



PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO EM HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL NO 2.º CEB: A CONSTRUÇÃO DE ITENS

Cláudia Sofia Gonçalves Rocha

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico
e de Português e História e Geografia de Portugal
no 2.º Ciclo do Ensino Básico

2021

| | ' ' | | ' ' |

PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO EM HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL NO 2.º CEB: A CONSTRUÇÃO DE ITENS

Cláudia Sofia Gonçalves Rocha

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico
e de Português e História e Geografia de Portugal
no 2.º Ciclo do Ensino Básico
Orientador: Alfredo Gomes Dias

2021

| | ' ' | | ' ' |

Agradecimentos

Prestes a chegar o fim desta fantástica jornada, é imprescindível agradecer aos que partilharam comigo estes momentos que foram tão bons e ao mesmo tempo difíceis, mas com eles, tudo se tornou um bocadinho mais fácil.

Ao **meu avô**, que mesmo não estando fisicamente, sei que este caminho foi tão bom graças a ele. Esteja onde estiver, sei que me acompanhou sempre. Se estivesse comigo, era a pessoa que mais se orgulharia em me ver neste momento tão importante.

Aos **meus pais**, pela força imensa que me deram ao longo de toda esta viagem, pelo colo que sei que estava (e estará) lá quando eu mais precisei, pelo carinho e pela compreensão.

À **Alexandra**, a minha mais que melhor amiga, a minha irmã, por esta amizade que fomos contruindo até hoje, sei que vai durar até sermos velhinhas cheias de netos à volta. Obrigada pelo carinho, pelas conversas sobre tudo e mais alguma coisa que nos fez tanto crescer. Pela pessoa fantástica que foste ao longo destes cinco anos.

Ao **Bernardo**, o meu porto seguro, só tenho a agradecer a paciência e todo o amor, “trouxeste-me a paz que só a teu lado conheço”. Tudo se tornou tão mais fácil quando apareceste, só quero que fiques para sempre.

À **Bruna**, a minha companheira de todas as horas, obrigada pelos momentos de partilha e de amizade. Fomos a melhor dupla de sempre, isto não seria o mesmo sem ti!

À **Flávia** e à **Vanessa**, por serem as de sempre e para sempre. Obrigada pelo carinho, pelos jantares e por tudo até hoje.

Às grandes amizades que fiz ao longo desta jornada, à **Sofia** e à **Inês**, pelo companheirismo e desabafos que tanto bem nos fizeram.

A todos os **profissionais** que me ajudaram a construir a profissional que irei ser, contribuíram das formas mais possíveis para que isso acontecesse. Agradeço também a todas as **crianças** que se cruzaram no meu caminho. Vão ter sempre um lugar muito especial no meu coração!

Por último, mas não menos importante, um agradecimento especialíssimo, ao **Professor Alfredo Dias**, pelo apoio, pela paciência, pelos conselhos e por ter aceitado este convite! Não haveria melhor pessoa e professor para me acompanhar. Muito obrigada!

*When destiny calls you,
You must be strong,
I may not be you with
But you got to hold on*

Phil Collins, *You'll be in my heart*

RESUMO

O presente relatório emerge no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada II, do *Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico*, da Escola Superior de Educação, do Instituto Politécnico de Lisboa. Primeiramente, serão caracterizadas, numa breve descrição, as práticas de ensino supervisionado no âmbito do 1.º e 2.º CEB e, posteriormente, será apresentado o estudo realizado de carácter expositivo.

O estudo, denominado *Práticas de avaliação em História e Geografia de Portugal no 2.º CEB: a construção de itens* tem como objetivos: (i) Analisar os tipos de itens mobilizados nos diferentes instrumentos de avaliação em HGP; (ii) Relacionar os tipos de itens utilizados com o desempenho dos alunos em HGP; (iii) Refletir criticamente sobre a construção de instrumentos de avaliação em HGP e as suas implicações nos processos de ensino e aprendizagem.

A metodologia utilizada foi de natureza mista, utilizando dados quantitativos e qualitativos, sendo recolhidos dados estatísticos, através dos testes de avaliação sumativa, das grelhas de correção das fichas de avaliação e das próprias notas de campo, retiradas da observação participante.

Os resultados obtidos permitiram-nos refletir sobre a prática docente nos processos de avaliação e a sua influência nos processos de ensino e aprendizagem de cada aluno. Considerámos também a importância da diversificação de itens na avaliação, em que o professor deve avaliar o que ensina, orientando a sua prática não apenas para os conteúdos, mas para as competências e capacidades das crianças.

Palavras-chave: Avaliação, Tipos de itens, Processo ensino e aprendizagem

ABSTRACT

This final report emerges within the subject of the Curricular Unit of Supervised Teaching Practice II, which belongs to the Master in Teaching of the 1st Cycle of Basic Education and Teaching Portuguese and History and Geography of Portugal in the 2nd Cycle of Basic Education, ministered by the School of Education of the Polytechnic Institute of Lisbon. Firstly, in a brief description, the supervised teaching practices in the 1st and 2nd Cycle will be characterized and, later, the study carried out of an expository nature will be presented.

The study, called *Assessment Practices in History and Geography of Portugal in the 2nd Cycle: the construction of items* aims to: (i) Analyse the types of items mobilized in the different assessment instruments in HGP; (ii) Relate the types of items used with student performance in HGP; (iii) Critically reflect on the construction of assessment tools in HGP and their implications for teaching and learning processes.

The methodology used was of a mixed nature, using quantitative and qualitative data, with statistical data being collected through summative evaluation testes, the correction grids of the evaluation sheets and the field notes, taken from the participant observation.

The results obtained allowed us to reflect on the teaching processes and his influence on the teaching-learning processes of each student. We also considered the importance of the diversification of items in the assessment, in which the teacher must assess what he teaches, orienting his practice not only to the content, but also to the children's skills and abilities.

Keywords: Evaluation, Types of items, Process teaching-learning

ÍNDICE GERAL

1. INTRODUÇÃO	11
PARTE I.....	14
2. DESCRIÇÃO SINTÉTICA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NO 1.º CICLO.....	15
2.1. Caracterização do contexto institucional.....	16
2.2. Princípios orientadores da ação educativa da professora cooperante.....	17
2.3. O grupo.....	18
2.4. Problemática, objetivos e estratégias.....	19
2.5. Processos de regulação e avaliação das aprendizagens ...	21
3. DESCRIÇÃO SINTÉTICA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NO 2.º CICLO.....	23
3.1. Caracterização do contexto institucional.....	24
3.2. Princípios orientadores da ação educativa dos professores cooperantes.....	25
3.3. Os alunos, as turmas.....	26
3.4. Problematização, objetivos gerais e atividades.....	27
3.5. Processos de regulação e avaliação das aprendizagens ...	30
4. ANÁLISE CRÍTICA DA PRÁTICA DESENVOLVIDA NO 1.º E 2.º CEB...32	
PARTE II.....	37
5.1. Problemática e objetivos de investigação.....	39
5.2. A avaliação no processo de ensino e aprendizagem.....	40
5.3. Tipos de itens.....	43
5.4. A avaliação e ensino e aprendizagem em HGP.....	47
6. METODOLOGIA.....	51
7. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	55
8. CONCLUSÕES.....	67
9. REFLEXÃO FINAL.....	71
10. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	75
11. ANEXOS.....	81
ANEXO A - Ficha de avaliação sumativa.....	82
ANEXO B - Resultados dos questionários <i>Forms</i>	88

ANEXO C - Grelha de observação	90
ANEXO D - Produções dos alunos	92
ANEXO E - Questionário <i>Forms</i>	94
ANEXO F - Atividades na plataforma <i>WordWall</i>	96
ANEXO G - Atividades na plataforma <i>Prezi</i>	98
ANEXO H - Salas de aula virtuais.....	101
ANEXO I - Grelha de correção	103
ANEXO J - Notas de campo.....	105
ANEXO K - Análise da taxa de sucesso por tipo de item.....	107

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Caracterização da turma de 1.º CEB: potencialidades e fragilidades

Tabela 2 - Plano de Intervenção: objetivos, estratégias e atividades

Tabela 3 - Objetivos gerais e indicadores de avaliação do PI

Tabela 4 - Caracterização das turmas de 2.º CEB: potencialidades e fragilidades.

Tabela 5 - Plano de Intervenção: objetivos, estratégias e atividades

Tabela 6 - Avaliação do Plano de Intervenção: objetivos e indicadores

Tabela 7 - Tipos de itens

Tabela 8 - Orientações metodológicas: métodos, técnicas e instrumentos

Tabela 9 - Percentagem de utilização por tipologia de itens

Tabela 10 - Média geral da utilização da tipologia de itens

Tabela 11 - Taxa de sucesso por tipologia de itens

Tabela 12 - Taxa geral de sucesso por tipo de itens

Lista de abreviaturas

AE – Agrupamento Escolar

CAA – Centro de Apoio à Aprendizagem

CEB – Ciclo do Ensino Básico

EE – Educação Especial

EFA – Educação e Formação de Adultos

EM – Escolha Múltipla

EPE – Ensino Português no Estrangeiro

HGP – História e Geografia de Portugal

IE – Intervenções Educativas

PC – Professora cooperante

POR - Português

NEE – Necessidades Educativas Especiais

TEIP – Território Educativo de Intervenção Pedagógica

RTP – Relatório Técnico Pedagógico

1. INTRODUÇÃO

| | ' ' | | ' ' |

No âmbito da Unidade Curricular (UC) de Prática de Ensino Supervisionada II (PES II), inserida no plano de estudos do *Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico*, foi redigido o presente relatório.

Os principais objetivos desta UC consistiram em: (i) compreender o funcionamento das escolas do 1.º e do 2.º CEB; (ii) conceber e implementar projetos curriculares de intervenção no 1.º e no 2.º CEB; (iii) analisar e refletir sobre o papel do professor na sociedade atual; (iv) conceber e organizar instrumentos intelectuais e práticos de gestão curricular; (v) conceber e implementar propostas pedagógicas metodologicamente adequadas; (vi) refletir sobre a ação (FUC PES II, pp. 1-2, 2020-21). Neste sentido, o relatório apresenta um trabalho desenvolvido que culmina nos objetivos suprarreferidos.

Importa referir que o presente relatório pretende analisar, caracterizar e refletir sobre a prática desenvolvida no 1.º e no 2.º CEB. Posteriormente, pretende-se apresentar o estudo realizado no 2.º CEB, cujo tema se intitula *Práticas de avaliação em História e Geografia de Portugal no 2.º CEB: a construção de itens*.

Relativamente à estrutura do relatório, este contempla oito pontos distintos. Após a introdução, ponto (i), na qual está descrita a estrutura do relatório e a síntese de cada uma das partes, segue-se a primeira parte, que está subdividida em três pontos: (ii) caracterização do 1.º CEB, (iii) caracterização do 2.º CEB e (iv) comparação dos dois ciclos de ensino. Em ambas as caracterizações, apresenta-se a descrição da instituição, os princípios orientadores das professoras cooperantes, a descrição dos grupos, a identificação da problemática, dos objetivos e das estratégias e os processos de regulação e avaliação das aprendizagens. Na comparação dos dois ciclos, surge uma análise crítica ocorrida no 1.º e 2.º ciclo comparando aspetos em ambos os ciclos de ensino. De seguida, é apresentada a segunda parte do estudo que está dividida em cinco pontos distintos: (v) contextualização da investigação e fundamentação do estudo, em que é apresentada a problemática desenvolvida, os objetivos do estudo e é mobilizado o enquadramento teórico do estudo; (vi) metodologia, em que é contemplada a metodologia adotada, as técnicas de recolha de dados e os respetivos instrumentos de recolha e análise de dados para a realização do presente estudo; (vii) apresentação dos resultados do estudo e a sua

discussão, em que serão apresentados os dados recolhidos e as posteriores perguntas que nos levaram a questionar os mesmos, assim como a sua justificação; (viii) conclusões, em que serão apresentadas as conclusões do estudo e os constrangimentos no desenvolvimento do mesmo; (ix) por último, a reflexão final, incidirá num balanço final do que foi a experiência na PES II e dos contributos do processo de investigação para o desenvolvimento pessoal e profissional. Por fim, serão listadas todas as referências bibliográficas enunciadas ao longo do presente relatório, surgindo, posteriormente, os anexos.

PARTE I

A análise de todo o percurso formativo, realizado ao longo das intervenções educativas (IE) inseridas na *Prática de Ensino Supervisionada II* (PES II), implica a descrição e reflexão crítica sobre o trabalho realizado em cada um dos contextos, nomeadamente, a sua caracterização em diferentes dimensões: o meio, as instituições, os princípios orientadores das práticas docentes observadas, as turmas e, finalmente, os processos de regulação das aprendizagens e de avaliação. Como tal, nesta secção será apresentada uma breve síntese da caracterização dos dois contextos educativos – no 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico (CEB).

2. DESCRIÇÃO SINTÉTICA DA
PRÁTICA PEDAGÓGICA
DESENVOLVIDA NO 1.º CICLO

| ' ' | | ' ' |

A descrição da IE que se realizou no 1.º CEB centra-se nos seguintes pontos: (i) caracterização do contexto institucional; (ii) princípios orientadores da ação educativa da PC; (iii) caracterização dos alunos; (iv) definição da problemática, objetivos e estratégias; (v) regulação e avaliação das aprendizagens.

2.1. Caracterização do contexto institucional

A **instituição** na qual decorreu a IE, entre 5 de abril e 6 de junho de 2021, localiza-se em Lisboa, na freguesia de Benfica, e abrange valências do pré-escolar até ao ensino secundário. O **Agrupamento** está inserido no programa de escolas TEIP (Territórios Educativos de Intervenção Prioritária), com uma população escolar proveniente de bairros locais e das freguesias próximas, que se caracteriza por ser bastante heterogénea a nível socioeconómico e cultural.

O Agrupamento ambiciona ser uma instituição de referência, oferecendo aos seus alunos uma educação de qualidade, através da interação de toda a comunidade educativa envolvente. Como tal, almeja: (i) diversificar a oferta educativa; (ii) formar jovens ativos na sociedade; (iii) desenvolver a solidariedade e o espírito de cooperação; (iv) estimular competências e (v) fomentar o desenvolvimento pessoal de cada um. Ainda nesta linha de pensamento, o Agrupamento assenta a sua formação em valores como: (a) cidadania, (b) respeito pela diferença, (c) responsabilidade, (d) autonomia, (e) empenho, (f) tolerância, (g) solidariedade e (h) excelência (Projeto Educativo, p. 13).

A IE decorreu numa escola de 1.º CEB, numa sala do 4.º ano de escolaridade. As condições gerais da escola eram difíceis, na medida em que se encontrava em remodelação, com obras dispersas. Era composta por doze salas de aulas, sala de professores/direção, sala de auxiliares, ginásio, refeitório e dois espaços de recreio. No tempo de intervenção, as aulas foram lecionadas em contentores, que ofereciam as condições mínimas para a prática docente e para o trabalho que era solicitado aos alunos.

2.2. Princípios orientadores da ação educativa da professora cooperante

No decorrer do tempo de observação foi possível analisar e refletir sobre a prática da professora cooperante (PC), nomeadamente, a abordagem dos conteúdos, a gestão do currículo, a gestão da sala de aula, a relação professor-aluno e todos os aspetos adjacentes à monodocência.

No que concerne à **abordagem dos conteúdos**, a PC orientava a sua prática através dos manuais escolares, assumindo o método expositivo como preferencial nas suas aulas. Contudo, a cooperante revelou a sua preferência pelo trabalho de grupo, caso não estivéssemos a passar por um período pandémico. A professora assumia a **gestão do currículo** em cooperação com outra docente do 4.º ano, abordando os conteúdos nas duas turmas ao mesmo ritmo. Como tal, todos os alunos trabalhavam os mesmos conteúdos e realizavam as mesmas atividades. Segundo Leite (2000), não devemos olhar para o currículo como “o conjunto de programas escolares muito estruturados que permitem obter destrezas desejadas” (p. 21), mas sim como um conjunto de aprendizagens que permitam ao aluno participar ativamente no seu processo de ensino e aprendizagem, tanto a nível pessoal, como social. Assim sendo, a cooperação entre docentes não deverá pôr em causa, nos processos de avaliação, o respeito pela especificidade de cada turma.

Relativamente à **relação professor-aluno**, foi notório o respeito e a convivialidade que se mantinha na sala, os quais se refletiam na **gestão de sala de aula**. Ao longo de toda a observação, sobressaiu a forma simplificada como a professora geria os conflitos entre os alunos, introduzindo momentos de mediação por ela protagonizados. A PC fomentava o diálogo como resposta a qualquer assunto, oferecendo aos alunos várias perspetivas e promovendo o pensamento crítico. Esta prática foi particularmente significativa para a minha formação pois, segundo Ennis (1996) “critical thinking is reasonable and reflective thinking focused on deciding what to believe or do” (p. 166), ou seja, permite aos alunos pensar e refletir sobre as suas ações. Estamos, por isso, face a uma competência a privilegiar, não obstante o seu elevado nível de complexidade. Trata-se de um conjunto de

habilidades o procesos cognitivos tales como la interpretación, el análisis, la evaluación, la inferencia, la explicación y la autorregulación. Dichas habilidades deben ser trabajadas en el ámbito escolar a través de la pedagogía y didáctica activa para propiciar el aprendizaje efectivo y crítico (Lengua Cantero, et al, p. 85).

É importante ainda mencionar, que ao longo de toda a prática, a docente mostrou-se sempre disponível para nos auxiliar em qualquer aspeto e em contribuir para haver uma melhor gestão da aula e dos alunos, fornecendo feedback às estratégias e atividades desenvolvidas.

2.3. O grupo

Tal como já foi mencionado anteriormente, a IE decorreu numa turma de 4.º ano de escolaridade composta por dezanove alunos, seis raparigas e treze rapazes. Sete destes alunos apresentavam **Necessidades Educativas Específicas** (NEE), seis dos quais com Relatório Técnico Pedagógico (RTP). Cinco destes alunos beneficiavam de medidas adicionais com adaptações não significativas: apenas eram adaptados os testes e algumas estratégias em sala de aula e tinham, ainda, um acompanhamento especializado fora da sala de aula com a docente de Educação Especial (EE). Os restantes dois alunos acompanhavam conteúdos de 2.º e 3.º ano, respetivamente, sendo necessário realizar um trabalho diferenciado dentro da sala, com o auxílio da professora de EE.

