

# Diversidades

## Avaliação das aprendizagens



07-47

O ato de avaliar ao  
serviço da aprendizagem



53

A influência das emoções  
na aprendizagem  
dos alunos

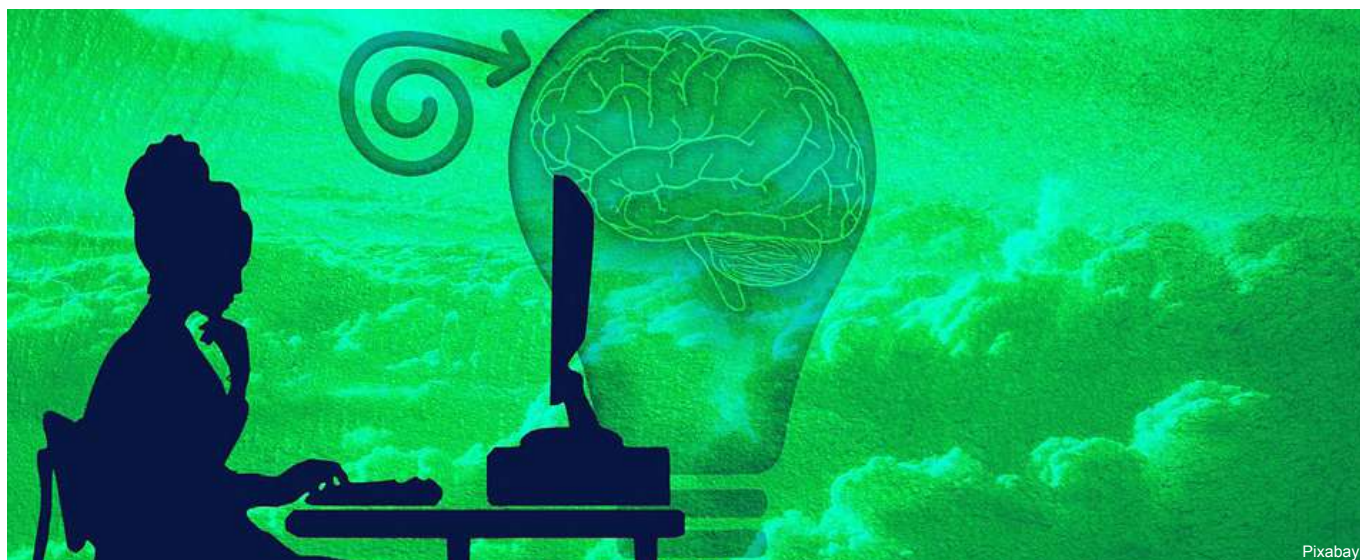


59-100

Últimas notícias em  
educação







## Estatuto Editorial

A Revista Diversidades, criada no ano 2003, é uma publicação eletrónica semestral da Direção Regional de Educação, organismo tutelado pela Secretaria Regional de Educação, Ciência e Tecnologia da Região Autónoma da Madeira, que tem como objetivo principal disponibilizar, ao público em geral, conhecimento atual, bem como ações e práticas realizadas no âmbito da Educação.

Esta publicação pretende fomentar o debate científico e profissional, o intercâmbio de ideias, assim como difundir as opiniões de especialistas que proporcionem melhorias ao nível das práticas educativas e formativas.

Paralelamente, pretende informar e divulgar estudos e projetos de investigação ação, desencadeando um espaço de comunicação e de debate de ideias oriundas dos diferentes organismos da sociedade.

A Revista Diversidades é divulgada no Portal da Direção Regional de Educação, disponível em <https://www.madeira.gov.pt/dre/Estrutura/DRE/Publicações>

A Revista Diversidades está registada na Entidade Reguladora para a Comunicação Social com o número ISSN 1646-1819.

### Ficha Técnica

<b>Diretor</b>	Marco Paulo Ramos Gomes
<b>Redação</b>	Serviços da Direção Regional de Educação e colaboradores externos
<b>Revisão</b>	Divisão de Apoio Técnico
<b>Sede do Editor e Redação</b>	Rua D. João n.º 57 9054-510 Funchal Telefone: 291 705 860
<b>Proprietário</b>	Secretaria Regional de Educação, Ciência e Tecnologia - Direção Regional de Educação
<b>NIPC</b>	671000497
<b>Email</b>	revistadiversidades@madeira.gov.pt
<b>Grafismo e Paginação</b>	Divisão de Apoio Técnico
<b>ISSN</b>	1646-1819
<b>Anotada na ERC</b>	
<b>Distribuição</b>	Gratuita - Disponível em <a href="http://www.madeira.gov.pt/dre">www.madeira.gov.pt/dre</a>
<b>Fotos</b>	Ana Maria Santos   Ângela Ferreira   Benton Library Media Center   BradFlickinger   EB23 da Torre   EB23 do Estreito de Câmara de Lobos   EBSAAS   Facebook Mais Contigo   Freepick   Guilherme Storck   Graça Pinto Basto   John Behler   Marília Cid   Mathias Carlsson   Oscar Shen   Pexels   picjumbo   Pixabay   Snappy Goat   Solja Virkkunen   stockunlimited

# Índice

## 05 ■ Editorial

### ■ Artigos

- 07 **Avaliar para melhorar aprendizagens e resultados**  
| Isabel Fialho
- 12 **Portfólios de Aprendizagem: no coração de uma prática educativa dialogada**  
| Ângela Ferreira
- 20 **Avaliação para as aprendizagens: diálogos entre a teoria e a prática**  
| Marília Cid
- 24 **Avaliação Formativa: uma avaliação ao serviço da aprendizagem**  
| Fernanda Gouveia e Ariana Cosme
- 28 **Os critérios de avaliação: importância e utilizações**  
| Jorge Pinto
- 37 **Para uma ecologia do ato de avaliar**  
| Paula Simões
- 42 **A Avaliação Pedagógica e a Flexibilidade e Autonomia Curricular**  
| Daniela Ferreira, Louise Lima e Ariana Cosme

### ■ Testemunho

- 48 **Avaliação Pedagógica - Pensar e Agir na Região Autónoma da Madeira**  
| Maria José Martinho e Ana Maria Santos

### ■ Espaço PSI

- 53 **A influência das emoções na aprendizagem dos alunos**  
| Filipa Cláudia Luís

### ■ Livros

- 57 **Sugestões de Joana Xavier**

### ■ Espaço TIC

- 58 **Plickers | Showbie | Flipgrid | Ler e Contar**

### ■ Notícias

- 59 **Programa AaZ - Ler Melhor, Saber Mais**
- 62 **Projeto eTwinning "A poesia poderá salvar o mundo"**
- 64 **Documentário "40 anos em 40 minutos"**
- 67 **Semana Europeia do Desporto com foco no Desporto Escolar**
- 69 **Projeto África**
- 71 **PEPA - Projeto Escolas-Piloto de Alemão**
- 73 **O Sonho da Fada Ofélia - teatro de marionetas de fio**
- 75 **Olhar pelo futuro**
- 76 **SRE assina protocolo de colaboração institucional**





- 78 Programa de competências socioemocionais: Convivialidade, Ética e Mediação Escolar**
- 80 Dia Internacional da Bengala Branca**
- 81 Setembro Mês da Alfabetização e das Literacias (SMAL)**
- 83 Programa Mais Contigo**
- 85 Multiatividades Desportivas 2021/2022**
- 87 Bibliotecas escolares mais inclusivas com o apoio da Fundação Altice**
- 90 Observatório para a Sobredotação e Talento**
- 92 I Jornadas da Educação - Saúde**
- 95 Cerimónia de entrega de certificados**
- 97 V Festival Regional de Coros Escolares: O Natal pelas vozes das crianças**
- 99 Planear e avaliar na educação pré-escolar**



**Marco Gomes**  
Diretor Regional de Educação

Este número da Revista Diversidades, sobre “Avaliação das Aprendizagens”, surge ainda num cenário de pós-pandemia que vem desafiar a persistência de “dificuldades em implementar uma avaliação efetivamente formativa (para as aprendizagens), reguladora do ensino e da aprendizagem”.

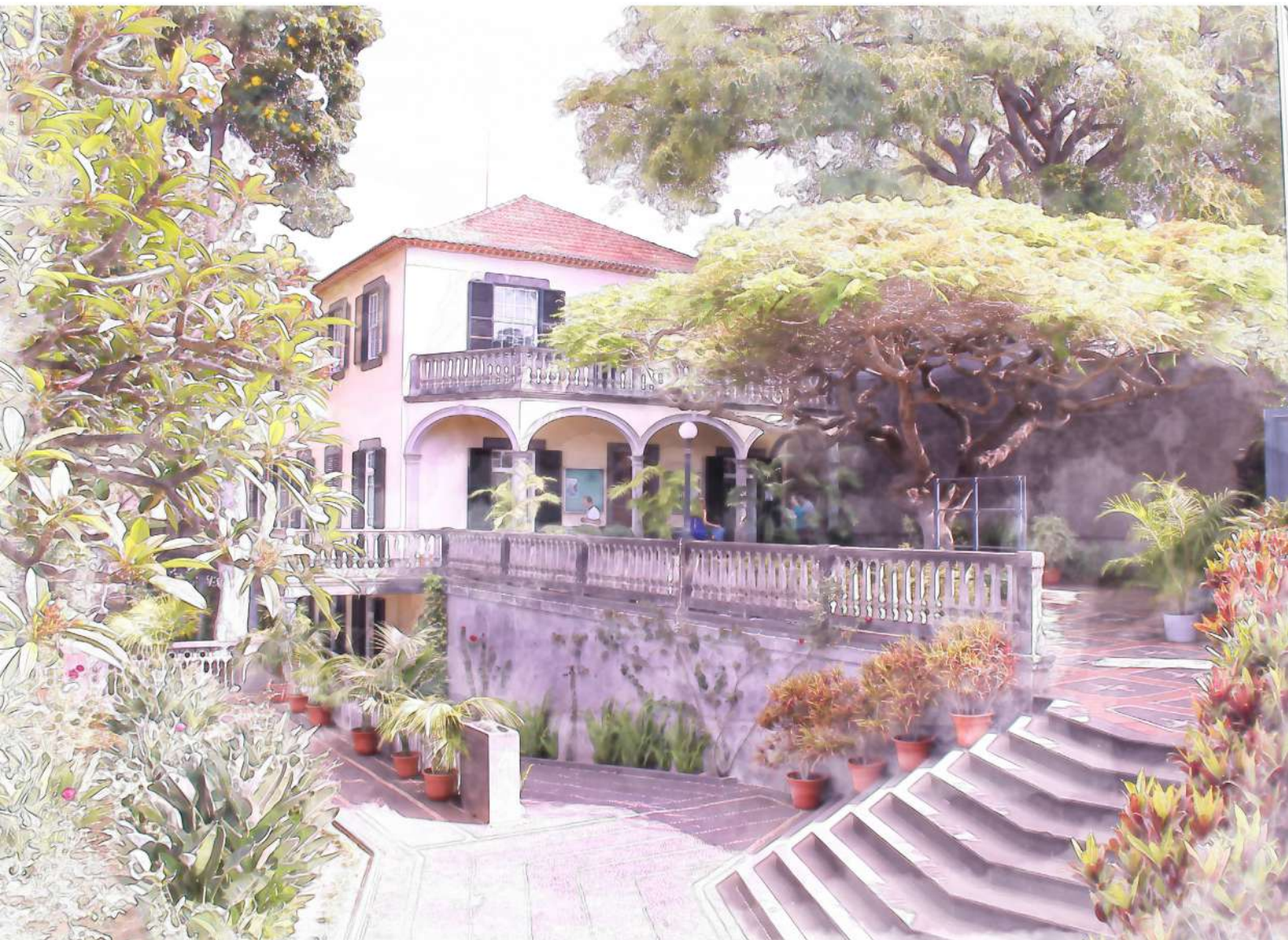
É apresentado um diversificado conjunto de artigos, reflexões e análises centrado na avaliação, no processo e práticas de avaliação, tendo em conta que esta temática tem sido campo fértil de investigação e de inúmeras reflexões e debates sobre a “sua natureza, fundamentos, funções, potencialidades e limites” e os cada vez maiores desafios que o conceito e a realidade de uma “escola digital” e o uso das tecnologias no processo de ensino-aprendizagem, colocam. Trata-se, sobretudo de assumir a “perspetiva” da “avaliação ao serviço do ensino e da aprendizagem”, do “avaliar para melhorar aprendizagens e resultados” dos alunos cujas conclusões do estudo de Black e Wiliam, (1998), destacados no 1.º artigo deste número, são de oportunamente destacar: a) as práticas sistemáticas de avaliação formativa melhoram significativamente as aprendizagens de todos os alunos; b) os alunos que mais beneficiam de tais práticas são os que revelam mais dificuldades; c) os alunos que frequentam as aulas em que predomina a avaliação formativa obtêm melhores resultados em provas de avaliação externa (exames) do que os alunos que frequentam aulas em que a avaliação é essencialmente sumativa”. Importa, por isso, assumir (de uma vez por todas) que a avaliação “não é um fim, mas sim um meio, um poderoso processo pedagógico,

que pode influenciar significativamente o que e como os alunos aprendem, bem como o que e como os professores ensinam, e, nesse sentido, constitui uma ferramenta para melhorar o ensino, as aprendizagens e os resultados”.

Porém, constata-se que “se tem verificado um fracasso na melhoria efetiva das práticas avaliativas das escolas”, em termos gerais, o que pode estar relacionado, “pelo menos em parte, com a falta de consistência na implementação da avaliação formativa”, pois existem e persistem, de modo predominante, práticas de ensino que continuam a enfatizar “os resultados e a focar-se na certificação da aprendizagem no final do período ou semestre”. Só é possível, então, mudar a avaliação se for igualmente mudada a forma de organização do ensino e da aprendizagem. E essa mudança, como todos bem sabemos, “não é algo que aconteça de modo automático”, mas deve acontecer e as soluções têm de ser criativas, diversas e “exigem reflexão, discussão e trabalho colaborativo, no sentido de ser possível fazer uma gestão adequada do currículo” e envolvendo os alunos no processo avaliativo.

Fica, portanto, o desafio de uma “reflexão pedagógica”, em torno desta questão central aos processos de ensino e aprendizagem, que posteriormente se deve concretizar em práticas pedagógicas capazes de criar condições para que todos e cada um dos alunos possam aprender mais e melhor.





A Direção Regional de Educação tem por missão promover, desenvolver e operacionalizar as políticas educativas da Região Autónoma da Madeira de âmbito pedagógico e didático, relativas à educação pré-escolar, aos ensinos básico e secundário e à educação extraescolar, numa perspetiva inclusiva, contribuindo para a melhoria contínua da qualidade das aprendizagens e potenciadora do sucesso escolar e da elevação da qualificação pessoal, social e profissional da população madeirense e porto-santense.



[www.madeira.gov.pt/dre](http://www.madeira.gov.pt/dre)



Direção Regional de Educação



# Avaliar para melhorar aprendizagens e resultados

Isabel Fialho - Centro de Investigação em Educação e Psicologia, Universidade de Évora



Graça Pinto Basto

## A avaliação ao serviço do ensino e da aprendizagem

A avaliação tem sido campo fértil da investigação em muitas partes do mundo, alimentando inúmeros debates acerca da sua natureza, fundamentos, funções, potencialidades e limites. Um dos mais importantes avanços teóricos diz respeito ao desenvolvimento de uma teoria da avaliação formativa que veio clarificar e consolidar a função reguladora da avaliação pedagógica e o seu papel na melhoria das aprendizagens dos alunos, muito bem evidenciado no estudo de Black e Wiliam (1998), em três conclusões de enorme relevância: a) as práticas sistemáticas de avaliação formativa melhoram significativamente as aprendizagens de todos os alunos; b) os alunos que mais beneficiam de tais práticas são os que revelam mais dificuldades; e c) os alunos que frequentam aulas em que predomina a avaliação formativa obtêm melhores resultados em provas de avaliação externa (exames) do que os alunos que frequentam aulas em que a avaliação é essencialmente sumativa. De acordo com Chaleta e Entwistle (2011), a avaliação pontual realizada através de testes privilegia uma abordagem à aprendizagem mais superficial, centrada em processos de

memorização e reprodução mecânica, enquanto a avaliação contínua com *feedback* sistemático promove o pensamento crítico e aprendizagens mais profundas, centradas em processos de compreensão.

Não obstante os sistemas de avaliação, globalmente, acompanharem as tendências atuais em teorias do ensino, da aprendizagem e da avaliação, persistem dificuldades em implementar uma avaliação efetivamente formativa (para as aprendizagens), reguladora do ensino e da aprendizagem. Na verdade, esta não parece estar suficientemente amadurecida nos discursos e, sobretudo, nas práticas docentes, marcadas por conceções implícitas e estratégias rotineiras que tendem a consolidar-se e a resistir à mudança, reforçadas por determinadas culturas de escola e justificadas por diversos argumentos (elevado número de alunos por turma, exigência no cumprimento do programa, pressão dos exames).

Apesar de algumas investigações revelarem que as práticas de avaliação formativa começam a surgir nas escolas, estas geralmente assumem um caráter pontual, com efeitos pouco visíveis na melhoria das aprendizagens. Estas práticas impõem-se devido à obsessão pelos resultados que desde há muito se materializa na relevância atribuída aos testes como instrumento “obrigatório” de recolha de informação e no peso que estes assumem, comparativamente a outros instrumentos e técnicas.

Nos últimos anos, a avaliação formativa ganhou uma enorme relevância por força de medidas de política educativa, reforçadas com o lançamento do Projeto MAIA: Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica. Por conseguinte, parece existir uma maior consciência de que é preciso mudar as práticas de avaliação instituídas, centradas na avaliação “de natureza essencialmente sumativa, com foco nos conteúdos

e visando certificar a aprendizagem do estudante no final do ano, semestre ou período” (Cid & Fialho, 2011, p. 79). No entanto, a mudança não é fácil, não se tratando de substituir instrumentos e técnicas de avaliação. Tal mudança implica que os professores e os alunos assumam novos papéis “ao nível dos processos de ensino, de avaliação e de aprendizagem, desafiando os docentes a uma reconfiguração das suas práticas pedagógicas” (Fialho, Chaleta & Borralho, 2020, p. 67).

Importa assumir que a avaliação não é um fim, mas sim um meio, um poderoso processo pedagógico, que pode influenciar significativamente o *que e como* os alunos aprendem, bem como o *que e como* os professores ensinam e, nesse sentido, constitui uma ferramenta para melhorar o ensino, as aprendizagens e os resultados. Assim, trazemos para a discussão algumas questões que podem ajudar na reflexão sobre concepções e práticas instituídas e compreender o potencial da avaliação pedagógica, despertando a necessidade de centrar a ação educativa em tarefas que possam cumprir uma tripla função: ser utilizada para os alunos aprenderem, para os professores ensinarem e para ambos avaliarem as aprendizagens. Estas questões, que traduzem inquietações e dúvidas, têm surgido no diálogo com os professores, em diferentes escolas.

## Algumas Inquietações

### O que distingue avaliação de classificação?

A avaliação formativa informa sobre o que e como os alunos estão a aprender, a avaliação sumativa informa sobre o que os alunos aprenderam, ou seja, o resultado do processo de ensino e aprendizagem. Com base nesta distinção recorre-se à designação de *avaliação para as aprendizagens* (formativa) e de *avaliação das aprendizagens* (sumativa).

Relacionado com esta questão, surge o conceito de classificação. Distinguir entre avaliação e classificação tem sido seguramente o problema mais difícil de resolver nos sistemas escolares, particularmente os que se inserem no mundo ibero-americano (Fernandes, 2020). Para que a mudança nas práticas de avaliação aconteça, é

fundamental compreender e assumir plenamente esta distinção.

A avaliação formativa está integrada no processo de ensino e aprendizagem e tem de ser utilizada exclusivamente para recolher informação que possa ser usada para distribuir *feedback* de elevada qualidade que ajude os alunos a melhorarem as aprendizagens. A avaliação sumativa deve ser utilizada de forma articulada com a avaliação formativa, em momentos em que se espera que os alunos já tenham adquirido as aprendizagens, servindo para fazer esses balanços, que podem, ou não, conduzir à classificação.



### A avaliação pode ser objetiva?

A avaliação é um processo de natureza social, não é uma atividade científica ou técnica neutra. Independentemente das técnicas e/ou instrumentos usados, a subjetividade está sempre presente em algum momento do processo avaliativo, desde a construção do instrumento (a seleção dos conteúdos, o tipo de questões e o modo como são colocadas, a extensão da prova, ...), ao momento e o modo como são aplicados e como são analisados os resultados. No entanto, é possível e desejável minimizar os efeitos da subjetividade, seguindo determinadas regras e princípios quer na construção dos instrumentos, quer na recolha e análise das informações, aumentando o rigor, a clareza e a transparência dos processos.



## Porquê dois testes por período?

Esta tem sido uma prática comum em muitas escolas, que tem na base a crença de que os testes permitem medir com objetividade as aprendizagens. É um instrumento que os professores conhecem bem, que lhes dá segurança e confiança nos resultados e serve a prestação de contas.

Apesar de a investigação mostrar que os testes, como qualquer outro instrumento de medição, medem apenas o que os alunos sabem e são capazes de fazer num dado momento, sob determinadas condições, estes têm sido o instrumento privilegiado na avaliação das aprendizagens, em todos os níveis de ensino e na grande maioria das disciplinas. A legislação, que aponta claramente noutro sentido, fazendo referência à diversificação de instrumentos, não tem sido suficiente para reverter esta tendência. Se consultarmos os critérios gerais de avaliação, disponíveis nas páginas *web* das escolas, ainda é possível encontrar a referência à realização de dois testes sumativos por período em que lhes é atribuído um peso, geralmente elevado, evidenciando a ideia de que a informação recolhida nos testes tem mais valor do que a informação recolhida com outros instrumentos.

Esta é uma prática que prejudica os alunos, desde logo porque: os testes são instrumentos com muitas limitações, não permitindo recolher informação sobre todas as aprendizagens; o momento em que ocorre a avaliação não é indiferente, pois os alunos podem ter desempenhos diferentes em momentos de avaliação distintos; os desempenhos podem ser afetados por aspetos físicos e emocionais e por fatores ambientais como temperatura ambiente, nível de ruído, condições de luminosidade.

Assim, impõe-se o princípio da diversidade de instrumentos, de técnicas e de momentos de recolha de informação. É esta diversidade que torna possível uma avaliação globalizante, mais justa e adequada à características e percursos de aprendizagem dos alunos, porque são diferentes os processos cognitivos mobilizados pelos diferentes alunos e por cada aluno em diferentes situações. De outra forma não será possível responder aos desafios do Perfil dos Alunos à

Saída da Escolaridade Obrigatória (Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho) em que se destacam dez áreas de competências a desenvolver que requerem, necessariamente, a mobilização de distintas estratégias e técnicas de avaliação.

## O mesmo instrumento pode servir funções distintas?

O mesmo instrumento pode ser usado para fornecer *feedback* regulador ou para classificar. De um modo geral, todos os instrumentos se prestam a estas duas funções. As provas/fichas/testes, tradicionalmente usados de forma pontual, na avaliação sumativa, podem ser utilizados com dois propósitos distintos: distribuir *feedback* aos alunos (função reguladora) ou com o propósito de classificar os alunos (função classificatória). No primeiro caso, a avaliação é usada como processo pedagógico e no segundo, como medida.

No entanto, importa salientar que mesmo uma situação avaliada com fins de classificação pode converter-se numa avaliação formativa. Se o professor chegar à conclusão de que os resultados alcançados não foram os desejáveis ou expectáveis, pode ignorar a classificação e usar essa informação para rever e consolidar aprendizagens, através da reflexão e análise conjunta com os alunos.

As provas de aferição também são um bom exemplo. Estas são utilizadas para controlo dos conhecimentos adquiridos pelos alunos, numa perspetiva de prestação de contas, cumprindo a função social da avaliação. No entanto, os Relatórios Individuais das Provas de Aferição (RIPA) e os Relatórios de Escola das Provas de Aferição (REPA), produzidos a partir dos resultados obtidos pelos alunos, são documentos com informação de grande valor para complementar o conhecimento contextualizado que as escolas, em geral, e os professores, em particular, têm do desempenho dos alunos e das turmas. Neste sentido, criam a oportunidade de as escolas usarem a informação dos relatórios numa perspetiva formativa e reguladora, mobilizando os alunos, os professores e os encarregados de educação na reflexão sobre os resultados alcançados.



### **Tudo o que é avaliado tem de ser registado?**

Fazer ou não registos depende da intencionalidade da avaliação (regular ou classificar). Quando se pretende fazer um ponto de situação das aprendizagens, com o objetivo de classificar, este tem de ser previamente planeado e registado. Quando se pretende dar uma utilização estritamente formativa às informações recolhidas, não é necessário registar, ainda que tal possa ser feito para se perceber a evolução das aprendizagens, mas nunca com a intenção de reverter numa classificação final, pois são informações recolhidas durante o processo de aprendizagem (enquanto os alunos ainda estão a aprender).

Em vez de estar preocupado em registar juízos de valor, que pouco ou nada contribuem para a aprendizagem, é preferível colocar boas questões que vão para além dos conteúdos, que desafiem os alunos a pensarem sobre o processo de realização da tarefa e de aprendizagem, que os ajude a tomar consciência do seu percurso de aprendizagem,

das estratégias de superação, desenvolvendo competências de autoavaliação e autorregulação.

### **Pode a avaliação contribuir para a responsabilização pela aprendizagem?**

O envolvimento dos alunos na avaliação contribui para uma maior responsabilização pelas suas aprendizagens. O Conselho Nacional de Educação releva que “a voz dos/as alunos/as é também decisiva nos processos de avaliação pedagógica. Considerar a sua opinião acerca de como se organizam os percursos de aprendizagem e de como são planeados e desenvolvidos, bem como sobre o ambiente escolar e os meios disponibilizados para aprender, reverte a favor do sucesso dos/as professores/as e dos/as alunos/as” (CNE, 2021, p. 76).

Compete aos professores criar as condições necessárias para esta responsabilização, quer através do planeamento de tarefas de ensino e aprendizagem que integrem diferentes modalidades de avaliação, designadamente a autoavaliação e



a coavaliação, quer através do questionamento durante as aulas. O questionamento oral, individual ou em grupo, é, talvez, a prática de avaliação mais usada pelos professores, com enorme potencial na responsabilização dos alunos pelas suas aprendizagens. Através deste, o professor pode verificar conhecimentos adquiridos, perceber como os alunos estão a aprender, aceder aos seus pensamentos, raciocínios, estratégias de aprendizagem e expectativas, detetar erros, dificuldades e respetivas causas. Quando esta informação é devolvida aos alunos sob a forma de *feedback* construtivo, ajuda-os a tomar consciência dos processos de aprendizagem.

Mas, para que os alunos possam assumir a responsabilidade pelas suas aprendizagens, necessitam de conhecer os objetivos de aprendizagem e os critérios de avaliação, os quais têm de explicitar claramente o que é que vai ser avaliado, ou seja, o que é importante aprender. Toda a avaliação pedagógica supõe o recurso a critérios que explicitam o que tem de ser feito no processo de aprendizagem, situam o aluno em relação a essa tarefa e indicam o nível de sucesso alcançado, desempenhando um papel essencial na autorregulação.

A divulgação e clarificação dos critérios de avaliação e dos respetivos indicadores de desempenho e a sua apropriação por parte dos alunos contribuem para que a avaliação se transforme num processo mais transparente e fiável, aumentando a confiança nesta.

## A concluir

Para melhorar as aprendizagens e os resultados dos alunos, é preciso (re)aprender a avaliar aprendizagens, assumindo desde logo que a avaliação não é um fim, mas antes um processo regulador intrinsecamente articulado com o ensino e a aprendizagem, utilizado de forma deliberada, sistemática e contínua, recorrendo a uma diversidade de técnicas e de instrumentos de recolha de informação e à participação e envolvimento dos alunos (Fialho, 2019, p.12).

Assim, o processo avaliativo engloba a definição de objetivos e competências a desenvolver nos alunos, a definição de critérios de avaliação a



utilizar, a construção de instrumentos para recolha de evidências de aprendizagens, a distribuição de *feedback* útil e de qualidade fornecido de forma sistemática, para permitir a regulação e a adequação do ensino e da aprendizagem às características dos alunos e dos contextos; integra, ainda, a formulação de juízos de valor e a tomada de decisões, numa fase final (normalmente, de um período ou de um ano letivo), tornando público o que os alunos sabem e são capazes de fazer.

Pelo que ficou dito, (trans)formar as conceções e as práticas de avaliação impõe-se como uma consequência inevitável que exige um forte empenho profissional, uma profunda reflexão que conduza à reconstrução e reinvenção de novas abordagens pedagógicas, capazes de promoverem uma mudança na cultura de avaliação nas escolas.

## Referências

- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Inside the black box: raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan*, 80(2), 139-148.
- Cid, M. & Fialho, I. (2011). Critérios de avaliação. Da fundamentação à operacionalização. In I. Fialho & H. Salgueiro (Orgs), *TurmaMais e sucesso escolar. Contributos teóricos e práticos*, (pp.109-124). Évora: Centro de Investigação em Educação e Psicologia - Universidade de Évora.
- Chaleta, E. & Entwistle, N. (2011). Abordagens à aprendizagem no contexto do ensino superior Português (ASSIST). *Educação - Temas e Problemas*, 9, 7-18.
- Conselho Nacional de Educação (2021). Recomendação n.º 2/2021. *Diário da República n.º 135, 2ª Série*, 14 de julho de 2021.
- Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho - Homologa o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.
- Fernandes, D. (2020). Avaliação pedagógica, currículo e pedagogia: contributos para uma discussão necessária. *Revista de Estudos Curriculares*, 11(2), 72-84.
- Fialho, I. (2019). O papel da avaliação na excelência educativa. *Revista Pátio Ensino Fundamental - Excelência Pedagógica*, Ano XXI, 88, 10-13.
- Fialho, I., Chaleta, E., & Borralho, A. (2020). Práticas de avaliação formativa e feedback, no ensino superior. In M. Cid, N. Rajadell Puiggròs & G. Santos Costa (Coords.), *Ensinar, avaliar e aprender no ensino superior: perspetivas internacionais*, (pp. 65-92). Évora: CIEP-UE.

# Portefólios de Aprendizagem: no coração de uma prática educativa dialogada

Ângela Ferreira - Divisão de Formação Contínua



"Fiz de conta que escrevia tudo o que os meninos diziam.  
Eu era jornalista.  
Primeiro pusemos terra da quinta. Depois, a Mariana pôs  
sementes de cenoura.  
A Susana semeou ervilhas.  
O Sandro semeou alface e o Joel semeou nabo.  
Usamos os baldes e pás."

Ângela Ferreira

Enquanto entidade de formação contínua, orientada para responder às necessidades formativas dos docentes da Região Autónoma da Madeira, a Divisão de Formação Contínua, da Direção Regional de Educação, através do seu projeto de formação "Pensar a Educação de Infância em Cooperação", propõe-se fortalecer e efetivar as competências dos profissionais da Educação de Infância, para a afirmação de uma Educação de Infância mais participada.

Neste projeto de formação "Pensar a Educação de Infância em Cooperação", temos a oportunidade para, em diálogo com referenciais teóricos de orientação construtivista sociocultural, rever e/ou reconstruir as práticas pedagógicas dos educadores de infância em dimensões estruturantes da pedagogia como o espaço e o tempo educativos, o ciclo interativo planear, fazer, rever, comunicar e avaliar com as crianças, empoderados de uma visão de infância que

reconhece à criança competências e saberes que têm de ser escutados e valorizados.

Sentimos que é central aproximar as práticas pedagógicas dos educadores de infância, tão diversas quanto os seus percursos individuais de formação, não com o intuito de homogeneizar, mas de harmonizar as respostas educativas nos nossos contextos educativos.

Não queremos com isto dizer que vamos em busca de certezas ou respostas tipificadas, prontas a aplicar pelos educadores de infância!

Propomo-nos, sim, afastar da Educação de Infância a lógica escolarizante e formal das aprendizagens, provocando e alimentando, em contexto de formação, o questionamento constante e a construção comparticipada de caminhos possíveis para uma infância cujas incertezas e especificidades precisamos conhecer, respeitar e elogiar (Hoyuelos, 2019) enfatizando a centralidade da qualidade da *Relação* que se nutre entre a equipa educativa, as crianças e as suas famílias.

Colocamos, para isso, os fundamentos e princípios da pedagogia para a infância, explicitados nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), em diálogo com o conceito de Participação, um direito de todas as crianças, consagrado na Convenção Internacional dos Direitos das Crianças, ao mesmo tempo que abordamos as teorias da aprendizagem e do desenvolvimento para sustentar teoricamente a reflexão dos educadores de infância na e sobre a ação educativa, levando-os, simultaneamente, a pensar a integração harmoniosa de Currículo e de Pedagogia, enlaçada por valores democráticos, éticos e solidários.

O nosso percurso pauta-se pelo respeito profundo quer pela infância, quer pelos seus profissionais que ousam assumir a sua formação como um caminho reflexivo a abraçar





cooperativamente ao longo de toda a sua vida profissional.

A oficina de formação “Portefólios de Aprendizagem: no coração de uma prática educativa dialogada” surge na continuação deste percurso formativo.

É com base nas reflexões que o desenho, a dinamização e a permanente monitorização desta oficina me merecem que escrevo este artigo, que procurará situar os Portefólios de Aprendizagem no coração de uma “avaliação alternativa” como designa Gullo, (1994, cit. por Oliveira-Formosinho, 2002, p. 147) holística e compreensiva, aquela que desejamos para a Educação de Infância.

### **A Avaliação na Educação de Infância**

À semelhança daquilo que acontece com todas as dimensões da Pedagogia, a Avaliação está diretamente dependente da filosofia educacional que a sustenta. “Não há dimensões neutras na pedagogia”, como nos lembra Oliveira-Formosinho, (2013, p. 50).

Na literatura sobre a avaliação educativa, em particular, deparamo-nos com dois paradigmas claramente distintos nas suas finalidades, métodos, participantes, tempos e modos de Aprender e de Avaliar: o paradigma transmissivo e o paradigma participativo.

Situando-nos convictamente no paradigma da participação, percebemos a necessidade de continuamente repensarmos os nossos métodos, estratégias e objetivos de uma avaliação para a aprendizagem.

Desafiamo-nos a olhar e a pensar a avaliação “como um ato de comunicação, de interação entre pessoas e objetos de avaliação, que ocorre num dado contexto social e por ele é determinado”,

como nos demanda Leal (1992, cit. por Santos, 2002) em “Autoavaliação regulada: porquê, o quê e como?”.

Esta nossa proposta de abordagem à avaliação na Educação de Infância integra não só a perspectiva de uma avaliação formativa, introduzida por Scriven em 1967, e hoje, amplamente disseminada e refletida por Domingos Fernandes, mas integra também fortemente a perspectiva formadora (Scallon, 1982), dinâmica e dialógica de uma avaliação em cooperação que atravessa, por exemplo, o modelo curricular da Escola Moderna, que tanto me inspira na planificação da minha atividade formativa, e as OCEPE.

