

Instituto Politécnico de Viseu

Escola Superior de Educação de Viseu

Marlene Guerra Magalhães

Perceções de alunos e professores de Português e  
História e Geografia de Portugal do 2.º CEB,  
relativamente às Provas de Aferição realizadas no 5.º ano  
do Ensino Básico



Viseu, abril de 2020

Marlene Guerra Magalhães

Perceções de alunos e professores de Português e História e Geografia de Portugal do 2.º CEB, relativamente às Provas de Aferição realizadas no 5.º ano do Ensino Básico

### **Relatório Final de Estágio**

Mestrado em Ensino do 1.º CEB e do 2.º CEB em Português e História e Geografia de Portugal

Trabalho efetuado sob a orientação de:

Professor Doutor João Rocha

Professor Doutor Henrique Ramalho

Viseu, abril de 2020



## **Agradecimentos**

A paixão pelo ensino é algo que me acompanha a algum tempo, e ser professora é um objetivo de longa data que sem determinação e perseverança não poderia ser alcançado. No âmbito da educação são vários os aspetos que me deslumbram, desde a função do professor, as particularidades de cada aluno, os projetos envolventes, as salas de aula equipadas, os materiais pedagógicos, as disciplinas, o ensino e a avaliação.

O desejo e a predisposição para encarar este papel sempre foi algo intrínseco, que pressupõe uma vocação para abraçar o ensino. No decorrer dos anos que compõem a Licenciatura e o Mestrado, apercebi-me que o papel do professor não pode ser homogéneo, daí ser uma tarefa exigente e um desafio grandioso que nos obriga a dar o melhor de nós a fim de garantir o sucesso das aprendizagens dos alunos, exigindo dedicação, competência e valor, mas também muita preparação e aprendizagem.

Ainda que a educação seja cativante, ser professor exige imenso de nós, eleva as nossas capacidades e põe à prova os nossos conhecimentos, diariamente. Assim sendo, para que esta meta fosse alcançada, foi necessário percorrer um longo e exigente percurso académico que sem o acreditar nas minhas capacidades individuais e o apoio de várias figuras cruciais tornariam toda a caminhada muito mais custosa. Por isso, torna-se importante reconhecer e agradecer a todos aqueles que respeitaram e apoiaram tal desejo e assim permaneceram ao meu lado no concretizar desta formação.

Desta forma, agradeço individualmente:

Aos meus pais, pela sua incontestável permanência, compreensão, confiança e apoio ao longo de todo o percurso, bem como pela educação e ensinamentos que sempre me incutiram.

À minha irmã, pelas palavras de apoio e incentivo e pela infindável cumplicidade.

Ao Professor Doutor João Rocha e ao Professor Doutor Henrique Ramalho pela amabilidade, disponibilidade e rigor com que me ajudaram na orientação do Relatório Final de Estágio.

À Escola Superior de Educação de Viseu (ESEV) pelo profissionalismo, pelas aprendizagens, experiências e oportunidades que me proporcionou, bem como pelos anos letivos fantásticos que certamente foram marcantes e serão recordados com nostalgia ao longo da vida.

Aos meus amigos e colegas que de uma forma ou outra contribuíram no concluir desta etapa da vida com sucesso, a eles sou grata pela amizade, companheirismo e amparo.

A todos, muito obrigada!

## Resumo

No âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES), que integra o plano de estudos do Mestrado em Ensino do 1.º CEB e do 2.º CEB em Português e História e Geografia de Portugal, apresentamos o nosso Relatório Final de Estágio.

Neste, procuramos, na primeira parte, dar a conhecer o percurso trilhado ao longo das práticas de ensino supervisionadas, caracterizando os contextos e apreciando criticamente as competências desenvolvidas em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico e de 2.º Ciclo do Ensino Básico. Na segunda parte, apresentamos o trabalho de investigação desenvolvido.

Dado que as provas de aferição constituem um instrumento de avaliação externa desenvolvido por organismos do Ministério da Educação de cariz obrigatório, cuja função é potenciar a avaliação interna realizada nas escolas, regular e aferir as aprendizagens dos alunos e, quer os professores quer os alunos sentem uma grande preocupação com a realização das mesmas, considerámos relevante desenvolver um estudo norteado por estes pressupostos. Saliámos que a avaliação é algo que transcende as escolas e que se constitui como parte fundamental e integrante do desenvolvimento curricular; mas que esta acarreta opiniões divergentes por parte de alguns dos envolvidos, como professores e alunos, havendo quem defenda a sua realização e, em contrapartida, quem não veja quaisquer benefícios.

Com a investigação desenvolvida, pretendemos dar a conhecer as perceções de alunos e professores de Português e História e Geografia de Portugal do 2.º CEB, relativamente às provas de aferição realizadas no 5.º ano do Ensino Básico. A seleção do ciclo de ensino e das disciplinas adveio do contacto direto e consistente com o tema durante o período de PES realizada em contexto da Prática de Ensino Supervisionada em Português e História e Geografia de Portugal no 2.º CEB II, e das várias alusões feitas por parte dos órgãos de comunicação social relativamente a esta problemática.

Em termos empíricos, o estudo recorreu a uma metodologia híbrida, com recurso ao inquérito por entrevista a quatro professores do 2.º CEB, dois de Português e dois de História e Geografia de Portugal, e à aplicação de inquéritos por questionário a 20 alunos do 5.º ano e a 20 alunos do 6.º ano. Todos os participantes frequentam um agrupamento de escolas do concelho de Viseu.

Os dados obtidos permitiram-nos concluir que, de forma geral, os participantes são contra este instrumento de avaliação, que em nada se destaca de um outro já implementado. Ainda assim, conseguem destacar algumas vantagens, como a utilidade para o professor na perceção das dificuldades e potencialidades dos seus alunos, face

à média nacional e a obrigatoriedade do cumprimento dos programas. Porém, estas são insuficientes quando comparadas às desvantagens que incluem, a pressão exercida na comunidade escolar e a menção negativa aos “rankings”, que desvirtuam o que está subjacente ao processo de ensino-aprendizagem.

**Palavras-chave:** Provas de Aferição; Português; História e Geografia de Portugal; 2.º Ciclo do Ensino Básico; Perspetivas de professores e alunos

## **Abstract**

This Final Internship Report is part of the Supervised Teaching Practice unit that integrates the Master's program in the First Cycle of Basic Education and Portuguese and Portuguese History and Geography of the Second Cycle of Basic Education.

The selection of the study theme results from a concern felt by any teacher and student who lives closely with the assessment tests. As assessment tests made up of a mandatory career evaluation model that does not count towards a student's grade. It aims to transmit detailed information about performance, through individual class and school reports. It is an external evaluation instrument developed by bodies of the Ministry of Education, whose function is to enhance the internal evaluation carried out in schools, regulate and measure students' learning.

In this way, we know that assessment is something that transcends schools and constitutes a fundamental and integral part of curriculum development. However, it leads to divergent opinions on the part of some victims, such as teachers and students, with some who defend its realization and, on the other hand, who do not see any benefits.

Therefore, in this investigation we intend to make known the perceptions of students and teachers of Portuguese and History and Geography of Portugal of the 2nd CEB, regarding the assessment tests started in the 5th year of Basic Education. The selection of the teaching cycle and disciplines comes from direct and consistent contact with the subject during the Supervised Teaching Practice period, carried out in the context of PES 1st CEB, and from the various mentions by the media.

This consists of two parts, where the first integrates the characterization of contexts and critical criticism of the skills used in PES 1st CEB and PES 2nd CEB. The second part is devoted to research work.

In empirical terms, the study relied on conducting interviews with four teachers from the 2nd CEB, two from Portuguese and two from History and Geography of Portugal, and the application of questionnaires to 20 students from the 5th year and 20 from the 6th year. All participants attend a group of schools in the municipality of Viseu.

The data obtained allowed us to conclude that, in general, the participants are against this evaluation instrument, which in no way stands out from another one already implemented. Even so, it presents some advantages, such as its usefulness for the teacher in the perception of difficulties and potential of his students, in face of the national average and mandatory compliance with the programs. However, these are insufficient when compared to the disadvantages that include, the pressure exerted on the school

community and the negative mention of "rankings", which distort what is underlying the teaching-learning process.

**Keywords:** Assessment tests; Portuguese; History and geography of Portugal; 2nd Cycle of Basic Education; Teacher's and students perspectives.

## Índice

Introdução geral.....	1
Parte I- Reflexão crítica sobre as práticas em contexto.....	5
Preâmbulo.....	6
1. Contextualização das práticas desenvolvidas.....	7
1.1. Prática de Ensino Supervisionada no 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	9
1.1.1. Caracterização do contexto da PES no 1.º CEB I.....	9
1.1.2. Caracterização do contexto da PES no 1.º CEB II.....	11
1.2. Prática de Ensino Supervisionada no 2.º Ciclo do Ensino Básico.....	12
1.2.1. Caracterização do contexto da PES no 2.º CEB.....	12
2. Apreciação crítica das competências desenvolvidas com apresentação de evidências.....	14
2.1. Prática de Ensino Supervisionada no 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	14
2.2. Prática de Ensino Supervisionada no 2.º Ciclo do Ensino Básico.....	24
Síntese global da reflexão.....	31
Parte II- Trabalho de investigação.....	33
Nota introdutória.....	35
1. Revisão da literatura.....	36
1.1. A estruturação do Sistema Educativo Português: breve contextualização.....	36
1.1.1. O 2.º CEB no Sistema Educativo Português.....	38
1.2. Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico (CEB).....	41
1.2.1. Área disciplinar de Português.....	41
1.2.1.1. Papel e função do professor de Português do 2.º CEB.....	45
1.2.2. Área disciplinar de História e Geografia de Portugal.....	46
1.2.2.1. Papel e função do professor de História e Geografia de Portugal do 2.º CEB.....	48
1.3. Modalidades da avaliação em educação.....	49
1.4. Avaliação no Sistema Educativo Português.....	54
1.4.1. Enquadramento legal da avaliação normativa no 2.º CEB.....	56
1.5. Provas de Aferição.....	58
1.5.1. Enquadramento geral.....	58
1.5.2. Provas aferidas de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º CEB.....	63
1.5.2.1. Prova de aferição de Português.....	63
1.5.2.2. Prova de aferição de História e Geografia de Portugal.....	64

