir ao contexto, perceber a realidade das despesas, da necessidade de fazer escolhas mais económicas e dar valor ao produto final (refeição).*” – MJF], que os alunos conseguiram mobilizar, não só os conceitos trabalhados como, também, escolher os valores mais económicos. Ressalva-se que, apesar da justificação dos EE, quando observamos os dados quantitativos, as respostas dos pais foram díspares: apenas nove afirmou que o seu educando conseguiu fazer escolhas. Apesar dos alunos não terem referido esta competência na sua justificação, verifica-se na *tabela 3* que, na maioria dos casos, na perspetiva individual, conseguiram “sempre” (17) tomar decisões.

Em retrospectiva, os dados parecem evidenciar que, nesta primeira atividade, os alunos são, tendencialmente, mais positivos face ao seu próprio percurso, no que diz respeito às aprendizagens e dificuldades, ainda assim, a ausência de uma justificação face ao cumprimento do objetivo da atividade, na sua opinião, parece indicar que, possivelmente, não estão habituados a refletir criticamente sobre as suas aprendizagens (Fernandes, 2022), não se envolvendo (ainda), com grande profundidade no ato pedagógico (Cosme et al., 2020).

3.2.2 DESAFIO 2

O segundo conteúdo a ser avaliado no âmbito da intervenção realizada, relacionava-se com os anos da ditadura, democracia e liberdade. À semelhança do primeiro desafio, os alunos resolveram uma questão-aula (Apêndice XXV). O desafio lançado às famílias consistia na realização de uma entrevista/conversa com os avós ou outro familiar/amigo à escolha para ficarem a conhecer na primeira pessoa as vivências da época, realizando, no final, a avaliação e autoavaliação (investigadora, encarregados de educação e alunos). O segundo desafio foi lançado aos 22 encarregados de educação, resultando num total de 16 respostas, espelhadas na tabela 4 e no Apêndice XXIV.

Tabela 3- Dados recolhidos relativos à avaliação do segundo desafio "Avó/ô fala-me do 25 de abril"

Avaliação da Atividade	Sempre			Frequentemente			Por vezes			Nunca		
	I	EE	A	I	EE	A	I	EE	A	I	EE	A
Atitudes												
(...) Demonstrei/ou interesse na realização da atividade.	16	13	14	0	2	3	0	1	0	0	0	0
(...) Precisei/ou da (minha) ajuda.	0	0	3	0	5	3	4	8	7	12	3	4
(...) Estive/teve empenhado e concentrado ao longo da realização da atividade.	16	11	15	0	3	1	0	1	0	0	1	1

(...) Consegui/ou ultrapassar as dificuldades que surgiram ao longo da realização da atividade (caso o aluno não tenha tido dificuldades, não responda).	5	3	5	0	1	1	0	1	0	0	0	1
Conhecimentos												
Identifiquei/ou liberdades e direitos pós 25 de abril.	6	13	12	10	2	2	0	1	0	0	0	1
Competências												
Consegui/ou estabelecer comparações entre a vida antes e após o 25 de abril.	6	13	12	9	3	4	1	0	0	0	0	1
Utilizei os conceitos de liberdade e direitos.	7	8	12	9	6	3	0	1	0	0	1	2

Relativamente às *atitudes* constata-se, através da *tabela 4*, à semelhança do primeiro desafio, que os três avaliadores – investigadora, encarregados de educação e alunos – atribuíram, na sua maioria, “sempre” à expressão “*O aluno demonstrou interesse na realização da atividade*”. Ainda assim, quando questionados sobre o empenho e a concentração observadas no decorrer da realização do desafio, verifica-se que tanto os encarregados de educação como os próprios alunos assinalaram a opção “nunca”. Esta heterogeneidade de dados poderá ser percecionada através da partilha da MSN quando refere “*No meu ponto de vista, a S. planeou e participou na proposta com o objetivo de "fazer o trabalho de casa" e não com a motivação de querer saber mais sobre a Revolução (...)*”. Os dados parecem revelar que a questão-aula poderá ser assumida pelo aluno com tendo um cariz obrigatório e avaliativo, pelo que o leva a assumir uma postura mais séria e comprometida. Neste sentido, e retomando a ideia de Fernandes (2022) e Santos (2019), apesar de ser um instrumento utilizado em sala de aula associado à avaliação sumativa, não é indissociável de ter uma componente formativa, pelo que, continua a ser crucial promover oportunidades de discussão da articulação das várias modalidades de avaliação. Parece, ainda, possível inferir que os dados relativos à autoavaliação realizada pelos alunos, foram alvo de maior reflexão crítica dos mesmos, uma vez que não se limitaram a responder “sim” ou “não”, mas justificarem com maior pormenor, tal como é observado nas palavras de AMI quando refere “*(...) eu percebi que antes do 25 de abril nós não tínhamos liberdade e éramos espiados pela PIDE e depois do 25 de abril já tínhamos liberdade e direito a exprimir as nossas ideias sem sermos castigados*”.

Os excertos dos alunos refletem de forma transparente os *conhecimentos* desenvolvidos no decorrer do desafio, demonstrando, inclusive, que existiu uma evolução significativa face a esta categoria de análise de conteúdo, pois teve um resultado díspar do avaliado pela investigadora. Enquanto, em sala de aula, apenas seis alunos identificaram “sempre” as liberdades e direitos pós 25 de abril, os dados transmitidos pelos encarregados de educação e alunos revelam que em ambiente familiar foi totalmente diferente, já que mais de metade dos alunos os conseguiu identificar. Esta situação é espelhada pelos registos dos EE quando referiram “*(...) consegue identificar o que se podia e não podia fazer antes e depois do 25 de abril.*” (PMS), e pelos registos dos próprios alunos: “*(...) eu percebi que*

antes do 25 de abril nós não tínhamos liberdade e éramos espiados pela Pide e depois do 25 de abril já tínhamos liberdade e direito a exprimir as nossas ideias sem sermos castigados.” – AMI.

Com base nos dados, depreende-se que o ambiente familiar poderá ter um impacto significativo nos conhecimentos adquiridos em contexto de sala de aula, destacando-se, assim, a importância que os encarregados têm para o sucesso educativo dos seus educandos (Sousa, 2003). Parecem ainda demonstrar que, a escola, ao proporcionar momentos e atividades para as famílias participarem, leva não só ao fortalecimento da parceria escola-família, como também possibilita a escuta das ideias e reflexões das famílias, o que conduz à (re)construção de saberes dos alunos e à formação holística dos mesmos (Freitas & Santos, 2017; Lopes et al. 2016).

Selecionar e realizar a entrevista aos familiares/amigos levou a que os alunos tivessem obrigatoriamente de *tomar decisões*. Aquando do momento de imaginar como seria vivenciar um dia na época, foi possível observar, através dos excertos dos alunos, que a maioria, identificou mudanças que teriam um impacto significativo nas suas vidas. Ainda assim, foi curioso observar a individualidade de cada aluno na interpretação do que era solicitado, existindo pelo menos dois alunos que o realizaram adotando outra perspetiva, relatando o seu dia e as proibições inerentes, tal como mencionado pela investigadora “(...) *Ao imaginar como seria vivenciar um dia antes do 25 de abril, optou por relatar o seu dia na época referindo por vezes proibições que constavam na época (...)*” - (AMB), ou articulando a questão colocada com um jogo realizado previamente relacionado com a época. Esta tomada de decisão foi transversal à atividade realizada em casa, onde foi possível constatar que os alunos desenvolveram esta competência através da escolha da questões, tal como descrito pela MJF “(...) *Foi ele quem escolheu as questões (de forma adequada) e orientou todo o processo da entrevista.*”, e pela escolha de quem e do como realizar a entrevista, visível através da partilha da MDB “(...) *e, como sabia que era difícil entrevistar o avô, aproveitou a oportunidade da visita dos idosos do Centro Social e Paroquial e tirou apontamentos dos testemunhos dados. Chegou a casa, e iniciou o trabalho transcrevendo para o computador o que tinha ficado a saber.*”.

Ao estabelecermos uma comparação com a primeira atividade constata-se que, tanto os alunos, como os encarregados de educação parecem ter sido mais críticos e reflexivos face à justificação das suas escolhas e aprendizagens realizadas, o que parece indicar que

estão “criadas as condições pedagógicas necessárias e adequadas para que os alunos realizem aprendizagens significativas, propiciadores do seu sucesso escolar, pelo que se torna numa prática avaliativa a implementar no quotidiano da sala de aula” (Ferreira, 2018, p.238). Importa destacar que, desde a implementação do primeiro inquérito por questionário, se observaram oscilações na participação dos encarregados de educação, o que poderá indicar, também, que a disponibilidade e/ou as exigências do dia-a-dia poderão ser barreiras ao envolvimento parental na escola.

3.2.3 DESAFIO 3

O terceiro conteúdo a ser avaliado no decorrer da investigação, relacionou-se com o tipo de texto biográfico. Primeiramente, em contexto de sala de aula, foi explorado o tipo de texto, nomeadamente as suas características, sendo solicitado ao alunos que, no final, resolvessem uma questão-aula (Apêndice XXVI). O desafio lançado às famílias, tal como explanado anteriormente, consistia na construção de um texto biográfico relativo a uma pessoa que inspirasse a família, onde era expectável que identificassem algumas características da pessoa selecionada e os seus feitos.

Este desafio, à semelhança dos anteriores, foi lançado aos 22 encarregados de educação, resultando num total de 18 respostas (Tabela 5), sendo de ressaltar que alguns EE não assinalaram todas as opções da grelha de avaliação, existindo inclusive uma diminuição ao nível da justificação escrita.

Tabela 4 - Dados recolhidos relativos à avaliação do terceiro desafio

Avaliação da Atividade	Sempre			Frequentemente			Por vezes			Nunca		
	I	EE	A	I	EE	A	I	EE	A	I	EE	A
Atitudes												
(...) Demonstrei/ou interesse na realização da atividade.	16	12	13	2	3	5	0	3	0	0	0	0
(...) Precisei/ou da (minha) ajuda.	0	3	2	0	6	5	9	6	7	9	3	4
(...) Estive/teve empenhado e concentrado ao longo da realização da atividade.	16	12	12	2	4	6	0	2	0	0	0	0
(...) Consegui/ou ultrapassar as dificuldades que surgiram ao longo da realização da atividade (caso o aluno não tenha tido dificuldades, não responda).	5	7	10	1	5	3	0	2	0	0	0	0
Conhecimentos												
(...) Identifiquei/ou as características do texto biográfico.	10	10	17	7	7	1	1	1	0	0	0	0
(...) Extraí/ou do texto biográfico os dados biográficos do autor.	12	11	14	6	5	1	0	1	1	0	1	2
(...) Extraí/ou do texto biográfico os principais feitos do autor.	14	9	13	4	6	0	0	2	3	0	1	2
Competências												
(...) Consegui/ou extrair do texto biográfico as principais características, os dados biográficos e principais feitos do autor/motivos pelo qual a pessoa os inspirou.	8	12	12	10	3	5	0	2	1	0	0	0

Constata-se através da Tabela 5, e tendo por base as categorias de análise de conteúdo expressas na tabela 2, no que concerne às *atitudes* que, de um modo geral, a perspetiva da investigadora, dos encarregados de educação e dos alunos é congruente face ao interesse, empenho e concentração observados. Não obstante, verifica-se, inclusivamente, que são os próprios alunos, quem apresenta os dados mais dispersos, relativamente às

várias categorias de análise de conteúdo – sempre, frequentemente, por vezes e nunca. Estes dados parecem sugerir que a prática da autoavaliação permite que o aluno se posicione face ao seu próprio processo de ensino-aprendizagem e, por outro lado, permite que quem analise a mesma, adequa e transforme a sua prática pedagógica tendo por base a realidade vivenciada pelo aluno.

Esta dualidade nos dados parece estar relacionada também com as dificuldades que os alunos sentiram, não podendo ser confirmado, uma vez que as justificações relativas aos objetivos atingidos contemplam apenas “*Sim*” – ASN; AJF, ou remetem para a realização da própria atividade, como espelhado na resposta do ASF “*Sim, era treinar o texto biográfico.*”, ou seja, respostas que parecem ter sido menos refletidas e que, por si só, parecem evidenciar um menor interesse e envolvimento dos alunos. Foi curioso ainda aceder à partilha da MTJ que relata “*O T. deu a conhecer uma personagem ligada a um mundo que me passa um pouco ao lado mas acabou por ser bastante interessante e deu a conhecer mais uma faceta do T.*”, demonstrando que o envolvimento dos pais na avaliação dos próprios filhos, poderá ser uma forma de os encarregados de educação descobrirem novos interesses dos seus educandos e de estreitar laços.

Os dados relativos à autonomia na realização das atividades, foram visivelmente díspares quando comparados com os vários intervenientes. Constatou-se que a investigadora apresentou dados mais positivos face à autonomia dos alunos, o mesmo poderá ser resultado da tipologia das atividades, ou seja, a questão-aula acaba por ter questões mais fechadas que vão guiando o aluno, por sua vez, tarefas com um cariz mais aberto podem levar o aluno a confrontar-se com maiores dificuldades. Estes dados, quando confrontados com os dos encarregados de educação e dos alunos, são mais díspares, sendo possível observar que alguns alunos necessitaram de um apoio contínuo para realizarem a atividade. Nesta atividade em específico, parece ser evidente o contributo dos encarregados de educação para a contextualização do professor, no que concerne às dificuldades dos alunos, emergindo assim a sua função informativa (Bagnato, 2007 citado por Birbili & Tzioga, 2014; Cowie & Mitchell, 2015; Gillanders et al., 2012; Gillanders et al., 2021; Sarsale et al., 2024).

Embora os excertos dos alunos não reflitam de forma transparente os *conhecimentos* desenvolvidos no decorrer do desafio, verifica-se, através da Tabela 5, que mais de metade dos alunos afirmaram ter relatado a vida da pessoa que os inspira. Ao confrontar com os

dados do EE verificamos que as respostas são mais dispersas. Um grande número de pais (10) afirma que os seus educandos relataram a vida da pessoa mobilizada para o texto biográfico, mas verifica-se que não foi tão linear para os restantes, sendo que sete referiram que aconteceu “frequentemente” e um afirmou acontecer “por vezes”. Um dos motivos para estas respostas poderá passar pelas dificuldades na compreensão das características do texto biográfico, aspeto destacado, por exemplo, pela MMC “*Considero que a C. teve dificuldade em entender o conceito de texto biográfico (...)*. Parece ser reforçada, assim, a importância do acompanhamento dos encarregados de educação, onde o seu papel poderá ser crucial para auxiliar os alunos a ultrapassar as dificuldades sentidas.

No que concerne às *competências*, investigadora, alunos e encarregados de educação parecem ter opiniões semelhantes no que concerne à capacidade para extrair as informações solicitadas do texto. Os encarregados de educação revelam, também, a competência para a *tomada de decisão* pelos alunos, quando se veem confrontados com dificuldades. Exemplo disso mesmo, é o relato da MDB quando refere que “*(...) o ADB. iniciou a pesquisa e com as informações recolhidas organizou o texto e apresentou-o (...)*”.

Em retrospectiva, os dados parecem reforçar que a participação dos encarregados de educação no processo avaliativo é uma mais-valia para o fortalecimento da relação escola-família, assim como para o fortalecimento das próprias relações entre EE e alunos. Estas relações revelam-se fundamentais para a consciencialização das aprendizagens e dificuldades dos alunos e para o seu percurso escolar, principalmente para os alunos que apresentam maiores dificuldades dado que poderão sentir uma maior compreensão e suporte do professor e do encarregado de educação (Sarsale et al., 2024). Torna-se assim evidente, a premissa defendida por Birbili e Tzioga (2014) mencionada no capítulo I, quando referem que urge deixar de encarar os pais apenas como consumidores das informações dos seus educandos, ao invés disso, devem ser vistos como participantes ativos, pelas valiosas informações que poderão transmitir ao professor.

3.2.4 DESAFIO 4

O quarto e último desafio a ser avaliado no presente estudo relacionou-se com a temática da recolha e análise de dados. Em contexto de sala de aula, os alunos exploraram o conteúdo e foram avaliados através de uma questão-aula (*Apêndice XXVII*) e, posteriormente, foi lançado o desafio, aos alunos e encarregados de educação de realizarem uma investigação estatística sobre a água gasta a lavar os dentes, onde era expectável a recolha e

análise dos dados. Este desafio, foi lançado aos 22 encarregados de educação, resultando num total de 17 respostas, sendo de realçar uma diminuição das justificações apresentadas, quer dos encarregados de educação, quer dos alunos. Constatou-se, ainda, que os EE que responderam deram respostas mais circunscritas, como por exemplo o relato da MLF quando justifica: “*Sim, porque conseguiu fazer o trabalho.*”, verificando-se, também, que alguns alunos deram as mesmas respostas que os EE, como é o caso da educanda do EE referido anteriormente: “*Sim, porque consegui fazer o trabalho*” (ALF).

As situações expressas, a par da diminuição da participação dos encarregados de educação ao longo das semanas, levaram a investigadora a tomar a decisão de não aplicar mais desafios. Estes dados revelam, assim, que os pais se envolveram nas atividades escolares quando interpelados, mas ao tornar as solicitações mais sistemáticas, a frequência de participação das famílias tendeu a ser reduzida, talvez por exigirem momentos de maior disponibilidade.

Os dados relativos ao desafio 4, encontram-se expressos na tabela abaixo.

Tabela 6 - Dados recolhidos relativos à avaliação do quarto desafio

Avaliação da Atividade	Sempre			Frequentemente			Por vezes			Nunca		
	I	EE	A	I	EE	A	I	E E	A	I	EE	A
Atitudes												
(...) Demonstrei/ou interesse na realização da atividade. (...) Precisei/ou da (minha) ajuda.	16	13	13	1	3	3	0	0	0	0	1	1
(...) Estive/teve empenhado e concentrado ao longo da realização da atividade.	0	0	1	1	5	6	12	7	6	4	5	4
(...) Consegui/ü ultrapassar as dificuldades que surgiram ao longo da realização da atividade (caso o aluno não tenha tido dificuldades, não responda).	17	8	13	0	8	3	0	1	1	0	0	0
(...) Demonstrei/ou interesse na realização da atividade.	14	6	8	0	3	0	2	1	1	0	0	0
Conhecimentos												
(...) Recolhi/ü os dados quantitativos.	5	15	14	10	2	3	2	0	0	0	0	0
(...) Identifiquei/cou a moda dos dados recolhidos.	0	15	13	6	1	2	9	1	1	2	0	1
(...) Identifiquei/cou amplitude dos dados recolhidos	0	12	15	6	3	1	9	0	0	2	0	1
(...) Identifiquei/ü o gráfico apropriado para organizar os dados.	0	13	16	10	4	1	7	0	0	0	0	0
Competências												
(...) Consegui/ü recolher os dados quantitativos.	5	16	16	10	1	1	2	0	0	0	0	0
(...) Consegui/ü identificar a moda dos dados recolhidos.	0	15	14	6	0	0	9	1	0	2	1	3
(...) Consegui/ü identificar a amplitude dos dados recolhidos	0	14	15	6	3	1	9	0	0	2	0	1
(...) Consegui/ü identificar o gráfico apropriado para organizar os dados recolhidos.	0	15	17	10	2	0	7	0	0	0	1	0

Os dados presentes na Tabela 6 revelam, com base nas categorias de análise de conteúdo mencionadas na Tabela 2, que, no que diz respeito às *atitudes*, a perspetiva dos encarregados de educação, dos alunos e da investigadora é, na globalidade, díspar face ao interesse, empenho e concentração. Constatou-se que encarregados de educação e alunos parecem evidenciar perspetivas semelhantes, apesar dos alunos serem mais “negativos” face

ao seu próprio desempenho, ou então, também pode ser interpretado como uma maior consciência sobre a sua atitude face à realização da atividade. Por outro lado, a investigadora parece ter observado uma maior predisposição para a atividade observada através do seu empenho, interesse e concentração, uma vez mais, podendo estar associado à tipologia da mesma.

Os dados que se referem à autonomia dos alunos face à atividade, parecem indicar que os vários intervenientes concordam que, “por vezes”, foi necessário o apoio da professora. O facto de ser uma questão-aula que envolvia a construção de um gráfico poderá ter contribuído para estes resultados, visto que parecia haver uma maior insegurança face à sua realização. Ainda assim, dos encarregados de educação que justificaram a sua resposta, três referiram com clareza a autonomia dos seus educandos, como é o caso da MSN quando refere “(...) fez um plano de recolha de dados. Fez tudo sozinha e apenas no final apresentou o trabalho para preencher a avaliação”.

À semelhança do desafio anterior, os excertos dos EE e alunos não refletem de forma transparente os conhecimentos desenvolvidos no decorrer do desafio. Ainda assim, verifica-se, através da Tabela 6, que pais e filhos têm perspetivas muito semelhantes: a maioria dos alunos conseguiu “sempre” recolher e identificar os dados e o gráfico adequado, o que parece ir ao encontro do relatado pelos alunos [ex.: “(...) era descobrir a água gasta em cada lavagem dos dentes por cada membro da família e representar o resultado num gráfico apropriado. O gráfico que eu escolhi foi o de barras.” – AMI] e pelos encarregados de educação [ex.: “ Percebeu o objetivo deste trabalho. Percebeu e colocou em prática a forma de apresentar os dados e o gráfico com muita facilidade.- MMC]. Ao analisar os dados com uma maior criticidade, constata-se que os alunos têm uma capacidade reflexiva muito maior, por comparação com o primeiro desafio, conseguindo identificar com maior clareza as suas aprendizagens e dificuldades. Ao mesmo tempo, verifica-se, através dos dados recolhidos, que os alunos também revelaram *competências* ao nível da tomada de decisão ainda que, no presente desafio, com menor relevo, dado que os EE referiram algumas vezes que foram os próprios alunos quem escolheu a forma como recolheram os dados e os registaram como é referido na justificação supracitada.

3.3 PÓS-DESAFIOS— QUESTIONÁRIO FINAL (Q₂)

3.3.1 Identificação

A aplicação do último inquérito por questionário aos vinte e dois encarregados de educação, resultou em 17 respostas, que se encontram no Apêndice XVI. De forma a caracterizar o perfil dos encarregados de educação que responderam ao Q₂ foram colocadas cinco questões iniciais, nas quais os encarregados de educação referiram a sua faixa etária, género, habilitações literárias, profissão e grau de parentesco.

No que concerne à faixa etária dos inquiridos, ao contrário do que se verificou no Q₁ a amplitude de idades variou entre os 36 e os + de 55 anos de idade, sendo por isso, superior ao Q₁ e incluindo idades mais avançadas. Este resultado parece evidenciar a perspectiva dos autores Dias e Barroso (2023) e Sousa (2003) dado que, os mesmos, alegam que quanto maior a idade dos encarregados de educação, maior é o seu envolvimento na vida escolar dos educandos.

Os inquiridos, uma vez mais, constituíam-se como elementos da família nuclear dos alunos – pai e mãe – sendo de realçar que, comparativamente ao Q₁, continua a existir uma discrepância face ao género. Verifica-se, assim, que 14 dos inquiridos são do sexo feminino e 3 do sexo masculino, o que parece evidenciar, uma vez mais, o papel da mulher e mãe como responsável por monitorizar o percurso escolar dos respetivos filhos.

As habilitações literárias dos encarregados de educação continuam a demonstrar a prevalência do grau de licenciado (8) e com o ensino secundário e o grau de mestre (ambos com 4 EE). Os dados recolhidos parecem levantar o questionamento relativamente à afirmação de Monteiro et al. (2010) quando refere que quanto menor a formação académica da mãe, menor o seu nível de envolvimento, o que não se observa.

3.3.2 Avaliação das Aprendizagens

Revelou-se importante, após a aplicação dos quatro desafios, perceber a forma como os encarregados de educação visualizavam a avaliação, procurando perceber os contrastes e semelhanças com o Q₁. Verificou-se que as categorias e subcategorias de análise de conteúdo (Tabela 1) que emergiram estão intimamente relacionadas com o **envolvimento do aluno** no processo avaliativo onde, ao nível do aluno, se constatou que os pais destacam com maior predominância palavras que conduzem à importância que parecem dar à dimensão sócio-emocional dos seus educandos no processo avaliativo (ex.: *autonomia* - MMI, *responsabilidade* - MMI; MMB, *consciência* - MMB). Os pais atribuíram também bastante relevo à categoria **sentimentos e atitudes** que a prática avaliativa deverá/poderá

despoletar nos seus educandos, onde os termos “*motivação* (MJP; MSN)”, “*interesse* (MJF; MLF; MMR; PMS)” e “*divertido* (PMS)” foram destacados com maior predominância. Ao comparar com o inquérito por questionário inicial, verificamos que esta categoria de análise de conteúdo foi aquela que apresentou um maior número de termos, o que faz com que se questione sobre a pertinência de envolver os pais no desenvolvimento de atividades e na avaliação, fomentando, conseqüentemente, uma consciência maior relativa às competências, capacidades e sentimentos que práticas avaliativas diferenciadas poderão acrescentar aos seus educandos.

Foi ainda evidente a referência às **técnicas e métodos** de avaliação (ex.: *autoavaliação* – MDB), às **modalidades de avaliação** (ex.: *qualitativa* – MDB; MSN, direta - MDB) e à **comunicação** estabelecida entre **professor-encarregado de educação** (ex.: *resumo* - MSN). As categorias e subcategorias que emergiram parecem evidenciar os benefícios destacados por Mata et al. (2022), no que diz respeito ao subcapítulo “Família e Escola”, ou seja, apesar de ser evidente a oscilação de respostas, também emergiram sinais de que os pais estavam a envolver-se de forma mais ativa, o que poderá também evidenciar um maior sentido de responsabilidade no que concerne à educação dos seus filhos.

Esta auto responsabilização e consciência do processo avaliativo emergiu de forma significativa nas respostas à questão “*Para mim, avaliação é...*” (Gráfico 2).

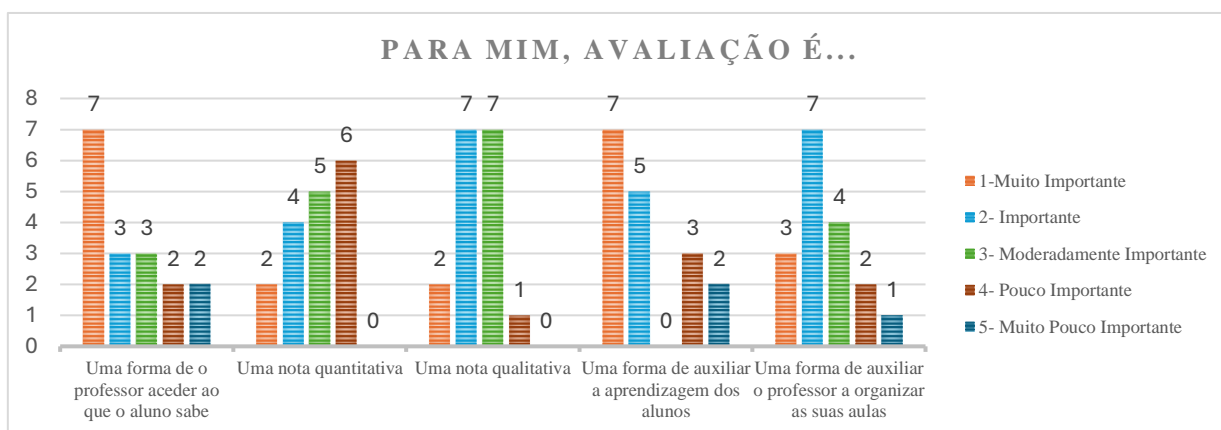


Gráfico 2 - Gráfico de barras que ilustra o grau de importância que os EE atribuem às expressões que completam a expressão “*Para mim, avaliação é...*”

A perceção de avaliação dos encarregados de educação aquando do fim dos vários desafios propostos, revela possíveis mudanças de paradigma, quando comparadas as respostas com o Q₁. Ao analisar os dados relativos à primeira expressão “*uma forma de o professor aceder ao que o aluno sabe*” verifica-se que 10 dos 17 encarregados continuam a

acreditar ser um meio muito importante ou importante para a recolha de dados que permitam ao professor aferir com maior significância as aprendizagens e dificuldades dos alunos.

Observando as expressões “uma nota quantitativa” e “uma nota qualitativa” verificou-se que, os EE continuam a considerar a quantificação da nota dos seus educandos como “muito importante” ou “importante” para a perceção das aprendizagens. Destaca-se, inclusive, uma maior relevância no Q₂ dada a esta expressão em comparação com o Q₁. Por sua vez, há um número significativo de pais (9) que também continua a atribuir uma relevância significativa à menção qualitativa da avaliação, sendo a grande diferença identificada, a ausência de respostas “muito pouco importante” como acontecera no inquérito por questionário aplicado antes dos desafios. Estes dados parecem revelar que existe uma valorização da avaliação do ponto de vista holístico, em que todas as suas modalidades e funções são cruciais no processo de ensino-aprendizagem. Arrisca-se a afirmar que os pais poderão estar a aproximar a sua definição de avaliação ao termo que a literatura da atualidade tem expresso, o de *avaliação pedagógica* que, segundo Fernandes (2022), integra a avaliação, o ensino e a aprendizagem como processos indissociáveis, assumindo, assim, a avaliação, todos os processos avaliativos e classificativos.

A indissociabilidade das modalidades avaliativas revela-se também crucial no que concerne aos agentes que nelas estão envolvidas. Enquanto no Q₁ os dados apresentavam divergências ao nível dos agentes que realizavam a avaliação, verifica-se no questionário final que dos 17 encarregados de educação que responderam, 15 identificaram como sendo realizada “pelos alunos, pelos professores e pelos encarregados de educação”. Para a presente massificação de respostas poderá ter contribuído o envolvimento dos pais na avaliação dos desafios, o que poderá revelar que estes, ao se envolverem no processo avaliativo, têm a oportunidade de (re)transformar a sua visão de avaliação e deterem um conhecimento profundo sobre as potencialidades e fragilidades dos seus educandos, delineando estratégias para os auxiliarem (Birbili & Tzioga, 2014), ideia salientada aquando do último subcapítulo do enquadramento teórico.

Há semelhança do exposto nos dados relativos ao Q₁, as fichas de avaliação e os trabalhos de casa continuam a ser os instrumentos de avaliação, destacados com maior relevância pelos encarregados de educação. O facto de, em sala de aula, se ter recorrido às questões-aula como instrumento formativo, parece não ter impactado de forma direta os

instrumentos de avaliação selecionados pelos EE dado que, a percentagem de respostas reduziu face ao Q₁.

De maneira a compreender de forma mais detalhada se o processo idílico de avaliação dos EE se tinha alterado, os pais foram desafiados, novamente, a descrevê-lo. Ao observarmos os dados recolhidos, verifica-se que existe um grande enfoque ao nível do **envolvimento do professor** no âmbito das suas **competências** [ex.: “*A avaliação deve acompanhar todas as práticas pedagógicas contribuindo assim para a melhoria das aprendizagens e do ensino (...)*” - MMI], bem como, ao nível da **modalidade formativa da avaliação** [ex.: *A busca pelo conhecimento tem de ser constante (...)* – PMS]. Os pais referiram ainda, aspetos relacionados com o **envolvimento do aluno** [ex.: “*(...) não se sinta demasiado pressionada com os momentos de avaliação*” – MJP], com os **métodos** utilizados na avaliação [ex.: “*é de realçar, que o uso do computador para as realizar foi um fator muito importante na motivação demonstrada (...)*”- MDB] e com a **modalidade sumativa** [ex.: “*(...) percentagens mais equilibradas entre o que o aluno é, o que o aluno faz diariamente*” – MIP]. Os dados relativos aos inquéritos antes e após os desafios parecem revelar a existência de uma preocupação dos encarregados de educação em centrar o aluno no processo avaliativo, enquanto reconhecem o papel do professor como fundamental. No fundo, vêm destacar a tese defendida por Fernandes (2022) quando refere que a avaliação, em especial, a formativa, tem como base a interação social estabelecida entre professor e aluno.