Como Sérgio Niza (2006) nos lembra,

avaliar é reunir informação sobre as coisas que com os outros produzimos ou nos apropriamos; é torná-las visíveis, disponíveis, partilháveis. Avaliar é expor e comunicar, pôr em comum a participação de cada um numa comunidade de aprendizagem. Avaliar é ajuizar sobre os percursos, os métodos e as produções para se poder prosseguir e progredir nesses projetos em comum.

Percebemos a função pedagógica da avaliação enquanto processo de regulação das aprendizagens integrado na ação, num ciclo que coloca em diálogo e em interdependência pedagógica a observação, a documentação e a interpretação para dar lugar à planificação de propostas de aprendizagem mais responsivas a cada contexto. Uma avaliação que, acontecendo na dialogia, na interlocução, isto é, na construção partilhada de significação da experiência vivida, narrada e (re)significada, convida os seus principais autores, as crianças,



a participar ativamente. Assume-se como uma avaliação de progresso, de tipo qualitativo (Silva et al., 2016, p. 15), focada nas aprendizagens realizadas pelas crianças a partir da organização intencional de um determinado ambiente educativo.

A avaliação para as aprendizagens na Educação de Infância de que falamos não deve reduzir-se a atividades formais de medição e de aferição de capacidades, de saberes, de sucessos ou de dificuldades, observadas e registadas num momento específico de um período letivo, mas deve, antes, decorrer das múltiplas situações significativas do quotidiano educativo.

Falamos de uma avaliação ipsativa, que se propõe potencializar os progressos de cada criança (Silva et al, 2016). A avaliação da aprendizagem da criança é feita por comparação a outra realizada num momento anterior.

E porque, por vezes, ainda tendemos a situar as nossas crianças em níveis e padrões pré-determinados de desenvolvimento, esquecendo a importância de olhar a criança como sujeito e agente do seu processo educativo, onde o seu desenvolvimento e a sua aprendizagem, se assumem como dimensões únicas, singulares e interdependentes, sublinhamos a importância da escuta da criança, não só para apoiar a planificação de propostas mais desafiantes e comparticipadas pelas crianças e pelo grupo, mas, sobretudo, para conhecermos efetivamente cada criança, na sua relação com o seu grupo de aprendizagem.

Reconhecemos fortes influências de Vygotsky nesta forma de ver e de conduzir a avaliação das

e para as aprendizagens. Vemos esta avaliação simultaneamente, como ato e momento de aprendizagem em si mesmo. Neste caminho de procurar sentido e de ressignificar a experiência vivida pela criança na interação com os seus pares, com os espaços e com os materiais, acontece a verdadeira aprendizagem para a criança e para o adulto.

Os portefólios de aprendizagem surgem, aqui, como espaços de encontro e de diálogo, “objetos de fronteira”, como os designam Moss, Girard e Greeno (2008, cit. por Parente, 2012, p. 306), que permitem pôr em comunicação a perspetiva da criança e dos adultos significativos sobre a sua própria jornada de aprendizagem.

### **Definindo Portefólio**

Uma das definições mais referenciadas na literatura sobre Portefólios apresenta-os como uma estratégia de avaliação que se inscreve no movimento de avaliação alternativa e que apresenta componentes adequadas para a avaliação de crianças mais pequenas, tornando possível aceder a múltiplas fontes de evidência para olhar e documentar o processo de aprendizagem da criança (Oliveira-Formosinho & Parente, 2005, p. 30).

Vavrus (1990 cit. por Oliveira-Formosinho & Parente 2005, p. 31) descreve-os como “coleções sistemáticas e organizadas de trabalhos dos alunos que podem incluir amostras de trabalhos,





trabalhos de arte, registros de observação da criança, amostras de competências de resolução de problemas”.

Os portfólios distanciam-se dos simples dossiers que vemos com frequência nas nossas salas, por obedecerem a critérios bem definidos para a sua construção, revelados numa política de portfólio pensada por cada educador, na sua sala, com as suas crianças e que clarifica as próprias finalidades quer deste instrumento, quer da avaliação que o educador pratica. Não reúnem todos os trabalhos da criança, mas apenas aqueles que expressam o seu crescimento.

KanKaarananta (1996) olha-os como “albums of growth”, álbuns de crescimento, que refletem o crescimento pessoal.

Os portfólios são, por essa razão, documentos únicos, identitários e irrepetíveis.

Percebemos claramente a presença de uma perspetiva ecológica do desenvolvimento e da aprendizagem enunciada por Bronfenbrenner nesta forma de compreender o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças. Todos participam na narração e na celebração do crescimento dos seus autores!

Pela construção de portfólios, as crianças são encorajadas a olhar para as suas produções e a decidirem, de entre todas, aquelas que mais dizem de si, da sua aprendizagem e do seu desenvolvimento. Escolhas que dizem, igualmente, do envolvimento emocional da criança na apreciação das suas produções.

A autoavaliação, integrada neste conceito de

avaliação formadora, é exercitada e suportada pelo educador que tem a oportunidade para, em situações reais de comunicação, explicitar com a criança as suas grandes conquistas e definir etapas a seguir, ao mesmo tempo que permite alimentar o espírito de autoria e de agência da criança (Rogoff, 1990).

As crianças aprendem a posicionar-se criticamente face à sua aprendizagem e a responsabilizarem-se por ela. Assumem compromissos consigo e com os outros. Compromissos que são clarificados pelo educador com uma linguagem cuidada, mas acessível, de forma a não comprometer a sua compreensão.

Importa reforçar que o adulto assume um papel importante na condução deste processo. O educador é, na linguagem de Vygotsky (1995), o *companheiro mais apto* que empresta à criança os seus saberes, o seu tempo, as suas estratégias e os instrumentos culturais que tem ao seu dispor para que a criança, em situações de seleção e de justificação de produções a integrar no seu portfólio, exercite a tomada de decisões e se envolva em momentos e processos de metacognição, pensando, organizando e narrando a sua experiência.

Pela avaliação por portfólios, as crianças aprofundam a relação que têm com o educador ao mesmo tempo que os educadores aprofundam os saberes que têm de cada uma das suas crianças. As crianças vivem uma experiência de participação efetiva na sua avaliação e na sua aprendizagem e o educador cria oportunidades para reorganizar e redefinir estratégias para otimizar o progresso

de cada criança, propondo situações de ensino-aprendizagem mais intencionais, diferenciadas e inclusivas.

### **Planear a construção de um portefólio**

Este processo de ouvir a criança e de envolver todos aqueles que lhe são mais significativos é moroso e exigente para o educador, mas essencial para

devolver dignidade a todos os esforços das crianças. Os seus trabalhos são recolhidos e conservados, tanto para construir uma memória, quanto mais significativamente, para oferecer oportunidades de reflexão, uma ocasião para olhar para trás, avaliar a situação, celebrar, admirar, reconsiderar e relançar novos projetos e objetivos futuros (Project Zero, p. 316).

Construir portefólios implica disponibilidade de tempo, um tempo “protagonista”, como Azevedo e Oliveira-Formosinho (2008) o definem. Acolhemos, por esse motivo, a sugestão de incluir o momento de consulta de portefólio na rotina semanal de cada sala e a definição antecipada de uma linha temporal que permita perceber os diferentes caminhos na sua elaboração.

A seleção de amostras pela criança, pela sua família, pelo educador e pelos seus pares, e a sua compilação, só por si, não torna este instrumento emancipatório sob o ponto de vista da regulação das aprendizagens.



É fundamental que o educador defina momentos em que se predispõe “a escutar a criança de forma atenta e amorosa” (Malaguzzi, cit. por Hoyuelos & Riera 2019, p. 84) ao mesmo tempo que determina tempos em que ele próprio terá de interpelar a sua documentação pedagógica e revelar a informação que ela guarda do percurso de cada criança.

Este processo interpretativo é difícil e exigente, mas é ele que garante o conhecimento multifacetado da criança e dos seus processos de construção de significado. Sem esta disponibilidade para a escuta, “o adulto perde as ferramentas imprescindíveis para o seu próprio trabalho: o assombro, o maravilhamento, a reflexão e a alegria de estar com as crianças” (Malaguzzi, cit. por Riera, 2019, p. 115).

Pela construção de Portefólios de Aprendizagem, damos visibilidade às competências em presença; apoiamos o desenvolvimento de identidades singulares e a afirmação da identidade de um coletivo, enquanto desenhamos novos pontos de partida para a aprendizagem.

### **Que estrutura pode ter um Portefólio de Aprendizagem?**

Não há uma estrutura definida para a construção de portefólios. Como já o dissemos, os portefólios deverão espelhar as singularidades de um contexto.

É importante salvaguardar que o portefólio é pertença da criança e, por essa razão, tem de lhe estar garantido o direito a manipulá-lo e a revisitá-lo as vezes que quiser.

Azevedo (2009) sugere que o portefólio tenha, por isso, um lugar definido na sala, de fácil acesso e, conseqüentemente, de fácil consulta.

Na sua estrutura deverão estar subjacentes os princípios que orientam a prática de um educador num pequeno coletivo de aprendizagem.

Se é possível estruturá-los por áreas de conteúdo (ainda que corramos o risco de espelhar uma prática espartilhada e não holística, quando não devidamente clarificada), é também possível encontrar uma outra forma de lhes dar corpo e tornar a sua estrutura clara para as crianças para que elas cresçam na autonomia face à manipulação e enriquecimento dos seus portefólios.



Esta será talvez uma das decisões que exige maior tempo e maior reflexão no momento de iniciar a construção de portefólios.

Há, contudo, questões centrais que nos podem orientar na sua estruturação e que farão parte da definição de uma *política de portefólio* (Shores & Grace, 2001) a estabelecer por cada educador de infância:

- O que é que eu, educador/a quero tornar visível?
- O que é que eu valorizo na Educação de Infância e neste grupo de aprendizagem, em particular?
- Que lugar vou guardar para as crianças e para as suas famílias na construção de um portefólio?
- Como vou apresentar este desafio de construir portefólios às crianças?
- Em que momentos vou refletir sozinho/a, com as crianças e com as famílias sobre o seu conteúdo?
- Que impacto estas reflexões terão na planificação da ação educativa?
- O portefólio que idealizo reflete a natureza holística das aprendizagens preconizada nas OCEPE?

### **O que pode fazer parte de um portefólio**

Num portefólio cabem itens diversos que traduzem o vivido em cada contexto, explicitando não só o currículo que neles se desenhou, mas também os contributos das famílias e das crianças daquilo que é vivido nos outros microssistemas onde as crianças atuam.

Dele podem fazer parte amostras de escrita espontânea, diários de fim de semana, desenhos, colagens, pinturas, registos de observação, comentários das crianças às suas produções, comentários dos educadores às suas produções, registos digitais diversos que documentem o vivido, e não apenas um produto ou momento final, em sessões de educação física, danças, representações dramáticas, interações, resolução de problemas, reconto de histórias, canções, novidades, construções, entre outros.

Pode ainda conter narrativas de aprendizagem e planos de ação combinados com as crianças e com as suas famílias em conferências ou sessões de consulta de portefólio.



As evidências de aprendizagem e de desenvolvimento da criança são múltiplas. Tão diversas quantas as oportunidades de aprendizagem oferecidas e documentadas pelos adultos. Para integrarem o portefólio e para que sejam reveladoras do crescimento individual é importante que todas sejam datadas e contextualizadas e comentadas.

### **Como orientar as crianças na consulta do seu portefólio**

Riera (2019) lembra-nos uma reflexão de Malaguzzi que nos faz sentido aqui “falamos e lemos muito sobre as crianças, mas falamos pouco com elas” (p. 81).

Pensar esta forma de avaliação holística das e para as aprendizagens convida-nos a conhecer naturalmente a criança, como ela pensa, como ela se sente, como está a aprender, para onde pode e quer seguir nas suas pesquisas, nas suas inquietações...

Se é importante dar o nosso melhor tempo à criança para a ouvir e a ajudar a organizar o seu pensamento e o seu discurso, é igualmente importante treinarmos a nossa capacidade de lhe colocarmos as melhores questões, as questões que levem a criança a produzir explicações mais

elaboradas sobre processos internos de construção de significado.

- Fala-me do teu trabalho.
- Podes contar-me como fizeste a tua colagem?
- De que é feito o teu foguetão?
- Que materiais utilizaste?
- Foi difícil de fazer? Foi fácil?
- O que achas que correu melhor?
- Queres dizer-me porque é que ele é tão

especial para ti?

· Fazias de outra forma, se pudesses fazer de novo?

Pela seleção e interpretação das suas produções, a criança aprofunda a consciência que tem da sua aprendizagem, ao mesmo tempo que o adulto torna visível o seu pensamento e os processos envolvidos.

Por outro lado, é igualmente desafiante continuarmos a desmontar práticas de avaliação muitas vezes enraizadas em nós, de olhar a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças apenas pelas lentes das aprendizagens a promover das OCEPE ou de uma outra proposta curricular, de uma outra gramática pedagógica.

### **Vantagens de uma Avaliação por Portefólios**

Enquanto profissionais reflexivos, num percurso de formação ao longo da vida, temos a oportunidade de cultivar uma pedagogia que quebra o isolamento e coloca em diálogo as perspetivas das crianças, da equipa educativa e das famílias.

Optar por uma avaliação que envolve e autonomiza a criança no processo de olhar para o seu percurso e refletir sobre ele fortalece a nossa relação com as crianças, ampliando e sedimentando o conhecimento que vamos construindo de cada uma delas, podendo, mais conscientemente, falar dos seus interesses, dos seus ritmos e estilos de aprendizagem.... Está claro para nós que quanto mais nova é a criança, mais central se torna o papel do educador neste processo (Kankaanranta, 1996, p. 7).

O recurso a portefólios de aprendizagem dá espaço a uma avaliação assente, essencialmente, na comunicação. Uma avaliação processual que narra e celebra a pluralidade de caminhos



possíveis num mesmo contexto. Tantos caminhos quantas as crianças que nele habitam.

Falamos de uma avaliação contextualizada liberta, desejavelmente, de rótulos, “sem inferências e juízos de valor dando voz à ação da criança” (Oliveira-Formosinho, 2014, p. 36).

Falamos de uma avaliação sustentada na documentação pedagógica realizada por um adulto sensível à criança, sensível à infância, que procura integrar, nas narrativas que constrói, “o sentir, o fazer, o pensar e o aprender da criança” (Oliveira-Formosinho, 2014, p.35).

As crianças têm a possibilidade de partilhar com o professor do 1.º ciclo os seus portefólios tornando visível as aprendizagens realizadas numa etapa anterior. Nesse sentido, o portefólio de aprendizagem permite criar pontes de comunicação entre os diferentes contextos onde a criança se move, “assegurando a continuidade, o progresso e a flexibilidade das aprendizagens das crianças” (Kankaanranta, 1996, p. 9) premissas facilitadoras das transições entre ciclos educativos.

### **Avaliação por Portefólios: as grandes dificuldades**

Ao refletir sobre as muitas potencialidades dos portefólios de aprendizagem, afirmamos a exigência de muita disponibilidade de tempo. Essa é, sem dúvida, uma das muitas dificuldades manifestadas pelos educadores em contexto de formação.

Temos grupos com, sensivelmente, 20 crianças cada, o que pode tornar todo o processo mais exigente pela disponibilidade a que nos obriga e pela exigência que nos colocamos de não deixar nenhuma criança de fora deste processo.



Por outro lado, a falta de *habitus* de documentação, aliada à falta de competências práticas para observar, registar, documentar, interpretar e organizar a nossa observação (Azevedo, 2009) afasta os profissionais deste exercício de tornar transparente a aprendizagem através de portefólios.

O conceito de documentação pedagógica é novo para um grupo muito expressivo de educadores de infância e pouco explorado por outros.

É difícil para muitos de nós selecionar as suas fontes documentais e fazê-las falar sobre a aprendizagem e o desenvolvimento da criança.

Há, por fim, em muitos profissionais, a necessidade de afastar da avaliação a subjetividade e a personalidade do olhar de quem avalia em busca da sua validação, o que torna os momentos de avaliação nas salas de Educação de Infância ainda muito focados na verificação de competências ou na ausência delas.

Este é, como assegurei no início deste trabalho, o desafio maior para todos!

Aceitar as nossas dúvidas, aceitar a multiplicidade de olhares e de hipóteses de interpretação para uma mesma situação e colocá-los em diálogo, em perspetiva, como uma possibilidade mais aproximada de perceber aquilo que a criança estará a querer comunicar, a aprender e de como o estará a fazer.

Aceitar a nossa personalidade e a nossa emoção também no exercício de dar voz à criança, num exercício superior que é observar e interpretar a criança em ação, sem reducionismos, admitindo serenamente a *complexidade* (Morin, 1987, cit. por Hoyuelos 2019, p. 30) e a *beleza da incerteza* (Hoyuelos, 2019, p. 31) num profundo respeito ético pela infância.

## Referências

- Azevedo, A. (2009). *Revelando a aprendizagem das crianças: a documentação pedagógica*. Tese de Mestrado em Educação de Infância. Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Azevedo, A., & Oliveira-Formosinho, J. (2008). A documentação da aprendizagem: A voz das crianças. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *A escola vista pelas crianças* (pp. 117-143). Porto: Porto Editora.
- Associação de Profissionais de Educação de Infância, APEI. (2013). *Documentar projetos nos serviços educativos*. Lisboa: APEI.
- Bondoso, J. & Santos, I. (2009). Portefólios e outras descobertas. *Educação e Matemática*. 101, 3-9.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development*. Harvard: University Press.
- Cardona, M. J., & Guimarães, C. M. (2012). *Avaliação na Educação de Infância*. Viseu: Psicossoma.
- Carr, M. (2001). *Assessment in early childhood settings: Examining an alternative assessment*. Ann Arbor: UMI.
- Edwards, C., Gandini, L., Forman, G. (2016). *As Cem Linguagens da Criança: A Experiência de Reggio Emilia em transformação*. Porto Alegre: Penso.
- Hoyuelos, A. (2019). A complexidade na escola infantil. In Hoyuelos, A. & Riera, M. A. *A complexidade e relações na educação infantil* (pp. 19-71). São Paulo: Phorte Editora.
- Hoyuelos, A. & Riera, M. A. (2019). *Complexidades e relações na educação infantil*. São Paulo: Phorte Editora.
- KanKaarananta, M. (1996). *Self Portrait of a Child: Portfolios as a mean of Self-Assessment in Preschool and Primary School*. (ERIC Document Reproduction Service N.º ED 403058).
- Leal, I. C. (1997). Portfolio ou pasta do aluno. *Educação e Matemática*. 42, 11-12.
- Niza, S. (2006). Uma avaliação dinâmica em interação cooperada. *Escola Moderna*, 27, 5.ª série, 3-4.
- Nunziati, G. (1990). Pour construire un dispositif d'évaluation formative. *Cahiers Pédagogiques*, 280, pp. 47-62.
- Oliveira-Formosinho, J., et al. (2002). A avaliação alternativa na Educação de Infância. In J. Oliveira-Formosinho (Org.). *A Supervisão na Formação de Professores I: da Sala à Escola*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Parente, C. (2005). Para uma pedagogia da infância ao serviço da equidade: o portefólio como visão alternativa de avaliação. *Infância e Educação. Investigação e Práticas*. 7, 22-46.
- Oliveira-Formosinho, J. (org.) (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: construindo uma práxis de participação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. e Formosinho, J. (2013). A perspetiva educativa da Associação Criança: A Pedagogia em Participação. In Oliveira-Formosinho, J. (org.) *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: construindo uma práxis de participação* (pp. 25-60). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2014). A Avaliação holística: a Proposta da Pedagogia-em-participação. In *Interações*, 32, pp 27-39.
- Parente, C. (2012). Portefólio: uma estratégia de Avaliação para a Educação de Infância. In Guimarães, C. M. & Cardona, M. J. (org), *Avaliação na Educação de Infância*. Viseu: Psicossoma.
- Riera, M. A. (2019). Do olhar ao observar. In Hoyuelos, A. & Riera, M. A. *A complexidade e relações na educação infantil* (pp. 73-115). São Paulo: Phorte Editora.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. Oxford: Oxford, University Press.
- Santos, L. (2002). Auto-avaliação regulada: porquê, o quê e como? *Avaliação das Aprendizagens. Das concepções às práticas*. 75-84. Ministério de Educação. Departamento do Ensino Básico.
- Shores, E. & Grace, C. (2001). *Manual de Portfólio: um guia passo a passo para o Professor*. Porto Alegre: ARTMED Editora.
- Silva, B., & Craveiro, C. (2014). O portefólio como estratégia de avaliação das aprendizagens na Educação de Infância: considerações sobre a sua prática. *Revista Zero-a-Seis*, v.1, nº 29, p. 33-53.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral de Educação (DGE).
- Vygotsky, L. S. (1995). *El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores*. Barcelona: Crítica.
- Zabalza, M. (2000). Evaluación en educación infantil. *Perspetivar a educação*. 6, 30-55.
- Zero, Project (2014). *Tornando visível a aprendizagem: crianças que aprendem individualmente e em grupo*. São Paulo: Phorte Editora.

## Documentos consultados na sua versão digital

- Associação de Profissionais de Educação de Infância, APEI. (s.d). [Carta de Princípios dos associados da APEI para a tomada de decisão eticamente situada](#).
- Conselho Nacional de Educação (CNE). (2021). [Recomendação n.º 2/2021-A voz das crianças e dos jovens na educação escolar](#). Diário da República, 2.ª série, 135 de 14 de julho de 2021, 75-84.

# Avaliação para as aprendizagens: diálogos entre a teoria e a prática

Marília Cid - Centro de Investigação em Educação e Psicologia, Universidade de Évora



Marília Cid

## 1. Conceptualizando

A avaliação constitui um domínio científico cada vez mais consolidado e de grande importância social e que tem vindo a ocupar um lugar central no campo educativo, presente nos diferentes setores da vida escolar. A avaliação focada nas aprendizagens dos alunos, em concreto, tem sido alvo de um crescente número de estudos desde a década de 1990 e muitos dos resultados obtidos constataam a necessidade de aumentar a literacia de avaliação e de melhorar a qualidade da formação dos profissionais nesta área, como única forma de promover o conhecimento e melhorar a prática avaliativa (Pace, 2020).

Uma das situações recorrentemente apontadas na literatura evidencia que os atos de ensinar e aprender continuam a ser vistos como separados

do ato de avaliar, sendo esse facto mais vincado nos países onde a prática e o uso sistemático de testes e exames são uma realidade, uma vez que as preocupações centrais passam a ser, por norma, o cumprimento de programas e a preparação dos alunos para exame (Pace, 2020) e não o apoio na sua aprendizagem.

A ideia de que a avaliação pode melhorar as aprendizagens dos alunos tem colhido cada vez mais evidências, contudo, a literatura mostra que o uso sistemático da avaliação com esta finalidade tem sido a exceção e não a regra. William (2017), baseado em diversos autores, constata que se tem verificado um fracasso na melhoria efetiva das práticas avaliativas nas escolas por todo o mundo, o que poderá estar relacionado, pelo menos em parte, com a falta de consistência na implementação da avaliação formativa.



Várias perspectivas de avaliação formativa têm sido propostas por diversos autores. Em 1998, Black e Wiliam atribuíram grande importância ao *feedback* na qualidade das aprendizagens e consideraram a avaliação como o conjunto de atividades, empreendidas pelos professores e pelos próprios alunos, que fornecem informações que podem ser usadas como *feedback* capaz de modificar a atividade de ensino e aprendizagem em que estão envolvidos. Essa avaliação é formativa se for usada para regular e adaptar o ensino às necessidades dos alunos.

Para limitar múltiplas interpretações do termo formativo, os autores anglo-saxónicos começaram a usar a expressão avaliação para as aprendizagens (*assessment for learning*) para se focarem mais nas funções da avaliação e na sua distinção da avaliação das aprendizagens (*assessment of learning*) mais focada nos resultados finais. Stiggins (2005) popularizou esta expressão e estabeleceu as diferenças em relação a alguns entendimentos atribuídos à “avaliação formativa”, clarificando que a avaliação para as aprendizagens tem a ver com continuidade, com informação aos alunos sobre os progressos que estão a fazer, enquanto a aprendizagem está a decorrer, enquanto ainda pode ser útil.

A avaliação para as aprendizagens pode assim ser vista como um meio para favorecer a autorregulação dos alunos e ao mesmo tempo constituir uma ajuda pertinente para os docentes a fim de regular o seu próprio ensino (Allal, 2007). Trata-se de uma avaliação interativa e contínua que pressupõe a participação dos alunos, nomeadamente através dos processos de autoavaliação, de autorregulação e de autocontrolo. As práticas de avaliação para as aprendizagens e a aprendizagem autorregulada acabam por ser processos que se sobrepõem, uma vez que ambos envolvem estabelecer metas, acompanhar/avaliar o progresso para as atingir e reagir ao *feedback* ajustando o ensino, a aprendizagem e/ou os trabalhos realizados (Andrade & Brookhart, 2016).

A avaliação para as aprendizagens implica, nesta medida, uma participação ativa tanto do professor como dos alunos no processo avaliativo e coloca a ênfase nas interações que favorecem as aprendizagens e que, em consequência,

modificam até a forma como os alunos se veem a si próprios enquanto aprendentes (Cowie, Moreland & Otrrel-Cass, 2013). Se as evidências sobre o desempenho dos alunos forem recolhidas, interpretadas e usadas, por professores e alunos, para tomar decisões sobre as etapas de ensino e aprendizagem seguintes, as ações para promover a aprendizagem futura serão assim mais adequadas e fundamentadas (Black e Wiliam, 2009; Wiliam, 2011). Estes autores conceptualizam a avaliação pedagógica a partir de três processos que consideram determinantes: a) identificar onde o aluno está na sua aprendizagem; b) identificar para onde se deve dirigir; e c) identificar o que é necessário fazer para lá chegar.

Considerando o papel do professor, dos alunos e dos seus pares no processo, Leahy, Lyon, Thompson e Wiliam (2005) acrescentam um conjunto de cinco estratégias-chave que devem estar na base de uma avaliação pedagógica (Wiliam 2011): a) clarificar, partilhar e compreender os objetivos de aprendizagem e os critérios de sucesso; b) organizar discussões, atividades e tarefas que tornem visíveis as aprendizagens dos alunos; c) distribuir *feedback* que lhes permita progredir nas aprendizagens; d) incitar os alunos a tornarem-se responsáveis pela construção das suas aprendizagens; e e) incitar os alunos a realizar atividades de avaliação dos pares e respetivo *feedback*.

A chave de todo este processo passa por organizar ambientes de aprendizagem que envolvam os alunos, e que tanto eles como os professores se empenhem na sua consecução (Wiliam, 2011). Esta prática de avaliação integrada nas atividades diárias da sala de aula produz, segundo diversos autores, melhorias significativas no desempenho dos alunos, que são confirmadas nos resultados das avaliações sumativas externas subsequentes (Black, Harrison, Lee, Marshall & Wiliam, 2011; Wiliam, 2011).

A avaliação, quer seja de natureza formativa ou sumativa, corresponde a um procedimento para fazer inferências sobre a aprendizagem (Black & Wiliam, 2018), o que implica intencionalidade no ensino e na aprendizagem e forte interação entre professores e alunos, de forma a que estes se sintam confortáveis para trabalhar com base no *feedback*,



seja do professor, seja dos colegas. Por outro lado, para que estas inferências sejam efetivas e significativas, é necessário que os propósitos da avaliação sejam claros para todos os envolvidos (Pace, 2020), requerendo o conhecimento prévio dos critérios de avaliação.

É necessário, no entanto, reconhecer a complexidade inerente a todo o processo avaliativo, das questões que se colocam à própria teoria, da passagem para a prática e decorrentes da prática, e da dificuldade em manter a coerência entre o discurso teórico, a racionalidade que se constrói a partir dele e a efetivação das práticas avaliativas, nunca livres de dilemas e tensões (Vieira & Basto, 2013).

## 2. Dialogando com professores e alunos

Os estudos em que temos participado (e.g. Cid et al., 2014; Cid, 2021) revelam que os professores, de diferentes níveis de ensino, estão, de uma forma geral, cientes da importância da avaliação de natureza formativa, mas evidenciam constrangimentos na sua efetivação. Listam-se a seguir, a título de exemplo, alguns dos fatores limitadores, ilustrados com excertos pontuais de discursos de professores e alunos, inquiridos ao longo dos últimos anos.

**a) Influência da avaliação externa** – os exames acabam por influir nas práticas letivas de dois modos distintos, influenciando as práticas de ensino e de avaliação e a abordagem curricular, como ilustram os seguintes testemunhos: “*dou mais atenção ao Português e à Matemática e isso é mais notório este ano que é ano de provas*

*finais*” (professor do 1.º CEB); “*no Estudo do Meio tentamos correr mais um bocadinho e abordar mais pela superfície os conteúdos*” (professor de 1.º CEB); “*acho que já não fazemos experiências porque vamos ter exames no 4.º ano*” (aluno do 1.º CEB); “*elaboro as fichas de avaliação, sobretudo em anos de exame, onde procuro copiar o modelo de exames nacionais*” (professor do 3.º CEB).

### **b) Predomínio de instrumentos de testagem**

– o uso de testes de papel e lápis prevalece, muito por força da aceitação generalizada de que se revestem na sociedade e pela segurança que, como tal, transmitem aos professores, sobretudo se os alunos vão ser sujeitos a exames nacionais. Os seguintes excertos exemplificam esta tendência: “[avalio os meus alunos] *através de testes predominantemente e outras atividades diárias, mas que estão dentro dos parâmetros dos testes*” (professor do 3.º CEB); “*avalia-se através de testes sumativos e testes formativos*” (professor do 3.º CEB); “*utilizando testes; avaliamos utilizando o método quantitativo e qualitativo*” (professor do 3.º CEB).

**c) (In)disponibilidade de tempo** – a falta de tempo é um dos argumentos recorrentemente apontados como obstáculo ao uso de estratégias de avaliação diversificadas: “[o fator que mais influencia a forma como avalio é] *o tempo disponível que tenho*” (professor do ensino secundário).

### **d) Articulação entre avaliação formativa e sumativa**

– na hora de fazer o balanço e tomar decisões, a elaboração de sínteses é um dos maiores obstáculos apontados, como ilustram os seguintes excertos de entrevistas: “*No final de cada unidade, a avaliação formativa faz-se nos mesmos moldes da sumativa*” (professor do 3.º CEB); “*a avaliação é o mais difícil da prática letiva, para mim é muito complexo avaliar porque são muitos meninos e escapa-nos sempre muita coisa. É muito difícil ter uma visão total, precisa*” (professor do 1.º CEB).

**e) Ambiente de aprendizagem** – se o foco for na aprendizagem de todos, a avaliação implica um clima de aceitação do erro, sendo que muitas





crianças continuam a manifestar dificuldade em participar de maneira espontânea: “*eu tenho medo de dizer coisas mal*”, “*tenho vergonha, porque os meninos começam a rir*”, “*às vezes a professora explica uma coisa muitas vezes e há meninos que não compreendem e ela ralha com eles*” (alunos do 1.º CEB).

### 3. Concluindo

Não obstante os efeitos reconhecidos da avaliação de natureza formativa nas aprendizagens, os estudos continuam a mostrar que a sua efetivação levanta muitas questões e dificuldades, uma vez que as práticas de ensino predominantes parecem continuar a enfatizar os resultados e a focar-se na certificação da aprendizagem no final do período ou semestre (Cid & Fialho, 2011). Não é, contudo, possível mudar a avaliação sem mudar também a forma de organização do ensino e da aprendizagem. Para além disso, a mudança não é algo que aconteça de modo automático, faz-se a partir das culturas existentes e, como tal, as soluções têm de ser criativas e diversas, em função das situações e da sua complexidade (Vieira & Basto, 2013). Essas soluções exigem reflexão, discussão e trabalho

colaborativo, no sentido de ser possível fazer uma gestão adequada do currículo, criar ambientes nos quais as crianças e jovens se envolvam em atividades diversificadas, dando resposta a questões com significado para elas, em que o erro assuma uma função pedagógica e reguladora e que as conduzam verdadeiramente ao domínio de conhecimentos e procedimentos. Deste modo, os alunos podem tomar consciência do que estão a aprender, da forma como estão a aprender e como estão a progredir, desenvolvendo competências de autoavaliação e envolvendo-se verdadeiramente no processo avaliativo e com ele aprendendo (Cid, 2021).

#### Referências

- Allal, L. (2007). Régulations des apprentissages: orientations conceptuelles pour la recherche et la pratique en éducation. In L. Allal & L. Mottier Lopez (Eds.), *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation*, (pp. 7-23). De Boeck.
- Andrade, H. & Brookhart, S. M. (2016). The role of classroom assessment in supporting self-regulated learning. In D. Laveault & L. Allal (Eds.), *Assessment for learning: Meeting the challenge of implementation*. Springer.
- Black, P. J. & Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., & William, D. (2011). *Assessment for learning. Putting it into practice*. Open University Press.
- Black, P. J. & William, D. (1998). *Inside the black box. Raising standards through classroom assessment*. King's College London.
- Black, P. J. & D. William (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5-31.
- Black, P. J., & William, D. (2018). Classroom assessment and pedagogy. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 25(6), 551-575.
- Cid, M. (2021). Assessment and classroom learning: discontinuities between theory and practice. In M. Geat & V. Piccione (Eds.), *Nuovi paradigmi, nuovi stili, nuove sfide educative*, (pp. 131-145). Roma Tre-Press.
- Cid, M. & Fialho, I. (2011). Critérios de avaliação. Da fundamentação à operacionalização. In I. Fialho & H. Salgueiro (Orgs), *TurmaMais e sucesso escolar. Contributos teóricos e práticos*, (pp. 109-124). CIEP-UE.
- Cid, M., Fialho, I., Borralho, A., Fernandes, D., Rodrigues, P. & Melo, B. (2014). A avaliação nas práticas curriculares em quatro universidades portuguesas. In D. Fernandes et al. (Orgs.), *Avaliação, ensino e aprendizagem no ensino superior em Portugal e no Brasil: realidades e perspetivas*, (pp. 615-648). Educa.
- Cowie, B., Moreland, J. & Otrrel-Cass, K. (2013). *Expanding notions of assessment for learning: Inside science and technology primary classrooms*. Sense Publishers.
- Leahy, S., Lyon, C., Thompson, M. & William, D. (2005). Classroom assessment: Minute-by-minute and day-by-day. *Educational Leadership*, 63(3), 18-24.
- Pace, D. S. (2020). Using collaborative action research (CAR) to investigate the beliefs-to-practice relationship about a pedagogy. *ISNITE 2019 Proceedings: International Symposium on New Issues in Teacher Education*, University of Malta, Valletta.
- Stiggins, R. (2005). Assessment for learning defined. *ETS/Assessment Training Institute's International Conference: Promoting Sound Assessment in Every Classroom*, Portland OR.
- Vieira, F., & Basto, O. (2013). Em busca de uma avaliação mais educativa. *Meta: Avaliação*, 5(13), 98-125.
- William, D. (2011). *Embedded formative assessment*. Solution Tree Press.
- William, D. (2017). Assessment and learning: meeting the challenge of implementation. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 24(3), 394-403.