2. Metodologia.....	65
2.1. Definição do problema.....	68
2.2. Justificação e relevância do estudo.....	69
2.3. Definição de objetivos e/ou hipóteses de investigação.....	70
2.4. Tipo de investigação.....	70
2.5. Participantes e justificação da sua escolha.....	73
2.6. Técnicas e instrumentos de pesquisa.....	73
2.7. Procedimento.....	75
2.8. Análise e tratamento de dados.....	76
3. Apresentação e discussão dos dados.....	76
3.1. Análise e discussão das categorias respeitantes às entrevistas.....	77
3.1.1. Perceções dos professores relativamente à aplicação das provas de aferição com o intuito de melhorar a qualidade das aprendizagens.....	78
3.1.1.1. Categoria 1 – Relevância, efeito e impacto da prova de aferição no 5.º ano.....	78
3.1.2. Averiguação do trabalho desenvolvido pelos professores, antecipadamente à realização da prova de aferição.....	86
3.1.1.2. Categoria 2- Trabalho prévio de preparação dos alunos para a prova de aferição.....	86
3.1.3. Perceção sobre se as provas de aferição podem ser meios de avaliação da qualidade do trabalho docente.....	89
3.1.1.3. Categoria 3- Relação entre as provas de aferição e o trabalho docente.....	89
3.1.4. Compreensão acerca da função do resultado das provas de aferição na melhoria da aprendizagem dos alunos.....	91
3.1.1.4. Categoria 4- Resultado das provas de aferição.....	91
3.1.5. Comparação entre a importância e eficácia da avaliação externa e avaliação interna.....	95
3.1.1.5. Categoria 5- Avaliação externa e interna.....	95
3.2. Apresentação e discussão dos dados recolhidos pela aplicação dos questionários aos alunos do 2.º CEB.....	98
3.2.1. Perceções relativamente às provas de aferição do 5.º ano do Ensino Básico: descrição dos dados.....	99
3.2.2. Perceções relativamente às provas de aferição do 6.º ano do Ensino Básico: descrição dos dados.....	115
4. Conclusões do estudo.....	128

Conclusão.....	134
Referências bibliográficas.....	139
Anexos.....	152
Anexo 1. Grelha das presenças.....	(em formato digital)
Anexo 2. Planos de aula com conteúdos e objetivos sustentados cientificamente, em concordância com o “Programa e Metas Curriculares”.....	(em formato digital)
Anexo 3. Menção a assuntos contextualizados.....	(em formato digital)
Anexo 4. Exploração de conteúdos com base em situações do quotidiano dos alunos.....	(em formato digital)
Anexo 5. Obras determinadas no Plano Nacional de Leitura... (em formato digital)	
Anexo 6. Materiais didáticos.....	(em formato digital)
Anexo 7. Roteiro de Matemática.....	(em formato digital)
Anexo 8. Tarefas matemáticas.....	(em formato digital)
Anexo 9. Trabalho diversificado, em pares, pequeno e grande grupo.....	(em formato digital)
Anexo 10. Aprendizagens em diferentes ambientes.....	(em formato digital)
Anexo 11. Plantas das duas salas de aula do 1.º CEB.....	(em formato digital)
Anexo 12. Mapa de tarefas PES 1.º CEB.....	(em formato digital)
Anexo 13. Segurança nas atividades ensino-aprendizagem... (em formato digital)	
Anexo 14. Abordagem das diferentes Expressões nas práticas.....	(em formato digital)
Anexo 15. Abordagem de assuntos ligados a cidadania.....	(em formato digital)
Anexo 16. Relatórios crítico-reflexivos.....	(em formato digital)
Anexo 17. Festa de Natal (Projeto de envolvimento da família).....	(em formato digital)
Anexo 18. Caminhada da paz.....	(em formato digital)
Anexo 19. Lanche partilhado.....	(em formato digital)
Anexo 20. Interdisciplinaridade em aula.....	(em formato digital)
Anexo 21. Protocolo experimental.....	(em formato digital)
Anexo 22. Cartazes.....	(em formato digital)
Anexo 23. Softwares educativos.....	(em formato digital)
Anexo 24. Fichas de aplicação de conhecimentos partindo de temas comuns.....	(em formato digital)
Anexo 25. Jogos didáticos.....	(em formato digital)
Anexo 26. Dramatizações.....	(em formato digital)
Anexo 27. Plano de turma.....	(em formato digital)

Anexo 28. Certificados.....	(em formato digital)
Anexo 29. Hiperligação do documento Aprendizagens Essenciais de História de Geografia de Portugal do 5.º ano e de Português do 6.º ano.....	(em formato digital)
Anexo 30. Aprendizagens interligadas com datas festivas ou efemérides.....	(em formato digital)
Anexo 31. Atividade no âmbito da cidadania.....	(em formato digital)
Anexo 32. Aprendizagens relacionadas com situações do contexto real dos alunos.....	(em formato digital)
Anexo 33. Relações entre passado e presente.....	(em formato digital)
Anexo 34. Valorização das culturas e saberes de cada aluno.....	(em formato digital)
Anexo 35. Obras trabalhadas em sala de aula e determinadas no Plano Nacional de Leitura.....	(em formato digital)
Anexo 36. Materiais didáticos em aula.....	(em formato digital)
Anexo 37. Resolução de exercícios em grande grupo.....	(em formato digital)
Anexo 38. Momentos de trabalho fora do ambiente de sala de aula.....	(em formato digital)
Anexo 39. Planta da sala de aula do 5.º A e do 6.º B, respetivamente.....	(em formato digital)
Anexo 40. Projeto o conhecimento que não cabia dentro da sala de aula.....	(em formato digital)
Anexo 41. Obra “O Príncipezinho no século XXI”.....	(em formato digital)
Anexo 42. Guião redigido pelas estagiárias denominado de “À conversa com...D. João IV e D. Filipe III”.....	(em formato digital)
Anexo 43. Atividades lúdicas.....	(em formato digital)
Anexo 44. Uso de cartazes.....	(em formato digital)
Anexo 45. Mapas.....	(em formato digital)
Anexo 46. Softwares educativos.....	(em formato digital)
Anexo 47. Participação em projetos.....	(em formato digital)
Anexo 48. Planificação do projeto que integrou o PAA.....	(em formato digital)
Anexo 49. Transcrição da Entrevista- Entrevistado 1.....	153
Anexo 50. Transcrição da Entrevista- Entrevistado 2.....	156
Anexo 51. Transcrição da Entrevista- Entrevistado 3.....	158
Anexo 52. Transcrição da Entrevista- Entrevistado 4.....	161
Anexo 53. Questionário aos alunos do 5.º ano.....	164
Anexo 54. Questionário aos alunos do 6.º ano.....	170

## Índice de tabelas

Tabela 1 - Oferta curricular do 2.º CEB.....	41
Tabela 2 - Categoria 1: Relevância, efeito e impacto da prova de aferição no 5.º ano.....	79
Tabela 3 - Categoria 2: Trabalho prévio de preparação dos alunos para a prova de aferição.....	86
Tabela 4 - Categoria 3: Relação entre as provas de aferição e o trabalho docente.....	89
Tabela 5 - Categoria 4: Resultado das provas de aferição.....	91
Tabela 6 - Categoria 5: Avaliação externa e interna.....	96
Tabela 7- Organização dos alunos do 5.º ano por idade e sexo.....	99
Tabela 8 - Conhecimento da realização da prova de aferição a algumas disciplinas...	100
Tabela 9 - Necessidade de aplicar provas de aferição para verificar o que já foi aprendido e ajudar a melhorar.....	101
Tabela 10 - Comparação do nível de dificuldade entre as provas de aferição e os testes de avaliação.....	102
Tabela 11 - Simulação de situação de prova antes do momento da prova de aferição.....	103
Tabela 12 - Diálogo professor/alunos sobre a realização das provas de aferição.....	104
Tabela 13 - Preparação para a realização das provas de aferição.....	104
Tabela 14 - Influência da ansiedade e/ou nervosismo na realização das provas de aferição.....	105
Tabela 15 - Utilidade das atividades ensino/aprendizagem nas aulas de Matemática para a preparação para as provas de aferição.....	106
Tabela 16 - Opinião sobre a dificuldade dos testes de avaliação de Matemática.....	106
Tabela 17 - Preferência para com a disciplina de Matemática.....	107
Tabela 18 - Justificação da resposta fornecida na questão anterior.....	107
Tabela 19 - Nota final na disciplina de Matemática, no último período.....	107
Tabela 20 - Utilidade das atividades ensino/aprendizagem nas aulas de Ciências Naturais para a preparação para as provas de aferição.....	108
Tabela 21 - Opinião sobre a dificuldade dos testes de avaliação de Ciências Naturais.....	108
Tabela 22 - Preferência para com a disciplina de Ciências Naturais.....	109
Tabela 23 - Justificação da resposta fornecida na questão anterior.....	109
Tabela 24 - Nota final na disciplina de Ciências Naturais, no último período.....	109
Tabela 25 - Utilidade das atividades ensino/aprendizagem nas aulas de História e Geografia de Portugal para a preparação para as provas de aferição.....	110