Relativamente ao **nível cognitivo**, a turma caracteriza-se por ser bastante heterogénea, havendo necessidade de adotar medidas de diferenciação pedagógica para os alunos supramencionados. Embora esta estratégia seja fundamental, tendo em conta que “os alunos não aprendem todos da mesma forma, visto que têm estilos individuais de aprendizagem” (Henrique, 2011, p. 173), revelou-se de difícil implementação, uma vez que existiam alunos com características muito específicas, dificultando a gestão do trabalho na sala de aula. No que diz respeito às **competências socio afetivas**, a turma mantinha uma relação próxima e de respeito. Revelavam entusiasmo e motivação nas tarefas que eram propostas, participando ativamente na sua realização. Tendo por base a caracterização realizada, foi possível identificar as **potencialidades e fragilidades** dos

alunos, as quais direcionaram o trabalho ao longo da IE, concebido no Projeto de Intervenção. (Tabela 1).

Tabela 1
Caracterização da turma de 1.º CEB: potencialidades e fragilidades.

Áreas disciplinares	Potencialidades	Fragilidades
Matemática	→ Variadas estratégias de cálculo	→ Conteúdos abstratos. Ex.: Frações
Português	→ Gosto pela leitura	→ Conteúdos gramaticais
Estudo do Meio	→ Interesse por temas atuais → Gosto pela História e Geografia de Portugal	→ Conceito de espaço e tempo
Expressão Dramática	→ Não foi lecionada	
Expressão Musical	→ Não foi lecionada	
Expressão Plástica	→ Gosto pelo desenho e pintura	→ Não foi observável
Expressão Físico-Motora	→ Fair-play → Gosto pela atividade física	→ Não foi observável
Transversais	→ Participação ativa nas aulas → Interesse nos conteúdos trabalhados	→ Pouca autonomia, devido ao ensino à distância
Competências sociais	→ Resolução de problemas entre si → Comportamento adequado à sala de aula	→ Conflitos em tempo de recreio

Nota: Notas de campo. Projeto de Intervenção.

2.4. Problemática, objetivos e estratégias

Depois de identificadas as potencialidades e fragilidades dos alunos, e tendo em linha de conta a caracterização do contexto da prática educativa, foram levantadas algumas questões que conduziram à construção da problemática: Como poderíamos desenvolver a autonomia dos alunos? Como seria possível regularizar com os alunos a gestão do seu tempo? Como ajudar os alunos em conteúdos abstratos matemáticos? Como promover o gosto pelos conteúdos gramaticais?

Partindo destas questões-problema definiu-se a seguinte problemática: *A participação dos alunos na implementação de diferentes rotinas facilita a aprendizagem e permite uma gestão de tempo adequada.*

A fim de operacionalizar a problemática delineada, foram definidos os objetivos, as estratégias e as respetivas atividades (Tabela 2).

Relativamente primeiro objetivo – *Participar na implementação de rotinas na sala de aula* –, este foi delineado para que a gestão de tempo em sala de aula pudesse ser regularizada pelas crianças e pelos adultos. Iijima e Szymanski (2015) afirmam que as rotinas “são imprescindíveis para que se constituam em elemento orientador, permitindo efetivar, de maneira organizada, o cotidiano educativo” (p. 264). Desta forma, os alunos

participaram na construção da planificação do seu dia e tinham conhecimento do trabalho que iria ser realizado nos diferentes momentos, colocando o aluno no centro deste processo.

Tabela 2
Plano de Intervenção: objetivos, estratégias e atividades

Objetivos Gerais	Estratégias	Atividade
a) Participar na implementação de rotinas na sala de aula.	Rotinas diárias	Criação de um plano diário/ semanal
b) Realizar com interesse atividades no âmbito da Matemática	Rotinas diárias Utilização de materiais manipuláveis	Rotina “número e cálculo do dia” Atividades que envolvam materiais que os alunos possam manusear
c) Cooperar com os pares na identificação e resolução das dificuldades individuais	Promoção do trabalho a pares	Atividades de cooperação

Nota: Notas de campo. Projeto de Intervenção.

No que concerne ao segundo objetivo – *Realizar com interesse atividades no âmbito da Matemática* –, aproveitando a implementação de rotinas diárias, dinamizou-se a rotina diária do “número do dia”, em que os alunos teriam que resolver uma operação algébrica relacionada com o dia do mês em que se encontravam e fazer referências a esse número, fazendo ligação a algo pessoal. Esta estratégia foi adotada para os alunos reconhecerem que a Matemática faz parte do seu dia-a-dia. Já o *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais* (2001) realça que “a matemática é usada na sociedade, de forma crescente, em ligação com as mais diversas áreas da actividade humana mas, ao mesmo tempo, a sua presença é frequente mais implícita do que explícita” (p. 58). Foram também utilizados materiais manipuláveis, como o uso de folhas plastificadas em forma de pizzas para abordar conteúdos das frações.

No que diz respeito ao último objetivo – *Cooperar com os pares na identificação e resolução das dificuldades individuais* –, este assentou numa prática que tentou promover a cooperação entre os alunos. Importa definir o conceito de cooperação que, segundo Niza (1998), deve ser considerado como uma relação social em que existem contributos das diferentes partes em interação, as quais sabem distinguir as suas ideias. Dada a diversidade de características entre os alunos, considerámos que este objetivo se considerava pertinente, de forma a facilitar uma gestão participada do trabalho em sala de aula.

Relativamente à avaliação do PI, este teve como ponto de partida os objetivos gerais e os seus respetivos indicadores (Tabela 3).

Tabela 3
Objetivos gerais e indicadores de avaliação do PI

Objetivos Gerais	Indicadores
1. Participar na implementação de rotinas na sala de aula.	1.1. Realiza as fichas do dossiê de apoio ao estudo; 1.2. Participa na rotina do verbo do dia; 1.3. Contribui para a elaboração do plano diário.
2. Realizar com interesse atividades no âmbito da matemática.	2.1. Participa nas atividades propostas; 2.2. Apresenta diferentes estratégias de resolução de tarefas propostas; 2.3. Desenvolve o cálculo mental.
3. Cooperar com os pares na identificação e resolução das dificuldades individuais.	3.1. Participa nos trabalhos a pares; 3.2. Identifica as suas fragilidades; 3.3. Melhora as suas dificuldades.

Nota: Notas de campo. Projeto de Intervenção.

2.5. Processos de regulação e avaliação das aprendizagens

Durante o processo de intervenção, uma das preocupações do par pedagógico, foi dar continuidade à prática de avaliação da PC – avaliação formativa e contínua. Ainda no período de observação, foi-nos dada a oportunidade de construir os testes de avaliação sumativa de todo o 4.º ano da escola em questão. Esta foi uma responsabilidade acrescida que permitiu aplicar os nossos conhecimentos prévios sobre o assunto e reconhecer a dificuldade e complexidade dos processos de avaliação. Como tal, foi dada a devida atenção à construção de itens, de forma a realizar uma ficha de avaliação equilibrada e que traduzisse o trabalho pedagógico-didático realizado nas aulas, com os alunos.

Analisando os objetivos gerais e os respetivos indicadores, no que respeita ao primeiro objetivo – *participar na implementação de rotinas na sala de aula* – consideramos que os dois indicadores: “participa na rotina do verbo do dia” e “contribui para a elaboração do plano diário”, revelaram o melhor desempenho dos alunos, pois foi notório o entusiasmo e a participação. O terceiro indicador “realiza as fichas do dossiê do apoio ao estudo” não foi possível avaliar porque não foi implementada a atividade planeada, devido à falta de tempo. Relativamente ao segundo objetivo – *realizar com interesse atividades no âmbito da matemática* – analisamos o excelente desempenho nos três indicadores propostos. Durante as atividades desenvolvidas, os alunos foram demonstrando interesse pelas atividades de Matemática, querendo sempre mostrar o seu

ponto de vista e opinião à turma. Já o terceiro objetivo – *cooperar com os pares na identificação e resolução das dificuldades individuais* – foi revelado um melhor desempenho no indicador “participa nos trabalhos a pares”, uma vez que foi fomentado o trabalho a dois e a entreatuda entre os pares. Os restantes indicadores apresentaram níveis de desempenho mais frágeis, visto que não foram desenvolvidas atividades suficientes para os alunos conseguirem identificar e melhorar as suas fragilidades.

As atividades desenvolvidas com os alunos serviram também para o processo de avaliação contínua, sendo diariamente observadas as dificuldades e potencialidades dos alunos de modo a adotar medidas e estratégias que dessem resposta a algumas das fragilidades já identificadas ou que se iam reconhecendo no trabalho quotidiano com a turma.

3. DESCRIÇÃO SINTÉTICA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NO 2.º CICLO

| " | | " |

À semelhança do que apresentamos em relação ao 1.º CEB, também a descrição da IE que se realizou no 2.º CEB se centra (i) na caracterização do contexto institucional; (ii) nos princípios orientadores da ação educativa dos PC; (iii) na caracterização dos alunos; (iv) na definição da problemática, objetivos e estratégias; e, ainda, (v) na regulação e avaliação das aprendizagens.

3.1. Caracterização do contexto institucional

A **instituição** em que decorreu a intervenção pedagógica no 2.º CEB localiza-se na cidade de Lisboa, na freguesia de Campolide, e abrange uma extensa oferta formativa, que inclui os seguintes níveis/ciclos: EPE, 1.º CEB, 2.º CEB, 3.º CEB e EFA. Trata-se de um agrupamento (AE) que integra quatro escolas básicas, uma delas a escola sede onde decorreu a prática.

A população escolar era bastante heterogénea, abrangendo alunos de várias etnias e culturas, provenientes de vários bairros de Lisboa, localizados nas proximidades da escola, “onde as situações de degradação habitacional, realojamento, problemas económicos, sociais e de exclusão social são comuns.” (Projeto Educativo, p. 5). Tendo em conta o contexto sociocultural e económico, trata-se de um AE integrado no programa de escolas TEIP.

A grande **missão** do Agrupamento é oferecer, a todos os alunos, igualdade de oportunidades de ensino, desenvolvendo as competências necessárias para se formarem enquanto cidadãos ativos e responsáveis na sua sociedade.

Esta IE decorreu entre 25 de janeiro e 24 de março de 2021, via *online*, pelo que não foi possível realizar uma observação direta do espaço físico da escola. Contudo, o Projeto Educativo do Agrupamento apresenta uma descrição da escola, em que é permitido ficar a conhecer os seus diversos espaços. A escola, com espaços exteriores bastante amplos, é constituída por dois grandes polos. No primeiro, que é o principal, encontram-se as salas de aula, os serviços de administração escolar, as salas de professores e a direção; este polo é constituído ainda por uma torre, onde estão inseridos os laboratórios e as salas de artes. No segundo polo encontram-se instaladas outras

infraestruturas como o ginásio, o refeitório, a papelaria/reprografia e a sala de convívio dos alunos.

3.2. Princípios orientadores da ação educativa dos professores cooperantes

A intervenção pedagógica realizada no 2.º CEB decorreu em duas turmas do 5.º ano de escolaridade, acompanhadas pelas duas professoras cooperantes, respetivamente responsáveis por cada grupo. Uma das PC era diretora de turma do 5.º B e professora de Português (POR); a segunda PC desempenhava as funções de diretora de turma do 5.º D e era professora de Português do 5.º D, para além de lecionar História e Geografia de Portugal (HGP) nestas duas turmas.

Durante o processo de observação foi possível constatar que as duas docentes tinham uma prática bastante semelhante relativamente à gestão de tempo e à gestão do currículo. Esta **gestão de tempo** revelou-se idêntica porque foi definido pela instituição o tempo síncrono e assíncrono que os alunos teriam pelo ensino *online*. Verificou-se também que as professoras cooperantes privilegiavam o **método expositivo**, recorrendo diariamente ao manual escolar e utilizando, por vezes, o Word para apresentar alguns conteúdos ou corrigir exercícios, em grande grupo.

Na disciplina de **POR**, as docentes cooperavam entre si, escolhendo as obras que seriam trabalhadas nas duas turmas e os conteúdos gramaticais que seriam abordados.

No que concerne a **HGP**, a docente adotava o mesmo método nas duas turmas, utilizando o manual escolar, recorrendo à leitura do mesmo para abordar os conteúdos e utilizando-o para realizar exercícios com os alunos. Complementarmente, a PC recorria à visualização de alguns vídeos sobre os conteúdos. Esta docente era também professora de Cidadania e Desenvolvimento das duas turmas. Durante o período da IE, tivemos a oportunidade de assistir às aulas, em que foram trabalhados vários temas relacionados com a sociedade atual.

Nas duas disciplinas, em que decorreu a IE, foi possível observar o esforço desenvolvido pelas PC no sentido de garantir a **participação** dos alunos, principalmente nos momentos em que eram realizados exercícios em grande grupo ou individualmente.

Esta nem sempre foi uma tarefa fácil, na medida em que alguns alunos se mostravam pouco participativos, para além dos problemas técnicos de ligação à aula que surgiam com frequência.

Em relação à **avaliação**, as PC valorizaram sempre o recurso a fichas de avaliação formativa e sumativa (Anexo A). Tendo em conta a situação “atípica” que se viveu, as professoras cooperantes decidiram que os resultados dos questionários *Forms* (Anexo B) realizados pelos alunos e o seu desempenho nas aulas, observado e registado diariamente, constituiriam os principais instrumentos de avaliação, dos quais resultariam as classificações finais.

A **avaliação** começou, desde logo, a revelar-se como uma questão particularmente pertinente, não só porque constitui uma peça fundamental em todo o processo de ensino e aprendizagem, mas também porque começaram a surgir interrogações sobre o impacto que as aulas *online* poderiam ter no processo de avaliação das aprendizagens dos alunos, em particular na área de HGP.

3.3. Os alunos, as turmas

A **turma B** era constituída por dezasseis alunos: nove raparigas e sete rapazes, com idades compreendidas entre os dez e os doze anos. Três destes alunos apresentavam NEE, sendo que, para cada um deles, existia um Relatório Técnico Pedagógico. Dois destes alunos beneficiavam de apoio fora da sala de aula, com um trabalho mais individualizado e especializado no Centro de Apoio à Aprendizagem (CAA). Destes três alunos, um deles apresentava Défice Cognitivo e beneficiava de medidas adicionais com adaptações não significativas. O segundo aluno apresentava um quadro de Dislexia e beneficiava de medidas seletivas com adaptações não significativas. O terceiro aluno foi referenciado para beneficiar de apoio comportamental. No que respeita ao **nível cognitivo** da turma revelava-se heterogénea: eram poucos os alunos que mantinham um bom ritmo; a maioria sentia algumas dificuldades na compreensão dos conteúdos abordados. Relativamente às **competências sociais e afetivas**, a turma mostrava-se bastante recetiva a ajudar o próximo, mantendo uma boa relação durante as aulas *online*.

No que concerne à **turma D**, esta era composta por vinte e dois alunos, dos quais treze eram raparigas e nove eram rapazes, com idades compreendidas entre os dez e os doze anos. Destes, três apresentavam **NEE**, beneficiando de Medidas Universais e Seletivas. Foram também elaborados RTP, para cada um dos alunos, em que se introduziram novas Medidas Adicionais adequadas a cada particularidade dos respetivos alunos. Importa ainda referir que dois destes alunos privilegiavam de apoios fora da sala de aula, no CAA. Para além destas três crianças, existiam quatro alunos que foram referenciados para a análise de Medidas de Suporte à Aprendizagem e Inclusão. Relativamente ao **nível cognitivo**, a turma caracterizava-se por ser bastante heterogénea, existindo alunos com excelentes ritmos de trabalho e boas capacidades de aprendizagens, enquanto outros revelavam ritmos de trabalho mais lentos, falta de concentração nas aulas e dificuldades na compreensão dos conteúdos. Apesar das adversidades do ensino *online*, no que respeita às **competências sociais e afetivas**, foi clara a boa interação na turma e a entreajuda entre os colegas.

3.4. Problematização, objetivos gerais e atividades

Partindo desta caracterização do contexto, desenvolvido no Plano de Intervenção e aqui apresentado de forma sumária, foram identificadas as **potencialidades e fragilidades** dos alunos que orientaram o trabalho delineado para a IE, nomeadamente a definição da problemática, os objetivos gerais e as respetivas estratégias de intervenção (Tabela 4).

Tabela 4

Caracterização das turmas de 2.º CEB: potencialidades e fragilidades.

Caracterização	5.º B	5.º D	5.º B / 5.º D
Potencialidades	→ Comportamento adequado; → Excelente compreensão oral.	→ Capacidade de entreajuda. → São alunos participativos e interessados em temas atuais (observação na disciplina de Cidadania).	→ Alguns alunos bastante participativos.
Fragilidades	→ Pouca cultura geral. → Maioria da turma pouco participativa. → Dificuldades na aquisição de conteúdos gramaticais. → Falta de capacidades de mobilização de conteúdos para a prática.	→ Metade da turma tem muitas dificuldades de compreensão de conteúdos. → Distração constante.	→ Pouca autonomia; → Não se verificam capacidades de pesquisa, pouco desenvolvimento das capacidades histórico-geográficas.

Nota: Notas de campo. Plano de Intervenção.

No decorrer das semanas de observação foi possível recolher os dados necessários para a identificação da problemática. Tendo em conta que nos encontrávamos em contexto de ensino à distância, um dos objetivos foi aproveitar os recursos *online* para promover o interesse e a autonomia dos alunos que, com a realização das atividades propostas, iriam desenvolver competências nas áreas curriculares de POR e de HGP. Como tal, definiu-se a seguinte **problemática** da IE: *A utilização dos recursos digitais em Português e História e Geografia de Portugal pode potenciar o interesse e a autonomia dos alunos.*

Para que fosse possível ir ao encontro desta proposta, definiram-se objetivos gerais, estratégias e as respetivas atividades a desenvolver (Tabela 5).

Tabela 5

Plano de Intervenção: objetivos, estratégias e atividades

Disciplina	Objetivos Gerais	Estratégias	Atividade
HGP	a) Participar com interesse e autonomia nas tarefas das aulas b) Selecionar e mobilizar conteúdos no âmbito das competências histórico-geográficas c) Criar hábitos de leitura	→ Realização de tarefas de pesquisa e seleção de forma autónoma e colaborativa	Trabalhos de grupo Em pequenos grupos: pesquisar, de forma autónoma e guiada, o tema de trabalho atribuído. Utilização do PowerPoint para posterior apresentação dos trabalhos.
HGP	a) Participar com interesse e autonomia nas tarefas das aulas b) Selecionar e mobilizar conteúdos no âmbito das competências histórico-geográficas	→ Utilização de frisos e esquemas	Análise de frisos Em grande grupo: compreender e analisar os vários acontecimentos de uma determinada época e as suas datas.
HGP e POR	a) Participar com interesse e autonomia nas tarefas das aulas c) Criar hábitos de leitura	→ Implementação de atividades em plataformas digitais (Introdução e revisão de conteúdos)	Utilização de plataformas Em grande grupo e individualmente: Introdução e revisão de conteúdos nas plataformas <i>Quizizz, Kahoot, Wordwall e Prezi</i> .