# Avaliação Formativa: uma avaliação ao serviço da aprendizagem

Fernanda Gouveia e Ariana Cosme - Universidade da Madeira, Centro de Investigação em Educação  
e Universidade do Porto, Centro de Investigação e Intervenção Educativas



## Resumo

Mais do que nunca, a avaliação constitui-se como uma questão central do sistema educativo, cuja relevância justifica um debate sério e transparente em estreita conexão com os processos de ensino e de aprendizagem. Com efeito, não é por mero acaso que DeKetele (1993, citado por Lopes & Silva, 2012, vii) afirma: “Diz-me como avalias e dir-te-ei o que os teus alunos aprendem realmente... e dir-te-ei a tua verdadeira conceção de aprendizagem”.

Segundo Fernandes (2021a), a avaliação assume um carácter eminentemente pedagógico, pelo que não é possível dissociá-la, tanto dos processos de ensino, quanto dos processos de aprendizagem. É, pois, um processo intimamente ligado ao desenvolvimento curricular e como tal depende diretamente das conceções pedagógicas

dos professores e do que estes pensam acerca dos processos de aprendizagem.

Nesta ordem de ideias, as mudanças das práticas pedagógicas pressupõem indubitavelmente alterações dos procedimentos de avaliação, os quais devem ser operacionalizados em consonância com o ambiente educativo preconizado. Não fará qualquer sentido apelar à participação ativa dos alunos no seu processo de aprendizagem e planificar momentos de aprendizagem sem o seu envolvimento.

As novas orientações curriculares outorgadas pelo Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, concedem às escolas autonomia para gerirem o currículo de forma flexível, mediante a concretização de estratégias diversificadas e sugerem práticas avaliativas predominantemente formativas, em consonância com métodos mais interativos e cognitivos, atribuindo maior destaque ao papel do aluno (Cosme, 2018).

A avaliação formativa assume-se como a principal modalidade de avaliação, sem desconsiderar a importância da avaliação sumativa, justificando-se a necessidade de clarificar os conceitos inerentes a cada uma destas modalidades e perceber os fundamentos que justificam a predominância de uma em relação à outra e quais os caminhos a trilhar para tornar possível a utilização de uma avaliação que favoreça a melhoria efetiva das aprendizagens de todos os alunos.

## Porque é tão importante fazer avaliação formativa?

A avaliação formativa assume um papel fundamental, pois visa ajudar os professores e os

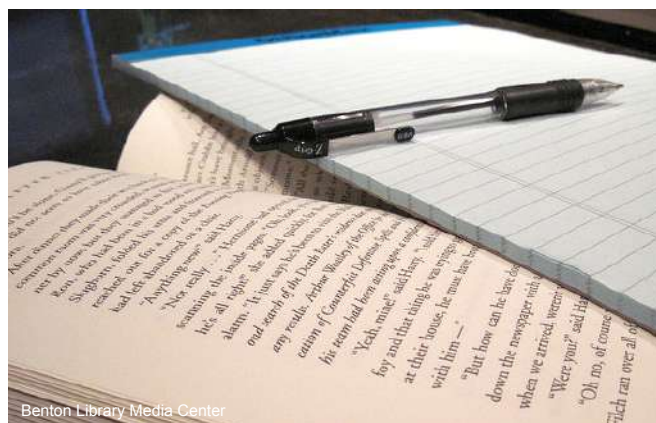


alunos a perceberem o que pode ser feito para ajudá-los a ensinar e a aprender melhor, num processo contínuo e transparente. “É por isso que temos forçosamente que desbravar e aprofundar a ideia de avaliar para aprender se quisermos enfrentar as questões mais prementes e urgentes da educação contemporânea” (Fernandes, 2006, p. 43).

Trata-se, na opinião de Fernandes (2021a) de um processo simples, embora não simplista, que visa melhorar a vida dos professores e dos alunos e deve ser entendida com a maior naturalidade e transparência possível, sendo comumente designada por “avaliação como aprendizagem” ou “avaliação para a aprendizagem” (Lopes & Silva, 2012, p.3).

A avaliação não tem por objetivo castigar ou premiar. Embora a avaliação formativa tenha objetivos diferentes da avaliação sumativa, ambas “devem ser rigorosas e ambas podem utilizar dados de natureza quantitativa ou qualitativa. O que é necessário é sabermos qual a utilização que vamos dar à informação obtida” (Fernandes, 2021a, p.21). Um teste, por exemplo, embora possa ter uma finalidade sumativa, pode ser utilizado com finalidades formativas, se distribuir feedback ao aluno acerca do que pode melhorar.

Com efeito, a avaliação formativa assenta em processos de *feedback*, de regulação, de autoavaliação e de autorregulação que ocorrem “quando os professores estão a ensinar e quando os alunos estão a aprender” (Fernandes, 2021b, p.4).



A avaliação formativa fornece informação de qualidade ao professor e aos alunos acerca da prática pedagógica e da aprendizagem e não deve ser mobilizada para efeitos de avaliação sumativa. Pode suceder que um aluno demonstre dificuldades no decorrer de algumas atividades, sendo importante ajudá-lo a ultrapassá-las, desencadeando outros procedimentos de ação pedagógica mais adequados e propícios à sua aprendizagem.

A utilização regular da avaliação formativa poderá ter um impacto considerável na vida escolar dos alunos, já que lhes permitirá saber o que devem aprender num dado momento, como se encontram face ao que é suposto aprender e os esforços que devem desenvolver, de forma a alcançarem os objetivos propostos. Consiste num processo de monitorização do trabalho realizado na sala de aula e, na opinião de Lopes e Silva (2012, p.15), procura responder a três questões: “Para onde vou? Onde estou agora? Qual a estratégia ou estratégias que me podem ajudar a chegar onde preciso?”

### **Como colocar em prática a avaliação formativa?**

São muitas as possibilidades que o professor tem ao seu dispor para colocar em prática uma avaliação formativa, sabendo-se de antemão que o mais importante “não é a técnica ou instrumento específico que é usado, mas o modo como as informações obtidas a partir desse instrumento ou técnica são utilizadas” (Lopes & Silva, 2012, p. 21).

As tarefas de aprendizagem propostas ao longo do quotidiano escolar são, simultaneamente,

atividades de aprendizagem e de avaliação formativa “e podem incluir a elaboração de sínteses escritas, a resolução de problemas, a recolha e análise de informação e a realização de experiências”, sendo igualmente possível utilizar os testes, as observações, as apresentações orais, os inquéritos, as listas de verificação, entre outros (Fernandes, 2021b, p.6).

Mas, como garantir a fiabilidade e validade do processo de avaliação?

Importa, então, diversificar as técnicas e instrumentos em diversos momentos da prática pedagógica, em congruência com os critérios de avaliação utilizados em cada componente curricular, sendo igualmente importante fazer a triangulação de toda a informação recolhida, a partir das várias fontes utilizadas, por forma a garantir a maior fiabilidade e validade possível do processo avaliativo, pois nenhum instrumento permite adquirir todas as informações fundamentais das diversas aprendizagens a realizar (Cid. & Fialho, 2011).

O carácter subjetivo da avaliação é inegável. Todavia, é desejável que seja rigorosa, permitindo obter informação de qualidade acerca do desempenho dos alunos (Cohen & Fradique, 2018; Cosme et al., 2020). Com efeito, os “instrumentos de avaliação são o grande veículo de recolha de evidências sobre os níveis de aprendizagem em que se encontram os alunos ou os objetivos de aprendizagem por eles atingidos” (Cosme et al., 2020, p. 141).

Esta informação acerca dos percursos de aprendizagem são objeto do feedback que os professores dão aos alunos, no sentido de ajudá-los a perceber o que podem fazer para melhorar as suas aprendizagens. “O feedback é o real conteúdo da avaliação formativa” (Fernandes, 2021b, p. 7), pelo que deve envolver orientações claras e específicas acerca do que os alunos podem melhorar nas atividades realizadas (Lopes & Silva, 2012).

Este feedback será mais claro e compreendido pelos alunos, se forem definidos critérios de realização claros e precisos acerca das tarefas que deverão realizar, em função dos objetivos traçados, sendo igualmente importante que estes sejam do seu conhecimento e lhes permitam envolver-se nos



processos de auto e heteroavaliação, na certeza de que podem “monitorizar o seu desempenho, sendo os erros considerados como motores de aprendizagem e de demonstração das estratégias cognitivas utilizadas e não como objeto de punição” (Cid & Fialho, 2011, p. 115). Freire (1999, p.71) corrobora esta ideia, afirmando que a avaliação das aprendizagens “é o trabalho do professor com os alunos, e não do professor consigo mesmo”.

### **Nota Final**

Um dos mais ambiciosos desígnios da escola contemporânea é proporcionar a todos os alunos as condições necessárias para aprender, partindo do pressuposto de que o conhecimento não se destina apenas a alguns. Por conseguinte, a



avaliação formativa pode apoiar as aprendizagens, assumindo uma influência poderosa na inclusão de todos os alunos, apesar de não alcançarem os mesmos níveis de aprendizagem.

Importa ainda frisar que a prática duma avaliação formativa não acarreta necessariamente uma sobrecarga de trabalho para o professor, pois a sua natureza pedagógica leva a que a sua utilização ocorra no quotidiano escolar, naturalmente incluída nos processos de ensino e de aprendizagem. Equivale a dizer que quando o professor está a ensinar e os alunos estão a aprender, a avaliação formativa também poderá acontecer, desde que haja essa intenção educativa, com vista à sua concretização.

Mais importante do que a elaboração e utilização dos instrumentos é a reflexão pedagógica que se desenvolve em torno da questão central que norteia a avaliação formativa: a aprendizagem dos alunos e a relação pedagógica que estes estabelecem com o professor, sem descurar as implicações diretas nas práticas pedagógicas. “Reconhece-se a necessidade de mudança paradigmática, à qual subjaz uma nova filosofia de avaliação, entendida como um processo pedagógico indissociável da aprendizagem, segundo a qual a interação social

entre os professores e os alunos assume uma nova dimensão” (Gouveia, 2018).

#### Referências

- Cid, M. & Fialho, I. (2011). Critérios de avaliação. Da fundamentação à operacionalização. In I. Fialho & H. Salgueiro (Orgs). *TurmaMais e sucesso escolar. Contributos teóricos e práticos*. Centro de Investigação em Educação e Psicologia - Universidade de Évora, pp. 109-124 (ISBN: 978-989-8339-10-2).
- Cohen, A. C.; Fradique, J. (2018). *Guia da Autonomia e Flexibilidade Curricular*. Raiz Editora.
- Cosme, A. (2018). *Autonomia e Flexibilidade Curricular. Propostas e Estratégias de Ação*. Porto Editora.
- Cosme, A., Ferreira, D., Sousa, A., Lima, L., & Barros, M. (2020). *Avaliação das Aprendizagens. Propostas e estratégias de Ação*. Porto Editora.
- Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho - Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens.
- Fernandes, D. (2006). Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Educação*, 19 (2), pp. 21-50.
- Fernandes, D. (2021a). *Para uma Fundamentação e Melhoria das Práticas de Avaliação Pedagógica no âmbito do Projeto Maia*. Texto de Apoio à formação - Projeto de Monitorização Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA). Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Fernandes, D. (2021b). *Avaliação Formativa*. Folha de apoio à formação - Projeto de Monitorização Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA). Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Freire, P. (1999). *Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à Prática Educativa*. Paz e Terra.
- Gouveia, F. (2018). Criar uma “ponte” entre a avaliação e a aprendizagem. O que diferencia a escola da Ponte de muitas outras escolas? In N. Fraga (Org.). *O Professor do Século XXI em Perspetiva Comparada. Transformações e Desafios para a Construção de Sociedades Sustentáveis* (pp. 269-279). CIE-UMa.
- Lopes, J. & Silva (2012). *H. S. 50 Técnicas de Avaliação Formativa*. Lisboa: Lidel - Edições Técnicas Lda.



# Os critérios de avaliação: importância e utilizações

Jorge Pinto - Centro de Investigação em Educação e Formação, Instituto Politécnico de Setúbal



## Ideias sobre a avaliação e a importância da explicitação dos critérios

Até aos anos cinquenta do século passado, os critérios de avaliação não foram um problema que tocasse a avaliação. Cada professor ensinava o que tinha a ensinar e, em determinados momentos mais ou menos definidos, procedia à avaliação dos seus alunos, ou seja, procurava perceber se estes tinham ou não apropriado/decorado a matéria dada. Se do ponto de vista pedagógico esta perspetiva era sustentável, pois só se deve avaliar aquilo que se ensinou, do ponto de vista social passou a ser insustentável por várias razões. As mesmas notas que os diversos alunos tinham no mesmo ano dadas, por diversos professores, não eram equivalentes. Podia-se sempre dizer que um determinado aluno do professor A, se tivesse o professor B poderia ter uma nota bem diferente. Os estudos sobre a multicorreção de provas vieram tornar evidente este facto (Noizet & Caverni, 1985; Merle, 2018). Ora esta situação ainda era menos aceitável uma vez que as notas obtidas tinham fortes implicações na transição ou retenção em determinados anos da escolaridade, ciclos de estudo ou cursos. A avaliação vista como medida, realizada através das provas/exames, implica a

aceitação de que estes instrumentos de avaliação medem as aprendizagens realizadas pelos alunos independentemente do que possa ocorrer com o avaliador na correção e pontuação (Moraes, 2012). Mas a aleatoriedade da avaliação também não era tolerável de um ponto de vista científico uma vez que a medida se quer rigorosa, ou seja, fiável e válida. Ela será tanto mais fiável quanto mais consistência houver nas notas atribuídas por diversos avaliadores numa mesma prova, e válida quanto mais a prova ou o instrumento avalia o que se quer saber. Perante estes factos, seria preciso encontrar uma solução para reduzir estas divergências avaliativas. Seria desejável que, no final de cada ano, as classificações obtidas traduzissem, não a capacidade de reprodução do que cada professor ensinou, mas o que cada aluno aprendeu sobre esse programa independentemente do professor que o lecionou. Assim, surge a ideia de que os currículos necessitam organizar-se em função de objetivos operacionais, ou seja, do que se espera que os alunos sejam capazes de fazer, ser ou conhecer (Mateo, 2000). Desta forma, poderia garantir-se quer a validade, quer a fiabilidade da avaliação, pois os diversos professores em cada ano de um mesmo currículo ensinariam a mesma matéria e as notas de cada aluno seriam equivalentes pois traduziriam o *quantum* de apropriação de cada aluno sobre uma mesma matéria independentemente do professor que a lecionasse. Estes desempenhos esperados seriam também o referencial a ter em conta na construção dos testes ou dos exames. A nota do exame seria *uma espécie* de medida do saber do aluno. Deste modo seria possível construir hierarquias de excelência que ditariam o futuro escolar de cada aluno em função das suas aprendizagens. Desta perspetiva emergem as diversas taxonomias de objetivos, das quais a



de Bloom, sendo das primeiras, foi e é uma das mais conhecidas e utilizadas ainda hoje. Uma taxonomia é uma estrutura em que se apresenta uma organização hierárquica das aprendizagens esperadas, traduzidas em termos de ações concretas em função do nível de complexidade de aprendizagem desejada e como tal mensuráveis (Bloom et al, 1971). Contudo, podemos dizer que esta tentativa de delimitar melhor os desempenhos esperados em termos de avaliação e o investimento em instrumentos aparentemente mais objetivos, como os testes de resposta múltipla, não só não conseguiram resolver o problema da subjetividade da classificação, como levaram também a um empobrecimento do currículo ao reduzi-lo a objetivos mensuráveis (Dominicé, 1979).

Um outro olhar que nos pode trazer outras luzes sobre a importância das questões atrás discutidas é perspetivar a avaliação como uma componente essencial e indissociável do processo de ensino-aprendizagem e da aprendizagem do estudante e como tal contextualizada a espaços e lugares e feita por pessoas concretas. Assim, a avaliação está mais próxima de uma leitura do que de uma medida (Hadji, 1997). De facto, hoje a avaliação é vista como um processo iterativo que passa por várias fases, nomeadamente: (i) pela recolha de dados em função dos objetivos e critérios, (ii) por uma interpretação desses dados, (iii) pelo estabelecimento de relações de valor entre dados recolhidos e os desempenhos esperados e (iv) por uma ação sustentada em função dos objetivos da própria avaliação. Estamos assim perante a avaliação como uma relação de comunicação socialmente construída, ou seja, uma tomada de decisão que sustenta uma ação de forma fundamentada. Deste modo, podemos dizer que quanto mais claro for este processo, mais transparente será a avaliação. Nesta linha de pensamento, podemos constatar que os conhecimentos adquiridos através das aprendizagens não são objetos tangíveis como aqueles que manipulamos no quotidiano e, por isso, não se podem pesar ou medir. Apenas os podemos reconhecer, de forma indireta, através das produções dos alunos que tais conhecimentos permitem, do significado percebido e do valor atribuído a esses desempenhos numa situação



concreta. Na sequência do que foi referido apresentamos de seguida e de forma esquemática (Figura 1) a dinâmica avaliativa entre professor-aluno: (i) O professor em função dos seus objetivos de avaliação propõe ao aluno a realização de uma determinada tarefa (teste, trabalho, etc.) que supostamente deve revelar o seu saber; (ii) Naturalmente que o professor tem uma ideia de como é que essa tarefa deve ser feita (para ser considerada bem feita) que pode ou não explicitar. Esta ideia ou ideias traduzem as expectativas do professor, ou seja, os seus critérios de sucesso para aquela tarefa; (iii) O aluno para realizar a tarefa tem que interpretar e compreender a proposta do professor. Esta interpretação depende não só do saber do aluno, mas também da clareza com que o pedido está formulado; (iv) É então com base nesta interpretação que o aluno responde elaborando o produto pedido; (v) De seguida, o professor compara a produção/resposta realizada do aluno com o que esperava que tivesse realizado, ou seja com o referente, através de um juízo avaliativo. Quanto mais as produções realizadas pelos alunos (respostas ou realizações) se aproximarem do que o professor espera, mais positivo será o juízo avaliativo e vice-versa. Este processo é tanta vez repetido no quotidiano da sala que parece banal para o professor. Contudo, é de extrema complexidade quando o vemos de forma mais distanciada, refletida. Constatamos que a tarefa de avaliação é, antes de mais, a construção de juízo avaliativo entre o produto apresentado e aquele que o professor esperava que tivesse sido apresentado, o que configura um processo de comunicação interpessoal contextualizado. Quanto maior clareza nos pedidos do professor,

na linguagem utilizada e nos critérios desejados, mais claro se torna todo o processo de avaliação nas suas diferentes fases processuais.



Figura 1 - Dinâmica e relações numa situação de avaliação

Mas, na avaliação, nem sempre os professores explicitam com clareza o que pedem, nem explicitam o que pretendem exatamente com o pedido. Em suma, raramente explicitam os seus critérios de avaliação face aos pedidos formulados.

### A importância da explicitação dos pedidos e dos desempenhos esperados

Imaginemos um professor do 2.º ano de escolaridade que programaticamente pretende continuar a aprofundar o trabalho sobre a escrita, pedindo aos seus alunos para escreverem o seguinte: *Como foi o teu fim de semana?*

Perante esta proposta, o aluno pode ficar sem saber o que descrever no texto, se um relato do que

fez no fim de semana (p. ex. se brincou com amigos, se passeou com a família, se ficou a ver televisão) ou a forma como viveu o fim de semana em termos de sentimentos (alegria, tristeza, aborrecimento, entre outros). Imaginemos que o aluno escreveu: *foi aborrecido porque estive com dores de barriga*. Se o professor esperava um texto descritivo, a apreciação de resposta do aluno poderá não ser muito positiva, embora o aluno tenha respondido ao pedido. Portanto, o tipo de pedidos do professor deve ser claro, por exemplo, neste caso propor: *O que fizeste no fim de semana?* e dar alguma dicas explicitando o que espera que o aluno escreva, apontando a título de exemplo possíveis situações, como seja; “Passaste em tua casa ou saíste?”, “Brincaste com os teus amigos ou com os teus irmãos?”, “Foste passear com os pais?”. Estas dicas permitem ao aluno perceber melhor o produto desejado pelo professor e constituem elementos para a organização do próprio texto.

Pensemos agora na forma como o professor analisa a produção, ou seja, como constrói o seu juízo avaliativo. Imaginemos que o aluno escreve um relato, como o professor queria, mas com alguns erros. Mais uma vez aqui o professor tem de saber o que quer em termos do que valoriza ou não. Será que o que quer é que o aluno escreva, desvalorizando o erro, embora o possa chamar à atenção, ou penaliza os erros independentemente do que o aluno escreve? Estas duas posturas



Guilherme Storck



conduzem a apreciações muito diferentes, para além de implicar correr o risco de inibir a escrita do aluno. No segundo cenário, o aluno poderá escrever apenas as palavras que sabe escrever e que num 2.º ano de escolaridade, sobretudo no seu início, ainda não serão muitas, empobrecendo muito possivelmente os seus textos.

Estes breves e simples exemplos mostram-nos quão complexa é a avaliação, como se afasta de uma simples medida e como a clareza é fundamental. Saber o que se quer avaliar, o que se pretende que os alunos façam e o que se valoriza ou não na avaliação, são fatores muito importantes para o processo de atribuição de um juízo de valor. Os trabalhos nesta perspetiva aconselham mesmo que os professores planifiquem cuidadosamente a sua avaliação para os orientar na sua construção e execução como podemos ver no Quadro 1:

O que quero avaliar	Como vou avaliar	Critérios que vou utilizar
Explicitação e identificação dos conteúdos a avaliar.	Explicitação do ou dos instrumentos ou dos pedidos mais adequados para avaliar o que queremos.	Explicitação dos desempenhos pretendidos do que valorizo mais ou menos, ou seja, dos critérios.
Exemplo: Ver se o aluno é capaz de fazer um relato do seu fim de semana.	Exemplo: Pedir ao aluno para fazer o seguinte texto: <i>O que fizeste no fim de semana?</i>	Exemplo: Os factos ou episódios vividos Uso adequado de substantivos; adjetivos; verbos; conetores; etc.

Quadro 1 - Planificação da avaliação

Deste modo, o professor sabe o que quer e o que pretende avaliar, o que lhe permite um conhecimento mais documentado sobre cada um dos alunos, quer nos seus pontos fortes, quer nos tópicos onde tem mais dificuldade. A conceção e a utilização deste instrumento são também um bom ponto de partida para o trabalho colaborativo com os pares.

### Os critérios de avaliação e o conhecimento dos programas

Como podemos constatar no quadro anterior, o trabalho sobre a definição dos critérios implica

saber os resultados de aprendizagem pretendidos. A partir destes resultados podem então estabelecer-se os critérios de avaliação, bem como os níveis em que os alunos podem desempenhar cada um dos critérios (Sadler, 1987). Podemos dizer que os critérios são proposições descritivas que dão informações sobre qualidades, características, de uma tarefa específica (CTET, s/d). Até aqui estivemos a falar sobre um caso particular de um hipotético professor, mas os próprios programas curriculares têm enunciados, de uma forma geral, os resultados de aprendizagem pretendidos. O trabalho de definição dos critérios de avaliação explicita os aspetos do desempenho que deverão ser objeto de avaliação. Os níveis de desempenho descrevem as características do desempenho de cada aluno em cada um dos critérios, designados também como descritores, como se pode ver no Quadro 2 (Brookhart, 2013; Sadler, 1987):

Critério	Descritor
As dimensões que permitem evidenciar se os alunos adquiriram as aprendizagens esperadas/desejadas.	Quão bem adquiriram essas aprendizagens.

Quadro 2 - Critérios de avaliação e descritores

Dizer apenas que um desempenho é “bom”, “suficiente” ou “insuficiente” não chega para tornar claras as características evidenciadas por cada estudante no seu desempenho. Para saber se os alunos estão, ou não, a aprender aquilo que é suposto num programa, é fundamental que haja uma coerência, ou seja um alinhamento entre os critérios de avaliação e as aprendizagens que se espera que os alunos façam nesse programa. Deve haver uma relação explícita e coerente entre os critérios de avaliação e os desempenhos dos alunos (Sadler, 1987).

A título de exemplo, consideremos uma atividade em Estudo do Meio (3.º ano de escolaridade). A professora quis perceber se os alunos eram capazes de reconhecer e atribuir características a diversos animais, nomeadamente: *se eram vertebrados/invertebrados, a sua classe, as suas características morfológicas, como se reproduziam e qual o tipo de alimentação*. Para tal construiu o

seguinte quadro de critérios e descritores para esta tarefa (Quadro 3).

Aprendizagem esperada/desejada	Critérios de Avaliação	
	Critérios	Descritores
<p>- Ser capaz de, num conjunto de animais, reconhecer características que permitem decidir se são vertebrados ou invertebrados.</p> <p>- Apenas para os animais vertebrados, identificar e nomear a classe, algumas características morfológicas, modo de reprodução e alimentação.</p>	- Identificar se os animais apresentados são vertebrados ou invertebrados.	<p>- Não responde ou a resposta é errada.</p> <p>- Responde corretamente com ajuda.</p> <p>- Responde corretamente autonomamente.</p>
	- Identificar a classe a que pertencem (Ex: mamíferos, aves, peixes, répteis).	<p>- Não identifica ou a resposta está errada.</p> <p>- Identifica corretamente com ajuda.</p> <p>- Identifica corretamente autonomamente.</p>
	- Identificar algumas características morfológicas (revestimento do corpo, locomoção, etc.).	<p>- Não identifica ou a resposta está errada.</p> <p>- Identifica corretamente com ajuda.</p> <p>- Identifica corretamente autonomamente.</p>
	- Identificar o modo de reprodução (Exemplo: desenvolvem-se na barriga da mãe; as mães chocam os ovos).	<p>- Não identifica ou a resposta está errada.</p> <p>- Identifica corretamente com ajuda.</p> <p>- Identifica corretamente autonomamente.</p>
	Identificar o tipo de alimentação (Exemplo: carnívoros, herbívoros, omnívoros).	<p>- Não identifica ou a resposta está errada.</p> <p>- Identifica corretamente com ajuda.</p> <p>- Identifica corretamente autonomamente.</p>

Quadro 3 - Exemplo de um quadro de critérios de avaliação e respetivos descritores

Neste caso, o professor tem uma visão clara do que pretende saber sobre o tema em questão (trabalhado nas aulas) relativamente aos animais.

Fica não só a saber se os alunos sabem ou não, mas também o grau de apropriação destes conhecimentos pelos alunos.

Mas para ser utilizada no quotidiano da sala de aula, este quadro de definição de critérios de avaliação pode dar origem a uma grelha de avaliação que permite um preenchimento mais fácil e de fácil leitura. Como já dissemos anteriormente, os critérios que o professor define devem estar alinhados com os objetivos enunciados no respetivo programa, mas podem por vezes incluir mais um ou outro critério, se o assunto foi trabalhado em aula e também relativamente ao modo como foi trabalhado. Neste caso desenvolvido por Inês Nunes, docente do 3.º ano, os alunos inicialmente trabalharam em grupo utilizando a metodologia de projeto. Cada grupo escolheu um animal diferente e pesquisou a informação referente aos critérios definidos, mas também puderam trabalhar algumas curiosidades que descobriram relativas ao animal trabalhado. Depois cada grupo apresentou à turma o seu trabalho. Deste modo, o professor quando operacionalizou a grelha inclui mais três critérios, *curiosidades*, *trabalho em grupo*, e *apresentação* (Quadro 4).

Critérios	Grupos			
	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo ...
Vertebrados / Invertebrados				
Classe				
Características morfológicas				
Reprodução				
Alimentação				
Curiosidades				
Apresentação				
Trabalho em Grupo				

Quadro 4 - Operacionalização da grelha de avaliação



Para os três critérios que se acrescentaram também é necessário descrever como foram atingidos. Assim para as *curiosidades* considerou-se: (i) não indicaram qualquer curiosidade; (ii) apenas nomearam as curiosidades; (iii) apresentaram curiosidades, relatando-as. Para a *apresentação* considerou-se: i) a maioria dos colegas percebeu o que foi apresentado; (ii) metade (+/-) percebeu o que foi apresentado; (iii) poucos colegas perceberam o que foi apresentado. Quanto ao *trabalho de grupo* considerou-se: (i) não cumpriram as tarefas que cada um tinha que realizar e não cooperaram entre si; (ii) alguns cumpriram as tarefas que tinham que realizar e por vezes houve cooperação; (iii) todos cumpriram as tarefas que tinham que realizar e cooperaram entre si. Naturalmente que estes critérios, que muitas vezes podem ser transversais a muitas outras atividades, seguiram uma lógica diferente dos já enunciados. Mas para que os alunos entendam os critérios e para que estes possam funcionar como sinais de orientação para a realização das tarefas ou mesmo para o estudo das matérias é fundamental que o professor não só os explicita, mas os traduza numa linguagem que os alunos percebam, como se pode ver no Quadro 3 através dos exemplos, ou seja, que passem de uma linguagem de professor a uma linguagem de aluno. Uma boa prática para fazer isto é também conversar com os alunos sobre os critérios e mesmo nalguns casos negociar com os alunos, sobretudo aqueles mais transversais, não só os próprios critérios, mas também o modo como se manifestam. Por exemplo, no trabalho de grupo “O que vamos considerar, o que é realizar as tarefas, o que é cooperar?”. Na situação anteriormente apresentada, os três critérios adicionais (*curiosidades, apresentação e trabalho de grupo*) foram resultado de uma negociação com os alunos.

Neste momento, faltava apenas encontrar uma forma que permitisse uma leitura dos diferentes níveis de desempenho. A modalidade escolhida foi identificar cada nível de desempenho em cada critério com uma cor. Assim, escolheu-se o *verde* para o melhor desempenho; *azul* para o desempenho médio e *laranja* para o desempenho mais fraco, como podemos ver no Quadro 4 (a título de exemplo, apenas alguns estão preenchidos), o

que permite uma fotografia rápida dos níveis de desempenho dos grupos. Referimos anteriormente que dizer apenas que o desempenho num certo critério é “bom”, “suficiente” ou “fraco” não chega. Contudo, quando construímos a legenda referimo-nos ao desempenho mais fraco, médio e bom. Aparentemente parece uma contradição, mas se virmos melhor não é, pois cada um dos atributos qualitativos usados corresponde a um desempenho descritivo e explícito. Sabemos o que o aluno foi capaz de fazer, se o seu desempenho foi bom, médio ou fraco.

Uma questão que também se levanta, quando temos um conjunto de critérios como no exemplo anterior, e níveis de desempenho diferentes para cada um dos critérios, é como decidir ou que nota atribuir? O que podemos dizer é que não há uma resposta única. A ponderação de cada nível de desempenho nos critérios depende da decisão de cada professor ou grupo de professores. A ponderação destes critérios pode assumir diferentes formatos como pontuação, atributos qualitativos, percentagens e o seu uso. Há, contudo, algo que desde já se pode avançar: (i) a avaliação que se faz enquanto os alunos estão em fase de aprendizagem ou quando finalizaram essas aprendizagens é necessariamente diferente, portanto, os valores atribuídos aos diversos critérios podem variar em função desses momentos; (ii) o professor saber o objetivo da avaliação é talvez o melhor caminho para encontrar uma resposta para esta questão, o que abordaremos de seguida.

### **Os critérios de avaliação na avaliação sumativa e formativa**

A avaliação sumativa e a avaliação formativa não se distinguem nem pelas diferentes fases que constituem o processo de avaliação descritas no início, nem pelos instrumentos de recolha de informação que se usam, nem pelos próprios critérios. Estas modalidades distinguem-se pelo uso que se dá às evidências recolhidas através do processo de avaliação (Black, 2013; Santos, 2016). Estes usos tendem a organizar-se em função de dois grandes tipos de finalidades, as de natureza administrativa e as de natureza pedagógica (Weiss, 1996). Com as primeiras procura-se essencialmente



o controlo do ensino e aprendizagem através do desempenho escolar dos alunos. Procura-se saber se esses desempenhos correspondem e acompanham o que o professor está a ensinar e se são suficientes para os alunos prosseguirem os seus percursos formativos ou terem de repetir anos de escolaridade ou mesmo mudarem os seus percursos educativos. Com o segundo tipo de finalidades, procura-se essencialmente, através das evidências recolhidas, conhecer não só o que o aluno sabe ou não, mas em função disso o que o professor ou o aluno podem fazer para superar dificuldades encontradas, ou seja, procura-se compreender os desempenhos escolares para

investir na regulação das aprendizagens (Pinto & Santos, 2006).

Alguns autores designam a avaliação sumativa como *avaliação das aprendizagens*, pois é um processo no qual as evidências são usadas para inventariar as aquisições dos alunos, num certo momento da sua aprendizagem, e sustentam uma ação em conformidade com a razão de ser dessa avaliação, e a avaliação formativa como *avaliação para as aprendizagens* pois, cobrindo um leque variado de práticas, usa as evidências para compreender onde o aluno está em termos de aprendizagem, tomar decisões no sentido de fornecer processos para regular o ensino e ajudar os alunos a melhorar as suas aprendizagens (Black, Harrison, Lee, Marshall, & William, 2003).

Tornar os critérios de avaliação explícitos é um contributo muito importante para clarificar os objetivos de aprendizagem pretendidos para ambas as modalidades de avaliação, pois ajudam o professor a identificar o que é verdadeiramente importante num programa e o aluno a conhecer o que é importante trabalhar, permitindo-lhe organizar-se para conseguir alcançar os objetivos pretendidos e perceber se os seus desempenhos estão de acordo com o que é esperado. Esta explicitação permite de igual modo ao professor uma melhor fundamentação das classificações atribuídas e ao aluno perceber que estas se devem a não ter alcançado o que era pretendido e não apenas a um trabalho de adivinhação do que o professor pretende.

Mas é no âmbito da avaliação formativa que a explicitação de critérios se torna uma ferramenta muito útil pois é através do processo de avaliação que se obtém as informações necessárias, tanto para o professor, como para o aluno, para a superação das eventuais dificuldades. Como pudemos ver no Quadro 4, os critérios permitem ao professor perceber de forma mais nítida em que aspetos os grupos têm mais dificuldades, permitindo-lhe construir o *feedback*, questionando os grupos sobre o seu desempenho em função dos critérios definidos e apontando pistas para que cada um possa prosseguir o trabalho de modo a superar as dificuldades manifestadas. O *feedback* dado pelo professor, ou pelos colegas, ajuda os alunos a moverem-se em termos de aprendizagens

da situação em que estão para uma situação em que era suposto estarem. Por *feedback* pode entender-se toda a comunicação escrita ou oral que o professor estabelece intencionalmente com o aluno com o propósito de fornecer informação útil que ajuda a alterar ou a melhorar o modo como pensa, ou as suas ideias sobre uma dada matéria e, conseqüentemente, as suas respostas numa situação de avaliação (Machado & Pinto, 2014).

Assim, no contexto da avaliação podem construir-se estes diálogos muito facilitadores em termos de aprendizagem. A partilha de critérios e uma análise conjunta que avalie se os desempenhos estão de acordo com esses mesmos critérios, se há divergências e, caso existam, o que o aluno pode fazer para superar essas divergências, são estratégias importantes de regulação do processo de ensino e aprendizagem pois dão confiança ao aluno para entrar de novo no trilho da aprendizagem.

Uma vez que os critérios explicitam as qualidades que um bom trabalho deve ter, estes são bons pontos de referência para que o aluno compreenda se o seu próprio trabalho está no bom caminho, ou seja, torna os alunos mais autónomos na construção da sua própria aprendizagem.