Tabela 26 - Opinião sobre a dificuldade dos testes de avaliação de História e Geografia de Portugal.....	110
Tabela 27 - Preferência para com a disciplina de História e Geografia de Portugal.....	111
Tabela 28 - Justificação da resposta fornecida na questão anterior.....	111
Tabela 29 - Nota final na disciplina de História e Geografia de Portugal, no último período.....	111
Tabela 30 - Utilidade das atividades ensino/aprendizagem nas aulas de Educação Física para a preparação para as provas de aferição.....	112
Tabela 31 - Opinião sobre a dificuldade das modalidades trabalhadas nas aulas de Educação Física.....	112
Tabela 32 - Preferência para com a disciplina de Educação Física.....	113
Tabela 33 - Justificação da resposta fornecida na questão anterior.....	113
Tabela 34 - Nota final na disciplina de Educação Física, no último período.....	113
Tabela 35 - Organização dos alunos do 6.º ano por idade e sexo.....	115
Tabela 36 - Necessidade de aplicar provas de aferição para verificar o que já foi aprendido e ajudar a melhorar.....	116
Tabela 37 - Comparação do nível de dificuldade entre as provas de aferição e os testes de avaliação.....	117
Tabela 38 - Simulação de situação de prova antes do momento da prova de aferição.....	118
Tabela 39 - Nível de preparação para a realização das provas de aferição.....	118
Tabela 40 - Influência da ansiedade e/ou nervosismo na realização das provas de aferição.....	119
Tabela 41 - Conteúdos contemplados na prova de aferição, trabalhados previamente nas aulas.....	120
Tabela 42 - Grau de exigência na prova de aferição de Português.....	121
Tabela 43 - Nota final na disciplina de Português, no final do 3.º período.....	121
Tabela 44 - Preferência para com a disciplina de Português.....	122
Tabela 45- Justificação da resposta fornecida na questão anterior.....	122
Tabela 46 - Grau de exigência na prova de aferição de Educação Visual.....	122
Tabela 47 - Nota final na disciplina de Educação Visual, no final do 3.º período.....	123
Tabela 48 - Preferência para com a disciplina de Educação Visual.....	123
Tabela 49 - Justificação da resposta fornecida na questão anterior.....	124
Tabela 50 - Grau de exigência na prova de aferição de Educação Tecnológica.....	124
Tabela 51 - Nota final na disciplina de Educação Tecnológica, no final do 3.º período.....	125
Tabela 52 - Preferência para com a disciplina de Educação Tecnológica.....	125

Tabela 53 - Justificação da resposta de nada ou pouco da preferência para com a disciplina de Educação Tecnológica.....	125
Tabela 54 - Grau de exigência na prova de aferição de Educação Musical.....	126
Tabela 55 - Nota final na disciplina de Educação Musical, no final do 3.º período.....	126
Tabela 56 - Preferência para com a disciplina de Educação Musical.....	127
Tabela 57 - Justificação da resposta de nada ou pouco da preferência para com a disciplina de Educação Musical.....	127

## **Lista de Abreviaturas, Siglas**

2.º CEB- Segundo Ciclo do Ensino Básico  
AE- Aprendizagens Essenciais  
AEC- Atividades Extra Curriculares  
CRI- Recursos para a Inclusão  
EPE- Educação Pré-Escolar  
ESEV- Escola Superior de Educação de Viseu  
HGP- História e Geografia de Portugal  
IAVE- Instituto de Avaliação Educativa  
LBSE- Lei de Bases do Sistema Educativo  
ME- Ministério da Educação  
NSE- Necessidades de Saúde Especiais  
PAE- Perturbação de Aprendizagem Específica  
PES- Prática de Ensino Supervisionada  
PNL- Plano Nacional de Leitura  
REPA- Relatórios de Escola das Provas de Aferição  
RIPA- Relatórios Individuais das Provas de Aferição  
TIC- Tecnologias da Informação e Comunicação  
UC- Unidade Curricular

## **Introdução geral**

São várias as mudanças que com o decorrer dos anos têm vindo a suceder no sistema de ensino. As escolas, outrora de frequência facultativa, hoje são de cariz universal, obrigatório e gratuito até ao ensino secundário, o que nos leva a crer que cada vez mais se valoriza o papel da educação na vida do cidadão.

É na formação de indivíduos ativos que a escola ganha destaque. Esta formação deve incidir na preparação intelectual, emocional e ética do aluno, para que este se torne capaz de enfrentar os desafios da vida. O professor tem um papel fundamental nesta preparação, e um dos objetivos que lhe é atribuído passa por dotar o aluno de competências que lhe possibilitem tornar-se um ser completo e realizado, quer a nível pessoal quer profissional.

Uma reflexão levantada por Moretto (2001) alerta para a função da escola enquanto ferramenta de auxílio na formação de gerentes da informação e não meros acumuladores de dados. Efetivamente é isto que se pretende de um professor, é permitir aos alunos apropriarem-se de conteúdos de uma maneira crítica e reflexiva.

Quando somos confrontados com a questão “para que serve a escola?”, imediatamente nos deparamos com duas palavras: “educar” e “ensinar”. A Lei n.º 46/86 (Lei de Bases do Sistema Educativo – LBSE), de 14 de outubro, refere que a educação visa

promover o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva” (art.º 2.º, n.º 5).

Certamente, uma das principais funções da educação passa por educar e ensinar crianças e jovens, auxiliando-os a serem capazes de alcançar metas e a tornarem-se cidadãos responsáveis, livres e participativos no mundo. Contudo, é de salientar que tais funções não se restringem nem são da total responsabilidade da escola, mas também de outros agentes, desde a família a outras instituições sociais.

Patenteados alguns aspetos que caracterizam a educação e o papel da escola é importante sabermos se, enquanto docentes, o nosso papel está a ser bem executado, bem como conhecermos os nossos alunos e as suas principais facilidades e dificuldades. Portanto, é aqui que surge a avaliação como uma etapa importante do

processo de ensino-aprendizagem, na medida em que regula a prática educativa. Dias (1999) esclarece que

a avaliação da aprendizagem é uma componente essencial de um processo complexo composto por várias fases, que passam não só pela definição de objetivos educacionais, como também pela elaboração de conteúdos programáticos e definição de métodos pedagógicos de forma a esses objetivos sejam conseguidos e, ainda, pela definição dos tipos de avaliação a utilizar e construção de instrumentos de avaliação adequados” (p.2).

Inclusive, estes instrumentos são desenvolvidos quer a nível externo às escolas quer interno e é justamente a partir de um dos instrumentos externos mais recentes, as provas de aferição, que incide a problemática abordada nesta investigação.

As provas de aferição são realizadas anualmente, são obrigatórias e universais e aplicadas a algumas áreas disciplinares no 2.º, 5.º e 8.º ano. A intenção das provas de aferição passa por detetar quais as disciplinas que necessitam de intervenção de forma a garantir uma melhoria nas aprendizagens.

Apesar dos três anos onde as provas são aplicadas, no presente estudo focaremos em particular, o 5.º ano do 2.º CEB e daremos uma especial atenção às disciplinas de Português e História e Geografia de Portugal. O 5.º ano é um ano intermédio que culmina com o concluir do 1.º CEB e o início do 2.º CEB pelo que, segundo Rodrigues (2018), ainda “há tempo para se orientar o trabalho dos alunos para as áreas em que eles ainda podem melhorar” (p.8). Estas provas apresentam como referência de avaliação os documentos curriculares em vigor e não têm qualquer peso na classificação final dos alunos.

Ainda que as intenções das provas de aferição sejam plausíveis, na medida em que possibilitam aos professores, alunos, famílias e ao próprio sistema no que toca às opções tomadas ao nível das políticas educativas, perceber os progressos que cada aluno está a fazer, o que já aprendeu e também aquilo em que poderá melhorar e permitir, ainda, ter uma visão conjunta sobre como os alunos estão a aprender em cada escola e a nível nacional, existem muitas inconformidades e dúvidas acerca das reais finalidades deste instrumento de avaliação. A sua implementação concebe opiniões/visões divergentes, havendo quem defenda a sua realização e, em contrapartida quem não encontre quaisquer benefícios. Ainda que este instrumento de avaliação constitua um importante regulador do ensino, a sua aplicação não acarreta opiniões homogêneas e ao longo dos anos tem vindo a ser alvo de debates e inovações.

Desta forma, com o presente estudo procurámos junto de dois dos principais alvos das provas de aferição, professores e alunos, entender qual a perceção que detêm acerca do instrumento e se realmente compreendem o seu objetivo, quais as vantagens e desvantagens que destacam e se são a favor ou contra o mesmo.

Focando o tema do trabalho de investigação, este debate-se com as *Perceções de alunos e professores do 2.º CEB relativamente às Provas de Aferição realizadas no 5.º ano do ensino básico*. A escolha partiu da obrigatoriedade da realização das provas a nível nacional e das várias alusões ao assunto, quer pelos meios de comunicação social quer pela comunidade escolar aquando as intervenções e observações, quer ao nível do 1.º CEB e do 2.º CEB, em contexto de estágio.

A seleção do 2.º CEB ocorreu derivado do maior tempo de contacto com este ciclo e público-alvo, o que possibilitou a construção de respostas mais coesas e consistentes. A opção de utilizar duas turmas que frequentam anos de escolaridade distintos passa por garantir uma perceção de dois grupos, um que já realizou as provas de aferição e outro grupo que ainda não passou pela experiência.

O presente Relatório Final de Estágio foi realizado no âmbito das unidades curriculares (UC) de Prática de Ensino Supervisionada (PES), onde foi possível mobilizar e potencializar conhecimentos e competências, do curso de Mestrado em Ensino do 1.º CEB e do 2.º CEB em Português e História e Geografia de Portugal, da Escola Superior de Educação de Viseu (ESEV).

Este relatório é constituído por duas partes distintas, a primeira que consiste numa reflexão crítica sobre as práticas em contexto, onde apresentamos uma contextualização das práticas envolvidas no estágio no 1.º CEB e 2.º CEB, acompanhada de uma apreciação crítica das competências desenvolvidas no mesmo. Esta apreciação é realizada com base no documento dos Padrões de Desempenho Docente, acompanhado de algumas evidências de factos reais descritos.

Na segunda parte, expomos o trabalho de investigação desenvolvido acerca das perceções de alunos do 2.º CEB e professores de Português e História e Geografia de Portugal relativamente às provas de aferição realizadas no 5.º ano. O presente estudo empírico integra a condução de entrevistas a quatro professores do 2.º CEB e a aplicação de um questionário a vinte alunos do 5.º ano e outros tantos do 6.º ano.

Num primeiro momento, atentamos a revisão da literatura, que está fundamentada por meio de pesquisa bibliográfica. No momento que se segue, apresentamos a metodologia da investigação empírica. Neste ponto, justificamos a relevância do estudo, definimos os objetivos, o tipo de investigação, os participantes e justificação dos mesmos, esclarecemos quais as técnicas e instrumentos utilizados na pesquisa, o procedimento utilizado e a análise e tratamento dos mesmos.