Nota: Notas de campo. Plano de Intervenção.

No que respeita ao primeiro objetivo – *Participar com interesse e autonomia nas tarefas das aulas* – foi definida a estratégia de realização de atividades em plataformas digitais, uma vez que estas não eram utilizadas, mas reconhecemos as suas potencialidades para as aprendizagens dos alunos. Ruiz e Sánchez (2016) afirmam que os usos de novas plataformas podem “motivar nuestros alumnos o alumnas y lograr que alcancen el aprendizaje significativo” (p. 286). Mais à frente, os autores fazem ainda referência às inúmeras atividades que podem ser realizadas *online*, nomeadamente, os

jogos que promovem a aprendizagem de forma lúdica (p. 290). Com o segundo objetivo – *Selecionar e mobilizar conteúdos no âmbito das competências histórico-geográficas* – ensaiámos o uso de recursos específicos de HGP, nomeadamente frisos cronológicos, mapas e esquemas. Estes são fundamentais para o desenvolvimento das noções espaciotemporais inerentes ao saber histórico e geográfico.

Em relação ao conceito de tempo, Proença (1989) indica que os alunos, nesta idade já são capazes de compreender corretamente o nosso sistema de contagem do tempo. Como estes dois conceitos estão relacionados, Alonso (2010) sublinha que o desenvolvimento deste conceito depende, em grande medida, do nível de maturidade da própria criança. Ao conceito de tempo devemos associar também o conceito de espaço. Também o desenvolvimento das noções de espaço depende dos processos de desenvolvimento da criança, reconhecendo a necessidade de privilegiar o espaço vivido e próximo da criança. As experiências de aprendizagem vividas pelos alunos devem implicar a mobilização de processos de localização no espaço e no tempo para uma melhor compreensão da ação humana (Hortas & Dias, 2017).

Por fim, infelizmente, devido aos obstáculos do ensino à distância, o último objetivo definido não foi possível cumprir.

Ainda é de salientar que a **gestão de tempo** foi mantida, uma vez que esta foi definida pelo Agrupamento. Relativamente à **gestão de materiais**, foram respeitadas as decisões das PC e também foram utilizadas plataformas *online* de carácter lúdico. No que concerne à **organização social da aula**, esta foi condicionada pelo ensino à distância, mantendo os alunos em grande grupo e sem recurso à utilização de salas paralelas, registando-se apenas uma única exceção.

Relativamente à avaliação do PI, esta teve como ponto de partida os objetivos gerais definidos no início da intervenção, em que foram definidas estratégias e identificados indicadores de avaliação (Tabela 6).

Ainda que apresentados de forma sumária consideramos que os resultados alcançados demonstram ser bastante satisfatórios.

Em relação ao primeiro objetivo, o melhor desempenho dos alunos centrou-se nos indicadores: “participa nas atividades propostas” e “realiza as atividades propostas”. Este desempenho deu-se devido à diversificação de atividades elaboradas pelo par pedagógico,

criando entusiasmo na turma. Relativamente aos restantes dois indicadores, apesar de apresentarem resultados mais frágeis, consideramos que também contribuíram para o sucesso alcançado neste objetivo.

Tabela 6
Avaliação do Plano de Intervenção: objetivos e indicadores

Objetivos Gerais	Indicadores
1. Participar com interesse e autonomia nas tarefas das aulas	1.1. Participa nas atividades propostas; 1.2. Expõe as suas questões; 1.3. Realiza as atividades propostas; 1.4. Expressa opinião acerca das estratégias utilizadas.
2. Selecionar e mobilizar conteúdos no âmbito das competências histórico-geográficas	2.1. Localiza no espaço e no tempo acontecimentos históricos e geográficos; 2.2. Organiza e trata informação de diferentes fontes; 2.3. Associa momentos passados a acontecimentos do presente. 2.4. Utiliza frisos cronológicos como recurso às aprendizagens.
3. Criar hábitos de leitura	3.1. Constrói um projeto pessoal de leitor 3.2. Reconhece a importância da leitura 3.3. Participa na rotina de leitura 3.4. Cumpre os prazos da rotina definidos.

Nota: Notas de campo. Plano de Intervenção.

Em relação ao segundo objetivo, importa destacar os resultados alcançados nos indicadores “localiza no espaço e no tempo acontecimentos históricos e geográficos” e “associa momentos passados a acontecimentos do presente”. Existiu uma melhoria nestas que eram as dificuldades dos alunos quando era necessário localizar no espaço e no tempo e fazer relações com o presente. Os outros dois indicadores não tiveram tanta relevância devido à falta de tempo para realizar atividades que fosse necessário organizar informações e utilizar frisos.

Como já foi apresentado anteriormente, o último objetivo não foi concretizado.

Importa ainda referir, que foi priorizada a avaliação do plano de intervenção de uma forma contínua e formativa, considerando o processo e não apenas os resultados, principalmente nas condições em que a IE estava a ser desenvolvida. Para que tal fosse possível, foi imprescindível que o par revelasse uma forte capacidade de reflexão e de entretajuda.

3.5. Processos de regulação e avaliação das aprendizagens

Durante o período de intervenção foram privilegiados processos de **avaliação contínua**, inseridos nas planificações diárias e semanais, através dos objetivos específicos e respetivos indicadores. Como instrumentos de avaliação, foram utilizadas grelhas de

observação (Anexo C) e as produções dos próprios alunos (Anexo D). Ao analisar estas produções, foi possível identificar as fragilidades dos alunos e adotar, sempre que possível, novas atividades e estratégias que fossem ao encontro destas dificuldades.

Ao longo do tempo de observação foi ainda possível realizar anotações no que respeita à avaliação dos alunos. Foi notória a preferência da docente de HGP, no uso de fichas de **avaliação sumativa**, utilizando apenas a plataforma *Forms* para fornecer aos alunos questionários para posterior avaliação e classificação. Nestes questionários predominavam sempre os mesmos tipos de itens – escolha múltipla (Anexo E). Desta forma, levantaram-se certas questões relativamente às fragilidades dos alunos:

De que modo as modalidades e instrumentos de avaliação se podem relacionar com os níveis de motivação e desempenho dos alunos em HGP?

Será este tipo de avaliação o mais indicado para um contexto de ensino e aprendizagem à distância?

Que estratégias e atividades poderão ser propostas para dinamizar e diferenciar o processo de ensino e aprendizagem e, em particular diversificar os instrumentos e itens de avaliação utilizados?

Depois desta reflexão sobre o contexto, foram delineadas estratégias e atividades que pudessem contribuir para responder a estas questões. Apesar das dificuldades inerentes à situação particular em que decorreu a IE, foi possível introduzir algumas mudanças no sentido de melhor compreender de que modo o processo de avaliação correspondia à prática docente e ao trabalho desenvolvido com os alunos nesta disciplina.

4. ANÁLISE CRÍTICA DA
PRÁTICA DESENVOLVIDA NO
1.º E 2.º CEB
| ' ' | | ' ' |

Depois de descritas as duas práticas pedagógicas no 1.º e 2.º CEB importa analisar e comparar alguns aspetos que se destacaram ao longo das duas IE. Pretende-se que esta análise comparativa proporcione também uma reflexão crítica sobre as diferenças que foi possível experienciar ao longo daquelas duas intervenções realizadas no presente ano letivo de 2020-2021. Assim sendo, a presente análise centra-se nas seguintes dimensões: (i) o ensino *online* e o ensino presencial, (ii) a monodocência e a pluridocência e (iii) os processos de regulação e avaliação.

O primeiro aspeto, que é de clara evidência, resulta do facto das duas IE terem ocorrido em dois contextos distintos: uma, no 1.º CEB em **contexto presencial**; outra, no 2.º CEB em **contexto online**.

Fazendo uma reflexão sobre este assunto, na fase inicial da prática **no 2.º CEB**, as dúvidas e as angústias estiveram presentes, face às dificuldades que se aproximavam à medida que nos confrontávamos com uma nova realidade. Foram momentos de adaptação, em que se fez um grande uso das tecnologias e de todas as ofertas que o *online* nos pode oferecer, nomeadamente, a realização de atividades na plataforma *Wordwall* (Anexo F), *Prezi* (Anexo G) e a criação de “salas virtuais” (Anexo H). Durante esta IE utilizaram-se plataformas de atividades mais lúdicas e, contrariamente às práticas das PC, existiram tentativas de não privilegiar o método expositivo. A título de exemplo, foi realizado um trabalho de grupo na disciplina de HGP, que nos permitiu observar as dificuldades dos alunos no que respeita a este tipo de metodologias mais ativas. Durante o processo de intervenção foi esperado que os alunos desenvolvessem competências histórico-geográficas e leitoras, uma vez que dois dos objetivos gerais se centrava na mobilização de conteúdos no âmbito das competências histórico-geográficas e na criação de hábitos de leitura. Simultaneamente, a **gestão do currículo** era feita em cooperação com as PC.

Já **no 1.º CEB**, contrariamente ao 2.º CEB, foi sentida uma maior confiança por parte da PC, em relação à nossa prática, deixando-nos mais confortáveis com os métodos e as estratégias implementadas. Comparativamente ao 2.º CEB, no 1.º CEB também foram dinamizadas atividades que envolveram as novas tecnologias, aproveitando os recursos lúdicos *online*. Jiménez e Gaité (1996) defendem o uso de jogos didáticos como meio a cumprir dois objetivos: “(1) Motivar el alumno, despertando su interés por el

conocimiento de los temas que ha de abordar a lo largo de la enseñanza formal; (2) Enriquecer y agilizar los procesos de enseñanza-aprendizaje de las disciplinas académicas” (p. 83). Desta forma, a motivação, o interesse e a participação dos alunos foram o principal foco do grupo em ambos os ciclos. Paralelamente, foram desenvolvidas as estratégias e atividades que iam ao encontro do que foi definido no PI e fazendo uma **gestão do currículo** adequada, em que igualmente, eram feitas sugestões por parte da cooperante. Durante a prática foi esperado que os alunos fizessem parte do seu próprio processo de ensino e aprendizagem, identificando as suas próprias dificuldades e ultrapassando-as.

Partindo desta análise é possível ponderar as implicações pedagógico-didáticas de uma prática docente, quer se realize *online* ou presencialmente, em particular no que estas opções representam na construção de uma relação pedagógica com os alunos. Se, com o ensino *online* temos a possibilidade de dinamizar atividades de carácter lúdico com plataformas à nossa inteira disposição, por outro lado, a relação pedagógica que se cria com os alunos, revela-se mais difícil. Em contrapartida, no ensino presencial não existem tantas iniciativas para trabalhar com o *online*, contudo, na relação professor-aluno são criados laços que são bases para um melhor desempenho dos alunos. Como tal, é de considerar que a relação professor-aluno é um contributo importante para a aprendizagem dos alunos.

Uma segunda dimensão a considerar nesta comparação diz respeito às diferenças que se evidenciam entre **a monodocência e a pluridocência**. Seguindo a ordem cronológica das práticas, a intervenção no 2.º CEB proporcionou o meu primeiro contacto com o **ensino pluridocente**. Durante todo o processo, as duas PC trabalharam ao mesmo ritmo, igualando as suas turmas aos mesmos conteúdos, sendo as únicas docentes da disciplina a trabalharem em conjunto.

Em relação à **monodocência** que se regista na prática docente do 1.º CEB, Silva (2005) apresenta um conjunto de tópicos sobre esta matéria, começando por fazer referência à idade dos alunos do 1.º CEB, que exige uma relação afetiva professor-aluno muito mais próxima, oferecendo a estes professores responsabilidades acrescidas. Associado a este tópico, está também o permanente contacto do professor com a sua turma, permitindo-lhe identificar as características e necessidades dos seus alunos, o que

facilita a gestão do próprio currículo na sala. O autor salienta ainda a polivalência curricular de um professor monodocente e questiona se este acompanhará a evolução da sociedade e as necessidades dos alunos, sendo necessária a formação académica e pessoal de cada um (p. 4). Ainda nesta linha de pensamento, não podemos deixar de sublinhar as palavras de José Pacheco (Ministério da Educação, 2000), apontando para uma monodocência que seja mais especializada nas seguintes competências: “iniciação à leitura e escrita, especialização na área de formação pessoal e social, formação ao nível de algumas estratégias de inclusão, etc.”. O autor afirma ainda que a monodocência criou “arquipélagos de solidão” e a disciplinarização do professor do 2.º ciclo, num “ser isolado” (p. 57).

Associada a esta comparação monodocência/pluridocência encontra-se uma outra que é incontornável: a opção por uma abordagem do currículo numa perspetiva integrada. Neste sentido, vale a pena recuperar a “ficção” que Maria do Céu Roldão (Ministério da Educação, 2000) tenta desfazer:

Associa-se geralmente a monodocência à integração. Estes dois eixos são vistos como confundindo-se. Penso que é ficção. O facto de ser apenas um docente o responsável pelo currículo do 1.º ciclo não é necessariamente sinónimo de integração afetiva dos saberes numa unidade que faz um sentido global. E vice-versa. A pluridocência também não é necessariamente sinónimo de disciplinarização nem de segmentação dos saberes. Ou dizendo de outra forma, já vi professores do 1.º ciclo funcionarem segmentando e já vi grupos de professores do 2.º ciclo a funcionarem integradamente no que diz respeito à natureza e à globalidade das aprendizagens (p. 24).

Assim, a questão que se coloca é a seguinte: o que garante uma prática docente que opte por uma abordagem integrada do currículo? Para nós, o que está em causa não é, pois, a realidade mono ou pluridocência, mas as escolhas metodológicas do professor enquanto gestor do currículo na sua sala de aula. Trata-se de recuperar o conceito de Thornton (1991) de “gatekeepers” associado à responsabilidade/liberdade do professor gerir o currículo (Dias, 2019).

Por último, no que respeita aos **processos de regulação e avaliação**, estes mostraram-se idênticos nos dois níveis de ensino. Definindo o conceito de avaliação por Fernandes (2011), “avaliar é uma prática social que não pode ser confundida com uma

das chamadas ciências exatas e muito menos com uma mera técnica” (p. 84), considera-se necessário que o professor tenha em atenção como desenvolve esta prática, não lhe atribuindo um simples valor quantitativo, isto é, esgotando o conceito de avaliar no ato de classificar. O autor refere ainda que “está nas mãos de quem tem que a pôr em prática fazer dela um processo responsável de transformação, de reflexão e de melhoria” (p. 84).

No 1.º CEB, durante o período de intervenção, a avaliação dos alunos centrou-se nos testes sumativos, através da realização de fichas de avaliação, previamente preparadas pelo par pedagógico, introduzindo o cuidado de diversificar o tipo de itens, de forma a garantir uma avaliação de um maior número de competências, quer ao nível dos conhecimentos, quer ao nível dos procedimentos metodológicos e didáticos.

Também no 2.º CEB, as PC deram destaque a uma avaliação maioritariamente sumativa, em que valorizaram os resultados dos testes de avaliação e a participação dos alunos.

A centralidade que as PC no 2.º CEB deram à avaliação realizada a partir de fichas de avaliação formativas e sumativas, prática que teve continuidade na experiência vivida no 1.º CEB, deu origem à ideia central do estudo que nos propusemos desenvolver.

Privilegiando a análise das práticas de avaliação das PC no 2.º CEB, as principais questões que se foram levantando remetem para três níveis de análise: o primeiro refere-se ao tipo de itens que foram preferencialmente mobilizados pelas docentes de HGP; o segundo diz respeito à influência que a situação pandémica, que impôs o regime de ensino *online*, exerceu na escolha daqueles tipos de itens; o terceiro tenta analisar o desempenho dos alunos, tendo por referência de análise o tipo de itens utilizados.

É o desenvolvimento deste estudo, que emerge das nossas interrogações e, porque não dizê-lo, da nossa curiosidade face ao tema da avaliação e o papel que esta desempenha no processo de ensino e aprendizagem em HGP do 2.º CEB, que será o objeto central da 2.ª Parte deste relatório

PARTE II

Depois de descritas aquelas que foram as práticas educativas no 1.º e 2.º CEB, nesta 2.ª Parte iremos apresentar uma análise e reflexão crítica do estudo realizado ao longo da prática em 2.º CEB, seguindo os seguintes tópicos: (i) contextualização da investigação e fundamentação do estudo; (ii) metodologia, e (iii) resultados.

5. CONTEXTUALIZAÇÃO DA INVESTIGAÇÃO E FUNDAMENTAÇÃO DO ESTUDO

| ' ' | | ' ' |

No presente capítulo será importante contextualizar qual o tema do estudo e toda a sua problemática a partir da qual foram definidos os objetivos de investigação que orientaram todo o processo de desenvolvimento do estudo. Em seguida, desenvolve-se a fundamentação teórica em que assenta a problemática definida e a investigação empírica realizada.

5.1. Problemática e objetivos de investigação

Na sequência da IE realizada no Mestrado em Ensino do 1.º CEB e de Português e História e Geografia de Portugal, numa turma de 5.º ano do 2.º CEB, anteriormente apresentada, foi sendo desenvolvida a hipótese de aprofundar o estudo sobre a tipologia de itens de avaliação utilizada nos testes de avaliação sumativa pelas PC, nomeadamente, a PC de HGP, sendo que foi observada a irregularidade da sua utilização, questionando a sua viabilidade. Para além desta observação, o tema da avaliação já era um aspeto de interesse pessoal que proporcionou o desenvolvimento do estudo.

Considerando estas questões, definimos a seguinte problemática: *os processos de avaliação em História e Geografia de Portugal, no 2.º CEB e, mais concretamente, o tipo de itens mobilizados nos instrumentos de avaliação formativa e sumativa, para além de permitirem a avaliação das aprendizagens dos alunos, contribuem para os docentes refletirem criticamente, numa perspetiva formadora, sobre a sua prática docente.*

Para direcionar esta problemática a uma resposta direta, foram delineados os seguintes objetivos de investigação:

1. Analisar os tipos de itens mobilizados nos diferentes instrumentos de avaliação em HGP;
2. Relacionar os tipos de itens utilizados com o desempenho dos alunos em HGP;
3. Refletir criticamente sobre a construção de instrumentos de avaliação em HGP e as suas implicações nos processos de ensino e aprendizagem.