3.3.3 Relação Escola-Família-Avaliação

De forma a contextualizar a interação escola-família-avaliação, colocaram-se dez questões, para que os pais manifestassem o seu grau de concordância. No que concerne ao apoio na realização dos trabalhos de casa, no período em que decorreu toda a investigação, verificou-se que todos os encarregados de educação afirmaram “concordar totalmente” ou “concordar”. Já no que concerne ao apoio na preparação para os momentos de avaliação, os resultados foram mais dispersos, 11 dos encarregados de educação afirmaram concordar totalmente com a afirmação, 5 referiu concordar e 1 EE manteve-se neutro, afirmando não concordar nem discordar. Estes dados parecem reforçar, por um lado, e à semelhança do Q₁, que a atividade escolar realizada em casa, em que os EE se envolvem com maior regularidade são os trabalhos de casa e, face ao género dos participantes, são as mães, a figura que mais se envolve.

Em virtude da afirmação “*envolvi-me ativamente nas atividades propostas pela professora*”, à semelhança do Q₁ apenas um encarregado de educação manteve uma posição neutra, os restantes encarregados de educação referiram concordar totalmente ou concordar com a expressão. Considera-se pertinente destacar que, existiram desde o início, 2 encarregados de educação que apesar de assinarem o termo de consentimento informado de participação, nunca se envolveram ativamente nas propostas. Para além disso, importa referir que apesar de a maioria dos EE afirmar ter participado ativamente, ao longo do tempo, veio-se a verificar uma redução ou manutenção dos dados, e não um aumento dos mesmos.

No seguimento da resposta anterior, questionaram-se os encarregados de educação relativamente à concordância que atribuíam à expressão “*Considero que o meu apoio poderá influenciar o sucesso escolar do meu educando*”. Os dados revelam algumas diferenças entre o Q₁, e o Q₂. Verifica-se que todos os encarregados de educação afirmaram concordar totalmente ou concordar com a afirmação. Os dados revelaram ainda que 13 encarregados de educação consideraram concordar totalmente ou concordar com a expressão e apenas 2 referiram discordar. Os dados, vão assim ao encontro do que Marujo et al. (1999) e Mata et al. (2022) defendem, quando referem que as experiências negativas das famílias face à escola, levam a que não contactem nem se envolvam com a mesma.

Esta relação (negativa) poderá, como já mencionado, influenciar também negativamente o contacto entre família-escola, por isso, considerou-se pertinente questionar os encarregados de educação relativamente ao grau de concordância que atribuem à expressão “*Procurei manter-me informado sobre as aprendizagens e dificuldades do meu educando*” onde se constatou que, mais de metade dos inquiridos concordou totalmente com a expressão, e apenas um EE optou por manter uma posição neutra. Verificou-se assim que, contrariamente ao que a literatura refere, apesar dos pais considerarem que as suas experiências influenciam o apoio aos seus educandos, a necessidade de se informarem sobre as aprendizagens e dificuldades dos seus filhos não foi comprometida.

O feedback enviado semanalmente, ao longo da aplicação dos desafios, poderá ter sido um dos fatores que contribuiu para o número de dados recolhidos, relativos à expressão anterior. Mais de metade dos inquiridos (13) referiu “concordar totalmente” ou “concordar” com a expressão “*Considero que o feedback recebido pela professora sobre a avaliação do meu educando me permitiu apoiá-lo a ultrapassar as dificuldades*”, o que

poderá indicar que uma prática docente transparente para com os encarregados de educação, em que exista uma comunicação constante sobre as aprendizagens e dificuldades dos alunos, será uma forma não só de (re)transformar as perceções dos EE sobre a avaliação e o próprio processo de ensino-aprendizagem, como também, aproximar e envolver, verdadeiramente, as famílias na escola.

Através da aplicação dos vários desafios, procurou-se o envolvimento e participação ativa dos encarregados de educação. Neste sentido, os pais foram questionados sobre o grau de concordância que atribuíam à expressão “*considero importante a participação dos encarregados de educação na avaliação dos seus educandos*”. Dos 17 encarregados de educação, 15 referiram “concordar totalmente” ou “concordar”, constatando-se inclusive que nenhum encarregado de educação discordou ou discordou totalmente. Os dados são, evidentemente, díspares quando comparados com o Q₁, onde apenas quatro EE revelava concordar totalmente. Neste sentido, envolver os pais na avaliação parece ter contribuído para a perceção de que estes poderão revelar-se fundamentais para a prática docente do professor, através do estabelecimento de parcerias construtivas. Os dados revelam, ainda, a premissa de que, o ambiente familiar e as atividades realizadas entre pais e filhos, detêm uma importância superior às habilitações literárias (Cowie & Mitchell, 2015).

Na questão 3.4 era solicitado aos encarregados de educação que tivessem assinalado discordo ou discordo totalmente na primeira alínea da questão anterior, mais concretamente à expressão “*costumo apoiar o meu educando na realização dos trabalhos de casa*”. Apesar de nenhum dos pais ter assinalado as duas opções, um dos encarregados de educação referiu as causas que impossibilitam um apoio maior ao seu educando, referindo as **dificuldades em conciliar horários** e aos **sentimentos e impactos** que detêm para si.

A última questão presente no inquérito por questionário, desafiava os pais a referirem aspetos relevantes sobre a avaliação das aprendizagens do seu educando, mediante a realização dos quatro desafios. Constatou-se que apenas 6 dos encarregados de educação responderam à mesma, apresentando sugestões futuras [ex.: “*Penso que teria sido interessante as atividades serem apresentadas à turma (ao invés de escolher apenas uma), porque houve muito trabalho envolvido por parte de toda a família e, seria uma forma de valorizar o esforço de todos. No entanto, compreendo que dado o programa que tem de ser cumprido e o nº de alunos da turma, não fosse exequível*” - MJF], focando-se também nas atitudes do seu educando face à realização dos desafios [ex.: “*O meu*

educando revelou sempre muito empenho nas atividades desenvolvidas.” – MDB], e expressando a sua opinião geral face ao tipo de avaliação realizada [ex.: “Sim, acho um método bastante interessante e recomendável.” – PMS].

CONSIDERAÇÕES FINAIS DA INVESTIGAÇÃO

O findar da presente investigação, foi resultado de uma enorme vontade em aprender e desenvolver competências profissionais, no âmbito do envolvimento parental na avaliação formativa das aprendizagens. Para tal, após sustentação com base no referencial teórico, procurou-se dar resposta à seguinte questão de partida: *Qual o efeito do envolvimento parental na avaliação formativa das aprendizagens dos alunos, numa turma de 4.º ano de escolaridade?*

Definiram-se, assim, quatro objetivos como forma de sustentar a questão acima referida:

- i) Conhecer as perspetivas dos encarregados de educação relativamente à temática da avaliação das aprendizagens (antes e após a intervenção);
- ii) Conhecer a relevância atribuída pelos encarregados de educação ao envolvimento parental no processo de avaliação dos educandos (antes e após a intervenção);
- iii) Compreender o contributo da tríade professor-encarregado de educação-aluno na avaliação formativa de uma sequência didática;
- iv) Refletir sobre o efeito do envolvimento parental na avaliação formativa das aprendizagens.

Face à questão de partida e tendo em conta as evidências descritas nas páginas anteriores, o estudo sugere que os encarregados de educação têm uma conceção de avaliação que se afasta do mero ato de aferir e se aproxima de uma visão que conduza ao desenvolvimento das competências pessoais, sociais e cognitivas dos seus educandos. Através de um olhar comparativo entre os dois inquéritos por questionário (pré e pós intervenção), identificou-se um aumento desta perceção de avaliação, dado que as contradições e dúvidas identificadas no Q₁ se transformaram em certezas no Q₂, após terem passado pela experiência de avaliação dos quatro desafios.

Estes resultados revelam que as mudanças legislativas, nomeadamente ao nível dos Decretos-lei 54 e 55/2018 de 6 de julho, onde é reforçada a necessidade de uma diversificação de práticas de avaliação, podem produzir impactos significativos, demonstrando a necessidade de escuta das famílias para um fortalecimento de laços e compreensão profunda do perfil de cada aluno.

As evidências analisadas sugerem, também, que o envolvimento parental na escola decresce ao longo das semanas fruto, principalmente, das exigências do dia-a-dia, o que fragiliza a relação escola-família pois, algumas vezes, a ausência de comunicação poderá

levar a inferências incorretas de ambas as partes. Ainda assim, defende-se que o envolvimento parental na avaliação dos seus educandos, pode resultar numa monitorização profunda e sustentada do processo de ensino-aprendizagem do aluno. Ou seja, tal como destacado pelos vários autores no referencial teórico, apesar da diminuição na participação dos EE, o seu *feedback*, ao longo das semanas, foi evoluindo, no que concerne à pormenorização das dificuldades e aprendizagens dos seus educandos. Estes dados possibilitaram uma maior sustentação e enriquecimento da avaliação realizada pelo professor, e parecem ter contribuído para um maior sentido de responsabilidade dos pais face à educação dos seus educandos. Acresce o facto de ser notório um envolvimento ativo e motivador dos alunos na concretização dos desafios propostos em parceria com os encarregados de educação, evidente, quer nas suas autoavaliações, quer no momento em que cada aluno teve a oportunidade de apresentar um dos desafios à turma.

Acredita-se que a oportunidade de as famílias participarem e cooperarem nos desafios e avaliação propostos, tenha aumentado a consciência de todos os envolvidos face às dificuldades e aprendizagens, o que permite uma monitorização e auxílio contínuo ao aluno. Entende-se, portanto, que o envolvimento dos pais é, realmente, essencial para o desenvolvimento holístico dos seus educandos, conduzindo a uma relação escola-família demarcada e mais sólida.

Por fim, através da reflexão sobre a experiência concretizada, destaca-se o carácter inovador da investigação para os vários intervenientes (investigadora, encarregados de educação e alunos). A investigadora teve a possibilidade de observar e vivenciar o resultado de uma prática de avaliação formativa diferenciadora, e os encarregados de educação, participaram de forma ativa no quotidiano da sala de aula e na avaliação dos seus educandos, acreditando-se que se tornaram mais conscientes face às exigências deste processo. Já os alunos, sentiram um maior apoio da família e uma relação mais estreita entre esta e a escola, marcadamente relevante para ultrapassar eventuais dificuldades.

LIMITAÇÕES DA INVESTIGAÇÃO E SUGESTÕES FUTURAS

O estudo apresenta algumas limitações na sua implementação. Primeiramente, a inexperience da investigadora, que poderá ter influenciado a forma como os dados foram recolhidos e analisados, a que se junta a evidente oscilação do número de participantes nos vários momentos da investigação, que teve impacto no estabelecimento de comparações. A duração da própria Prática de Ensino Supervisionado foi, também, uma condicionante,

nomeadamente, no aprofundamento do estudo e no período consagrado à recolha de dados. Por fim, a quarta limitação, prende-se com o acesso a reduzida bibliografia de referência ao nível do envolvimento parental na avaliação das aprendizagens no 1.º CEB, especialmente enquadrada no contexto português.

Como propostas futuras, sugerem-se investigações com um número de participantes mais consolidado, em que se consigam estabelecer comparações com maior detalhe. Para além do exposto, propõe-se uma maior diversificação ao nível das atividades propostas, incluindo momentos em que pais e filhos apresentem, em sala de aula, as atividades e os trabalhos desenvolvidos em conjunto, não só para potenciar um maior sentimento de valorização do envolvimento nos desafios, como também para um maior fortalecimento da relação escola-família.

CONCLUSÃO

O percurso trilhado no decorrer do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB, permitiu-me desenvolver múltiplas aprendizagens e, principalmente, refletir sobre o papel do profissional de educação, na primeira infância.

Ao longo do percurso, houve um desafio constante a uma reflexão crítica, que se debruçou sobre as experiências vivenciadas no decorrer das Práticas Pedagógicas. As quatro PES permitiram tomar consciência, gradualmente, do processo de construção da identidade profissional e, até, pessoal. Para além do exposto, permitiram olhar para a criança de uma outra perspetiva, como um ser competente, com voz e agência, que tem direito a uma escuta constante, que sabe refletir e debater variados assuntos. Possibilitaram, inclusive, o ato de refletir criticamente não só sobre o educador/professor mas, principalmente, sobre o papel que se pretende desempenhar, num mundo tão vasto e bonito, o da educação, que não se coaduna com conformismos ou comodismos.

Os obstáculos vividos, agora com algum distanciamento, foram fundamentais para a evolução e crescimento. Acredita-se que, acima de tudo, que todas as experiências e vivências permitiram confrontar a criança que foi a Daniela e as crianças com as quais a Daniela se vai cruzar! Com voz, entusiasmo, paixão e criatividade.

A dimensão investigativa foi um desafio, por obrigar a investigadora a sair da zona de conforto, mas também um fator motivacional. Deu a oportunidade de criar momentos de aproximação com as famílias, escutá-las, valorizá-las e ajustar ou transformar a sua visão de avaliação. Esta componente, aumentou a compreensão da importância atribuída à investigação para o melhor desempenho profissional de qualquer educador e professor, por contribuir para uma melhor consciência da realidade e para, conseqüentemente, melhorar continuamente a prática pedagógica.

Por fim, termina-se este trabalho com a certeza de que se procurou e se procurará, sempre, proporcionar uma educação humanizante, onde as crianças vivam e sintam, na primeira pessoa, a sua identidade valorizada e tenham vontade de, na sua vida adulta, recordar a infância que viveram.

BIBLIOGRAFIA

- Afonso, I. (2014). O uso do manual escolar de história no ensino secundário: um estudo com professores e alunos portugueses. *Revista de Teoria da História*, 12(2), 140-178. <https://revistas.ufg.br/teoria/article/view/33423>.
- Alavarse, O. M. (2013). Desafios da avaliação educacional: ensino e aprendizagem como objetos de avaliação para a igualdade de resultados. *Cadernos Cenpec: pesquisa e ação educacional*, 3(1), 135-153. <http://dx.doi.org/10.18676/cadernoscenpec.v3i1.206>
- Amado, J. & Freire, I. (2014). Estudo de caso na investigação em educação. In Imprensa Universidade de Coimbra (ed), *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (2 ed, pp. 73- 115). Universidade de Coimbra. <http://dx.doi.org/10.14195/978-989-26-0879-2> .
- Amado, J. (2014). A investigação em educação e seus paradigmas. In Imprensa Universidade de Coimbra (ed), *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (2 ed, pp. 73- 115). Universidade de Coimbra. <http://dx.doi.org/10.14195/978-989-26-0879-2> .
- Araújo, S. B. (2018). Capítulo II – A abordagem HighScope para a educação e cuidados em creche. In *Modelos pedagógicos para a Educação em Creche* (pp. 71-92). Porto Editora.
- Azevedo, A. (2019). Observação e documentação pedagógica: um desafio à mudança. *Cadernos de Educação de Infância*, (117), 6-14. <https://apei.pt/produto/linha-editorial/cadernos-de-educacao-de-infancia/caderno-de-educacao-de-infancia-117>.
- Balancho, L. S. F. (2004). Ser pai: transformações intergeracionais na paternidade. *Análise Psicológica*, 22(2), 377-386. <http://hdl.handle.net/10400.12/5972>.
- Bandeira, M., Rocha, S. S., Prette, Z. A. P. & Prette, A. (2006). Competência acadêmica de criança do Ensino Fundamental: características sociodemográficas e de relação com habilidades sociais. *Interação em Psicologia* 10(1), 53-62.

https://www.researchgate.net/publication/227353091_Competencia_academica_de_crianças_do_Ensino_Fundamental_características_sociodemográficas_e_relação_com_habilidades_sociais.

Barbosa, S. H. P. B., & Fernandes, M. C. S. G. (2018). A teoria do professor reflexivo na formação continuada de professores: discurso vazio de conteúdo. *Revista Eletrônica de Educação* 12(1), 6-19. <http://dx.doi.org/10.14244/198271991744>.

Bardin, L. (2013). *Análise de Conteúdo*. Edições 70.

Barreira, C., & Oliveira, I. (2021). *Supervisão e desenvolvimento profissional docente*. Le@d, Universidade Aberta.

Batista, B. F., Rodrigues, D., Moreira, E. & Silva, F. (2021). Técnicas de recolha de dados em investigação: inquirir por questionário e/ou inquirir por entrevista?. In P. Sá, A. P. Costa & A. Moreira (coords.), *Reflexões em torno de metodologias de investigação: recolha de dados* (pp. 13-35). Universidade de Aveiro. <http://hdl.handle.net/10773/30772>.

Birbili, M., & Tzioga, K. (2014). Involving parents in children's assessment: lessons from the Greek context. *Early Years An International Journal of Research and Development*, 34(2), 1-14. <https://doi.org/10.1080/09575146.2014.894498>.

Bittencourt, G. H. R., Castanheira, L., Perdigão, P., Pinto, R., Cipriano, L., & Raimundo, A. (2019). A avaliação das aprendizagens: concepções de alunos do ensino básico sobre seus significados. In Manuel Vara Pires; Cristina Mesquita; Rui Pedro Lopes; Elisabete Mendes Silva; Graça Santos; Raquel Patrício; Luís Castanheira (Eds.) *IV Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE): livro de atas*. Bragança: Instituto Politécnico, p. 244-255. <http://hdl.handle.net/10198/23090>

Bogdan, R & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação, uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.

Boggino, N. (2009). A avaliação como estratégia de ensino. Avaliar processos e resultados. *Revista de ciências da educação*, (9), 79-86. <http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/view/150> .

- Brito, L. de. (2012). *Pequeno guia de inquérito por questionário*. IESE – Instituto de Estudos Sociais e Económicos. https://www.iese.ac.mz/wp-content/uploads/2015/12/IESE_PequenoGuia.pdf.
- Brito, M. R. V. R., Brito, S. C. S., & Azevedo, G. X. (2021). A importância da participação da família no processo de ensino-aprendizagem da criança. *Revista de Estudos em Educação*, 7(3), 62-88. <https://www.revista.ueg.br/index.php/reeduc/article/view/11573>.
- Campos, J. L. A., Silva, T. C. da., & Albuquerque, U. P. de. (2021). Observação participante e diário de campo: quando utilizar e como analisar?. In *Métodos de Pesquisa Qualitativa para Etnobiologia* (1 ed.), 95-112. https://www.researchgate.net/publication/351492815_Observacao_Participante_e_Diario_de_Campo_quando_utilizar_e_como_analisar.
- Canário, R. (2008). Conferência. In *Escola/Família/ Comunidade para uma sociedade educativa*. Conselho Nacional de Educação. <https://www.cnedu.pt/content/antigo/files/pub/EscolaFamilia/7-Conferencia.pdf>.
- Cardona, M. J., da Silva, I. L., Marques, L., & Rodrigues, P. (2021). *Planear e Avaliar na Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/direção-Geral da Educação (DGE). <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/planeavaliavaliar.pdf>.
- Cardoso, M. R. G., Oliveira, G. S. de., & Ghelli, K. G. M. (2021). Análise de conteúdo: uma metodologia de pesquisa qualitativa. *Cadernos da FUCAMP*, 20(43), 98-111. <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2347/1443>.
- Carmo, H., & Ferreira, M. M. (2008). *Metodologia da Investigação: guia para auto-aprendizagem* (2 ed). Universidade aberta.
- Casarin, N. E. F., & Ramos, M. B. J. (2007). Família e aprendizagem escolar. *Revista psicopedagogia*, 24(74), 182-201. https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862007000200009.
- Ceppi, G. & Zini, M. (2013). *Crianças, Espaços, Relações: como projetar ambientes para a educação infantil*. Penso Editora.

- Cid, M., & Fialho, I. (2013). Avaliar para aprender na escola: um caminho em aberto. In I. Fialho & J. Verdasca (Orgs), *TurmaMais e sucesso escolar. Trajetórias para uma nova cultura de escola* (pp. 79-89). Centro de Investigação em Educação e Psicologia – Universidade de Évora. <http://hdl.handle.net/10174/9871>.
- Cockburn, T. (2020). Infância e Cidadania: o ponto de vista do século XXI. *Revista Espaço Pedagógico*, 27(2), 297-312. <https://doi.org/10.5335/rep.v27i2.11423>.
- Coelho, I. de P. (2007). Género e envolvimento parental na escola: implicações para a educação de adultos. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 41(3), 359-373. https://doi.org/10.14195/1647-8614_41-3_17.
- Cosme, A., Ferreira, A., Lima, L., & Barros, M. (2020). *Avaliação das aprendizagens: propostas e estratégias de ação*. Porto Editora.
- Costa, A. R. (2020). As crianças e o brincar no contexto escolar: tempos (in)sensíveis. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 42(1), 1-7. <https://doi.org/10.1590/rbce.42.2019.207>.
- Costa, M. Q., Ribeiro, V., & Monteiro, I. (2015). A promoção da atitude interdisciplinar no ensino do estudo do meio – um projeto de investigação. In *I Seminário Internacional Educação, Territórios e Desenvolvimento Humano*, 1274-1280. <http://hdl.handle.net/20.500.11796/2252>.
- Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: teoria e prática*. Almedina.
- Cowie, B. & Mitchell, L. (2015). Equity as family/whānau opportunities for participation in formative assessment. *Assessment Matters*, 8, 119-141. <http://dx.doi.org/10.18296/am.0007>.
- Cruz, S. H. V., & Martins, C. A. (2017). Políticas públicas e a voz das crianças. *Laplage em Revista*, 3(1), 29 – 42. https://www.researchgate.net/publication/317143599_POLITICAS_PUBLICAS_E_A_VOZ_DAS_CRIANCAS.
- Daly, L., & Beloglovsky, M. (2022). *Peças Soltas 4 - Estimular a aprendizagem no século XXI*. Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI).

- de Mesquita, D. L. (2022). Cidadania desde a infância e educação para a democracia: da negação da fala à perspectiva de fortalecimento da voz da criança. *Revista Brasileira de Educação*, 27(1), 1-22. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782022270066>.
- Decreto-lei n.º46/86 do Ministério da Educação. (1986). Diário da República: Série I, n.º237/86. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/46-222418>.
- Decreto-lei n.º54/2018 do Ministério da Educação. (2018). Diário da República: Série I, n.º129/2018, de 6 de julho de 2018 (pp. 2918-2928). <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>.
- Decreto-lei n.º55/2018 do Ministério da Educação. (2018). Diário da República: Série I, n.º129/2018, de 6 de julho de 2018 (pp. 2928-2943). <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/55-2018-115652962>.
- Dessen, M. A., & Polonia, A. da C. (2007). A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. *Paidéia*, 17(36), 21-32. <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2007000100003>.
- Dias, D., & Barroso, R. (2023). Envolvimento parental na escola: perspectivas de pais e filhos. *Psicologia Escolar e Educacional*, 27(1), 1-10. <https://www.scielo.br/j/pee/a/tt4rYPfRvFCNpsnTtFdTBpC/?format=pdf&lang=pt>.
- Duarte, P., & Moreira, A. I. (2020). Para uma reflexão sobre a identidade docente a partir das planificações de futuros professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico. *Revista Lusófona de Educação*, 50(50), 161- 176.
- Durisic, M. & Bunijevac, M. (2017). Parental Involvement as a Important Factor for Successful Education. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 7(3), 137-153. <https://doi.org/10.26529/cepsj.291>.
- Enow, L., & Goodwyn, A. (2018). The invisible plan: how english teachers develop their expertise and special plane of adapting the skills of lesson planning. *English in Education*, 52(2), 120-134. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1209053>.

- Escaraboto, K. M. (2007). Sobre a importância de conhecer e ensinar. *Psicologia. USP* 18(4), 133-146. <https://doi.org/10.1590/S0103-65642007000400009>.
- Fantinato, A. C., & Cia, F. (2011). Envolvimento parental, competência social e o desempenho acadêmico de escolares. *Psicologia Argumento*, 29(67), 499-511. <http://dx.doi.org/10.7213/rpa.v29i67.20401>.
- Feitosa, R. A. & Bodião, I. S. (2015). As teorias sobre o “professor reflexivo” e suas possibilidades para a formação docente na área de ciências da natureza. *Revista Entreideias: Educação, Cultura e Sociedade*, 4(1). <https://doi.org/10.9771/2317-1219rf.v4i1.9776>.
- Fernandes, D. (2008). Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens. *Estudos em Avaliação Educacional* 19(41), 347-372. <http://hdl.handle.net/10451/5526>.
- Fernandes, D. (2020). Avaliação pedagógica, currículo e pedagogia: contributos para uma discussão necessária. *Revista de Estudos Curriculares* 2(11), 72-84. <https://www.nonio.uminho.pt/rec/index.php?journal=rec&page=article&op=view&path%5B%5D=107>.
- Fernandes, D. (2022). *Avaliar e aprender numa cultura de inovação pedagógica*. Leya.
- Fernandes, N. (2016). Ética na pesquisa com crianças: ausências e desafios. *Revista Brasileira de Educação*, 21(6), 759- 779. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782016216639>.
- Ferreira, C. A. (2020). A avaliação para e das aprendizagens de futuros educadores e professores: um olhar a partir dos programas das disciplinas. *Revista Meta: Avaliação*, 12(35), 336-363. <http://dx.doi.org/10.22347/2175-2753v12i35.2550>.
- Ferreira, C. A. A. S. (2015). A avaliação das aprendizagens na formação inicial de professores: discursos de professores/ formadores. *Educação em revista*, 31(3), 225-249. <https://www.scielo.br/j/edur/a/7Y8mvfz9JwBcH6Yk5HzKdfz/abstract/?lang=pt>.
- Ferreira, C. A., & Folgado, A. C. (2023). A avaliação para as aprendizagens: percepções de alunos de um agrupamento de escolas portugueses. *Revista Meta: Avaliação*,

15(49), 863-885. <https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/4255/pdf>.

Filipe, S., Silva, B., & Gomes, A. (2021). Perspetivas sobre a participação da criança no ambiente educativo. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología Y Educación*, 8(1), 57-75. <https://doi.org/10.17979/reipe.2021.8.1.7003>.

Flores, M. A. (2015). Formação de professores: questões críticas e desafios a considerar. In CNE – Conselho Nacional de Educação (Ed.). *Estado da Educação 2014* (pp. 262-277). Universidade do Minho. <https://hdl.handle.net/1822/52390>.

Fortin, M. F. (2009). *O processo de investigação: da concepção à realização (5 ed.)*. Lusociência – Edições Técnicas e Científicas, Lda.

Franco, A. R., & Viera, R. M. (2020). A observação por pares como boa prática pedagógica no ensino superior: considerações e recomendações a partir de um estudo piloto. *Revista Cocar*, (8), 200-218. <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3096>.

Franco, A. R., & Viera, R. M. (2021). Professores do outro lado do espelho: A observação por pares como instrumento para o desenvolvimento profissional no ensino superior. *Indagatio Didactica*, 13(4), 29-46. <https://doi.org/10.34624/id.v13i4.26266>.

Freitas, L. C., & Santos, R. O. (2017). A importância da família no contexto escolar para o desenvolvimento da criança. *Revista eletrônica da divisão de formação docente*, 4(2), 74-99. <https://seer.ufu.br/index.php/diversapratica/article/view/49845/26578>.

Fundação Aga Khan Portugal. (2021). *A documentação pedagógica: um testemunho das experiências e aprendizagens de profissionais, crianças e famílias do Centro Infantil Olivais Sul*. Fundação Aga Khan Portugal. https://www.centro-olivais.com/wp-content/plugins/kcidade_publicacoes/userfiles/pdf/igital_documentoedagogica_4_ages.pdf.

Gardas, J. B. & Silva, I. C. da M. (2015). Interdisciplinaridade no contexto educacional. *Revista Científica Semana Académica*, 1(71), 1-10. https://semanaacademica.org.br/system/files/artigos/interdisciplinariedade_0.pdf.

- Gatti, B. A. (2004). Estudos quantitativos em educação. *Revista de Educação e Pesquisa*, 30(1), 11-30. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022004000100002>.
- Gillanders, C., Iruka, I. U., Bagwell, C., & Adejumo, T. (2021). Parents' perceptions of a k-3 formative assessment. *School Community Journal*, 31(2), 239-266. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1323055.pdf>.
- Gillanders, C., Iruka, I., Ritchie, S., & Cobb, C. T. (2012). Restructuring and aligning early education opportunities for cultural, language, and ethnic minority children. In *Handbook of Early Education*. The Guilford Press. https://www.researchgate.net/publication/279854379_Restructuring_and_Aligning_Early_Education_Opportunities_for_Cultural_Language_and_Ethnic_Minority_Children.
- Gonzalez-Mena, *Fundamentos de educação infantil : ensinando crianças em uma sociedade diversificada*. 6ª ed. Porto Alegre: AMGH, 2015. Print.
- Henrique, A. L. S., & Nascimento, J.M. (2015). Sobre práticas integradoras: um estudo de ações pedagógicas na educação básica. *HOLOS*, 4, 63-76. <https://doi.org/10.15628/holos.2015.3188>.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (1997). *Educar a criança*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. M. T., Sandler, H. M., Whetsel, D., Green, C. L., Wilkins, A. S., & Closson, K. (2005). Why do parents become involved? The research findings and implications. *The Elementary School Journal*, 106(2), 105-130. <https://doi.org/10.1086/499194>.
- Leite, B. (2022). Prefácio. In *A voz e agência da criança: abordagem de projeto na formação de educadores de infância* (pp. 9-13). Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI), Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria (ESECS).
- Leite, L. R., Verde, A. P. dos S. R., Oliveira, F. das C. R. de, & Nunes, J. B. C. (2021). A abordagem mista em teses de um programa de pós-graduação em educação: análise à luz de Creswell. *Educação e Pesquisa*, 47, 1- 20. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147243789>.