Seguidamente, na terceira e quarta secção, apresentamos os dados recolhidos através das entrevistas e dos questionários elaborados para o efeito, procedemos à sua análise e interpretação e por fim, as conclusões finais retiradas do estudo. É de ressaltar que o documento agrega as respetivas referências bibliográficas e a legislação consultada, bem como os anexos mencionados ao longo do corpo do trabalho, de modo a sustentar e evidenciar todo o trabalho desenvolvido.

---

# **Parte I**

Reflexão crítica sobre as práticas em contexto

---

## **Preâmbulo**

Em consequência dos períodos de observação aquando a licenciatura, optámos por enveredar no Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e do 2.º Ciclo na vertente de Português e História e Geografia de Portugal, dando sustento à nossa formação profissional.

Uma das fases mais marcantes do Mestrado incidiu no período designado às experiências de práticas de estágio. Esta componente de formação foi proporcionada por intermédio da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES), que compreendeu a Prática de Ensino Supervisionada no 1.º CEB (PES 1.º CEB) e a Prática de Ensino Supervisionada no 2.º CEB (PES 2.º CEB).

A PES possibilitou a compreensão da ação docente, bem como a mobilização de saberes essenciais e a construção de soluções face aos desafios emergentes. As competências de ensino desenvolvidas ao longo das intervenções foram múltiplas, quer a nível investigativo quer reflexivo. Dada a riqueza que a experiência acarta, a primeira parte do Projeto de Investigação prende-se com a reflexão crítica sobre o trabalho desenvolvido em contexto, com a finalidade de averiguar o contributo desta ao nível da aquisição profissional de competências e conhecimentos.

A prática pedagógica permitiu o contacto com diferentes contextos escolares nos quais foram vivenciadas experiências únicas e gratificantes. As diferentes instituições de ensino revelaram-se essenciais e promotoras de grandes ensinamentos.

Numa primeira instância, a Prática de Ensino Supervisionada no 1.º CEB desenrolou-se em duas escolas, turmas e nível de ensino distintos. Este ciclo de ensino, segundo o Ministério da Educação (2004), “constitui a etapa da escolaridade em que se concretiza o princípio democrático que informa todo o Sistema Educativo e contribui, por sua vez, para aprofundar a democratização da sociedade” (p.11), regido por três princípios: i) criar condições para um crescimento integral da criança; ii) proporcionar a aquisição de saberes, assim como o seu domínio; iii) desenvolver valores, atitudes e práticas que contribuam para a formação de cidadãos conscientes e participativos numa sociedade democrática (Ministério da Educação, 2004).

Noutra instância, a Prática de Ensino Supervisionada direcionada ao 2.º CEB restringiu-se a uma única instituição e a duas turmas distintas. Este ciclo é uma das etapas da educação que inicia com a entrada dos alunos no 5.º ano do Ensino Básico, que compreende o 5.º ano e o 6.º ano e prevê a criação de condições que possibilitem ao aluno uma aprendizagem que permita a consolidação dos conteúdos.

Ambos os ciclos caracterizam-se pelo seu carácter universal, obrigatório e gratuito e visam assegurar a formação integral do aluno e a aquisição de conhecimentos basilares.

Dada a importância capital que a prática pedagógica facultou, a primeira parte do documento desenrola-se em dois momentos, um primeiro que contempla uma breve caracterização dos contextos de PES e o segundo envolve uma apreciação crítica das competências desenvolvidas com apresentação de evidências do estágio desenvolvido em contexto de 1.º CEB. Neste consta uma análise de todo o percurso realizado em termos retrospectivos, refletindo sobre as fragilidades sentidas, obstáculos ultrapassados e objetivos alcançados. Para o efeito, tivemos presente as planificações semanais, os relatórios crítico-reflexivos e a análise aos instrumentos de avaliação e gestão curricular.

A metodologia empregue envolveu a consulta do Despacho 16034/2010, de 22 de outubro alusivo aos Padrões de Desempenho Docente, que coincide em caracterizar o desempenho profissional do docente, bem como documentos oriundos da PES e outros de carácter educacional (Diário da República n.º 206/2010, Série II de 2010-10-22).

Em anexo constam os documentos que sustentam as evidências, tais como, planificações, materiais utilizados nas intervenções e relatórios crítico-reflexivos.

## **1. Contextualização das práticas desenvolvidas**

Ao longo do nosso percurso formativo foram várias as tarefas e os desafios enfrentados que vieram a revelar-se cruciais no crescer e evoluir da experiência. O trabalho exigido foi muito, mas todo ele enriquecedor, e o balanço não poderia ser mais positivo.

Uma das principais lições retiradas da experiência é a capacidade para aceitar os pontos negativos que nos são tecidos vendo-os como construtivos e, em contrapartida, sermos gratos pelos elogios e valorização das competências.

Os vários contextos proporcionados pela PES foram ultrapassados com sucesso. As realidades de contacto foram distintas e as necessidades dos alunos com quem nos cruzámos também. Contudo, o objetivo consagrado sempre foi equivalente, aprender o mais possível com os profissionais da educação e com o próprio contexto educativo e procurar garantir a riqueza do processo de ensino-aprendizagem e consequente desenvolvimento integral dos alunos.

Para tal, a capacidade de reflexão constante é indispensável, como sustentado por Alarcão (2007, p.3), “a reflexão precisa de ser sistemática nas suas interrogações e estruturante dos saberes dela resultante. A metodologia de pesquisa-ação apresenta-se com potencialidades para servir a este objetivo”.

A Prática de Ensino Supervisionada proporcionou experiências únicas e essenciais em várias instituições profissionais. A formação contextualizada contribuiu para que tivessem sido mobilizados diferentes saberes e foi vivida com grandes expectativas em ciclos compreendidos pela observação, planificação, ação e reflexão.

No que concerne à organização e funcionamento da unidade curricular, considero que esta se encontra bem organizada, e o trabalho que é articulado entre a PES e o desenvolvido noutras Unidades Curriculares (UC), em particular Didáticas Específicas, orientadas para as diferentes áreas, auxiliou os grupos no desenvolvimento de um trabalho mais sustentado. Os contributos das diferentes unidades curriculares possibilitou a construção integrada de diferentes competências e conhecimentos que visam o desenvolvimento e formação dos formandos.

Por meio da PES contactámos com diferentes: i) escolas; ii) níveis de escolaridade; iii) orientadoras cooperantes; iv) turmas; e v) documentos de organização e gestão escolar. As linhas orientadoras destes últimos variaram conforme o planeamento do Agrupamento de Escolas, como tal diferenciaram entre semestres, derivado da mudança de escola e público-alvo.

O trabalho desenvolvido na PES ocorreu em díade, que funcionou convenientemente. As diferentes práticas foram duplamente visionadas, quer por professores supervisores pertencentes a diferentes áreas disciplinares de ensino, quer a partir do contacto permanente com as orientadoras cooperantes que contam com vários anos de experiência e, como tal serviram de modelo de aprendizagem. Através das orientadoras cooperantes tivemos acesso às normas e diretrizes da escola que foram imprescindíveis no preenchimento e elaboração de documentos requeridos pela PES. Salientamos o papel importante que a supervisão assumiu no nosso desenvolvimento pessoal e profissional, tal como defendido por Rocha (2018) quando refere que a supervisão “deve assumir/assume um papel fundamental na PES (...), para uma formação integral (associando a teoria e a prática) dos futuros profissionais de educação; facultando-lhes um momento inicial de desenvolvimento pessoal e profissional único, irrepetível, incontornável e capital” (p. 711).

A passagem pelas escolas fez-nos atentar que as diferentes instituições são plasmadas enquanto espaço de inclusão e intervenção social, cujo foco crucial passa por facultar aos alunos um conjunto de aprendizagens de natureza diversa, garantindo-lhes o seu desenvolvimento integral. Ainda que se tratasse de duas instituições distintas, com orientações, realidades e necessidades diferentes, todas evidenciavam aspetos comuns, tais como a importância pela aprendizagem e pelo crescimento dos alunos.

Num primeiro contacto tudo foi novidade, desde a escola, turma e documentos e normas, como tal a postura reticente é intrínseca. Com o suceder dos dias, a experiência

e a prática contribuíram para o desenvolver da autonomia, confiança, postura e segurança em sala de aula.

A convivência e a relação direta que se estabelece entre professor/aluno/alunos foi o elemento primordial e marcante na formação enquanto futura docente e contribuiu para assegurar o gosto pela profissão.

O planeamento das várias aulas foi regulado por documentos definidos pelo Ministério da Educação, desde o Programa e Metas Curriculares do 1.º Ciclo do Ensino Básico orientado para as diferentes áreas disciplinares: Português, Matemática, Estudo do Meio e Expressões Artísticas e Expressão e Educação Físico-Motora e, no caso do 2.º CEB, para além do Programa e Metas Curriculares de Português e História e Geografia de Portugal, as planificações sustentaram-se no documento das Aprendizagens Essenciais (AE). O documento das AE é homologado pelo Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho, e

corresponde a um conjunto comum de conhecimentos a adquirir, identificados como os conteúdos de conhecimento disciplinar estruturado, indispensáveis, articulados conceptualmente, relevantes e significativos, bem como de capacidades e atitudes a desenvolver obrigatoriamente por todos os alunos em cada componente do currículo ou disciplina, tendo, em regra, por referência o ano de escolaridade ou de formação (p.19734).

O contacto com estes documentos serviu para atentar os conteúdos e objetivos apontados para os diferentes níveis de escolaridade, e como tal as planificações e definição de estratégias foram determinadas tendo por base estes documento e as características das turmas.

Contextualizadas as práticas, caracterizamos, de seguida, os contextos.

## **1.1. Prática de Ensino Supervisionada no 1.º Ciclo do Ensino Básico**

### **1.1.1. Caracterização do contexto da PES no 1.º CEB I**

Detalhando a PES no 1.º CEB, esta decorreu no primeiro semestre que integra o 1.º ano do Mestrado e sucedeu ao longo de dois dias (segunda e terça-feira) da semana. Esta desenrolou-se numa escola básica pertencente a um agrupamento de escolas da cidade de Viseu.