Para iniciar o enquadramento teórico que orientou este estudo, tendo por base a problemática definida e os objetivos delineados começamos por desenvolver os principais

fatores em que se alicerça a relação entre os processos de avaliação e de ensino e aprendizagem.

5.2. A avaliação no processo de ensino e aprendizagem

O conceito de avaliação remete-nos para o ato de classificar algo, seja de forma quantitativa ou qualitativa. Desta forma, importa diferenciar estes dois conceitos – classificação e avaliação. Nesta perspetiva, Fernandes (2011) afirma que a avaliação

é muitas vezes confundida com a classificação; ou seja, com a atribuição de um número de uma dada escala que, supostamente, mede rigorosamente o que os alunos sabem e são capazes de fazer. Este é um dos equívocos que mais tem contribuído para que a avaliação seja desviada do seu principal propósito: ajudar os alunos e os professores a aprender e a ensinar melhor! Na verdade, a avaliação não é uma mera técnica de atribuição de notas aos alunos. Isso é classificação. A avaliação é um processo eminentemente pedagógico, que obriga a ter em conta questões de natureza ética, política e didática e que deve servir para ajudar os alunos a aprender (p. 98).

É neste sentido que devemos focar a avaliação: ajudar os alunos a aprender, a gerir o seu próprio processo de ensino e aprendizagem, pois “está nas mãos de quem tem que a pôr em prática fazer dela um processo responsável de transformação, de reflexão e de melhoria” (Fernandes, 2011, p. 84). Nesta perspetiva, que centraliza os processos de avaliação no papel central que os alunos desempenham no ensino e aprendizagem, Colôa e Santos (2014) apontam que a avaliação “tem como objeto o aluno concreto que desenvolve aprendizagens, a partir das relações também concretas, que estabelece em contextos reais. Aprendizagens mediadas pelo fator comunicação e que, pela sua complexidade, apela a dispositivos de avaliação também complexos e abrangentes” (p. 90).

Ao analisarmos o conceito de avaliação, importa salientar que esta pode assumir duas modalidades, de acordo com o Decreto-Lei n.º 55 de 2018: avaliação formativa e sumativa.

No que concerne à avaliação formativa, esta “assume carácter contínuo e sistemático, ao serviço das aprendizagens, recorrendo a uma variedade de procedimentos,

técnicas e instrumentos de recolha de informação, adequados à diversidade das aprendizagens, aos destinatários e às circunstâncias em que ocorrem”. Em relação à avaliação sumativa, o mesmo Decreto-Lei refere que se “traduz -se na formulação de um juízo global sobre as aprendizagens realizadas pelos alunos, tendo como objetivos a classificação e certificação”¹.

Numa outra perspetiva, Colôa e Santos (2014) explicam que a avaliação formativa assenta “como uma ação de controlo e de planificação contínua que permite o desenvolvimento equilibrado e realista de outros processos pedagógicos, como o de ensino e o de aprendizagem (p. 90). Pacheco (1998) acrescenta que a avaliação sumativa “é o andaime que suporta todo o edifício escolar, sobretudo no campo da comprovação e hierarquização da aprendizagem, e a nota é um valor intrínseco às práticas escolares, medindo unicamente a prestação dos alunos numa perspectiva de sucesso ou insucesso” (p. 119). Em síntese, podemos considerar que a avaliação formativa corresponde à *avaliação para as aprendizagens* e a avaliação sumativa como a *avaliação das aprendizagens* (Fernandes, 2011).

Apesar de parecer que existe uma grande discrepância no significado dos dois conceitos e na sua funcionalidade, a verdade é que não são assim tão distintas. É comum apontar que a avaliação formativa é qualitativa e a avaliação sumativa é quantitativa. Na realidade, estas duas avaliações devem manter o seu rigor e podem utilizar dados qualitativos e quantitativos. O importante é saber a utilização que os professores irão dar às informações recolhidas (Fernandes, 2011). Assim, os dados recolhidos durante o processo avaliativo, formativo ou sumativo, quantitativo ou qualitativo, “informar-nos como os alunos aprendem aquilo que os seus professores ensinam e aquilo que o seu próprio trabalho escolar lhes proporciona, sendo essa informação relevante para moderar o processo de ensino-aprendizagem” (Almeida, 2012, p. 76).

Neste sentido, é de extrema importância que o professor integre e planifique a avaliação em todo o processo de ensino e aprendizagem dos alunos, pois, sem esta integração, a avaliação “aparece como algo externo ao processo de ensino e aprendizagem e como um procedimento cujas funções são de natureza mais sumativa, selectiva e

¹ Artigo 24.º do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. *Diário da República*, 1.ª Série, n.º 129, de 6 de julho de 2018, p. 2937.

certificadora e menos para ajudar os alunos a aprender e a desenvolver as suas aprendizagens” (Fernandes, 2004, p. 16). Pelo que acabamos de afirmar, com a ajuda deste autor e tendo em conta as nossas experiências enquanto estudantes e docentes em formação nas práticas de ensino supervisionado, “a avaliação não se justifica por si mesma. Ela deve estar ao serviço do processo de ensino-aprendizagem, e ao serviço do sistema educativo ou da sociedade” (Almeida, 2012, p. 75). Isto significa que a avaliação é, também ela, uma importante componente do processo formativo das crianças e dos jovens, não só enquanto alunos, mas também como futuros cidadãos, com capacidade para analisar (ou, porque não dizê-lo “avaliar”) criticamente o mundo que os rodeia.

A avaliação ao serviço do processo de ensino-aprendizagem é mais contínua que final, é menos formal, assume formas diversas em função dos conteúdos da própria aprendizagem, e adapta-se a grupos de alunos ou à turma. É uma avaliação mais dinâmica, mais próxima das situações de ensino e de aprendizagem, não descarta a subjetividade dos intervenientes e, sobretudo, as formas pessoais ou estilos de ensinar e de aprender (Almeida, p. 76)

De forma a concluir esta breve análise, podemos-nos auxiliar das palavras de Perrenoud (1998) para quem “a avaliação tradicional é uma fonte de angústia para os alunos com dificuldade e até para os demais (...) também é uma fonte de estresse e de desconforto para uma parte dos professores, que não gostam de dar notas” (p. 13). Neste seguimento, Fernandes (2011) esclarece que a necessidade de formarmos professores

capazes de reinventar e recriar o currículo. Professores capazes de compreender o ensino, as aprendizagens e a avaliação como construções sociais complexas, como processos decisivos na formação e na educação dos jovens. Professores que sejam portadores de uma nova profissionalidade, impulsionadora de outras formas de trabalhar e de estar em escolas mais autónomas e mais responsáveis (p. 82).

Com estas palavras percebemos a relevância que assume para a nossa formação um estudo, não obstante todas as suas limitações, que se centre na avaliação e no ensino e aprendizagem dos alunos.

5.3. Tipos de itens

Quando existe a necessidade de avaliar os alunos de uma forma sumativa, ou seja, mais formal e com uma finalidade de caráter mais classificativo, esta “tende a basear-se em critérios, procura a objetividade e utiliza dados de natureza quantitativa” (Fernandes, 2011, p. 86). Desta forma, quando a avaliação tende para os testes de avaliação sumativa, Pacheco (1998) afirma que “a avaliação é um processo intrinsecamente subjetivo, que faz parte de uma prática da dúvida” (p. 114). O autor numa breve síntese, ensaia uma breve explicação sobre os efeitos que podem tornar esta avaliação num ato subjetivo:

- a) Efeito de ordem: tendência para os primeiros testes, num lote de correção, serem sobreavaliados e os últimos subavaliados.
- b) Efeito de assimilação: tendência para atribuir a mesma nota ao aluno de acordo com os desempenhos anteriormente obtidos.
- c) Efeito de origem: tendência para o teste ser julgado em referência ao estatuto escolar e social do aluno.
- d) Efeito de halo: tendência para o teste ser julgado em função da imagem do aluno (atitudes, comportamentos, participação...) e dos aspectos formais e técnicos do próprio teste (apresentação, grafia...).
- e) Efeito de contraste: tendência para os testes extremos (negativos e positivos) servirem de âncora à correção, influenciando, assim, a percepção dos professores (Pacheco, 1998, P. 114).

Desta forma, quando se avalia um teste, este está sujeito a um conjunto de fatores de ordem pessoal, psicológica, social e curricular, que delimitam o sucesso ou insucesso do aluno (Pacheco, 1998).

Nesta perspetiva, “é importante compreender que a avaliação só poderá ser um processo credível, rigoroso, ético e útil para todos os envolvidos se as ações de recolha, análise e registo da informação forem tão diversificadas quanto possível” (Fernandes, 2011, p. 86). Portanto, quando o professor opta pelo método de avaliação em testes sumativos, é importante que o faça de uma maneira ponderada e variada, de modo a garantir que todos os alunos podem dar prova das suas capacidades individuais. Para que tal aconteça a construção do teste e a escolha dos itens é um processo muito exigente que

deve merecer uma particular atenção do professor quando assume especificamente a sua função de avaliar.

Analisando os tipos de itens que poderão ser mobilizados num teste de avaliação, existem dois grupos: (a) **itens de seleção** e (b) **itens de construção**. O primeiro implica que o aluno dê a resposta correta através de várias opções dadas, temos como exemplo: (i) escolha múltipla, (ii) associação, (iii) ordenação, (iv) verdadeiro/falso e (v) completamento. O segundo exige que o aluno responda de uma forma mais aberta, em que são dados um conjunto de instruções, que podem apresentar os seguintes formatos: (i) completamento, (ii) resposta curta, (iii) resposta restrita e (iv) resposta extensa (IAVE, 2019) (Tabela 7).

Tabela 7
Tipos de itens

ITENS DE SELEÇÃO	ITENS DE CONSTRUÇÃO
Escolha múltipla	Completamento (C)
Associação	Resposta curta
Ordenação	Resposta restrita
Verdadeiro / Falso	Resposta extensa
Completamento (S)	

Nota: Cf. IAVE, 2019.

No que concerne aos **itens de escolha múltipla**, estes são constituídos “por um tronco, seguido das opções de resposta em que se inclui a resposta correta” (Neves e Ferreira, 2015, p. 92) e apresentam vantagens e desvantagens na sua utilização. Segundo as autoras, a escolha de utilização destes itens apresenta as seguintes vantagens: (i) torna possível avaliar variados conteúdos, (ii) facilita a compreensão das dificuldades dos alunos, (iii) permite avaliar capacidades cognitivas complexas, (iv) envolve uma classificação simples e rápida, (v) é de correção objetiva, logo têm uma elevada fiabilidade, (vi) permite o controlo da resposta ao acaso e (vii) permite detetar erros típicos dos alunos. Apesar destas vantagens, existe uma principal desvantagem destacada por Ebel e Frisbie (1991) “is relatively high in ability to discriminate between high and low achieving students. It is somewhat more difficult to write than some other item types, but its advantages seem so apparent that it has become the type most widely used” (p. 124)

No que respeita aos **itens de associação**, “a resposta requer o estabelecimento de uma correspondência entre os elementos de dois conjuntos, de acordo com as instruções dadas” (IAVE, 2019). Ebel e Frisbie (1991) caracterizam estes itens como “efficient in that they yield many independent scorable responses per test page or per unit of testing time. They may also motivate students to cross-reference and integrate their knowledge” (p. 184). Por outro lado, Neves e Ferreira (2015) apresentam-nos as desvantagens da sua utilização: “são de construção morosa e difícil e não avaliam a capacidade de expressão e organização da informação ou as capacidades associadas à criatividade (pensamento divergente)” (p. 96).

Relativamente aos **itens de ordenação**, apresentam “um conjunto de elementos por uma ordem aleatória e solicita uma sequência lógica ou cronológica correta” (Neves & Ferreira, 2015, p. 98). As autoras enumeram as vantagens da utilização destes itens: (i) permitem avaliar a capacidade de interligar acontecimentos, (ii) são de classificação rápida e simples, (iii) são de correção objetiva, logo têm uma elevada fiabilidade, (iv) permitem avaliar capacidades cognitivas complexas, (v) são perceptíveis para todas as idades e (vi) permitem diminuir a resposta ao acaso, quando se aumento o número de elementos para ordenar. Quanto às desvantagens, apresentam as mesmas dos itens acima mencionados.

Em relação aos **itens de verdadeiro/falso**, a resposta implica que seja atribuída uma categorização dicotómica, por exemplo, verdadeiro/falso, presente/ausente, sim/não, etc. (IAVE, 2019). Relativamente às suas vantagens, Neves e Ferreira (2015), definem as seguintes: (i) “permitem avaliar a capacidade de distinguir conceitos complementares (tais como causa-efeito, facto-opinião) e de identificar regras, definições e princípios”, (ii) “são de classificação rápida e simples”, (iii) “garantem elevada fiabilidade porque são de correção objectiva” e (iv) “permitem diminuir a probabilidade da resposta ao acaso, se se aumentar o número de afirmações relativas a uma dada aprendizagem ou objectivo de avaliação” (p. 101). A utilização destes itens “provide a simple and direct means of measuring the essential outcomes of formal education” (Ebel e Frisbie, 1991, p. 133). Como única desvantagem, Neves e Ferreira (2019) apontam apenas que é esperado que o aluno distinga um padrão de resposta.

No que se refere aos **itens de completamento (por seleção)**, “a resposta implica o preenchimento de espaços em branco numa frase, num texto ou noutra suporte, mediante a seleção de entre um conjunto de elementos fornecido” (IAVE, 2019, p. 2). Já nos **itens de completamento (por construção)**, “a resposta implica o preenchimento de espaços em branco numa frase, num texto ou noutra suporte, com, por exemplo, palavras ou expressões que não são fornecidas” (IAVE, 2019, p. 2). Ou seja, a diferença entre os dois centra-se no fornecimento ou não de palavras ou expressões para o aluno preencher. Neves e Ferreira (2015) analisam as suas vantagens: (i) “possibilitam a avaliação de um leque amplo e diversificado de conteúdos”, (ii) “são relativamente rápidos de elaborar”, (iii) permitem o controlo da resposta ao acaso”, (iv) “são de classificação rápida e simples”, (v) apresentam um elevado potencial de diagnóstico porque facilitam a identificação de dificuldades específicas de aprendizagem ou de fragilidades no desempenho” e (vi) “garantem elevada fiabilidade porque são de correção objetiva” (p. 105). No que implica às desvantagens, as autoras apontam a inadequação de uma avaliação de capacidades mais complexas e, nos itens de completamento (C), importa rever corretamente os critérios de avaliação devido às respostas incompletas e/ou problemas de escrita que possam surgir.

Nos **itens de resposta curta**, “a resposta requer, por exemplo, a apresentação de uma palavra, de uma expressão, de uma frase, de um símbolo, de um número ou de uma fórmula” (IAVE, 2019, p. 2). Ebel e Frisbie (1991) afirmam ainda que estes itens “aims to test knowledge by asking examinees to supply a word, phrase, or number that answers a question or completes a sentence. Completion and fill-in-the-blank are other common labels for short-answer items” (p. 179). Neves e Ferreira (2015) apresentam as seguintes vantagens deste tipo de item: (i) “possibilitam a avaliação de um leque amplo e diversificado de conteúdos”, (ii) “são relativamente rápidos de elaborar”, (iii) “são de classificação rápida e simples”, (iv) “apresentam um elevado potencial de diagnóstico porque facilitam a identificação de dificuldades específicas de aprendizagem ou fragilidades no desempenho”, (v) “garantem elevada fiabilidade porque são de correção objetiva” e (vi) têm uma probabilidade de acerto ao acaso muito reduzida (p. 108). Relativamente às desvantagens, as autoras apontam: a inadequação à avaliação de

capacidades mais complexas e importa rever corretamente os critérios de avaliação devido às respostas incompletas e/ou problemas de escrita que possam surgir.

No que se refere aos **itens de resposta restrita**, “a resposta implica, por exemplo, a apresentação de uma explicação, de uma previsão, de uma conclusão, de uma justificação, de uma representação ou construção gráfica, de cálculos ou de determinações gráficas.” (IAVE, 2019, p. 2). Já os **itens de resposta extensa** “requerem uma resposta com maior extensão do que a requerida pelos itens de resposta restrita, podendo essa resposta ser orientada por um conjunto de instruções de realização” (IAVE, 2019, p. 2). No que respeita às vantagens da utilização destes dois tipos de itens, Neves e Ferreira (2015) apontam o facto de serem: (i) “fáceis de elaborar” e de serem (ii) “especialmente indicados para avaliar: as capacidades ou os desempenhos complexos, a criatividade, a expressão de valores e atitudes, a resolução de problemas e as competências do domínio da escrita”. Por outro lado, apontam as seguintes desvantagens: (i) “classificação morosa e difícil”, (ii) “apresentam baixa fiabilidade”, (iii) “beneficiam os alunos com facilidade de expressão, mesmo quando esse não é o principal objectivo da avaliação”, (iv) “itens com baixo potencial de diagnóstico de dificuldades específicas de aprendizagem ou de fragilidades no desempenho”, apenas nos itens de resposta extensa: “favorecem o bluff dos alunos que divagam quando não sabem a resposta e esperam que o professor encontre algo para aceitar e avaliar” e “um teste constituído apenas por este tipo de itens reduz a amostra de aprendizagens a avaliar” (pp. 110-111).

Considerando o que foi referido anteriormente, importa salientar que a avaliação poderá e deverá mobilizar os diferentes tipos de itens, opção que é da responsabilidade do professor, no âmbito da sua autonomia de gestão do currículo. Com as informações retiradas das respostas dos alunos, é importante que o professor ajude os alunos a melhorar o seu processo ensino e aprendizagem. Desta forma, é importante que a avaliação “tenha a melhor qualidade possível” (Fernandes, 2011, p. 98).

5.4. A avaliação e ensino e aprendizagem em HGP

Quando falamos em avaliação, não podemos descurar a importância da função orientadora do *feedback* no processo educativo. Esta avaliação implica: (i) articular com

o currículo, (ii) incluir a avaliação ao longo do processo educativo do aluno e (iii) assumir uma avaliação mais orientadora e reguladora de todo o processo de ensino e aprendizagem (Jiménez & Gaité, 1996).