Uma boa prática para a consecução da ideia anterior é o desenvolvimento sistemático de um processo de autoavaliação dos alunos no final das atividades desenvolvidas. No exemplo que a seguir se apresenta (Quadro 5), duas professoras do 4.º ano de escolaridade construíram a seguinte grelha de autoavaliação para os alunos preencherem no final de cada sequência de ensino-aprendizagem. Não só a própria grelha foi clarificada com os alunos, como os alunos escolheram as imagens das legendas.

Deste modo, os alunos, ao preencher estas grelhas, adquirem capacidades de reflexão sobre o seu próprio trabalho e aprendizagens, ou seja, desenvolvem capacidades de metacognição, uma estratégia muito poderosa para a aprendizagem. Quando os alunos assinalam onde precisam de ajuda ou onde ainda têm problemas/dificuldades, permite aos professores pensarem, no momento, em formas de superação, não deixando acumular as dificuldades que levam muitas vezes ao desinvestimento e desinteresse dos alunos.

Português Trabalhos - A Notícia	
Conseguí identificar as ideias-chave do texto.	
Conseguí reconhecer os elementos característicos de uma notícia.	
Conseguí planear, redigir e corrigir a minha produção escrita.	
Matemática Trabalho sobre a Divisão	
Conseguí compreender para que serve a divisão.	
Conseguí calcular divisões sem recorrer ao algoritmo.	
Conseguí calcular divisões usando o algoritmo.	
Conseguí identificar o dividendo, divisor, quociente e resto das divisões.	
Conseguí distinguir divisões exatas de divisões não exatas.	
Conseguí aplicar a propriedade fundamental da divisão inteira.	
Estudo do Meio Trabalho sobre Poluição e adoção de comportamentos de prevenção	
Conseguí assumir uma postura investigativa e de promoção de valores para proteção do meio ambiente.	
Conseguí identificar os tipos de poluição existente.	
Conseguí colocar questões, fazer inerências, levantar hipóteses, entre outros.	
Expressões Trabalho sobre os desperdícios e a arte	
Conseguí planificar e fazer um esboço do que queria criar.	
Explorei diferentes possibilidades expressivas, combinando diferentes técnicas para criar a minha estátua.	
Apreciei o meu trabalho e o dos meus colegas, justificando os meus comentários.	

Quadro 5 - Grelha de Autoavaliação

Fonte: Ana Rita Maia e Mafalda Tomaz

Legenda:

	Fiz sem dificuldade		Preciso de ajuda		Ainda não sou capaz
---	---------------------	---	------------------	---	---------------------





## A concluir

Do exposto podemos afirmar que quando a utilização dos critérios se faz numa perspetiva formativa, a questão da classificação deixa de ser o mais importante. A esta, sobrepõe-se antes a compreensão das dificuldades, para uma intervenção reguladora do ensino e da aprendizagem e, deste modo, criar condições para que os alunos aprendam mais e melhor. Certamente que se os conhecimentos dos alunos e os seus desempenhos melhoram, estarão também em melhores condições para enfrentar situações de avaliação sumativa. Ao contrário do que se pode pensar, os critérios por mais bem definidos que estejam, não anulam a subjetividade da avaliação pois as decisões avaliativas são sempre feitas por pessoas. (Chevalard, 1990). Acresce que os critérios, como se referiu ao longo do texto, trazem vantagens enormes para os professores e alunos, mas adquirem, de facto um potencial muito maior quando utilizados numa perspetiva formativa.

## Referências

- Black, P. (2013). Formative and summative aspects of assessment: Theoretical and research foundations in the context of pedagogy. In J. McMillan (Ed.), *Handbook of research on classroom assessment* (pp. 167-178). California, USA: SAGE Publications Inc.
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., & William, D. (2003). *Assessment for learning. Putting into practice*. London: Open University Press.
- Bloom, B.; Hastings, J. & Madaus, G. (1971). *Handbook of formative and summative evaluation of student learning*. USA: McGraw Hill.
- Brookhart. S. (2013) *How to create and use rubrics*. Alexandria, Virginia:

ASCD CTET (s/d). Obtido em <https://ctet.royalroads.ca/writing-effective-assessment-criteria>.

- Chevalard, Y. (1990). Évaluation, véridiction, objectivation. In J. Colomb e J. Marsenach (Org.), *L' évaluateur en révolution* (pp. 13-36). Paris: INRP.
- Dominicé, P. (1979). *La formation enjeu de l'évaluation*. Berne: Peter Lang
- Hadji, C. (1989). *Évaluation, règles du jeu*. Paris: ESF éditeur.
- Hadji, C. (1997). *L' évaluation démystifiée*. Paris: ESF éditeur.
- Mateo, J. (2000). *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. Barcelona: ICE – Universidad de Barcelona, Cuadernos de Educación.
- Machado, H. & Pinto, J. (2014). Os contributos da coavaliação entre pares, através do feedback, na regulação das aprendizagens. *Atas do VI encontro do CIED - I Encontro internacional de estudos educacionais. Avaliação desafios e riscos* (pp. 317-332). Lisboa: ESE.
- Merle, P. (2018). *Les pratiques d'évaluation scolaire: historique, difficultés, perspectives*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Moraes, C. (2012) *Avaliação em Matemática: pontos de vista dos sujeitos envolvidos na Educação Básica*. Jundiaí: Paco Editorial.
- Noizet, G. & Caverni, J-P. (1985). *Psicologia da avaliação escolar*. Coimbra: Coimbra Editora.
- Pinto, J., & Santos, L. (2006). *Modelos de avaliação das aprendizagens*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Sadler, R. (1987). Specifying and promulgating achievement standards. *Review of Education*, 13(2), 191.
- Santos, L. (2016). A articulação entre a avaliação somativa e a formativa, na prática pedagógica: Uma impossibilidade ou um desafio? *Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 24(92), 637-669. (DOI: 10.1590/S0104-40362016000300006)
- Weiss, J. (1996). Évaluer plutôt que noter. *Revue Internationale d'Éducation*, 11, 19-31.



# Para uma ecologia do ato de avaliar

Paula Simões<sup>1</sup> - Direção de Serviços de Avaliação Externa, IAVE, I.P.



***Evaluation: the process of judging something's quality, importance or value...***

*Cambridge English Dictionary*

**Palavras-chave: avaliação pedagógica; avaliação externa; ética e avaliação; potencialidades da avaliação externa**

Falar de avaliação é falar do conceito, do processo, da ação e dos seus impactos. O mais comum é pensarmos a avaliação enquanto conceito dicotómico: avaliação formativa vs avaliação sumativa; avaliação pedagógica vs avaliação externa. Quer nos situemos num domínio ou noutra, quer estejamos no contexto da avaliação pedagógica (a que vulgarmente designamos como

avaliação interna ou das aprendizagens), quer no da avaliação externa, não é nessas dicotomias que reside a principal distinção: entre o estado da aprendizagem e o balanço da mesma, ou entre avaliação na sala de aula e a avaliação formalizada num momento para todos os alunos. A verdadeira diferença reside no objetivo e na função da avaliação, no que queremos da avaliação e no modo como usamos os resultados.

Colocando o foco na avaliação externa, percebemos que tem contextos próprios de conceção e de aplicação: delimita o seu objeto de avaliação de entre um corpo curricular prescrito (e que é comum ao que enquadra o trabalho na sala de aula); é aplicada a todo um universo ou amostra predefinida de destinatários; e é concebida de



forma a garantir o foco no mesmo objeto de avaliação e na prossecução dos mesmos objetivos de aplicação. É nestas características que se ancoram as questões de justiça e de equidade do processo.

A avaliação pedagógica, pela natureza e de acordo com a dinâmica do próprio processo pedagógico, não deve nem tem porquê ser réplica da avaliação externa. O conhecimento individualizado de cada aluno, a forma singular como aprende e as suas necessidades formativas é que devem nortear os processos de avaliação a implementar. O que se quer dizer é que, independentemente dos modos e dos contextos, ambas, a avaliação pedagógica e a avaliação externa, avaliam aprendizagens e o seu grau de qualidade, fornecem informação aos interessados e têm impacto nas vidas destes. São processos complementares ao nível da informação que veiculam – uma, sobre o processo individual de aprendizagem de cada aluno, a outra, sobre a qualidade global da aprendizagem num dado universo e ambas com valor inquestionável para a melhoria das aprendizagens dos alunos e para a (re)formulação de estratégias conducentes ao sucesso. O que muitas vezes escapa às análises menos refletidas é a profunda natureza ética do que se faz quando se avalia, e as implicações disto mesmo para o ato de avaliar e para os seus participantes.

## 1 - Avaliação: fundamentos e conceitos

Independentemente da função, a avaliação assume dois propósitos bem definidos: recolher informações – evidências – que permitam fazer um balanço das aprendizagens conseguidas; e/

ou recolher evidências que permitam estruturar, planear e regular as aprendizagens a partir de um ponto de situação. É essa intencionalidade que orienta as ações.

Na epígrafe escolhida para dar o mote a este texto há quatro palavras ou expressões que ajudam a definir a carta de navegação:

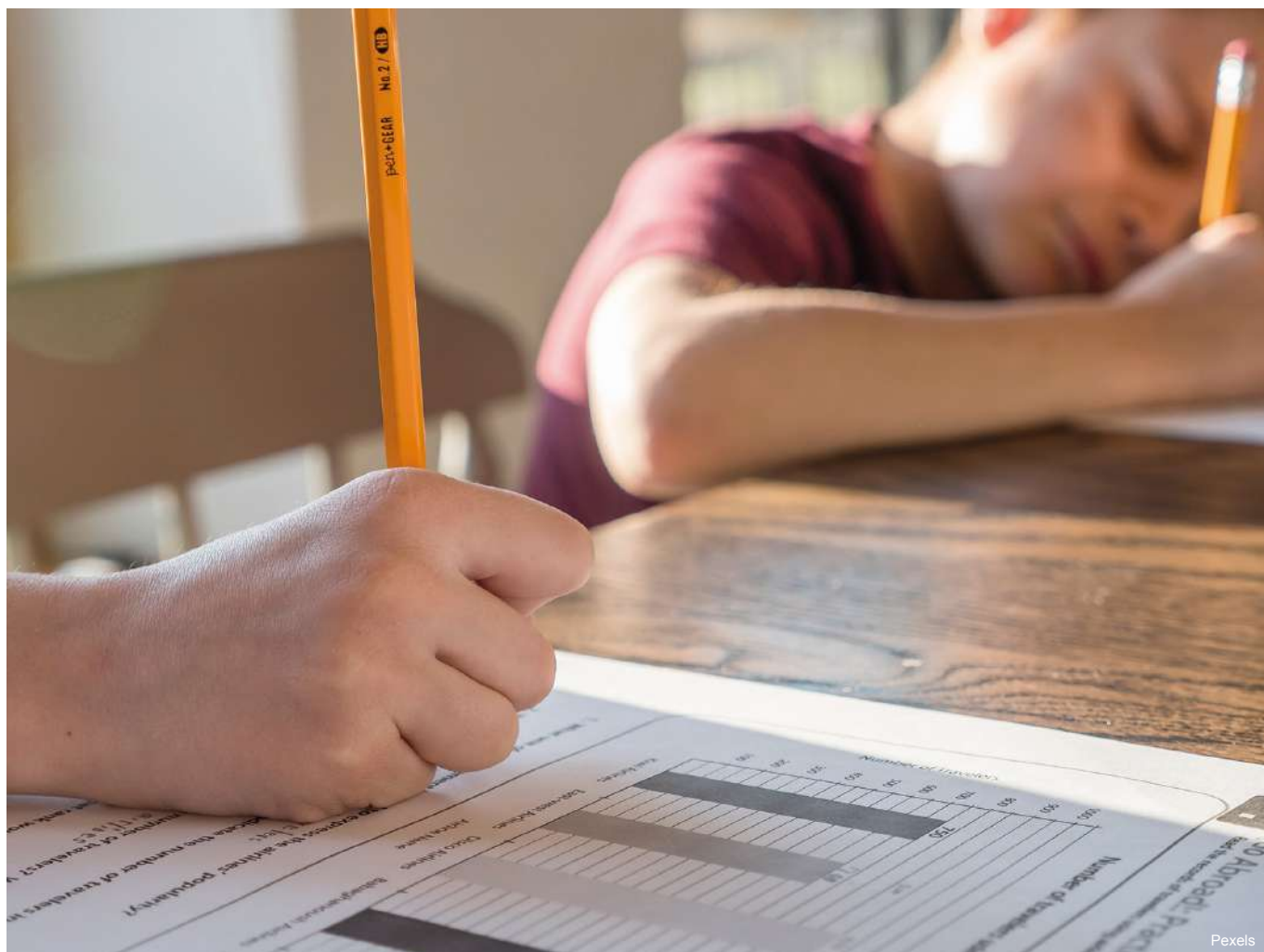
- 1.<sup>a</sup> - a avaliação é um **processo**;
- 2.<sup>a</sup> - a avaliação é um **juízo de valor**;
- 3.<sup>a</sup> - a avaliação é um processo que produz um julgamento sobre **alguma coisa**;
- 4.<sup>a</sup> - a avaliação é uma **ação e implica uma ação**.

É este o fio condutor na interpretação da complexidade do conceito e nos fundamentos da ação.

A avaliação transformou-se no elo comum de inúmeras atividades humanas. Todas as disciplinas do saber se preocupam em avaliar. Todos avaliam, em qualquer altura da sua atividade: para saber se algo funciona, ou se é eficaz, ou se é coerente, ou se é pertinente. Todos julgam, todos emitem juízos de valor. A avaliação é, então, uma (trans)disciplina (Fernandes, 2013). Assim sendo, tem que ser considerada a natureza ontológica da avaliação, com o pressuposto de que a avaliação existe e é “praticada” porque é útil. Se não houvesse necessidade de encontrar ou definir qualidades de eficácia, de coerência, de pertinência, ou mesmo de utilidade, aos objetos ou às ações, não seria necessário avaliar. A avaliação é fundamental (a palavra é usada, aqui, propositadamente) para que todas as ações tenham um referencial, um enquadramento, uma intenção fundamentada – em suma, para que façam sentido. Este sentido é, no presente contexto, a vocação ecológica e sustentável da avaliação, porque decorre de uma preocupação com a manutenção da integridade dos atos e das suas implicações nos interessados.

Nesta construção dialética floresceram os conceitos estruturantes que guiam a atividade dos avaliadores no contexto profissional (independentemente do contexto em que se insiram): a sustentação de modalidades de avaliação orientadas para a recolha quantitativa, mas também qualitativa, de informação; a avaliação formativa com propósitos reguladores da aprendizagem e de orientação do ensino;





o *feedback*; os dispositivos de avaliação construídos a partir de referenciais; a inclusão de desempenhos individualizados e diferenciados, uma atenção à especificidade – foco na equidade e numa dimensão ética estruturante, porque atenta aos impactos. House, na sua obra de referência *Evaluating with validity* (1980), da qual, neste texto, se utilizou a versão traduzida para Espanhol, com o título *Evaluación, ética y poder* (1994), fazia um enquadramento ético da ação de avaliar. Se avaliar é produzir um juízo de valor sobre um objeto ou um comportamento, então essa ação deve ter em consideração as consequências do juízo emitido sobre o destinatário, e isso significa que a ação se deve desenvolver dentro de um quadro ético e de princípios. Na verdade, há aqui um desvio do foco da ação para aqueles a quem se destina, dando-se-lhes protagonismo e capacidade de intervenção. E, visto deste modo, o destinatário pode ser o próprio avaliador. Nesse sentido, House recupera Kemmis e a sua ideia de “autocrítica terapêutica”:

Convencido de que o único caminho para aperfeiçoar o exercício profissional consiste na dialética entre o conhecimento e a ação, ressalva que as normas da avaliação devem depender dos participantes (...) e que os dados consistam nos progressos que os participantes percecionem. Assim, a avaliação converte-se em autocrítica terapêutica. O objetivo final é que todos os participantes obtenham um maior conhecimento e uma ideia mais clara que os conduza a uma ação eficaz. (Kemmis, 1976, citado por House, 1980 [1994], p. 74).

## 2 - A avaliação, o ensino e as aprendizagens

Considere-se a evolução diacrónica teórica e conceptual do ensino e da avaliação e as consequentes alterações epistemológicas e paradigmáticas. As grandes diferenças entre as perspetivas behavioristas, social cognitivistas e

social construtivistas residem mais nos pontos de vista epistemológico e ontológico do que propriamente na questão da intencionalidade: o que se pretende é criar condições para uma melhor aprendizagem através de uma articulação coerente e concertada entre o que se ensina e o que se avalia, ou seja, que seja salvaguardada a validade – do processo, dos instrumentos utilizados, da interpretação das evidências e das consequências expectáveis. A natureza das condições criadas é que depende do paradigma adotado.

É verdade que os paradigmas de matriz social colocam grande ênfase no ponto de vista cognitivo (individual) e construído (social e individual) da aprendizagem como expressão do conhecimento, o que traz, obviamente, uma nova dimensão ao papel do professor – de mero “transmissor” a “facilitador” do conhecimento e do modo como os alunos regulam o processo de aquisição desse conhecimento. Também é verdade que a evolução do conceito de avaliação, nomeadamente em contexto de sala de aula, foi consentâneo com esta mudança: a avaliação passou a assumir também uma vertente facilitadora de melhor aprendizagem porque foi percebida como uma atividade mais centrada nos processos (cognitivos ou da ordem dos procedimentos, se é permitido o pleonasma neste caso), o que tornaria também mais fácil a recolha de informação com vista à “pilotagem” do ensino.

A teoria curricular construída nos últimos anos à luz das abordagens social construtivistas tem evidenciado a importância da avaliação como uma componente intrínseca do processo curricular, que permite regular e monitorizar a adequação e a pertinência das decisões adotadas sobre as diferentes dimensões curriculares (...), que possibilitam a criação de ambientes de aprendizagem de qualidade. Neste sentido, avaliar implica *compreender e determinar o valor e a qualidade* dos processos formativos a partir da recolha, análise e interpretação de dados relevantes, com base em critérios explícitos e partilhados, que funcionam como referencial para a emissão dos juízos de valor e para a tomada de decisões. (Alonso, 2002, pp. 19-20)

### 3 - E a avaliação externa?

A avaliação externa incorpora tudo o que se disse anteriormente neste texto sobre avaliação, tendo em conta os objetivos que a orientam e o contexto que a enquadra. Não devemos, contudo, deixar de considerar que a avaliação externa, ao contrário da avaliação pedagógica, que acompanha a evolução um processo de aprendizagem, faz um retrato instantâneo do “estado da arte”, razão pela





qual se defende aqui a complementaridade entre ambas.

A avaliação externa pode ter um propósito sumativo – com os exames, por exemplo – ou formativo, como é o caso de provas de aferição com devolução de *feedback* qualitativo e descritivo. Tal como na avaliação pedagógica, o foco é, também, a recolha de informação para todos os intervenientes da comunidade educativa: escolas e professores, alunos e famílias. O IAVE, enquanto entidade responsável pela avaliação externa, tem tentado dar resposta à necessidade de transformação da avaliação e dos seus resultados em informação e em comunicação, através: da conceção e da construção de instrumentos de avaliação de cujos resultados possam ser recolhidas evidências sobre o desenvolvimento do currículo e das suas orientações – pensando os itens das provas em função da utilização do conhecimento para a mobilização de processos complexos, tais como interpretação e cruzamento de informação, realização de inferências ou estratégias de resolução de problemas, por exemplo; do foco na avaliação de aprendizagens competentes e significativas; da devolução de informação e *feedback* descritivo aos próprios alunos sobre os seus desempenhos, e às escolas sobre os desempenhos dos seus alunos, a partir dos resultados das provas de aferição do ensino básico; da publicação de dispositivos de avaliação e de relatórios de análise de resultados numa perspetiva quantitativa e qualitativa.

Estes são apenas alguns dos exemplos mais evidentes da estratégia para uma avaliação externa sustentável e sustentada, tecnicamente

alinhada, mas nem por isso eticamente menos fundamentada.

#### Nota

<sup>1</sup> Diretora de Serviços de Avaliação Externa, IAVE, I.P.

#### Referências

- Alonso, L. (2002). Integração Currículo - Avaliação: Que significados? Que constrangimentos? Que implicações?. In Abrantes, P. & Araújo, F. (Coord.). *Avaliação da Aprendizagens: das concepções às práticas*. Lisboa: ME/DEB.
- Assessment Reform Group [ARG] (2002). *Assessment for Learning: 10 principles*. Cambridge: University of Cambridge Faculty of Education. Retirado de <https://bit.ly/3otcJ0H>
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., & William, D. (2005). *Assessment for Learning - Putting it into practice*. UK, Glasgow: Open University Press, McGraw-Hill Education.
- Brookhart, S. (2001). Successful student's formative and sumative uses of assessment information. In *Assessment in Education*, 8(2), 153-169.
- Fernandes, D. (2005). *Avaliação das Aprendizagens: desafios às teorias, práticas e políticas*. Cacém: Texto Editores.
- Fernandes, D. (2006). Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Educação*, 2006, 19(2), pp. 21-50. <https://bit.ly/31xmi65>
- Fernandes, D. (2008). Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens. *Estudos em Avaliação Educacional*, 19 (41), set./dez. 2008. <https://bit.ly/3Gna6U6>
- Fernandes, D. (2011). Articulação da aprendizagem, da avaliação e do ensino: questões teóricas, práticas e metodológicas. In P. Alves & J. De Ketele (Orgs.). *Do currículo à avaliação, da avaliação ao currículo*. (pp. 131-142). Porto: Porto Editora.
- Fernandes, D. (2013). Avaliação em Educação: discussão de algumas questões críticas e desafios a enfrentar nos próximos anos. In *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v. 21, n. 78, p. 9-32, jan./mar. 2013. <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/874GnQzjYX5yvBjSG9g98m/?lang=pt&format=pdf>
- Gipps, C. (1994). *Beyond Testing: Towards a Theory of Educational Assessment*. London: The Falmer Press.
- Guba, Egon G., & Lincoln, Yvonna S (1989). *Fourth generation evaluation*. Newbury: SAGE.
- Harlen, W. (2005) Teachers' summative practices and assessment for learning – tensions and synergies. In *Curriculum Journal*, 16:2, 207-223 DOI: 10.1080/09585170500136093
- Harlen, W. (2006). On the Relationship Between Assessment for Formative and Summative Purposes. In J. Gardner (Ed.). *Assessment and Learning*. (pp. 103-117) Londres: SAGE Publications.
- Harlen, W. (2006). The role of assessment in developing motivation for learning. In Gardner, J. (ed.) (2006). *Assessment and learning*. London: Sage.
- Harlen, W. (2007). *Assessment of Learning*. London: SAGE Publications.
- House, E. (2000). *Evaluación, ética y poder*. Madrid: Morata.
- James, M. (2006). Assessment, teaching and theories of learning. In Gardner, J. (ed.) (2006). *Assessment and learning*. London: Sage.
- Jang, E.E. (2014). *Focus on assessment*. Oxford: OUP.
- Santos, L. (2008). *Dilemas e desafios da avaliação reguladora*. <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5286/1/Santos%20%282008%29.pdf>
- Santos, L. (2011). Que critérios de qualidade para a avaliação formativa?. In D. Fernandes (Org.), *Avaliação em educação: Dez olhares sobre uma prática social incontornável*. (pp. 155-165). Curitiba: Editora Melo.
- Schunk, D. (2012). *Learning theories: an educational perspective*. Boston: Pearson.
- Scriven, M. (1994). Evaluation a discipline. *Studies in Educational Evaluation*, v20, n1, p.147-166.
- Scriven, M. (2012). Evaluation as a revolutionary discipline. *8th Evaluation Conference Warsaw* 13.11.2012. retrieved from <https://bit.ly/3Dxxk8q>
- William, D. (2011). What is assessment for learning?. *Studies in Educational Evaluation*, 37 (2011), 3-14. <https://bit.ly/3rJ1WRR>
- William, D. (2013). Assessment: the Bridge between Teaching and Learning. *Voices from the Middle*, Volume 21, Number 2, December 2013, pp. 15-20. Retrieved from <https://bit.ly/31IPxQQ>



# A Avaliação Pedagógica e a Flexibilidade e Autonomia Curricular

**Daniela Ferreira, Louise Lima e Ariana Cosme** - *Centro de Investigação e Intervenção Educativa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.*

O novo regime de Autonomia e Flexibilidade Curricular, aprovado em 2018, tem permitido às escolas, nestes últimos anos, repensar as suas dinâmicas internas centrando a discussão na forma como cada uma delas pode encontrar as respostas curriculares e pedagógicas que melhor servem os seus contextos e as especificidades dos seus públicos. Se a função da escola é fazer com que todas as crianças e jovens aprendam, apesar das suas diferenças, então a forma como um professor pensa as diferentes situações de aprendizagem tem que ser consequente com esse objetivo, apoiando-se no processo de monitorização e avaliação das aprendizagens.

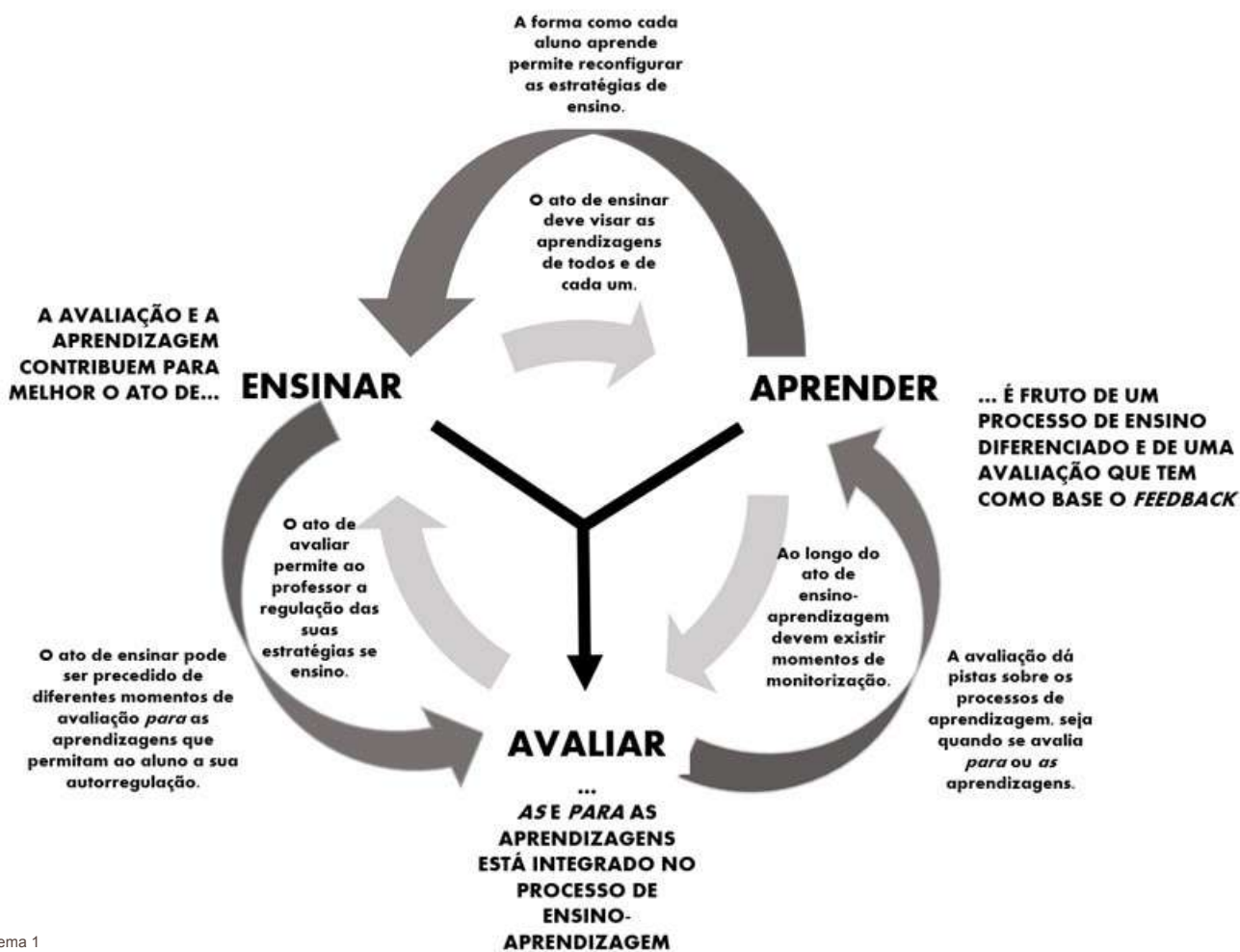
Ao permitir uma recolha sistemática da informação sobre o trabalho desenvolvido pelos alunos, o professor pode melhor clarificar os objetivos de aprendizagem e melhor situar e orientar os alunos ao longo do processo. Este entendimento do processo educativo implica uma mudança de paradigma na forma como olhamos e entendemos a escola, o papel, o lugar de professores e alunos e, ainda, a forma como as relações se estabelecem entre estes diferentes atores e o património cultural. Este entendimento assenta no paradigma da comunicação (Trindade & Cosme, 2010), por via das relações estabelecidas entre os sujeitos do processo educativo e a informação disponível com vista à apropriação de uma fatia decisiva do património cultural dito comum.

O exercício de autonomia na gestão curricular, por ser essencialmente um processo de tomada de decisões quanto ao modo que entendemos ser o mais adequado para que se realizem aprendizagens, assenta no compromisso de uma escola inclusiva. Esta, por sua vez, assenta na



preocupação com as aprendizagens de todos e de cada um de seus alunos apesar das suas diferenças e através de um percurso relevante que se constitua como oportunidade para a realização de aprendizagens culturalmente significativas. Isto exige uma ação-reflexão em torno dos princípios e da concretização de um processo de ensino que é indissociável da aprendizagem e que, por isso, encontra na avaliação a sua função reguladora e orientadora. Deste modo, pensar em formas de gestão curricular e pedagógica mais autónomas exige o diálogo com uma avaliação que se entenda como pedagógica porque, do nosso ponto de vista, requer uma visão integrada, sistémica e dialógica dos atos de ensinar, aprender e avaliar, em que cada um destes momentos influencia e é influenciado numa relação que se entende orgânica, como se representa no esquema 1.

Em Portugal, a existência de um currículo nacional, representado a partir de um conjunto de Aprendizagens Essenciais e do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória serve a missão da escola ao definir um conjunto de aprendizagens



Esquema 1

que permitem quer a valorização da apropriação do património cultural dito comum (Trindade & Cosme, 2010) quer a forma como este processo permite que os alunos se apropriem de um conhecimento que os empodera e, conseqüentemente os liberta, por isso, de um “conhecimento poderoso” (Young, 2007). Este sustenta-se nas “capacidades concetuais que oferece, àqueles que o adquirem, de visionarem alternativas; a autonomia do conhecimento relativamente ao contexto em que é desenvolvido; e o facto de que contrasta fortemente (...) com o conhecimento do dia-a-dia” (Young, 2010, p. 375).

Por outro lado, se é o currículo que define o que deve ser ensinado, é a didática que permite que se reinventem as formas como se promove a aprendizagem (Young, 2014). Assim, pensar as formas de ensinar implica dar “aos alunos alguma coisa para fazer, e não algo para aprender, e o fazer é de tal natureza que exige que pensem e que observem intencionalmente as relações; a aprendizagem resulta de forma natural” (Dewey,

2007, pp. 141-142). A motivação que se procura incessantemente na escola pode ser respondida quando se propõem tarefas que sejam adaptadas e desafiantes para todas as crianças, ainda que isso implique gerir dificuldades e desafios que são indispensáveis, pois “uma grande parte da arte de educar reside em tornar a dificuldade dos novos problemas suficientemente grande para desafiar o pensamento e suficientemente pequena, para que, além da confusão que está presente nos novos elementos, existem pontos compreensíveis e familiares de onde possam surgir sugestões úteis” (Dewey, 2007, p. 144). Torna-se, assim, clara a importância de nos socorrermos de uma didática que coloque as crianças e jovens perante situações desafiantes que os levem a procurar a exploração da informação aproximando a curiosidade ingénua (Freire, 2017) a uma “forma cada vez mais metodicamente rigorosa do objeto cognoscível, [que] se torna curiosidade epistemológica” (Freire, 2017, p. 31).



Se a avaliação pedagógica não pode ser dissociada do processo de ensino-aprendizagem e, por isso, da ação didática, isso implica que cada disciplina deva refletir sobre o seu propósito ao fazer parte integrante de um currículo mais vasto e abrangente. O Decreto-Lei n.º 55/2018 refere, no seu artigo n.º 22, que “enquanto processo regulador do ensino e da aprendizagem, a avaliação orienta o percurso escolar dos alunos e certifica as aprendizagens realizadas, nomeadamente os conhecimentos adquiridos, bem como as capacidades e atitudes desenvolvidas no âmbito das áreas de competências inscritas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória”. Este princípio orientador permite compreender não só a importância de integrar a avaliação no quotidiano das escolas, como o modo como o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória ganha forma como pilar orientador no seio de cada uma das disciplinas. Se a existência de um documento desta natureza constitui “a matriz para decisões a adotar por gestores e atores educativos ao nível

dos organismos responsáveis pelas políticas educativas e dos estabelecimentos de ensino, [a sua] finalidade é a de contribuir para a organização e gestão curriculares e, ainda, para a definição de estratégias, metodologias e procedimentos pedagógico-didáticos a utilizar na prática letiva” (Martins et al., 2017, p. 8).

Aprofundando esta reflexão verificamos que o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória apresenta um conjunto de princípios e valores que devem regular a prática letiva, ao mesmo tempo que descreve um conjunto de áreas de competências “entendidas como combinações complexas de conhecimentos, capacidades e atitudes que permitem uma efetiva ação humana em contextos tão diversificados quanto desafiantes. São de natureza diversa: natureza cognitiva e metacognitiva, social e emocional, física e prática. Importa sublinhar que as competências envolvem conhecimento (conhecimento factual, concetual, processual e metacognitivo), capacidades cognitivas e psicomotoras e atitudes associadas



a habilidades sociais e organizacionais e valores éticos” (Martins et al., 2017, p. 9). Ora, se as áreas de competências são combinações complexas de conhecimentos, capacidades e atitudes, estas não podem ser analisadas ou trabalhadas na transversalidade do desenvolvimento pessoal e social de cada uma das crianças e jovens. Ao refletirmos sobre a capacidade de raciocinar e resolver problemas, pensar crítica ou criativamente ou dominar um conjunto de saberes técnicos, tecnológicos e científicos, por exemplo, envolve a apropriação de conhecimentos (específicos da temática e área em análise) e o desenvolvimento de um conjunto de capacidades e atitudes.

Esta é uma das principais razões pelas quais muitas pessoas embora consigam pensar criticamente sobre determinados temas, não o conseguem fazer sobre outros. Não porque não sejam capazes de pensar, mas porque o pensamento crítico depende do conhecimento que detemos, previamente, sobre os assuntos a aprender, a explorar e/ou debater. Este enunciado pode servir, também, como base para a reflexão em torno da avaliação pedagógica. Se me proponho, enquanto docente, a sugerir atividades que potenciem situações de aprendizagens que impliquem o desenvolvimento e a mobilização das áreas de competências, é importante que se tenha consciência da sua natureza e intencionalidade. Da mesma forma, se cada disciplina goza de uma estrutura própria também é importante que se compreenda que muitas crianças podem conseguir resolver problemas em determinadas disciplinas, e não o conseguir em outras. Mais, até podem conseguir fazê-lo num determinado tema daquela disciplina, seja ela Matemática, Ciências Naturais, História ou outra, e não o conseguir num outro tema. Isto acontece porque, mais uma vez, o desenvolvimento das competências depende do domínio dos conhecimentos, capacidades e atitudes. Não se trata de dizer que o conhecimento é mais importante, mas de entender que ele é o alicerce para o desenvolvimento de um conjunto de capacidades e atitudes que no limite nos tornam competentes.