A turma envolvida frequentava o 3.º ano e era constituída por 26 alunos com idades compreendidas entre os 8 e os 9 anos, dos quais 13 pertenciam ao sexo masculino e outros tantos do sexo feminino. Um dos alunos apresentava uma Perturbação de Aprendizagem Específica (PAE), em particular Dislexia. Disponha de um

acompanhamento mais específico, prestado por uma professora de apoio que se deslocava com ele para uma sala à parte. Segundo Brennan (1988) "há uma necessidade educativa especial quando um problema físico, sensorial, intelectual, emocional ou social (...) afeta a aprendizagem ao ponto de serem necessários acessos especiais ao currículo (...) para que o aluno possa receber uma educação apropriada" (p. 36).

A turma evidenciava-se pelo bom comportamento e cumprimento das regras de sala de aula. Era uma turma ativa, comunicativa, motivada e com boas capacidades cognitivas. Os alunos apresentavam ritmos de aprendizagem e níveis de concentração díspares, pelo que, era necessário chamar à atenção ou prestar apoio individualizado. Os elementos das turmas patenteavam um desenvolvimento psicológico proporcional à idade, ainda que alguns manifestassem alguma imaturidade esporádica. A turma ostentava um bom rendimento/desempenho escolar e correspondeu positivamente às expectativas.

No que respeitava à sala de aula, esta localizava-se no segundo piso da escola. Este piso era de fácil acesso a todos os alunos, porque para além das escadas dispunha de um elevador que permitia o acesso a crianças portadoras de alguma incapacidade física. A sala de aula estava devidamente equipada, na sua maioria, pelas mesas de trabalho dos alunos, mais concretamente treze mesas dispostas em três colunas, cada uma com quatro mesas à exceção de uma que tinha cinco. Segundo Arends (2008), esta disposição confere ao professor o papel central onde este pretende prender em si toda a atenção. Segundo o mesmo autor, esta organização acaba por não facilitar a realização de certos momentos tais como discussões e partilha de ideias.

No espaço existiam grandes janelas que permitiam aos alunos ter acesso a luz natural, no entanto como as cortinas estavam sempre fechadas para que os alunos pudessem visionar o quadro negro ou o quadro interativo, apenas se desfrutava da luz artificial. Quanto à temperatura da sala, esta era regulada face às necessidades.

O ambiente vivido na sala de aula era propício à relação ensino-aprendizagem, e o balanço de uma primeira experiência foi bastante positivo.

No que respeita à componente letiva, esta iniciava pelas 9 horas, sendo feita uma interrupção de meia hora pelas 10 horas e 30 minutos. Os alunos que frequentavam as Atividades Extra Curriculares apenas saíam para almoçar pelas 13 horas enquanto os restantes saíam às 12 horas. O período da tarde iniciava às 14 horas e findava às 16 horas. Concluído o dia de aulas, a maioria dos alunos deslocava-se para as Atividades de Tempo Livre (ATL) onde aí permaneciam até às 19 horas.

### **1.1.2. Caracterização do contexto da PES no 1.º CEB II**

Quanto à PES no 1.º CEB II, esta passou a decorrer numa escola básica distinta daquela da PES no 1.º CEB I, também esta pertencente a um agrupamento de escolas de Viseu.

A turma envolvida frequentava o 2.º ano de escolaridade e era constituída por 20 alunos, 10 do sexo masculino e 10 do sexo feminino, com idades entre os 7 e os 8 anos. Na turma existia um aluno com Fibrose Quística, uma doença crónica e hereditária originada por alterações num determinado gene (o gene CFTR) que se transmite de pais para filhos e que provoca sintomas variados em diversos órgãos (Associação Nacional de Fibrose Quística, 2019). O aluno em questão dispunha de adequações no processo de avaliação.

No 2.º semestre, as intervenções decorreram ao longo de três dias (segunda, terça e quarta-feira) e a experiência consequente de uma primeira prática facilitou a inserção e adaptação a um novo contexto.

A turma envolvida caracterizava-se por ser bastante afetuosa, autónoma, participativa, enérgica e com gosto em partilhar experiências pessoais decorrentes das suas vivências. Manifestava gosto por apreender, interesse nas atividades e boas capacidades cognitivas, que não são mais evidenciadas pela falta de atenção e concentração que originavam comportamentos de “pura brincadeira” dentro da sala de aula.

Como aspetos inibidores, a turma de um modo geral, tinha falta de métodos de estudo e hábitos de trabalho e pouco acompanhamento pelos pais/encarregados de educação (EE).

No que respeita ao espaço físico, a sala de aula localizava-se no piso 1 da escola. Este era de fácil acesso às crianças uma vez que existia um elevador que facilitava a deslocação entre pisos a alunos portadores de alguma incapacidade física. A sala de aula estava devidamente equipada e ocupada, na sua maioria, pelas mesas de trabalho dos alunos. No total eram treze mesas de trabalho, das quais dez dispostas em “U” e as restantes ao centro. A disposição em “U” é facilitadora da visibilidade e da interação com o grupo e permite o contacto deste com o docente sempre que haja necessidade. Com esta disposição há um acesso rápido ao quadro e possibilita a entrada do docente dentro do “U” sempre que haja necessidade de estabelecer um contacto mais próximo com algum aluno. Contudo, também apresenta algumas desvantagens, uma vez que estabelece uma certa distância emocional entre professor e alunos e coloca uma distância física considerável entre os alunos que se sentam na ponta e os restantes

*Percepções de alunos e professores de Português e História e Geografia de Portugal do 2.º CEB, relativamente às Provas de Aferição realizadas no 5.º ano do Ensino Básico* (Arends, 1995). A sala possuía grandes janelas que permitiam aos alunos ter acesso a luz natural, contudo dada a disposição dos quadros estas encontravam-se, muitas vezes com as cortinas fechadas, de tal forma que a luz artificial era a mais usufruída.

Quanto à temperatura da sala, esta era muito quente nas estações de calor pelo que era comum os queixumes dos alunos, para colmatar esta fragilidade, a opção passava por fechar as persianas. A sala dispunha de um lavatório que os alunos usavam para lavar as mãos e beber água.

Quanto à componente letiva, esta iniciava pelas 9 horas, sendo feita uma interrupção de meia hora pelas 10 horas e 15 minutos. Os alunos retornavam à sala pelas 10 horas e 45 minutos e saíam às 12 horas e 30 minutos a fim de almoçarem. O período da tarde retomava às 14 horas e findava às 15 horas e 30 minutos. Após, os alunos dispunham de meia hora de recreio e, de seguida, usufruíam das AEC com duração de 1 hora. A seguir deslocavam-se para o ATL onde permaneciam até às 19 horas.

## **1.2. Prática de Ensino Supervisionada no 2.º Ciclo do Ensino Básico**

### **1.2.1. Caracterização do contexto da PES no 2.º CEB**

Particularizando a PES no 2.º CEB esta decorreu na mesma instituição de ensino ao longo dos dois semestres que integram o segundo ano de Mestrado.

O contexto da experiência decorreu numa Escola E.B. 2,3 do concelho de Viseu que, inclusive constitui a escola-sede de um Agrupamento. O meio envolvente é predominantemente rural.

A escola era composta por um edifício único formado por dois pisos. Ainda que as salas de aulas estivessem distribuídas por ambos, era no piso 1 que se encontravam a maioria delas. O acesso a estas era feito por meio de escadas.

Dado que as práticas se desenrolaram em duas salas de aula, uma delas dirigida às aulas de História e Geografia de Portugal e a outra à de Português, estas estavam ocupadas, na sua maioria, pelas mesas de trabalho dos alunos que se encontravam dispostas em "U". Estas tinham uma secretária dirigida ao professor, com computador e colunas, dois quadros, um negro e outro interativo, e um projetor. As salas apresentavam grandes janelas que possibilitavam a entrada de luz natural, com cortinas que eram fechadas mediante as necessidades. Existia sistema de aquecimento, que raramente era ligado.

Uma característica de grande vantagem para a comunidade educativa, era o amplo e abrangente espaço exterior, que possibilitava não só as brincadeiras livres como também a condução de aulas dinâmicas e em contexto diferente daquele que era o habitual. O espaço exterior acarreta várias vantagens ao nível do desenvolvimento físico

e cognitivo. Gil (1995) elucida para o facto de se pretender cada vez mais que “o espaço exterior seja uma parte constituinte da oferta educativa e, de preferência, que esteja sempre disponível” (p. 72).

Nesta escola, as práticas ocorreram três dias da semana (terça, quarta e sexta-feira), sendo que o tempo de contacto variava. Cada aula dispunha de 50 minutos atribuídos à disciplina de História e Geografia de Portugal (HGP) e 100 minutos, destinados ao Português. A carga horária atribuída a estas disciplinas encontra-se em conformidade com o estipulado pelo Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho que declara que “as escolas têm liberdade de organizar os tempos letivos na unidade que considerem mais conveniente desde que respeitem as cargas horárias semanais” (p.3486). Assim sendo, do total da carga atribuída às várias disciplinas, o Português deve ter, no mínimo, 250 minutos enquanto HGP 150 minutos.

No que respeita à componente letiva, esta iniciava pelas 8h30, sendo feita uma interrupção de 5 a 15 minutos, conforme o horário de recreio. A prática letiva findava pelas 17h00. Todavia, os horários das várias turmas variavam conforme o horário que lhes foi atribuído.

Dando referência às turmas envolvidas, contámos com duas, uma delas frequentava o 5.º ano e a outra o 6.º ano.

A turma do 5.º ano era constituída por 21 alunos, dos quais 10 eram do sexo masculino e 11 do feminino, com idades compreendidas entre os 9 e os 11 anos. Dois alunos, um rapaz e uma rapariga, usufruíam de medidas do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 06 de julho, tendo usufruído de medidas educativas especiais, com adequações curriculares individuais.

As aulas de História e Geografia de Portugal foram desenvolvidas com a turma referida anteriormente, sendo esta disciplina uma das preferidas pela maioria.