Para Fernandes (2011) “o feedback é essencial no processo de avaliação formativa e deve ser proporcionado de forma inteligente tendo em conta aspetos tais como a distribuição e a frequência e a sua natureza mais descritiva ou mais avaliativa” (p. 89). Como tal, o professor deve integrar o *feedback* na sua prática de forma a “criar as condições para o sucesso do aluno” (Pacheco, 1998, p. 116).

A importância de uma avaliação mais formativa, nomeadamente em HGP, resulta, em parte, da existência de um quadro conceptual com um elevado nível de complexidade e de abstração, associados às dimensões espaço-temporais. Desta forma, *o programa de HGP do 2.º CEB* defende que os conceitos nele seleccionados

sejam contruídos no decorrer do processo de ensino-aprendizagem ao longo dos dois anos, alguns mesmo ao longo da escolaridade básica, tendo-se considerado níveis de aquisição diferenciados que tenham em atenção a complexidade de cada um deles. Conceitos relativamente complexos que poderão ser abordados, desde que se parta da realidade vivida pelos alunos, daquilo que, para eles, é mais próximo ou significativo (p. 9).

Neste sentido, a seleção de tarefas, por parte do professor, tem um peso decisivo para o sucesso da avaliação dos alunos. É nesta linha de pensamento que Fernandes (2011) nos diz que

as tarefas são a pedra de toque de um desenvolvimento do currículo em que alunos e professores estão ativos, sendo através delas que se aprende, ensina, avalia e regula a atividade que deve ocorrer nas salas de aula. A seleção de tarefas é exigente e indispensável para diferenciar o ensino, para que os alunos aprendam com significado (isto é, com compreensão e profundamente) e para que a avaliação esteja plenamente integrada no processo educativo e formativo (p. 96).

O programa de HGP do 2.º CEB ainda refere que as técnicas/atividades sugeridas “são um enunciado de alternativas possíveis e não têm, como é obvio, carácter vinculativo, podendo ser substituídas por outras que se revelem mais adequadas às

características dos alunos e às disponibilidades da Escola e do Meio” (p. 9). Reforçando, desta forma, uma avaliação centrada no processo ensino e aprendizagem do próprio aluno.

Para avaliar os alunos, na disciplina de HGP, González (1999) avança com alguns exemplos de instrumentos de avaliação, a saber:

- (i) os cadernos diários do aluno, que permitem observar informações incorretas, tais como gráficos, mapas e conceitos mal interpretados;
- (ii) os testes, que devem orientar o aluno nas suas dificuldades, tendo como principais metas: (a) o domínio de técnicas específicas para fazer uma análise de distribuição populacional, sabendo construir mapas temáticos, localizar países no mapa, identificar conceitos, reconhecer escalas de mapas; (b) a capacidade de ordenação cronológica; (c) resolução de tarefas concretas, por exemplo, a construção de um mapa de distribuição de densidades.

Assim, a avaliação em HGP deverá consistir numa avaliação formativa em que seja possível contribuir positivamente para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem do aluno. Mas, para que tal aconteça, também temos de ter em conta as especificidades da área do saber sobre a qual incide a avaliação, neste caso a História e a Geografia, e também as opções didáticas adotadas pelos professores de HGP para o seu ensino.

Tendo em conta que a orientação didática a seguir deve dirigir-se para o desenvolvimento de competências histórico-geográficas (Hortas & Dias, 2017), importa considerar que a avaliação em História não se pode reduzir ao conteúdo.

O conteúdo em si mesmo não é garantidor do êxito em relação aos objetivos do ensino de história. As formas de abordagem do conteúdo bem como as possibilidades de avaliação do aprendizado do mesmo, são de fundamental importância no processo de aquisição das metas propostas na confecção do currículo (Martins, 2011, p. 5).

Deste modo, a avaliação em História, para além do conteúdo deve privilegiar outras competências que remetem para a capacidade de manipular os métodos e técnicos inerentes à construção do saber histórico.

No mesmo sentido se dirige a avaliação em Geografia. Refletir sobre a avaliação nesta disciplina implica ter em conta as orientações metodológicas adotadas pelos professores, sustentadas

na ciência geográfica enquanto disciplina escolar. A abordagem de um conteúdo necessita de alicerces conceituais, ou seja, discutir esses conteúdos de forma que o aluno entenda a perspectiva conceitual de território, rede, região, lugar, paisagem, sociedade, natureza etc, ou uma abordagem que os caracterize como categorias de análise da Geografia (Souza & Muterlle, 2011, p.3871).

Em síntese, as especificidades do conhecimento histórico e geográfico, o conhecimento dos processos de construção destes dois campos do saber e as opções metodológicas dos professores, privilegiando o ensino por competências, deviam determinar o processo de avaliação em HGP, no 2.º CEB.

6. METODOLOGIA

| ' ' | | ' |

Depois de no capítulo anterior ter sido apresentado o quadro teórico que fundamenta o estudo, interessa agora identificar a metodologia adotada e os métodos, técnicas e instrumentos de recolha, seleção e análise dos dados recolhidos, em função dos objetivos de investigação definidos.

O desenvolvimento do presente estudo caracteriza-se como sendo um **estudo exploratório**, uma vez que surgiu do interesse em saber mais sobre um tema que emergiu durante a prática em 2.º CEB e que nos despertou curiosidade e vontade de aprender. Mas, para além “da forma como surge um tópico [objeto de investigação] é essencial que ele seja importante e estimulante para si [o investigador]. Em investigação, a autodisciplina só o pode levar até certo ponto. Sem um toque de paixão pode não ter fôlego suficiente para manter o esforço necessário à conclusão do trabalho” (Bogdan & Biklen, 1997, pp. 85-86).

Ao longo do estudo, foi possível e necessário utilizar dados quantitativos e qualitativos para dar resposta aos desafios que os objetivos de investigação levantavam. Os dados quantitativos “podem ser analisados com auxílio da Estatística (frequência, média, mediana, moda, etc.) e revelar informações úteis, rápidas e confiáveis a respeito de um grande número de observações” (Paranhos et al., 2016, pp. 388-389); por sua vez, a utilização de dados qualitativos oferece “diferentes perspectivas sobre o tema e delineando os aspectos subjetivos do fenómeno” (Paranhos et al., 2016, p. 389). Deste modo, valorizou-se a utilização de uma **metodologia mista** que combina o uso de dados quantitativos e qualitativos, uma vez que “a interação entre eles fornece melhores possibilidades analíticas” (Paranhos et al., 2016, p. 391).

No caso do presente estudo foram definidos três objetivos, anteriormente já referidos, que guiaram o desenvolvimento da investigação. Para cada um deles foram mobilizados os métodos e técnicas de recolha de informação, as técnicas de análise e os instrumentos/produtos necessários à recolha sistemática dos dados (Tabela 8). Como tal, é importante descrever como se procedeu à respetiva investigação pelos respetivos objetivos.

Para responder ao primeiro objetivo – *Analisar os tipos de itens mobilizados nos diferentes instrumentos de avaliação em HGP* – recorreu-se à recolha de dados quantitativos que resultaram das grelhas de correção das fichas de avaliação sumativa dos

alunos, por cada item. Posteriormente, foi feita a análise estatística destes dados, com a intenção de identificar e quantificar os tipos de itens presentes nas diferentes fichas de avaliação. Assim, para esta análise, foi necessário recorrer às fichas de avaliação sumativa realizadas e as respetivas grelhas de correção (Anexo G).

Tabela 8
Orientações metodológicas: métodos, técnicas e instrumentos

Objetivos	Métodos e técnicas de recolha da informação	Técnicas de análise	Instrumentos / produtos
Analisar os tipos de itens mobilizados nos diferentes instrumentos de avaliação em HGP	Recolha de dados estatísticos (aval. sumativa)	- análise estatística	- fichas de avaliação sumativa
Relacionar os tipos de itens utilizados com o desempenho dos alunos em HGP			- grelhas de correção das fichas de avaliação
Refletir criticamente sobre a construção de instrumentos de avaliação em HGP e as suas implicações nos processos de ensino e aprendizagem	Recolha de dados estatísticos (aval. sumativa) Observação participante	- análise qualitativa de conteúdo (tipos de item / processo ens.-aprend. HGP)	- fichas de avaliação sumativa - grelhas de correção das fichas de avaliação - notas de campo

Nota. Da autora.

Para o segundo objetivo – *Relacionar os tipos de itens utilizados com o desempenho dos alunos em HGP* – mobilizaram-se os mesmos métodos e técnicas de recolha, seleção e análise. No entanto, tal como se definia no objetivo, o foco deslocou-se, não para o número de itens presentes nas fichas de avaliação, distribuído pelo tipo de itens, mas para as taxas de sucesso dos alunos, em função dos tipos de itens identificados.

Em relação ao terceiro objetivo – *Refletir criticamente sobre a construção de instrumentos de avaliação em HGP e as suas implicações nos processos de ensino e aprendizagem* – recorreu-se à recolha de dados estatísticos já mencionada anteriormente. Mas, tratando-se de aprofundar a reflexão crítica sobre essa informação recolhida, considerou-se necessário mobilizar também dados recolhidos ao longo das aulas. Para apoiar esta observação participante – que “consiste na recolha de informação, de modo sistemático, através do contacto directo com situações específicas” (Aires, 2011, p. 25) – foram-se recolhendo notas que nos ajudaram a reconhecer algumas implicações do processo de avaliação no ensino e aprendizagem da História e da Geografia. Assim,

ensaaiou-se uma análise de carácter mais qualitativo, relacionando os tipos de item mobilizados nas fichas de avaliação com os processos de ensino e aprendizagem em HGP. Relativamente aos instrumentos utilizados, recorreu-se igualmente às fichas de avaliação sumativa, às grelhas de correção das mesmas (Anexo I) e às notas de campo (Anexo J) que foram um alicerce para a investigação, uma vez que estavam presentes registos detalhados, descritivos, focalizados e reflexivo (Maximo-Esteves, 2008, p. 88).

O objeto de estudo e as metodologias adotadas foram condicionadas pelas condições em que decorreu a PES II no 2.º CEB neste ano letivo de 2020-2021. Todavia, importa sublinhar que todas as investigações têm os seus condicionalismos e limitações. Este estudo não poderia ser uma exceção.

Os dados quantitativos recolhidos, não obstante a análise estatística realizada foram sempre considerados pelo seu valor qualitativo, isto é, pelo contributo que deram para proceder a uma análise crítica e reflexiva sobre as práticas de avaliação observadas. Os dados quantitativos não nos fizeram esquecer que, numa investigação que se assume como um processo de reflexão sobre a prática, “a fonte directa de dados é o ambiente natural” e, por outro lado, focámo-nos mais no “processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos” (Bogdan & Biklen, 1997, pp. 47-49).

O recurso a uma metodologia mista, garantindo o cruzamento de dados quantitativos com informações recolhidas a partir do “ambiente natural” (a sala de aula, a prática da PC, a reação dos alunos...), transformou-se num processo de autoformação que contribuiu para reconhecer novas dimensões no que deve ser a reflexão crítica sobre a prática docente, enquanto futuras professoras.

7. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

| " | | | " |

Depois de definidos os objetivos de investigação e explicitadas as linhas metodológicas, estamos em condições de apresentar o estudo realizado, os dados recolhidos e os seus resultados e, finalmente, proceder à análise tendo em vista elaborar algumas conclusões que ajudem a refletir criticamente, não só sobre a problemática definida, mas também sobre as suas implicações na prática docente.

Num primeiro momento, foi analisada a diversidade dos tipos de itens utilizados nas fichas de avaliação de HGP (Anexo K). Como se pode observar no anexo identificado, ensaiou-se uma recolha sistemática de informação sobre o tipo de itens mobilizados na disciplina de HGP, que nos permitiu uma análise mais abrangente dos dados recolhidos. Posteriormente, aqueles dados foram agrupados, tendo por referência as duas categorias que agrupam os **tipos de itens**: seleção e construção (Tabela 9).

Tabela 9
Percentagem de utilização por tipologia de itens

Tipo de itens		Itens	
		Nº	%
Seleção	escolha múltipla	62	81,6
	completamento (S)	8	10,5
	verd. / falso	2	2,6
	ordenação	2	2,6
	associação	2	2,6
	Sub-total / média	76	100,0
Construção	legendas	10	43,5
	resposta curta	9	39,1
	completamento (C)	2	8,7
	resposta restrita	2	8,7
	Sub-total / média	23	100,0

Nota: Fichas de avaliação aplicadas nas turmas de 2.º CEB.

Relativamente aos **itens de seleção** foi notória a grande predominância na utilização de itens de escolha múltipla (EM), havendo 62 itens deste tipo, representando 81,6% dos itens de seleção. Segue-se os itens de completamento (por seleção), que representam um total de 10,5%, tendo sido utilizados oito destes itens. Seguidamente, com uma menor incidência de escolha, apenas com dois itens de cada utilizados,

apresentam-se os itens de verdadeiro/falso, ordenação e associação, com apenas 2,6% de utilização.

No que respeita aos **itens de construção**, existiu uma maior utilização dos itens de resposta curta/legendas, sendo mobilizados 9 e 10 itens respetivamente, representando a grande dos itens deste tipo (82,6%). No que respeita aos itens de complemento e resposta restrita, estes representam apenas 8,7% dos itens de construção, tendo sido utilizados 2 itens respetivamente. De registar que nunca foram utilizados itens de resposta extensa.

Fazendo uma análise global aos dados recolhidos sobre o número e tipo de itens utilizados é possível reconhecer três níveis distintos de utilização (Tabela 10): no primeiro, encontramos os itens de escolha múltipla, com um total de 62 itens (62,6%); no segundo patamar, agrupam-se as legendas, as respostas curtas e os itens de complemento (por seleção), tendo sido utilizados 10, 9 e 8 itens respetivamente, correspondendo a uma percentagem de 10,1% nas legendas, 9,1% nos itens de resposta curta e 8,1% nos itens de complemento (S); por fim, no terceiro patamar encontramos os restantes itens: verdadeiro/falso, ordenação, associação, complemento (por construção) e resposta restrita, sendo utilizados apenas dois itens de cada, correspondendo a 2% cada item.

Tabela 10
Média geral da utilização da tipologia de itens

Tipo de itens	Itens	
	Nº itens	%
escolha múltipla	62	62,6
legendas	10	10,1
resposta curta	9	9,1
complemento (S)	8	8,1
verd. / falso	2	2,0
ordenação	2	2,0
associação	2	2,0
complemento (C)	2	2,0
resposta restrita	2	2,0
Sub-total / média	99	100,0

Nota: Fonte própria.

Num segundo momento, foi analisada a taxa de sucesso² dos alunos pela tipologia de itens, tendo sempre por referência as categorias de “seleção” e de “construção” (Tabela 11).

Nos **itens de seleção** obtivemos uma média das taxas de sucesso de 66,6%, sendo que os itens de EM, associação e completamento (S) alcançaram valores acima da média, com destaque para os itens de EM com uma média de 76,4%, seguindo-se os itens de associação com 71,7% e os itens de completamento (S) com 66,7%. O facto dos itens de EM se revelarem acima da média poderá estar relacionado com a escolha da PC em sobrevalorizar a utilização deste tipo de item, o que se traduziu na utilização de 62 destes itens. Tendo isto em consideração, é notório o bom desempenho dos alunos neste tipo de itens, uma vez que se foram habituando a esta forma de questionamento. Em relação aos itens de ordenação e de verdadeiro/falso, mostraram-se abaixo da média, com 65,7% e 52,5%, respetivamente.

Tabela 11
Taxa de sucesso por tipologia de itens

Tipo de itens		tx sucesso
Seleção	escolha múltipla	76,4
	associação	71,7
	completamento (S)	66,7
	ordenação	65,7
	verd. / falso	52,5
	Sub-total / média	66,6
Construção	completamento (C)	88,6
	resposta restrita	76,4
	legendas	68,5
	resposta curta	61,6
	Sub-total / média	73,8

Nota: Fonte própria.

² A taxa de sucesso representa a percentagem de sucesso dos alunos num item ou competência. Esta percentagem resulta do total do valor das respostas atribuído aos alunos (x 100) sobre a cotação máxima possível (cotação do item x o número de alunos).

No que concerne aos **itens de construção**, obtivemos uma média superior à dos itens de seleção – 73,8%. Nesta categoria de itens destacaram-se os de completamento (C) e os de resposta restrita, com 88,6% e 76,4%, respetivamente. Por outro lado, os itens de legendas e os de resposta curta revelaram-se abaixo da média com 68,5% e 61,6%, respetivamente. No presente estudo decidimos, dentro dos itens de resposta curta, distinguir os itens de legenda devido à sua especificidade associada à leitura cartográfica. No entanto, a sua taxa de sucesso é semelhante, entre os 68,5% e os 61,6%, isto é, abaixo da média geral (73,8%).

Posteriormente, foram analisados os dados anteriormente mencionados de uma forma global, sem diferenciar quais os itens de seleção e os itens de construção (Tabela 12). Nesta análise, a média total da taxa de sucesso foi de 69,8%, sendo observável que se destacam quatro itens acima da média geral: os itens de completamento (por construção), de escolha múltipla, resposta restrita e associação. Por outro lado, os itens de legendas, completamento (S), ordenação, resposta curta e verdadeiro/falso ficaram abaixo da média, entre os 68,5% e os 52,5%.

Tabela 12
Taxa geral de sucesso por tipo de itens

Tipo de itens	tx sucesso
Completamento (C)	88,6
escolha múltipla	76,4
resposta restrita	76,4
associação	71,7
legendas	68,5
Completamento (S)	66,7
ordenação	65,7
resposta curta	61,6
verd. / falso	52,5
Média	69,8

Nota: Fonte própria.

Dos dados recolhidos, após uma breve análise estatística, emergiram duas grandes questões que mereceram a nossa atenção: (i) que fatores influenciaram os resultados? e (ii) quais os significados a inferir do tipo de itens mobilizados nas fichas de avaliação?

Que fatores influenciaram os resultados?

Contexto 'online'. A realidade que vivemos durante a IE no 2.º CEB foi condicionada pela situação pandémica que se vive em Portugal e, conseqüentemente, pela lecionação à distância (*online*). Como seria de esperar, as opções pedagógicas, ainda que impostas externamente, tiveram um impacto direto no processo de avaliação implementado no 2.º período, em 2020-2021, ou, dito de outro modo, a avaliação reflete as dinâmicas que foram implementadas nas ações de ensinar e aprender, uma vez que devemos considerar que a avaliação “não se restringe a momentos e tarefas específicas, mas se encontra intrinsecamente ligada a todo o processo de aprendizagem, ‘confundindo-se’ com ele” (Amante, 2011, p. 224).