- Lima, A. (2019). A documentação pedagógica como alicerce da planificação solidária e da avaliação das aprendizagens. *Cadernos de Educação de Infância*, (116), 2-8. <https://apei.pt/produto/linha-editorial/cadernos-de-educacao-de-infancia/caderno-de-educacao-de-infancia-116>.
- Lino, D. (2018). A abordagem pedagógica de Reggio Emília para a Creche. In *Modelos pedagógicos para a Educação em Creche* (pp. 93-111). Porto Editora.
- Lopes, A. L., Telles, B., Fattori, C., Glycerio, C., Novaes, M., Barbosa, M. M. G., Diaz, P., Grinfeld, R., Panico, R., & Perez, T. (2019). *Diálogo escola-família: parceria para a aprendizagem e o desenvolvimento integral de crianças, adolescentes e jovens*. Fundação Santillana/ Editora Moderna. <https://www.fundacaosantillana.org.br/publicacao/dialogo-escola-familia/>.
- Lopes, D. A. B., Oliveira, J. L. da S., Santana, F., Paulo, K., P., & Batista, E. C. (2016). A importância da relação entre escola e família no desenvolvimento intelectual e afetivo do aluno. *Revista Saberes*, 4(1), 20-29. https://www.researchgate.net/publication/329924189_A_Importancia_da_Relacao_Entre_Escola_e_Familia_no_Deenvolvimento_Intelectual_e_Afetivo_do_Aluno.
- Lopes, J. P. & Silva, H. S. (2020). *50 técnicas de avaliação formativa (2ed)*. Factor.
- Lorenzini, E. (2017). Pesquisa de métodos mistos nas ciências da saúde. *Revista CUIDARTE*, 8(2), 1549-1560. <https://doi.org/10.15649/cuidarte.v8i2.406>.
- Loureiro, M. A. (2017). Relação Família-Escola: Educação dividida ou partilhada. *International Journal of Development and Education Psychology*, 3(1), 103-114. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2017.n1.v3.979>.
- Mainardi, S. M., & Okamoto, M. Y. (2017). Desenvolvimento das crianças: um olhar sobre o papel da família e o papel da escola na perspectiva dos pais. *Psicologia em Revista*, 23(3), 822-839. https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-11682017000300004.
- Marchão, A. de J. (2019). Crianças com agência: a importância e a oportunidade das estratégias promotoras do pensamento crítico nas primeiras idades. In *XII Jornadas*

da Infância: pequenos génios grandes considerações da C.A.S. A. <http://hdl.handle.net/10400.26/25799>.

Marchão, A., & Henriques, H. (2018). A criança. Uma reflexão a partir das atuais Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. *Aprender*, (38), 6-14. <https://doi.org/10.58041/aprender.12>.

Marinho, P., Fernandes, P. & Leite, C. (2014). A avaliação da aprendizagem: da pluralidade de enunciações à dualidade de concepções. *Acta Scientiarum Educacion*, 36(1), 151-162. <http://dx.doi.org/10.4025/actascieduc.v36i1.21018>.

Marques, A., Azevedo, A., Marques, L., Folque, M. A., & Araújo, S. B. (2024). *Orientações Pedagógicas para a Creche*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/opc_marco2024.pdf.

Marques, M., Oliveira, C., Santos, V., Pinho, R., Neves, I., & Pinheiro, A. (2007). O educador como prático reflexivo. *Cadernos de Estudos* (6), 129-142. <http://hdl.handle.net/20.500.11796/909>.

Marujo, H. A., Neto, L. M., & Perloiro, M. F. (1999). *A família e o sucesso escolar: guia para pais e outros educadores* (2.ªed). Editorial Presença.

Mata, L., & Pedro, I. (2021). *Participação e envolvimento das famílias – construção de parcerias em contextos de educação de infância*. Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação. <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/participfamilias.pdf>.

Mata, L., Pacheco, P., Brito, A. T., Pereira, M., & Cabral, S. (2022). Envolvimento das famílias no processo educativo: perspetiva de futuros profissionais. *Revista Portuguesa de Educação*, 35(2), 263-290. <https://doi.org/10.21814/rpe.24634>.

Matos, P. M. & Fontaine, A. M. (1995). As relações Escola-Família e as suas Representações: contributos para uma avaliação ecológica do desenvolvimento da criança. In Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação (org.). *Ciências da Educação Investigação e Acção*, 185-207. Tilgráfica.

- Melo, A. C. O., Araújo, A. V. N. S., Queiroz, J. L. A. & Da Silva, A. N. B. (2012). A função diagnóstica da avaliação: uma atividade em construção. *VII CONNEPI: Congresso Norte e Nordeste de Pesquisa e Inovação*. <https://propi.ifto.edu.br/ocs/index.php/connepi/vii/paper/viewFile/4408/2764>
- Mesquita, C. (2020). Investigação com crianças: a exigência de uma ética fundada nos direitos. *Cadernos de Educação de Infância*, (120), 77-82. <http://hdl.handle.net/10198/22797>.
- Mesquita, C. (2020). Investigação com crianças: a exigência de uma ética fundada nos direitos. *Cadernos de Educação de Infância*, (120), 77- 82. <https://apei.pt/produto/linha-editorial/cadernos-de-educacao-de-infancia/cei-120>.
- Ministério da Educação. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf.
- Ministério da Educação. (2018). *Aprendizagens essenciais*. <https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basico>.
- Monteiro, L., Fernandes, M., Veríssimo, M. Costa, I. P e Torres, N. & Vaughn, B. E. (2010). Perspetiva do pai acerca do seu envolvimento em famílias nucleares. Associações com o que é desejado pela mãe e com as características da criança. *Revista Interamericana de Psicología*, 44(1), 120-130. https://www.researchgate.net/publication/233965751_Perspectiva_do_Pai_Acerca_do_seu_Envolvimento_em_Familias_Nucleares_Associacoes_com_o_que_e_Desejado_pela_Mae_e_com_as_Caracteristicas_da_Crianca
- Monteiro, L., Fernandes, M., Veríssimo, M., Costa, I. P., Torres, N., & Vaughnn, B. E. (2010). Perspectiva do pai acerca do seu envolvimento em famílias nucleares. Associação com o que é desejado pela mãe e com as características da criança. *Revista Interamericana de Psicologia*, 44(1), 120-130. <http://hdl.handle.net/10400.12/1176>.
- Moreira, A. I., & Duarte, P. (2019). A planificação na formação inicial de professores: um retrato a partir dos contributos da educação histórica. *Indagatio Didactica*, 11(4), 41-60. <http://hdl.handle.net/10400.22/15582>.

- Mutton, T., Hagger, H., & Burn, K. (2011). Learning to plan, planning to learn: the developing expertise of beginning teachers. *Teachers and Teaching: theory and practice* 17(4), 399- 416. https://warwick.ac.uk/fac/soc/cte/pintra/partnership/events/conference2020/learning_to_plan_planning_to_learn_the_developing_expertise_of_beginning_teachers.pdf.
- Nascimento, M. M., Júnior, E. A., Cavalcanti, C. J. de H., & Ostermann, F. (2019). Métodos quantitativos interpretativos na educação em ciências: abordagens para análise multivariada de dados. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, 19(1), 775-800. <https://doi.org/10.28976/1984-2686rbpec2019u775800>.
- Nóvoa, A. (2017). Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *CADERNOS DE PESQUISA*, 47(166), 1106-1133. <https://doi.org/10.1590/198053144843>.
- Ocampo, D. M., dos Santos, M. E. T. & Folmer, V. (2016). A interdisciplinaridade no ensino é possível? Prós e contras na perspectiva de professores de Matemática. *Bolema*, 30(56), 1014-1030. <https://doi.org/10.1590/1980-4415v30n56a09>.
- Oliveira, C. B. E de., & Marinho-Araújo, C. M. (2010). A relação família-escola: intersecções e desafios. *Estudos de Psicologia*, 27(1), 99-108. <http://www.rebdalyc.org/articulo.oa?id=395335678012>.
- Oliveira, F. L., Lima, L., Ferreira, D., & Cosme, A. (2020). A formação de professores e o seu impacto para uma transformação da escola. *Revista Polyphonia* 31(1), 225-244. <https://doi.org/10.5216/rp.v31i1.66940>.
- Oliveira, M., Rodrigues, M., & Milhano, S. (2022). *A voz e a agência da criança. Abordagem de projeto na formação de educadores de infância*. Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria. <https://doi.org/10.25766/7016-ax18>.
- Oliveira, O., & César, M. (2002). Diálogo escola-família: mitos e realidades. In M. Fernandes, J. A. Gonçalves, M. Bolina, T. Salvado & T. Vitorino (cord.), *O Particular e o Global no virar do Milénio: Cruzar Saberes em Educação* (pp. 345-355). Edições Colibri, Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. B. (2013). *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2013). *Pedagogia – em- Participação: A perspectiva Educativa da Associação Criança*. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2018). Pedagogia-em- participação: modelo pedagógico para a educação em creche. In *Modelos pedagógicos para a Educação em Creche* (pp. 29-55). Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2013). *Pedagogia-em-Participação: A Perspetiva Educativa da Associação Criança*. Porto Editora. <https://www.centro-olivas.com/wp-content/uploads/2019/03/Brochura-Pedagogia-em-Participa%C3%A7%C3%A3o.pdf>.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2017). Pedagogia-em-Participação: a documentação pedagógica no âmago da instituição dos direitos da criança no cotidiano. *Revista Em Aberto*, 30(100), 115-130. <https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.30i100.3391>.
- Opaluwah, A. (2016). Participatory Development: a tool of pedagogy. *Exchanges: The Interdisciplinary Research Journal*, 4(1), 129-139. <https://doi.org/10.31273/eirj.v4i1.151>.
- Palma, Y. A., & Strey, M. N. (2015). A relação família e escola: a diversidade familiar compoendo o contexto escolar. *Revista de Psicologia*, 24(1), 1-17. <https://doi.org/10.5354/0719-0581.2015.36918>.
- Paranhos, R., Filho, D. B. F., Rocha, E. C. da, & Freitas, D. (2016). Uma introdução aos métodos mistos. *Sociologias*, 18(42), 384-411. <http://dx.doi.org/10.1590/15174522-018004221>.
- Paredes, S., & Duarte, P. (2022). E tu, o que achas que é a escola. *Saber & Educar*, 31(2), 1-11. <http://hdl.handle.net/10400.22/21549>.
- Pedrosa, J., Leite, C., Rosa, M. J. P. da., Pinho, I., Viera, C., & Marinho, P. (2022). *Avaliação de aprendizagens em instituições educativas*. Fundação Calouste

Gulbenkian. https://cdn.gulbenkian.pt/wp-content/uploads/2022/10/AAIE_Gulbenkian_DIGITAL-06-05-22_low.pdf.

Pereira, A., & Oliveira, I. (2021). Pragmatismo, design-based research e investigação. *Revista Pesquisa Qualitativa*, 9(21), 445-467. <https://doi.org/10.33361/RPQ.2021.v.9.n.21.453>.

Petrucci, G. W., Borsa, J. C. & Koller, S. H. (2016). A família e a escola no desenvolvimento socioemocional na infância. *Temas em Psicologia*, 24(2), 391-402. <https://www.redalyc.org/pdf/5137/513754278001.pdf>.

Pontes, J. A. S. de, & Buriti, M. M. dos S. (2021). Possibilidades e desafios para a dinamização dos estágios de observação na formação docente: do viver-descrever ao analisar-problematizar-intervir. *Revista Ensino De Geografia*, 4(1), 36-49. <https://doi.org/10.51359/2594-9616.2021.246903>.

Portugal, G. (2009). Desenvolvimento e aprendizagem na infância. In CNE, Estudos e Relatórios (Eds), A educação das crianças dos 0 aos 12 anos (pp. 33-67). Conselho Nacional de Educação. <https://www.cnedu.pt/content/antigo/files/pub/Educacao-Crianças/5-Relatorio.pdf>.

Portugal, G., & Laevers, F. (2018). Avaliação em educação pré-escolar: sistema de acompanhamento das crianças. Porto Editora.

Post, J., & Hohmann, M. (2007). *Educação de Bebés em Infantários*. Fundação Calouste Gulbenkian

Reali, A. M. M. R., & Reyes, C. R. (2009). *Reflexões sobre o fazer docente*. EdUFSCar. http://livresaber.sead.ufscar.br:8080/jspui/bitstream/123456789/2749/1/Pe_Reali_FazerDocente.pdf.

Ribeiro, A. C. & Ribeiro, L. C. (1990). *Planificação e avaliação do ensino-aprendizagem*. Universidade Aberta.

Rodrigues, C. F. de S., Lima, F. J. C. de, & Barbosa, F. T. (2017). Importância do uso adequado da estatística básica nas pesquisas clínicas. *Revista Brasileira de Anestesiologia*, 67(6), 619-625. <https://doi.org/10.1016/j.bjan.2017.01.003>.

- Rutland, J., & Hall, A. H. (2013). Involving families in the assessment process. *The Research-to-Practice Journal for the Early Childhood Field*, 16(4), 113-120. <https://doi.org/10.55370/hsdialog.v16i4.153>
- Sachitota, A. S. (2020). A família e a escola: um modelo de relação para o sucesso educativo. *Revista Angolana de Ciências*, 2(1), 112-129. <https://www.redalyc.org/journal/7041/704174676007/704174676007.pdf>.
- Saint-Exupéry, A. de, Varela, J. M., & Varela, J. M. (2008). *O príncipezinho* (30ª ed). Editorial Presença.
- Sampieri, R. H., Collado, C. F. & Lucio, M. del P. B. (2013). *Metodologia de Pesquisa* (5ª ed). Penso Editora LTDA.
- Santos, L. (2019). Reflexões em torno da avaliação pedagógica. In *Avaliar para aprender no Brasil e em Portugal: Perspetivas teóricas e de desenvolvimento*. https://www.researchgate.net/publication/339933573_Reflexoes_em_torno_da_avaliacao_pedagogica_versao_autor
- Santos, T. J. C. P., & Alves, M. P. (2015). Perspetivas de avaliação das aprendizagens, no ensino básico. *Revista de Estudios E Investigación* 10, 1-6. https://www.researchgate.net/publication/285549960_Perspetivas_de_avaliacao_das_aprendizagens_no_ensino_basico
- Sarsale, M., Alonzo, D., Jumarito, M. A., Garcia, C., Molina, K., Oo, C. Z., Sy, F. A., & Yepes, P. I. (2024). Parental involvement in assessment: why, how and where to. *Issues in Educational Research*, 34(1), 235-260. <http://www.iier.org.au/iier34/sarsale-m.pdf>.
- Serralha, F. (2009). Caracterização do movimento da escola moderna. *Escola moderna* (35), 5-50. https://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/em/rev/serie5/rev_em_35/2009_em35_fserralha_caratmem_p5.pdf.
- Shorten, Al., & Smith, J. (2017). Mixed methods research: expanding the evidence base. *Evidence-Based Nursing*, 20(3), 74-75. <https://doi.org/10.1136/eb-2017-102699>.

- Silva, A. N. (2017). Brincar e aprender. Aprender a brincar. In T. Sarmiento, F. I. Ferreira., & R. Madeira (Orgs.), *Brincar e Aprender na Infância* (pp. 39-56). Porto Editora.
- Silva, I. L. da, Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf.
- Silva, L. I., Marques, L., Mata., L & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE). https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf.
- Silva, L. V. & Angelim, C. P. (2017). O lúdico como ferramenta no ensino da matemática. *Revista Multidisciplinar e de Psicologia*, 11(38), 897-909. <https://doi.org/10.14295/online.v11i38.959>.
- Silva, M. C., & Sarmiento, T. (2017). O brincar na infância é um assunto sério... In T. Sarmiento, F. I. Ferreira., & R. Madeira (Orgs.), *Brincar e Aprender na Infância* (pp. 39-56). Porto Editora.
- Silva, N. A. dos S., Silva, R. I. P. & Coutinho, D. J. G. (2019). O currículo escolar diante da interdisciplinaridade na educação básica dos anos iniciais. *Revista Espacios*, 40(39), 1-7. <https://www.revistaespacios.com/a19v40n39/a19v40n39p13.pdf>.
- Simpson, J. (2018). *Participatory pedagogy in practice: using effective participatory pedagogy in classroom practice to enhance pupil voice and educational engagement*. Global Learning Programme (GLP)/ Development Education Research Centre. https://discovery.ucl.ac.uk/10124364/1/Participatory_Pedagogy_in_Practice_Using.pdf.
- Siqueira, V. A. de S., Freitas, P. F., & Alarvase, O. M. (2021). Professores e lacunas formativas em avaliação da aprendizagem: evidências e problematizações. *Revista Educação e Pesquisa*, 47(1), 1-17. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147241339>.
- Sobrinha, T. B., & Santos, J. O. dos. (2016). O lúdico na aprendizagem: Promovendo a educação matemática. *Revista Brasileira De Educação E Saúde*, 6(1), 50–57. <https://doi.org/10.18378/rebes.v6i1.4124>.

- Sousa, F. H. (2003). A participação dos pais na escola. *Povos e Culturas*, (8), 185-198. <https://doi.org/10.34632/povoseculturas.2003.8859>
- Sousa, J. & Machado, I. (2018). Anexo II – Organização dos ritmos temporais na pedagogia-em-participação para a educação em creche. In J. Oliveira-Formosinho & S. Araújo (Orgs). *Modelos pedagógicos para a Educação em Creche* (pp. 63-70). Porto Editora.
- Sousa, J. de, Loizou, E., & Fochi, P. (2019). Participatory pedagogies: Instituting children's rights in day to day pedagogic development. *European Early Childhood Education Research Journal*, 27(3), 299-304. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2019.1608116>.
- Staciolli, G. (2018). As rotinas: de hábitos estéreis a ações férteis. *Revista Linhas*, 19(40), 54-73. <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723819402018054>.
- Teixeira, O., Pinheiro, N. A. M., & Brandalise, M. A. T. (2023). Unidades de ensino potencialmente significativas (UEPS) e o processo de avaliação das aprendizagens: uma revisão sistemática da literatura. *Revista Meta: Avaliação*, 15(49), 710-736. <https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/4029/pdf>.
- Teodoro, E., Leite, C., Fernandes, P., & Marinho, P. (2022). Avaliação das aprendizagens: uma análise de produções acadêmicas brasileiras. *Linhas Críticas*, 28, 1-22. <https://doi.org/10.26512/lc28202241638>.
- Trindade, S. P. & Sopelsa, O. (2014). A interdisciplinaridade nos processos do ensino e da aprendizagem de arte, matemática e língua portuguesa no Ensino Fundamental. *Revista Matéria-Prima*, 2(3), 156-167. <http://hdl.handle.net/10451/34924>.
- Vilelas, J. (2009). *Investigação: o processo de construção do conhecimento* (1ªed). Edições Sílabo.
- Witte, A. L., Hatton-Bowers, H. & Napoli, A. R. (2021). Family-Childcare Partnerships in Early Childhood. *Nebraska Extension Publications*, 1-6. <https://extension-pubs.unl.edu/publication/2077/pdf/view>

Zillo, F. R., & Zillo, R. R. (2022). Resignificando Paulo Freire: uma vivência interdisciplinar. *Diálogos*, (51), 1-7. <https://doi.org/10.18316/dialogo.vi51.10511>.

APÊNDICES

APÊNDICE I – FOLHA DE REGISTO PARA AS FAMÍLIAS:
“UMA AVENTURA COM HISTÓRIAS NA SALA DOS PEIXINHOS”

O meu fim de semana com o Ping-Ping...



Nome da criança:

Título da história:

Quando e onde o Ping-Ping contou a história?

O que a criança mais gostou na história?

Verbalizaram algo neste momento?

Registo fotográfico do momento com o Ping-Ping



APÊNDICE II – REFLEXÃO INDIVIDUAL, SEMANA 3 E 4 DE JANEIRO DE 2023

A presente reflexão, é referente à semana de intervenção de 3 a 4 de janeiro. Esta semana, iniciou-se com um sentimento agridoce, se por um lado sentia muita felicidade em voltar a estar com o grupo, por outro sentia alguma apreensão por os dias neste contexto estarem a terminar, no entanto, após a [REDACTED] nos dizer, que com o tempo vamos aprender a lidar com esta situação, percebi que é mesmo isso, no nosso futuro profissional, provavelmente, vamos ter grupos diferentes todos os anos então, teremos de aprender a “deixá-los voar” com a certeza que demos sempre o nosso melhor. Fomos recebidas com sorrisos tímidos, momentos de surpresa pela nossa presença mas, principalmente, com muito carinho.

Na terça-feira, planificámos o término da construção da casa, e, após a conversa inicial na zona de acolhimento, explicámos ao grupo o que iríamos fazer de seguida, dando-lhe a liberdade de escolher se queriam ir brincar ou, ajudar-nos a terminar a casa, o grupo na sua totalidade decidiu ir brincar. Começámos a colar as telhas na casa e, observámos que nenhuma das crianças se aproximara para nos ajudar. Passado algum tempo, olho para o lado, e vejo a [REDACTED] junto a mim a observar o que estávamos a fazer, questionando-a de seguida se nos queria ajudar, ao qual ela me respondeu que sim, dada a altura da casa, coloquei-a no meu colo para a mesma ajudar (*Figura 1*), no entanto no final de colar três ou quatro telhas, decidiu ir brincar novamente.



Figura 1- [REDACTED] ajudava a colocar o telhado da casa.

No imediato, não compreendi o porquê esta situação estar a acontecer e comentei com a minha colega que também estava surpreendida, começando de seguida a pensar em possíveis causas para o facto das crianças preferirem brincar. Chegámos a algumas causas possíveis como: o local onde a caixa estava colocada (junto ao fraldário em frente da porta da casa-de-banho) se tornar muito pequeno e, pouco espaçoso para as crianças estarem e circularem e, para além

disso, o facto de termos optado por uma caixa de grandes dimensões para que as crianças a pudessem explorar no seu interior, impedia de conseguir alcançar a zona do telhado, e, consequentemente colar as telhas.

Chegámos às conclusões anteriores pois, após mudarmos a casa para outro local (*Figura 2*), as crianças de imediato, aproximaram-se e quiseram ajudar a colar a porta, as janelas e o velcro (*Figura 3 e 4*).



Figura 2- O espaço novo para onde a casa foi



Figura 3- Momento em que [redacted] se aproximaram da casa.

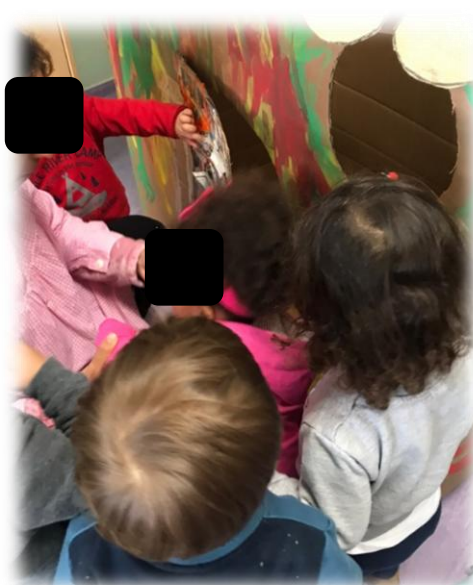


Figura 3- [redacted] segura na Porta enquanto a [redacted] preparava a fita-cola.

Este momento, permitiu-me olhar para a organização do espaço de uma forma mais consciente, uma vez que, por vezes, ao longo da prática pedagógica, não dei a relevância devida nas planificações, do ponto de vista organizacional e, dos benefícios para a criança. Esta situação remeteu-me para o que Malaguzzi (1984), defendia, quando se referia ao espaço:

“valorizamos o espaço devido ao seu poder de organizar, de promover relacionamentos agradáveis entre as pessoas de diferentes idades, de criar ambientes atraentes, de oferecer mudanças, de promover escolhas e atividades, e o seu potencial para iniciar toda a espécie de aprendizagem social, afetiva e cognitiva. Tudo isso contribui para uma sensação de bem-estar e segurança nas crianças (citado por Simiano, 2016, p. 46).

Percebi ainda, que o impacto que a mudança de um espaço tem, para a criança, ou seja, considero que, se ao início, tivéssemos optado por questionar as crianças sobre o local onde queriam colocar a casa para nos ajudarem a terminá-la, o resultado poderia ter sido diferente e poderia ter conduzido a um maior envolvimento das criança neste momento, uma vez que, à partida, teriam escolhido um lugar onde se sentiam mais confortáveis.

Após a construção da casa estar concluída (*Figura 5 e 6*), o grupo de crianças partiu à descoberta da mesma, atribuindo-lhe diferentes intenções. Inicialmente, entravam cerca de cinco crianças, à medida que a sua curiosidade ficava satisfeita, o número de crianças na casa, ao mesmo tempo, foi diminuindo e as suas brincadeiras diversificadas. Foi possível ver crianças a levar utensílios da cozinha, crianças que simplesmente se deitaram lá dentro a contemplar fechando a porta e as janelas e outras que levaram livros ou jogos...



Figura 5 - Resultado Final da construção da casa



Figura 6 – "Interior" da casa

A casa construída, passou a ser um dos grandes interesses das crianças, quando chegaram na manhã seguinte foram logo para junto da casa, no entanto, percebi que as crianças mais novas, não passaram muito tempo na casa, entraram e saíram, preferindo ir para outras zonas da sala o que me fez questionar se acontecia devido ao facto de que aos dois anos as crianças preferem brincar ao lado de outras crianças e não com elas, apesar de em certas situações incluírem os pares (Leitão, 2020,p.63).

O dia seguinte iniciou-se com uma conversa entre o Zeca e as crianças, onde percebi que ao mudar a voz do Zeca, como a [REDACTED] sugeriu, permitiu que o grupo estivesse, do meu ponto de vista, mais entusiasmado. Sempre que existem estes momentos inicio-o recorrendo a uma estratégia que sinto que o grupo gosta, onde o Zeca dá o “bom dia” a cada criança do grupo e à equipa presente na sala (verbalizam olá, bom dia e até nomes da próxima criança a ser cumprimentada).

Seguidamente, a [REDACTED] retirou o indutor do dia e o grupo identificou logo que eram notas e moedas. O Zeca perguntou-lhes se sabiam o que podiam fazer com o dinheiro e as respostas foram surpreendentes, as crianças mencionaram que podiam comprar pão e comprar roupa. De forma a remeter o grupo para o momento seguinte, o Zeca sugeriu irem comprar um livro e, deu pistas do livro “A casa da Mosca Fosca”.

Com esta vivência percebi que, proporcionar momentos em que as crianças interagem com a comunidade envolvente, são muito importantes para o seu desenvolvimento, enriquecendo-as de novas experiências, devido às múltiplas oportunidades que o meio oferece. Esta ideia, vai ao encontro do que referem Portugal, Carvalho e Bento (2016) quando afirmam que, “ o trabalho conjunto de diferentes agentes e especialistas contribui para uma visão holística do desenvolvimento e bem-estar da criança e para a concretização de respostas mais adequadas às necessidades de cada uma” (p.16).

O próprio percurso até à livraria oferece múltiplas aprendizagens, as crianças repararam nos animais que apareciam (verbalizaram pombo, gato...) e, também, na própria paisagem (o castelo, ao voltar para a instituição). Ao chegarmos à Bertrand, fomos conhecer o espaço com as crianças (Figura 7), e procurámos o livro que fomos comprar. Ao encontrarem o livro foi visível o seu espanto e entusiasmo por o reconhecerem (Figura 8).



Figura 7 – Grupo conhecia o espaço da Livraria



Figura 8 – Margarida encontrara o livro

Para este momento, considerámos importante que fossem as crianças a auxiliarem no momento de pagar, de forma a terem um papel ativo e de vivenciarem o momento na sua plenitude, criando conexões com o real, no entanto, contrariamente ao que pensara, algumas das crianças não demonstraram muito interesse em participar tendo preferido continuar a observar o espaço. Esta situação, lembrou-me das expectativas que criamos e depois na realidade não acontecem, uma vez que, pensei que as crianças iriam adorar participar no pagamento, mas, talvez por não se sentirem preparadas ou não o terem feito anteriormente, preferiram não o fazer.

Em suma, apesar de já ter saído outras vezes com as crianças, não me tinha apercebido da importância das saídas ao meio envolvente da instituição, com a dimensão em que esta semana aconteceu. Percebi que no futuro quero apostar mais nestas saídas que se podem tornar riquíssimas para as crianças. Considero importante salientar que, o momento de refletir, esta semana, se tornou numa tarefa mais difícil não sei se por estar mais cansada ou por outro fator, o que, de certa forma, me deixou um pouco triste e ansiosa porque sei a importância que a reflexão tem para a prática de um educador.

Referências Bibliográficas:

- Leitão, A. (2020). Desenvolvimento Normal. In Antunes, N. L. Sentidos (pp. 33-70). Lua de Papel.
- Simiano, L. P (2016). A organização dos espaços como elemento curricular na creche: formas silenciosas de educar e cuidar. *Nuances: Estudos sobre educação*, 27(3), .43-57. <https://doi.org/10.14572/nuances.v27i3.4578>.
- Portugal, G., Carvalho, C., Bento, G. (2013). *Orientações pedagógicas para a Creche*. Ministério da Educação / Direção-Geral da Educação (DGE)

APÊNDICE III – REFLEXÃO INDIVIDUAL, SEMANA DE 23, 24 E 25 DE OUTUBRO DE 2023

A presente reflexão é referente à semana de 23 a 25 de outubro de 2023, semana em que desempenhava o papel de mestranda atuante. No decorrer do documento, procurarei refletir sobre algumas das atividades desenvolvidas durante a semana, identificando aspectos positivos e a melhorar.

A semana foi planejada com vista a abordar temáticas relacionadas com a tradição do “Dia do Bolinho” que irá decorrer na próxima semana, assim sendo, para dar coerência à nossa ação pedagógica, introduzimos o tipo de texto instrucional: a receita; o tema do dinheiro e ainda como sugerido pela professora cooperante a introdução do uso do compasso e os cinco sentidos.

Nestas primeiras semanas, tenho procurado (re)construir a minha visão sobre o que é a criança no primeiro ciclo, isto é, por um lado, cimentar aquilo que trago na minha bagagem e experiências anteriores, por outro lado, observar e procurar aprofundar e construir novas aprendizagens sobre as crianças nesta faixa etária. Comparando com os dois semestres que passaram, sinto que valorizo muito mais os alunos como os seres competentes que são e, por isso mesmo, continua-me a fazer muito sentido escutá-los em todos os momentos e deslumbrar-me com as aprendizagens que me proporcionam.

A aprendizagem, como salientam as várias investigações, decorre das situações e contextos em que crianças e/ou adultos experienciam e interagem de forma significativa (Lasakowsitck, 2022). Neste sentido, considero que o contexto de sala de aula, deve ser um lugar verdadeiramente significativo, onde os alunos assumam um papel central na sua aprendizagem, onde questionem e levantem hipóteses.

Ao refletir sobre a minha prática educativa atual e futura, e sobre o papel do professor, depreendo que não quero ser a professora que transmite conhecimento ao aluno e este escuta. Quero ser a professora que o desafia a refletir, a pensar sobre, a ser crítico, a construir conhecimento partindo do que eles próprios já conhecem, a aprender com eles... Como refere Oliveira (2010, citado em Diesel et al., 2017), uma prática assente nestas características não deve ser olhada sob o ponto de vista da imposição ao invés disso deve-se idealizar o ato de ensinar como uma facilitação da aprendizagem dos alunos, onde o professor observe o aluno como um ser ativo e responsável na construção do seu conhecimento, pois fará com que o aluno o veja como mediador do seu processo de ensino-aprendizagem.

Tendo por base estas premissas, ao planificarmos a introdução do texto instrucional: receita, procurámos que existisse um primeiro questionamento para que tivéssemos oportunidade de aceder aos conhecimentos prévios do grupo-turma. Ao iniciar o questionamento, procurei perceber se o grupo-turma já tinha tido contacto com este tipo de texto alguma vez, e, como tinha perspectivado, todos os alunos responderam que já tinham contactado com o mesmo, no entanto,

a maioria da turma não conseguia identificar as características deste tipo de texto (como por exemplo, os ingredientes e os procedimentos). Sinto que, este momento foi muito rico, os alunos estiveram envolvidos e participativos, tiveram oportunidade para construir a sua aprendizagem, colocar as suas questões, escutar e refletir sobre as partilhas dos seus colegas e confrontá-las com as suas ideias, contudo, no final, devido à extensão do tempo previsto, os alunos estavam a ficar mais dispersos por isso, em futuras intervenções devo procurar ter uma melhor gestão de tempo.