Os alunos, de forma geral apresentavam um desenvolvimento psicológico proporcional à idade cronológica. Tratava-se de uma turma muito ativa, comunicativa e cumpridora das regras da sala de aula. No decorrer da PES no 2.º CEB, os alunos revelaram interesse, entusiasmo e curiosidade em saber mais. Os momentos de partilha de experiências pessoais e do quotidiano foram uma constante e, por várias vezes, possibilitaram o estabelecimento de relações com os conteúdos que eram trabalhados. No que diz respeito às atitudes e aproveitamento no trabalho escolar, a turma era heterogénea. Havia alunos com muita motivação para o estudo, outros com pouca ou muito pouca, contudo, de um modo geral os resultados escolares eram positivos. O padrão de interação em sala de aula era estabelecido de forma organizada e o ambiente era propício ao processo ensino-aprendizagem.

Quanto à turma do 6.º ano, com a qual decorreram as aulas de Português, era constituída por 20 alunos dos quais 9 do sexo masculino e os restantes 11 do sexo feminino. Os alunos apresentavam idades compreendidas entre os 11 e os 13 anos. Dois alunos, um rapaz e uma rapariga, já tinham ficado retidos uma vez no 1.º ciclo. Um destes usufruía de todas as medidas do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. Possuía Apoio Pedagógico Personalizado, Currículo Específico Individual, Adequações no Processo de Avaliação, Tecnologias de Apoio, bem como de Plano de Ação do Centro de Recursos para a Inclusão (CRI) no âmbito de Terapia da Fala e Terapia Ocupacional. O outro aluno estava diagnosticado com síndrome de Dumping, uma patologia do sistema digestivo, apresentava défice de atenção/concentração, necessitando de mais tempo para as atividades abstratas.

A maioria dos alunos apresentava um desenvolvimento psicológico proporcional à idade cronológica. Era uma turma interessada, curiosa, interventiva e empenhada. Os alunos, de um modo geral, eram muito autónomos e uma minoria demonstrava alguma falta de concentração. Os momentos de silêncio eram raros e as discussões e diálogos eram uma constante na aula. A turma em questão era alvo de grandes elogios tecidos da parte dos professores que a descreviam como uma turma que demonstrava que “os bons alunos” ainda existem. A grande maioria apresentava bons resultados escolares manifestados em todas as disciplinas.

O padrão de interação em sala de aula era estabelecido de forma organizada e o ambiente vivido em sala de aula era agradável o que beneficiava a riqueza e eficácia do processo de ensino-aprendizagem.

## **2. Apreciação crítica das competências desenvolvidas com apresentação de evidências**

### **2.1. Prática de Ensino Supervisionada no 1.º Ciclo do Ensino Básico**

Findado um ciclo de aprendizagens deste percurso formativo, torna-se importante realizar uma retrospectiva, refletindo sobre as competências desenvolvidas ao longo do contexto no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Para tal, sustentamos a apreciação crítica no documento orientador, Padrões de Desempenho Docente, estipulado no Despacho 16034/2010, de 22 de outubro, que “define as características fundamentais da profissão docente e as tarefas profissionais que dela decorrem, caracterizando a natureza, os saberes e os requisitos da profissão” (Ministério da Educação, 2010, p.1).

Neste documento são apresentadas várias dimensões para as quais o professor deve dar respostas satisfatórias, caracterizando o seu desempenho profissional. De acordo com o Decreto-lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, o professor é assumido como

um profissional de educação, com a função específica de ensinar, pelo que recorre ao saber próprio da profissão, apoiado na investigação e na reflexão partilhada da prática educativa e enquadrado em orientações de política educativa para cuja definição contribui ativamente (p.5570).

A ação do professor deve ser sustentada na investigação constante e no saber atualizado. Segundo Nóvoa (1992) é importante para o professor refletir sobre as práticas, repensando-as, segundo uma visão crítica e autocrítica, reconhecendo os aspetos positivos bem como os negativos.

Passando a evidenciar o percurso de formação percorrido, este revelou-se exigente ao nível da elaboração de planificações e roteiros, definição de objetivos e seleção de recursos e estratégias com foco nas aprendizagens que se pretendiam desenvolvidas nos alunos. Outro aspeto a frisar passava pelo rigor científico dos conhecimentos e conteúdos a explorar em aula, desta forma a preocupação em investigar sobre temas a lecionar foi uma constante. Esta investigação torna-se imprescindível a fim de aprofundar determinado assunto, bem como de fornecer respostas acertadas aquando das questões tecidas pelos alunos.

Ainda que inicialmente o receio, a hesitação e a reticência se apoderassem, face à nova e desafiante experiência e exigências advindas desta, com o suceder dos dias e semanas, o que parecia ser complexo começou a simplificar e, para tal, contribuiu a experiência e prática adquirida, o que acabou por facilitar a elaboração de todo o trabalho.

No decorrer das práticas de ensino supervisionadas sempre nos mostrámos assíduos, o que é passível de ser constatado através da assinatura na grelha de presenças (cf. Anexo 1), e pontuais, apresentando-nos na sala de aula antes do toque de entrada e da chegada dos alunos, a fim de servir de bom exemplo bem como ter todo o material preparado para quando os alunos chegassem à sala.

Atentando a dimensão “Vertente profissional, social e ética”, na qual “sobressai o compromisso com o desempenho profissional, ou seja, o reconhecimento da responsabilidade individual pelo cumprimento da missão social e promoção da qualidade do ensino e da escola” (Ministério da Educação, 2010, p.3), procurámos ir ao encontro do determinado nos diferentes domínios prescritos nesta vertente.

Destacamos o cuidado em promover ambientes inclusivos, nos quais todos os alunos se sentissem confortáveis e inseridos. Nesse sentido tomámos sempre em consideração o estipulado pelo Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, quando defende uma “escola inclusiva, promotora de melhores aprendizagens para todos os alunos e a operacionalização do perfil de competências que se pretende que os mesmos desenvolvam, para o exercício de uma cidadania ativa e informada ao longo da vida...” (p. 2928).

Nas turmas com as quais contactámos existiam alunos que se apresentavam com Necessidades de Saúde Especiais (NSE) inda que não agravantes e capazes de impedir que executassem qualquer tarefa proposta. Apesar de não haver necessidade em adaptarmos as atividades ensino-aprendizagem, sempre houve um cuidado particular em respeitar o ritmo de trabalho do aluno.

Especificando o domínio “Compromisso com a construção e o uso do conhecimento profissional”, ao longo das várias semanas fizemos o planeamento das aulas, sustentando conteúdos e objetivos cientificamente, em concordância com o Programa e Metas Curriculares (cf. Anexo 2).

Para além de tratarmos os conteúdos estipulados pelos programas, houve o cuidado de transcender as aprendizagens, fazendo menção a assuntos contextualizados (cf. Anexo 3), não nos restringindo somente ao estipulado.

Em certos momentos, transpusemos as aprendizagens a situações do contexto real dos alunos, de modo a fazer com que estes fossem capazes de fazer interpretações mais imediatas, tendo por base as próprias vivências/experiências (cf. Anexo 4). Os alunos gostavam de partilhar experiências derivadas das vivências pessoais/quotidianas, pelo que os contributos justificáveis foram, sempre que possível, valorizados e integrados na aula.

Para além da consideração pelos Programas, a preparação das atividades letivas tiveram ponderação nas Planificações Anuais e Mensais, facultadas pelas orientadoras cooperantes, e em obras determinadas no Plano Nacional de Leitura (cf. Anexo 5).

A fim de realizarmos um trabalho adequado com os alunos e promovermos aprendizagens consistentes, sempre que nos deparávamos com dúvidas ou necessitávamos de conselhos, não hesitávamos em reunir com os professores. Estas (reuniões) sucederam com frequência, sobretudo ao nível da clarificação de conteúdos relativos à área disciplinar de Matemática.

Por várias vezes, patenteávamos materiais didáticos em aula (cf. Anexo 6), com o intuito de facilitar a compreensão dos alunos, tornando a aprendizagem viável e significativa, bem como evitar que as aulas se tomassem monótonas e rotineiras. Autores como Botas e Moreira (2013) defendem que a utilização de materiais didáticos

visa a motivação dos alunos, auxiliando-os na concretização e construção dos conceitos.

Realçamos a elaboração dos roteiros (cf. Anexo 7) de Matemática, que se mostraram especialmente úteis no planejar dos momentos e na construção das diferentes etapas de aprendizagem dos alunos acerca de conteúdos, por vezes tão abstratos.

Derivados dos ensinamentos decursivos de unidades curriculares (UC), como Linguagens e Representações em Português e Matemática e Didáticas Específicas, o papel do ensino exploratório sempre foi valorizado, como tal procurámos proporcionar aos alunos tarefas matemáticas (cf. Anexo 8) ricas e significativas, capazes de estimular o raciocínio matemático e garantir aprendizagens consistentes sobre noções importantes, oriundas de discussões coletivas (NCTM, 2000, cit. por Ponte, 2005).

Em sala de aula, ainda que as duas turmas não estivessem acostumadas a práticas de trabalho de grupo, considerámos relevante proporcionar momentos de trabalho diversificado, em pares, pequeno e grande grupo (cf. Anexo 9). Os alunos trabalhavam, na maior parte do tempo, individualmente e não tinham por hábito auxiliarem-se mutuamente. Com frequência existiam pequenos atritos entre colegas, por motivos de cópia ou rejeição de opiniões contrárias. Por todas estas fragilidades, é importante trabalhar estas competências e valores. O trabalho em grupo revela-se uma “metodologia de trabalho que contribui para a utilização de estratégias de cooperação e entreajuda para se alcançar um determinado fim, possibilitando um maior desenvolvimento pessoal e social dos alunos envolvidos” (Gomes, 2013, p.27). A partir destes os alunos debateram conteúdos, fomentando a argumentação crítica, registaram diferentes resoluções e interagiram entre si.

A constituição dos grupos nem sempre era bem aceite pelos alunos, que manifestavam a vontade de trabalhar com os colegas com os quais tinham maior empatia. Estes momentos de trabalho colaborativo, quando bem geridos, são ricos e possibilitam grande partilha/troca de ideias. Estudos conduzidos por Teixeira (1999) destacam que o

trabalho em grupo estimula o desenvolvimento do respeito pelas ideias de todos, a valorização e discussão do raciocínio; o fornecer soluções e apresentar questionamentos, não favorecendo apenas a troca de experiências, de informações, mas criando situações que ajudam o desenvolvimento da sociabilidade, da cooperação e do respeito mútuo entre os alunos, possibilitando aprendizagem significativa (p.26).