Começamos este pequeno artigo a sublinhar a importância da relação dialógica entre ensinar, aprender e avaliar à luz de um outro paradigma

escolar. Desta forma, a avaliação enquanto processo eminentemente pedagógico, regulador do ensino e da aprendizagem, deve assentar numa perspetiva criterial, isto é, em que “o desempenho do aluno é analisado por referência a critérios, sendo apreciadas as aprendizagens efetivamente realizadas pelo aluno em relação às finalidades consideradas e aos objetivos orientadores da ação. Neste caso não se exclui à partida a possibilidade de a maioria dos alunos atingir as metas pretendidas” (Barbosa & Alaiz, 1994, p. 2). É neste sentido que se situa a importância da definição dos critérios de avaliação como determinante para o processo de ensino-aprendizagem-avaliação, a par da construção das planificações de cada disciplina. Defender que cada disciplina planifica e estrutura o seu trabalho não deve ser entendido (e nem operacionalizado) como um exercício burocrático, mas sim como um momento privilegiado para que se repense a sequencialidade curricular que melhor beneficia as aprendizagens das crianças e jovens, servindo também o mapeamento das mesmas em função do percurso já percorrido e das aprendizagens já realizadas ou por realizar.

Os princípios da transparência, da melhoria da aprendizagem, da integração curricular, da positividade e da diversificação são condições essenciais para uma prática de avaliação pedagógica. Se a avaliação formativa é a principal modalidade de avaliação em Portugal, desde 1992 com a publicação da Despacho Normativo n.º 98-A/92, é porque esta nos permite “identificar sucessos e insucessos e, em função disso, (re)orientar” (Barbosa & Alaiz, 1994, p. 2) as ações pedagógicas dos e das docentes e contribuir para o desenvolvimento da capacidade de cada criança e jovens autorregular as suas aprendizagens. A transparência e clareza de um documento como os critérios de avaliação permite que estas se constituam como o referencial de avaliação em cada uma das disciplinas, isto é, o conjunto de orientações sobre as aprendizagens (conhecimentos, capacidades e atitudes) que se espera que os alunos desenvolvam.

A proposta que defendemos assenta numa organização da avaliação em que cada uma das disciplinas seja organizada por **domínios**, tal como orientam as Portarias 223-A, 226-A e

235-A. Se é claro hoje que as Aprendizagens Essenciais se constituem segundo diferentes organizadores (domínios, temas e conteúdos), importa que aquando do exercício de redefinição dos critérios de avaliação cada grupo disciplinar se questione sobre “**o que é mais amplo que qualquer conteúdo, mas, ao mesmo tempo, transversal a todos eles**” (Cosme, Ferreira, Sousa, Lima, & Barros, 2020, p. 123). A resposta a esta questão permite encontrar os domínios de avaliação, ao mesmo tempo que se reflete sobre a intencionalidade do trabalho a desenvolver em cada área disciplinar. Um domínio é, no nosso entendimento, um campo que abrange um conjunto de relações entre temas e áreas, organizados em conhecimentos e/ou capacidades, subordinados a uma mesma racionalidade (Cosme et al., 2020, pp. 122-123). Se esta proposta se organiza em torno de domínios, então parece-nos lógico que a **ponderação**, que apoia o processo de classificação, seja atribuída ao domínio e não ao instrumento de avaliação. Refletir sobre a ponderação não é um exercício que se possa fazer de ânimo leve: ele deve representar a forma como se trabalha no dia a dia da própria disciplina ou área de saber, isto é, deve existir uma “relação direta entre aquilo que avaliamos e a forma como trabalhamos esses conteúdos no processo de ensino-aprendizagem” (Cosme et al., 2020, p. 123). Cada grupo disciplinar deve pensar se a ponderação a atribuir aos diferentes domínios deve ser a mesma ou se existem domínios que devam ser valorizados com ponderação superior pela forma como se assumem como nucleares. No nosso entendimento, esta organização permite atender às especificidades de cada disciplina, mas implica que se reflita sobre a pertinência dos instrumentos de avaliação a utilizar, bem como o tipo de informação a que cada instrumento nos permite aceder. Se os domínios de avaliação são os mesmos ao longo dos anos em que essa disciplina existe no currículo português, a sua ponderação pode variar de ciclo para ciclo, atendendo à especificidade do trabalho que aí se desenvolve e valoriza.

Definidos os domínios e as ponderações, importa também enumerar o conjunto de **descritores** que dá corpo a cada domínio, pois uma das condições de garantia da transparência do processo



Solja Virkkunen

avaliativo surge pela existência de descritores prévios. Existem disciplinas que apresentam como um dos seus domínios a avaliar a comunicação, mas comunicar em ciência, não é o mesmo que comunicar em Português, em Geografia ou Matemática. A pertinência da existência de descritores reside na forma como estes permitem clarificar o que queremos e esperamos que as nossas crianças e jovens aprendam e o que avaliamos em cada um dos domínios. A cada domínio e descritor corresponde um conjunto de instrumentos e tarefas de avaliação que permite aos docentes recolher um conjunto de evidências sobre o desenvolvimento das aprendizagens dos seus alunos.

Conscientes que o desafio se situa na operacionalização dos próprios critérios de avaliação, entendemos este documento (o documento de definição e apresentação de critérios de avaliação) como um referencial com potencial de regulação do processo de ensino-aprendizagem. Propomos, desta forma, superar uma tendência meramente burocrática para outra que orienta, a partir de um referencial criterial, as práticas que ocorrem no quotidiano da sala de aula. Assim, importa que privilegiemos atividades que permitam quer uma recolha sistemática da informação, sobretudo a partir de contextos em que os alunos interpelam e são interpelados no seio de uma comunidade de aprendizagem, quer a coautoria e corresponsabilização do aluno que é pressuposto na dinamização das situações de aprendizagens. O *feedback*, a partir das suas três componentes (*feed up, feedback, feed forward*)

(Machado, 2020), enquanto ferramenta de apoio às aprendizagens pode socorrer-se, se fizer sentido, de rubricas analíticas pois estas identificam os critérios definidos e convocam os alunos a refletir sobre onde estão (autorreflexão) e para onde vão, definindo estratégias para a construção da sua própria jornada de aprendizagem (autorregulação/autoavaliação).

A avaliação, na sua perspetiva pedagógica, deve ser entendida como uma ferramenta que pode contribuir para que todos e cada um dos alunos possam aprender mais e melhor. Tão importante como a definição de critérios, a seleção e utilização de instrumentos de avaliação ou da valoração ponderada a atribuir a cada um deles, é a reflexão que se desenvolve em torno da questão central que norteia a avaliação formativa, a qualidade das aprendizagens dos alunos e a relação que estes estabelecem, de forma significativa, com o património cultural que os professores colocam ao seu dispor.

Assim, isto equivale a dizer que quando o professor está a ensinar, os alunos estão a aprender, e estes também aprendem quando avaliam o desenvolvimento dos seus trabalhos e são avaliados pelos seus trabalhos. Como já referimos neste artigo, ensinar, aprender e avaliar estão organicamente associados e não poderão ser pensados em separado como se de partes distintas da nossa ação pedagógica se tratasse.

#### Referências

- Barbosa, J., & Alaiz, V. (1994). Explicitação de Critérios - exigência fundamental de uma avaliação ao serviço da aprendizagem. In C. Cardoso (Ed.), *Pensar avaliação, melhorar a aprendizagem*. Lisboa: Ministério da Educação: Instituto de Inovação Educacional.
- Cosme, A., Ferreira, D., Sousa, A., Lima, L., & Barros, M. (2020). *A avaliação das aprendizagens: Propostas e Estratégias de Ação - Ensino Básico e Ensino Secundário*. Porto: Porto Editora.
- Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, I Série, n.º 129 (2018), Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens.
- Despacho normativo n.º 98-A/92, (1992).
- Dewey, J. (2007). *Democracia e Educação*. Lisboa: Didática Editora.
- Ferreira, D. (2020). *A escola pública portuguesa: As crianças em acolhimento residencial e os caminhos da inclusão*. (Doutoramento). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto.
- Freire, P. (2017). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa* (55.ª ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Machado, E. A. (2020). *Feedback*. Projeto de Monitorização e Investigação em Avaliação Pedagógica. Direção Geral de Educação, Lisboa.
- Martins, G. d. O., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação, DGE.



Portaria n.º 223-A/2018 - Procede à regulamentação das ofertas educativas do ensino básico previstas no n.º 2 do artigo 7.º do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho.

Portaria n.º 226-A/2018 - Procede à regulamentação dos cursos científico-humanísticos, a que se refere a alínea a) do n.º 4 do artigo 7.º do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho.

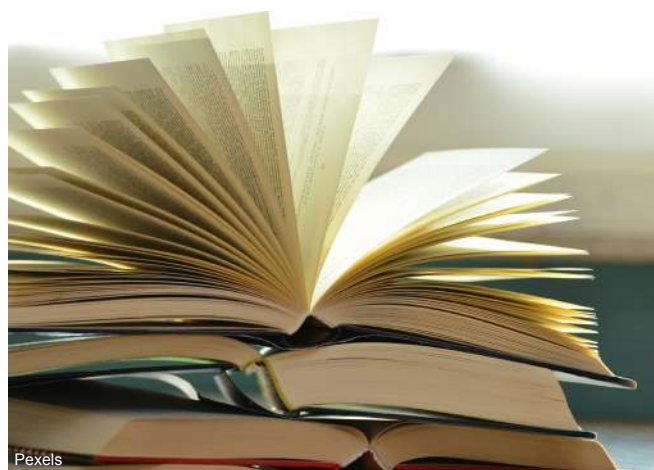
Portaria n.º 235-A/2018 - Procede à regulamentação dos cursos profissionais a que se referem as alíneas a) do n.º 1 do artigo 9.º do Decreto-Lei n.º 396/2007, de 31 de dezembro, na sua redação atual, e b) do n.º 4 do artigo 7.º do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho.

Trindade, R., & Cosme, A. (2010). *Educar e aprender na escola: Questões, desafios e respostas pedagógicas*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Young, M. (2007). Para que servem as escolas? *Educação & Sociedade*, 28(101), 1287-1302.

Young, M. (2010). *Conhecimento e Currículo: do socioconstrutivismo ao sociorealismo na Sociologia da Educação*. Porto: Porto Editora.

Young, M. (2014). Teoria do currículo: O que é e por que é importante. *Cadernos de pesquisa*, 44(151), 190-202.





# Avaliação Pedagógica - Pensar e Agir na Região Autónoma da Madeira

Maria José Martinho e Ana Maria Santos - Divisão de Formação Contínua

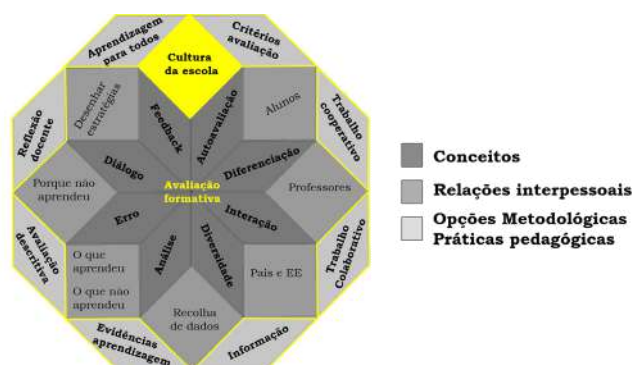
*Avaliação Pedagógica - Pensar e Agir na Região Autónoma da Madeira* (APPAR) é um projeto de formação contínua com o objetivo de transformar as práticas de avaliação pedagógica nas escolas. Este projeto, iniciado em 2017, preconiza uma transição do paradigma da avaliação tradicional, que assenta na testagem e memorização, para um novo paradigma que privilegie uma avaliação de sentido formativo e promotora de melhores aprendizagens para todos os alunos.

Esta transição afigura-se crucial nos dias que correm, mediante as orientações internacionais para a educação inclusiva, plasmadas em sede de legislação nacional e regional. Estas orientações reforçam uma visão de escola como instrumento do desenvolvimento humano e preconizam o acesso ao currículo para todos e cada um dos alunos, garantindo condições para a sua participação nas aprendizagens. Um currículo orientado para a realização de aprendizagens significativas e para o desenvolvimento de competências mais complexas que estabelecem uma nova matriz de princípios. Destacam-se o princípio de valorização do trabalho cooperativo e interdisciplinar e o princípio da *afirmação da avaliação como instrumento ao serviço do ensino e das aprendizagens* (Decreto-Lei nº 55/2018 de 6 de julho<sup>1</sup>).

Neste novo paradigma, impõe-se clarificar que a avaliação pedagógica integra a avaliação formativa e a avaliação sumativa. Ainda que complementares, estas duas modalidades de avaliação têm diferentes funções, objetivos e finalidades, pois *a avaliação formativa é utilizada para proporcionar feedback e a avaliação sumativa é utilizada para atribuir classificações* (Domingos Fernandes). Assume, no entanto, especial importância a avaliação formativa, que é definida como uma avaliação que ocorre durante a ação, com a função de regular e facilitar as aprendizagens, centrada nos processos e nas atividades. Esta modalidade de avaliação está intrinsecamente articulada com o ensino e as aprendizagens. Assenta numa lógica de diversidade de instrumentos e de responsabilização dos atores educativos, incluindo o aluno, na monitorização das diferentes etapas do processo de aprendizagem para identificar as aprendizagens realizadas e não realizadas. Releva, assim, o papel ativo do aluno na construção do seu conhecimento, através da autoavaliação e do feedback, alinhando-o com as funções reguladoras da avaliação formativa.

O projeto APPAR aborda a avaliação pedagógica numa perspetiva integrada de reflexão (pensar) e de ação (agir). A primeira dimensão (pensar) demanda o pensar sobre o próprio pensamento, ou seja, conhecer o que se sabe e o que não se sabe sobre avaliação pedagógica. Este exercício de metacognição implica desconstruir os conceitos da avaliação tradicional e reconstruir novas representações mentais da avaliação dos alunos. A segunda dimensão do projeto (agir) apresenta atividades práticas que permitem experienciar, em contexto formativo, estas novas representações.

As duas dimensões (pensar e agir) são a linha estruturante de todas as ações de formação que



Complexidade do sistema de avaliação pedagógica



Exposição de cartazes destinados ao debate e reflexão sobre os conceitos de avaliação formativa

operacionalizam o projeto APPAR. Estas são dinamizadas em ambientes educativos presenciais, a distância e híbridos (uma componente presencial e uma componente a distância), estão incluídas na oferta formativa da Direção Regional de Educação, através da Divisão da Formação Contínua, e apresentam-se agrupadas nas modalidades de ação de sensibilização, curso e oficina.

As ações de sensibilização são apresentações de duas horas com o objetivo de consciencializar os atores educativos para o novo paradigma de avaliação pedagógica. À data, foram realizadas 20 ações de sensibilização em instituições públicas e privadas dos ensinos básico, secundário e profissional da Região Autónoma da Madeira.

Os cursos são atividades de formação contínua, com um caráter metodológico teórico-prático, que visam o alargamento e o aprofundamento de conhecimentos científicos e pedagógico-didáticos. No âmbito deste projeto, foram já realizados 29 cursos, centrados nos conteúdos da avaliação pedagógica e validados para a progressão na carreira docente com a duração de 6, 13 ou 25 horas.

As oficinas são também ações de formação contínua, mas caracterizam-se pela sua estreita ligação entre uma componente presencial/síncrona e uma componente de trabalho autónomo, desenvolvida em contexto de escola. As atividades desta modalidade de formação têm por objetivo acompanhar os formandos no aprofundamento do seu conhecimento prático processual, no que se

refere à implementação da avaliação formativa, na realidade do seu desempenho profissional. Foram já realizadas 7 oficinas, validadas para progressão na carreira docente e com a duração de 30, 36 ou 40 horas.

Cursos	Oficinas	Ações de Sensibilização
<b>Avaliação Formativa: regulamentos, conceitos e práticas</b> Docentes do 1.º ciclo 25 horas presenciais (8x3h+1h)	<b>Técnicas e instrumentos de avaliação: construir e aplicar</b> Docentes do 1.º ciclo 15 horas presenciais/síncronas 15 horas trabalho autónomo	<b>Operacionalização da Avaliação Formativa</b> Docentes e outros atores educativos 4 horas (2x2h) presenciais/síncronas
<b>Avaliação Formativa: regulamentos, conceitos e procedimentos pedagógicos</b> Docentes dos ensinos básico, secundário e profissional 25 horas presenciais (8x3h+1h)	<b>Avaliar para melhor as aprendizagens no 1.º ciclo do ensino básico</b> Docentes do 1.º ciclo 20 horas presenciais/síncronas/20 horas trabalho autónomo	<b>Avaliação: uma linguagem comum à família e à escola</b> Pais e E. de Educação. 2 horas presenciais/síncronas
<b>Avaliação Formativa: outro enredo, uma nova história!</b> Docentes do ensino básico e secundário 13horas (6x2h +1h) presenciais/síncronas	<b>Construir e implementar a avaliação para as aprendizagens</b> Docentes do 1º ciclo 18 horas presenciais/síncronas/18 horas trabalho autónomo	<b>Técnicas e instrumentos de avaliação: construir e aplicar</b> Docentes do ensino básico e secundário 2 horas presenciais/síncronas
<b>Avaliação Pedagógica: conceitos, ideias e saberes</b> Formadores da DRE 6 horas presenciais (2x3h)		

Tabela 1 - Quadro das atividades formativas disponibilizadas no âmbito do projeto APPAR

As atividades de formação (ações de sensibilização, cursos e oficinas) são calendarizadas ao longo do ano, em horários flexíveis (manhã, tarde e pós-laboral). Aquelas que são total ou parcialmente presenciais realizam-se em escolas geograficamente dispersas pelos diferentes concelhos da Região Autónoma da Madeira (Ponta do Sol, Ribeira Brava, Câmara de Lobos, Funchal, Machico, Santana, Calheta, São Vicente e Porto Moniz). Todas as atividades dinamizadas são geridas na plataforma Interagir e o seu repositório documental disponibilizado na plataforma Moodle. As sessões síncronas, realizadas a distância, decorrem na plataforma Teams.

<b>Atividades formativas</b>	56
<b>Concelhos</b>	10
<b>Escolas</b>	77
<b>Formandos</b>	1025
<b>Horas de formação</b>	965
<b>Satisfação formandos (0-5)</b>	4,68

Tabela 2 - Quadro-síntese da operacionalização do projeto APPAR

A avaliação das ações de formação é feita através do preenchimento de um questionário de satisfação dos formandos, disponibilizado e submetido na plataforma Interagir. Os dados recolhidos permitem uma análise estatística do grau de satisfação, medido numa escala de 1 a 5 valores, e uma análise de conteúdo baseada na opinião anonimizada dos formandos.

A análise estatística às atividades formativas realizadas desde o início do projeto APPAR (março de 2017 até novembro de 2021) revela que as pontuações atribuídas pelos formandos oscilam entre 4,01 e 4,98, determinando como média o valor de 4,68.

Na análise de conteúdo identificam-se dois grandes grupos de opiniões. No primeiro grupo, estão as vozes que partilham a forma como experienciaram esta formação individualmente. No segundo grupo, encontram-se as vozes que se expressaram acerca da importância de haver um esforço coletivo de integração da avaliação formativa no trabalho pedagógico das escolas.

As opiniões dos formandos que integram o primeiro conjunto atestam que a formação lhes

permitiu iniciar um processo de desconstrução de ideias sobre a avaliação, passando a reconhecer o papel da avaliação formativa na aprendizagem dos alunos e utilizam enunciados semelhantes aos que se seguem:

*- Esta foi, de facto, uma formação que fez “balançar os alicerces”, fez-me ver o processo de aprendizagem de outra forma e a importância de alterar algumas práticas letivas de modo a conseguir o sucesso de todos os alunos.*

*- Os conteúdos desenvolvidos foram importantes e muito úteis, tanto a nível profissional como pessoal.*

*- Comecei a compreender que a avaliação tem um objetivo primordial que é identificar as aprendizagens e fragilidades dos alunos de modo a facilitar uma maior progressão na assimilação de conhecimentos e desenvolvimento de competências.*

*- Este curso mudou a minha perspetiva no respeitante à avaliação, quer formativa quer sumativa.*

*- Ao longo destas sessões, pude desconstruir conceitos e procedimentos relativos à avaliação que estavam errados e que em nada contribuíam para o melhoramento da minha prática educativa e, mais importante, não melhoravam as aprendizagens dos meus alunos.*

*- Com esta formação, alterei a minha postura na sala de aula em vários aspetos.*

*- Gostei muito de assistir a esta ação de sensibilização como mãe e como professora. Que realmente haja mudanças e se comece a valorizar mais no 1.º ciclo as aprendizagens mediadas pela interação com o ambiente, com os outros e com os materiais, em vez de se dar tanta importância às notas e aos resultados académicos.*

*- A reflexão sobre avaliação, assertivamente adjetivada de pedagógica, trazia velada o enredo de uma nova cultura de escola cuja personagem*



*principal, o aluno, reconhecido na sua globalidade, encontra espaço para dar voz ao seu “eu”.*

As opiniões dos formandos que se expressaram acerca da importância de um esforço coletivo para a integração da avaliação formativa no trabalho pedagógico das escolas reconhecem a necessidade de participação nestas ações de formação de outros atores educativos, em linha com as afirmações que se seguem:

*- Abranger o máximo de docentes possíveis seria uma mais-valia para melhorar a avaliação.*

*- A formação “Avaliação para as aprendizagens: regulamentos, conceitos e práticas” deveria ser de carácter obrigatório não só para os docentes titulares de turma como para os professores que lecionam o Estudo e Apoios.*

*- A necessidade de fazer esta formação para docentes dos 2.º e 3.º ciclos.*

*- Esta formação deveria ser dinamizada em todas as escolas da RAM.*

*- Esta formação deveria ser de carácter obrigatório para todos os docentes, pela sua importância no papel do docente no processo de avaliação no seu dia a dia.*

Os testemunhos dos formandos atestam a relevância do projeto APPAR no seu desenvolvimento profissional e na construção de um código de comunicação facilitador do diálogo sobre a avaliação. Segundo as suas palavras, o conhecimento do conceito de avaliação pedagógica e a compreensão das funções de cada uma das modalidades que a integram desencadearam um processo de construção de novos saberes e de alteração das suas práticas de avaliação. A referência à necessidade de envolver outros atores educativos nestas atividades de formação, propondo até o carácter de obrigatoriedade, reforça o papel deste projeto na construção de um património comum de termos e conceitos, fundamental para mudar a cultura tradicional de avaliação.

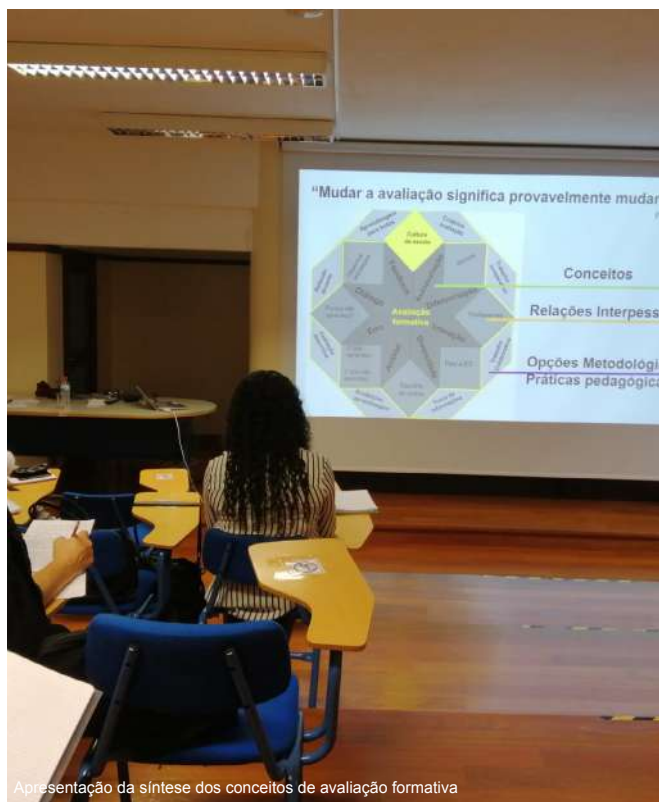
No sentido de continuar a apoiar esta mudança de cultura, prevê-se que, no futuro, ainda no âmbito do APPAR, seja constituída uma comunidade de prática destinada aos formandos que participaram nas ações de sensibilização, cursos e oficinas. Esta comunidade de prática, a desenvolver em ambiente de aprendizagem digital, visa promover, entre os seus membros, uma interação regular, facilitadora da identificação de afinidades que lhes permita aprender uns com os outros e partilhar recursos (experiências, histórias, ferramentas, maneiras de abordar problemas, entre outros).

Muitos destes recursos integram já o vasto património individual que os 1025 participantes do APPAR foram construindo em 960 horas de formação e experienciando em 77 escolas, durante os cinco anos de desenvolvimento do projeto. Estes resultam da apropriação do conhecimento científico-pedagógico construído nas atividades formativas e de uma reflexão (pensar) que se mostra capaz de *invadir o campo da consciência dos formandos, de interrogá-los e de confrontá-los com as suas próprias contradições* (Perrenoud et al). Uma prática reflexiva que não se esgota em si mesma, mas potencia energia para encontrar formas (ação) de transformar procedimentos de avaliação e desencadear o debate sobre a temática da avaliação pedagógica nas instituições educativas da RAM.

Outros recursos a partilhar nas comunidades de prática resultam dos debates e das ações de sensibilização, cursos e oficinas de formação,



Exposição de cartazes destinados ao debate e reflexão sobre os conceitos de avaliação formativa



Apresentação da síntese dos conceitos de avaliação formativa

dinamizados por solicitação das instituições de educação e destinados a grupos específicos de elementos das suas comunidades educativas (diretores de turma, delegados de disciplina, membros do conselho pedagógico, pais e encarregados de educação), com o propósito de transformar coletivamente as práticas de avaliação e integrá-las numa ação educativa *que implica a adoção de princípios e estratégias pedagógicas e*

*didáticas que visam a concretização das aprendizagens dos alunos (Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória<sup>2</sup>).*

O projeto APPAR desenvolve as suas atividades formativas, seguindo uma metodologia assente no debate de ideias que apela à metacognição e à construção de novos saberes. Nestas atividades, os formandos são desafiados a experienciar procedimentos adequados a cada uma das modalidades de avaliação (formativa e sumativa) e a partilhar essas experiências oralmente, por escrito, através de imagens e/ou vídeos.

Expressas de diferentes formas, as vozes dos formandos declaram que o projeto APPAR estabelece uma rutura com as práticas de avaliação tradicional e que a mudança de paradigma da avaliação pedagógica é uma realidade em muitas escolas da Região Autónoma da Madeira.

#### Notas

<sup>1</sup> Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, que estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário, os princípios orientadores da sua conceção e a avaliação das aprendizagens.

<sup>2</sup> O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, homologado pelo Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho, que se afirma como referencial para as decisões a adotar por decisores e atores educativos ao nível dos estabelecimentos de educação.

#### Referências

Fernandes, D. (2019). *Para uma fundamentação e melhoria das práticas de avaliação pedagógica*. Universidade de Lisboa. Instituto de Educação.

Perrenoud, P. et al. *A escola de A a Z: 26 maneiras de repensar a educação*. Porto Alegre: Artmed, 2005.



Há uma pauta de conceitos para reger os procedimentos pedagógicos que operacionalizam a avaliação para as aprendizagens.

Apresentação da síntese dos conceitos de avaliação formativa

# A influência das emoções na aprendizagem dos alunos

Filipa Cláudia Luís - Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos Dr. Horácio Bento de Gouveia

A escola tem como missão promover o desenvolvimento pleno e harmonioso das crianças e dos alunos e, como tal, não se deve cingir ao domínio intelectual, devendo igualmente considerar o desenvolvimento socioemocional dos mesmos. Conscientes da importância de que as emoções se revestem no processo de aprendizagem, hodiernamente é crucial que os agentes educativos não descurem o domínio socioemocional, até pela interdependência e integração entre emoções e cognições.

Antes de avançarmos, importa clarificar a noção de emoção, embora, como salienta Fridja (2008), nem sempre a definição deste construto seja consensualmente aceite, variando de acordo com a ênfase dada por diferentes abordagens teóricas.

Keltner e Gross (1999) definem as emoções como padrões de percepção, experiência, fisiologia, ação e comunicação episódicos, de curta duração e que surgem em resposta a desafios e oportunidades físicas e sociais específicos. Com esta definição, estes autores descrevem as emoções como estados relativamente breves e que ocorrem em resposta a um objeto, pessoa ou evento. As emoções distinguem-se das perturbações emocionais, temperamento pessoal e estados de humor. Esta definição põe ainda em destaque que as emoções podem ser funcionais, uma vez que auxiliam as pessoas a atrair as coisas certas e a se protegerem das erradas.

Cole, Martin e Dennis (2004) advogam que as emoções são uma espécie de radar e de sistema de resposta rápida, construindo e atribuindo significado ao longo de uma determinada experiência. As emoções são as ferramentas através das quais nós apreciamos a experiência e nos preparamos para agir nas situações.

As emoções são também concebidas como o fogo que estimula o comportamento humano e a



força motriz motivacional na vida (Niendenthal & Ric, 2017).

Segundo postula o neurocientista António Damásio (2003), a emoção é ativada como uma reação automática a um estímulo emocionalmente competente e caracteriza-se por um conjunto de reações químicas e neuronais específicas. Visando a preparação do organismo para a adaptação e o bem-estar, a ativação de uma emoção tem impacto imediato na alteração do estado corporal e nas estruturas cerebrais correspondentes.

As emoções distinguem-se dos sentimentos na medida em que as primeiras são uma coleção de ações automáticas perante determinados objetos ou situações, enquanto os sentimentos correspondem à nossa percepção do corpo a funcionar de uma determinada maneira (corpo surpreendido no ato de reagir a certos objetos e situações) (Damásio, 2003).





ensino, que se funda num processo de transmissão intergeracional de cultura, é uma característica distintiva da espécie humana e ensinar implica o processamento de emoções de dois indivíduos em interação intencional. O processo de ensino-aprendizagem apresenta-se, portanto, como um processo social e intersubjetivo, que envolve as emoções de dois seres humanos, o professor e o aluno (Gazzaniga, 1985; Fonseca, 2016; Tomasello, 1999). O professor é o responsável pelo planeamento e gestão do envolvimento social na sala de aula, de modo a que se propiciem as condições emocionais e afetivas para a aprendizagem.

Face ao exposto, é fundamental que não se continue a encarar as cognições e as emoções, na sala de aula, de forma compartimentada. Emoção e cognição não se podem conceber isoladamente, até porque se encontram ligadas a nível neurofuncional, e caso uma não funcione a outra é fortemente afetada. É da interação das funções emocionais e das funções cognitivas que eclodem aprendizagens significativas para os alunos. Uma aprendizagem com sucesso integra as emoções nas funções cognitivas, como a atenção, a regulação, a planificação, a memória e a tomada de decisão. De acordo com Fonseca (2016),



ter sucesso escolar está deveras dependente do sucesso emocional e social do aluno, por essa razão o desenvolvimento de competências socioemocionais, como o autoconhecimento, a autogestão, a consciência social, as relações interpessoais e a tomada de decisão responsável (Bradberry & Greaves, 2017; Coelho, 2014), se revela tão importante ao longo do percurso escolar dos alunos. Estas competências contribuem de sobremaneira para o sucesso escolar dos alunos, mas igualmente para o sucesso no futuro, o que justifica amplamente a aposta que tem sido feita na implementação de programas de competências socioemocionais num número crescente de estabelecimentos de ensino.

Para uma melhor compreensão do impacto das funções emocionais na aprendizagem, recuperamos os trabalhos de Maslow (1954) que, no âmbito do estudo da personalidade, criou a pirâmide das necessidades. Este autor postulou que a par da satisfação das necessidades biológicas (que se encontram num nível inferior da pirâmide), para se sentir realizado, o ser humano necessita ver satisfeitas necessidades psicológicas e sociais, tais como, a segurança e conforto, a pertença e afiliação a um grupo social (e.g., família, turma, grupo de amigos) e a estima e reconhecimento por parte dos pares ou comunidade. Num patamar superior encontra-se a necessidade de autorrealização, que não é possível atingir sem a integração das supramencionadas necessidades biológicas, emocionais, relacionais e sociais. O insucesso na satisfação de qualquer tipo de necessidades acarreta prejuízos a nível somático, emocional ou cognitivo. Quando os alunos se sentem autorrealizados, sentem-se







com saúde e bem-estar físico, seguros, estimados e respeitados, têm uma visão positiva sobre si próprios e, por conseguinte, encontram-se motivados para o estudo, de modo a conquistar os seus objetivos e metas pessoais.

Outro autor cuja abordagem aclara a importância que as funções emocionais têm na aprendizagem foi Bandura (1977), que introduziu o conceito de crenças de autoeficácia. Os alunos com elevadas crenças de autoeficácia possuem expectativas pessoais de sucesso, definem objetivos desafiantes e revelam mais motivação para estudar, uma vez que creem que o esforço empreendido resultará em bons resultados escolares.

Antes de finalizarmos, sucintamente iremos elucidar acerca de algumas estratégias de interação emocional que os professores podem implementar e que são passíveis de melhorar o ensino e a aprendizagem: promover conexões emocionais, por parte dos alunos, com as matérias a serem aprendidas através, por exemplo, da seleção de temas de pesquisa com a participação dos alunos, aumentando o investimento emocional dos mesmos e fomentando aprendizagens significativas; incentivar os alunos a desenvolver

e treinar a sua criatividade, raciocínio crítico e pensamento indutivo, com vista à criação e aprofundamento do conhecimento; gerir de forma ativa o clima emocional e social na sala de aula, proporcionando um ambiente de confiança e respeito, no âmbito do qual as tentativas e os erros cometidos pelos alunos sejam encarados como momentos de aprendizagem e as interações entre experientes e inexperientes (professores e alunos) decorram positivamente (Fonseca, 2016).

Em suma, estando comprovada a importância das emoções na aprendizagem dos alunos, o processo de ensino-aprendizagem deve incorporar, de forma intencional, as emoções e as cognições na sala de aula, de modo a fomentar aprendizagens significativas e a desenvolver o potencial de aprendizagem dos alunos.