Gostaria ainda de salientar que, durante a atividade as crianças manifestaram curiosidade em duas palavras, “*polvilhar*” e “*q.b*”, e eu prontamente e de forma inconsciente, acabei por dar a resposta ao grupo-turma, ao refletir percebi se fosse hoje poderia ter desafiado os alunos a procurar o seu significado, recorrendo a várias estratégias por exemplo, consultarem o dicionário, questionarem os outros alunos (da sua turma ou de outras), questionarem os adultos (pessoal docente, não docente, e a família), pesquisarem na internet... Honestamente, sinto que acabei por ter uma postura mais tradicional contrariamente ao que pretendia, e tive consciência do quão difícil acaba por ser, “fugir” à metodologia de ensino com que nós próprios contactamos no nosso percurso escolar.

Neste seguimento, considero que o momento da construção do texto partindo do oral, foi o momento em que senti mais dificuldades no decorrer da intervenção. Senti muita dificuldade em explicitar o que era pretendido para aquele momento, por um lado isto pode ter acontecido por ter perspectivado que os alunos iriam compreender o que era pretendido, o que também é errado pois devia procurar aproximar o meu pensamento à faixa etária, por outro lado pode ter acontecido por não me ter preparado o suficiente para este momento.

Planificámos este momento uma vez que, na semana anterior, observámos que os alunos tinham tido algumas dificuldades na construção do texto expositivo sobre a sua fruta favorita. Decidimos partir do oral, de forma a auxiliar o grupo-turma na planificação do seu texto partindo num segundo momento para a sua textualização. Após desafiar os alunos a construirmos todos juntos o texto, senti que lhes estava a ser muito difícil partir da oralidade para a construção do texto, então sugeri que num primeiro momento decidissem que informações queriam que o seu texto incluísse e registei no quadro (figura 1). Observei que começaram a organizar melhor o seu pensamento, atribuindo imediatamente o título, posteriormente, a Sara com o intuito de me auxiliar, sugeri que pensassem que eram eles quem iria vender as broinhas e que tinham de ir bater à porta das pessoas para as apresentar, imediatamente um dos alunos afirmou que podíamos

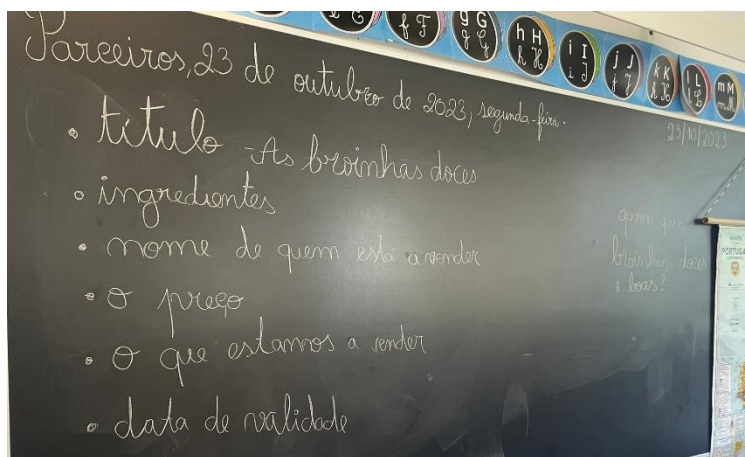


Figura 2- informações que os alunos queriam que o seu texto incluísse

questionar “*Quem quer broinhas doces e boas?*”, a restante turma, concordou e senti que estavam

a desbloquear e a iniciar a construção do texto em si. Infelizmente, como demorámos muito tempo no início, não conseguimos passar desta primeira fase e realizar a avaliação formativa.

Assim, considero que para melhorar a minha prática devo procurar fundamentar-me melhor didaticamente para que estas situações não voltem a acontecer futuramente, procurando conhecer como aplicar estratégias e também, pensar que possíveis constrangimentos possam surgir.

O processo de refletir é algo constante do decorrer da nossa formação enquanto docentes e por isso, considero que ter a oportunidade de refletir com a Sara, com a professora cooperante e com a professora supervisora é uma mais-valia, uma vez que me dá a oportunidade de olhar para os mesmos momentos sob perspetivas diferentes assim como, ir adequando a minha prática. Neste sentido, tendo por base os questionários iniciais, onde os alunos referiram que gostavam de trabalhar a pares e em grupo, foram desafiados a resolver um problema de forma cooperativa.

Aquando do desafio, procurámos ter os grupos organizados no que diz respeito à sua constituição. Contudo, não refleti sobre como os iria organizar dentro da sala o que acabou por gerar um momento de maior confusão que foi facilmente resolvido, ao sentar o primeiro grupo.

Antes da aplicação eu e o meu par pedagógico, discutimos expectativas que tínhamos para o momento e possíveis resoluções que iam aparecer. A verdade é que, muito daquilo que considerávamos que ia acontecer, não aconteceu, os grupos trabalharam de forma autónoma e respeitosa, discutindo sempre as diferentes perspetivas. A maior dificuldade que evidenciaram foi a colocarem no papel a forma como pensaram, mas ao explicitarem oralmente não demonstraram grandes dificuldades.

Por fim, gostaria de salientar a atividade sobre o artista plástico Kandinsky, tendo sido um momento transformador para mim e, do meu ponto de vista, foi o momento que as crianças mais gostaram dos três dias de prática. Ao longo da nossa formação fomos refletindo sobre todas as potencialidades sobre a arte e, a verdade é que, de forma honesta afirmo que nem sempre foi fácil para mim observar a arte como potenciadora de aprendizagens.

Esta semana deu-se o “clique”, enquanto apresentava o artista e discutia com os alunos o que eles observavam dei por mim a pensar o porquê de nunca me ter deixado maravilhar como estava a deixar naquele momento, e a ter a consciência de que com uma atividade estávamos a trabalhar todas as áreas de conteúdo e a dar mundo às crianças. Através da arte, os alunos têm a oportunidade de ver mais além, de viajar pela imensidão de oportunidades que as obras de arte nos oferecem, no fundo como defendem Pires et al., (2016, citando Larrosa, 2002),

As práticas artísticas permitem abrir fendas e introduzir rupturas no trabalho pedagógico rotinizando, colocando simultaneamente o agir artístico à disposição da fruição de professores e alunos. Proporcionando a interrupção/suspensão/indeterminação/abertura, as

novas situações desencadeadas pelo agir artístico são vivenciadas com uma renovação pedagógica e como verdadeiras experiências de formação (p.11).

Este foi o único momento da semana em que não alterava nada, sinto que, as expectativas que tinha para o mesmo foram mais que superadas, fui surpreendida a cada resposta, os alunos ensinaram-me muito mais a mim do que eu a eles, fizeram-me observar pormenores das obras de arte pelos seus olhos, que até então não tinha observado, exemplo disso são as respostas deles às obras de arte *Pressão Suave* (Figura 2) e *Impulso Aprofundado* (figura 3):

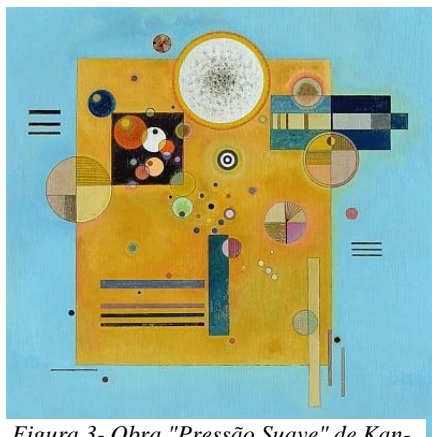


Figura 3- Obra "Pressão Suave" de Kandinsky

- “é uma estação de comboios”;
- “é a planta de uma escola”;
- “é a planta de uma mansão com uma piscina”;
- “é uma praia com chapéus de sol, e o azul é o mar”:

- “é o espaço e os vários planetas”
- “é um dinossauro”
- “é uma ilha
- “é neve e gelo”



Em suma, considero que foi uma semana que deu espaço para muitas aprendizagens e reflexões, foi uma primeira experiência (atuar sozinha) com aspetos positivos e a melhorar, onde procurei sempre dar o meu melhor. Sinto que a dimensão reflexiva tem sido um grande desafio para mim, tenho procurado sustentá-la com fundamentação didática, mas sinto que não o tenho conseguido fazer da melhor forma, o que tem me gerado alguma insegurança também. Sei que poderá ser uma fase e esforçar-me-ei para ultrapassar todas as dificuldades.

Referências Bibliográficas:

Diesel, A., Santos Baldez, A. L., & Neumann Martins, S. (2017). Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. *Revista Thema*, 14(1), 268–288. <https://doi.org/10.15536/thema.14.2017.268-288.404> .

Gomes, E. X., & Pires, A. L. O. (2018). Práticas pedagógicas e práticas artísticas na construção da escola como espaço e tempo de democracia. In 6th International Congresso f

Educational Sciences and Development: Libro de Actas (p. 112). Granada: Asociación Española de Psicología Conductual.
<http://hdl.handle.net/10400.26/24331>.

Lasakowsitck, R. (2023). Orígens, conceitos e propósitos das metodologias ativas de aprendizagem. *EccoS – Revista Científica*, (63), 1-21. <https://doi.org/10.5585/eccos.n63.23450>

APÊNDICE IV – REFLEXÃO INDIVIDUAL, SEMANA DE 11, 12 E 13 DE MARÇO DE 2024

A presente reflexão é referente à semana de 11, 12 e 13 de março de 2024, semana de intervenção conjunta. Ao longo do documento procurarei refletir sobre o desenvolvimento de algumas atividades, interligando com o que observei, as aprendizagens que os alunos realizaram e as minhas próprias aprendizagens.

A observação foi uma das dimensões da ação educativa mais desafiadora ao longo dos diferentes contextos que tenho vivenciado. Foram várias as vezes que me fui questionando – o que é expectável observarmos? - como mencionei no semestre passado, em 1.º Ciclo do Ensino Básico, este processo revelou-se numa grande aprendizagem. Foi surpreendente para mim – e, iniciando com a última atividade da semana – tomar consciência do quão mais confiante me sinto nesta dimensão, pois, após a Sara lançar o desafio aos alunos de apresentarem as características e curiosidades sobre um planeta/lua/sol, compreendi quase de imediato que, cometemos inconscientemente um erro, ou seja, deveríamos ter planificado a semana com uma lógica sequencial, partindo deste conteúdo, uma vez que, apresentava inúmeras potencialidades interdisciplinares que emergiram – exemplo disso foram os números decimais que emergiram aquando do momento de escreverem o diâmetro dos planetas, conteúdo esse que fora abordado no decorrer da semana.

Ao refletir com a minha colega, em consenso, percebemos que esta observação, poderá ter emergido de uma forma mais espontânea – quando comparando com os outros contextos – pelo facto de, enquanto alunas na formação docente – nos vários contextos, sermos expostos a este processo, o que, conseqüentemente, potencia a nossa capacidade de apreender, com uma maior facilidade, a realidade dos contextos escolares (Pontes & Buriti, 2021).

Observar é um processo, na minha ótica, muito individual e nem sempre está figurado no sentido lato da palavra. A observação pode ir até ao mais ínfimo pormenor e, por vezes, pode-nos gerar inquietações – particularmente, tenho “observado o tempo” vivido em contexto escolar. Esta inquietação não se manifestou apenas neste contexto, mas em todos aqueles pelos quais tenho passado, onde sinto que alunos e professores andam sempre a “correr” para alcançar o expectável – os objetivos do currículo, por exemplo – onde se perde o espaço para muitas coisas que também nos fazem “ser pessoa”. Santos (2016) complementa esta reflexão, acrescentando que,

A organização do tempo nas instituições educativas sempre condicionou a vida de todos os atores que nela ou com ele vivem e convivem: professores, alunos, funcionários, pais

e famílias. A escola incute, desde muito cedo, a obediência às regras temporais que a sociedade dita (p. 55).

A citação supracitada “gerou um balanço”, no que respeita a uma convicção que eu tinha após vivenciar uma situação em contexto de prática pedagógica. No decorrer da atividade do sistema solar, colocámos o cronómetro para os alunos irem auto monitorizando o tempo que restava para prepararem a apresentação. No decorrer do momento, as opiniões das crianças em relação ao cronómetro eram muito díspares, se observámos alunos a gerirem muito bem o tempo sem se deixarem afetar, observámos alunos que à medida que o tempo ia passando, iam ficando tensos, com as emoções à flor da pele. Após o término do tempo, praticamente todos os alunos tinham terminado o pretendido, mas, o objetivo pelo qual foi colocado o cronómetro – os alunos gerirem de forma livre o tempo, e as tarefas que tinham para fazer – não consigo afirmar que foi concluído com “sucesso” porque eu própria senti que, isso para alguns alunos, foi muito desconfortável.

A minha reflexão quando colocada em paralelo com a citação de Santos (2016) e com Staviski et al. (2013), deixa de me fazer algum sentido. Num espaço em que tudo já é tão controlado e delimitado pelo tempo – até o horário das refeições – fará sentido, dentro de sala de aula – no decorrer de uma atividade – acrescentarmos uma nova imposição temporal? Se até nós adultos nos sentimos pressionados com prazos, será justo para o aluno observar uma contagem decrescente, e lidar com o emergir de emoções – como o stress e a ansiedade – que já por si só a sociedade impõe? Será justo para os alunos que até lidam bem com estas estratégias para auto monitorizarem o seu trabalho de forma tranquila, não existir esta prática em sala de aula?

Refleti, refleti e refleti e não consigo chegar a uma conclusão que me permita – para já – posicionar e optar “por um lado”. Aquilo que tenho a certeza é que jamais será meu objetivo enquanto futura professora, prejudicar a infância e o percurso de vida de nenhuma criança. Urge, na minha opinião, que se releve a infância com a importância que merece, que a escola não seja geradora de problemas que vão impactar, diretamente, a vida adulta dos alunos com que todos nos cruzamos diariamente (Staviski, 2013). Considero assim que, nas próximas semanas, será importante questionar as crianças sobre esta estratégia de gestão de tempo – cronómetro – deixando-as ter voz nesta decisão que também pode ser delas.

Há semelhança da observação, a avaliação tem sido uma dimensão da ação educativa sobre a qual maiores dificuldades tenho sentido, por isso mesmo, na pausa entre semestres, optei por realizar leituras que me permitissem adquirir novas aprendizagens, para que, desde o início do semestre, pudessemos contemplá-la nas nossas planificações. Na minha perspetiva, esse processo auxiliou-me a clarificar e desmistificar algumas conceções erróneas que tinha, e, em conjunto com a Sara, evoluirmos nesta dimensão.

A avaliação é uma temática bastante vasta, por isso mesmo, como na fundamentação teórica da planificação nos debruçámos numa versão macro da mesma, na reflexão, faz-me sentido abordar os subtópicos que emergiram ao longo da semana. Avaliar implica uma dualidade de processos, isto é, por um lado, deve refletir as aprendizagens realizadas pelos alunos, e, por outro lado, levar o professor à reflexão sobre a sua própria ação pedagógica – que adequações serão necessárias realizar (Cid & Fialho, 2013; Cosme et al., 2020; Fernandes, 2020). Tendo como referente este pressuposto, após a planificação dos três dias de intervenção, foi crucial realizar uma planificação específica da avaliação – onde, segundo Cosme et al (2020) o professor deverá refletir sobre as potencialidades e constrangimentos das tarefas propostas, e, contextualizar os momentos de avaliação. Para isso, recorreremos a alguns instrumentos – grelhas de auto e heteroavaliação – e procurámos dar um feedback contínuo, nos momentos que considerávamos cruciais. Procurámos ainda que, todos os intervenientes em sala – alunos e professoras – tivessem um papel ativo na avaliação, seguindo sempre uma lógica de avaliação formativa – que se caracteriza pelo processo avaliativo que visa a recolha sistemática de informações sobre a aprendizagem efetuada pelos alunos (Silva & Lopes, 2015; Lopes & Silva, 2020, Cosme et a., 2020).

Foi uma semana, em que me confrontei várias vezes com algumas reflexões sobre o porquê de nunca ter olhado para este processo desta forma – recordo-me de me questionar, se nós não realizarmos critérios de avaliação específicos e centrados nos objetivos que pretendemos que os alunos alcancem, como podemos esperar realizar uma avaliação “bem feita”? – ou seja, na minha opinião, foi de extrema importância preparar-me teoricamente para poder estabelecer uma ponte com a prática.

Na segunda-feira, após o desafio de matemática – *o comprimento dos nossos lápis* – entregámos aos alunos uma das grelhas previamente construídas, para que, se autoavaliassem consoante os critérios que constavam na grelha. Ao planificarmos este momento, o meu maior receio prendia-se com o facto de sentir que pelos alunos nos conhecerem há pouco tempo poderiam não sentir-se confortáveis para espelharem verdadeiramente as suas reflexões, o que na realidade não se veio a revelar totalmente – quando comparado com o que nós observámos. A maioria dos alunos conseguiu facilmente refletir sobre o trabalho desenvolvido, para outros alunos este ainda é um processo que acarreta sentimentos de pressão e maior inibição, o que demonstra, uma vez mais, o peso – de medir e classificar – que muitos alunos ainda sentem.

Na minha opinião, o facto de a professora cooperante ter por hábito o potenciar da reflexão dos alunos, conduz a que, os mesmos, reflitam criticamente com alguma facilidade. Ainda assim, surgiram-me algumas dúvidas com este instrumento – será que os critérios deveriam ser construídos com os alunos? Será que é uma técnica a que se deve recorrer diariamente/ semanalmente?. Ao tentar dar resposta a estas questões e com as leituras que realizei, confesso que fiquei ainda

mais baralhada pois, Domingues Fernandes (2022) defende que semelhantemente, à avaliação formativa, a autoavaliação deverá ter um caráter contínuo e sistemático paralelo às várias fases do processo de ensino e aprendizagem e que, para si, é importante que, os alunos se familiarizem com os critérios pelos quais estão a ser avaliados.

Por fim, a grelha de avaliação da semana, foi um instrumento que senti ser de extrema importância a aplicar em contexto de sala de aula, pois, na minha ótica, permite que os alunos reflitam sobre toda a sua semana e situem as suas aprendizagens e as suas dificuldades. Contudo, senti que foi um instrumento que nem todos os alunos, tiveram facilidade em responder. Essas dificuldades refletiram-se nas respostas a duas questões – *em que senti maiores dificuldades e para a semana proponho melhorar* – onde alguns alunos responderam: *não sei e nada*. Acredito que o facto de os alunos não serem sempre levados a refletir sobre as suas dificuldades e, principalmente, sobre o que poderão fazer para as ultrapassar leva a que, não lhes seja fácil uma resposta.

Perante o anteriormente mencionado, considero que este deverá ser um instrumento que, deverá ser atualizado para a próxima semana com vista a adequá-lo cada vez mais ao grupo-turma e, conseqüentemente, potenciar uma reflexão crítica ainda maior sobre o seu próprio processo de ensino-aprendizagem. Assim sendo, faz-me sentido, adequar a linguagem de algumas questões – por exemplo na frase o que me proponho a melhorar deverá passar a estar escrito *o que me proponho a melhorar para ultrapassar essas dificuldades* – assim como, passar a distribuir a folha no início da semana para que, os alunos ao identificarem as suas dificuldades, possam registá-las de imediato.

Em suma, sei que não está a reflexão perfeita e que é expectável a interligação de mais autores, mas, sinto que também é um espaço onde sinto liberdade para expor aquilo que me inquieta e que me deixa dúvidas, para que, em conjunto – eu, Sara, professora cooperante e professora supervisora –, consiga alargar a minha visão, porque aprender com o próximo, é melhor, e permite que todos saiam a ganhar.

Referências Bibliográficas

Cid, M., & Fialho, I. (2013). Avaliar para aprender na escola: um caminho em aberto. In I. Fialho & J. Verdasca (Orgs), *TurmaMais e sucesso escolar. Trajetórias para uma nova cultura de escola* (pp. 79-89). Évora: Centro de Investigação em Educação e Psicologia – Universidade de Évora. <http://hdl.handle.net/10174/9871>.

- Cosme, A., Ferreira, A., Lima, L., & Barros, M. (2020). *Avaliação das aprendizagens: propostas e estratégias de ação*. Porto Editora.
- Fernandes, D. (2022). *Avaliar e aprender numa cultura de inovação pedagógica*. Leya Educação.
- Lopes, J. P. & Silva, H. S. (2020). *50 técnicas de avaliação formativa* (2ed). Pactor.
- Pontes, J. A. S. de, & Buriti, M. M. dos S. (2021). Possibilidades e desafios para a dinamização dos estágios de observação na formação docente: do viver-descrever ao analisar-problematizar-intervir. *Revista Ensino De Geografia* 4(1), 36–49. <https://doi.org/10.51359/2594-9616.2021.246903>.
- Santos, A. J. P. (2016). A gestão do tempo nos tempos educativos do 1.º ciclo do ensino básico. *Saber & Educar*, (21), 50 – 65. <http://revistaold.esepf.pt/index.php/sabereducar/rt/meta-data/222/245>.
- Silva, H. S., & Lopes, J. (2015). *Eu, professor, pergunto – 20 respostas sobre planificação do ensino-aprendizagem, estratégias de ensino e avaliação*. Pactor.
- Staviski, G., Surdi, A., & Kunz, E. (2013). Sem tempo de ser criança: a pressa no contexto da educação de crianças e implicações nas aulas de educação física. *Revista Brasileira de Ciência do Esporte*, 35(1), 113-128. <https://doi.org/10.1590/S0101-32892013000100010>

APÊNDICE V – REFLEXÃO INDIVIDUAL, SEMANA DE 15, 16 E 17 DE ABRIL DE 2024

A presente reflexão é referente à semana de 15, 16 e 17 de abril de 2024, semana em que desempenhava o papel de mestranda observante. Ao longo do documento, procurarei refletir sobre o desenvolvimento de algumas atividades, interligando com o que observei, as aprendizagens que os alunos realizaram e as minhas próprias aprendizagens.

A interdisciplinaridade é – na minha perspectiva – um dos conceitos fundamentais no campo da educação. Uma prática interdisciplinar deve abordar de forma integrada e contextualizada o conhecimento rompendo com as barreiras disciplinares que, ainda, se observam tão significativas em contexto educativo. Apesar de nem sempre ter conseguido olhar o ensino desta perspectiva tenho – ao longo das práticas pedagógicas – compreendido que ao adotar uma prática interdisciplinar potencializamos a aprendizagem dos alunos, uma vez que, como salientam Costa et al., (2015), quando o currículo é organizado como um todo, a aprendizagem dos alunos é mais efetiva. Esta aprendizagem torna-se mais efetiva – na minha ótica – pois, a aprendizagem dos conteúdos está contextualizada tornando-se significativa para os alunos.

Ao implementarmos a proposta integradora – em articulação com a unidade curricular de didática do primeiro CEB (II) e com os conteúdos que a professora cooperante partilhara – procurámos a integração de todas as áreas do currículo contido, o nosso principal foco foi, que a planificação ficasse com a lógica que foi partilhada pelos autores supracitados, e que Moreira e Duarte (2019) reforçam quando afirmam que, a planificação não deverá ser um retrato exato da aula, ao invés disso deverá refletir o processo mental que o professor mobilizou na sua construção. O conteúdo de estudo de meio – vulcões –, proposto pela professora cooperante, foi o indutor para toda a semana. Delineámos assim, uma viagem – fictícia – ao Hawai. Recordo-me que até chegarmos à planificação que mais se adequava ao nosso grupo-turma, que a alteramos múltiplas vezes, que me fez estabelecer um paralelo entre as primeiras planificações realizadas em contexto de 1.ºCEB e as que realizamos nesta fase. Considero que existe uma grande melhoria, no processo de planificar a ação pedagógica, passando de uma planificação formal, prescritiva e mecânica, para uma planificação flexível e permeável (Enow & Goodwyn, 2018; Mutton et al. 2011).

Esta planificação acaba por refletir – na minha ótica – a nossa evolução e os processos mentais cada vez mais complexos que esta dimensão da profissão docente exige, refletindo-se numa integração curricular fluída, holística, e, aproximada da realidade quotidiana dos alunos. Assim sendo, a viagem começou com um *bilhete de avião* que, foi previamente, colocado nos respetivos cabides dos alunos. O bilhete de avião ao ser planificado por nós tinha como função primordial servir como indutor para o início da proposta, acreditando eu que seria um momento que seria

vivenciado pelos alunos com grande entusiasmo o que, na verdade, acabou por não se traduzir na expectativa. Os alunos mostraram surpresa mas o seu entusiasmo foi sendo observado ao longo dia quando comparavam uns com os outros o lugares em que iam e descobriam quem ia “sentado ao seu lado”.

Ao refletir com as professoras – cooperante e supervisora – compreendi que, quando planificamos um material, devemos olhar para o mesmo do ponto de vista das suas potencialidades, e por isso, deveríamos ter ampliado os objetivos em relação ao bilhete. Por outras palavras, ao invés de termos definido o objetivo único para o bilhete, deveríamos ter parado, observado o mesmo, e compreendido que só o bilhete em si tinha um potencial integrador significativo, merecendo uma melhor exploração. Por exemplo, poderíamos ter questionado os alunos sobre as palavras que lá se encontravam – *porta de embarque, portal, n.º de voo...* - assim como, explorar objetivamente os lugares que cada aluno tinha consoante o número da fila e desafiá-los, objetivamente, a descobrir quem se sentaria ao seu lado no avião.

Esta ampliação de potencialidades do bilhete, teria enriquecido muito a nossa proposta integradora e sem dúvida que é um aspeto que levaremos em conta numa próxima vez, ainda assim, como tínhamos apenas dois dias – tempo estipulado pelos professores de didática – para desenvolver a proposta, levou-me a questionar se, ao mesmo tempo, o número máximo de dias não nos acaba por limitar os horizontes pedagógicos dos recursos, tornando-nos mais objetivos. Na minha opinião, esta diretriz acaba por nos tornar mais objetivos, impedindo-nos de parar e olhar para os recursos didáticos mobilizados e refletir sobre que potencialidades estarão para além das que identificamos de imediato, por outro lado, também nos obriga a uma integração mais fluída dado que temos de incluir todas as áreas do currículo naqueles dois dias, e a sua fluidez deve ser tal, que os alunos acabam por não se aperceber que ultrapassaram barreiras curriculares, tantas vezes estipuladas nas salas de aula.

A viagem continuou com a apresentação de um PowerPoint sobre a ilha. Primeiramente, a Sara, começou por desafiar os alunos a escreverem num *bilhete à entrada* – uma técnica de avaliação formativa que nos permite aceder aos conhecimentos prévios dos alunos – o que já conheciam sobre o Hawaii. Neste registo, os alunos salientaram em larga escala a ideia de que, previamente, já partíamos do pressuposto que iriam referir – “*é uma ilha*” – ainda assim, existiram alunos que tinham conhecimento da sua localização geográfica.

██████: é uma ilha, é muito quente e pertence aos estados unidos da américa.

██████: é na américa e é quente.

Este aspeto, particularmente, achava que nenhum dos alunos iria identificar, e, mais uma vez, fomos surpreendidas. Neste seguimento, a Sara, apresentou uma imagem do planisfério e, desafiou um aluno a ir identificar o Hawaii, esse aluno localizou-o na costa da América do Sul, ou seja, poderá ter-se esquecido de que era uma ilha. Antes sequer da Sara ter tempo para clarificar esta conceção outro aluno colocou o dedo no ar e afirmou:

██████ Mas professora, se o Hawaii é uma ilha como é que pode estar em terra?

██████ então onde é que achas que fica o Hawaii?

O aluno, levantou-se e identificou corretamente no planisfério a ilha. Devo confessar que fiquei surpreendida com a fluidez de pensamento que o aluno parece ter evidenciado no momento para fazer esta associação de forma tão convicta. Ao planificarmos considerava que os alunos iriam sentir esta dificuldade uma vez que é um conceito que se revela mais abstrato. Ao refletirmos sobre o ensino dos conteúdos geográficos, verificamos que é imperativo

para um aluno que nunca teve contacto físico (propriamente dito) com aquela realidade, as imagens são imperativas para auxiliar na elaboração dos processos cognitivos de formação do conceito, que envolve a abstração e a internalização de algo que ele não viveu ou teve contato direto, e precisa da representação para operar cognitivamente elaborando a abstração (Pires, 2017, p.60).

Neste sentido, considero que levarmos o planisfério para os alunos localizarem visualmente a ilha foi uma mais-valia, uma vez que, permitiu que todos os alunos acessem à sua visualização, desenvolvem-se a sua capacidade de localização geográfica e abstração. Na minha perspetiva, as experiências do Miguel permitem-lhe operar no abstrato com rapidez e fluidez de pensamento relativamente à localização geográfica. Ainda assim, considero que, como para o restante grupo-turma, essa localização não foi tão intuitiva será importante reforçar os alunos mais vezes na sua dimensão geográfica, desafiando-os a identificar – recorrendo a diferentes formas de representação da Terra – países, cidades e ilhas.

No seguimento da proposta, e inserido numa metodologia de abordagem por descoberta – que se caracteriza segundo Cosme et al. (2020), como uma metodologia de ensino ativa onde o professor é mediador do processo de descoberta de conceitos, regras e resultados, Bernardini e Nunes (2017) acrescentam que, esta metodologia valoriza o contacto com a autenticidade dos dados da língua – a Sara, dinamizou um laboratório gramatical dos pronomes pessoais átonos. O laboratório gramatical é um dispositivo didático que visa que os alunos partam dos seus conhecimentos

gramaticais para a (re) descoberta e explicitação de novos conhecimentos gramaticais (Sousa, 2018), ou seja, é o aluno quem tem o papel ativo na sala de aula, contribuindo dessa forma para a construção gradual dos conhecimentos gramaticais (Maciel, 2022).

Ao receberem o recurso - “*o que são pronomes pessoais átonos*” -, os alunos, *referiram* logo que a Sara se devia ter enganado pois nunca tinham dado aquilo. A [REDACTED] calmamente, explicou-lhes que iriam chegar ao final da tarefa a saber o que eram os ditos pronomes átonos, tendo eles apenas de confiar no processo. Considero que, esta conversa foi uma mais-valia pois, auxiliou os alunos na regulação das suas emoções e sentimentos.

Este momento revelou-se significativamente importante para mim, uma vez que, me demonstrou claramente a insegurança dos alunos, quando são confrontados com uma metodologia que difere da habitual em contexto escolar, onde é o professor quem, por norma, clarifica os conteúdos e, os alunos, escutam e aplicam-nos através de exercícios. A abordagem por descoberta, é guiada pelo professor através de recursos como os planos de trabalho ou guiões, onde o mesmo, guia os alunos intencionalmente no processo de descoberta, assegurando por um lado o envolvimento dos alunos e, por outro lado, os alunos monitorizam as suas próprias aprendizagens (Cosme et al., 2020). Neste caso, os alunos tinham de seguir um guião dividido por etapas e partir à descoberta do conteúdo gramatical.

Continuo a questionar-me sempre do porquê de as metodologias de ensino alternativas à transmissiva, ainda, continuarem a ser tão pouco usuais em contexto de sala de aula. Se o mundo está em transformação porque é que a educação estagnou. Este exemplo claro que tivemos demonstra que apesar de dentro de uma sala existirem estilos de aprendizagem diferentes, quando recorremos exclusivamente a uma metodologia tradicional estamos de certa forma a desrespeitar os alunos, estamos a direcionar-nos no sentido oposto ao expectável, que deveria ser “olhar” a individualidade de cada aluno e atender à sua forma de absorver o conhecimento. Acredito que seja um processo difícil para o professor, encontrar um ponto de equilíbrio entre as características individuais dos alunos e a metodologia de ensino que melhor se adequa por isso mesmo é que, a formação de professores e a formação contínua são cruciais para nos atualizarmos, para conhecermos perspetivas diferentes, para aprendermos, para fazermos diferente, para dignificarmos a aprendizagem. Acredito ainda, cada vez mais, que enquanto professores, não nos devemos cingir a uma metodologia, ao invés, devemos “beber” as potencialidades de cada uma e adaptá-la aos nossos contextos.