Presença dominante de itens de escolha múltipla. Esta foi, talvez, no âmbito do estudo que desenvolvemos, a principal consequência do ensino *online* nas práticas avaliativas da PC, isto é, a elevada percentagem de itens de EM está diretamente relacionada com as aulas *online* que foram lecionadas. A comprovar o que afirmamos, encontramos a última ficha de avaliação sumativa realizada nas duas turmas de 5.º ano, antes do confinamento, construída com 5 itens de completamento, 5 de legenda, 3 de resposta curta, 1 de associação e, também, apenas 1 item de escolha múltipla.

Conteúdos avaliados nos itens. Não era um dos objetivos deste estudo relacionar o tipo de itens adotado com os conteúdos de avaliação adotados nas diferentes fichas de avaliação. No entanto, no processo de avaliação de uma qualquer disciplina, incluindo HGP, os conteúdos, por si só, podem sugerir o tipo de itens que decidimos utilizar. Neste caso em concreto, os conteúdos trabalhados centraram-se no primeiro ponto do programa do 2.º CEB de HGP – “A península Ibérica – Lugar de passagem e de fixação” e os itens mobilizados tinham de dar resposta aos conteúdos e conceitos trabalhados, numa primeira fase em regime presencial, numa segunda fase em regime *online*. Esta realidade, repartida por aulas presenciais e aulas *online*, poderá ter acrescentado dificuldades aos alunos e alguma incoerência em relação aos itens mobilizados. Como referem Souza e Murtelle (2011), os “instrumentos de avaliação se não forem bem elaborados podem adquirir diferentes facetas e contraporem-se ao processo de ensino-aprendizagem proposto constitucionalmente, mas se bem elaborados são ferramentas que fundamentam a prática do professor e permite o levantamento de fragilidades na compreensão dos conteúdos pelos alunos. (p. 3871). Também aqui, o mais importante a reter é a reflexão e análise

sobre o contributo que a vivência desta prática, em contexto presencial / *online*, pode dar à nossa formação enquanto futuras professoras de HGP.

Níveis cognitivos avaliados. Também não foi uma das nossas finalidades relacionar o tipo de itens com os níveis cognitivos dos itens que foram incluídos nas fichas de avaliação no contexto em que decorreu este estudo. Todavia, importa sublinhar que em qualquer um dos tipos de itens que foram apresentados anteriormente no nosso estudo, se podem elaborar questões, apelando a diferentes níveis cognitivos.

Estes fatores identificados, que influenciaram as escolhas dos professores e o desempenho dos alunos, levam-nos a refletir sobre o facto de estarmos a viver uma situação inédita que deve ser assumida, mais como uma oportunidade, do que como um obstáculo a acrescentar à nossa atividade docente. Neste sentido, partindo do princípio que a prática de avaliação do professor decorre, em primeiro lugar, das suas conceções do que é “ensinar” e “aprender”, “estes novos contextos de aprendizagem e as suas características têm determinado o repensar dos modelos pedagógicos convencionais e conseqüentemente das práticas avaliativas” (Amante, 2011, pp. 223-224). Mas, os novos modelos pedagógicos *online* reforçam princípios que o modelo presencial tem vindo a valorizar, a saber, a necessidade que se “proporcione experiências de aprendizagem significativas, de modo a que delas decorram igualmente actividades de avaliação pertinentes, autênticas e úteis á construção do conhecimento que se visa promover (Amante, 2011, p. 225).

Passemos, então, à segunda questão.

Quais os significados a inferir do tipo de itens mobilizados nas fichas de avaliação?

Diversificar o tipo de itens. A predominância dos itens de EM, anteriormente constatada como fator que influenciou este estudo e os seus resultados, obriga-nos a realçar um princípio particularmente relevante, que deve presidir à construção de instrumentos de avaliação sumativa e à escolha do tipo de itens que neles se incluem: é fundamental diversificar o tipo de itens de modo a dar resposta à diversidade dos alunos e às diferentes competências que, em cada um deles, se encontram, mais ou menos, desenvolvidas. Trata-se, em última análise, de promover uma educação inclusiva que, necessariamente, se estende à avaliação.

Os professores, nas avaliações de seus alunos, precisam respeitar as diversidades culturais, étnicas e sociais que não se desprendem do meio escolar. A avaliação escolar, desta forma, é compreendida como não sendo um momento à parte no processo de ensino e de aprendizagem, ou seja, todos os momentos deste processo devem ser observáveis, buscando identificar e diagnosticar as evoluções cognitivas e sociais emergentes no dia-a-dia (Covatti & Fisher, 2012, p. 307).

Neste mesmo sentido, Fernandes (2004) reforça a ideia de que “é necessário diversificar os métodos e instrumentos de recolha de dados e encontrar formas de dar alguma estrutura à avaliação de natureza mais informal”. Indo mais longe, alarga-se a ideia da diversificação do tipo de itens, para a diversidade dos instrumentos de avaliação, pois com “a diversidade de tarefas de avaliação os alunos percebem que não chega «estudar para o teste» e que se espera que desenvolvam um alargado leque de aprendizagens” (p. 19). Podemos ainda dar o exemplo, como já foi referido anteriormente, dos itens de ordenação que, segundo Neves e Ferreira (2015) “permitem avaliar a capacidade de relacionar fenómenos (relação de causa-efeito, uma relação temporal ou uma ordem preestabelecida)” (p. 99). Ao permitir que um determinado tipo de item predomine sobre todos os outros descarta-se a avaliação do desenvolvimento de outras competências, beneficiando uns alunos em detrimento dos outros.

Garantir uma avaliação consistente com a prática pedagógico-didática. Na sequência do que avançamos no ponto anterior, a não diversidade de itens coloca, à partida, a questão da consistência da avaliação (não) refletir o trabalho realizado na sala de aula. Porque o que está em causa é a prática docente, podemos em breves palavras, sintetizar a ideia essencial: o professor deve avaliar o que ensinou! Assim, o desequilíbrio que se constatou anteriormente e que pode ser lembrado na consulta da Tabela 10, leva-nos a questionar se a articulação entre a avaliação e o ensino e aprendizagem não pode ter ficado comprometida.

Mas, reconhecemos que esta é uma simples hipótese a equacionar. Outros dados devem ser analisados de modo a aprofundar esta reflexão, nomeadamente o desempenho dos alunos através dos resultados que as taxas de sucesso nos apresentam, mesmo sabendo

que estes dados devem merecer todas as reservas, por tudo o quanto já dissemos anteriormente.

As taxas de sucesso alcançadas entre os itens de seleção (66,6%) e de construção (73,8%) não revelam uma diferença muito relevante, demonstrando um equilíbrio entre as duas categorias. Não influenciando o sucesso dos alunos, estes resultados reforçam a ideia de que é importante manter um equilíbrio na utilização dos tipos de itens, nos diferentes instrumentos de avaliação.

Centrando a nossa atenção nos itens de seleção, as taxas de sucesso abaixo da média remetem para dois tipos de item: ordenação e verdadeiro/falso. O primeiro está relacionado com a construção / manipulação do friso cronológico; o segundo, trata-se de um tipo de item que, sendo dicotómico, permite que o aluno tenha 50% de probabilidade de errar ou acertar ao acaso. Estamos, pois perante duas questões diferentes: o item de ordenação permite avaliar capacidades cognitivas complexas, como são as questões relacionadas com a manipulação do tempo histórico; o item de verd./falso exige que se apresentem várias frases sobre o mesmo conteúdo para dar fiabilidade à avaliação, o que não foi o caso (Neves & Ferreira, 2015).

Também os resultados obtidos nos itens de construção nos colocam perante duas reflexões distintas: as legendas (68,5%) estão associadas ao desenvolvimento da leitura de mapas, o que, não obstante o conteúdo que estava a ser trabalhado, não mereceu uma particular atenção nas aulas lecionadas; a taxa de sucesso nos itens de resposta curta (61,6%) remete para dificuldades de mobilização dos conhecimentos perante novas situações ou para a aplicação de conceitos, o que se distingue da sua simples memorização.

Em síntese, os itens que apresentam taxas de sucesso abaixo da média geral são aqueles em que também reconhecemos fragilidades no processo de ensino e aprendizagem que se observou na IE. É neste aspeto que Fernandes (2004) refere que

deve haver consistência entre a avaliação, o currículo e as metodologias e estratégias utilizadas para o desenvolver, fazendo, deste modo, sempre que possível, coincidir as tarefas de aprendizagem com as tarefas de avaliação. Só desta forma, (...) a avaliação fará parte integrante do ensino e da aprendizagem e poderá assumir o seu papel regulador (p. 16).

Reconhecer a complexidade da avaliação das aprendizagens. O (des)equilíbrio do número de itens por tipo de item e a (des)articulação entre a avaliação e o ensino aprendizagem são duas realidades sobre as quais este estudo nos obriga a refletir.

A escolha por este tema convidou-nos a aprofundar o conhecimento sobre o significado que a questão dos itens levanta ao ensino e aprendizagem da História e da Geografia, não deixando de ser uma matéria de estudo e reflexão que se estende a todas as didáticas específicas.

Uma parte desta complexidade está diretamente relacionada com os diferentes fatores que o processo avaliativo obriga a equacionar. Para além da questão dos conteúdos lecionados e dos níveis cognitivos que, pelas diferentes limitações deste estudo, não foi possível integrar, ressalta uma postura de integridade que deve ser inerente às práticas dos professores.

O processo avaliativo reveste-se de um carácter íntegro, assente no respeito por todos os sujeitos envolvidos, na consciência de que as limitações de toda a actividade humana são desafios para o reconhecimento do erro ou ignorância e que o aperfeiçoamento é uma exigência da acção humana orientada por princípios éticos (Neves & Ferreira, 2015, p. 39).

Neste sentido, a avaliação deve orientar-se sempre pela preocupação central de “procurar informação sobre aquilo que o aluno sabe, sobre aquilo que ele aprendeu e sabe fazer, realçando as suas conquistas e incentivando-o a aprender mais” (Neves & Ferreira, 2015, p. 36).

Esta centralidade pode levar-nos a uma breve síntese sobre os resultados:

- (i) nos itens de construção é observável que os de complemento e de resposta restrita apresentam uma taxa de sucesso superior – 88,6% e 76,4 % – em relação à média geral – 73,8% – indiciando que os alunos revelam boas capacidades de comunicação em HGP; esta competência “implica a utilização de diferentes formas de comunicação escrita e o desenvolvimento da comunicação oral, através da narração e da descrição” (Domingos e Hortas, 2021, p. 45), situação comprovada no diagnóstico da turma durante as semanas de observação, em particular no que se refere a comunicação oral;

- (ii) quanto aos itens em que os alunos apresentam uma média inferior à geral salienta-se: (a) nos itens de legendas, com uma taxa de sucesso de 68,5%, os alunos revelam algumas fragilidades na leitura de mapas e no domínio dos conteúdos que as questões envolviam, como a identificação dos continentes e dos oceanos, (b) nos itens de resposta curta/completamento (S), com taxas de sucesso de 61,6% e 66,7% respetivamente, os alunos mostram dificuldades na aplicação de conhecimentos e conceitos perante novas situações, (c) nos itens de ordenação, com uma taxa de sucesso de 65,7%, é notória a dificuldade de apropriação da noção de tempo histórico, (d) nos itens de verdadeiro/falso, com uma taxa de sucesso de 52,5%, são apresentados itens dicotómicos, “o que equivale a dizer que a resposta está certa ou errada, não existindo portanto, classificações intermédias ou intervalos de classificação” (Neves & Ferreira, 2015, p. 97).

Reduzir / agravar as desigualdades. Já tivemos ocasião de referir como a avaliação deve assumir também uma função inclusiva dentro da sala de aula e da escola. A realidade das aulas *online* transportou consigo, para a praça pública, a questão do impacto das desigualdades sociais no desempenho escolar.

A dificuldade de os alunos acompanharem as aulas por falta de recursos materiais, nomeadamente informáticos, instalou-se na “ordem do dia”. Neste capítulo, o envolvimento das famílias na educação das crianças, também ganhou uma nova dimensão.

Os resultados alcançados pelos alunos podem ter sido influenciados pelo apoio familiar, devido à realidade das aulas *online*. Mas, a questão que se coloca é a de saber se nas aulas presenciais isto já não é a realidade social instalada. Neste tópico de reflexão, duas notas merecem ser destacadas: o desenvolvimento da autonomia dos alunos *versus* o envolvimento das famílias nas aprendizagens das crianças e jovens.

Em primeiro lugar, importa salientar a importância que assume, no ensino à distância, o desenvolvimento de competências de autonomia e responsabilidade. É no âmbito desta autonomia que os alunos desenvolvem as suas capacidades para planificar

regular e avaliar as suas aprendizagens, para aprender com o erro e ganhar confiança com os sucessos que vão vivenciando. Trata-se da capacidade de

estabelecer relações entre conhecimentos, emoções e comportamentos; identificar áreas de interesse e de necessidade de aquisição de novas competências; consolidar e aprofundar as competências que já possuem, numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida; estabelecer objetivos, traçar planos e concretizar projetos, com sentido de responsabilidade e autonomia (Martins et al., 2017, p. 26).

Em segundo lugar, ficou mais uma vez demonstrada a necessidade de estreitar os laços com as famílias, envolvendo-os nos processos de ensino e aprendizagem, incluindo-os na comunidade aprendente que deve ser a escola (Alarcão, 2000). Esta é uma das estratégias possíveis para a escola que deseje contrariar o impacto do agravamento das desigualdades económicas e sociais no sucesso escolar dos alunos.

E qual o papel dos itens nesta equação “avaliação / família / desigualdades”?

O rigor que implica uma avaliação com um tipo de itens tão diversificado, introduzindo práticas de avaliação que rompem com os procedimentos classificativos tradicionais, cria também um grande desconforto junto das famílias. É importante que a escola e cada um dos professores tenham consciência desta dificuldade.

Tudo o que se afasta de uma preparação para a avaliação escolar clássica (prova oral ou escrita) parece um pouco exótico, anedótico, não muito sério e, no final de contas, estranho ao trabalho escolar tal como a avaliação tradicional fixou no imaginário pedagógico dos adultos: exercícios, problemas, ditados, redações, inúmeras tarefas que se prestam a uma avaliação clássica (Perrenoud, 1999, p. 149).

Assim, a necessidade de implementar práticas avaliativas inovadoras, que mobilizem diferentes tipos de instrumentos de avaliação, que exijam capacidade de responder a uma maior variedade de itens, que se descentre do “conhecimento” e se alarga à avaliação de competências é, não só, uma responsabilidade pedagógico-didática, mas também uma responsabilidade social.

8. CONCLUSÕES

| | ' ' | | ' ' |

Após a apresentação e análise dos resultados do presente estudo, importa agora explicitar as principais conclusões que nos foi possível alcançar. Numa primeira instância é importante responder aos objetivos já delineados e, posteriormente, apresentar uma resposta à problemática desenvolvida.

No que respeita ao primeiro objetivo - *Analisar os tipos de itens mobilizados nos diferentes instrumentos de avaliação em HGP* – a análise realizada demonstrou um desequilíbrio nos itens utilizados, ou seja, existiu uma sobrevalorização na utilização de apenas um tipo de itens: a escolha múltipla. Desta forma, sublinhamos, mais uma vez, a importância da diversificação de itens e de instrumentos na avaliação, para poder dar a todos os alunos as mesmas oportunidades, reconhecendo que todas as competências e capacidades devem ser valorizadas, de modo a contribuir para o processo de ensino e aprendizagem de cada aluno. Como reforçam Souza e Murtelle (2011) “a garantia da qualidade do processo de ensino-aprendizagem necessita de um percurso avaliativo que fundamente seu desenvolvimento e ofereça informações para futuras análises de desempenho tanto do professor quanto do aluno” (p. 3864).

Relativamente ao segundo objetivo – *Relacionar os tipos de itens utilizados com o desempenho dos alunos em HGP* – foi possível retirar uma ilação que, para nós, se apresenta como fundamental em qualquer função da prática docente: em qualquer tipo de item foi possível obter uma percentagem de sucesso superior a 50%, apesar de alguns se revelarem abaixo da média geral. Porém, é de sublinhar que estes resultados foram positivos, demonstrando que não são os tipos de itens que caracterizam o desempenho dos alunos, mas sim o trabalho realizado em sala de aula. Portanto, é importante garantir que os itens escolhidos para um teste de avaliação sumativa e os conteúdos que neles são avaliados, estejam em conformidade com o trabalho que foi proposto e desenvolvido com os alunos. Pelo que acabamos de afirmar, é importante que o professor respeite os processos de avaliação, na medida em que deve avaliar o que realmente trabalhou com os alunos.

Por último, no que importa ao terceiro objetivo – *Refletir criticamente sobre a construção de instrumentos de avaliação em HGP e as suas implicações nos processos de ensino e aprendizagem* –, este objetivo reforça a ideia de que a avaliação deve ser um processo previamente planeado, fazendo parte do processo ensino e aprendizagem do

aluno, não a colocando como algo externo a este processo que é de cada um. Além disso, Pacheco (2002) afirma ainda que “aprender/avaliar não se restringe à dimensão cognitiva. Integra, indissociavelmente conhecimentos, capacidades, comportamentos e atitudes” (p. 6).

A avaliação deverá ser inclusiva e construtiva! Nesta linha de pensamento, é importante refletir enquanto futura docente de HGP, nas práticas de avaliação que iremos promover. Para além da importância da diversificação de itens a utilizar, é ainda mais importante orientar-me numa prática de integração curricular centrada no desenvolvimento das competências histórico-geográficas e não apenas nos conteúdos que são necessários trabalhar. “No ensino da História, tal como na Geografia, trata-se de recusar a falsa dicotomia entre o ensino baseado em “conhecimentos” e o ensino baseado em “competências”, reconhecendo que não são antagónicas” (Dias & Hortas, 2015, p. 195). Neste sentido, será muito mais importante gerir uma prática direcionada para a avaliação das competências, sendo que estas desenvolvem capacidades que transcendem apenas a disciplina de HGP. Como refere Fernandes (2004) “uma prática de avaliação tradicional, quase exclusivamente baseada em testes de papel e lápis, seria insuficiente e até totalmente desajustada, pois tenderia a ignorar todas as competências que vão para além da aquisição de conhecimentos” (p. 16).