#### Referências

- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prenticehall.
- Bradberry, T., & Greaves, J. (2017). *Inteligência emocional 2.0*. Marcador.
- Coelho, V. (2014). *Promoção do sucesso e ajustamento escolar: Estudos sobre a eficácia e efetividade de programas de desenvolvimento socioemocional para alunos do 4.º ao 9.º ano* (Tese de doutoramento). Repositório científico da Universidade de Coimbra. <http://hdl.handle.net/10316/26524>
- Cole, P. M., Martin, S. E., & Dennis, T. A. (2004). Emotion regulation as a scientific construct: Methodological challenges and directions for child development research. *Child Development*, 75(2), 317-333.
- Damásio, A. (2003). *Ao encontro de Espinosa. As emoções sociais e a neurologia do sentir*. Publicações Europa-América.
- Damásio, A., Anderson, S. W., & Tranel, D. (2012). The frontal lobes. In K. Heilman, & E. Valenstein (Eds.), *Clinical neuropsychology* (5th ed., pp. 417-465). Oxford University Press.
- Feuerstein, R., Klein, P., & Tannenbaum, A. (Eds.). (1991). *Mediated learning experience: Theoretical psychosocial and learning implications*. Freund.
- Fishbein, H. D. (1976). *Evolution, development and children's learning*. Goodyear Publishing.
- Fonseca, V. (2009). *Psicomotricidade e neuropsicologia: Abordagem evolucionista*. Âncora Editora.
- Fonseca, V. (2014). *Aprender a Aprender: O Papel da Educabilidade Cognitiva e da Neuropsicopedagogia* (4.ª ed.) Lisboa: Âncora Editora.
- Fonseca, V. (2016). Importância das emoções na aprendizagem: Uma abordagem neuropsicopedagógica. *Revista de Psicopedagogia*, 33(102), 365-385.
- Fridja, N. H. (2008). The psychologists' point of view. In M. Lewis, J. Haviland-Jones, & L. Barrett (Eds.), *Handbook of emotions* (3th ed., pp. 59-74). The Guilford Press.
- Gazzaniga, M. (1985). *The social brain: Discovering the networks of the mind*. Basic Books.
- Hale, J., & Fiorello, C. (2004). *School neuropsychology*. Guilford Press.
- Immordino-Yang, M. H. (2007). We feel, therefore we learn: The relevance of affective and social neuroscience. *Mind, brain and Education*, 1(1), 3-10.
- Jensen, E. (2010). *Different brains, diferente learners*. Corwin.
- Keltner, D., & Gross, J. J. (1999). Functional accounts of emotions. *Cognition and Emotion*, 13(5), 467-480.
- Maslow, A. (1954). *Motivation and personality*. Harper & Row.
- Niedenthal, P. M., & Ric, F. (2017). *The psychology of emotion* (2nd ed.). Routledge.
- Tomasello, M. (1999). *The cultural origins of human cognition*. Harvard University Press.
- Ward, J. (2006). *The student's guide to cognitive neuroscience* (2nd ed.). Psychology Press.





Joana Xavier

## Sugere...



### Avaliação das Aprendizagens - Propostas e Estratégias de Ação - Ensino Básico e Ensino Secundário

**Autoras:** Ariana Cosme, Daniela Ferreira, Anabela Sousa, Louise Lima, Marina Barros

**Editora:** Porto Editora

**Ano:** 2020

Fonte de informação útil e pertinente sobre a avaliação das aprendizagens dos alunos, na assunção que essa reflexão pode concorrer para formas de trabalho pedagógico cada vez mais promotoras do sucesso educativo.

Escolas mais saudáveis e eficazes norteiam a sua ação em práticas, sustentadas na evidência científica, que contribuem para a melhoria das aprendizagens e do comportamento dos alunos. E nesse sentido, este livro auxilia as comunidades educativas, a partir dos seus projetos educativos, a construir novos referentes para a avaliação, de um modo sistémico e significativo.



### Psicologia da Aprendizagem - Paradigmas, motivação e dificuldades

**Autora:** Diana Dias

**Editora:** Edições Sílabo

**Ano:** 2018

Escrito numa linguagem precisa e direta, este livro contribui para um conhecimento mais aprofundado da Psicologia da Aprendizagem.

Licenciada em Psicologia, pós-graduada em Psicoterapia e Orientação Vocacional pela Universidade do Porto, Diana Dias discorre sobre a área da Psicologia da Aprendizagem, as suas teorias e paradigmas, os fatores motivacionais da aprendizagem, bem como alguns obstáculos que podem surgir no processo. Estamos perante uma obra útil para pais, professores, psicólogos e todos aqueles que têm curiosidade no processo de aprender a aprender melhor.



### Psicologia da Educação - Temas de aprofundamento científico para a educação XXI

**Coordenador:** Feliciano H. Veiga

**Editora:** Climepsi Editores

**Ano:** 2019

Esta obra, que conta com a participação de autores com conhecida experiência na área da Psicologia da Educação, analisa temas relacionados com o processo de ensino-aprendizagem, alicerçados no atual panorama educativo e social.

A aprendizagem e a avaliação das aprendizagens necessitam de ser percecionadas numa visão mais alargada de formação do ser humano. O processo de ensino-aprendizagem não se limita ao contexto escolar, mas liga-se ao quotidiano, no sentido dos alunos desenvolverem os seus conhecimentos e competências, de forma significativa.



### ▪ *Plickers*

O Plickers é um software de avaliação interativa que combina cartões (Plickers) com símbolos semelhantes a códigos QR e dispositivos móveis. Possibilita a aprendizagem ativa e permite obter rapidamente um feedback das respostas dos alunos.

O professor obtém os dados de avaliação da atividade através do seu dispositivo móvel e os alunos visualizam, em tempo real, o seu desempenho em sala de aula.

Cada aluno recebe um Plicker exclusivo designado pelo professor. O professor exhibe uma pergunta no projetor e os alunos seguram os seus Plickers para responder, sendo que a orientação do cartão representa uma das quatro respostas de múltipla escolha.

Disponível em <https://www.plickers.com/>



### ▪ *Showbie*

Liberte-se de papéis com esta app que torna fácil atribuir, recolher e avaliar trabalhos de alunos a partir de milhares de apps para iPad compatíveis ou fazer com que os alunos completem tarefas com as ferramentas disponibilizadas pelo Showbie. Forneça feedback usando anotações digitais de texto e voz diretamente em imagens e PDF e, em seguida, adicione os melhores trabalhos dos alunos a portfólios digitais personalizados que podem ser partilhados de forma segura com os pais.

Disponível em <https://www.showbie.com/>



### ▪ *Flipgrid*

O Flipgrid é uma ferramenta gratuita de partilha de vídeo, muito fácil de usar, que favorece a expressão oral dos alunos num ambiente seguro. Os professores criam uma conta e criam grids, que funcionam como comunidades para os alunos trabalharem. Em cada grid, o professor cria atividades/desafios chamados tópicos, e os alunos postam respostas em vídeo aos desafios do professor e respostas aos vídeos uns dos outros. A maioria dos vídeos é bastante curta, com apenas um ou dois minutos, e a ferramenta é simples o suficiente para que até alunos do jardim de infância a usem.

Disponível em <https://info.flipgrid.com/>

### ▪ *ler e Contar*

Ler e contar é uma aplicação muito simples e agradável feita especialmente para crianças. Possui o alfabeto, os números de 0 a 20, e as formas geométricas básicas. Contém exercícios para a criança aprender a escrever as letras e os números e desenhar as formas geométricas básicas. Alfabeto com ilustração em cada letra, e os números de 0 a 10 contado com os dedos. Alfabeto na Língua de Sinais. O som e nome dos animais (52 animais). O nome das principais cores, com ilustrações. Som e nome dos instrumentos musicais (30 instrumentos). 5 atividades interativas. Disponível na Play Store.



# Programa AaZ

## Ler Melhor, Saber Mais

Leonilde Olim - Divisão de Ação e Inovação Pedagógica



A Secretaria Regional de Educação, Ciência e Tecnologia (SRE) definiu como uma das suas principais metas, desde o ano de 2015, a promoção do sucesso e a redução do abandono escolar precoce. É neste sentido, que deve ser entendida a implementação, para este ano letivo do "PROGRAMA AaZ - LER MELHOR, SABER MAIS", iniciativa que visa desenvolver as competências dos alunos nos domínios da leitura e da escrita, desde o início do 1.º ciclo.

O objetivo de ler é, muito simplesmente, retirar significado daquilo que se lê. Numa definição mais técnica, ler constitui uma operação cognitiva complexa, na qual transformamos símbolos escritos em sons da fala e lhes atribuímos significado. Aprender a ler não é natural e é difícil para muitas crianças. Exige, por isso, um ensino de qualidade que assente na melhor evidência científica disponível (Castles, Rastle, & Nation, 2018).

Assim, a SRE celebrou, recentemente, um protocolo de colaboração com a "Iniciativa Educação, Teresa e Alexandre Soares dos Santos",

para a implementação do Projeto, denominado "PROGRAMA AaZ – LER MELHOR, SABER MAIS". Trata-se de um Programa de intervenção com alunos dos 1.º e 2.º anos do ensino básico que apresentem problemas de aprendizagem na leitura e na escrita.

De salientar que este programa é baseado na melhor evidência científica, sendo a coordenação científica da responsabilidade do Professor João Lopes, Professor da Escola de Psicologia da Universidade do Minho, personalidade com um vasto currículo e obra em investigação em educação, no domínio da Psicologia Aplicada, na orientação de doutoramentos e ex-presidente do Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua de Professores. Conta também com o acompanhamento de Mónica Vieira, doutorada e especialista em Análise e Organização do Ensino pela Universidade de Coimbra.

A SRE, através da Direção Regional de Educação (DRE) é responsável pela coordenação do Programa na RAM e irá acompanhar este projeto de promoção do sucesso que é aplicado,





no presente ano letivo, nos concelhos de Santa Cruz e de Câmara de Lobos.

Participam no projeto a Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar (EB1/PE) do Caniço, a EB1/PE das Figueirinhas, a EB1/PE do Estreito de Câmara de Lobos, a EB1/PE da Fonte da Rocha e a EB1/PE da Lourencinha, num trabalho pedagógico de parceria que envolverá, ao longo do ano, cerca de duas dezenas de docentes e, sensivelmente, mais de setenta alunos.

Este trabalho pedagógico, da responsabilidade do professor tutor, desenvolve-se em quatro aulas semanais, com a duração de uma hora cada. Trata-se de um trabalho específico e de proximidade que beneficia, de forma muito intensiva e intencional, cerca de 16 alunos por semana.

A permanência dos alunos no programa depende da sua evolução, após um processo de avaliação que será realizado de três em três semanas. Assim que os professores tutores considerem, mediante reavaliação, que os alunos atingiram as competências e objetivos previstos, os mesmos podem sair do programa e o professor titular poderá encaminhar outros alunos para integrarem o grupo-alvo de intervenção. Trata-se de um trabalho intensivo e persistente, através de um projeto estruturado que prevê a leitura de textos de autores de língua portuguesa, adequados aos programas do 1.º ciclo e respeitando as Aprendizagens Essenciais.

Estudos recentes (Veríssimo, L. et al., 2019) revelam que as dificuldades de aprendizagem

no início da escolaridade abalam fortemente a predisposição dos alunos para as tarefas escolares, académicas, e fazem diminuir, de forma significativa, a motivação com que os alunos entraram para a escola. Assim, a confiança e o entusiasmo iniciais tendem a diluir-se e a dar lugar a uma perceção de incompetência e a sentimentos negativos face à aprendizagem e à escola. Neste sentido, os objetivos do programa visam colmatar e ultrapassar falhas na aprendizagem inicial da leitura e escrita, evitando a desmotivação dos alunos e o seu distanciamento progressivo face aos pares. Pretende-se que os alunos apoiados pelo programa, no momento em que saírem, tenham alcançado um desempenho em leitura e escrita idêntico ao da média do grupo-turma em que se inserem. Além do aumento significativo da proficiência na leitura, espera-se que os alunos apoiados pelo projeto desenvolvam confiança nas suas capacidades para ler e escrever e motivação para a leitura.

A escolha do público-alvo do programa, alunos do 1.º e do 2.º ano de escolaridade, prende-se com o princípio de que quanto mais cedo forem detetadas as dificuldades, maior é a probabilidade de sucesso. Este é um dos pressupostos centrais do Programa AaZ.

A cerimónia de assinatura contou com uma conferência dedicada ao ensino da leitura, proferida pelo Professor João Lopes. “Ler não é um ato natural, mas sim social”, argumentou durante a apresentação do projeto. “É uma competência



complexa, que resulta da integração de diversas outras habilidades. Este importantíssimo ato social depende, para a esmagadora maioria das pessoas, de outro ato social igualmente importante e significativo: o ensino.”

No dia 23 de julho, foi dinamizada uma atividade formativa para os professores envolvidos no projeto, nomeadamente os professores tutores que o vão aplicar e para os professores titulares de turma, pois este é um projeto da escola que exige uma articulação muito estreita na planificação e desenvolvimento das aprendizagens da leitura e escrita em que os alunos estão envolvidos por parte dos professores titulares e dos professores tutores.

Segundo João Lopes, as dificuldades na leitura são o principal motivo de insucesso escolar nos primeiros anos de escolaridade. Todavia, esta constatação não se limita a Portugal nem ao início do processo de escolarização. De acordo com os dados publicados no *Final Report EU high level group of experts on literacy* (European Commission, 2012), aos 15 anos (e após 10 anos de escolarização formal), um em cada cinco estudantes não possui competências de leitura compatíveis com a idade e a escolaridade. Os problemas de leitura observados nesta idade resultam, de acordo com Lopes (2003, 2004), de trajetórias cujo início remonta aos primeiros anos de escolaridade.

A avaliação do programa será constante e os próprios alunos irão ser avaliados de três em três semanas, bem como as restantes crianças das turmas em que se integram os alunos apoiados. Estas são alvo de três avaliações ao longo do ano (no início do ano letivo, em janeiro, e no final do ano letivo). Também será feita avaliação a um grupo de controle para poder perceber se o apoio está a dar resultados ou não. “A conjugação destas avaliações permitirá perceber a trajetória dos alunos apoiados, por comparação consigo próprios e com a média das turmas em que estão inseridos”, sublinhou o coordenador do programa.

Os organismos da SRE e a Iniciativa Educação comprometem-se a desenvolver esta cooperação institucional, assumindo, assim, um elevado pendor de índole pedagógico, para que as dificuldades detetadas precocemente sejam colmatadas a médio e longo prazo, elevando os resultados e o sucesso escolar de todos os nossos alunos.

O Programa AaZ constitui-se, também, como uma iniciativa precursora de um projeto mais amplo, que a SRE está a criar e se propõe, nos próximos anos, generalizar a todas as crianças e alunos do ensino pré-escolar e do ensino básico, que permita acolher, de acordo com os níveis etários das crianças e alunos, as mais-valias introduzidas pelos diversos técnicos da área da Educação – psicólogos, terapeutas da fala, outros técnicos especializados e professores – no sentido de promover a leitura e a escrita da língua portuguesa, alicerce essencial para o sucesso educativo de todos os alunos e para a formação de cidadãos conhecedores, responsáveis e participativos na sociedade, ao longo da vida.

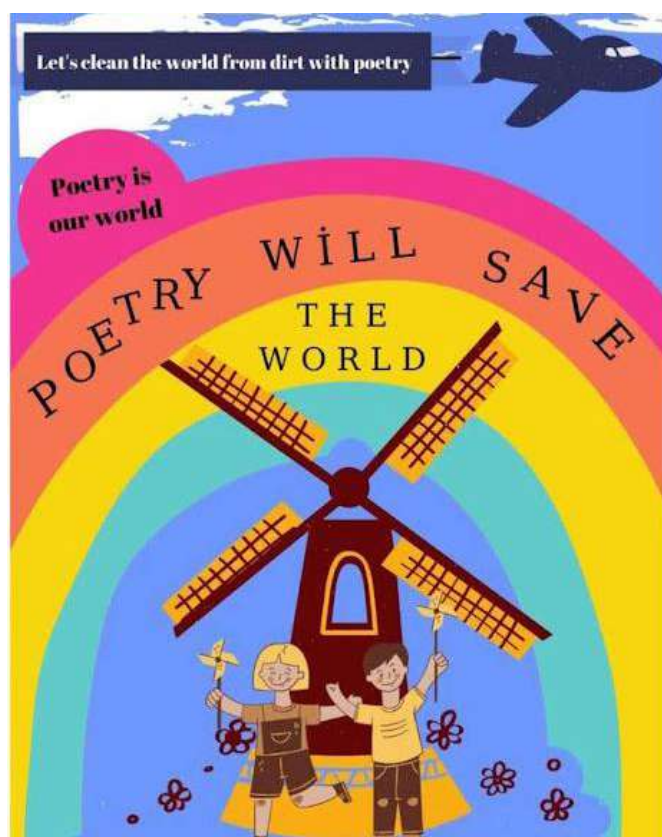
#### Referências

- Castles, A., Rastle, K., & Nation, K. (2018). Ending the reading wars: Reading acquisition from novice to expert. *Psychological Science in the Public Interest*, 19 (1), pp. 5-51. <https://doi.org/10.1177/1529100618772271>
- European Commission, 2012 - Final Report EU high level group of experts on literacy, <https://www.eubusiness.com/topics/education/literacy-report-12>
- Lopes, J. (2003). *Problemas de comportamento, problemas de aprendizagem e problemas de “ensinagem”*. Coimbra: Quarteto.
- Lopes, J. (2004) Ler ou não ler: Eis a questão! In: Lopes, J. A.; Velasquez, M. G.; Fernandes, P. P.; Bártoło, V. N. (Ed.). *Aprendizagem, ensino e dificuldades da leitura*. Coimbra: Quarteto, pp. 13-51.
- Veríssimo L., Lopes J., Serra De Lemos M. (2019). Dificuldade de aprendizagem: obstáculos à definição e investigação. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, n.6, pp. 47-60.
- Viana, F.; Borges, M.; (2016). Promover a fluência em leitura: um estudo com alunos do 2.º ano de escolaridade. *Educar em Revista, Brasil: Curitiba*, n. 62, pp. 33-51.

# Projeto eTwinning

## "A poesia poderá salvar o mundo"

Dinis Mendonça e Lídia Fernandes - Escola Básica e Secundária Dr. Ângelo Augusto da Silva



Um dos logotipos do projeto

O projeto eTwinning “A poesia poderá salvar o mundo” foi distinguido recentemente com o Selo Nacional de Qualidade.

O projeto foi dinamizado na Escola Básica e Secundária (EBS) Dr. Ângelo Augusto da Silva, durante o ano letivo 2020/2021, envolvendo alunos dos 5.º, 6.º e 7.º anos, em parceria com outras escolas do país, de Espanha, Turquia, Roménia, Ucrânia e Albânia.

A qualidade do projeto foi avaliada com base em cinco critérios: a colaboração entre escolas parceiras, a utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação, a inovação pedagógica, a integração curricular, os resultados e a sua disseminação.

As atividades foram coordenadas pelos professores de português, Lídia Fernandes e Dinis

Mendonça, e desenvolvidas na plataforma digital eTwinning, uma rede europeia que visa a inovação na educação através do desenvolvimento de projetos de colaboração entre alunos e professores. Neste sentido, houve a colaboração multidisciplinar de áreas como Português, Inglês, Educação Visual, Informática e Educação Tecnológica, ao longo das diferentes fases do projeto.

A nível europeu, o projeto foi coordenado por professores da Turquia e tinha entre os seus principais objetivos: fomentar nos alunos o gosto pela poesia, através da leitura de poetas nacionais e internacionais; promover a utilização de ferramentas Web 2.0; desenvolver as competências e habilidades para o século XXI, constantes do Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória, da Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania e das Aprendizagens Essenciais.

Entre as atividades realizadas, sublinha-se uma conferência virtual, dinamizada pela escola, no passado mês de janeiro, sobre o novo livro do poeta madeirense Vítor Paulo Teixeira, “Perguntei na Biblioteca pelo Futuro”, que contou com a







Participantes na conferência virtual sobre poesia

participação do escritor e de mais de uma centena de alunos e professores de todas as escolas europeias envolvidas no projeto.

Este projeto foi desenvolvido de forma presencial e online como uma atividade de enriquecimento curricular, na qual os conteúdos foram ao encontro dos interesses dos alunos e integrados no currículo, destacando-se as atividades de ilustração e declamação de poesia, produção escrita de poemas sobre diversas temáticas, divulgação de poemas, gamificação através de produções multimédia diversificadas e a participação nos fóruns do TwinSpace e nas redes sociais do projeto.

No final, a sensação é de missão cumprida. Este projeto sobre a poesia, tal como qualquer outra forma de arte, convidou todos os participantes a estabelecerem uma relação diferente com o mundo, a olhá-lo de outra forma. A poesia é de facto, e segundo Jean-Pierre Siméon, “o fermento do futuro”, num mundo atual em perigo, a poesia vem humanizar o mundo e o homem.

As crianças e os jovens, confrontados com a poesia, foram convidados a admirar o belo e a explicar o mundo pelos olhos da arte, exercitando-os na lucidez, na admiração, na libertação do seu olhar e ajudando-os a crescer nos valores humanísticos.

Além do selo de qualidade por este projeto, a EBS Dr. Ângelo Augusto da Silva recebeu no ano letivo transato o galardão de Escola eTwinning, cujas insígnias foram entregues no passado mês de novembro.

Ser Escola eTwinning é o reconhecimento de que neste estabelecimento de ensino são seguidos os valores do eTwinning e que os professores

trabalham de forma colaborativa para partilhar os conhecimentos e oferecer uma experiência educacional mais abrangente e enriquecedora aos seus alunos. As Escolas eTwinning inspiram e orientam outras escolas a alcançar este nível de qualidade. Ao fazê-lo, estão a assegurar que a promessa de mudança na Educação é possível e que os jovens ao seu cuidado são incentivados a tornarem-se melhores alunos e cidadãos mais ativos e empenhados.



Marcador sobre poesia realizado por uma aluna

# Documentário

## 40 anos em 40 minutos

Noémi Reis - Direção de Serviços de Educação Artística



“40 anos em 40 minutos” é o nome do documentário sobre as práticas artísticas na Região Autónoma da Madeira (RAM) que foi apresentado no passado dia 1 de outubro de 2021, no auditório da Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos Dr. Horácio Bento de Gouveia.

Este documentário faz uma síntese histórica das práticas artísticas nas escolas da RAM, pela voz de vários responsáveis por este projeto, desde a sua implementação até a atualidade, nomeadamente, Carlos Gonçalves, Lígia Brazão, Virgílio Caldeira, e Natalina Cristóvão Santos. Além destes entrevistados, deram também o seu contributo o Secretário Regional de Educação, Ciência e Tecnologia, Jorge Carvalho e o Diretor Regional de Educação, Marco Gomes. Estes testemunhos

relatam o início do projeto, às dinâmicas criadas, os projetos que foram nascendo ao longo do tempo, os principais desafios, as suas vivências e expectativas em relação à educação artística.

Façamos então, uma pequena abordagem pelos 40 anos de práticas artísticas, destacando os projetos mais relevantes, conforme identificado no Documentário.

O ensino da Expressão Musical no 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), na RAM, remonta ao início dos anos 80, através de um projeto experimental que teve como propósito integrar a Educação Musical, no então ensino primário, através da formação de professores deste nível de ensino, bem como dos alunos finalistas do Curso do Magistério Primário. Apresentado à Secretaria Regional de Educação pelo Professor Carlos Gonçalves, este último foi o principal responsável pela sua implementação e esteve muitos anos na sua liderança.

Em 1982, juntou-se ao projeto inicial, a “Expressão Dramática”, com a Professora Lígia Brazão, e este, passou a designar-se por “Expressão Musical e Dramática”, sendo que, no final dos anos 80, cobria quase a totalidade das escolas da RAM.

No ano letivo de 1983/1984, foi criado o Gabinete de Apoio à Expressão Musical e Dramática. Desde a primeira hora, a Educação Artística recebeu o apoio do Governo Regional, oficializado em 1989, através da sua primeira Lei Orgânica, integrada no Decreto Legislativo Regional n.º 26/89/M de 30 de dezembro, com a designação de *Gabinete de Apoio à Expressão Musical e Dramática*.

Desde então, as escolas da RAM são apoiadas por docentes para o desenvolvimento das práticas artísticas, nas componentes curricular e de enriquecimento curricular, no domínio da música, mais propriamente da Expressão Musical e Dramática, em colaboração com os respetivos





professores da turma, passando pela direção, indo ao encontro dos planos e projetos de cada estabelecimento de ensino.

Outro projeto de relevo foi o MUSICAep, que surgiu em 1983, e que consistia no culminar das atividades, no final de cada ano letivo. As escolas tinham a oportunidade de trazer e mostrar à comunidade o trabalho desenvolvido com e pelos alunos, num espetáculo televisivo onde eram levadas a palco as suas performances musicais e dramáticas. Fruto da parceria estabelecida com a RTP Madeira, reforçada no discurso partilhado, para a divulgação destes projetos, estes espetáculos decorriam no Centro de Congressos da Madeira.

Na altura, as escolas funcionavam apenas no período curricular. É neste contexto que em 1985 surgem os projetos denominados de “Grupos

corais” e “Grupos instrumentais”, criados não só para ocupar o tempo livre dos alunos, mas também com o intuito de aperfeiçoar as técnicas vocais e instrumentais. Para além da partilha e troca de experiências, serviam sobretudo para mostrar à comunidade as práticas artísticas realizadas nos estabelecimentos de ensino.

Em 1987 foi introduzida uma nova valência na prática instrumental: a criação dos primeiros núcleos de Cordofones Tradicionais Madeirenses, Braguinha, Rajão e Viola de Arame. A utilização dos cordofones tradicionais madeirenses em contexto de sala de aula permitiu aos alunos desenvolverem as suas aprendizagens musicais, em grupo, para além de contribuir para a preservação do património musical regional, da sua história e identidade regional.







A implementação da Escola a Tempo Inteiro (ETI) na RAM foi outro marco decisivo para o aumento exponencial daquelas práticas, conforme ilustra o documentário. Com este modelo de organização escolar deu-se uma alteração substancial nas práticas artísticas uma vez que os alunos passaram a usufruir das aulas curriculares, de uma hora semanal e com carácter obrigatório, assim como de uma ou duas horas no enriquecimento curricular, havendo a possibilidade de escolher entre 5 modalidades artísticas: Expressão Dramática, Canto Coral, Canto, Cordofones Tradicionais Madeirenses, Instrumental e Dança.

Para além das áreas performativas, outras áreas foram dinamizadas nas atividades de enriquecimento curricular. A Expressão Plástica foi uma delas. Em 1999/2000, foi criado o projeto Coordenação Regional de Expressão Plástica (CREP), com o propósito de coordenar os professores responsáveis pela expressão plástica. Ao longo deste tempo, temos presenciado mudanças e estratégias, que passam primeiramente pelo trabalho desenvolvido nesta área no 1.º CEB e depois para o 2.º CEB no projeto de Modalidades Artísticas. Os concursos de artes plásticas a nível regional, nacional e internacional fazem com que a Expressão Plástica tenha um papel importante na valorização da *Educação pela Arte* e está bem patente na sua visibilidade pública, aquando da exposição, em formato de instalação artística, na Avenida Arriaga, na Semana Regional das Artes.

De referir igualmente o Projeto Regionalização do currículo de Educação Musical no 2.º CEB, em 2002, com o propósito de integrar componentes

regionais e locais no currículo de Educação Musical, na RAM, oficializado 2006, com a edição de um livro de apoio ao professor, destinado ao 2.º ciclo do ensino básico e outro em 2009, destinado ao 3.º ciclo. Este projeto é de grande importância, pois viria a absorver as edições de várias obras no âmbito do Património e Cultura da Madeira.

Outro marco importante no panorama das práticas artísticas foi a criação, em 2010, da Semana Regional das Artes, uma iniciativa cultural com apresentações artísticas em vários momentos e locais do Funchal, onde se procura a valorização das aprendizagens artísticas, desde a educação pré-escolar ao ensino secundário, consubstanciadas nos vários projetos que a escola promove nomeadamente: *ESCOLArtes*, Festa no Jardim (espetáculo protagonizado com crianças de educação pré-escolar), Encontros de Modalidades Artísticas (expressão dramática/teatro, dança, canto coral), instrumental e cordofones tradicionais madeirenses. As artes plásticas marcam presença, com a exposição, concursos regionais de expressão plástica e, nos últimos anos, o Festival de Audiovisual e Cinema Escolar (FACE). A Semana Regional das Artes foi posteriormente integrada no Festival do Atlântico, uma organização da Secretaria Regional de Turismo e Cultura.

Falar de 40 anos de práticas artísticas na RAM implica aprofundar algumas dimensões de forma a entender a sua relevância, para melhor entender as opções e os caminhos percorridos, as decisões tomadas e as suas implicações, em particular na formação de cidadãos, mais e melhor, informados e conscientes.

E o FUTURO? O futuro passa por construir uma educação e uma formação de qualidade, em que professores e alunos possam chegar ao fim do processo numa plena concretização dos objetivos e do dever cumprido.

Acreditamos no papel do Ensino Artístico, na mudança de estar e ver o mundo. É necessário estarmos abertos a novas abordagens, investigar novos caminhos, numa evolução constante, até porque a “preparação do futuro não se faz sem ousadia e imaginação, não apenas no campo dos conhecimentos e da produção, mas também no campo da sensibilidade e dos valores”. (Perrenoud, 1994: 12).

# Semana Europeia do Desporto com foco no Desporto Escolar

*Direção de Serviços do Desporto Escolar*



A Semana Europeia do Desporto é uma iniciativa desenvolvida pela Comissão Europeia e tem como objetivo promover o desporto e, por inerência, a atividade física, em toda a Europa e junto de todos os cidadãos. Nesse âmbito, a Direção de Serviços do Desporto Escolar (DSDE), da Direção Regional de Educação, elabora um vasto programa, com grande ênfase na variedade, que se estende por toda a Região.

No caso do presente ano letivo, a realização desta atividade significou, de igual modo, o regresso do Desporto Escolar.

Como o sublinhou o Secretário Regional de Educação, Ciência e Tecnologia, Jorge Carvalho, no anúncio Semana Europeia do Desporto, esta é “uma oportunidade para combater o sedentarismo e promover a atividade física para termos uma sociedade saudável”.

Como sempre, a DSDE teve o cuidado de chegar aos alunos de todos os concelhos da RAM. Para

os alunos do Funchal, a atividade foi distribuída por três locais, nomeadamente, o Parque de Santa Catarina (Disco Golfe, Laser Run, Cross Training e Orientação Temática), a Quinta Magnólia (Judo, Orientação Temática, Voleibol, Ténis e Padel), Jardins (Peteca e Orientação Temática) e a Piscina do Lido (Basquetebol Aquático, AquaZumba e Jogos Aquáticos). Todo este conjunto de atividades tem como nota dominante a diversidade.

Aliás, a variedade da oferta estendeu-se aos concelhos do Porto Moniz e São Vicente que se juntaram na praia do Seixal para praticar SUP, Surf, Jogos Aquáticos, Canoagem e Bodyboard, modalidades que animaram os jovens, extremamente atentos às novas competências que iam adquirindo e revelando uma enorme satisfação ao “entrar na água”.

Em Santana, foi o Parque Temático a servir de palco: Laser Run, Paddy Paper, Cross Training e Disco Golf preencheram as atividades. Em





Machico, os alunos experimentaram Boccia, Laser Run, Orientação, Golfe e Tênis, atividades que se desenrolaram junto ao Fórum.

Em Santa Cruz houve mar e terra. Atividades Náuticas junto ao late Clube e Peddy Paper, Peteca e Dança no centro da cidade. O espaço da baía de Câmara de Lobos reuniu condições ímpares para a prática de Canoagem, Laser Run, com o Peddy Paper a levar os alunos ao interior da cidade câmara-lobense.

Na Ribeira Brava e na Ponta do Sol, as praias foram os cenários perfeitos para as atividades



náuticas, juntando-se-lhes, na Calheta, os jogos na areia.

Em cada um dos espaços, foi criado um circuito por estações de modo a permitir que todos os alunos experimentassem cada uma das atividades propostas e assim poderem usufruir de um maior número de vivências, com indisfarçável agrado.

Quanto ao Porto Santo, essa atividade, para todos os graus de ensino, foi inserida no âmbito do Campeonato do Mundo de Fotografia e Vídeo Subaquático que decorreu na Ilha Dourada com assinalável sucesso.





# Projeto África

**Elisabete Timóteo, Graça Costa, Marlene Neves e Teresa Costa**  
- *Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos do Estreito de Câmara de Lobos*

A pobreza e o acesso desigual à escola afetam os povos de todos os países do mundo, com marcas profundas nas respetivas sociedades.

A fim de contribuir para a mitigação deste flagelo, quatro docentes da Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos do Estreito de Câmara de Lobos, convictas de que as iniciativas de solidariedade social nunca são demais, decidiram dinamizar o “Projeto África” com o propósito de exercer uma cidadania ativa e participativa. Para tal, pediram a colaboração e cooperação de docentes de vários estabelecimentos de ensino da Região Autónoma da Madeira (RAM), de modo a possibilitar o trabalho colaborativo, cooperativo e voluntário, a troca de experiências e conhecimentos e a dedicação a um fim comum.

Até ao momento, são vinte e quatro as escolas que aderiram ao referido projeto, o que envolve e requer a participação das respetivas comunidades educativas, designadamente:

- Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos do Estreito de Câmara de Lobos;
- Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos da Torre; Escola Básica e Secundária Dr. Luís Maurílio da Silva Dantas;
- Escola Básica com Pré-Escolar de Santo António e Curral das Freiras;
- Escola Básica dos 1.º, 2.º e 3.º Ciclos com Pré-Escolar Bartolomeu Perestrelo;
- Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos dos Louros;
- Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro;
- Escola Secundária Jaime Moniz;
- Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco;
- Escola Básica e Secundária Dr. Ângelo Augusto da Silva;
- Colégio Salesianos Funchal;
- Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos Dr. Horácio Bento de Gouveia;
- Escola Profissional Dr. Francisco Fernandes;



EB23 do Estreito de Câmara de Lobos



EB23 do Estreito de Câmara de Lobos

- Escola Profissional das Artes da Madeira - Eng. Luiz Peter Clode;
- Escola Básica e Secundária Padre Manuel Álvares;
- Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos Dr. Alfredo Ferreira Nóbrega Júnior;
- Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar das Figueirinhas;
- Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos Cônego João Jacinto Gonçalves de Andrade;
- Escola Básica e Secundária da Ponta do Sol;
- Escola Básica e Secundária com Pré-Escolar da Calheta;
- Escola Básica e Secundária de Santa Cruz;
- Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos do Caniço;
- Escola Básica e Secundária Professor Dr. Francisco de Freitas Branco, Porto Santo;
- Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar do Estreito de Câmara de Lobos.

Importa enaltecer que todos os envolvidos abraçaram este projeto, tendo como objetivo primordial fazer voluntariado, mas também adquirir novas competências pessoais e profissionais. O dinamismo, a generosidade e o trabalho em equipa têm sido constantes na sua consecução, pois fazer voluntariado é também uma forma de ganhar novos conhecimentos, através do contacto com outras pessoas e meios.

De realçar a prestável e imediata colaboração das edilidades camarárias de Câmara de Lobos, Funchal, Ponta de Sol, Santa Cruz e Ribeira Brava e dos seus funcionários, que têm assegurado o transporte dos manuais até ao Centro Cívico do Estreito de Câmara de Lobos, prontamente cedido pela respetiva Câmara Municipal.

Acresce referir que a próxima fase do projeto já está em curso e consiste na recolha de material escolar, nomeadamente lápis, canetas, cadernos, marcadores, réguas, transferidores, compassos, borrachas e estojos, que podem ser entregues nas escolas envolvidas neste projeto.