É por tudo isto, que cada vez mais se torna lúcido para mim, a importância de uma escola que gere o currículo – verdadeiramente – de forma flexível, onde recorre à interdisciplinaridade como forma de envolver os alunos, onde se rompem as barreiras das áreas curriculares e se unifica.

Felício e Silva (2015), Henrique e Nascimento (2015) e Costa et al., (2015) salientam esta mesma ideia, reforçando que as atividades integradoras ao privilegiarem a organização da aprendizagem e do currículo de forma globalizada e contextualizada dão uma visão de currículo dinâmico onde professores e alunos desempenham um papel de (re)construção do mesmo.

Inicialmente, referi que nem sempre tive esta visão, contudo com as experiências vivenciadas até então, tenho compreendido cada vez mais – e sendo totalmente transparente – que, quando somos desafiadas a realizar as propostas integradoras não é pelo simples facto de ser mais uma forma de avaliação, o objetivo é muito maior, considero que seja uma forma de fomentarem em nós a vontade de fazer diferente, de nos encontrarmos enquanto futuros professores, de definirmos a nossa identidade profissional. Felício e Silva (2015) referem isso mesmo numa investigação realizada entre o Brasil e Portugal ao reforçarem que as práticas integradoras são um importante dispositivo formativo e metodológico que permite reduzir a distância existente entre a teoria e a prática e ao mesmo tempo, dotar os futuros professores de competências que lhes permitam enfrentar os desafios complexos que encontrarão nos contextos onde exercerão a docência.

Em suma, foi uma semana em que senti, verdadeiramente, que aprendi muito, ao observar a minha colega no desenvolvimento das atividades que propusemos. Em que a interdisciplinaridade fez ainda mais sentido para mim, apesar de ter consciente que, é muito difícil, articular todos os conteúdos de forma fluida e integradora, onde a semente do fazer diferente, cresceu mais e onde, uma vez mais, senti que a educação me escolheu porque – apesar de nem sempre estar desperta para isso – o meu lugar no mundo é este, é aqui onde me sinto verdadeiramente realizada.

Referências Bibliográficas

- Bernardini, S., & Nunes, L. P. (2017). Aprendizagem por descoberta no ensino de línguas para estudantes de tradução:: utilizando corpora como instrumentos pedagógicos. *Belas Infêis*, 6(1), 145–162. <https://doi.org/10.26512/belasinfieis.v6.n1.2017.11423>.
- Cosme, A., Ferreira, A., Lima, L., & Barros, M. (2020). *Avaliação das aprendizagens: propostas e estratégias de ação*. Porto Editora.
- Costa, M. Q., Ribeiro, V., & Monteiro, I. (2015). A promoção da atitude interdisciplinar no ensino do estudo do meio – um projeto de investigação. In I Seminário Internacional Educação, Territórios e Desenvolvimento Humano, 1274-1280. <http://hdl.handle.net/20.500.11796/2252>.

- Enow, L., & Goodwyn, A. (2018). The invisible plan: how english teachers develop their expertise and special plane of adapting the skills of lesson planning. *English in Education* 52(2), 120-134. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1209053>.
- Felício, H. M. S., & Silva, C. M. R. (2015). A formação de professores do 1.º ciclo do ensino fundamental e os contributos do projeto curricular integrado: esboço de uma parceria Brasil-Portugal. Universidade do Minho. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/45710>.
- Henrique, A. L. S, & Nascimento, J.M. (2015). Sobre práticas integradoras: um estudo de ações pedagógicas na educação básica. *HOLOS*, 4, 63-76. <https://doi.org/10.15628/holos.2015.3188>.
- Maciel, C. F. S. (2022). O uso do laboratório gramatical em sala de aula: um estudo com alunos do 5.º ano de escolaridade. [Dissertação de mestrado, Instituto Politecnico de Viana do Castelo]. <http://hdl.handle.net/20.500.11960/2743>.
- Moreira, A. I., & Duarte, P. (2019). A planificação na formação inicial de professores: um retrato a partir dos contributos da educação histórica. *Indagatio Didactica* 11(4), 41-60. <http://hdl.handle.net/10400.22/15582>.
- Mutton, T., Hagger, H., & Burn, K. (2011). Learning to plan, planning to learn: the developing expertise of beginning teachers. *Teachers and Teaching: theory and practice* 17(4), 399-416. https://warwick.ac.uk/fac/soc/cte/pintra/partnershipevents/conference2020/learning_to_plan_planning_to_learn_the_developing_expertise_of_beginning_teachers.pdf.
- Pires, M. M. (2017). A imagem e a mediação simbólica no processo de aprendizagem da geografia escolar. In VIII Congresso Iberico de Didactica da Geografia. https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=792109&orden=0&info=open_link_libro.
- Sousa, M. C. (2018). O laboratório gramatical como dispositivo didático – um estudo no 2.º ciclo do ensino básico [Dissertação de mestrado, Universidade de Aveiro]. <http://hdl.handle.net/10773/25745>.

APÊNDICE VI – REFLEXÃO INDIVIDUAL, SEMANA DE 8, 9 E 10 DE ABRIL DE 2024

A presente reflexão é referente à semana de 8, 9 e 10 de abril de 2024, semana em que desempenhava o papel de mestranda atuante. Ao longo do documento procurarei refletir sobre o desenvolvimento de algumas atividades, interligando com o que observei, as aprendizagens que os alunos realizaram e as minhas próprias aprendizagens.

A família é o lugar embrionário para o desenvolvimento da criança (Casarin & Ramos, 2007; Lopes et al., 2016; Mainardi & Okamoto, 2017; Sousa, 2003), no fundo, é o primeiro lugar onde há o contacto com o “outro”, condição que as teorias de aprendizagem afirmam ser fulcral para o processo de ensino-aprendizagem. Por outro lado, a escola é o contexto onde as crianças evoluem enquanto futuros cidadãos de uma sociedade, considerando as suas aprendizagens, interações e rotinas, organizadas de forma lógica (Brito et al., 2021). Ao estabelecerem-se parcerias entre escola-família está a partilhar-se um único objetivo, o sucesso das crianças (Casarin & Ramos, 2007; Lopes et al., 2016). Na segunda-feira, tivemos oportunidade de vivenciar um dos momentos em que pudemos observar um exemplo desta parceira – a reunião de pais para partilha das notas de final de período.

A *reunião de pais* sempre foi uma dimensão da ação pedagógica que me trouxe sentimentos como o nervosismo, a insegurança e o receio. Acredito que estes sentimentos advêm do facto de ser um momento com o qual não tivemos oportunidade de vivenciar nos contextos anteriores, e com o facto de, não ser uma temática abordada no contexto das unidades curriculares (UC) que integram o nosso plano de estudos.

Eram várias as questões que pairavam na minha cabeça nos momentos que antecederam a reunião – que informações se costumam partilhar com os encarregados de educação? Serão abordados de forma individualizada ou de uma forma genérica? Será que a nossa presença seria acolhida pelos encarregados de educação? – a verdade é que, apesar do nervosismo que sentia, algumas das dúvidas se foram diluindo e deram lugar a novas aprendizagens.

A primeira aprendizagem que retive de imediato foi de que, as reuniões de encarregados de educação, são ótimas oportunidades para potenciar a relação escola-família (Zenhias, 2006). Isso foi observável, através da relação de parceria que transparecia entre os encarregados de educação e a professora titular de turma, onde ambas as partes partilhavam as suas opiniões e davam sugestões – exemplo disso foi a temática do jantar de finalistas. Ao estabelecer uma ponte com o futuro profissional que nos aguarda, questiono-me se, esta relação próxima, acolhedora e empática, se consegue estabelecer nesta dimensão, quando acompanhamos uma turma apenas um ano letivo,

dado que, Sousa (2003) e Lopes et al. (2016) destacam que possibilitar o professor de acompanhar uma turma ao longo do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) dá-lhe a oportunidade não só de observar o seu percurso, como também, possibilita um contacto estável entre adultos – uma relação de cooperação – que se revela estável para o aluno.

A segunda aprendizagem foi ao encontro de um dos meus questionamentos – que informações se partilham com os encarregados de educação nas reuniões? – aprendi que as informações deverão ser sempre genéricas, focadas no grupo-turma, onde se abordam os objetivos até então atingidos pelo mesmo e os objetivos a atingir, e, neste caso em específico, às atividades que irão decorrer ao longo do período. Compreendi ainda que, a segurança que o professor tem na sua prática educativa é um fator muito importante, não só para, justificar as suas escolhas no quotidiano da turma como também – na minha ótica – para transmitir segurança e estabilidade aos encarregados de educação.

Denoto assim que, as reuniões cumprem uma diversidade funções para os vários agentes educativos que nela participam – Encarregados de Educação (EE), professores – na perspetiva do professor, segundo Zenhas (2006), estes momentos permitem estabelecer um ambiente acolhedor na escola incentivando a visita dos EE, estabelecer um balanço da situação atual do grupo-turma, incentivar a participação no quotidiano escolar dos EE demonstrando-lhes ao mesmo tempo a importância do estabelecimento de uma relação de parceria e, por fim, promovem o convívio entre os EE, os professores e os alunos.

Futuramente, desempenharemos essa função, o que me traz um misto de emoções se, por um lado, sinto um grande nervosismo por saber que cada turma terá as suas características, por outro lado, sinto que estabelecer uma relação entre a escola-família é uma grande oportunidade para que se atinja o objetivo comum à escola e à família – o sucesso das crianças (Casarin & Ramos, 2007; Lopes et al., 2016).

Esta foi também uma semana de começos nas rotinas – aprendizagem cooperativa, estudo autónomo e oficina da escrita. O tempo de estudo autónomo – que se caracteriza segundo Niza (2009) como o momento em que os alunos estão a trabalhar individualmente nas suas atividades, escolhidas previamente de um conjunto de atividades - foi a oficina/rotina em que mais me surpreendi e, ao mesmo tempo, algumas dificuldades.

A surpresa adveio do evidenciar de uma autonomia significativa por parte dos alunos na escolha das atividades a realizar. Não tivemos nenhum aluno que se sentisse perdido e que não identificasse os conteúdos curriculares que precisava de investir um maior estudo, demonstrando-nos muita consciência sobre o seu próprio processo de ensino-aprendizagem. Esta premissa comprova as premissas que Abreu (2007) e Pinto e Gomes (2013) mencionam, ao referirem que para além

dos alunos trabalharem de acordo com os seus interesses e aprendizagens prévias é importante que trabalhem de acordo com as suas dificuldades, para que desenvolvam o seu potencial.

Por sua vez, senti dificuldades significativas num dos aspetos do tempo de estudo autónomo referido por Niza (2009) como uma “regra” deste momento, o acompanhamento individualizado dos alunos que, evidenciem dificuldades, como prática diferenciadora. A Iara escolheu uma atividade para realizar, no entanto, quando me aproximei dela referiu que, o conteúdo em que sentira dificuldades não tinha nenhum recurso disponível – as operações com números decimais que realizam na rotina diária.

D: ■■■, *está tudo bem?*

I: *Sim, só que onde eu senti dificuldades (operações com números decimais) não há nenhuma ficha para resolver.*

D: *O que achas então de eu te passar algumas operações e resolvermos em conjunto?*

I: *Sim! Pode ser.*

Enquanto procurava que a aluna esclarecesse as suas dúvidas, o grupo-turma também solicitava a minha ajuda, surgindo uma dualidade de sentimentos, se por um lado sentia que poderia estar a ser injusta com o restante grupo-turma, por outro lado, senti que o objetivo da oficina era mesmo um acompanhamento mais individualizado e isso implicaria alguma espera por parte dos restantes alunos. Optei por terminar o acompanhamento com a aluna, e, no final, expliquei aos alunos, que para os ajudar seria importante que, quando estivesse com um colega, aguardassem até estar novamente disponível.

Ao refletir cheguei à conclusão de que serão necessárias novas estratégias para gerir estes momentos. Uma das estratégias a que poderemos recorrer poderá passar por termos um recurso disponível para os alunos preencherem, onde “marcam uma reunião” com o professor que decorrerá no momento de estudo autónomo, estabelecendo um limite semanal – por exemplo, 3 alunos por semana - com a premissa que haverá espaço e lugar para todos ao longo das semanas. Uma segunda estratégia poderia passar por instituir o tempo de estudo autónomo como rotina diária – por exemplo, os últimos 30 minutos letivos serem destinados a esta rotina.

Tenho compreendido que, não há soluções ideais e que resultem sempre e isso tem-se revelado muito significativo, uma vez que, me desafia a fazer diferente e a crescer. A avaliação tem-se revelado isso mesmo, todas as semanas temos diversificado os instrumentos e, a verdade é que, tenho compreendido que a avaliação formativa - que, segundo Cosme et al. (2020) visa a melhoria de forma contínua das aprendizagens dos alunos permitindo ao professor, adaptar estratégias e

tarefas de forma indiferenciada, permitindo a regulação de aprendizagens – enquanto não se constituir como uma prática fluída, é uma tarefa exigente, que envolve uma grande disponibilidade por parte do professor.

Na correção dos textos, baseamo-nos em critérios de correção disponibilizados pela editora do manual adotado pela escola, e pareceu-me – no momento em que os lemos sem os utilizarmos – que iriam ser uma mais valia e nos iriam facilitar a correção, tornando-a mais rápida, a verdade é que, foram um grande auxílio mas, no decorrer da correção dos textos percebemos, que teríamos de os adaptar – precisar qual o nosso objetivo concreto com o texto, que subcritérios utilizaríamos dentro do próprio critério, na ortografia e pontuação, definir quantos erros estão dentro do muito bom, por exemplo. E se, anteriormente, defendia que se para determinada tarefa tínhamos definido determinados critérios então deveríamos segui-los à risca, percebi com este momento a importância de atribuir flexibilização aos critérios de avaliação.

Outro aspeto que não tive em conta e que deveria ter tido, foi na definição de uma ponderação para cada domínio que iria ser avaliado. Nas próximas semanas, é crucial que ponderemos melhor os critérios e a sua ponderação estabelecendo a ponte com o objetivo principal do texto.

Em suma, foi uma semana que me permitiu dar novos passos, (re)construir aprendizagens, e evoluir enquanto futura professora. Têm sido semanas muito exigentes ao nível do esperado para nós enquanto alunas da formação de professores, e, entrar nos portões da escola será sempre uma ação que nos deixa verdadeiramente orgulhosas do nosso esforço.

Referências Bibliográficas

- Abreu, M. D. (2007). O tempo de estudo autónomo na aprendizagem da língua estrangeira: treinar, consolidar, aprofundar conhecimentos e competências. *Revista*, (27), 38-51. https://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/1_2_3_trab_aut_acomp_in-div/123_d_01_tea_madabreu.pdf.
- Casarin, N. E. F., & Ramos, M. B. J. (2007). Família e aprendizagem escolar. *Revista psicopedagogia*, 24(74), 182-201. https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862007000200009.
- Cosme, A., Ferreira, D., Sousa, A., Lima, L., & Barros, M. (2020). *Avaliação das aprendizagens: propostas e estratégias de ação*. Porto Editora.
- Lopes, D. A. B., Oliveira, J. L. da S., Santana, F., Paulo, K., P., & Batista, E. C. (2016). A importância da relação entre escola e família no desenvolvimento intelectual e afetivo do aluno.

Revista Saberes, 4(1), 20-29. https://www.researchgate.net/publication/329924189_A_Importancia_da_Relacao_Entre_Escola_e_Familia_no_Desenvolvimento_Intelectual_e_Afetivo_do_Aluno.

Mainardi, S. M., & Okamoto, M. Y. (2017). Desenvolvimento das crianças: um olhar sobre o papel da família e o papel da escola na perspectiva dos pais. *Psicologia em Revista*, 23(3), 822-839. https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-11682017000300004.

Pinto, A. P., & Gomes, M. H. (2013). *O plano individual de trabalho e o estudo autónomo: estratégias para uma aprendizagem autorregulada*. EDIÇÃO ESE COPY. https://www.researchgate.net/publication/301302976_O_Plano_Individual_de_Trabalho_e_o_Tempo_de_Estudo_Autonomo.

Sousa, F. H. (2003). A participação dos pais na escola. *Povos E Culturas*, (8), 185-198. <https://doi.org/10.34632/povoseculturas.2003.8859>

Zenbas, A. (2006). *O papel do diretor de turma na colaboração escola família*. Porto Editora.

APÊNDICE VII – DOCUMENTO DE AVALIAÇÃO SEMANAL

A Minha Semana							
Nome:			Dias 6, 7 e 8 de Maio				
Conteúdos da Semana		Cumprido		Senti dificuldades			
		Sim	Não	Nunca	Por vezes	Muitas vezes	Sempre
Português	Apliquei formas átonas do pronome pessoal em frases afirmativas e em frases com negação.						
	Realizei um ditado de palavras.						
	Planifiquei, escrevi e revi o texto que construí						
Matemática	Utilizei diferentes representações de valores de referência (percentagens)						
	Reconheci eixos de simetria de reflexão numa figura.						
	Tomei decisões sobre que representações gráficas adotar perante os dados que tinha disponíveis.						
	Li, interpretei e retirei conclusões sobre distribuição de dados.						
Estudo do Meio	Revi os conteúdos com auxílio da plataforma Socrative.						
Artes Visuais	Dialoguei e apreciei as obras de Nadir Afonso.						
	Realizei a minha obra de arte inspirada no artista Nadir Afonso						
Senti que a semana correu ...					Bem	Menos Bem	
O que aprendi esta semana?			Avaliação do professor				
Em que senti maiores dificuldades?							
Para ultrapassar essas dificuldades proponho-me a...							

APÊNDICE VIII – INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO INICIAL (Q₁)

Inquérito por Questionário

No âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico realizado na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria, pretende-se aplicar o inquérito por questionário seguinte, cujo objetivo será a recolha das suas perspetivas relativas à *avaliação* e ao *envolvimento parental no processo de ensino-aprendizagem* do seu educando.

O seu contributo é muito importante. Ressalvo que as respostas apenas serão utilizadas no âmbito da investigação e a sua identidade não será revelada.

1. Identificação

1.1 Idade

20-25	
26-35	
36-45	
46-55	
Superior a 55	

1.2 Género

Feminino	
Masculino	
Outro	

1.5. Habilitações Literárias

1.º ciclo do ensino básico (4.º ano)	
2.º ciclo do ensino básico (6.º ano)	
3.º ciclo do ensino básico (9.º ano)	
Ensino Secundário	
Licenciatura	
Mestrado	
Doutoramento	

1.4 Profissão:

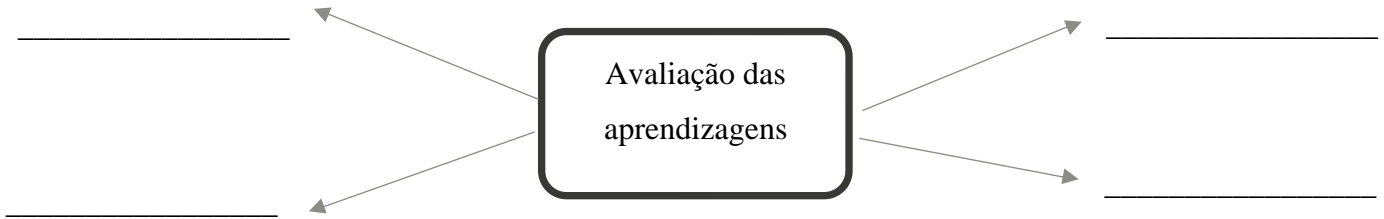
1.5 Grau de Parentesco

Mãe	
Pai	
Avô	
Avó	
Outro	

Se respondeu “outro”, indique qual: _____

2. Avaliação das Aprendizagens

2.1 Pense na temática da avaliação das aprendizagens e escreva as palavras que entende que a caracterizam:



2.2 Indique qual o grau de importância (de 1 a 5) que atribui às expressões que completam a afirmação “Para mim, avaliação é...”.

(1-Muito Importante; 2- Importante; 3- Moderadamente Importante; 4- Pouco Importante; 5- Muito pouco importante)

	1	2	3	4	5
Uma forma de o professor aceder ao que o aluno sabe					
Uma nota quantitativa					
Uma nota qualitativa					
Uma forma de auxiliar a aprendizagem dos alunos					
Uma forma de auxiliar o professor a organizar as suas aulas					

2.3 Assinale com uma cruz, a expressão que, para si, completa a frase: “A avaliação é realizada...” (selecione apenas uma opção).

- Pelos professores
- Pelos alunos
- Pelos encarregados de educação
- Pelos professores e pelos alunos
- Pelos alunos, pelos professores e pelos encarregados de educação

Outros elementos, quais? _____

2.4 Que instrumentos de avaliação das aprendizagens conhece?

- Fichas de avaliação
- Trabalhos de casa
- Registos da participação nas aulas
- Questões – aula
- Listas de verificação
- Se conhece outros, indique quais:

2.5 Como considera que seria o processo ideal de avaliação das aprendizagens do seu educando?

3 Relação Escola-Família- Avaliação

3.1 “Considero importante ir à escola do meu educando”, assinale com uma cruz o grau de relevância que atribui à expressão.

Muito impor- tante	Importante	Moderadamente importante	Pouco impor- tante	Nada importante

3.2 Com que frequência comunica com a professora do seu educando? Assinale com uma cruz.

Diariamente	2/3 vezes por semana	1 vez por semana	1 vez por mês	1 vez por período	1 vez por ano	Nunca

3.3 Assinale com uma cruz, mediante a sua opinião.

	Concordo Totalmente	Concordo	Não concordo nem discordo	Discordo	Discordo Total- mente
a) Costumo apoiar o meu educando na realização dos trabalhos de casa.					
b) Costumo apoiar o meu educando na preparação para os momentos de avaliação.					
c) Procuro envolver-me ativamente nas atividades sugeridas pela professora.					
d) Questiono o meu educando sobre como correu o seu dia na escola.					
e) Considero que o meu apoio poderá influenciar o sucesso escolar do meu educando.					
f) Considero que a relação que eu tenho com a escola, influencia o apoio ao meu educando.					
g) Considero que a comunicação entre a escola e a família é suficiente.					
h) Procuro manter-me informado sobre as aprendizagens e dificuldades do meu educando.					
i) Considero que o feedback recebido pela professora sobre a avaliação do meu educando me permite apoiá-lo a ultrapassar as dificuldades.					
j) Considero que a nota de final de período reflete as aprendizagens do meu educando.					
k) Considero importante a participação dos encarregados de educação na avaliação dos seus educandos.					

3.4 Caso tenha respondido, discordo totalmente ou discordo, na alínea a), assinale com uma cruz os possíveis motivos.

O horário profissional não me permite ajudar o meu educando.

Sinto-me incapaz, de ajudar o meu educando, por não dominar alguns conteúdos.

São muitos trabalhos de casa.

Não concordo com as atividades.

Outros:

Neste espaço poderá referir outros aspetos que considera relevantes sobre a avaliação das aprendizagens dos seus educandos.

Muito obrigada pela sua disponibilidade.

Daniela Rodrigues

APÊNDICE VIX – INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO FINAL (Q₂)

Inquérito por Questionário

No âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico realizado na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria, pretende-se aplicar o inquérito por questionário seguinte, cujo objetivo será a recolha das suas perspetivas relativas à *avaliação* e ao *envolvimento parental no processo de ensino-aprendizagem* do seu educando ao longo das últimas 4 semanas/atividades (“*Receita em família*”, “*Avós, falem-me do 25 de abril*”, “*A minha inspiração*” e “*Vamos poupar água*”).

O seu contributo é muito importante. Ressalvo que as respostas apenas serão utilizadas no âmbito da investigação e a sua identidade não será revelada.

1. Identificação

1.2 Idade

20-25	
26-35	
36-45	
46-55	
Superior a 55	

1.2 Género

Feminino	
Masculino	
Outro	

1.4 Profissão:

1.3 Habilitações Literária

1.º ciclo do ensino básico (4.º ano)	
2.º ciclo do ensino básico (6.º ano)	
3.º ciclo do ensino básico (9.º ano)	
Ensino Secundário	
Licenciatura	
Mestrado	
Doutoramento	

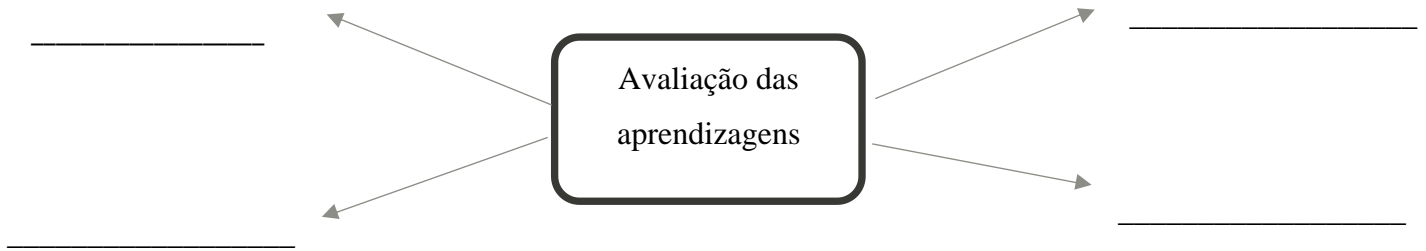
1.5 Grau de Parentesco

Mãe	
Pai	
Avô	
Avó	
Outro	

Se respondeu “outro”, indique qual:

2. Avaliação das Aprendizagens (responda tendo por base as quatro atividades que realizou com o seu educando nas últimas semanas - “*Receita em família*”, “*Avós, falem-me do 25 de abril*”, “*A minha inspiração*” e “*Vamos poupar água*”).

2.1 Escreva as palavras que entende que caracterizam a:



2.2 Indique qual o grau de importância (de 1 a 5) que atribui às expressões que completam a afirmação “Para mim, avaliação é...”

(1-Muito Importante; 2- Importante; 3- Moderadamente Importante; 4- Pouco Importante; 5- Muito pouco importante)

	1	2	3	4	5
Uma forma de o professor aceder ao que o aluno sabe					
Uma nota quantitativa					
Uma nota qualitativa					
Uma forma de auxiliar a aprendizagem dos alunos					
Uma forma de auxiliar o professor a organizar as suas aulas					

2.3 Pense nas atividades que realizou com o seu educando nas últimas quatro semanas, e assinale com uma cruz, a expressão que, para si, completa a frase: “A avaliação é realizada...” (selecione apenas uma opção).

- Pelos professores
- Pelos alunos
- Pelos encarregados de educação
- Pelos professores e pelos alunos
- Pelos alunos, pelos professores e pelos encarregados de educação

Outros elementos, quais? _____

Avaliação das Aprendizagens - continuação (responda tendo por base as quatro atividades que realizou com o seu educando nas últimas semanas - “Receita em família”, “Avós, falem-me do 25 de abril”, “A minha inspiração” e “Vamos poupar água”).

2.4 Que instrumentos de avaliação das aprendizagens conhece?

- Fichas de avaliação
- Listas de verificação
- Trabalhos de casa
- Se conhece outros, indique quais:

- Registos da participação nas aulas

- Questões – aula

2.5 Como considera que seria o processo ideal de avaliação das aprendizagens do seu educando?

2 Relação Escola-Família- Avaliação

3.1 **Pense nas atividades que realizou com o seu educando nas últimas quatro semanas (“Receita em família”, “Avós, falem-me do 25 de abril”, “A minha inspiração” e “Vamos poupar água”) e assinale com uma cruz, mediante a sua opinião**

	Concordo Totalmente	Concordo	Não concordo nem discordo	Discordo	Discordo Totalmente
3 Apoiei o meu educando na realização dos trabalhos de casa.					
4 Apoiei o meu educando na preparação para os momentos de avaliação.					
5 Envolvi-me ativamente nas atividades sugeridas pela professora.					
6 Questionei o meu educando sobre como correu o seu dia na escola.					
7 Considero que o meu apoio poderá influenciar o sucesso escolar do meu educando.					
8 Considero que a relação que eu tenho com a escola, influenciou o apoio ao meu educando.					
9 Considero que a comunicação entre a escola e a família foi suficiente.					
10 Procurei manter-me informado sobre as aprendizagens e dificuldades do meu educando.					
11 Considero que o feedback recebido pela professora sobre a avaliação do meu educando me permitiu apoiá-lo a ultrapassar as dificuldades.					
12 Considero importante a participação dos encarregados de educação na avaliação dos seus educandos.					

3.2 **Caso tenha respondido, discordo totalmente ou discordo, na alínea a), assinale com uma cruz os possíveis motivos.**

- O horário profissional não me permite ajudar o meu educando.
- Sinto-me incapaz, de ajudar o meu educando, por não dominar alguns conteúdos.
- São muitos trabalhos de casa.
- Não concordo com as atividades.
- Outros:


Neste espaço poderá referir outros aspetos que considera relevantes sobre a avaliação das aprendizagens do seu educando, considerando a realização das atividades nas últimas quatro semanas.

Muito obrigada pela sua disponibilidade.

Daniela Rodrigues

APÊNDICE X – EXCERTO PLANIFICAÇÃO REFERENTE AO CONTEÚDO “LITERACIA FINANCEIRA”



Professor supervisor: Catarina Mangas Professor cooperante: ██████████ Mestrandas Atuentes: Daniela Rodrigues (1220250) e Sara Neves (1220249);	
---	---

Recursos Espaciais: Sala de aula; Recursos materiais: Cadernos; riscadores; Recursos humanos: Professora cooperante e mestrandas;	Turma: Sala T; 4.º T; 22 alunos
---	--

Sumário: Matemática – Identificação de números decimais na reta. Adição e subtração de números decimais;
 Português – Revisões dos graus dos adjetivos, determinantes e verbos no modo pretérito imperfeito;
 Estudo do Meio – Sistema solar e os seus principais constituintes: Sol, Lua e planetas;
 TIC – Investigar e Pesquisar.

DIA 15

Segunda-Feira

Horário	Componente do Currículo e respetivos domínios	Perfil dos alunos	Aprendizagens essenciais	Descrição	Avaliação
9:00 – 9:20	(...)				
9:20-10:30h	Estudo do Meio: Sociedade/ natureza/ tecnologia Português: - Leitura Matemática: Dinheiro: - <i>Usos do dinheiro;</i>	<i>Questionador</i> (A, F, G, I, J) <i>Conhecedor/ sabedor/ culto/ informado</i> (A, B, G, I, J)	Reconhecer e valorizar o património natural e cultural - local, nacional (...); Ler textos (...) associados a finalidades várias e em suportes variados. Elaborar orçamentos simples, identificando receitas e despesas, e compreender o que é o saldo.	Os alunos serão desafiados a verificar as suas lancheiras (as professoras estagiárias colocarão, discretamente, um bilhete de viagem para o Hawaii em cada lancheira – Anexo I). É apresentado um Power Point (Anexo II) aos alunos, onde os mesmos são levados a explorar a localização do país, o que eles conhecem sobre o mesmo e, posteriormente, sobre a cultura e tradições. No seguimento da simulação da viagem, os alunos receberão panfletos com atrações turísticas no Hawaii (Anexo III), para que, partindo de algumas das diversões que o Hawaii dispõe, possam construir um orçamento para a viagem, sendo que têm um orçamento de 550 €.	