Relembremos a problemática definida para este estudo: *os processos de avaliação em História e Geografia de Portugal, no 2.º CEB e, mais concretamente, o tipo de itens mobilizados nos instrumentos de avaliação formativa e sumativa, para além de permitirem a avaliação das aprendizagens dos alunos, contribuem para os docentes refletirem criticamente, numa perspetiva formadora, sobre a sua prática docente.*

Das conclusões reunidas a partir dos objetivos de investigação ficou demonstrado como as práticas de avaliação devem estar intimamente articuladas com os processos de ensino e aprendizagem que se desenvolvem na sala de aula. Só deste modo é que o professor pode garantir que os instrumentos e os itens de avaliação selecionados permitem, de facto, a avaliação das aprendizagens dos alunos. Indo mais além, e de acordo com a nossa problemática, este estudo permitiu-nos refletir sobre as implicações que podem resultar da incoerência entre o que se ensina e o que se avalia.

O tipo de itens que se mobiliza é uma condição importante a ter em conta quando o professor planifica a avaliação com a preocupação de garantir aquela coerência. Tendo em conta as competências que pretende avaliar (que incluem os conhecimentos, capacidades e atitudes e, no caso concreto em que incide este estudo, as competências histórico-geográficas) e a diversidade das características dos alunos (económicas, sociais e culturais), o professor deve garantir a diversidade dos itens num leque também variado de instrumentos de avaliação.

Tal como é apontado na problemática, tentámos ir um pouco mais longe e assumir que a reflexão sobre a avaliação das aprendizagens implica a reflexão sobre a prática docente – duas faces de uma mesma moeda. Neste sentido, estamos perante uma reflexão que contribui para a formação contínua do professor, mais concretamente, aquela formação que diariamente o professor deve fazer, analisando criticamente a sua prática dentro da sala de aula, na escola e na sociedade em que vive.

9. REFLEXÃO FINAL

| ' ' | | ' ' |

Após o término do período de intervenção e do processo da investigação do presente estudo, importa agora refletir sobre este processo de aprendizagem e todos os aspetos que contribuíram para o desenvolvimento pessoal e profissional.

No que respeita à UC da PES II, consideramos que esta se revelou de extrema importância porque foi possível aplicar as várias aprendizagens que fomos adquirindo ao longo destes cinco anos e, ainda mais importante, aprendemos imenso com os profissionais e com as crianças que vivenciaram este caminho connosco. Para além disso, tivemos a oportunidade de experienciar o 1.º e o 2.º ciclo, sendo possível ter uma amplitude do que são estas duas realidades.

O estágio em 1.º ciclo constituiu um período de muito trabalho e desenvolvimento pessoal e profissional. Ao longo deste processo, foi exigido de nós muitas expectativas, sendo estas consequências deixadas pelo ensino *online* e pelo facto de acompanharmos uma turma de 4.º ano, prestes a ingressar no 2.º ciclo, tendo em mãos a missão do cumprimento do programa do 1.º ciclo. Neste sentido, o trabalho colaborativo e cooperativo veio trazer as suas vantagens, sendo possível colmatar todas as dificuldades sentidas ao longo de todo o processo.

A realização do estágio em 2.º ciclo trouxe-nos grandes aprendizagens, uma vez que foi o nosso primeiro contacto como professoras estagiárias e realizou-se num período que impulsionou adaptações por parte de todos os professores. Num momento inicial, quando soubemos que iríamos trabalhar em contextos *online*, surgiram algumas preocupações e receios porque nunca o tínhamos feito. Fazendo uma introspeção e reflexão do que foi o estágio em 2.º ciclo, são claras as aprendizagens que foram feitas num ambiente diferente do que nos é tão habitual. O uso das novas tecnologias em prol da educação revelou-se mais útil que nunca, foi necessário aprender coisas novas e, mais que tudo, senti que houve uma partilha enorme no meio docente. Pelas palavras de Alonso (2006)

aprender a aprender e a continuar aprendendo constitui-se como uma competência-chave central, com implicações substanciais na organização dos ambientes e processos de aprendizagem, seja na educação de crianças, jovens ou adultos ou em contextos formais, informais ou não formais de educação/formação (p. 3).

Ainda neste sentido, é importante destacar as dificuldades na relação professor-aluno que se acentuou nestes contextos. Apesar de os alunos demonstrarem entusiasmo com a nossa presença, as expectativas da criação de relações ficaram aquém das esperadas. Contudo, este aspeto não interferiu na prática e estas dificuldades foram superadas, centralizando sempre o aluno no processo de ensino e aprendizagem.

O tema da avaliação sempre suscitou interesse, procurando saber mais e questionar certas práticas. Ao longo do estágio em 2.º CEB, foram surgindo algumas dúvidas e curiosidades sobre as práticas de avaliação da PC, dando origem ao presente estudo. A investigação permitiu ter uma visão mais ampla do que é a avaliação e de toda a sua complexidade, revelando-se um tema diverso que merece toda a nossa atenção. Compreendemos que o mais importante é inserir a avaliação nos processos de regulação de aprendizagem das crianças e não a tornar apenas um objetivo a cumprir sem executar as suas funções que, muito mais que apenas dar um atributo quantitativo; é oferecer um *feedback* contínuo para o processo de ensino e aprendizagem atingir os objetivos a que nos propomos.

Os procedimentos de recolha de evidências de aprendizagem têm como principal funcionalidade apoiar e orientar os alunos na melhoria das suas aprendizagens. Consequentemente, o *feedback* é essencial no processo de avaliação formativa e deve ser proporcionado de forma inteligente tendo em conta aspetos tais como a distribuição e a frequência e a sua natureza mais descritiva ou mais avaliativa (Fernandes, 2011, p. 89).

Portanto, enquanto futuras professoras, é claro que o presente estudo irá refletir-se nas práticas que iremos adotar. Esta investigação, contribuiu para uma reflexão relativamente às práticas de avaliação e, certamente, estaremos muito mais atentas a esta questão. Esperamos ter a oportunidade de avaliar os alunos de forma mais formativa, fornecendo sempre o *feedback* desejável. Se possível, descentramo-nos dos conteúdos que os programas nos obrigam a seguir, e dirigir a nossa atenção para as competências necessárias para criar cidadãos ativos numa sociedade que está em constante mudança.

Reconhecemos que estes comportamentos são algo fácil de mencionar, porém, muito difícil de concretizar, uma vez que temos um sistema educativo tão centrado no

professor e apenas em conhecimentos que os alunos têm que dominar. Ainda assim, acredito na mudança

esta é uma avaliação que exige um significativo empenho profissional pois implica, necessariamente, uma profunda transformação das práticas escolares. Eu diria que é um dos mais importantes desafios a enfrentar pelos sistemas educativos contemporâneos. É um duro e difícil combate social. Tal e qual. Porque tem a ver com a possibilidade real de conseguirmos trazer milhões de crianças e de jovens para os indubitáveis benefícios do saber e do saber fazer, da cultura, da curiosidade e do fascínio que é conhecer o mundo em que vivemos. É este um dos caminhos que temos que prosseguir. Temos que ser capazes de centrar mais os nossos esforços e as nossas inteligências na melhoria efetiva das práticas escolares. As sociedades têm que apoiar mais as suas escolas e os seus professores a cumprirem esse desígnio. Trata-se de um imperativo ético e de um dever incontornável. Para que possamos ter sociedades social, económica e culturalmente mais justas (Fernandes, 2011, pp. 98-99).

Em conclusão, sentimo-nos agradecidas por termos esta oportunidade de crescer, tanto a nível profissional, como a nível pessoal, ultrapassando várias situações, aprendendo com todos os profissionais que nos auxiliaram neste percurso e, principalmente, conhecendo as crianças maravilhosas que cruzaram este caminho, garantindo que este é o nosso caminho.

Foi um processo de constantes aprendizagens que confirmaram, mais uma vez, que estamos no caminho certo e, ainda mais importante, estamos onde queremos e devíamos estar. Estas crianças foram particularmente especiais porque, mesmo com todas as suas diferenças, ocupam um lugar muito especial na minha memória e no meu coração.

10. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

| " | | " |

- Aires, L. (2011). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*.
Universidade Aberta.
- Alarcão, I (org.). (2000). *Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto Editora.
- Almeida, L. S. (2012). Avaliação dos alunos: Combinando as razões e os modos. In Jeffrey Karpicke, Hélder Diniz de Sousa, Leandro S. Almeida. *A avaliação dos alunos*. Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Alonso, L. (2006). *Formação ao longo da vida e aprender a aprender*. Debate Nacional sobre Educação.
- Alonso, S. A. (org.). (2010). El tiempo y el espacio. In *Didáctica de las Ciencias Sociales para la Educación Primaria* (pp. 69-91). Ediciones Pirámide.
- Amante, L. (2011). *A avaliação das aprendizagens em contexto online*. In Paulo Dias & António Osório (Orgs.), *Aprendizagem (In)Formal na Web Social* (pp. 221-236). Centro de competência da Universidade do Minho.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1997). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Cadima, J., Leal, T., & Cancela, J. (2011). *Interacções professor-aluno nas salas de aula no 1.º CEB: Indicadores de qualidade*. Universidade do Porto.
- Colôa, J., & Santos, L. (2014), Da Natureza do Conceito de Avaliação Pedagógica de alunos do 1.º ciclo com Necessidades Educativas Especiais, *Da Investigação às Práticas*, 5(2), 87 - 111.
- Covatti, F. A., & Fischer, J. (2012). Reflexões sobre a avaliação da aprendizagem: diversidade e inclusão escolar. Em *Revista Educação Especial* (pp. 305-317).
- Diário da República, 1.ª série — N.º 129 — 5 de julho de 2012

- Dias, A. (2019). *Práticas e Concepções da História e da Didática da História na Formação de Professores do Ensino Básico (10-12 Anos). Estudo de caso da Escola Superior de Educação de Lisboa* [Tese de doutoramento não publicada]. Universidade Autónoma de Barcelona. Consultado em https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2019/hdl_10803_668007/agd1de1.pdf
- Dias, A. G., & Hortas, M. J. (2015). Desenvolvendo competências investigativas em Estudo do Meio no 1.º CEB: Abordagens a partir da didática da História e Geografia. *Saber & Educar*, 20, 188-200.
- Domingos, D., & Hortas, M. J. (2021). O mapa como recurso pedagógico para o desenvolvimento de competências histórico-geográficas no 2.º CEB. In Alfredo Gomes Dias, Maria João Hortas, Nuno Martins Ferreira & Francisco Jaraíz Cabanillas. (coord). *Tempus pacium Didática das Ciências Sociais* (pp. 39-55). Escola superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa.
- Ebel, R. L., & Frsibie, D. A. (1991). *Essentials of Educational Measurement*. Prentice-Hall, Inc.
- Ennis, R. (1996). Critical thinking dispositions: Their nature and assessability. *Informal Logic*, 18(2&3), 165-82.
- Fernandes, D. (2004). *Avaliação das Aprendizagens: uma agenda, muitos desafios*. Texto Editora.
- Fernandes, D. (2011). *Avaliar Para Melhorar as Aprendizagens: Análise e Discussão de Algumas Questões Essenciais* (pp. 81-99).
- González, X. M. S. (1999). *Didáctica de la Geografía, Problemas Sociales e Conocimiento del Medio*. Ediciones del Serbal.
- Henrique, M. (2011). *Diferenciação Pedagógica: da Teoria à Prática*. Edições EUL.
- Hortas, M. J., & Dias, A. (2017). Educação histórico-geográfica: desenvolvimento de competências na formação inicial de professores na ESELx. In *Livro de resumos*

- do II Encontro Internacional de Formação na Docência* (pp. 285-293). Escola Superior de Educação de Bragança.
- Hortas, M. J., & Dias, A. (2017). Educação histórico-geográfica: desenvolvimento de competências na formação inicial de professores na ESELx. In Manuel Vara Pires, Cristina Mesquita, Rui Pedro Lopes, Graça Santos, Mário Cardoso, João Sousa, Elisabete Silva, Carlos Teixeira (eds.). *Livro de Atas do II Encontro Internacional de Formação na Docência* (pp. 285-293). Escola Superior de Educação de Bragança.
- IAVE, I. d. (novembro de 2019). Instrumentos de avaliação externa - Tipologia de itens.
- Iijima, D. W., & Szymanski, M. L. (maio/agosto de 2015). *Relações entre rotinas em sala de aula e dificuldades de aprendizagem*, pp. 262-272.
- Jiménez, A. M., & Gaite, M. J. (1996). *Enseñar Geografía - De la teoría a la práctica*. Editorial Síntesis.
- Leite, C. (2000). A flexibilização curricular na construção de uma escola mais democrática e mais inclusiva. In Clarinda Leite, José Augusto Pacheco & Luisa Alonso. Dossier sobre flexibilização curricular. (pp. 20-26)
- Lengua Cantero, C., Bernal Oviedo, G., Florez Barboza, W., & Velandia Feria, M. (2020). Tecnologias emergentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje: hacia el desarrollo del pensamiento crítico. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(3), 83-98.
- Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R., & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Martins, M. (2011). (Re)significando a avaliação no ensino da História. In Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH, São Paulo.
http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1299251158_ARQUIVO_RE

f

Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto Editora.

Ministério da Educação. (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Departamento de Educação Básica.

Ministério da Educação. (2000). *Gestão Curricular no 1.º Ciclo - Monodocência-Coadjuvação*.

Ministério da Educação. (s.d.). *Organização Curricular e Programas Vol. I*.

Ministério da Educação. (s.d.). *Organização Curricular e Programas Vol. II*.

Neves, A., & Ferreira, A. (2015). *Avaliar é preciso? Guia prático de avaliação para professores e formadores*. Guerra e Paz.

Niza, S. (1998). A organização social do trabalho de aprendizagem no 1º CEB. *Inovação, 11*, 78-98.

Pacheco, J. (1998). Avaliação da aprendizagem. In Leandro Almeida & José Tavares (Org.), *Conhecer, aprender e avaliar* (pp. 111-132). Porto Editora.

Pacheco, José A. B. 2002. Critérios de avaliação na escola. In Avaliação das aprendizagens: das concepções às práticas (pp. 53-64). Departamento da Educação Básica.

Paranhos, R., Filho, D. B., Rocha, E. C., Júnior, J. A., & Freitas, D. (maio/agosto de 2016). Uma introdução aos métodos mistos. *Sociologias, 18*(42), 384-411.

Perrenoud, P. (1999). *Avaliação. Da excelência à regulação das aprendizagens. Entre duas lógicas*. Artmed.

Proença, M. C. (1989). *Didáctica da História*. Universidade Aberta.

Projeto Educativo, 2017-2021, [REDACTED]

Projeto Educativo, 2017, [REDACTED]

- Ruiz , Á. L., & Sánchez, G. R. (2016). *Didáctica de las Ciencias Sociales - Fundamentos, contextos y propuestas*. Ediciones Pirámide.
- Silva, C. (2001). *Projecto Lethes/Peneda-Gerês: educação/intervenção comunitária e ambiental através das Tecnologias da Informação e Comunicação nas escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico da área do Parque Nacional Peneda-Gerês – currículo flexível e contextualizado ao meio ambiente*. Dissertação de Mestrado. Braga: Universidade do Minho/Instituto de Educação e Psicologia.
- Souza, L. C., & Murtelle, J. C. (2011). Ensino de Geografia e Avaliação: uma questão de critérios. In *X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE* (pp. 3862-3872). Universidade Católica do Paraná.
- Thornton, S. (1991). Teacher as curricular-instructional gatekeeper in Social Studies. In J. P. Shaver (Ed.), *Handbook of research on social studies teaching and learning. A project of the National Council for the Social Studies* (pp. 237-248). Macmillan.

11. ANEXOS

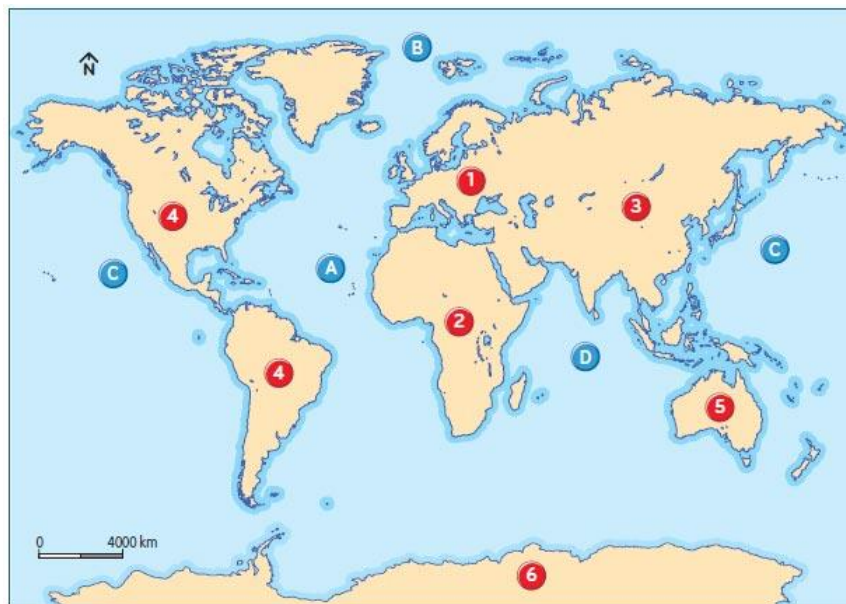
| | ' ' | | ' ' |

ANEXO A - Ficha de
avaliação sumativa

Nome: _____	Professor(a): XXXXXXXXXX
Ano: ____ Turma: ____ N.º ____ Data ____ / ____ / ____	Enc. Educ.: _____
	Avaliação _____

Grupo I

1. Observa o documento 1 com atenção.



Doc.1

1.1. Que nome se dá a esta forma de representar a Terra?

1.2. Refere uma vantagem e uma desvantagem da forma de representação da Terra do documento 1.

1.3. Faz a legenda dos continentes assinalados com os números de 1 a 6.

1 _____ 2 _____

3 _____ 4 _____

5 _____ 6 _____

1.4. Completa as frases.

A Europa situa-se no hemisfério_____. A sul da Europa está localizado o continente _____, a oeste o continente_____ e a este o continente _____.