Até à data, já foram enviadas duas caixas (com dois metros cúbicos) com manuais escolares para Angola e que todo o restante material recolhido será encaminhado para o mesmo país.



EB23 do Estreito de Câmara de Lobos



# PEPA

## Projeto Escolas-Piloto de Alemão

Leonilde Olim - *Divisão de Ação e Inovação Pedagógica*



A língua alemã apresenta-se como uma das línguas estrangeiras preferenciais numa região turística como a Região Autónoma da Madeira (RAM). O domínio de línguas estrangeiras é uma competência relevante para a empregabilidade na RAM, para o desenvolvimento económico, assim como para a mobilidade que é essencial no âmbito do Projeto Europeu. Nesse sentido, a Secretaria Regional de Educação, Ciência e Tecnologia (SRE) estabeleceu, em 2017, um protocolo com o Instituto Goethe, organismo que promove a língua alemã em vários países, para a implementação de um projeto coordenado pela Direção Regional de Educação (DRE), intitulado Projeto Escolas-Piloto de Alemão.

Estão envolvidas quatro escolas da RAM, na área do alemão como língua estrangeira: Escola Secundária Jaime Moniz, Escola Básica e Secundária Dr. Ângelo Augusto da Silva, Escola Básica e Secundária com Pré-Escolar da Calheta e Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos dos Louros. Acrescenta-se que, no ano letivo de 2020/2021, 1146 alunos desenvolveram a aprendizagem da língua alemã nas escolas públicas e privadas da RAM.

No âmbito do protocolo, foi estabelecida uma cooperação institucional, tanto a nível cultural como pedagógico, para que a língua alemã se afirme como uma oferta consistente de língua estrangeira

nas escolas da RAM. Nestes termos, durante a sua vigência, tem existido um acompanhamento sistemático por parte da DRE, assim como por parte do Instituto Goethe. Foram desenvolvidas ações de incentivo ao estudo da língua com o intuito de estimular a motivação e o desenvolvimento dos alunos quer a nível académico quer a nível cultural. Foi notório o empenho das escolas envolvidas com atividades específicas direcionadas aos alunos da língua alemã e a toda a comunidade escolar.

A receptividade e empenho por parte da SRE/DRE neste género de iniciativas que envolvem parcerias pedagógicas com instituições credenciadas tem permitido a promoção de atividades e experiências pedagógicas inovadoras, no sentido de dar respostas às necessidades reais dos alunos da RAM. No futuro, este projeto está aberto a outras escolas que reúnam os mesmos pressupostos previstos no Protocolo e que manifestem o seu desejo de adesão.

Realçando a importância da aprendizagem de línguas e as múltiplas experiências multiculturais que estas proporcionam, nomeadamente na facilidade em termos de mobilidade internacional, diversidade, multiculturalismo, cidadania europeia, e competências comunicativas, tal como estipulado pelo Conselho da Europa, e implementado pela SRE nas escolas da RAM, o Instituto Goethe também decidiu investir no desenvolvimento de ações promotoras destas aptidões. Assim, no ano letivo 2020/2021, o Instituto Goethe atribuiu uma bolsa de estudo a três alunos das escolas piloto da RAM, no valor de 490€ para cada aluno, que se destinou à frequência de um curso de alemão, com o objetivo de impulsionar a aprendizagem da língua, melhorando a proficiência comunicativa, competência necessária para o mundo do trabalho e, visando, em simultâneo o incremento do interesse pela língua e cultura alemãs na sociedade portuguesa.



As bolsas foram atribuídas a três alunas, duas do 9.º ano e uma do 11.º ano, com idades compreendidas entre os 15 e os 17 anos.

O curso que frequentaram, “Alemão Online para Jovens”, foi promovido durante as férias de verão, o que permitiu juntar o útil ao agradável: aproveitar as férias, contactar com jovens de todo o mundo e aprender ou melhorar o nível da língua e os conhecimentos da cultura alemã, com o apoio de professores nativos altamente qualificados. Os alunos puderam escolher entre duas datas para a realização do curso: julho ou agosto. Este funcionou de forma intensiva, com a duração de dez dias, num total de quarenta aulas, incluindo duas

aulas diárias online (via Zoom) e duas aulas de aprendizagem independente na plataforma digital disponibilizada para o efeito, o que corresponde a cerca de quatro aulas de alemão por dia. Além disso, tiveram duas aulas por semana de atividades de lazer que proporcionaram o conhecimento da cultura alemã, através do aplicativo de realidade virtual *Actionbound*.

Este tipo de curso possibilita a frequência desde o nível A1 a B2 (de acordo com o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas), sendo cada aluno colocado na turma apropriada após teste de proficiência linguística.

### A voz das três alunas que participaram no curso oferecido pelo Instituto Goethe:

“A minha experiência no Goethe Institut foi muito agradável. Os métodos e conhecimentos de ensino são bem estruturados e acessíveis para que todos os alunos compreendam. A coordenadora foi educada e os professores simpáticos, sempre com humor e bem-dispostos. Explicavam a matéria e estavam sempre disponíveis para ajudar. Foi interessante trabalhar e interagir com alunos de outros países e os horários estavam bem organizados. Aprendi muito durante o curso!”



**Clara Gonçalves**  
Escola Básica e Secundária  
Dr. Ângelo Augusto da Silva

“A participação no curso de alemão, oferecido pelo Goethe Institut, deu-me a possibilidade de conhecer pessoas com diferentes culturas e, simultaneamente, aprender alemão. Os professores fizeram várias atividades que tornaram a aprendizagem da língua mais fácil e, ao mesmo tempo, divertida e interessante. Embora as aulas decorressem todas em alemão, os conhecimentos adquiridos durante estes 2 anos na escola permitiram-me acompanhar sem dificuldade e ter um resultado muito bom. Aprofundei, sem dúvida, os meus conhecimentos de alemão e gostei imenso da experiência.”



**Eva Serrão**  
Escola Secundária  
Jaime Moniz

“O teste diagnóstico do site do Goethe Institut colocou-me numa das turmas do curso online de alemão no nível A2. Após o teste, fiz uma entrevista com uma professora de alemão do Goethe Institut, para ver os meus conhecimentos em alemão. O uso da plataforma Zoom, foi simples e eficaz. Os exercícios disponíveis para fazer na plataforma digital eram vários, tendo conseguido bons resultados. Durante as duas semanas de curso, tive de me empenhar e usar a maior parte do meu tempo para conseguir fazer o máximo de exercícios possíveis. Em resumo, foi de grande importância ter frequentado este curso, o qual me permitiu melhorar o meu nível em alemão. Agradeço ao Goethe Institut por esta oportunidade.”



**Soraia Alves**  
Escola Básica e Secundária  
com Pré-Escolar da Calheta

# O sonho da Fada Ofélia

## Teatro de marionetas de fio

Marlene Abreu - Direção de Serviços de Educação Artística



A Equipa de Animação, da Direção de Serviços de Educação Artística, leva a efeito a história *O sonho da Fada Ofélia*, no âmbito do projeto *Histórias de (En)cantar*, dando continuidade ao trabalho intensivo e permanente desenvolvido nas áreas das expressões musical e dramática. Este trabalho é dirigido às crianças com idade pré-escolar, através de animações pontuais dinamizadas nos estabelecimentos de educação e ensino da RAM. *O sonho da Fada Ofélia* resultou de uma adaptação da obra “*A Fada Ofélia e o véu da noiva*” da conceituada poetisa e escritora madeirense Maria Aurora Carvalho Homem.

A sua estreia realizou-se no dia 8 de outubro, no Teatro Municipal Baltazar Dias, a convite do Festival Mariofas e irá ser apresentada em todos

os estabelecimentos de educação de infância durante o presente ano letivo.

Nos últimos anos, a Equipa de Animação tem apresentado um conjunto de histórias com o







objetivo de transmitir valores, estimular o gosto pela leitura e desenvolver a linguagem oral, entre outros. Deste modo, a presente história foi idealizada tendo em conta algumas sugestões temáticas, apresentadas pelos educadores de infância, no âmbito das avaliações às animações realizadas pela Equipa.

As histórias exercem um grande impacto nas crianças, razão pela qual devem ser apresentadas de uma forma apelativa, de modo a despertar a atenção e a curiosidade, estimulando a imaginação e o desenvolvimento intelectual. Para tornar esta história mágica e envolvente, a Equipa de Animação adaptou-a para texto dramático, de modo a ser apresentada em teatro de marionetas de fio. Esta técnica, além de despertar o interesse das crianças, possibilita, através da observação, a assimilação das mensagens que queremos transmitir, tornando-as em aprendizagens significativas. Para esta história selecionou-se a temática do ambiente, designadamente, o ciclo da água, com o intuito de sensibilizar para a consciência ecológica, a importância de exprimir os sentimentos e as emoções, a descoberta de valores tais como a partilha, a amizade, laços familiares, coragem e empatia, bem como a transmissão de saberes, vivências e tradições culturais passadas de geração a geração. A história reforça, sobretudo, a importância da ajuda para fortalecer o vínculo de convivência. Pretende-se ainda promover na criança a importância da leitura e da escuta ativa e despertar a curiosidade e o desejo pelos saberes científicos.

A ação desta história tem lugar na Serra do Fanal e os intervenientes são o Pedro, o avô, a Fada Ofélia e uma família de Trolls, composta por



uma mãe e quatro filhos. O Pedro é uma criança madeirense que os pais mandam para a Serra do Fanal para passar as férias com o seu avô. O avô é um guarda-florestal que reside na casa da guarda e recebe com muito agrado o seu neto, com o qual partilha muitas histórias e aventuras por ele já vividas. Por entre as histórias contadas pelo avô, surge uma personagem, a Fada Ofélia, uma figura etérea representada por uma gota de água. Esta gotinha de água tem um grande sonho: descer pelo Véu da Noiva e entrar no ciclo da água, sonho este que consegue realizar com a ajuda do Pedro. Nas Serras do Fanal “residem” também umas figuras mágicas, os Trolls, uma mãe Troll e os seus quatro filhos, cuja missão é proteger a floresta dos humanos. Eles manifestam a sua revolta perante a irresponsabilidade dos humanos que disfrutam das serras, deixando para trás grandes quantidades de lixo, cada vez que fazem piqueniques.

Esta história, de caráter lúdico e pedagógico, poderá servir como ponto de partida para um trabalho interdisciplinar que contemple a integração dos saberes.





# Olhar pelo futuro

João Vasconcelos - Centro de Recursos Educativos Especializados do Funchal



A MultiOpticas assinalou, durante o mês de outubro, o “Mês da Visão”, com diversas iniciativas para promover a importância da saúde visual, pois é preciso “Ver bem para aprender melhor”.

Neste âmbito, numa parceria com a Direção Regional de Educação, da Secretaria Regional de Educação, Ciência e Tecnologia, decorreu, no dia 29 de setembro, na Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar Visconde Cacongo, um rastreio gratuito às crianças e alunos da escola, bem como a entrega de vales para a aquisição de óculos àqueles que apresentam necessidades de correção.

Este evento, que assinalou o início das comemorações do “Mês da Visão”, contou com a presença da Embaixadora da marca, Dolores Aveiro, do CEO da GrandVision, Rui Borges,



da responsável pela área de Responsabilidade Social Corporativa, Ana Portugal, da Diretora de Marketing, Sandra Silva, do Diretor Regional de Educação, Marco Gomes, entre outras entidades.

Após um momento musical protagonizado pelas crianças da escola, o CEO da GrandVision, Rui Borges, realçou a importância da prevenção dos problemas visuais, e o Diretor Regional de Educação, Marco Gomes, referiu a relevância das parcerias e da vertente social que muito contribuem para o sucesso escolar dos alunos, sublinhando que a falta de óculos pode ser um obstáculo ao sucesso escolar dos jovens. A Embaixadora da marca, Dolores Aveiro, deixou uma mensagem de felicidade às crianças, agradecendo todo o carinho recebido.



# SRE assina protocolo de colaboração institucional

**Joana Xavier** - *Divisão de Apoios Técnicos Especializados*

A Secretaria Regional de Educação, Ciência e Tecnologia (SRE), através da Direção Regional de Educação, e a Ordem dos Psicólogos Portugueses (OPP), através da Delegação Regional da Madeira, renovaram a assinatura do protocolo de colaboração institucional, no dia 22 de outubro, no Arquivo Regional e Biblioteca Pública da Madeira.

A finalidade do referido protocolo é contribuir para o sucesso educativo através da valorização dos contributos da Psicologia como ciência e profissão e, em última instância, mediante a promoção do desenvolvimento profissional e científico dos psicólogos a exercer nos contextos educativos da Região Autónoma da Madeira (RAM) e sob a tutela da SRE.

O primeiro protocolo foi assinado a 12 de outubro de 2017, tendo sido esta cerimónia uma renovação da parceria entre a SRE e a OPP, ampliando-se o foco de colaboração, pois com o presente protocolo abre-se espaço para a realização de mais iniciativas conjuntas, fruto da dinâmica e do trabalho entretanto estabelecido.



São exemplos desta colaboração o apoio e/ou a coorganização de iniciativas e eventos de natureza formativa e informativa, dirigidos aos psicólogos da RAM e/ou à comunidade, bem como a consultoria e colaboração mútua na conceção de documentos e apoio à intervenção em projetos de desenvolvimento e inovação relevantes e de interesse partilhado no âmbito dos contextos educativos.

O referido protocolo foi assinado pelo Secretário Regional de Educação, Ciência e Tecnologia,







Jorge Carvalho, pelo Bastonário da Ordem dos Psicólogos Portugueses, Francisco Miranda Rodrigues, pelo Diretor Regional de Educação, Marco Gomes, pela Vice-Presidente da Ordem dos Psicólogos Portugueses, Sofia Ramalho, e pelo Presidente da Delegação Regional da Madeira da Ordem dos Psicólogos Portugueses, Renato Gomes Carvalho.

Após a cerimónia de assinatura do protocolo, decorreu a Conferência “Que (nova) escola para um (novo) futuro?”, proferida pela Vice-Presidente da Ordem dos Psicólogos Portugueses, Sofia Ramalho, e moderada pela psicóloga Ana Lucília Martins, pertencente ao Conselho Consultivo da Especialidade de Psicologia da Educação.





# Programa de competências socioemocionais: Convivialidade, Ética e Mediação Escolar

*Equipa Coordenadora da Convivialidade, Ética e Mediação Escolar - Direção Regional de Educação*

O Projeto da Convivialidade, Ética e Mediação Escolar, iniciativa da Secretaria Regional de Educação, Ciência e Tecnologia, operacionalizado pela Direção Regional de Educação, está no terreno desde o ano letivo 2012/2013 e assume como principal objetivo trabalhar, em conjunto com as escolas, o clima relacional escolar.

Partiu-se da avaliação do clima relacional de todos os estabelecimentos de ensino dos 2.º e 3.º ciclos, utilizando a metodologia de “Focus Groups”. Para o efeito, foram realizadas reuniões com profissionais das escolas, alunos e comunidade educativa. No final deste levantamento, os resultados apresentados realçaram as necessidades e as dificuldades sentidas por cada escola, o que resultou na elaboração de um plano de ação individual de cada organização.

Desde então, a equipa da Convivialidade passou a reunir, periodicamente, com as escolas no sentido de prestar consultoria e monitorização aos planos de ação. Estas reuniões evidenciaram a necessidade de desenhar um programa de intervenção ao nível das competências socioemocionais dos alunos no sentido de tentar prevenir as problemáticas referidas pelos professores. Posteriormente, surgiu também a necessidade de alargar esta intervenção ao 1.º ciclo do ensino básico.

Assim nasceu o programa DivertidaMente. Este programa, destinado às escolas do 1.º ciclo da Região Autónoma da Madeira (RAM), tem como objetivo desenvolver a aprendizagem socioemocional (ASE) através de uma abordagem assente na combinação das dimensões emocional, cognitiva e comportamental. Pretende ainda contribuir para o desenvolvimento das habilidades sociais da criança, nomeadamente, a cooperação, a empatia, o autocontrolo e a



consciência social, estimulando a compreensão das reações emocionais do próprio e dos outros, das situações que as podem despoletar, assim como dos comportamentos que normalmente lhes estão associados.

O programa é, assim, composto por dez sessões teórico-práticas, para cada ano de escolaridade, inspiradas no filme “DivertidaMente” (2015) da Disney/Pixar, uma vez que este aborda a temática das emoções e constitui um reforço motivacional na adesão das crianças às atividades propostas. Deste modo, o primeiro contacto dos alunos com as sessões assenta no visionamento do filme, o que permite, posteriormente, recorrer às personagens e respetivos argumentos nas atividades dinamizadas durante as sessões.

De modo a ajustar as atividades à idade das crianças que frequentam o 1.º ciclo do ensino básico, as sessões dirigidas aos primeiros e segundos anos (entre os 5 e os 7 anos) diferem das sessões dirigidas aos terceiros e quartos anos (entre os 7 e os 10 anos). Nas primeiras, são abordadas cinco emoções básicas, nomeadamente, a alegria, a tristeza, a raiva, o medo e a repulsa/nojo. Nas segundas, o número de emoções duplica e são



Ana Maria Santos

trabalhadas de forma dicotômica: alegria e tristeza, raiva e medo, repulsa e inveja, vergonha e culpa, orgulho e frustração.

Cada sessão assenta numa estrutura base semelhante nos quatro anos de escolaridade:

**Diálogo introdutório** - 10 minutos - a sessão inicia com um diálogo introdutório durante o qual o professor define uma emoção, descreve a sua função, os seus efeitos no corpo e no comportamento, e solicita aos alunos que identifiquem situações nas quais essa emoção esteve presente no filme e/ou na sua vivência escolar.

**Atividade expressiva** - 35 minutos - os alunos realizam uma atividade expressiva tendo por base a emoção estudada.

**Reflexão e Relaxamento Corporal** - 15 minutos - as crianças descrevem as suas sensações perante a atividade proposta e é reforçada a função e expressão adaptativa da emoção abordada. Nesta fase, faz-se a ponte entre os conceitos discutidos e a sua utilidade no estabelecimento de relações positivas com os outros. Por fim, os alunos são convidados a realizar um breve exercício de

relaxamento e a suspender, momentaneamente, as suas emoções.

Sugere-se que este programa seja aplicado por mais do que um docente, de uma forma transdisciplinar, fomentando, deste modo, a disseminação das aprendizagens para outros contextos que não somente os das sessões do programa e consolidando, desta forma, a literacia emocional.

No ano letivo transato, o programa DivertidaMente foi desenvolvido em 20 escolas do 1.º ciclo do ensino básico da RAM, tendo abrangido 1225 crianças e 33 docentes. Desde o ano letivo passado, o projeto promove formação, de carácter facultativo, para os dinamizadores deste programa, com o intuito de se criar grupos de discussão e partilha de experiências, de modo a acompanhar o trabalho destes docentes e melhorar as práticas junto dos alunos.



Ana Maria Santos



Ana Maria Santos

# Dia Internacional da Bengala Branca

Susana Vieira Spínola - Divisão de Acompanhamento à Surdez e Cegueira

Curiosamente, a primeira pessoa a propor publicamente pintar a bengala de branco para torná-la mais visível aos condutores, foi James Biggs, um artista de Bristol. Em 1921, quando as estradas ainda eram partilhadas por cavalos e por automóveis, estes eram vistos, por muitos peões, como uma ameaça. James Biggs, tendo perdido a visão num acidente, não se sentia seguro ao atravessar a rua e pintou a sua bengala de branco para chamar a atenção dos condutores. Porém a ideia não convenceu as outras pessoas com cegueira até que, em 1931, Guilly d'Herbemont conseguiu o impacto pretendido (Colwell, 2017).

A Bengala Branca representa simbolicamente a autonomia, independência, liberdade, confiança, dignidade e capacidade das pessoas cegas. A União Mundial de Cegos, desde 1964, e anos mais tarde, em 1970, em conjunto com a UNESCO, declarou o dia 15 de outubro, o Dia Internacional da Bengala Branca. Este dia internacional é uma oportunidade para pessoas com e sem cegueira, ou baixa visão, se juntarem e apoiar a integração plena das pessoas cegas na sociedade, refletir sobre os obstáculos que enfrentam no seu quotidiano, bem como alertar para a urgência do desenvolvimento das acessibilidades.

Em conformidade com essa intenção, a Secretaria Regional de Educação, Ciência e Tecnologia (SRE), através da Direção Regional de Educação (DRE), assinalou o Dia Internacional da Bengala Branca no Centro Cívico do Estreito de Câmara de Lobos e na Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar do Estreito de Câmara de Lobos. Do programa do evento, destaque para os testemunhos sobre as vivências do Ser Cego, de um psicólogo e de uma professora e ainda a dinamização de atividades de Orientação e Mobilidade.

Esta iniciativa foi operacionalizada pela Divisão de Acompanhamento à Surdez e Cegueira, da Direção de Serviços de Educação Especial, unidade flexível da DRE, que conta



com uma equipa multidisciplinar, formada por docentes especializados na área da cegueira e da baixa visão e técnicos superiores, que apoia pessoas com cegueira ou baixa visão. Esta equipa de acompanhamento realiza uma intervenção técnica e pedagógica especializada com crianças, jovens e adultos nas seguintes áreas: Orientação e Mobilidade; Atividades de Vida Diária; Acompanhamento à escolaridade; Acompanhamento/Intervenção social, psicomotora e psicológica; Leitura e escrita Braille; Adaptação do posto de trabalho.

Este evento, para além de ter contado com a presença do Secretário Regional de Educação, Ciência e Tecnologia, Jorge Carvalho, do Diretor Regional de Educação, Marco Gomes, da Diretora de Serviços de Educação Especial, Glória Gonçalves, e da Diretora de Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar do Estreito de Câmara de Lobos, Anabela Fernandes, entre outras entidades, teve o prazer de ter como participantes um grupo de alunos que presentearam todo o auditório com um momento artístico repleto de humanismo, alusivo ao respeito pela diversidade humana, “num mundo que queremos mais luminoso”.

## Referências

Colwell, P. (2017). Símbolo de dificuldades ou capacidades? *Louis Braille* 17. ACAPO, p.3. <https://bit.ly/3xIDOpq>



# Setembro Mês da Alfabetização e das Literacias (SMAL 2021)

José Xavier Dias - Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos da Torre

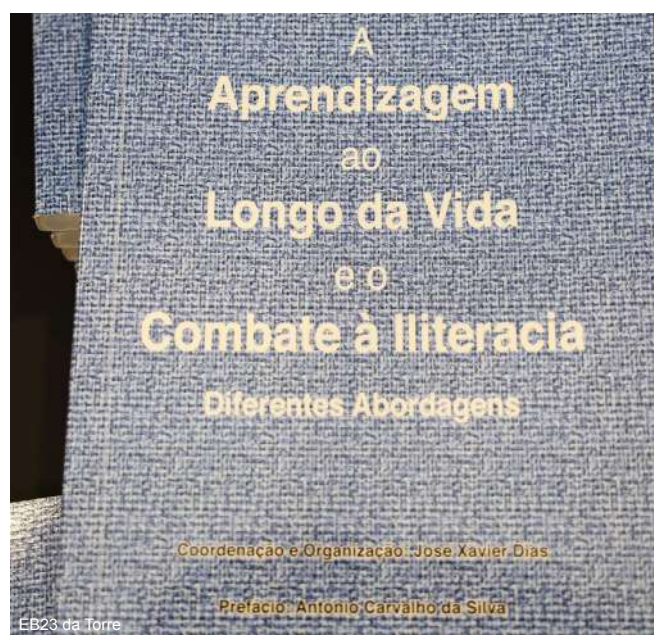


Pelo segundo ano consecutivo, os cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA) da Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos (EB23) da Torre, e a Delegação Regional da Associação Portuguesa de Educação e Formação de Adultos (APEFA - Madeira) aderiram à iniciativa nacional denominada “Setembro Mês da Alfabetização e das Literacias” ou SMAL. Assim, durante o mês de setembro, organizaram um conjunto de atividades com o objetivo de sensibilizar para a importância das competências da Leitura, da Escrita e do Digital na vida societária.

Um pouco por todo o país, foram várias as atividades que contribuíram para a valorização pessoal e comunitária e que remeteram para a importância das literacias da leitura, da escrita, da numeracia e do digital no bem-estar social e na felicidade das pessoas, que se repercutirá na economia e no desenvolvimento local.

A primeira atividade desta iniciativa foi a sessão de boas vindas aos novos formandos dos cursos EFA da EB23 da Torre, no dia 20 de setembro, seguida da apresentação dos projetos de cariz nacional que este estabelecimento, em conjunto com a APEFA - Madeira, desenvolve, designadamente, o Projeto Nunca Esquecer (projeto que envolve a Câmara Municipal de Câmara de Lobos); o projeto Aprender com o Cinema; o Plano Nacional de

Cinema (PNC); o Plano Nacional de Leitura 2027 (PNL) Ler + Adultos; a iniciativa *Um livro um filme*, com a apresentação do livro e visualização do filme “Corre, rapaz corre”, no dia 22 de setembro, no Auditório da Casa da Cultura de Câmara de Lobos; a iniciativa *Histórias de vida: à conversa com...*, no dia 24 de setembro, que contou com a presença do cantor madeirense, natural de Câmara de Lobos, João Quintino, que partilhou a sua história de vida e presenteou o auditório com algumas das suas canções.





Um dos pontos altos do SMAL 2021 foi o lançamento do livro *“A Aprendizagem ao Longo da Vida e o Combate à Iliteracia”*, no dia 27 de setembro, no Auditório da Casa da Cultura de Câmara de Lobos, que contou com a presença, pelo segundo ano consecutivo, do Presidente da Assembleia Legislativa da Região Autónoma da Madeira, José Manuel Rodrigues, do Diretor de Serviços de Apoios Técnicos e Especializados da Direção Regional de Educação, Gonçalo Olim, do Vice-Presidente da Câmara Municipal de Câmara de Lobos, Leonel Silva, e do Vice-Presidente do Conselho Executivo da EB23 da Torre, Maurício de Castro. A apresentação desta obra esteve a cargo da Professora Doutora Cristina Trindade.

Esta publicação, patrocinada pela Câmara Municipal de Câmara de Lobos, é fruto dos trabalhos produzidos no âmbito do Fórum de Reflexão sobre a Educação de Adultos, subordinado ao tema *“A aprendizagem ao longo da vida e o combate à iliteracia”*, que decorreu entre os dias 18 e 19 de

novembro de 2019, no Museu de Imprensa da Madeira, em Câmara de Lobos, e foi organizado pela Coordenação dos Cursos EFA da EB23 da Torre, em conjunto com o Projeto ERASMUS+ KA104 - CIA (Combater a Iliteracia dos Adultos). Ao longo dos últimos anos, tem sido preocupação da EB23 da Torre promover a educação ao longo da vida, com vários projetos, com destaque para os Cursos EFA que, desde 2009 e até à presente data, já registaram mais de 1000 matrículas e certificaram mais de 400 adultos.

Para encerrar o SMAL 2021, decorreu a caminhada *“Trilhos de Cidadania - O Caminho de S. Bernardino”* e o jantar convívio, confeccionado pelos formandos do curso de Cozinheiro/a (B3D) que teve o apoio da Junta de Freguesia de Câmara de Lobos e no qual participaram cerca de 80 pessoas.

A Coordenação dos cursos EFA da EB23 da Torre e a APEFA - Madeira congratulam-se com o sucesso de todas as atividades e agradecem a disponibilidade e colaboração de todos os envolvidos neste evento, nomeadamente, o Centro de Aprendizagem Local da Madeira da Universidade Aberta; João Quintino; a Junta da Freguesia de Câmara de Lobos; a APEFA; a Câmara Municipal de Câmara de Lobos; Gesto; o professor Pedro Varejão; o Clube Escola da Torre; Gilberto Sousa; Qualificar; Conselho Executivo da EB23 da Torre; Inocência Henriques; a Casa da Cultura de Câmara de Lobos; a Professora Doutora Cristina Trindade e todos os participantes nas diferentes atividades.





# Programa Mais Contigo

Joana Xavier - Divisão de Apoios Técnicos Especializados



O Programa Mais Contigo é um programa de promoção de saúde mental e de prevenção de comportamentos de risco destinado a adolescentes do 3.º ciclo e ensino secundário. Tem como entidades promotoras a Escola Superior de Enfermagem de Coimbra e a Administração Regional de Saúde do Centro, perfazendo 10 anos de implementação a nível nacional.

Na Região Autónoma da Madeira (RAM), o projeto é coordenado pelas Irmãs Hospitaleras – Centro de Reabilitação Psicopedagógica da Sagrada Família, com a colaboração da Secretaria Regional de Educação, Ciência e Tecnologia e da Secretaria Regional da Saúde e Proteção Civil, através do IA-Saúde e SESARAM, EPERAM.

Trata-se de um programa alicerçado nos seguintes objetivos: promover habilidades sociais, o autoconceito, a capacidade de resolução de problemas, a assertividade na comunicação, a expressão e gestão de emoções, bem como detetar precocemente situações de sofrimento emocional e fortalecer as redes de apoio comunitárias.

A população-alvo são os adolescentes do 3.º ciclo e ensino secundário e as pessoas com maior proximidade com os mesmos, como a sua família e/ou pessoas significativas e toda a comunidade escolar.

A metodologia de intervenção do Mais Contigo contempla a realização de 5 intervenções em

sala de aula com os adolescentes, ao longo do ano letivo, com 2 momentos de avaliação (antes, e após a intervenção) através da aplicação do Questionário + Contigo, questionário composto por escalas validadas para a população portuguesa. Durante a intervenção são desenvolvidos jogos socio-terapêuticos que permitem a exposição e discussão de conceitos como adolescência, autoestima e autoconceito, estratégias de resolução de problemas, bem-estar, saúde mental e estigma. São também reforçados os comportamentos de procura de ajuda e evidenciadas as fontes de ajuda (pais, professores e profissionais de saúde).

Com vista à implementação do programa, no presente ano letivo, nos contextos educativos da RAM, foi realizada, no Funchal, a formação que permitiu a certificação dos profissionais para serem facilitadores do projeto, na qual participaram psicólogos da educação, assistentes sociais e enfermeiros.

Assim, tendo sido concluída a certificação da equipa de facilitadores e dada a pertinência do tema em questão, o programa encontra-se a ser implementado neste ano letivo, numa fase piloto em quatro escolas da RAM: Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco; Escola Básica e Secundária Professor Dr. Francisco de Freitas Branco; Escola Básica e Secundária da Ponta do Sol e Escola Básica e Secundária Bispo D. Manuel Ferreira Cabral.





Para concretizar esta participação, cada escola definiu uma turma de 8.º ano para a implementação do projeto, bem como uma turma de 8.º ano para grupo de controlo.

Durante o mês de dezembro foram aplicados os questionários aos alunos, numa metodologia pré-teste, estando previsto o pós-teste para o mês de junho.

Serão implementadas 5 sessões em contexto de sala de aula, com uma frequência mensal (de janeiro a maio), assim como celebrado o Dia Mais Contigo.

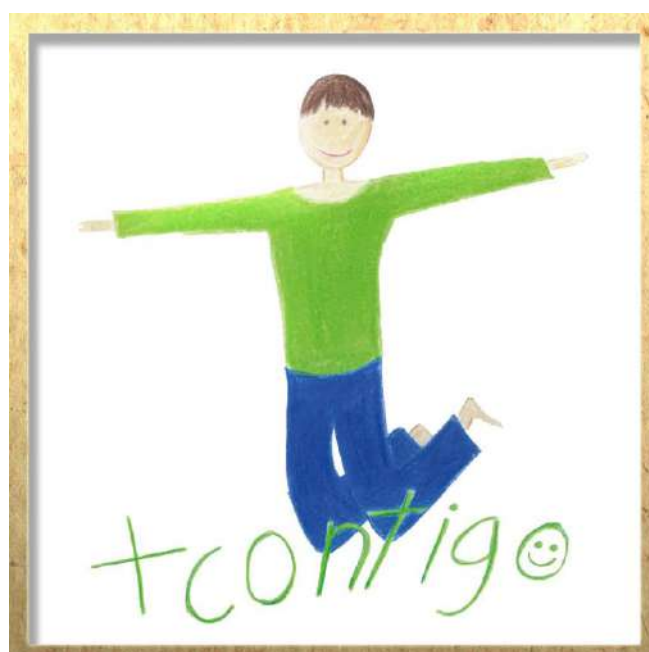
Estas etapas serão asseguradas pelo par de facilitadores constituído pelo psicólogo escolar e por um enfermeiro dos cuidados de saúde primários ou hospitalares ou da equipa do Centro de Reabilitação Psicopedagógica da Sagrada Família, com o acompanhamento da equipa coordenadora do projeto a nível nacional.

Com base nos resultados desta fase piloto, a aplicação do programa poderá ser generalizada a mais escolas da RAM do ensino básico e do ensino secundário no próximo ano letivo.

No dia 24 de novembro teve lugar, na sala de sessões da Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco, a cerimónia que assinalou o início do programa, contando com a presença do Secretário Regional de Educação, Ciência e Tecnologia, Jorge Carvalho, do Secretário Regional da Saúde e Proteção Civil, Pedro Ramos, do Coordenador do Programa Mais Contigo a nível

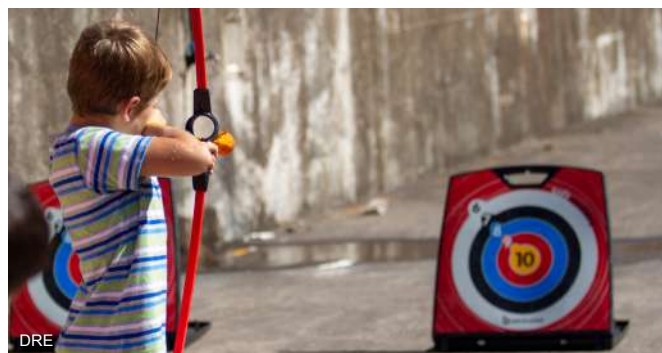
nacional, José Carlos Santos, do Diretor Gerente das Irmãs Hospitaleiras - Centro de Reabilitação Psicopedagógica da Sagrada Família, Rui Freitas, do Diretor Regional de Educação, Marco Gomes, e da Diretora da Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco, Cristina Duarte, entre outras entidades.

A colaboração da SRE neste programa enquadra-se na aposta que tem sido realizada ao nível da promoção da saúde mental e psicológica nas comunidades educativas, representando as escolas contextos privilegiados para a implementação de programas de prevenção que possam atuar eficazmente neste domínio.



# Multiatividades Desportivas 2021/2022

*Direção de Serviços do Desporto Escolar*



A Direção de Serviços do Desporto Escolar (DSDE) já desenvolveu, no ano letivo 2021/2022, uma série de iniciativas em vários concelhos da Região Autónoma da Madeira (RAM), denominadas Multiatividades.

Neste sentido, foram promovidas atividades de Caiaque, SUP, Snorkeling, Arco e Flecha, Jogos de Areia, Laser Run e Orientação para a quase totalidade dos alunos dos 3.º e 4.º anos de escolaridade.

Com esta iniciativa a DSDE conseguiu alcançar um maior número de alunos bem como foi capaz de apresentar, simultaneamente, um leque variado de atividades. Ou seja, a descentralização dos locais de realização das atividades permitiu uma maior participação dos alunos.