Os *ajudantes do dia* (anexo IV) distribuem o orçamento (Anexo V) pelos alunos da turma, que o deverão preencher individualmente consoante os seus interesses.

10:30 – 11:00h	Intervalo				
11:00h-12:00	(...)				
12:00-13:30h	Almoço				
13:30-15:30	(...)				
Dia 16 - Terça-Feira					
Horário	Componente do Currículo e respetivos domínios	Perfil dos Alunos	Aprendizagens essenciais (discriminadas) / Perfil dos alunos	Descrição	Avaliação
9:00 – 9:15h	(...)				
<p><i>Oficina "Aprender em grupo"</i> <i>Este momento da semana é destinado a vivências seguindo a metodologia de Aprendizagem Cooperativa</i></p>					
9:15- 10:30	(...)				
10:30 – 11:00h	Intervalo				
11:00-12:00h	(...)				
12:00-13:30h	Almoço				
13:30-14:00h	Matemática: Dinheiro: - <i>Usos do dinheiro;</i>	<i>Sistematizador/organizador</i> (A, B, C, I, J)	Elaborar orçamentos simples, identificando receitas e despesas, e compreender o que é o saldo.	Os <i>ajudantes do dia</i> distribuirão a cada aluno uma questão aula (anexo relativa ao planeamento do orçamento da construção do modelo de vulcão. Individualmente, cada aluno, constrói o seu orçamento (30 minutos) .	Questão-aula
14:30 – 15:00	(...)				
15:00-15:30	(...)				

Dia 17 - Quarta-feira (continuação)

APÊNDICE XI – EXCERTO PLANIFICAÇÃO REFERENTE AO CONTEÚDO “25 DE ABRIL DE 1974”



Professor supervisor: Catarina Mangas
 Professor cooperante: Teresa Antunes
 Mestrandas Atuantes: Daniela Rodrigues (1220250) e Sara Neves (1220249);

Recursos Espaciais: Sala de aula;
 Recursos materiais: Cadernos; riscadores;
 Recursos humanos: Professora cooperante e mestrandas;

Turma: Sala T; 4.º T; 22 alunos

Sumário: Matemática – Ler, representar e operar com números naturais até 600 000. Operar com números decimais.
 Português – Revisão dos pronomes átonos. Leitura e interpretação de um texto com diálogo.
 Estudo do Meio – Sistematização dos constituintes internos da Terra e impacto de sismos e vulcões. Exploração do 25 de Abril.
 Artes Visuais – Construção de uma capa de arquivo para os desafios em aprendizagem cooperativa.

Dia 22 - Segunda-Feira

Horário	Componente do Currículo e respetivos domínios	Perfil dos alunos	Aprendizagens essenciais	Descrição	Avaliação
9:00 – 9:20	(...)				
9:20-10:30h	<p>Educação Física:</p> <p>Área das Atividades Físicas;</p>	<p>Participativo/ colaborador/ Cooperante/ Responsável/ Autónomo (B, C, D, E, F, G, I, J)</p>	<p>Participar nos JOGOS, relativos aos 3.º e 4.º anos e ao 4.º ano de escolaridade, ajustando a iniciativa própria e as qualidades motoras na prestação às possibilidades oferecidas pela situação de jogo (...)</p>	<p>A professora estagiária explica que irão deslocar-se para o exterior, para realizarem um jogo e, para isso, cada aluno irá assumir um papel de polícia ou de revolucionário, e, discretamente, entrega um pequeno papel dobrados a cada aluno: os que tiverem uma pinta verde passam a ser <i>revolucionários</i>, e os que tiverem uma pinta azul passam a ser <i>polícias</i> (o papel assumido no jogo é secreto). Antes de sair da sala a professora estagiária garante que todos levam uma caneta e um quadrado de papel, pois será necessário para o desenvolvimento do jogo.</p> <p>Já no exterior são explicadas as regras do jogo:</p> <p>- A professora estagiária está num quadrado desenhado no chão, o que faz com que ela mande em todos, para a conseguirem tirar dali é preciso que se reúnam 5 ou mais revolucionários. Os polícias, chamam-se <i>pintas</i>, e garantem que os revolucionários não se aproximam do quadrado de quem manda, para isso, pode prender quem tiver parado perto do quadrado (se foram menos de 5 pessoas).</p> <p>Este jogo é feito em silêncio, para comunicarem apenas podem passar papeis uns aos outros.</p> <p>Objetivo dos <i>Revolucionários</i>: encontrarem uma forma de retirar do quadrado quem manda – a professora estagiária -, reunirem-se sem a polícia descobrir quem são, descobrirem formas e lugares para se encontrarem.</p>	
	<p>Estudo do Meio:</p>	<p><i>Questionador</i> (A, F, G, I, J)</p>	<p>Relacionar a Revolução do 25 de Abril de 1974 com a obtenção de liberdades e direitos.</p>		

	<p>Sociedade</p> <p>Português: - Escrita</p> <p>Matemática: Análise de dados: - interpretação e conclusão;</p>	<p><i>Conhecedor/ sabedor/ culto/ informado (A, B, G, I, J)</i></p>	<p>Escrever relatos (...) por meio de discurso direto e de discurso indireto.</p> <p>Ler, interpretar e discutir a distribuição dos dados, salientando criticamente os aspetos mais relevantes, ouvindo os outros e discutindo de forma fundamentada.</p>	<p>Objetivo dos <i>Pintas</i>: perceber quem são os revolucionários, prendê-los ou persegui-los – para descobrirem outros revolucionários – e, a sua identidade não ser descoberta pelos revolucionários (25 minutos).</p> <p>Os alunos, são convidados a regressar à sala. A professora estagiária desafia-os a falar sobre a atividade que vivenciaram anteriormente, e a refletirem sobre o 25 de Abril. Ao chegarem ao tema das liberdades e proibições, a professora estagiária entrega dois retângulos (<i>anexo II</i>) a cada aluno para que, em conjunto, elaborem um resumo com os direitos e liberdade conquistados com o 25 de abril.</p> <p>Os alunos são desafiados a responder a um questionário no Plickers, para isso ser-lhes-á explicado que as respostas são apenas para comparar com as respostas que foram dadas na comemoração dos 40 anos do 25 de abril, por adultos.</p> <p>A professora estagiária, projeta o infográfico (<i>anexo III</i>) que contem as respostas dadas pelos adultos e, em conjunto, debaterão os motivos por detrás das respostas e a estabelecerem comparações com as suas respostas.</p>	
--	--	---	---	---	--

10:30 – 11:00h Intervalo

11:00h 12:00 (...)

12:00-13:30h Almoço

13:30-15:00h (...)

15:00-15:30h (...)

Dia 23 - Terça-Feira

Horário	Componente do Currículo e respetivos domínios	Perfil dos Alunos	Aprendizagens essenciais (discriminadas) / Perfil dos alunos	Descrição	Avaliação
9:00 – 9:20h				(...)	

Oficina “Aprender em grupo”
Este momento da semana é destinado a vivências seguindo a metodologia de Aprendizagem Cooperativa

9:15-10:20h	(...)				
10:30 – 11:00h					
11:00-12:00h	Estudo do Meio – Sociedade	<i>Sistematizador/ organizador (A, B, C, I, J)</i>	Relacionar a Revolução do 25 de Abril de 1974 com a obtenção de liberdades e direitos.	Os <i>ajudantes do dia</i> distribuirão a cada aluno uma questão aula relativa à temática do 25 de Abril. Individualmente, cada aluno, resolve a questão-aula (30 minutos).	Questão-Aula
12:00-13:30h	Almoço				
13:30-14:00h	(...)				
14:00 – 14:30	(...)				
14:30-15:30	(...)				

Dia 24 - Quarta-Feira

APÊNDICE XII – EXCERTO PLANIFICAÇÃO REFERENTE AO CONTEÚDO “TEXTO BIOGRÁFICO”



Professor supervisor: Catarina Mangas
 Professor cooperante: ██████████
 Mestrandas Atuantes: Daniela Rodrigues (1220250) e Sara Neves (1220249);

Recursos Espaciais: Sala de aula;
 Recursos materiais: Cadernos; riscadores;
 Recursos humanos: Professora cooperante e mestrandas;

Turma: Sala T
 4.º T
 22 alunos

Sumário: Matemática – Divisões por 10, 100 e 1000;
 Português – Texto Biográfico;
 Estudo do Meio – Rochas, as suas propriedades e utilização; agrupar rochas de acordo com diferentes critérios; Os diferentes solos e as suas permeabilidades;

Dia 29 - Segunda-Feira

Horário	Componente do Currículo e respetivos domínios	Perfil dos alunos	Aprendizagens essenciais	Descrição	Avaliação
9:00 – 9:20				(...)	

<p>9:20-10:30h</p>	<p>Estudo do Meio: Sociedade</p> <p>Português: Educação Literária</p> <p>Leitura</p>	<p><i>Conhecedor/ sabedor/ culto/ informado</i> (A, B, G, I, J)</p>	<p>Relacionar a Revolução do 25 de Abril de 1974 com a obtenção de liberdades e direitos.</p> <p>Conhecer personagens (...) relevantes da história de Portugal, (...).</p> <p>Manifestar ideias, sentimentos e pontos de vista suscitados por histórias (...).</p> <p>Fazer uma leitura fluente e segura, que evidencie a compreensão do sentido dos textos.</p> <p>Explicitar ideias-chave do texto</p>	<p>A professora estagiária questiona os alunos: - <i>Lembram-se que dia falamos a semana passada?</i> – o questionário desenvolve-se até aos alunos mencionarem a revolução de 25 de abril de 1974. Nesse momento a professora Estagiária continuará. - <i>Lembram-se quais os direitos das mulheres que foram conquistados com a Revolução dos Cravos?</i> – novamente, o questionário prolongar-se-á até ser mencionado o voto. Nesse momento os alunos serão convidados a conhecer uma senhora chamada Carolina Ângelo: - <i>Sabiam que a primeira mulher a votar na Europa, era portuguesa? E foi em Portugal que ela votou, muitos anos antes do 25 de abril de 1974, muito à frente para o seu tempo. Queres conhecer um pouco da sua história?</i></p> <p>Os alunos são então desafiados a abrirem os seus manuais de português nas páginas 140 (Melo & Costa, 2023 – Anexo II), onde a Elena o Guilherme e a Iara, serão desafiados a ler, e a cada um será atribuído um capítulo.</p> <p>Os alunos conversam sobre qual o tipo de texto apresentado - Biografia na página 140, e as suas especificidades (Melo & Costa, p.140, 2023).</p> <p>A professora Estagiária apresenta outro texto biográfico (sobre Ana Pires, a primeira cientista-astro-nauta portuguesa, a trabalhar para a NASA), de forma aos alunos conseguirem estabelecer relações e similaridades.</p> <p>Será construído, juntamente com os alunos, um resumo para ficar registado no caderno de português as características deste tipo de texto.</p> <p>Os alunos são desafiados a ler silenciosamente o texto presente na página 140, para posteriormente ser feita uma pequena ficha de verificação de conhecimentos do texto, a ser corrigida pelos pares (Anexo IV)</p> <p>Caso seja ainda possível: os alunos resolvem os exercícios da página 141 do manual do 2 ao 5 autonomamente pelos alunos, mas em grande grupo. Para isso, um aluno será escolhido de forma aleatória, para gerir aquele momento, e com a projeção dos exercícios através do quadro virtual, o aluno selecionado, deverá resolver com o contributo dos colegas as participações, e escutar as respostas (a professora apoiará sempre que necessário).</p> <p>Chegando ao exercício 6, o aluno que está a gerir as participações deverá eleger um aluno para ler (a professora garantirá que ninguém é forçado a ler). A resolução do exercício 6.1. será nos mesmos moldes.</p>	<p><i>Avaliação da leitura (grelha e critérios – Anexo III)</i></p>
<p>10:30 – 11:00h</p>	<p>Intervalo</p>				
<p>11:00h 12:00</p>	<p>(...)</p>				
<p>12:00- 13:30h</p>	<p>Almoço</p>				
<p>13:30- 15:00h</p>	<p>(...)</p>				
<p>15:00- 15:30h</p>	<p>(...)</p>				

Dia 30 - Terça-Feira

Horário	Componente do Currículo e respectivos domínios	Perfil dos Alunos	Aprendizagens essenciais (discriminadas) / Perfil dos alunos	Descrição	Avaliação
9:00 – 9:20h				(...)	
<p><i>Oficina “Aprender em grupo”</i> <i>Este momento da semana é destinado a vivências seguindo a metodologia de Aprendizagem Cooperativa</i></p>					
9:20-10:30h				(...)	
10:30 – 11:00h					
11:00-12:00h	Português – Leitura	<i>Sistematizador/organizador (A, B, C, I, J)</i>	(...) textos com características narrativas e descritivas de maior complexidade, associados a finalidades várias (...). Mobilizar experiências e saberes no processo de construção de sentidos do texto. Expressar uma opinião crítica acerca de aspetos do texto (do conteúdo ...).	Os <i>ajudantes do dia</i> distribuirão a cada aluno uma questão aula (<i>anexo IX – entregue na drive</i>), relativa ao texto biográfico. Individualmente, cada aluno, resolve a questão-aula.	
12:00-13:30h				Almoço	
13:30-14:00h				(...)	
14:00 – 14:30				(...)	
14:30-15:30				(...)	

APÊNDICE XIII – EXCERTO PLANIFICAÇÃO REFERENTE AO CONTEÚDO “RECOLHA E ANÁLISE DE DADOS”



Turma: Sala T
4.º T
22 alunos

Professor supervisor: Catarina Mangas
Professor cooperante: ██████████
Mestrandas Atuantes: Daniela Rodrigues (1220250) e Sara Neves (1220249);

Recursos Espaciais: Sala de aula;
Recursos materiais: Cadernos; riscadores;
Recursos humanos: Professora cooperante e mestrandas;

Sumário: Matemática – Sistematização das simetrias e respetivos eixos de reflexão e rotação. Análise, recolha e organização de dados estatísticos.
Português – Leitura de um texto com diálogo. Ditado de palavras; Planificação, escrita e revisão de um texto com diálogo.
Estudo do Meio – sistematização da unidade 7 (dinâmica interna da terra, rochas e solo)
Artes Visuais – Apresentação do arquiteto, pintor e pensador Nadir Afonso. Criação de uma obra com recurso às simetrias.

Dia 6 - Segunda-Feira

Horário	Componente do Currículo e respetivos domínios	Perfil dos alunos	Aprendizagens essenciais	Descrição	Avaliação
9:00 – 9:20				(...)	
9:20-10:30h				(...)	
10:30 – 11:00h				Intervalo	
11:00h 12:00				<i>Robótica</i> <i>Este momento será dinamizado por dois convidados.</i>	
12:00- 13:30h				Almoço	
13:30- 15:30h				(...)	

Dia 7 - Terça-Feira

Horário	Componente do Currículo e respetivos domínios	Perfil dos Alunos	Aprendizagens essenciais (discriminadas) / Perfil dos alunos	Descrição	Avaliação
9:00 – 9:20h				(...)	

Oficina “Aprender em grupo”

Este momento da semana é destinado a vivências seguindo a metodologia de Aprendizagem Cooperativa

<p>9:15-10:20h</p>	<p>Matemática: Dados: -Questões estatísticas, recolha e organização de dados: <i>Recolha de dados (fontes e métodos);</i> -Representações gráficas: <i>Análise crítica de gráficos;</i></p>	<p align="center"><i>Indagador/ Investigador (C, D, F, H, I)</i></p>	<p>Selecionar criticamente um método de recolha de dados adequado a um estudo (...). Decidir sobre qual a representação gráfica a adotar num dado estudo (...).</p>	<p>A professora estagiária relembra os alunos que estamos na oficina de aprender em grupo, para isso, devem se juntar nos grupos, eleger o porta-voz e o polícia do cochichar (o antigo porta-voz). O porta-voz vai buscar os copos de comunicação e o polícia do cochichar a pasta do grupo. A professora explica aos alunos em que consiste a tarefa que vão realizar e os materiais e cada um vão necessitar: - Cada grupo terá uma ficha com o desafio “<i>As flores do vizinho...</i>” (anexo IV) para preencher em conjunto. Mas, como esta tarefa exige cálculos, poderão ter uma folha de rascunho. No final, têm de escolher uma forma de apresentar os dados que conseguiram obter, através de um gráfico. Quais os gráficos que conhecem? A professora estagiária faz uma breve revisão sobre os diferentes tipos de gráficos e os alunos dão início ao momento em grupo.</p>	<p align="right"><i>Avaliação do grupo (Lopes & Silva, 2022 -anexo V)</i></p>
---------------------------	---	--	--	--	---

10:30 – 11:00h (...)

11:00-12:00h (...)

12:00-13:30h Almoço

13:30-14:30h (...)

14:30-15:30 *Aula de inglês*

Dia 8 - QuartaFeira

Horário	Componente do Currículo e respetivos domínios	Perfil dos alunos	Aprendizagens essenciais (discriminadas) / Perfil dos alunos	Descrição	Avaliação
---------	---	-------------------	--	-----------	-----------

Oficina “Escrita semanal”

Este momento da semana é destinado à escrita e reescrita de textos

9:00 – 10:30h (...)

10:30 – 11:00h Intervalo

11:00-12:00h	Matemática: Dados: <i>Recolha de dados</i> -Representações gráficas: Gráficos de barras duplos (justapostas) <i>Análise de dados:</i> Interpretação e conclusão	<i>Indagador/ Investigador/ Crítico/ Analítico (C, D, F, H, I)</i>	Representar dois conjuntos de dados sobre a mesma característica através de gráficos de barras justapostas (frequências absolutas), incluindo fonte, título e legenda. Ler, interpretar (...) a distribuição dos dados (...). Retirar conclusões, fundamentar decisões (...) pelas conclusões obtidas (...).	Os <i>ajudantes do dia</i> distribuirão a cada aluno uma questão aula (<i>anexo VIII</i>) relativa à organização de dados. Individualmente, cada aluno, resolverá a questão-aula.	
12:00-13:30h	Almoço				
13:30-14:30h	(...)				
14:30-15:00h	(...)				

APÊNDICE XIV – EXEMPLO DE GRELHA DE OBSERVAÇÃO: INVESTIGADORA

Avaliação da atividade

PROFESSORA ESTAGIÁRIA

Nome do Aluno: _____

Atividade Realizada: *Receita em Família*

Objetivo da atividade: Realizar um orçamento simples, ligado à realidade quotidiana, optando por fazer escolhas, mobilizando os conceitos de receita, despesa e saldo.

Tempo médio para a realização da atividade: _____

CrITÉrios de AvaliaÇão	Sempre	Frequentemente	Por vezes	Nunca
Atitudes				
- O aluno demonstrou interesse na realizaÇão da atividade.				
- O aluno precisou da minha ajuda.				
- O aluno esteve empenhado e concentrado ao longo da realizaÇão da atividade.				
- O aluno conseguiu ultrapassar as dificuldades que surgiram ao longo da realizaÇão da atividade (caso o seu educando não tenha tido dificuldades não responda).				
Conhecimentos				
- O aluno distinguiu receita e despesa.				
Competências				
- O aluno conseguiu fazer escolhas perante os valores dos produtos.				
- O aluno utilizou o conceito de despesa, saldo e receita.				

Na sua opinião, considera que o aluno percebeu o objetivo da atividade (Realizar um orÇamento simples, ligado à realidade quotidiana, optando por fazer escolhas, mobilizando os conceitos de receita, despesa e saldo)? Por favor, justifique a sua resposta.

APÊNDICE XV – EXEMPLO DE GRELHA DE OBSERVAÇÃO: ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

Avaliação da atividade

ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

Nome do Aluno: _____

Atividade Realizada: *Receita em Família*

Objetivo da atividade: Realizar um orçamento simples, ligado à realidade quotidiana, optando por fazer escolhas, mobilizando os conceitos de receita, despesa e saldo.

Tempo médio para a realização da atividade: _____

CrITÉRIOS de Avaliação	Sempre	Frequentemente	Por vezes	Nunca
Atitudes				
- O meu educando demonstrou interesse na realização da atividade.				
- O meu educando precisou da minha ajuda.				
- O meu educando esteve empenhado e concentrado ao longo da realização da atividade.				
- O meu educando conseguiu ultrapassar as dificuldades que surgiram ao longo da realização da atividade (caso o seu educando não tenha tido dificuldades não responda).				
Conhecimentos				
- O meu educando distinguiu receita e despesa.				
Competências				
- O meu educando conseguiu fazer escolhas perante os valores dos produtos.				
- O meu educando utilizou o conceito de despesa, saldo e receita.				

Na sua opinião, considera que o seu educando percebeu o objetivo da atividade (Realizar um orçamento simples, ligado à realidade quotidiana, optando por fazer escolhas, mobilizando os conceitos de receita, despesa e saldo)? Por favor, justifique a sua resposta.

APÊNDICE XVI – EXEMPLO DE GRELHA DE OBSERVAÇÃO: ALUNOS

Avaliação da atividade

ALUNOS

Nome do Aluno: _____

Atividade Realizada: *Receita em Família*

Objetivo da atividade: Realizar um orçamento simples, ligado à realidade quotidiana, optando por fazer escolhas, mobilizando os conceitos de receita, despesa e saldo.

Tempo médio para a realização da atividade: _____

CrITÉrios de AvaliaÇão	Sempre	Frequentemente	Por vezes	Nunca
Atitudes				
- Demonstrei interesse na realizaÇão da atividade.				
- Precisei de ajuda para realizar a atividade.				
- Estive empenhado e concentrado ao longo da realizaÇão da atividade.				
- Consegui ultrapassar as dificuldades que surgiram ao longo da realizaÇão da atividade (caso não tenhas tido dificuldades não responda).				
Conhecimentos				
- Sei a distinÇão entre receita e despesa.				
Competências				
- Consegui realizar o orÇamento.				
- Consegui fazer escolhas perante os valores dos produtos.				
- Utilizei o conceito de despesa, saldo e receita.				

Na tua opinião, consideras que percebeste o objetivo da atividade (Realizar um orÇamento simples, ligado à realidade quotidiana, optando por fazer escolhas, mobilizando os conceitos de receita, despesa e saldo)? Por favor, justifica a sua resposta.

APÊNDICE XVII – INFORMAÇÕES DESAFIO 1: RECEITA EM FAMÍLIA

“Receita em Família”

Olá, famílias!

Esta semana venho desafiar-vos a realizar a primeira atividade em família, e, no final, a avaliarem os vossos educandos. Devem escolher uma refeição que têm por hábito partilhar em família, e, construir o orçamento necessário para a cozinhar, para isso, é importante que, consultem os preços dos alimentos nos vários supermercados e selecionem a opção que mais se adequa à família. Para além disso, devem ter em conta os seguintes aspetos:

- N.º de pessoas que vão desfrutar da refeição;
- Receita (em euros) disponível para a confeção da refeição: 25€ (não é obrigatório gastar o valor todo);
- Despesas realizadas (valor gasto na compra dos alimentos);
- Saldo após a compra dos alimentos.

A apresentação do orçamento, fica à escolha da família (exemplos: em cartolina; em formato digital, folha A4, ...).

No final, alunos e encarregados de educação, devem preencher a grelha de autoavaliação e avaliação, respetivamente.

APÊNDICE XVIII – INFORMAÇÕES DESAFIO 2 : AVÓS FALEM-ME DO 25 DE ABRIL

“Avós falem-me do 25 de abril”

Olá, famílias!

Esta semana venho desafiar-vos a realizar a segunda atividade em família, e, no final, a avaliarem os vossos educandos. Esta semana, comemora-se o 25 de abril e, por isso, o desafio é entrevistarem/conversarem com os avós (ou outro familiar/amigo à escolha) que possa ter vivenciado os tempos do 25 de abril, para que o fiquem a conhecer melhor – caso não seja possível, podem realizar a atividade imaginando que eram vocês a viver o período que antecedeu o 25 de abril.

A apresentação da entrevista/ conversa (5 a 8 minutos), fica à escolha da família (exemplos: em formato escrito, em vídeo (poderão colocar no teams), ...).

No final, alunos e encarregados de educação, devem preencher a grelha de autoavaliação e avaliação, respetivamente.

APÊNDICE XIX – INFORMAÇÕES DESAFIO 3: A MINHA INSPIRAÇÃO

“A minha inspiração”

Olá, famílias!

Esta semana venho desafiar-vos a realizar a terceira atividade em família, e, no final, a avaliarem os vossos educandos. Esta semana, estivemos a abordar o texto biográfico e conhecemos várias figuras que se destacaram pelos seus feitos. O desafio que vos lanço é que, em família, reflitam sobre uma pessoa que vos inspire e construam um texto biográfico sobre a mesma (poderá ser um familiar, uma personalidade pública, ...)

A apresentação da biografia fica à escolha da família (exemplos: em formato escrito, numa cartolina, numa apresentação ppt, ...)

No final, alunos e encarregados de educação, devem preencher a grelha de autoavaliação e avaliação, respetivamente.

APÊNDICE XX – INFORMAÇÕES DESAFIO 4: VAMOS POUPAR ÁGUA

“Vamos Poupar Água”

Olá, famílias!

Esta semana venho desafiar-vos a realizar a quarta atividade em família, e, no final, a avaliarem os vossos educandos. Esta semana, estivemos a abordar a organização e análise de dados estatísticos. O desafio que vos lanço é que, em família, investiguem “quanta água é gasta em cada lavagem dos dentes” e os organizem num gráfico à escolha da família.

A apresentação deste desafio fica à escolha da família (exemplos: em formato escrito, numa cartolina, numa apresentação ppt, ...)

No final, alunos e encarregados de educação, devem preencher a grelha de autoavaliação e avaliação, respetivamente.

APÊNDICE XXI – CONSENTIMENTO INFORMADO

CONSENTIMENTO INFORMADO, ESCLARECIDO E LIVRE PARA PARTICIPAÇÃO EM ESTUDOS DE INVESTIGAÇÃO NOS TERMOS DA NORMA N.º 015/2013 da Direção-Geral da Saúde (de acordo com a Declaração de Helsínquia e a Convenção de Oviedo)

Investigadora principal: Daniela Barbadães Rodrigues

Orientadora: Catarina Mangas

Título do estudo: O envolvimento parental na avaliação formativa das aprendizagens, numa turma do 4º ano de escolaridade

No âmbito da Unidade Curricular de Prática Pedagógica em 1.º Ciclo do Ensino Básico, pretende-se desenvolver uma investigação, que irá culminar num relatório de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Este estudo será realizado pela estudante Daniela Barbadães Rodrigues, n.º 1220250, da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais - Instituto Politécnico de Leiria, sob a orientação da Professora Doutora Catarina Mangas.

Explicação do estudo:

A família é o lugar embrionário para o desenvolvimento da criança (Casarin & Ramos, 2007; Lopes et al., 2016; Mainardi & Okamoto, 2017; Sousa, 2003), no fundo, é o primeiro lugar onde há o contacto com o “outro”, condição que as teorias de aprendizagem afirmam ser fulcral para o processo de ensino-aprendizagem. Por outro lado, a escola é o contexto onde as crianças evoluem enquanto futuros cidadãos de uma sociedade, considerando as suas aprendizagens, interações e rotinas, organizadas de forma lógica (Brito et al., 2021). Neste sentido, é possível inferir que estes dois contextos partilham um mesmo objetivo – o sucesso das crianças (Casarin & Ramos, 2007; Lopes et al., 2016).

Diante do exposto, pretende-se desenvolver uma investigação que tem como objetivos conhecer as perspetivas dos encarregados de educação relativamente à avaliação dos seus educandos e envolvê-los ativamente nesse processo. Por fim, a análise dos dados permitirá verificar se as perspetivas dos encarregados de educação, em relação à avaliação, se mantêm ao longo do estudo e, ainda, que efeito terá a intervenção pedagógica no contexto de sala de aula.

A recolha de dados será efetuada, exclusivamente, na turma do 4.º ano de escolaridade da [REDACTED], localizada no concelho de Leiria, e irá decorrer no terceiro período escolar. Acontecerá a partir da implementação de propostas pedagógicas que envolvem os encarregados de educação e os alunos, incluindo a aplicação, aos encarregados de educação, de dois inquéritos por questionário – no princípio e no final da investigação. Adicionalmente, será enviada – semanalmente - uma grelha de avaliação, preenchida pela professora estagiária, que deverá ser complementada pelo registo dos encarregados de educação, no sentido de avaliarem os seus educandos, e pelo registo das crianças, enquanto ferramenta de autoavaliação.

As informações pessoais recolhidas serão mantidas sob anonimato e confidencialidade, sendo para uso exclusivo da presente investigação e para publicação dos seus resultados, garantindo-se, assim, que a identificação dos participantes não será tornada pública em qualquer fase do mesmo. Para isso, está a ser-lhe solicitado o seu consentimento livre, informado e esclarecido, enquanto encarregado de educação, e será, também, pedido o assentimento ao seu educando.

A participação no estudo é livre, bem como a sua interrupção, que poderá ser efetuada a qualquer momento. Este não implicará nenhum custo nem retribuição de quaisquer contrapartidas pela investigadora.

A investigadora encontra-se disponível para o esclarecimento de qualquer dúvida relativa ao estudo, através do email: 1220250@my.ipleiria.pt. Caso o participante queira desistir do estudo, agradecemos que o comunique diretamente à Investigadora através de uma mensagem para o mesmo endereço eletrónico.

Se concorda com a proposta que lhe foi feita, queira assinar este documento.

Assinatura de quem pede consentimento:
...

Consentimento do participante

Declaro ter lido e compreendido este documento, bem como as informações verbais que me foram fornecidas pela(s) pessoa(s) que acima assina(m). Foi-me garantida a possibilidade de, em qualquer altura, recusar participar no estudo “ O envolvimento parental na avaliação formativa das aprendizagens, numa turma de 4.º ano de escolaridade” sem qualquer tipo de consequências. Desta forma, aceito participar neste estudo e permito a utilização dos dados, que de forma voluntária forneço, confiando em que apenas serão utilizados para fins científicos e publicações que delas decorram e nas garantias de confidencialidade e anonimato que me são dadas pelo(a) investigador(a) responsável/orientador(a).

NOME:
... .. BI/CC N.º: DATA OU VALIDADE
/..... /.....

GRAU DE PARENTESCO OU TIPO DE REPRESENTAÇÃO:
... ..

Assinatura do encarregado de educação: Data: /.....
/.....

Assinatura do aluno: Data: /.....
/.....