1.5. Indica os nomes dos oceanos assinalados com as letras de **A a D**.

A _____ **B** _____ **C** _____
D _____

2. Faz corresponder os elementos da **coluna A** com os elementos **da coluna B**.

Coluna A		Coluna B
A. Eixo da Terra	•	• 1. Linha que divide a Terra em duas partes iguais, os hemisférios nortes e sul.
B. Globo terrestre	•	• 2. Representa a Terra de forma esférica, mas não permite ver ao mesmo tempo toda a superfície da Terra.
C. Meridianos	•	• 3. Círculos perpendiculares ao equador.
D. Mapa-mundo	•	• 4. Representa a Terra de forma plana e pode conter mais informação.
E. Paralelos	•	• 5. Linha imaginária que passa pelo centro da Terra e une os dois polos.
F. Equador	•	• 6. Linhas paralelas ao equador.

Doc.2

3. Observa o documento 2 que representa a Península Ibérica.

3.1. Indica, escrevendo **os limites da Península Ibérica**:

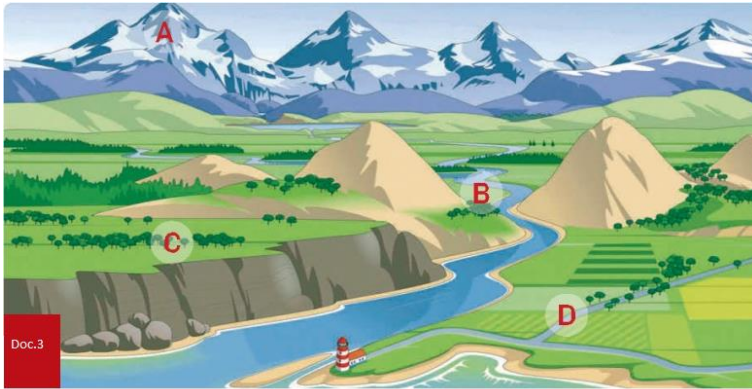
- a) _____ a norte, a oeste e a sul _____
- b) a sul, a sudeste e a este _____
a nordeste _____



4. Refere os cinco elementos que constituem **um mapa**.

Grupo II

1. Observa o documento 3.



1.1. Completa a legenda, atribuindo a cada letra, o nome da **forma de relevo** que lhe corresponde.

Doc.3. Representação de uma paisagem.

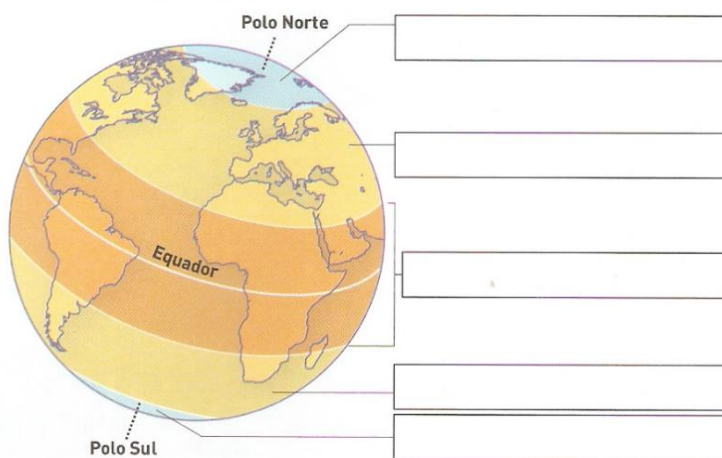
- A- _____
- B- _____
- C- _____
- D- _____

2. Indica dois rios:

- a) peninsulares que desaguam no oceano Atlântico _____
- b) peninsulares que desaguam no mar Mediterrâneo _____
- c) portugueses _____

3. Observa o documento.

3.1. Preenche os retângulos com as zonas climáticas correspondentes.



Doc.4- Zonas climáticas.

3.2. Indica a Zona Climática onde se localiza a Península Ibérica.

4. Observa o mapa seguinte, que representa as regiões climáticas da Península Ibérica e completa a legenda fazendo corresponder as letras às regiões climáticas.



Legenda:

A - _____

B - _____

C - _____

Doc.5- Áreas climáticas.

5. Assinala com um X a definição correta de “vegetação natural”.

a) É a vegetação que nasce e cresce sem a intervenção do homem, ou seja, que não é semeada, nem plantada nem regada. _____

b) É a vegetação que é semeada ou plantada pelo homem, mas não é regada. _____

6. Em que clima da Península Ibérica predominam as árvores de folha caduca? Dá dois exemplos de árvores de folha caduca.

7. Completa o quadro com as seguintes palavras/expressões:

Clima temperado mediterrâneo

Cursos de água pouco extensos

Floresta

Laurissilva

Muito acidentado

Prados naturais

Cursos de água pouco extensos

Arquipélago

Relevo









Rede hidrográfica

Clima

Vegetação

Madeira	Montanhoso			
Açores			Clima temperado marítimo	

ANEXO B - Resultados dos
questionários *Forms*

Procurar estudantes	Formação de Portugal 16º mar · 100 pontos	Os Muçulmanos 2º mar · 100 pontos	Ficha trabalho-Séculos 12º fev	Os Romanos na Península Ibérica 9º fev · 100 pontos
 [Redacted]	65	20	Devolveu	Visto
 [Redacted]	40	Visto	Devolveu	65
 BA [Redacted]	92.5	100	Devolveu	90
 TA [Redacted]	55	10	Devolveu	70
 [Redacted]	40	55	Devolveu	
 RB [Redacted]	92.5	65	Devolveu	100
 [Redacted]	67.5	60	Devolveu	80
 CC [Redacted]	60		Devolveu	70

ANEXO C - Grelha de
observação

5.ºD – Apresentação dos trabalhos de grupo																						
Alunos	A	A	B	C	D	G	G	L	M	M	M	M	N	P	R	R	R	S	T	T	V	A
	S	M	A	C	G	S	A	C	F	Q	Q	A	C	P	B	P	P	B	D	A	B	S
Indicadores de avaliação																						
Participa na apresentação do trabalho do seu grupo	N A	M B	M B	M B	M B	M B	M B	M B	M B	M B	M B	M B	N A	M B	M B	M B	F	N A	M B	M B	M B	N A
Fala com clareza e calma	N A	B	M B	B	M B	M B	M B	M B	M B	B	B	B	N A	M B	B	M B	F	N A	B	B	M B	N A
Respeita a apresentação dos colegas	N A	M B	M B	M B	M B	M B	M B	M B	M B	M B	M B	M B	N A	M B	M B	M B	F	N A	M B	M B	M B	N A
Comenta, fomentando os aspetos positivos e os aspetos a melhorar	N A	M B	N A	N A	N A	M B	M B	N A	M B	M B	NA	M B	N A	N A	M B	N A	F	N A	N A	N A	M B	N A
Não ofende os colegas ou o trabalho dos mesmos	N A	M B	M B	M B	M B	M B	M B	M B	M B	M B	M B	M B	N A	M B	M B	M B	F	N A	M B	M B	M B	N A

Legenda: **I** – Insuficiente; **S** – Suficiente; **B** – Bom; **MB** – Muito Bom; **NA** - Não aplicável; **F** - Faltou

ANEXO D - Produções dos
alunos

BATALHA DE SÃO MAMEDE

Trabalho realizado por:



D. AFONSO HENRIQUES

Confronto decisivo entre os barões portugalenses comandados por D. Afonso Henriques e as forças de sua mãe, defensores de uma união com a Galiza.

Contra o exército opositor, D. Afonso Henriques vence a batalha de S. Mamede em 24 de Junho 1128

D. AFONSO HENRIQUES

D. Afonso Henriques venceu as forças da sua mãe, perto de Guimarães, e do conde galego Fernão Peres de Trava, que vinha mostrando cada vez mais influência na governação do reino, abre caminho para a independência do reino.

O destino de D. Teresa não é claro, sendo certo que esta deixou de ter influência nas decisões sobre o futuro de Portugal.

D. AFONSO HENRIQUES

D. Afonso Henriques, filho de D. Henrique e de D. Teresa, ainda não tinha três anos quando o seu pai morreu. A sua mãe passou a governar o condado.



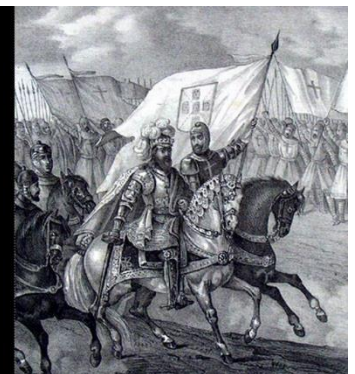
Afonso Henriques e D. Teresa

D. AFONSO HENRIQUES

D. Afonso Henriques desejou ser rei, mas para isso teria que lutar contra o seu primo, Afonso VII, o novo rei de Leão e Castela, e alargar as fronteiras do condado, conquistando terras aos Mouros.

A BATALHA DE SÃO MAMEDE

No dia 24 de junho de 1128, ficou decidido o conflito entre D. Afonso Henriques e D. Teresa. Travou-se uma luta renhida nos campos de São Mamede, em Guimarães. Saiu vitorioso D. Afonso Henriques, que passou a governar o condado Portucalense.



ANEXO E - Questionário
Forms

1. No século VIII a.C. desenvolveu-se na Península Itálica a cidade de:
- Corinto
- Roma
- Cartago
- 5 / 5 pts
Classificado automaticamente
2. O povo que habitava a Península Itálica eram os:
- Romanos
- Cartagineses
- Gregos
- 5 / 5 pts
Classificado automaticamente
3. O povo que habitava na Península Itálica tinha três grandes objetivos um dos quais:
- dominar todo o mar mediterrâneo e o Oceano Atlântico.
- ter acesso às riquezas da Península Ibérica.
- 0 / 5 pts
Classificado automaticamente
4. O Império Romano estendia-se por vários continentes. Identifica os:
- América Ocidental e Ásia.
- África, Ásia e Europa.
- 5 / 5 pts
Classificado automaticamente
5. O povo que habitava a Península Ibérica quando os Romanos chegaram eram os:
- Celtas.
- Ibéricos.
- Lusitanos.
- 5 / 5 pts
Classificado automaticamente
6. Os romanos conseguiram ocupar o território da Península Ibérica:
- após da intensa resistência oposta pelos Lusitanos.
- com muita facilidade, já que os Lusitanos não tinham grande capacidade de defesa.
- 5 / 5 pts
Classificado automaticamente
7. Por romanização da Península Ibérica entende-se a transferência de costumes:
- dos Lusitanos para os Romanos.
- dos Romanos para os Lusitanos.
- 5 / 5 pts
Classificado automaticamente
8. Identifica os meios utilizados pelos Romanos para levar a sua cultura a todos os cantos do Império.
- Internet, jornais, rádio e estabelecem o latim como a língua oficial de todo o Império.
- Pontes, estradas e introduziram a mesma moeda, lei e língua em todo o Império.
- 5 / 5 pts
Classificado automaticamente
9. O exército, os colonos, os mercadores e os funcionários administrativos tiveram um papel fundamental:
- na expansão por todo o Império dos hábitos e costumes de vida romanos.
- ao manter informado o Imperador de tudo o que se passava no Império.
- 5 / 5 pts
Classificado automaticamente

ANEXO F - Atividades na
plataforma *WordWall*

- 6
- 3
- 4
- 1
- 2
- 5

- A viúva começou a escavar os espaços entre os tijolos e a retirá-los.
- A Sra. Gage seguiu o papagaio até à casa incendiada.
- O papagaio James começou a dar bicadas no chão.
- O papagaio encontrou o que, a princípio, parecia ser uma pedra redonda e amarela.
- A Sra. Gage foi ajudá-lo e viram que aquele buraco estava cheio de pedras redondas e amarelas. Eram moedas!
- De repente, o papagaio começou a gritar "Não está ninguém em casa! Não está ninguém em casa!".

0:02

mar	rebolou	rio	dia	herança	destino	absorta	alta
pássaro cinzento	terríveis	desilusão	boleia	baixa	Lewes	noite	prados

Decidida a ir até , a Sra. Gage meteu-se a caminho. Encontrou o Sr. Stacey que lhe deu e contou-lhe histórias sobre jovens que se tinham afogado ao tentarem atravessar o com a maré . Quando chegou aos advogados Stagg e Beetle, o Sr. Stagg informou-a que não havia vestígio da sua , exceto um belo . Desorientada com tamanha , atravessou a pé os e, como estava tão nos seus pensamentos, caiu e pela lama a baixo. Como era de , não conseguia ver nada. Ficou perto do rio à espera que o ditasse o seu caminho.



Enviar Respostas



ANEXO G - Atividades na
plataforma *Prezi*

Friso Cronológico da Formação de Portugal

1096
Casamento de
D. Henrique
com D. Teresa

1128
Batalha de
S. Mamede

1179
Bula Manifestis
Probatum

1109
Nascimento
de D. Afonso
Henriques

1143
Tratado de
Zamora

1297
Tratado de
Alcanises

Reconquista
Cristã



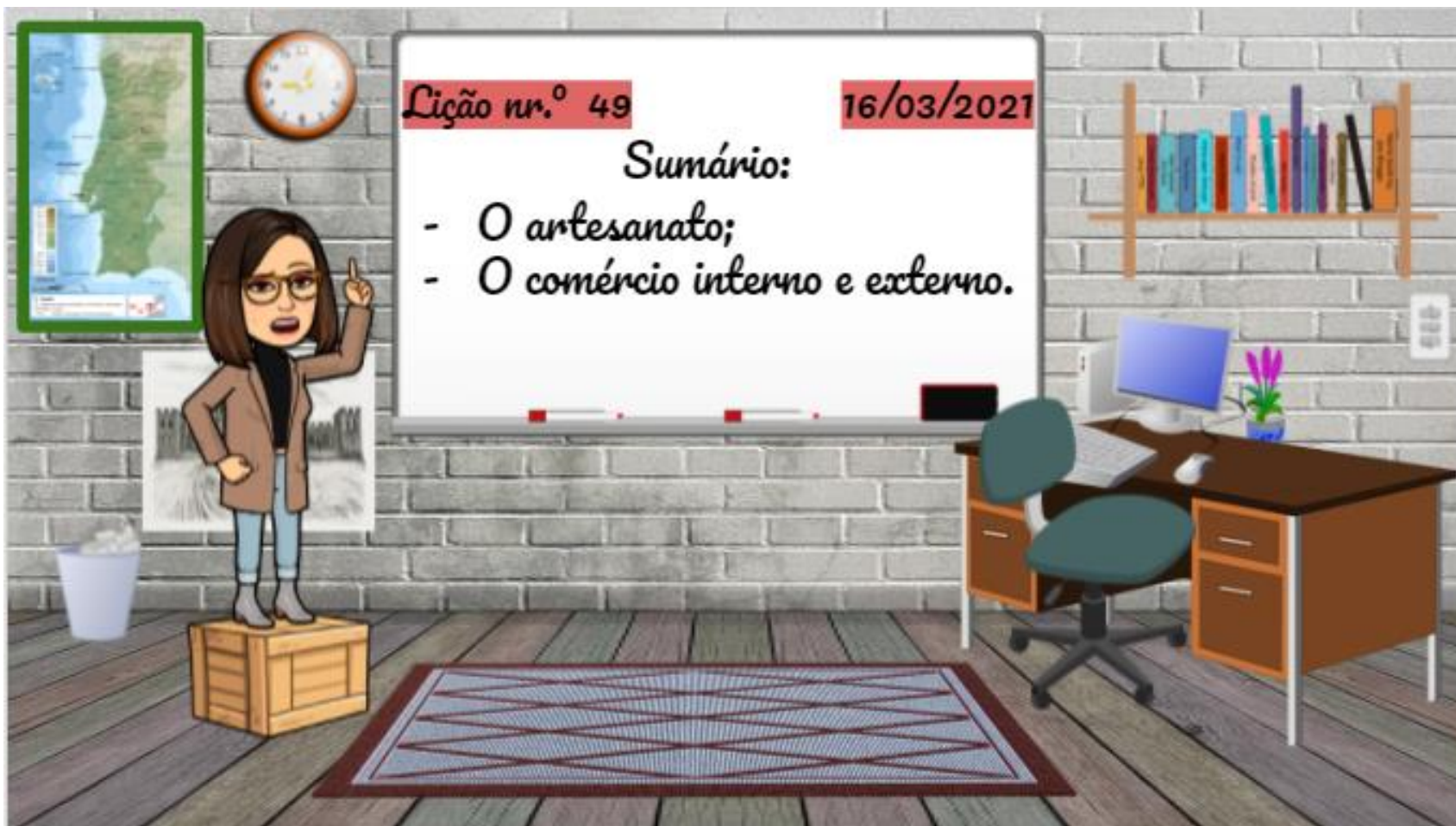
PORTUGAL NOS SÉCULOS XIII E XIV



TOCA AQUI



ANEXO H - Salas de aula
virtuais



ANEXO I - Grelha de
correção

ANEXO J - Notas de campo

Alunos pouco participativos. Penso que o uso do manual não é problema, desde se diversifique a dinamização das aulas. Os materiais da Leya disponíveis são excelentes, mas muito pouco aproveitados.

As competências histórico-geográficas são pouco desenvolvidas, apenas sendo usado o manual para dinamizar as aulas. Antes do confinamento exploraram o espaço exterior? Haveria alguma ideia da professora para tal?

Com os trabalhos de grupo, os alunos adoraram explorar as novas tecnologias, desenvolvendo competências de investigação, orientados pelo guião de pesquisa. Pediram para repetir este tipo de trabalhos.

ANEXO K - Análise da taxa
de sucesso por tipo de
item

Tipo de itens		Seleção										Construção									
		completamento		Verd. / Falso		associação		ordenação		escolha múltipla		completamento		resposta curta		legendas		resposta restrita			
Turma	Exercício	Nº itens	tx sucesso	Nº itens	tx sucesso	Nº itens	tx sucesso	Nº itens	tx sucesso	Nº itens	tx sucesso	Nº itens	tx sucesso	Nº itens	tx sucesso	Nº itens	tx sucesso	Nº itens	tx sucesso	Nº itens	tx sucesso
B	1º teste	3	63,3			1	66,7			1	92,9			6	58,5	5	71,2				
B	1º questionário									10	71,8										
B	2º teste									20	68,0										
D	1º teste	5	68,7			1	76,7			1	80,0			3	67,9	5	65,7				
D	1º questionário									20	85,0										
D	2º questionário									10	78,5										
B	Tarefa HGP			1	42,5			1	62,5			1	94,2							1	74,6
D	Tarefa HGP			1	62,5			1	68,8			1	82,9							1	78,1
Total / Média		8	66,7	2	52,5	2	71,7	2	65,7	62	76,4	2	88,6	9	61,6	10	68,5	2	76,4		
														65,2							