Para além de ter havido uma variedade no modo de trabalhar, também existiu o cuidado em alterar o ambiente das dinâmicas. Dado que os alunos passavam muito tempo em sala de aula, promovemos a aprendizagens em diferentes ambientes, tais como a biblioteca e espaço de recreio (cf. Anexo 10). O iniciar das atividades nestes ambientes foi difícil pelo facto dos alunos não estarem acostumados e, conseqüentemente estranharem estes momentos e espaços, que muitas vezes, eram associados a locais de brincadeira.

Relativamente às salas de aula, ambas primavam pela boa organização, o que facilitava o trabalho. As mesas dos alunos estavam desimpedidas, permitindo-os trabalhar de forma mais eficiente, evitando possíveis distrações com material e admitindo estabelecer o contacto visual professora-aluno. Ao nível da organização, acarretamos bons exemplos dos contextos pelos quais passámos, apresentamos em anexo as plantas das duas salas de aula do 1.º CEB (cf. Anexo 11), embora organizadas de forma distinta facilitavam o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem.

Ao nível do ambiente de sala de aula, outro aspeto de relevância passa pela promoção de ambientes limpos, organizados e securizantes. Sempre que os alunos terminavam qualquer tarefa eram solicitados a arrumar os materiais e só depois passar para a tarefa seguinte. Nas atividades de Expressões Artísticas, que requerem o uso de materiais variados, no caso da PES no 1.º CEB I, os materiais estavam resguardados numa caixa e quando solicitados eram distribuídos e recolhidos consoante a necessidade. Desta forma, as mesas estavam sempre limpas e não havia perigo dos alunos se magoarem com tesouras, por exemplo. Após o término das aulas, os alunos deixavam a sala limpa e arrumavam as cadeiras, na prática da PES no 1.º CEB II, existia um mapa de tarefas (cf. Anexo 12) no qual um aluno nomeado tinha o cargo de averiguar, diariamente, se a sala estava limpa e arrumada.

A segurança sempre foi um aspeto de atenção particular aquando as planificações, tal inferência pode ser constatada numa atividade do âmbito da Expressão e Educação Dramática, na qual os alunos foram convidados a manusear fantoches feitos com paus de espetada, e estes foram colocados com a ponta pontiaguda voltada para cima, de forma a não por a segurança dos alunos em risco (cf. Anexo 13).

As diferentes áreas do currículo foram valorizadas de forma equivalente. Ainda que sentíssemos algum desconforto em certas áreas, sobretudo ao nível das Expressões Artísticas, procurámos desafiar-nos e superar-nos, e as várias expressões fizeram parte das nossas práticas (cf. Anexo 14), com vista no desenvolvimento de várias aptidões nos alunos.

Na Educação para a Cidadania tivemos o cuidado de promover discussões sobre aspetos como a valorização do outro e a rejeição e condenação para com atitudes

*CEB, relativamente às Provas de Aferição realizadas no 5.º ano do Ensino Básico* discriminatórias e, desta forma atentar a visão que os alunos têm acerca de temáticas atuais da sociedade. Um dos casos debatidos em aula recaiu sobre os vários tipos de famílias (nuclear, monoparental, alargada, só de avós, etc.) (cf. Anexo 15), daqui foi mencionado o exemplo de famílias formadas com elementos do mesmo sexo, o que causou grande estranheza e troça na turma.

Assente no domínio do “Compromisso com a construção e o uso do conhecimento profissional”, é pertinente elevarmos o papel dos relatórios crítico-reflexivos elaborados após cada semana de prática (cf. Anexo 16). Estes permitiram refletir e analisar sobre a atividade letiva e as decisões tomadas, fomentando uma atitude crítica e reflexiva sobre o desempenho profissional. Reis (2008) afirma que

a redação de relatos sobre as suas experiências pedagógicas constitui, por si só, um forte processo de desenvolvimento pessoal e profissional ao desencadear, entre outros aspetos: a) o questionamento das suas competências e das suas ações; b) a tomada de consciência do que sabem e do que necessitam de aprender; c) o desejo de mudança; e d) o estabelecimento de compromissos e a definição de metas a atingir (p.21).

No domínio “Compromisso com a promoção da aprendizagem e do desenvolvimento pessoal a cívico dos alunos”, a PES no 1.º CEB proporcionou experiências de responsabilização e desenvolvimento de projetos na escola. Destacamos a conceção da festa de Natal que envolveu professores, pais e alunos do 1.º CEB. Esta oportunidade revelou-se valiosa e enriquecedora, a nível pessoal e profissional. Focando o momento da festa de Natal (cf. Anexo 17), que decorreu numa Escola Básica de Viseu, esta já não sucedia a alguns anos, pelo que foi gratificante voltar a dinamizar uma atividade estagnada. A festa incentivou os alunos para atitudes de partilha e colaboração entre toda a comunidade educativa.

Na “Caminhada da paz” (cf. Anexo 18) desenvolvida pela escola, participámos com grande ânimo. É de elevar a relevância e dimensão desta na sensibilização dos alunos, e não só, para uma temática tão importante com uma mensagem subjacente de elevado mérito.

Realçamos ainda, a promoção do lanche partilhado (cf. Anexo 19), que envolveu as turmas do 2.º ano e respetivas professores titulares e de apoio. Este apelou a valores como a partilha, união, colaboração e desenvolvimento social.

Considerando a dimensão “Desenvolvimento do Ensino e da Aprendizagem”, esta “operacionaliza o eixo central da profissão docente e envolve a consideração de três

*Percepções de alunos e professores de Português e História e Geografia de Portugal do 2.º CEB, relativamente às Provas de Aferição realizadas no 5.º ano do Ensino Básico* vertentes fundamentais: planificação, operacionalização e regulação do ensino e das aprendizagens” (Ministério da Educação, 2010, p.1).

Relativamente às planificações, estas revelaram-se exigentes. Foi necessário estruturar as atividades de ensino-aprendizagem com o intuito de promover o desenvolvimento integral das aprendizagens visadas nos alunos, isto tendo por base o estipulado no currículo. Para além das atividades, pensava-se em tempos atribuídos à duração de cada uma, recursos necessários e o que era pretendido em cada momento, traçando objetivos e respetiva avaliação das aprendizagens.

Os planos conduzem a “situações educativas que se caracterizam por um encadeamento harmonioso de ideias, atividades e interações” (Arends, 1999, p. 53). As várias planificações foram pensadas de modo a serem trabalhadas de forma interdisciplinar, rompendo assim com o isolamento entre áreas.

Enquanto na PES do 1.º CEB I, não existiram entraves em gerir os momentos referentes às diferentes áreas disciplinares da forma mais conveniente, na PES do 1.º CEB do 2.º semestre foi solicitado que as planificações deviam ser elaboradas respeitando o horário da turma.

Ainda que as aulas fossem planeadas com antecedência, nem sempre o planeado corria como idealizado. Em certos casos houve a necessidade de improvisar e ajustar as planificações de acordo com as necessidades e ritmos de aprendizagem dos alunos, isto é, se notámos dúvidas em qualquer conteúdo, ao invés de avançarmos, prolongámos o tempo de exploração deste. O nível de concentração dos alunos era limitado e díspar, pelo que não se justificava avançar na planificação quando estes não estavam predispostos para tal, pelo que era preferível alterar a estratégia.

As alterações nas planificações foram pertinentes, pois a partir delas aprendemos que perante algo inesperado devemos adotar uma postura estratégica e atuar contornando a situação.

As explorações dos conteúdos de cada área disciplinar partiu de temas comuns (cf. Anexo 20), em oposição à separação e trabalho das disciplinas de forma isolada. Quando as diferentes áreas são trabalhadas de forma singular, a escola acaba por negligenciar a conexão. A articulação entre áreas vai ao encontro do preconizado pela interdisciplinaridade, mobilizando e integrando conteúdos científicos de diferentes áreas, sem existir cortes ou segmentações, PCN (Parâmetros curriculares nacionais) (1999) destaca que “a interdisciplinaridade não dilui as disciplinas, ao contrário, mantém a sua individualidade. Mas, integra as disciplinas a partir da compreensão das múltiplas causas ou fatores que intervêm sobre a realidade e trabalha para a constituição de conhecimentos” (p.89).

Um dos aspetos que ressaltamos na forma de planear ao longo das duas PES foi a evolução no que respeita à estruturação e coerência das diferentes atividades. Contemplado no ato de planear, destaco a importância dos roteiros matemáticos (cf. Anexo 7), na medida em que permitiram estruturar atividades e antecipar respostas e situações, bem como soluções para estas.

O ato de planear foi rigoroso e os relatórios crítico-reflexivos (cf. Anexo 16) subsequentes às práticas profissionais foram pertinentes ao permitir percebermos a maneira de lecionar, as opções didáticas selecionadas, destacar os pontos fortes e fracos e se os desafios/objetivos aos quais nos propusemos foram alcançados.

Estes serviram para fazer balanços da prestação tendo em consideração aspetos refletidos e destacados quer pela orientadora cooperante quer pelos professores supervisores. Os feedbacks pressupunham uma autocrítica constante com vista na melhoria do desempenho e foram recebidos e interiorizados com satisfação.

Na matriz de Shulman e Shulman (2004), o professor precisa de estar preparado para conduzir o processo ensino-aprendizagem, para tal deve ser competente, isto é “estar preparado, disposto e capacitado para ensinar a aprender com as suas experiências práticas” (p.123).

Ao nível da pedagogia foi uma preocupação a utilização de conceitos científicos corretos bem como incentivar os alunos a empregá-los. Promovemos condições que permitiram o envolvimento/participação dos alunos e a interação entre professora/aluno/alunos foi concretizada de forma apropriada. Ao longo das aulas deslocámo-nos pela sala, respondendo e atentando de forma particular às necessidades dos alunos.