(SE O MENOR TIVER DISCERNIMENTO DEVE, TAMBÉM, ASSINAR EM CIMA, SE CONSENTIR)

APÊNDICE XXII– DADOS RECOLHIDOS Q₁ E Q₂

1. Identificação

a. Idade

Grupo Etário Q1	Frequência Q1	% Q1	Frequência Q2	% Q2
20-25 anos	0	0	0	0
26-35 anos	0	0	0	0
36-45 anos	17	80,95	14	82,35%
46-55 anos	4	19,05	2	11,76%
Superior a 55 anos	0	0	1	5,88%

b. Género

Género	Frequência Q1	%	Frequência Q2	%
Feminino	19	90,48%	14	82,35%
Masculino	2	9,52	3	17,65%
Outro	0	0	0	0

c. Habilitações Literárias

Habilitações Literárias	Frequência Q1	%	Frequência Q2	%
1.º Ciclo do Ensino Básico (4.ºano)	0	0	0	0
2.º Ciclo do Ensino Básico (6.ºano)	0	0	0	0
3.º Ciclo do Ensino Básico (9.ºano)	2	9,52	1	4,76%
Ensino Secundário	6	28,57	4	19,05%
Licenciatura	8	38,1	8	38,10%
Mestrado	5	23,81	4	19,05%
Doutoramento	0	0	0	0

d. Profissão

Encarregado de Educação	Profissão Q1	Encarregado de educação	Profissão Q2

MBS	Presidente da MulherEndo - Ass. Port de Apoio a Mulheres com Endometriose	MBS	Não entregou
MCX	Comercial	PCX	Professor
MDB	Professora do Ensino Básico	MDB	Professora do Ensino Básico
MEG	Escriturária	MEG	Escriturária
PGM	Gráfico	PGM	Não entregou
MIP	Administrativa	MIP	Gerente Administrativa
MIG	Psicóloga	MIG	Psicóloga
MJF	Educadora de Infância	MJF	Educadora de Infância
MJP	Enfermeira	MJP	Enfermeira
MLF	Cuidadora de Idosos	MLF	Cuidadora de Idosos
MMC	Administrativa	MMC	Administrativa
MMI	Coordenadora de Recursos Humanos	MMI	Coordenadora de Recursos Humanos
MMI(s)	---	MMI(s)	Não entregou
MMT	Diretora	MMT	Não entregou
MMR	Lojista	PMR	Programador Informático
MMB	Administrativa	MMB	Administrativa
PMS	Empregado de Escritório	PMS	Técnico de Vendas
MRV	Docente do 1.º ciclo e 2.º ciclo de Matemática e Ciências	MRV	Docente do 1.º ciclo e 2.º ciclo de Matemática e Ciências
MSN	Educadora de Infância	MSN	Educadora de Infância
MSF	Engenheira Técnico de Produção Animal	MSF	Eng. Téc. Profução Animal
MTJ	Educadora Social	MTJ	Educadora Social
MVM	Técnica Superior de Diagnóstico Terapêutico	MVM	Não entregou

e. Grau de Parentesco

Grau de Parentesco	Frequência Q ₁	%	Frequência Q ₂	%
Mãe	19	90,48%	14	82,35%
Pai	2	9,52	3	17,65%
Avô	0	0	0	0
Avó	0	0	0	0
Outro	0	0	0	0

f. Avaliação das aprendizagens

Tema/Objetivo	Categoria	Subcategorias	Indicadores (deduções/inferências) /Unidades de Registro (menor recorte de ordem semântica) Q ₁	Indicadores (deduções/inferências)/Unidades de Registro (menor recorte de ordem semântica) Q ₂
Caraterização do (conceito) de avaliação	Envolvimento do aluno	Competências	Autonomia (MBS); Saber Ser (MIG); Saber Estar (MIG); Criatividade (MIG); Raciocínio (MMT); Desenvolvimento (MMT); Adaptação (MMR); Individual (MDB) “o meu educando poder fazer parte deste processo de forma ativa, como por exemplo ser avaliado em momentos em que o próprio se sentisse preparado (...)” (MJF); “(…) o aluno progrida com sucesso, se torne resistente e supere as suas dificuldades. Que possibilite ao aluno uma tomada de decisão sobre o que fazer para superar os desafios existentes” (MDB); “Os educandos terem no dia-a-dia conhecimento da sua avaliação, podem refletir sobre a sua avaliação e poderem escolher os instrumentos de avaliação” (MRV); “(…) uma análise se a criança consegue colocar em prática os temas aprendidos (MIP)”	Desenvolvimento (PCX; MLF; MMI); Consciência (PCX); Compreensão (MIP); Participação (MIG; MMR); Colaboração (MIG); Empenho (MJF); Atenção (MLF; MMR); Concentração (MLF); Aprendizagem (MMC); Autonomia (MMI); Responsabilidade (MMI; MMB); Consciência (MMB); “participar ativamente na sua avaliação (...) – (MRV); “O meu educando revelou sempre muito empenho nas atividades desenvolvidas” (MDB);
		Con-teú-dos	Conhecimento (MBS; MIG; MJF; MMT; MMR; MTJ); Habilidades (MMR); Capacidades (MTJ);	Conhecimento (PCX; MJF; MSF); Valores (MMB); Cultura (MMB) “(…) só a que der mais informações ao meu educando sobre o estado das suas aprendizagens (...) (MCX).

Envolvimento do professor	Competências	<p>Indicativa (MBS); Aprendizagens Essenciais (MJF); Consolidar (MJP); Competência (MMC; MTJ); Qualidade (MMI); Empenho (MMI); Rigor (MMI); Pedagógica (MMI); Ponderar aprendizagens individuais (MSN); Aplicação (MTJ); Exigência (MVM); Objetivos (MVM)</p> <p>“(…) o/a professor/a tem de ser competente e estar empenhado a 100% com os seus alunos (…)” (MMI);</p>	<p>Pesquisa (MIG); Apreciação (MMC); Análise (MMC); Disciplina (MMI); Classificação (MRV); Objetivos (MVM); Exigência (MVM)</p> <p>“(…) Tornar o ensino “mais leve”/ conteúdos mas ficarem bem adquiridos (…)- (MTJ);</p> <p>“(…) ser mais flexível” (MRV);</p> <p>“(…) ir ao encontro das aprendizagens de cada aluno e das suas especificidades (…)- (MDB)</p> <p>“Considero que a avaliação mais ajustada é aquela que nos dá os dados que queremos recolher (…)- (MCX)</p> <p>“A avaliação deve acompanhar todas as práticas pedagógicas contribuindo assim para a melhoria das aprendizagens e do ensino(…)”. (MMI)</p>
Envolvimento dos En-cargados de		<p>“(…) a educação familiar que possa permitir uma mente aberta de todos os envolvidos neste processo” (MMI);</p> <p>“(…) através dos pais em casa (…)” (MMR);</p>	
	Sentimentos e atitudes	<p>“(…) um momento importante mas não de forma a ser um momento temido pelo aluno (…)” (MBS); “(…)”</p>	<p>Envolvimento (PCX); Esforço (MJF); Motivação (MJP; MSN); Divertido (PMS); Interesse (MJF; MLF; MMR; PMS);</p> <p>“(…) interesse em aprender (…)- (MTJ);</p> <p>“(…) não se sinta demasiado pressionada com os momentos de avaliação” (MJP);</p>
Instrumentos	Técnicas	<p>Fichas de Avaliação (MCX; MSF); Trabalhos de Casa (MCX); Questão – Aula (MCX) ; Desenho Universal para as Aprendizagens (MJF); Autoavaliação (MRV); Instrumentos (MRV)</p> <p>“(…) trabalhos em grupo, projetos e apresentações à turma” (MIG);</p> <p>“(…) trabalhos de casa e devida correção (forma de o aluno ver onde errou), questões-aula (após dada a matéria, a fim da professora perceber se os alunos compreenderam a matéria dada…) (…)” (MTJ);</p> <p>“(…) e testes” (MVM);</p>	<p>Autoavaliação (MDB);</p> <p>(…) a questão-aula acho muito importante porque a professora poderá verificar se a matéria dada foi compreendida/adquirida e ter oportunidade de voltar a explicar e ver se houve melhoria, dar oportunidade aos pares para fazerem a avaliação do trabalho realizado pelo aluno… (MTJ);</p> <p>(…) autoavaliar-se e heteroavaliação” (MRV);</p> <p>“(…) Penso que terá de incidir em diversos instrumentos (…)- (MDB)</p> <p>“(…) A autoavaliação, no final de cada atividade, é bastante importante para a tomada de consciência das dificuldades sentidas (MDB)”.</p>

		Métodos	<p>Observação (MCX; MMR); Compreensão (MMT); Feedback (MRV); Reflexão (MRV); Avaliação de comportamentos/atitudes (MSF)</p> <p>“(…) através de atitudes, comportamento (…)- (MMR);</p> <p>(…) com comportamento (…)- participação (…)- (MVM);</p> <p>“(…) a avaliação por domínios é bastante completa” (MJP)</p>	<p>Execução (MIP); Observação (MMC); Métodos (MRV); Feedback (MRV); Reflexão (MRV); Didático (PMS); Atitudes (MSF)</p> <p>(…) comportamento na sala de aula (…)- (MTJ)</p> <p>“(…) feedbacks constantes (…)- (“MRV);</p> <p>“Aprecio o modelo de aprendizagem da Escola da Ponte. Bem sei que as nossas escolas não estão preparadas para projetos semelhantes, mas seria muito interessante progredirmos nesse sentido.” (MJF);</p> <p>“Manter como está, apostar mais na capacidade de pesquisa e reflexão crítica sobre o que pesquisam.”(MIG);</p> <p>“(…)É de realçar, que o uso do computador para as realizar foi um fator muito importante na motivação demonstrada(…) (MDB)”</p> <p>Sim acho um método bastante interessante e recomendável (PMS) – face à realização das atividades.</p> <p>A diversidade de atividades, ou seja, a exploração de diferentes assuntos é motivadora. Permite ao aluno ficar com perspetivas sobre assuntos, que não teria se não tivesse que os ter aprendido e trabalhado (MJP)</p> <p>Considero que as atividades desenvolvidas vão ao encontro do potencial de crescimento dos alunos. É importante pô-los em contacto direto com os meios de pesquisa, de investigação, potenciando assim a descoberta das matérias sobre as quais tem de desenvolver o trabalho (MMI)</p>
Modalidades	Formativa	<p>Formativa (MDB); Qualitativa (MDB; MIP); Avaliação contínua (MJP; MMC; MSF); Processo (MMC);</p> <p>(…) um registo diário de conhecimentos” (MMB);</p> <p>“um acompanhamento diário” (MIP);</p> <p>“(…) um processo contínuo, que deve ter vários momentos de avaliação e de diferentes formas para que todas as crianças possam se ajustar (MCX)”;</p> <p>“ter sempre em conta o todo do ano/período e não somente o valor dos testes” (PMS);</p>	<p>Formativa (MDB); Qualitativa (MDB; MSN); Contínua (MJP);</p> <p>“(…) uma avaliação contínua, dia a dia (…)- (MTJ);</p> <p>A busca pelo conhecimento tem de ser constante (…)- (PMS);</p> <p>“Uma avaliação contínua (…)- (MIP);</p> <p>“(…)Estou em crer que será também necessário valorizar mais as avaliações de natureza holística”. (MMI);</p>	
	Sumativa	<p>Direta (MDB); Quantitativa (MIP); Ponto de partida VS ponto de chegada (MJF); Espaçada no tempo (MSN)</p>	<p>Direta (MDB); Quantitativa (MSN)</p> <p>(…) o peso distribuído de forma equitativa (…)- (MDB);</p> <p>“(…) percentagens mais equilibradas entre o que o aluno é, o que o aluno faz diariamente” (MIP);</p>	

	Comunicação	Prof - EE	Verbal (MLF); Escrita (MLF); Comunicação (MLF); Informativa (MMC); Fácil leitura e interpretação (MSN) “(…) de toda a informação que é passada entre escola e pais” (MMR);	Resumo (MSN); “Os professores/ enc. de educação não conseguem adaptar horários, de forma a estarmos atualizados sobre o aluno (relação com os pares e suas dificuldades escolares (matérias, como ajudar, ...) os pais muitas vezes, só acompanham o aluno porque alguém informou, esteve na escola e foi informado deixando os pais tristes... e com sentimentos que falham em alguns momentos” (MTJ).
	Sugestões			“Penso que teria sido interessante as atividades serem apresentadas à turma (ao invés de escolher apenas uma), porque houve muito trabalho envolvido por parte de toda a família e, seria uma forma de valorizar o esforço de todos. No entanto, compreendo que dado o programa que tem de ser cumprido e o n.º de alunos da turma, não fosse exequível.” (MJF)

g. A avaliação na perspetiva dos encarregados de educação

Tema/ Objeto	Categoria	Sub-categoria	Pré – Intervenção Q ₁		Pós – Intervenção Q ₂	
			Unidades de Enumeração (Grau de importância atribuído pelos encarregados de educação – n.º de respostas em cada indicador)	Frequência (média)	Unidades de Enumeração (Grau de importância atribuído pelos encarregados de educação – n.º de respostas em cada indicador)	Frequência (média)
O que é avaliação para os encarregados de educação?	Uma forma do professor aceder ao que o aluno sabe	Muito Importante	8	38,10%	7	41,18%
		Importante	5	23,81%	3	17,65%
		Moderadamente Importante	4	19,05%	3	17,65%
		Pouco Importante	2	9,52%	2	11,76%
		Muito Pouco Importante	2	9,52%	2	11,76%
	Uma nota quantitativa	Muito Importante	0	0,00%	2	11,76%
		Importante	6	28,57%	4	23,53%
		Moderadamente Importante	8	38,10%	5	29,41%
		Pouco Importante	6	28,57%	6	35,29%

	Uma nota qualitativa	Muito Pouco Importante	1	4,76%	0	0,00%
		Muito Importante	0	0,00%	2	11,76%
		Importante	9	42,86%	7	41,18%
		Moderadamente Importante	8	38,10%	7	41,18%
		Pouco Importante	2	9,52%	1	5,88%
		Muito Pouco Importante	2	9,52%	0	0,00%
	Uma forma de auxiliar a aprendizagem dos alunos	Muito Importante	7	33,33%	7	41,18%
		Importante	5	23,81%	5	29,41%
		Moderadamente Importante	6	28,57%	0	0,00%
		Pouco Importante	0	0,00%	3	17,65%
		Muito Pouco Importante	3	14,29%	2	11,76%
	Uma forma de auxiliar o professor a organizar as suas aulas	Muito Importante	8	38,10%	3	17,65%
		Importante	4	19,05%	7	41,18%
		Moderadamente Importante	1	4,76%	4	23,53%
		Pouco Importante	6	28,57%	2	11,76%
		Muito Pouco Importante	2	9,52%	1	5,88%

h. Elementos que participam no processo avaliativo

Tema/ Objetivo	Categoria	Pré-Intervenção Q1		Pré-Intervenção Q2	
		Unidades de Enumeração (n.º de respostas dos EE)	Frequência	Unidades de Enumeração (n.º de respostas dos EE)	Frequência
P o r q u e m é r e a l i z a d	Pelos professores	3	15,79%	1	5,56%

	Pelos alunos	0	0,00%		0	0,00%
	Pelos encarregados de educação	0	0,00%		0	5,56%
	Pelos professores e pelos alunos	7	36,84%		1	5,56%
	Pelos alunos, pelos professores e pelos encarregados de educação	9	47,37%		15	83,33%

i. Instrumentos reconhecidos pelos EE

Tema/ Objetivo	Categoria	Sub categoria	Pré-Intervenção Q1		Pós-Intervenção Q2		
			Unidades de Enumeração (n.º de respostas dos EE)	Frequência	Unidades de Enumeração (n.º de respostas dos EE)	Frequência	
	Instrumentos	Fichas de avaliação	21	26,58%	17	24,64%	
		Trabalhos de casa	20	25,32%	17	24,64%	
		Registos de participação nas aulas	15	18,99%	13	18,84%	
		Questões-aula	17	21,52%	15	21,74%	
		Listas de verificação	6	7,59%	7	10,14%	
		Outros					
	Outros	Trabalhos de investigação	1	8,33%	2	22,22%	
		Apresentações Orais	3	25,00%	3	33,33%	
		Trabalhos de grupo	2	16,67%	1	11,11%	
		Grelhas de observação	1	8,33%			
		Questionários/Inquéritos	1	8,33%			
		Atitudes e comportamentos	1	8,33%			
		Trabalhos de projeto	1	8,33%	2	22,22%	
		Trabalho colaborativo	1	8,33%			
	Lista de palavras difíceis	1	8,33%				
	Avaliação pelos pares			1	11,11%		

j. Relação Escola-Família-Avaliação

Tema/ Objetivo	Categoria	Unidades de Enumeração (n.º de respostas dos EE) Q₁	Frequência
Considero importante ir à escola do meu educando?	Muito Importante	16	76,19%
	Importante	3	14,29%
	Moderadamente Importante	1	4,76%
	Pouco Importante	1	4,76%
	Nada Importante	0	0,00%

k. Frequência de comunicação com o professor

Tema/ Objetivo	Categoria	Unidades de Enumeração (n.º de respostas dos EE) Q₁	Frequência
Com que frequência comunica com a professora do seu educando?	Diariamente	0	0,00%
	2/3 vezes por semana	0	0,00%
	1 vez por semana	1	5,00%
	1 vez por mês	8	40,00%
	1 vez por período	11	55,00%
	1 vez por ano	0	0,00%
	Nunca	0	0,00%

1. Grau de concordância atribuída às afirmações



Pré-Intervenção Q1				Pós-Intervenção Q2			
Tema/ Objetivo	Categoria	Unidades de Enumeração (n.º de respostas dos EE)	Frequência	Tema/ Objetivo	Categoria	Unidades de Enumeração (n.º de respostas dos EE)	Frequência
Costumo apoiar o meu educando na realização dos trabalhos de casa	Concordo Totalmente	9	42,86%	Apoiei o meu educando na realização dos trabalhos de casa.	Concordo Totalmente	12	70,59%
	Concordo	9	42,86%		Concordo	5	29,41%
	Não concordo Nem discordo	2	9,52%		Não concordo Nem discordo	0	0%
	Discordo	1	4,76%		Discordo	0	0%
	Discordo Totalmente	0	0,00%		Discordo Totalmente	0	0%
Costumo apoiar o meu educando na preparação para os momentos de avaliação.	Concordo Totalmente	11	52,38%	Apoiei o meu educando na preparação para os momentos de avaliação?	Concordo Totalmente	11	64,71%
	Concordo	8	38,10%		Concordo	5	29,41%
	Não concordo Nem discordo	1	4,76%		Não concordo Nem discordo	1	5,88%
	Discordo	1	4,76%		Discordo	0	0%
	Discordo Totalmente	0	0,00%		Discordo Totalmente	0	0%
Procuro envolver-me ativamente nas atividades sugeridas pela professora	Concordo Totalmente	11	52,38%	Envolvi-me ativamente nas atividades sugeridas pela professora.	Concordo Totalmente	10	58,82%
	Concordo	9	42,86%		Concordo	6	35,29%
	Não concordo Nem discordo	1	4,76%		Não concordo Nem discordo	1	5,88%
	Discordo	0	0,00%		Discordo	0	0%
	Discordo Totalmente	0	0,00%		Discordo Totalmente	0	0%
Que estímulo o meu educando	Concordo Totalmente	21	100%	Questionei o meu educando sobre como	Concordo Totalmente	16	94,12%
	Concordo	0	0,00%		Concordo	1	5,88%

	Não concordo Nem discordo	0	0,00%		Não concordo Nem discordo	0	0%
	Discordo	0	0,00%		Discordo	0	0%
	Discordo Totalmente	0	0,00%		Discordo Totalmente	0	0%
Considero que o meu apoio poderá influenciar o sucesso escolar do meu educando	Concordo Totalmente	7	33,33%	Considero que o meu apoio poderá influenciar o sucesso escolar do meu educando.	Concordo Totalmente	10	58,82%
	Concordo	10	47,62%		Concordo	7	41,18%
	Não concordo Nem discordo	4	19,05%		Não concordo Nem discordo	0	0%
	Discordo	0	0,00%		Discordo	0	0%
	Discordo Totalmente	0	0,00%		Discordo Totalmente	0	0%
Considero que a relação que eu tenho com a escola influencia o apoio ao meu educando	Concordo Totalmente	11	52,38%	Considero que a relação que eu tenho com a escola influenciou o apoio ao meu educando.	Concordo Totalmente	7	41,18%
	Concordo	3	14,29%		Concordo	6	35,29%
	Não concordo Nem discordo	6	28,57%		Não concordo Nem discordo	2	11,76%
	Discordo	1	4,76%		Discordo	2	11,76%
	Discordo Totalmente	0	0,00%		Discordo Totalmente	0	0%
Considero que a relação entre a escola e a família é suficiente	Concordo Totalmente	11	55,00%	Considero que a comunicação entre escola e família foi suficiente.	Concordo Totalmente	9	52,94%
	Concordo	6	30,00%		Concordo	6	35,29%
	Não concordo Nem discordo	3	15,00%		Não concordo Nem discordo	1	5,88%
	Discordo	0	0,00%		Discordo	1	5,88%
	Discordo Totalmente	0	0,00%		Discordo Totalmente	0	0%
Procuo manter-me informado sobre as aprendizagens e dificuldades do meu educando	Concordo Totalmente	17	80,95%	Procurei manter-me informado sobre as aprendizagens e dificuldades do meu educando	Concordo Totalmente	10	58,82%
	Concordo	3	14,29%		Concordo	6	35,29%
	Não concordo Nem discordo	1	4,76%		Não concordo Nem discordo	1	5,88%
	Discordo	0	0,00%		Discordo	0	0%

	Discordo Totalmente	0	0,00%			Discordo Totalmente	0	0%
Considero que o feedback recebido pela professora sobre a avaliação do meu educando me permite apoiá-lo a ultrapassar dificuldades.	Concordo Totalmente	17	80,95%		Considero que o feedback recebido pela professora sobre a avaliação do meu educando me permitiu apoiá-lo a ultrapassar dificuldades.	Concordo Totalmente	8	50,00%
	Concordo	4	19,05%			Concordo	6	37,50%
	Não concordo Nem discordo	0	0,00%			Não concordo Nem discordo	2	12,50%
	Discordo	0	0,00%			Discordo	0	0%
	Discordo Totalmente	0	0,00%			Discordo Totalmente	0	0%
Considero que a nota final de período reflete as aprendizagens do meu educando	Concordo Totalmente	7	33,33%					
	Concordo	12	57,14%					
	Não concordo Nem discordo	2	9,52%					
	Discordo	0	0,00%					
	Discordo Totalmente	0	0,00%					
Considero importante a participação dos encarregados de educação na avaliação dos seus educandos	Concordo Totalmente	4	19,05%		Considero importante a participação dos encarregados de educação na avaliação dos seus educando	Concordo Totalmente	10	58,82%
	Concordo	9	42,86%			Concordo	5	29,41%
	Não concordo Nem discordo	4	19,05%			Não concordo Nem discordo	2	11,76%
	Discordo	4	19,05%			Discordo	0	0%
	Discordo Totalmente	0	0,00%			Discordo Totalmente	0	0%

APÊNDICE XXIII – QUESTÃO-AULA 1

Orçamento para a erupção vulcânica

 REPÚBLICA PORTUGUESA EDUCAÇÃO	[Redacted]	 AGUPAMENTO DE ESCOLAS DR. CORREIA MATEUS
Questão-Aula Disciplina: Matemática	Data: ____/____/____	
4.º Ano – 2023/2024		
Nome: _____		N.º ____

O Manuel quer simular uma erupção vulcânica tal como os seus colegas realizaram na escola. Para isso, vai precisar de comprar os materiais necessários para realizar o seu próprio modelo de vulcão. Sabendo que o Manuel só tem 18€, ajuda-o a construir um orçamento para a sua atividade experimental.

Materiais/ Preço
• Tabuleiro: 4,50 € - Continente; 3,99€ - Hôma; 9,99€ - IKEA
• Pasta de modelar: 4,19€ - Staples; 2,25€ - FNAC; 2,70€ - Papelaria Americana
• Garrafa de iogurte: 0,59€ - Continente; 0,36€ - Pingo Doce; 0,34€ - Lidl
• Palhinhas grossas dobráveis: 1,49€ - Hôma; 3,00€ - IKEA; 2,49€ - Espaço Kasa
• Rolo de fita adesiva: 2,39€ - Continente; 2,25€ - Papelaria Americana; 2,29€ - Staples
• Tesoura: 2,79€ - Staples; 5,95€ - Papelaria Americana; 2,49€ - Continente
• Bicarbonato de sódio: 0,99€ - Continente; 3,29€ - Leroy Merlin; 4,49€ - Agriloja
• Detergente da loiça: 0,89€ - Continente; 1,89€ - Pingo Doce; 1,29€ - Aldi
• Vinagre: 0,69 € Aldi; 0,59€ - Pingo doce; 0,75€ - Continente
• Corante alimentar vermelho: 1,64€ - Continente; 1,45€ - El corte inglês; 2,69€ - Auchan
• Pau de espetada: 1,80€ - Continente; 1,09€ - Auchan; 2,57€ - FNAC

1. Observa a tabela com os materiais que o Manuel vai precisar para a construção do seu modelo de erupção vulcânica e constrói o orçamento (não te esqueças de identificar o saldo inicial e final bem como, as suas despesas).

Orçamento do Manuel

	Materiais:
_____ €	Total: _____ €
	_____ €

APÊNDICE XXIV – DADOS RECOLHIDOS DOS QUATRO DESAFIOS

Tema/ Objetivo	Categoria	Sub- catego- ria	Indicadores (deduções/inferências)/Unidades de Registo (menor recorte de ordem semântica). Receita em Família	Indicadores (deduções/inferências)/Unidades de Registo (menor recorte de ordem semântica) “25 de Abril de 1974”	Indicadores (deduções/inferências)/Unidades de Registo (menor recorte de ordem semântica) “A minha inspiração”	Indicadores (deduções/inferências)/Unidades de Registo (menor recorte de ordem semântica) “Vamos poupar água”
	Objetivo	Cumpriu	<p>(...) A/O ABS/ACX/ADB/ AIP/ AIG/AJF/ALF/ AMC/AMR/AMT/AMB/ AMS / ARV/ ASN/ AVM/ ATJ/ASF atingiu assim o objetivo da atividade – IDB</p> <p>“(…) Sim, considero que o objetivo foi conseguido (…)” – MBS</p> <p>“ Sim, percebeu o objetivo da atividade” (PGM)</p> <p>“Sim, pois realizou o orçamento (...) percebeu o objetivo da atividade – MIP</p> <p>“Sim o meu educando percebeu o objetivo da atividade (...) – MMR</p> <p>Apesar de ter atingido o objetivo da atividade com relativa facilidade (...) – MMR</p> <p>Sim, na minha opinião, o meu educando percebeu o objetivo da atividade – MMB</p> <p>“Considero que o meu educando percebeu o objetivo (...) – MSF</p> <p>“Sim, compreendeu o objetivo da atividade, por detrás de uma refeição está, um orçamento e despesa para a confeção” (MVM)</p>	<p>“(…) A/O ABS, ACX, ADB, AEG, AIP, AIG, AJF, AJP, ALF, AMC, AMI, AMR, AMB, AMS, ARV, ASN atingiu assim, o objetivo da atividade.” – IDB</p> <p>“ Acredito que o meu educando percebeu a importância do dia 25 de abril e o que veio alterar nas nossas vidas.” (MMB)</p> <p>“A MI. Percebeu bem o objetivo deste trabalho.(...)” – MMC</p> <p>“Sim, isso foi referido na entrevista.” (MLF).</p> <p>“Percebeu o objetivo da atividade (...) – MJP.”</p> <p>“Sim, considero que o meu educando percebeu o objetivo da atividade (...)” – MJF;</p> <p>“Considero que entendeu a diferença do antes e o depois do 25 de abril e o slogan 25 de abril sempre! Fascismo nunca mais!” – MIP</p>	<p>“A/O ABS, ADB, AIG, AJP, AJF, ALF, AMR, MAS, ARV, ASN, ASF, ATJ atingiu assim, o objetivo da atividade (...)”. – IDB</p> <p>“ (...) Ainda assim, a/o AEG, AMC, AMI atingiu o objetivo da atividade.” – IDB</p> <p>“ (...) Contudo, a/o AGM, AVM atingiu o objetivo da atividade.” – IDB</p> <p>“Considero que o objetivo foi compreendido e bem realizado.” – MBS</p> <p>“Sim o meu educando entendeu o objetivo do trabalho (...) – PCX</p> <p>“Sim (...)” – MDB, MRV, MTJ</p> <p>“Sim, o meu educando percebeu o objetivo da atividade.” (PGM)</p> <p>“Sim, considero que o meu educando percebeu o objetivo da atividade.) – MJF</p> <p>“Sim, percebeu. (...)” – MJP</p>	<p>“(…) A/O ABS, ACX, ADB, AIP, AJP, ALF, AMC, AMI, AMR, AMB; AMS, ARV, ASN, ASF, ATJ, AVM atingiu assim, o objetivo da atividade”- IDB</p> <p>“Penso que a parte do objetivo em termos de dados ficou compreendido (...)” – MBS</p> <p>“ O meu educando percebeu o objetivo da atividade (...)” – MCX</p> <p>“Sim, o ADB percebeu totalmente o objetivo da atividade (...)” – MDB</p> <p>“ Foi mais um desafio superado com sucesso.” - MIP</p> <p>“Sim, considero (...)” – MJF</p> <p>“Sim, porque conseguiu fazer o trabalho.” – MLF</p> <p>“ Sim, a MI. Percebeu o objetivo deste trabalho. Foi ela que me explicou o que fazer e inclusivamente, deu a indicação do tipo de gráfico que deveria apresentar.” – MMI</p>

			<p>“Ele percebeu o objetivo da atividade (...)” – MDB</p> <p>“Sim. Entrevistando um familiar que vivenciou a Revolução dos Cravos conseguiu entender e visualizar melhor os acontecimentos daqueles dias.” – MCX</p> <p>“Sim, porque eu sinto que consegui entender mais, isto é. Eu já sabia que tinha acontecido e tudo mais, mas com a minha avó a falar na 1.ª pessoa, senti que o "percebi" ficou reforçado "PERCEBI” – AIP</p> <p>“Sim, porque consegui perceber as respostas da minha avó.” – AIG</p> <p>“Sim, consegui entender a vida antes e depois do 25 de abril.” – AJF</p> <p>“Sim, porque sei distinguir antes e depois do acontecimento.” - AMR</p>	<p>“Sim, conseguiu perceber o objetivo da atividade.” - MVM</p> <p>“Sim, considero que a minha educanda percebeu o objetivo (...)” – MMR</p> <p>“Na minha opinião o M. percebeu a atividade.” – PMS</p> <p>“Sim, percebeu o objetivo da atividade fazendo-a como proposto.” – MSF</p> <p>“ Sim, porque eu gosto muito do meu avô” – AVM</p> <p>“Sim, para conhecer melhor a pessoa, perceber porque é que ela me inspira, entre outros.” – ATJ</p> <p>“Sim, era treinar o texto biográfico.” - ASF</p> <p>“Sim, (...)” – ASN, AJF</p> <p>“Sim, porque consegui construir o texto biográfico” – ARV</p> <p>“Sim, porque a pessoa que me inspira foi bem escolhida.” – MAS</p> <p>“Sim, porque ‘sobre a vida de uma pessoa, então é mais fácil.” – AMR</p> <p>“Sim, eu percebi que o objetivo desta atividade era saber mais coisas sobre a pessoa que me inspira.” - AMI</p>	<p>“ Sim, o meu educando percebeu o objetivo da atividade (...)” – MMR</p> <p>“ Sim, porque fizemos como pedido” – MRV</p> <p>“ Sim a S percebeu o objetivo da atividade (...) – MSN</p> <p>“ Sim. Identificou e transmitiu-me o que era pretendido.” – MSF</p> <p>“ Eu penso que o T percebeu (...)” – MTJ</p> <p>“ Sim, considero que o V percebeu o objetivo” – MVM</p> <p>“Eu percebi o objetivo da atividade (...)” – ACX</p> <p>“ Sim, percebi o objetivo da atividade porque fiz tudo o que está entre parênteses.” – ADB</p> <p>“ Sim, porque eu sinto realmente que fiquei a perceber. Ex.: já não me questiono o que é a amplitude.” – AIP</p> <p>“ Sim (...) – AJF</p> <p>“Sim, porque consegui fazer o trabalho” – ALF</p> <p>“ Sim, porque consegui identificar o conceito.” – AMC</p>
--	--	--	---	---	---