Com efeito, durante duas semanas, cerca de 1100 alunos estiveram envolvidos nesta organização. Primeiro em Machico, onde se reuniram alunos deste concelho bem como de Santa Cruz e de Santana, num total de 492 alunos; seguidamente, na Calheta, com 340 participantes deste concelho e da Ponta do Sol; na Ribeira Brava, com 160 alunos; e no Seixal, com 98 alunos do Porto Moniz e de São Vicente.

As Multiatividades incluíram também alunos e utentes com deficiência oriundos de 12 escolas e instituições da RAM, nomeadamente do Serviço Técnico de Educação Especial, da Escola Básica dos 1.º, 2.º e 3.º Ciclos com Pré-Escolar (EB123/PE) Bartolomeu Perestrelo, da Escola dos 2.º e 3.º Ciclos (EB23) da Torre, da EB23 do Caniço,

da EB123/PE do Porto da Cruz, do Centro de Reabilitação Psicopedagógica da Sagrada Família, da Casa de Saúde Câmara Pestana, do Centro de Apoio à Deficiência Profunda e dos Centros de Atividades e Capacitação para a Inclusão de Santa Cruz, Camacha, Funchal e Câmara de Lobos. No total, cerca de oito dezenas de participantes tiveram a oportunidade, em muitos casos pela primeira vez, de experimentar Canoagem, Stand Up Paddle e de realizar uma abordagem básica ao Snorkelling. Após tanto tempo de condicionamento, devido à pandemia, que teve um profundo impacto neste setor da população, reduzindo a sua prática de atividade física regular trágica e substancialmente, a normalidade começa a fazer-se sentir e foi mais do que óbvia a satisfação dos participantes.

Para além do trabalho dos profissionais integrados na DSDE, dos professores e funcionários dos estabelecimentos de ensino, o contributo das Câmaras Municipais e de alunos de cursos profissionais da Escola Básica e Secundária de Machico, da Escola Básica e Secundária com Pré-Escolar da Calheta e da Escola Básica e Secundária Padre Manuel Álvares, foi essencial para a concretização de todas estas atividades. De referir ainda parceiros importantes: o Ludens Clube de Machico, que contribuiu com material náutico, Laser Run e recursos humanos; o Clube Naval da Calheta, que forneceu material náutico; o Clube Naval do Seixal, com material náutico e recursos humanos, e a Decathlon, com material de snorkeling, máscaras e tubos para mergulho.







### **Entrega de material aquático segundo o Protocolo com a Associação de Natação da Madeira e a Parceria com a Federação Portuguesa de Atividades Subaquáticas**

Resultante do protocolo existente entre a SRE e a Associação de Natação da Madeira, em parceria com a Federação Portuguesa de Atividades Subaquáticas, no passado dia 14 de outubro, na Praia de Machico, o Secretário Regional de Educação, Ciência e Tecnologia, Jorge Carvalho, procedeu à entrega de material de atividades aquáticas, composto por vários kits, que foi utilizado no próprio dia na atividade desenvolvida em Machico.

A Federação Portuguesa de Atividades Subaquáticas reconhece que a cedência de material desportivo aquático poderá proporcionar a realização de atividades aquáticas, através do Desporto Escolar, no 1.º ciclo e, por conseguinte, promover e implementar boas práticas desportivas e disseminar o património cultural subaquático, contribuindo desta forma para um processo de ensino-aprendizagem mais profícuo.

Este evento contou ainda com a presença do Diretor Regional de Educação, Marco Gomes, e do Presidente da Associação de Natação da Madeira, Avelino Silva, entre outras entidades.



# Bibliotecas escolares mais inclusivas com o apoio da Fundação Altice

**Graça Faria** - *Divisão de Acessibilidade e Ajudas Técnicas*

A Secretaria Regional de Educação, Ciência e Tecnologia, através da Divisão de Acessibilidade e Ajudas Técnicas (DAAT) da Direção Regional de Educação, promoveu, nos passados dias 19, 25 e 26 de outubro, o III Seminário Tecnologias de Apoio na Educação. Este seminário tem como finalidade apresentar à comunidade escolar as atividades desenvolvidas na área das tecnologias adaptadas na educação.

Esta iniciativa teve início no dia 19 de outubro com a oficina de formação online “Todos Podem Ler”, dinamizada pela Chefe de Divisão da DAAT, Graça Faria e pelo engenheiro Tiago Abreu, que apresentaram as atividades desenvolvidas na área das tecnologias de apoio na educação e divulgaram os apoios à educação da Fundação Altice e soluções tecnológicas de acessibilidade.

Seguidamente, no dia 25, o Secretário Regional de Educação, Ciência e Tecnologia, Jorge Carvalho, procedeu à entrega de Tecnologias de Acessibilidade a 4 estabelecimentos de educação e ensino da Região, designadamente, a Escola

Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar (EB1/PE) da Assomada, a Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar e Creche (EB1/PE/C) do Caniçal, a EB1/PE da Corujeira e a EB1/PE de Ponta Delgada e Boaventura. Estas receberam tecnologias de acessibilidade, nomeadamente, de apoio a leitura e a escrita, equipamentos informáticos e kits de livros multiformato, para as bibliotecas escolares. Esta iniciativa contou com o apoio da Fundação Altice, através do Programa Inclui, no âmbito do Projeto “Todos Podem Ler” e corresponde à 6.ª fase de disseminação deste projeto de promoção da literacia nas bibliotecas escolares, tornando-as assim mais inclusivas.

Seguiu-se a Mesa Redonda subordinada ao tema “Projeto Todos Podem Ler 2010/2021”, que contou com as intervenções da Diretora Executiva da Fundação Altice, Ana Estelita, da Chefe de Divisão da DAAT, Graça Faria, de dois membros da coordenação dos Técnicos Superiores das Bibliotecas Escolares, Ana Vieira e António Pimenta, e do Diretor Regional de Educação,







Marco Gomes, na qualidade de moderador. Este espaço, que refletiu sobre a importância do projeto “Todos Podem Ler”, cuja finalidade é divulgar a leitura inclusiva, através de tecnologias de acessibilidade e livros, inclusive digitais, multiformato, às bibliotecas escolares, entre outras instituições, foi igualmente transmitido via *streaming*.

Desde 2015, foram apoiados 24 estabelecimentos de educação e ensino regionais. Neste processo de disseminação, houve enfoque na divulgação, junto da comunidade, da importância do acesso à informação e ao conhecimento por parte de todos, assim como da importância do acesso à comunicação de todas as crianças e da necessidade de encontrar soluções para compensar as dificuldades e/ou incapacidades. Destaque para a facilidade com que as crianças se apropriam destas ferramentas e compreendem

a necessidade de adaptar as histórias às competências dos colegas, além de estabelecerem conexões com a realidade da sua comunidade.

Finalmente, nesse mesmo dia, Dia Internacional das Bibliotecas Escolares, os alunos da EB1/PE do Monte e da EB1/PE Visconde Caongo apresentaram o ebook “Os Guardiões da Natureza”, criado por 18 estabelecimentos de educação e ensino durante as atividades desenvolvidas pelos Técnicos Superiores das Bibliotecas Escolares e outros serviços da Direção Regional de Educação, porque... Todos Podem Ler!

Este ebook, disponível em duas versões - “Os Guardiões da Natureza” e “Os Guardiões da Natureza - versão adaptada” - resulta do trabalho de vários alunos e profissionais de várias escolas em colaboração com a DAAT:

A elaboração do texto ficou a cargo da Escola Básica e Secundária com Pré-Escolar e Creche





do Porto Moniz, da EB1/PE de Ponta Delgada e Boaventura, da EB1/PE de São Vicente, e da EB1/PE/C de Maroços e Santo António da Serra.

A ilustração contou com a colaboração da EB1/PE de Água de Pena, da EB1/PE/C de Santana, da EB1/PE/C de São Jorge, e da EB1/PE/C do Faial e São Roque do Faial.

A versão Áudio foi realizada pela EB1/PE da Corujeira, EB1/PE/C da Ribeira Brava e EB1/PE da Serra de Água.

A versão em Língua Gestual Portuguesa foi trabalhada na EB1/PE/C Prof. Eleutério de Aguiar.

A adaptação em formatos alternativos contou com a colaboração dos profissionais das EB1/PE/C do Caniçal, da EB1/PE/ Visconde Caçongo, da EB1/PE da Ladeira, da EB1/PE/C de São Gonçalo, da EB1/PE do Monte e da EB1/PE/C de Santo Amaro.

A versão adaptada para Leitura Fácil foi realizada pela Divisão de Acessibilidade e Ajudas

Técnicas, da Direção de Serviços de Apoios Técnicos Especializados.

Estas histórias estão disponíveis em formato ebook para download gratuito na página da [Direção Regional de Educação](#), na App Store ou na Play Store.

No último dia deste seminário, dia 26 de outubro, a Direção Regional de Educação promoveu, com o apoio da Fundação Altice, duas oficinas de formação: a oficina “Magic Contact”, aplicação gratuita para acessibilidade que inclui ferramentas de Comunicação Alternativa e Aumentativa, para utilizadores com dificuldade na fala e/ou limitações na motricidade, dinamizada pelo Eng. Daniel Freitas, e a oficina “GRID3 e Boardmaker”, dois softwares de Comunicação Aumentativa e Alternativa na educação, pela Eng. Miriam Azevedo, ambos da Anditec, empresa exclusivamente dedicada às Tecnologias de Apoio.



# Observatório para a Sobredotação e Talento

**Alberto Rocha** - Associação Nacional para o Estudo e Intervenção na Sobredotação  
**Joana Xavier** - Divisão de Apoios Técnicos Especializados

A Secretaria Regional de Educação, Ciência e Tecnologia (SRE), através da Direção Regional de Educação, e a Associação Nacional para o Estudo e Intervenção na Sobredotação (ANEIS), celebraram a assinatura de um protocolo de colaboração institucional, no dia 30 de novembro, na Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco.

Tendo em consideração a missão da SRE e o âmbito de atuação da ANEIS, a formalização de um protocolo de natureza técnico-científica entre as duas instituições surgiu do interesse mútuo em beneficiar das potencialidades dos respetivos recursos técnicos e promover a realização de trabalhos em equipa, nomeadamente, através da colaboração em projetos/atividades pedagógicas, em ações de formação, da participação em estudos, seminários, workshops e iniciativas públicas e da divulgação e dinamização do Observatório para a Sobredotação e Talento (OST).

O referido protocolo foi assinado pelo Secretário Regional de Educação, Ciência e Tecnologia,

Jorge Carvalho, e pelo Presidente da Direção da ANEIS, Alberto Rocha.

Após a cerimónia de assinatura, decorreu a Conferência “Observatório para a Sobredotação e Talento”, pautada pelos seguintes objetivos: conhecer o Observatório para a Sobredotação e Talento; analisar o kit do OST; compreender os conceitos-chave e alguns dos modelos teóricos acerca das altas capacidades e talentos; refletir sobre as respostas educativas inclusivas para as altas capacidades e talentos e abordar casos práticos e as respostas educativas em ambientes inclusivos.

A conferência foi constituída por um painel intitulado “Da avaliação à intervenção educativa na sobredotação” e pela apresentação do Observatório para a Sobredotação e Talento.

O painel “Da avaliação à intervenção educativa na sobredotação” teve como preletores Alberto Rocha, Presidente da Direção da ANEIS e Helena Fonseca, da Direção da ANEIS, com a moderação



DRE



de Ana Antunes, do Departamento de Psicologia da Universidade da Madeira.

A apresentação do OST foi realizada por Rui Dória, Coordenador do Projeto Observatório para a Sobredotação e Talento.

A ANEIS encontra-se a desenvolver o OST, um projeto financiado pelo programa Cidadãos Ativos (EEA/Grants), em parceria com a Universidade Católica Portuguesa – Centro Regional de Braga, Colégio Paulo VI e a Adolescere, enquanto plataforma de Organizações Não Governamentais (ONGs) e entidades públicas, que se confrontam ou se dedicam com as questões da sobredotação e talento.

O OST é uma plataforma em desenvolvimento destinada às ONGs e sua capacitação, à comunidade educativa, académica/científica e famílias, de adesão gratuita e aberta a entidades nacionais e internacionais, com vista ao real conhecimento da situação da sobredotação em Portugal. Pretende centralizar instrumentos e

boas práticas de identificação e intervenção nas altas capacidades e talentos a disponibilizar aos aderentes da plataforma e ao público em geral e desenvolver ações de *advocacy* e capacitação de técnicos e docentes.

O OST, que tem como entidade promotora a ANEIS, ambiciona que a temática da sobredotação, talento e altas capacidades seja de domínio público e mobilizadora de ações na área educativa e social, junto de crianças e jovens com características de sobredotação, suas famílias e ambientes educativos, tendo em vista o desenvolvimento integral, a equidade e a inclusão educativa destas crianças e jovens.





# I Jornadas da Educação - Saúde

*Divisão de Apoio Técnico*



A Secretaria Regional de Educação, Ciência e Tecnologia, através da Direção Regional de Educação (DRE), a Secretaria Regional de Saúde e Proteção Civil e o Serviço de Saúde da Região Autónoma da Madeira, EPERAM (SESARAM), promoveram as I Jornadas da Educação - Saúde, no dia 3 de dezembro, o Dia Internacional da Pessoa com Deficiência, que decorreram no auditório na Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos Dr. Horácio Bento de Gouveia.

Esta iniciativa pretendeu consciencializar para a temática da inclusão das pessoas com deficiência, incapacidades ou outras necessidades especiais de saúde. Pretendeu ainda promover um espaço de reflexão, que pela sua pertinência e oportunidade, possibilitará, certamente, a partilha de pontos de vista sobre Educação Inclusiva enquanto paradigma educacional assente nos princípios dos direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis.

Na sessão de abertura, o Secretário Regional de Educação, Ciência e Tecnologia, Jorge Carvalho, afirmou que “A Região tem assumido, desde há muitos anos, uma visão e uma prática pioneiras a nível nacional, no sentido de promoção da Educação Inclusiva enquanto paradigma educacional fundamentado nos princípios dos direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis e que promove a equidade”. No presente ano letivo a Região conta com 3964 alunos com necessidades educativas especiais sinalizados, mais 260 quando comparado com o ano letivo 2018/2019, que tinha 3704 alunos sinalizados. Para garantir uma melhor resposta por parte das instituições de ensino, os recursos humanos especializados foram reforçados com mais 45 profissionais, entre os quais 13 são técnicos superiores e técnicos de diagnóstico e terapêutica, 19 docentes especializados e 13 assistentes técnicos da área de apoio educativo especializado. “Tudo isto para evidenciar a qualidade de intervenção junto da população com necessidades educativas especiais, sempre na procura da concretização de uma política de inclusão”.

Seguiu-se um primeiro painel, subordinado ao tema “Intervenção Precoce na Infância na RAM”, que contou com as intervenções de Luísa Cabral, psicóloga, coordenadora do Centro de Recursos Educativos Especializados da Intervenção





Precoce na Infância (CREEIPI), e Isabel Macedo Pinto, psicóloga do CREEIPI, que elencaram as competências e o âmbito de atuação da equipa de intervenção precoce na infância na identificação das crianças e famílias elegíveis, na articulação com os estabelecimentos de educação e ensino, com a equipa do Centro de Recursos Educativos Especializados e com outros serviços da comunidade envolvidos. Seguidamente, Luciana Ornelas, médica especialista em Medicina Geral e Familiar no Agrupamento do Centro de Saúde do Funchal - Zona 1, apresentou os sinais de alerta e os fatores de risco que indicam que a criança necessita de intervenção precoce. Finalmente, Luísa Lemos, psicóloga do Centro de Desenvolvimento da Criança do SESARAM, reforçou os benefícios de uma intervenção eficaz em saúde infantil assim como a importância da referenciação e da articulação entre Educação, Segurança Social e Saúde.

O segundo painel incidiu sobre “O papel dos profissionais de saúde nas Perturbações do Neurodesenvolvimento” e contou com as intervenções de profissionais do Centro de Desenvolvimento da Criança do SESARAM, designadamente, Joana Oliveira, médica pediatra, Joana Alves, psicóloga clínica, Ana Marques, terapeuta da fala, e Francisca Orfão, terapeuta ocupacional, que abordaram, respetivamente, o papel dos profissionais de saúde, do psicólogo, do terapeuta da fala e do terapeuta ocupacional daquele Centro de Desenvolvimento nas Perturbações do Neurodesenvolvimento.

A mesa redonda intitulada “Educação e Saúde novos desafios” contou com profissionais de equipas multidisciplinares das áreas da educação e da saúde, nomeadamente, Cristina Aveiro, médica especialista em Pediatria, coordenadora do Centro de Desenvolvimento da Criança do SESARAM; Glória Gonçalves, docente especializada, diretora de serviços de Educação Especial da DRE; Sílvio Carvalho, médico especialista em Medicina Física e Reabilitação; Joana Xavier, psicóloga, chefe da Divisão de Apoio Técnico Especializado da DRE; Nadina Mota, diretora de serviços de Educação Pré-Escolar e Ensino Básico e Ensino Secundário da DRE; Orlandina Figueira, médica especialista em Medicina Geral e Familiar, diretora do Agrupamento do Centro de Saúde do Funchal - Zona 1 e Tânia Spínola, jornalista, na qualidade de moderadora. Este espaço de conversa incidiu sobre a colaboração estabelecida através do protocolo entre a Secretaria Regional de Educação, Ciência e Tecnologia e a Secretaria Regional de Saúde e Proteção Civil, ao abrigo do qual se criaram condições e meios para atuar de forma conjunta na identificação, referenciação, encaminhamento e atuação das crianças e alunos que apresentam necessidades de intervenção.

Finalmente, a Conferência “As portas que a Educação continua a abrir”, proferida pela Mestre Ana Cláudia Cohen, Diretora do Agrupamento de Escolas de Alcanena, que apresentou o trabalho desenvolvido naquele agrupamento escolar, designadamente no que concerne às salas de aula





inclusivas, gestão flexível do currículo, promoção do sucesso, agência e bem-estar, através do desenho curricular (criação de novas disciplinas, construção colaborativa dos currículos, entre outros); da concretização curricular (trabalho de projeto, Gamificação, *Storytelling*, *Flipped Classroom*, aula sem paredes, sala de aula partilhada, articulação curricular, entre outros); da reorganização da escola (tempos escolares, assembleias de turma e gerais, coagência, foco no bem-estar individual e coletivo, integração das tecnologias, entre outros); e da avaliação pedagógica (diversificação de processos de recolha de informação, *feedback* de qualidade, reorientação de percursos, entre outros). Uma escola inclusiva e transformadora, assente num exercício emancipatório da autonomia, no qual professores são coautores, a gestão do currículo é flexível, se promovam projetos interdisciplinares, haja uma territorialização do currículo, os alunos sejam ouvidos, haja uma rede de parceiros e a deslocalização da aprendizagem para fora das quatro paredes.

A sessão de encerramento ficou a cargo do Secretário Regional de Saúde e Proteção Civil, Pedro Ramos, que começou por agradecer todos os intervenientes da Educação e da Saúde, ressaltando que o objetivo é criar nas escolas um ecossistema mais feliz para todos, sendo que se a Educação é responsável por este ecossistema, a Saúde será responsável pelas condições que os alunos terão para poder desfrutar desse ambiente inclusivo, nomeadamente os alunos portadores

de alguma perturbação de natureza motora, cognitiva, morfológica, e/ou de desenvolvimento. Para o efeito, o Governo Regional tem programas com “profissionais com formação e diferenciação responsáveis por aquilo que está implementado no terreno”. Referiu ainda que existe uma aposta numa “Madeira 3 S” para o futuro: Saudável, Segura e Sustentável. “Não podemos deixar ninguém para trás, nem aqueles que poderão ter mais facilidade de aprendizagem, nem aqueles que têm mais dificuldades e a quem nós temos de dirigir a nossa atenção, através dos nossos profissionais e através de um sistema de educação diferente” de modo a aproximá-los daqueles que não têm tanta dificuldade. “Todos nós estamos envolvidos neste momento e todos nós temos responsabilidades, temos de facto que criar soluções, temos de implementar modelos estabelecidos, exemplificados noutras regiões do mundo e apostar nestes programas para apoiar as pessoas portadoras de alguma vulnerabilidade”.

Ao longo do dia, foram ainda dinamizados diversos momentos artísticos protagonizados por alunos de estabelecimentos de educação e ensino da RAM.

Este evento contou ainda com a presença do Diretor Regional de Educação, Marco Gomes, do Diretor Regional da Saúde, Herberto Jesus e da Subdiretora Regional da Saúde, Bruna Gouveia, do Vice-presidente do Conselho de Administração do SESARAM, Pedro Gouveia, entre outras entidades.

# Cerimónia de entrega de certificados

Ana Lúcia Freitas - Serviço Técnico de Formação Profissional



A Cerimónia de Entrega de Certificados aos formandos que frequentaram o Serviço Técnico de Formação Profissional (STFP) e que terminaram com sucesso as ações formativas decorreu no passado dia 16 de dezembro, no auditório do Instituto para a Qualificação, IP-RAM.

Os certificados foram distribuídos a 60 formandos do STFP que terminaram o seu percurso formativo entre 2019 e 2020 em 4 áreas distintas de educação e formação: Materiais (Indústrias da Madeira, Cortiça, Papel, Plástico), Construção e Reparação de Veículos a Motor, Hotelaria e Restauração, Floricultura e Jardinagem, que se subdividem em 6 cursos: Operador/a de Acabamentos de Madeira e Mobiliário, Mecânico/a de Serviços Rápidos, Cozinheiro/a, Empregado/a

de Andares, Empregado/a de Mesa e Operador/a de Jardinagem.

Esta cerimónia contou com a presença do Secretário Regional de Educação, Ciência e Tecnologia, Jorge Carvalho, do Diretor Regional de Educação, Marco Gomes, da Presidente do Instituto para a Qualificação Profissional, Sara Relvas, da Diretora de Serviços de Educação Especial, Glória Gonçalves e da Diretora Técnica do Serviço Técnico de Formação Profissional, Ana Lúcia Freitas, para além de empresários, formadores e outros convidados.

Destes 60 formandos, 22 frequentaram ações formativas baseadas nos Referenciais de Formação Adaptados (RFA), integrados no Catálogo Nacional de Qualificações (CNQ), com



uma duração de 3600 horas, conferindo dupla certificação - Certificação Profissional de nível 2 (Quadro Nacional de Qualificações) e Escolar de 3.º Ciclo do Ensino Básico. Os restantes 38 formandos frequentaram percursos individualizados com base em Referenciais de Formação não integrados no CNQ, com uma duração de 2900 horas – conferindo uma certificação profissional.

Os recém-formados são naturais dos diferentes concelhos da Região Autónoma da Madeira (RAM) e usufruíram da formação no seu concelho de origem (Formação Prática em Contexto de Trabalho) e no Funchal (Formação para a Integração, Formação de Base e Formação Tecnológica) durante, sensivelmente, 3 anos.

Destes 60 jovens, 36% encontram-se em situação de emprego após formação, quer através de programas do Instituto de Emprego da Madeira, quer por vínculo contratual nas empresas onde desenvolveram a Formação Prática em Contexto de Trabalho ou noutras empresas; 27% prosseguiram estudos a nível do secundário ou para outros cursos profissionais e 37% encontram-se em situação de desemprego.

É de salientar o papel fundamental do tecido empresarial da RAM e de instituições públicas, parceiros durante o decorrer da ação formativa, possibilitando a formação em contexto de trabalho, assim como aderindo aos programas de emprego para jovens e posterior contratação.

As ações formativas/cursos promovidos pelo Serviço Técnico de Formação Profissional são cofinanciados pelo Fundo Social Europeu, através da medida “Inclusão ativa de população com deficiência/incapacidade - Qualificação de pessoas com deficiência e/ou incapacidade”, destinando-se, assim, a pessoas com deficiência, incapacidade (PCDI) e outras necessidades especiais, em idade ativa, que reúnam as seguintes condições: idade igual ou superior a 18 anos sem qualificação adequada para o exercício de uma profissão ou ocupação de um posto de trabalho e a título excepcional menores com idade igual ou superior a 16 anos, desde que os estabelecimentos de educação e ensino, nos quais se encontram inscritos, estejam abrangidos pelas medidas educativas e tenham esgotado a sua capacidade de resposta.

Atualmente, no ano letivo 2021/2022, são 112 os formandos que frequentam este estabelecimento, distribuídos pelos seguintes cursos: Costureiro/a/Modista (CM), Mecânico/a de Serviços Rápidos (MSR), Cozinheiro/a (COZ), Empregado /a de Andares (EA), Operador/a de Jardinagem (OJ), Empregado/a de Mesa (EM) e Assistente Familiar e de Apoio à Comunidade (AFAC).



# V Festival Regional de Coros Escolares: O Natal pelas vozes das crianças

Maria João Caires - *Direção de Serviços de Educação Artística*



Entre os dias 13 e 16 de dezembro de 2021 teve lugar a V Edição do Festival Regional de Coros Escolares, uma organização da Secretaria Regional de Educação, Ciência e Tecnologia, através Direção de Serviços de Educação Artística (DSEA), da Direção Regional de Educação.

Esta edição, inserida nas Festas de Natal e Fim do Ano numa parceria com a Secretaria Regional de Turismo e Cultura, contemplou duas sessões diárias e contou com a participação de 472 alunos, oriundos de 15 estabelecimentos de educação e ensino do 1.º ciclo do ensino básico.

Após um ano de interregno, devido à pandemia, os coros escolares voltam a marcar presença na Avenida Arriaga, no Funchal, com apresentações ao público, divulgando a toda a comunidade o trabalho realizado com os alunos na área do canto. Considerando o sucesso da IV edição, em 2020, em que este evento se realizou apenas *online*, este ano procedeu-se novamente à transmissão em formato *streaming*, na página do Facebook da [Educação Artística](#).

Durante os quatro dias do festival, o público assistiu à interpretação de dezenas de canções natalícias, com vários géneros e estilos musicais, nomeadamente, temas do cancionário tradicional madeirense, tal como “Cantigas ao Menino Jesus”, música tradicional alentejana, “Natal de Elvas”, canções internacionais, tais como “Jingle Bells”, “White Christmas”, “The First Noel”, “Feliz Navidad”, e muitas canções portuguesas de Natal, de carácter infantil, tal como o bem conhecido tema “A Todos Um Bom Natal”. A maioria destes temas, apresentados com novos arranjos instrumentais e novas roupagens, foi interpretada de forma exemplar pelos alunos, que juntaram à sua indumentária adereços alusivos à época e às características dos temas. A maioria das canções foi acompanhada por pequenas coreografias e/ou pequenos solistas que abrilhantaram e trouxeram toda a magia natalícia a este festival.

A participação neste evento é o resultado de um processo que envolve professores, escolas e alunos e que culmina na apresentação em palco.





Daí resultam aprendizagens significativas, não só a nível formativo - educação da voz -, mas também a nível da experiência de palco e da fruição dos momentos artísticos proporcionados pelos outros coros participantes. Cada vez mais, as aprendizagens são efetivas quando passam a fazer parte do próprio aluno de forma intrínseca e a participação neste tipo de eventos é potenciadora desse tipo de aprendizagem. De salientar que este evento tem despertado cada vez mais o interesse da comunidade escolar, o que se traduz no aumento do número de participações, tanto de escolas, quanto de alunos. Igualmente, verifica-se que este evento tem atraído cada vez mais público, composto pela comunidade escolar e pelos muitos turistas que habitualmente visitam a Madeira

nesta quadra festiva, aos quais se juntam ainda as milhares de visualizações *online*.

A situação pandémica atual, infelizmente, limitou o envolvimento de algumas escolas neste festival. Esta foi uma das grandes dificuldades sentidas pelos professores, na preparação dos temas apresentados, assim como pela organização, na operacionalização do evento. Porém, apesar das adversidades, a organização e os professores conseguiram levar a bom porto esta V Edição do Festival Regional de Coros Escolares, pelo que o balanço é positivo. É, portanto, um evento para continuar, não só pelas aprendizagens basilares e transversais que proporciona aos nossos alunos, através do “espírito natalício”, mas também, aos madeirenses e a quem nos visita nesta época.



# Planear e avaliar na educação pré-escolar

Vanda Oliveira - Divisão de Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico



A Secretaria Regional de Educação, Ciência e Tecnologia, através da Direção Regional de Educação, em parceria com a Direção-Geral da Educação, realizou no passado dia 10 de dezembro de 2021, no auditório da Escola Profissional Dr. Francisco Fernandes, uma conferência de apresentação da publicação “Planear e avaliar na educação pré-escolar”.

O evento contou com a presença do Secretário Regional de Educação, Ciência e Tecnologia, Jorge Carvalho, e do Diretor Regional de Educação, Marco Gomes, e decorreu em duas sessões. A sessão da manhã destinou-se aos estabelecimentos das zonas este e oeste da Região Autónoma da Madeira (RAM). A sessão da tarde foi dirigida aos estabelecimentos da zona centro. Estiveram presentes 180 profissionais de educação de infância, representativos da quase totalidade dos estabelecimentos de educação e ensino da rede pública, dos estabelecimentos de ensino particulares e cooperativos e dos estabelecimentos propriedade de instituições particulares de solidariedade social da RAM, bem como outros atores educativos com responsabilidade na área da educação (dirigentes da Direção Regional de Educação, da Inspeção Regional de Educação e da Universidade da Madeira).

A conferência foi dinamizada pelos autores da referida brochura - Liliana Marques, Maria

Isabel Lopes da Silva, Maria João Cardona e Pedro Rodrigues - que deram voz aos aspetos essenciais desta publicação, relacionando a teoria com as práticas de planeamento e avaliação para o desenvolvimento do currículo, concretizada no Projeto Curricular de Grupo e no seu desenvolvimento ao longo do ano, onde os processos de registo e organização da documentação, a participação e o envolvimento de todos os intervenientes educativos e a comunicação da avaliação mereceram particular destaque.

## As novas publicações de apoio à Educação Pré-Escolar

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), homologadas em 2016, constituíram-se como referenciais comuns para o trabalho educativo dos educadores de infância, visando assegurar “(...) uma unidade e sequência em toda a pedagogia para a infância e que o trabalho profissional com crianças dos zero aos seis anos tenha fundamentos comuns e seja orientado pelos mesmos princípios que constituem uma base comum para o desenvolvimento da ação pedagógica em creche e jardim-de-infância”. (Despacho n.º 9180/2016, de 19 de julho) e encetaram um processo reflexivo sobre o desenvolvimento curricular na educação pré-escolar, quer por parte dos atores educativos que têm a responsabilidade de construir e gerir o currículo nos seus ambientes de aprendizagem como também por parte dos responsáveis pela formação contínua no sentido do desenvolvimento profissional dos mesmos.

A apresentação e divulgação, pela Direção-Geral da Educação, em abril de 2021, das brochuras de apoio à operacionalização destas Orientações Curriculares: “Participação e envolvi-



mento das famílias - construção de parcerias em contextos de educação de infância” e “Planear e avaliar na educação pré-escolar”, incorporam um importante contributo para melhores e mais integradas práticas pedagógicas nesta etapa de educação.

Estas novas publicações temáticas de Educação Pré-Escolar surgem, assim, como resposta à necessidade de elaborar materiais de apoio aos educadores de infância no modo como constroem e gerem o currículo e na forma como criam e promovem as condições para o estabelecimento das relações com as famílias e o envolvimento efetivo das mesmas na educação dos seus filhos.

Torna-se, pois, fundamental que estas duas brochuras, também elas instrumento de apoio à formação inicial e contínua dos educadores de infância e dos professores do 1.º ciclo, sejam passíveis de uma leitura e análise reflexiva por parte dos educadores de infância em conjunto com os seus pares e com outros intervenientes educativos, numa perspetiva de trabalho e aprendizagem colaborativos.

### **Apresentação da publicação “Planear e avaliar na educação pré-escolar”**

“Planear e avaliar o processo educativo de acordo com o que o/a educador/a observa, regista e documenta sobre o grupo e cada criança, bem como sobre o seu contexto familiar e social é condição para que a educação pré-escolar proporcione um ambiente estimulante e promova aprendizagens significativas e diversificadas, que contribuam para uma maior igualdade de oportunidades.” (OCEPE: 2016: p.13).

Dada a relevância que o trabalho de planificação e avaliação assume na ação educativa desenvolvida pelos educadores de infância nos estabelecimentos de educação da RAM, considerou a Direção Regional de Educação iniciar a apresentação destas publicações pela brochura “Planear e avaliar na educação pré-escolar” na medida em que esta traz a debate os vários domínios do desenvolvimento e da implementação do currículo, a clarificação de procedimentos de avaliação bem como a importância do trabalho colaborativo nesta primeira e primordial etapa da educação das crianças.

Organizada em 6 grandes capítulos, esta publicação parte de um enquadramento teórico inicial, onde são aclarados alguns conceitos básicos e tendo como referência as OCEPE. Cada capítulo é precedido de uma introdução que resume o seu conteúdo, sendo apresentada no final uma síntese das ideias principais e questões de reflexão, sugestões de trabalho e exemplos.

Em síntese, e acreditando na importância desta fase da vida da criança em que a educação assume um papel relevante no desenvolvimento humano e social, nunca é demais visitar a escrita de João Costa, Secretário de Estado Adjunto e da Educação: “Todo o sistema educativo tem a aprender com a educação pré-escolar. Este é o nível educativo em que o currículo se desenvolve com articulação plena das aprendizagens, em que os espaços são geridos de forma flexível, em que as crianças são chamadas a participar ativamente na planificação das suas aprendizagens, em que o método de projeto e outras metodologias ativas são usados rotineiramente, em que se pode circular no espaço de aprendizagem livremente. Hoje, quando discutimos os restantes níveis educativos, conversamos sobre a necessidade de inovar nas metodologias de ensino, de promover a criação de salas de aula inovadoras, com espaços em que os alunos se possam sentar no chão ou circular livremente, do potencial de aproveitamento do dia-a-dia dos alunos para integração plena nas aprendizagens. Falamos sobre a diversificação de instrumentos de avaliação, da possibilidade de avaliar progresso por observação, da possibilidade de se progredir e avaliar sem recurso à retenção. Há uma tendência a esquecermo-nos de olhar para a educação pré-escolar e de constatar que muito do que hoje se procura já existe neste contexto.” (OCEPE: 2016: Preâmbulo).

#### **Referências**

- Cardona, Maria João (coord.); Silva, Isabel Lopes da; Marques, Liliãna; Rodrigues, Pedro. (2021). *Planear e avaliar na educação pré-escolar*, Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Silva, Isabel Lopes da (coord.); Marques, Liliãna; Mata, Lourdes; Rosa, Manuela. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*, Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE)
- Despacho n.º 9180/2016 - Diário da República n.º 137/2016, Série II de 19 de julho de 2016.



Região Autónoma  
da Madeira  
Governo Regional

Secretaria Regional  
de Educação, Ciência e Tecnologia  
Direção Regional de Educação

# TESOUROS da MINHA TERRA

Concurso Internacional de Expressão Plástica  
Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico

2022

Informações e Regulamento em  
<https://www.madeira.gov.pt/dre>



[www.youtube.com/c/EducaçãoArtística](https://www.youtube.com/c/EducaçãoArtística)



[dseducaoartistica](https://www.facebook.com/dseducaoartistica)



[educacaoartistica2020](https://www.instagram.com/educacaoartistica2020)



<https://www.madeira.gov.pt/dre>



[DRE.Educacao.Madeira](https://www.facebook.com/DRE.Educacao.Madeira)