			<p>“Sim, porque o objetivo era aprender a usar o limite do dinheiro.” (ACX)</p> <p>“Sim compreendi, porque fiz isto bem rápido só no computador é que estava bem lento (ADB).</p> <p>“Sim percebi o objetivo da atividade.” (AGM)</p> <p>” Sim, tive facilidade e, fazer a atividade, por isso acho que percebi o que tinha de fazer” (AJP)</p> <p>“Sim, pois consegui realizar a tarefa.” (AMB)</p>		<p>“Sim, percebi porque os objetivos estavam explícitos no enunciado da tarefa.” – AJP</p> <p>“Sim, percebi a atividade.” – AGM)</p> <p>“Sim, eu construí um texto biográfico sobre uma pessoa que me inspira, relatei a vida da pessoa, os seus feitos e terminei a dizer o motivo pela qual me inspira.” – ADB</p>	<p>“Sim, eu percebi (...) – AMI</p> <p>“Sim, porque fiquei a conhecer melhor os gráficos (...) – AMR</p> <p>“Sim, porque eu gostei.” – MAS</p> <p>“Sim, porque foi o que eu e o meu pai fizemos.” - ARV</p> <p>“Sim (...) – ASN</p> <p>“ Sim, era perceber e melhorar os gráficos e treinar a escolha ao escolher o gráfico mais apropriado.” – ASF</p> <p>“Eu penso que sim (...) – ATJ</p> <p>“Sim porque nunca esperava que houvesse um tpc sobre lavar os dentes.” - AVM</p>
--	--	--	--	--	--	--

		<p>“Sim porque o objetivo era realizar um orçamento mais parecido com a realidade e foi isso que eu fiz (ASN)</p> <p>“Sim, era melhorar o conhecimento da receita, saldo e despesa e ajudar nas escolhas (ASF).</p>		<p>“Sim, era perceber como era fazer uma biografia!” – ACX</p> <p>“Sim, saber fazer uma biografia de uma pessoa.” – ABS</p>	
	Não cumprido	(AMI; AGM; AEG; AMIS; AMT)			AJF
Atitudes	Envolvimento	<p>A/O ABS/ ACX/ADB/AIP/AIG/AJF/ AMC/ AMR(/ MAS/ ARV/ ASN/ ASF/ ATJ no decorrer da atividade demonstrou interesse, empenho e concentração (...) – IDB</p> <p>A/O AEG, AMB, AVM, no decorrer da atividade demonstrou, por vezes, interesse na realização da atividade, mantendo-se empenhada e concentrada ao longo da sua realização (...) – IDB</p> <p>A/O AGM/ ALF/ AMI no decorrer da atividade, demonstrou frequentemente interesse, empenho e concentração (...) – IDB</p> <p>“Demonstrou preocupação em escolher ingredientes que não fossem caros, de forma que não ultrapassasse o orçamento que tinha.” – MCX</p> <p>“(…) realizou-a com responsabilidade.” – MMB</p> <p>“(…) esteve sempre motivado na procura dos melhores preços (...)” (MTJ)</p> <p>“(…)tentei demonstrar interesse no decorrer desta atividade.” (AMC)</p>	<p>“A/O ABS, ACX, ADB, AEG, AIP, AIG, AJF, AJP, ALF, AMC, AMI, AMR, AMB, AMS, ARV, ASN no decorrer da atividade demonstrou interesse, empenho e concentração (...)” – IDB</p> <p>“No meu ponto de vista, a S. planeou e participou na proposta com o objetivo de "fazer o trabalho de casa" e não com a motivação de querer saber mais sobre a Revolução (...) – MSN</p> <p>“(…) Foi um grande entusiasmo que entrevistou os 4 avós, em particular, o avô A. por ter estado no ultramar. Os tempos antes do 25 de abril causam-lhe muita admiração e estranheza, nomeadamente, supressão dos direitos individuais, os castigos aplicados pela PIDE...(…) – MMI</p> <p>(…) Demonstrou interesse, empenho e entusiasmo durante a realização da atividade (...) – MMC</p>	<p>“(…) A/O ABS, ADB, AEG, AGM, AIG, AJP, ALF, AMC, AMI, AMS, ARV, ASN, ASF, ATJ, AVM no decorrer da atividade, demonstrou, interesse, empenho e concentração (...)” – IDB</p> <p>“(…) O AJF, no decorrer da atividade, demonstrou - frequentemente - interesse, empenho e concentração (...)” – IDB</p> <p>“(…) No entanto acho que ficou pouco claro para ela se seria para aprofundar mais os detalhes sobre a pessoa escolhida ou não” - MJP</p> <p>“Considero que a C. teve dificuldade me entender o conceito de texto biográfico. Não teve dificuldade em escolher a personalidade e o modo de apresentação do trabalho.” – MMC</p> <p>“A MI. Revelou grande entusiasmo por esta atividade.(…)” – MMI</p>	<p>“(…) demonstrou, interesse, empenho e concentração (...)” – IDB (ABS; ACX; ADB; AIP; AJF; AJP; ALF; AMC; AMI; AMR; AMB; AMS; ARV; ASN; ASF; ATJ; AVM</p> <p>“(…) Demonstrou interesse (...)” – MJF</p> <p>“ A AMC demonstrou-se muito interessada na parte prática do trabalho (...)” – MMC</p> <p>“(…) demonstrou interesse (...) – MSN</p> <p>“(…) a mãe teve dúvidas na interpretação do exercício e tivemos de trocar ideias (mãe/filho). Porque o exercício dizia, mantém a torneira aberta, mas nós cá em casa, fechamos a torneira enquanto fazemos a escovagem! (hihihi)” – MTJ</p> <p>“(…) porque demonstrei interesse e executei a tarefa com sucesso” - ASN</p>

			<p>“senti dificuldades às vezes mas consegui superá-las e adquiri mais conhecimentos à cerca do 25 de abril. – AJP</p> <p>“(…) Sim, porque estou entusiasmado para conhecer mais a história de Portugal!” – MAS</p> <p>“(…) porque demonstrei interesse, estive empenhada na tarefa (…)- ASN</p>	<p>“(…) apesar de algumas dificuldades na construção do texto.” – MMR</p> <p>“Não tive oportunidade de ver o texto final. Mas da alegria com que falava da atividade, acredito que tenha percebido e estivesse motivada.” – MSN</p> <p>“O T. deu a conhecer uma personagem ligada a um mundo que me passa um pouco ao lado mas acabou por ser bastante interessante e deu a conhecer mais uma faceta do T.” – MTJ</p> <p>“(…) porque estive empenhada e concentrada e sendo assim foi mais fácil de realizar o PowerPoint.” – ASN</p> <p>“Achei que foi um pouco difícil …” - AMC</p>	
--	--	--	--	---	--

		Autonomia	<p>“(…) sem necessitar do auxílio da professora (...) – IDB (ABS, ACX, ADB, AIG, AJF, AMC, AMR, ASF, ATJ, AVM)</p> <p>“Nos momentos em que precisou do auxílio da professora conseguiu maioritariamente ultrapassar as suas dificuldades (...) – IDB(AGM, AMI)</p> <p>“(…) necessitando do auxílio da professora, frequentemente (...) – IDB (AIP)</p> <p>“(…) tendo ultrapassado as dificuldades que foram surgindo de forma autónoma - IDB (ALF)</p> <p>“(…) necessitando, pontualmente, do apoio da professora (AMS, ARV) – IDB</p> <p>“(…) Apenas precisou um pouco mais de ajuda na apresentação do powerpoint.” (MDB)</p> <p>“(…) Como executou ela mesmo a refeição, achou piada às despesas e ao facto de ainda ter ficado com saldo positivo no final” (MJP).</p> <p>“(…) precisou de ajuda quando o preço era apresentado em unidades diferentes, por exemplo, preço em mililitros e centilitros.” - MMR</p>	<p>“(…) sem necessitar do apoio da professora (...) – IDB (ABS; ACX; ADB; AEG, AIG; AJF; AJP; ALF; AMC; AMR; AMB; MAS; ARV; ASN;</p> <p>“(…)necessitando, pontualmente, do apoio da professora (...)” – IDB (AIP; AMI)</p>	<p>“(…) necessitando, pontualmente, do apoio da professora (...) – IDB (ABS, AEG, AJF, ALF, AMI, AVM)</p> <p>“(…) de forma autónoma (...) – IDB (ADB, AGM, AIG, AMC, ASF,)</p> <p>“(…) sem necessitar do apoio da professora (...)” – IDB (AJP)</p> <p>“(…) não sendo necessário o apoio da professora (...)” – IDB (AMR, ASN,)</p> <p>“(…) necessitando, por vezes, do auxílio da professora (...)” – IDB (AMS, ARV, ATJ)</p> <p>“(…) No entanto sentiu dificuldade na construção do mesmo. – PCX,</p> <p>“(…) necessitando de algum apoio na "melhor maneira" de apresentar a biografia.” – MDB</p> <p>“(…) Necessitei da ajuda do encarregado de educação.” – AMC</p> <p>“Mais ou menos, no princípio não conseguia escolher ninguém e depois tive dificuldades a explicar o porquê de a pessoa me inspirar.” - AIG</p>	<p>“(…) necessitando pontualmente do apoio da professora (...)” – IDB (ABS; ACX, AJF; AMI, ARV; ASN; ASF; ATJ; AVM)</p> <p>“(…) autonomamente (...) – IDB (ADB; AIP; AJP, ALF; AMC; AMR; AMB</p> <p>“(…) necessitando do apoio da professora (...)” – IDB (AMS)</p> <p>“(…) Fez tudo sozinho, a contagem dos copos e o registo. Apenas auxiliiei na apresentação final do trabalho.” – MDB</p> <p>“(…) apenas ajudei na criação da apresentação PowerPoint” – MMR</p> <p>“(…) fez um plano de recolha de dados. Fez tudo sozinha e apenas no final apresentou o trabalho para preencher a avaliação.” – MSN</p> <p>“(…) Mas tive uma dúvida porque nenhum dos dados eram iguais e eu não sabia como fazer a moda. (...)” ACX</p> <p>“(…) Em relação ao meu encarregado de educação achei que ele me ajudou mas só em algumas coisas (frequentemente).” - AMC</p>
--	--	------------------	--	--	---	--

	Conhecimentos	Prévios	<p>“(…) há vários anos que trabalho literacia financeira com a B para que seja capaz de gerir orçamentos mediante necessidades e receitas.” – MBS</p> <p>“(…) é algo que faço com os meus pais quando vou ao supermercado, ver os preços antes de comprar.” (ABS)</p> <p>“(…) já é usual ele fazer isto connosco quando vamos às compras.- PMS</p>			<p>“(…) mas em casa não deixamos a torneira aberta enquanto lavamos os dentes (…)”</p> <p>“(…) O V por hábito já utiliza o copo por causa deste intuito” - MVM</p>
		Desenvolvidos no desafio	<p>“(…) mobilizou os conceitos de receita, despesa e saldo (…)- IDB (ABS, ACX, ADB, AIP, AIG, AJF, ALF, AMC, AMI, AMR, AMT, AMB, MAS, ARV, ASN, ASF, ATJ)</p> <p>“Não senti qualquer dificuldade por parte do meu educando, bem pelo contrário, ele já vinha com os conceitos bem definidos (…)- MDB</p> <p>“(…) mencionando os termos corretos” – MIP</p> <p>“(…)Questionou acerca dos conceitos (…)- MJP</p> <p>A C. percebeu muito bem os conceitos, verificou que após as despesas com a sopa, o prato principal e a fruta ainda sobrou saldo para a sobremesa! (MMC)</p> <p>“(…) visto que distinguiu bem os conceitos receita, despesa e saldo (…)- MMR</p> <p>“(…)explicou-me os conceitos de receita, despesa e saldo. Também disse que apesar de não ter gasto os 25€ ainda podia ter poupado se fosse comprar os alimentos a outro supermercado e comparar preços.” – MRV</p>	<p>“(…)a/o ABS; ACX, ADB, AJP, ALF, AMC, ARV evidenciou relacionar a Revolução dos Cravos com a obtenção de liberdades e direitos (…)- IDB</p> <p>“(…) a/o AEG, AIP, AIG, AJF, AMI, AMR, MAS; AMB; ASN, evidenciou, frequentemente, relacionar a Revolução dos Cravos com a obtenção de liberdades e direitos (…)- IDB</p> <p>“(…) consegue identificar o que se podia e não podia fazer antes e depois do 25 de abril.” (PMS)</p> <p>“(…)em conversas sobre o tema consegue distinguir a diferença na vida das pessoas antes e após o 25 de abril de 1974.” (MMR)</p> <p>“(…) ficou a perceber a diferença que era viver antes do 25 de abril e após, sobretudo para as mulheres.” - MJP</p> <p>“(…) Consegui entender que as pessoas viviam de uma maneira muito diferente, com medo e sem liberdade de</p>	<p>“(…) Na resposta às questões colocadas - relativas ao texto biográfico - consegui identificar as características do género textual, conseguindo extrair da biografia informações relativas à vida e obras publicadas pelo autor Álvaro Magalhães (…)- IDB (ABS, ADB, AIG,AJP, ALF, AMS, ARV, ASN, ASF, ATJ,</p> <p>Na resposta às questões colocadas - relativas ao texto biográfico - consegui, identificar algumas das características do género textual, conseguindo extrair da biografia, frequentemente, as informações relativas à vida e obras publicadas pelo autor Álvaro Magalhães (…)- IDB (AEG, AJF, AMI, AGM, AMC, AMR, AVM)</p> <p>“No início o texto apenas relatava a vida da pessoa, depois com algumas questões que lhe fizemos melhorou o texto relatando alguns feitos e o motivo pelo qual é inspirador.” – MIG</p> <p>“(…) Ela pesquisou na internet e era tanta a informação a ponto de lhe dizer</p>	<p>“(…) Na resposta às questões colocadas - relativas à análise de dados estatísticos - identificou os dados quantitativos, organizando-os num gráfico de barras duplo, identificando também a moda (…)- IDB (ABS; ACX; ADB; AIP; AMB, ARV; ATJ)</p> <p>“(…) Na resposta às questões colocadas - relativas à análise de dados estatísticos - identificou os dados quantitativos, organizando-os num gráfico de barras duplo (…)- IDB(AJF; AJP; ALF; AMC; AMI)</p> <p>“Na resposta às questões colocadas - relativas à análise de dados estatísticos - identificou os dados quantitativos e a amplitude, organizando-os num gráfico de barras duplo (…)- IDB (AMR; AMS; ASN; ATJ; AVM)</p> <p>“(…) Apenas surgiu dúvida, porque no caso os números não se repetiram. Mas sabia os conceitos, logo sim chegou-se ao objetivo do trabalho. E</p>

		<p>“(…)utilizou sempre bem os conceitos de receita, saldo e despesa”. (MSF)</p> <p>“(…)utilizou/ compreendeu os conceitos (despesa, saldo e receita)! – MTJ</p>	<p>escolher o que queriam antes do 25 de abril.” – AMC</p> <p>“(…) eu percebi que antes do 25 de abril nós não tínhamos liberdade e eramos espiados pela Pide e depois do 25 de abril já tínhamos liberdade e direito a exprimir as nossas ideias sem sermos castigados.” – AMI</p> <p>“(…) percebi a ditadura que tínhamos e a liberdade que temos agora.” - ASN</p>	<p>que é necessário resumir e colocar por palavras nossas o resultado da pesquisa.” – MMI</p> <p>“(…) ao pesquisar consegui entender que nem sempre é fácil e outras coisas. No entanto, vou continuar a melhorar as minhas pesquisas.” - AJF</p>	<p>também ficou a perceber a água que se gasta a lavar os dentes!” – MCX</p> <p>“(…) A I. com facilidade recolheu os dados, colocou na tabela de apoio e identificou com clareza a moda e a amplitude das amostras recolhidas. O gráfico também foi executado com bastante cuidado e detalhe.” – MIP</p> <p>“(…) revelou ter conhecimentos sobre o tema em questão, assim como também ficou mais sensibilizado para a importância de poupar água e usá-la de modo responsável.” – MJF</p> <p>“ Percebeu o objetivo deste trabalho. Percebeu e colocou em prática a forma de apresentar os dados e o gráfico com muita facilidade.- MMC</p> <p>“(…) Em relação a conteúdos parecia ter adquirido todos os conceitos (moda, ...) e objetivos da atividade.” – MTJ</p> <p>“(…) consegui entender quanta água gasto com a torneira aberta.” – AJF</p> <p>“(…) era descobrir a água gasta em cada lavagem dos dentes por cada membro da família e representar o resultado num gráfico apropriado. O gráfico que eu escolhi foi o de barras.” – AMI</p> <p>“(…) E senti que era para nós percebermos como se fazia um gráfico. Por</p>
--	--	---	---	---	--

						<p>exemplo a moda, o máximo e o mínimo.” – AMR</p> <p>“ (...)com um medidor (copo de plástico) foi fácil ver quantidades de água gastas e fiquei a saber que entre mim e a minha mãe e o meu pai, eu sou o que gasta mais água.” – ATJ</p>
		Propostas Futuras	<p>Num próximo orçamento deverá conferir o total de despesas e o saldo final disponível para que não ultrapasse a receita disponível (ACX, AMC).</p> <p>Num próximo orçamento será importante rever os conceitos de receita, despesa e saldo, poderá ainda, no tempo de estudo autónomo, marcar uma reunião com a professora para que juntas ultrapassassem as dificuldades que emergiram (AEG; AGM; AMI, AMT).</p> <p>Num próximo orçamento deverá conferir o total de despesas e o saldo final (AIP, AMB, ASN, ASF, AVM).- IDB</p>	<p>“(…) Numa próxima vez, será importante que releia a questão (...)” – IDB (AMB)</p>	<p>“(…) As dificuldades que foram surgindo ao longo da realização da atividade poderão ser ultrapassadas com a leitura da síntese que se encontra no caderno diário e com o auxílio da professora (...)” – IDB (AEG, AJF, AVM)</p> <p>“(…) uma próxima vez, será importante que releia a biografia para que identifique todas as informações (...)” – IDB (AGM, AMC, AMI)</p> <p>“Para que clarifique as características deste género textual, poderá ler a síntese que se encontra no caderno diário (...)” - IDB (AMR)</p>	<p>“(…) As dúvidas que surgiram ao longo da atividade poderão ser ultrapassadas no tempo de estudo autónomo, com o apoio da professora (...). – IDB (ABS; ACX; ADB; AIP; AJF; AJP; ALF; AMC; AMI; AMB; AMS; ARV;</p> <p>“(…) Numa próxima vez, será importante a revisão dos conceitos de moda e amplitude” – IDB (AJF; ALF)</p> <p>“(…) Numa próxima vez, será importante a revisão do conceito de amplitude.”- IDB (AJP; AMC; AMI; AMB; ASF)</p> <p>“(…) Numa próxima vez, será importante a revisão do conceito de moda.”- IDB (AMR; AMS; ARV; ASN; ATJ; AVM)</p>
Competências	Tomada de decisão	<p>(...) evidenciando ter conseguido fazer escolhas mediante os preços apresentados (...) – IDB (ABS; AIP, AJF, ALF, ADB, AIG, AMR, AMB, ARV, ASN).</p>	<p>“(…) Ao imaginar como seria viver um dia antes do 25 de abril, a Bianca, identificou mudanças que teriam um impacto significativo na sua vida (...)” – IDB (ABS, ADB, AEG, AIP, AIG, AJF, AJP, ALF, AMC, AMI, AMR; ARV, ASN)</p>	<p>(...) o ADB. iniciou a pesquisa e com as informações recolhidas organizou o texto e apresentou-o (...) – MDB</p> <p>“(…) O meu educando não explicou no texto biográfico os motivos pelo qual a pessoa escolhida o inspira, e não o tinha de fazer no texto, mas explicou</p>		

		<p>(...) evidenciando, frequentemente, ter conseguido fazer escolhas de materiais mediante os preços apresentados (...) – IDB (ACX, AMC, AVM)</p> <p>(...) e, por vezes, optou pelos materiais mais económicos (...) – IDB (AMI; AMT, AMB)</p> <p>“(...) Perante os preços e materiais apresentados consegui fazer escolhas económicas (...) – IDB (AEG)</p> <p>Na construção do seu orçamento, mobilizou os conceitos de receita e saldo e optou, na maioria dos materiais, pelos preços mais económicos (...) – IDB (AGM)</p> <p>“(...)No entanto, optámos em conjunto por escolher mediante o total da despesa em cada supermercado, porque não é prático ir a dois supermercados.” (MIG)</p> <p>“(...)Optámos por ir ao mesmo supermercado e realizar/confecionar a refeição para que o J. pudesse ir ao contexto, perceber a realidade das despesas, da necessidade de fazer escolhas mais económicas e dar valor ao produto final (refeição).” (MJF)</p>	<p>“(...) Ao imaginar como seria vivenciar um dia antes do 25 de abril, identifiquei quatro mudanças que teriam um impacto significativo na sua vida (...). – IDB(ACX)</p> <p>“(...) Ao imaginar como seria vivenciar um dia antes do 25 de abril, optou por relatar o seu dia na época referindo por vezes proibições que constavam na época (...) – IDB (AMB)</p> <p>“(...) o imaginar como seria vivenciar um dia antes do 25 de abril, optou por relatar o seu dia na época articulando o com o jogo vivenciado no dia anterior referindo por vezes proibições que constavam na época (...)” – IDB (AMS)</p> <p>“(...) Foi ele quem escolheu as questões (de forma adequada) e orientou todo o processo da entrevista.” – MJF</p> <p>“(...) e, como sabia que era difícil entrevistar o avô, aproveitou a oportunidade da visita dos idosos do Centro Social e Paroquial e tirou apontamentos dos testemunhos dados. Chegou a casa, e iniciou o trabalho transcrevendo para o computador o que tinha ficado a saber.” - MDB</p>	<p>verbalmente esses motivos, que é o seu ídolo e que gostava de ser como ele. - MRV</p>	
--	--	--	---	--	--

APÊNDICE XXV – QUESTÃO-AULA 2

Questão-Aula Disciplina: Estudo do Meio	Data: ____/____/____ 4.º Ano – 2023/2024
Nome: _____	N.º _____

25 de abril de 1974

1. **Lê** as frases sobre o Estado Novo e **assinala-as** com V (verdadeiro) ou F (falso).

- Quem se opunha ao regime ditatorial liderado por Salazar era perseguido pela PIDE.
- As pessoas tinham liberdade para ouvir a música e ler os livros que queriam.
- Era comum grupos de pessoas juntarem-se para discutir sobre o regime.
- O MFA (Movimento das Forças Armadas) planeou uma revolução pacífica, com o apoio da população, para colocarem fim à ditadura.
- As duas músicas que serviram como sinal para o início da revolução chamavam-se “E Depois da Saudade” e “Grândola Vila Morena”.

2. **Completa** o texto com as palavras seguintes.

Estado Novo	ditadura	dificuldades	criticar	duas
Celeste	soldado	vermelho	revolução	sinal

Durante o _____, António de Oliveira Salazar era chefe do governo e geria o país num regime de _____. Em 1968, ficou doente e foi substituído por Marcelo Caetano. Apesar da esperança que os portugueses tinham nele, a ditadura continuou.

Antes da revolução, muita gente vivia com _____ e estava descontente, mas não era permitido _____ o governo.

Na madrugada do dia 25 de abril, ouviram-se _____ músicas na rádio que, secretamente, deram _____ para a saída das tropas dos quartéis. Foram para a rua com as suas espingardas e, a certa altura, uma senhora chamada _____ ofereceu um cravo _____ a um soldado. Este colocou a flor no cano da sua espingarda e o gesto foi repetido por imensas pessoas, o que acabou por dar o nome a esta _____!

3. **Assinala**, com X, **as razões** que levaram à revolução do 25 de abril.

- A população estava descontente com o regime do Estado Novo.

- Os portugueses viviam felizes com o regime, por isso, festejavam-no.
- A população pretendia acabar com a ditadura.
- Os Portugueses não suportaram a falta de liberdade imposta pelo governo.

4. **Risca** as opções erradas, de modo a obteres apenas afirmações que descrevam as liberdades alcançadas com a Revolução dos Cravos, em 1974.

- a. Decretou-se **a proibição/ permissão** de constituição de partidos políticos.
- b. Os cidadãos passaram a ser livres para **exercer/ não exercer** o seu direito de voto.
- c. Decidiu-se que os portugueses **podiam/ não podiam** dar a sua opinião de forma livre,
- d. Foi **proibido/ instituído** o direito à manifestação e à greve.
- e. **Todos / Alguns** tinham direito a cuidados de saúde e de educação.
- f. As leis do trabalho eram **diferentes/ iguais** para homens e mulheres.

5. **Descreve** um dia vivido por ti, na época que antecedeu o 25 de abril. O que mudava?

APÊNDICE XXVI – QUESTÃO-AULA 3

Texto Biográfico

Questão-Aula
Disciplina: Estudo do Meio

Data: ____/____/____

4.º Ano – 2023/2024



N.º _____ N.º _____

1. **Lê** a seguinte biografia.

Álvaro Magalhães

Nasceu no Porto, em 1951. É autor de poesia, conto, ficção e textos dramáticos. Celebrou, em 2022, 40 anos de vida literária.

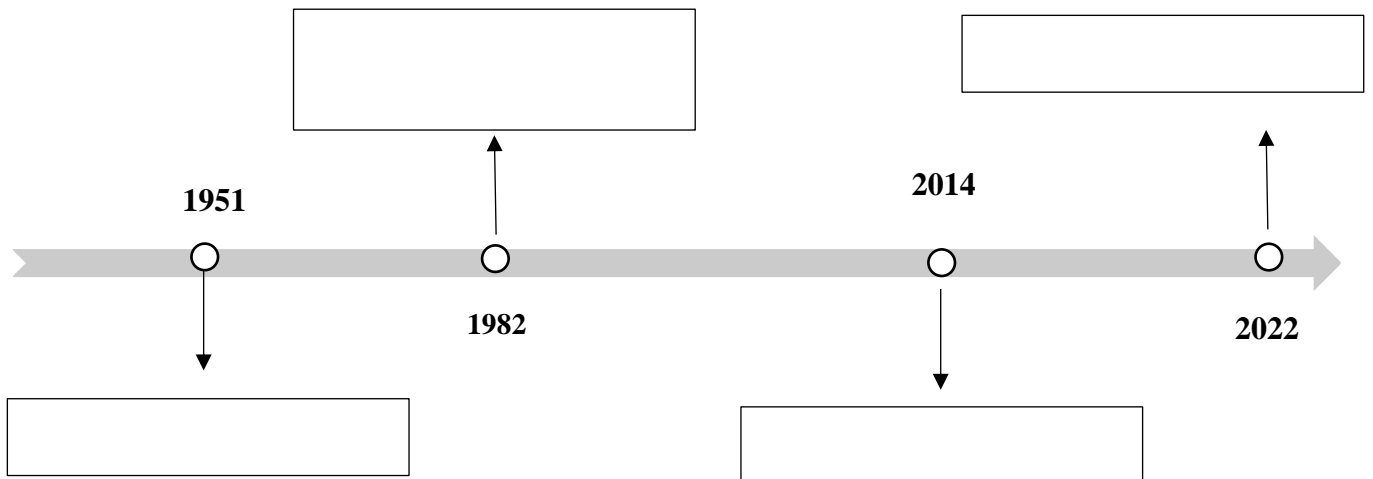
A sua obra para crianças e jovens já tem mais de 120 títulos e caracteriza-se pela originalidade e invenção, quer na escolha dos temas quer no seu tratamento. Publicou o seu primeiro livro em 1982, *Histórias com Muitas Letras*. De entre as inúmeras obras reconhecidas ou premiadas, destacam-se o *Limpa-palavras e outros poemas* (2000), *Hipopótimos – uma história de amor* (2001) ou *O senhor pina* (2013). Mais recentemente, publicou a popular coleção *Estranhão* (2014) e *Missão Zupi – quem são os zupis?* (2022).

Foi várias vezes premiado por diversos organismos. Várias das suas publicações integram o Plano Nacional de Leitura. Parte da sua obra está publicada em Espanha, França, Brasil, Coreia do Sul e Itália.

2. **Lê** as frases sobre o texto biográfico e **assinala-as** com V (verdadeiro) ou F (falso).

- Uma biografia é um pequeno texto em que se relata a vida de uma pessoa, realçando as suas principais ações e é escrita na 3.ª pessoa.
- Ao observares uma biografia podes verificar que se divide em: título, lead, introdução, desenvolvimento e conclusão.
- Os aspetos e ações mais importantes estão apresentados por ordem cronológica numa biografia.
- A data de nascimento e o local de nascimento nunca são referidos numa biografia.
- Através de uma biografia de uma pessoa conseguimos conhecer os feitos que a tornaram conhecida.

3. **Completa** a linha do tempo, de acordo com as informações da biografia.



4. **Completa** o esquema com as informações solicitadas.

Nome, data e local de nascimento	
Obras publicados	
Locais de publicação das suas obras	

5. **Imagina** que és o Álvaro de Magalhães, **preenche** o seu cartão de cidadão.

FRENTE

CARTÃO DE CIDADÃO
CITIZEN CARD

PORTUGAL
REPÚBLICA PORTUGUESA | PORTUGUESE REPUBLIC

APELIDO(S) | SURNAME

NOME(S) | GIVEN NAME

SEXO <small>SEX</small>	ALTURA <small>HEIGHT</small>	NACIONALIDADE <small>NATIONALITY</small>	DATA DE NASCIMENTO <small>DATE OF BIRTH</small>
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

Nº DOCUMENTO | DOCUMENT No.
Nº ID CIVIL | CIVIL ID No.

DATA DE VALIDADE
EXPIRY DATE

FOTO

ASSINATURA DO TITULAR | HOLDER'S SIGNATURE

APÊNDICE XXVII – QUESTÃO-AULA 4

Organização de Dados

Questão-Aula Matemática	Data: ____ / ____ / ____ 4.º Ano – 2023/2024
Nome: _____ N.º _____	

1. A associação de pais e encarregados de educação da escola da Daniela decidiu organizar um festival para promover a interculturalidade- Realizou-se um inquérito a todos os alunos da escola para decidir que festival seria realizado:

- Festival de danças do mundo;
- Festival de culinária internacional.

1.1 **Observa** os resultados desse inquérito, apresentados na tabela seguinte:

Preferências dos alunos pelos festivais		
Alunos	Festival de culinária internacional	Festival de danças do mundo
1.º ano	17	7
2.º ano	11	10
3.º ano	6	15
4.º ano	6	14

1.2 **Usa** os dados da tabela anterior e **representa-os** num só gráfico, pintando as barras referentes ao festival de culinária internacional de **amarelo** e as barras do festival de danças do mundo de **vermelho**.

1.3 Qual foi o número total de inquiridos? Justifica.

1.4 Em que ano de escolaridade há mais alunos? E menos?

1.5 Podemos afirmar que o festival de culinária internacional será o que será organizado pela associação de pais e encarregados de educação? Justifica a tua resposta.