Ao longo das práticas um aspeto que tinha vindo a ser posto à prova era a comunicação. É importante comunicar com clareza, projetar a voz e utilizar um timbre adequado, este era um aspeto onde ostentávamos algumas fragilidades e com o suceder dos dias fomos aprimorando.

Um cuidado que existiu foi propor, sempre que possível, atividades lúdicas e envolventes aos alunos, bem como atividades experimentais na abordagem de conteúdos (cf. Anexo 21), promovendo a literacia científica. Griffin (1998, citado por Santos, 2002) destaca que as atividades experimentais contribuem para a motivação para as áreas científicas, estimulação da criatividade, reconhecimento da relevância da compreensão científica e desenvolvimento do pensamento independente.

Por variadas vezes recorremos a materiais didáticos (cf. Anexo 6), em situações de resolução de problemas e na prática compreensiva de procedimentos. O uso de cartazes (cf. Anexo 22) e *softwares* educativos (cf. Anexo 23), também foi frequente. A integração das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) foi uma constante,

dado que os alunos estão constantemente a ser estimulados pela tecnologia, a escola não deve desconsiderar este fator. Através da tecnologia educativa os alunos sentem-se motivados, ativos e conseqüentemente o processo de ensino-aprendizagem torna-se mais significativo e atrativo.

A avaliação é um importante regulador do ensino e da forma de perceber as aprendizagens dos alunos e, conseqüentemente da qualidade do nosso desempenho. Para além da observação, recorriamos a fichas de aplicação de conhecimentos com frequência, seguidas da respetiva correção oral e por escrito, apercebendo-nos desta forma das dificuldades da turma. Estas fichas foram elaboradas com recurso à pesquisa em diversas fontes fidedignas. Com a experiência procurámos que alguns dos exercícios contemplados nas fichas estivessem de acordo com temas do quotidiano dos alunos, ou em efeito de temas que estavam a ser explorados anteriormente numa qualquer área disciplinar, desta forma havia uma conformidade e continuidade (cf. Anexo 24). É de salientar que com a prática fomos aprimorando a elaboração das fichas, tendo especial cuidado na disposição dos exercícios segundo o grau de dificuldade, começávamos pelos mais fáceis aumentando a sua complexidade.

Utilizávamos com frequência o reforço positivo e o incentivo, valorizando o esforço, a dedicação e o empenho dos alunos, procurando motivá-los. Era notório o agrado e satisfação sempre que eram elogiados.

Focando o domínio da “Preparação e organização das atividades letivas”, por vezes senti a necessidade de modificar o espaço, de acordo à intenção da atividade. Isto sucedeu em trabalhos de grupo, jogos didáticos (cf. Anexo 25) e dramatizações (cf. Anexo 26).

No que diz respeito à dimensão “Participação na escola e relação com a comunidade educativa”, esta considera “as vertentes da ação docente relativas à concretização da missão da escola e a sua organização, assim como à relação da escola com a comunidade” (Ministério da Educação, 2010, p.1).

Sempre que possível e quando solicitado mostrámo-nos recetivos em colaborar com todos os projetos da instituição. Estas iniciativas são vantajosas na medida em que facilitam a ligação entre toda a comunidade educativa e esta relação é potenciadora do sucesso educativo.

Indo ao encontro do descrito nesta dimensão, destacamos a planificação da festa de Natal (cf. Anexo 17) em contexto da PES I, na qual fomos responsáveis pela organização. Um dos principais objetivos foi promover a participação e envolvimento dos encarregados de educação na vida dos educandos. O Ministério da Educação (1997) constata a importância de ser promovido o contacto e cooperação entre família

e escolas, na medida em que estes “dois sistemas contribuem para a educação de cada criança, sendo fundamental a existência de uma relação próxima entre os dois” (p. 43).

Este projeto teve boa aceitação por toda a comunidade educativa e foi gratificante e enriquecedor a nível pessoal e profissional. O facto de a atividade ter sido ser alargada a todo o 1.º CEB constituiu um desafio, no entanto esta opção tornou o projeto mais rico, dinâmico e apelativo.

Outra atividade proposta assentou na realização de um lanche partilhado (cf. Anexo 19) que envolveu três turmas do 2.º ano e respetivas professores titulares e de apoio. Neste apelou-se à importância da partilha e colaboração entre membros.

A participação na “Caminhada da Paz” (cf. Anexo 18) acarretou uma importante mensagem subjacente, sensibilizando os alunos para o reconhecimento da importância da segurança e união. Esta envolveu toda a comunidade educativa que aderiu em peso.

Particularizando o domínio do “Contributo para a realização dos objetivos e metas do Projeto Educativo e dos Planos Anual e Plurianual de atividades”, ainda que não tivéssemos participado na construção dos documentos orientadores da vida da escolar, tivemos oportunidade de elaborar uma simulação do Plano de Turma (cf. Anexo 27) destinado à turma com a qual realizámos a PES II. Este permite ao professor introduzir um processo formativo de melhor qualidade para os seus alunos. O documento abarca a i) caracterização da turma; ii) caracterização da equipa educativa; iii) opções e intencionalidades curriculares; iv) decisões estratégicas; v) modos de organização curricular; e vi) mecanismos de monitorização/supervisão.

Para concluir, na dimensão do “Desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida”, esta requer a permanente reconstrução e constante atualização do conhecimento profissional, ou seja “(...) o conjunto articulado de elementos necessários ao desempenho da ação, que envolve saberes e competências no âmbito do currículo e da didática, dos conteúdos, dos processos de ensino e da sua adequação aos diferentes contextos e necessidades dos alunos” (Ministério da Educação, 2010, p.1).

A formação é o elemento constitutivo da prática docente e a formação contínua ao longo da vida é essencial no aperfeiçoamento do processo ensino-aprendizagem.

Indo ao encontro do domínio “Formação contínua e desenvolvimento profissional”, foram várias as conferências e seminários (cf. Anexo 28) a que assistimos e/ou participámos. Estas abordaram várias e pertinentes temáticas, algumas delas relevantes para as dinâmicas de estágio, desde a melhoria e enriquecimento das práticas, contributos organizacionais das escolas e importância do trabalho colaborativo e da inclusão.

Para além das dimensões discriminadas no Despacho 16034/2010, de 22 de outubro, Shulman e Shulman (2004) destacam diferentes dimensões pelas quais o

*Percepções de alunos e professores de Português e História e Geografia de Portugal do 2.º CEB, relativamente às Provas de Aferição realizadas no 5.º ano do Ensino Básico*

docente deve ser regulado e que conduzem ao desenvolvimento pessoal e profissional. Essas dimensões envolvem visão, motivação, compreensão, prática, reflexão e comunidade.

## **2.2. Prática de Ensino Supervisionada no 2.º Ciclo do Ensino Básico**

A qualidade e a eficácia no ensino são aspetos fundamentais no desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, e para tal é expectado um grande papel dos profissionais da educação que revelam um profundo comprometimento na promoção do desenvolvimento integral do aluno, investindo qualidade nas aprendizagens.

A função de ensinar é a grande especificidade da profissão do docente, entendida segundo o patenteado no documento orientador *Padrões de Desempenho*, estipulado no Despacho 16034/2010, de 22 de outubro, como sendo a “ação intencional, orientada para a promoção de aprendizagens, especializada e fundamentada em saberes específicos” (p.1). Esta função pressupõe a definição de um perfil que se encontra estruturado em quatro dimensões fundamentais que caracterizam o seu desempenho profissional.

Focando o ciclo de aprendizagens decorrente do percurso formativo em contexto do 2.º CEB torna-se importante realizar uma apreciação crítica acerca das competências que nele se desenvolveram. Este ciclo é de carácter universal, obrigatório e gratuito e coincide com os últimos anos da infância que antecedem a pré-adolescência e compreende o 5.º ano e o 6.º ano.

A apreciação crítica encontra-se sustentada no documento orientador, “Padrões de Desempenho”, estipulado no Despacho 16034/2010 de 22 de outubro que “define as características fundamentais da profissão docente e as tarefas profissionais que dela decorrem, caracterizando a natureza, os saberes e os requisitos da profissão” (Ministério da Educação, 2010, p.1).

Neste documento são apresentadas várias dimensões fundamentais para as quais o professor deve dar respostas satisfatórias, caracterizando o seu desempenho profissional.

Nóvoa (1992) destaca que o professor deve refletir sobre as práticas, repensando-as segundo uma visão crítica e autocrítica, reconhecendo os aspetos positivos bem como os negativos. De acordo com o Decreto-lei n.º 239/2001, de 30 de agosto, o professor é assumido como

um profissional de educação, com a função específica de ensinar, pelo que recorre ao saber próprio da profissão, apoiado na investigação e na reflexão partilhada da

*Percepções de alunos e professores de Português e História e Geografia de Portugal do 2.º CEB, relativamente às Provas de Aferição realizadas no 5.º ano do Ensino Básico* prática educativa e enquadrado em orientações de política educativa para cuja definição contribui ativamente (p.5570).

O processo de formação pelo qual passámos revelou-se exigente, ao nível da elaboração de planificações e seleção de recursos e estratégias com vista às aprendizagens que pretendíamos desenvolvidas nos alunos. Apesar destes pressupostos realçamos a importância prestada ao rigor científico dos conhecimentos e conteúdos a explorar em aula, de modo a não induzir os alunos no erro e falta de veracidade.

Ainda que inicialmente nos mostrássemos receosos, hesitantes e reticentes com a nova e desafiante experiência e exigências advindas desta, com o suceder dos dias e semanas, o que parecia ser complexo começou a simplificar e, para tal, contribuiu a experiência e prática adquirida bem como o apoio e palavras de motivação e incentivo tecidas pelas orientadoras cooperantes.

Ao longo dos semestres sempre fomos assíduos e pontuais, apresentando-nos na sala de aula antes do toque de entrada e da chegada dos alunos, a fim de servir de bom exemplo bem como ter todo o material preparado para quando os alunos chegassem à sala.

Atentando a dimensão da “Vertente profissional, social e ética”, na qual “sobressai o compromisso com o desempenho profissional, ou seja, o reconhecimento da responsabilidade individual pelo cumprimento da missão social e promoção da qualidade do ensino e da escola” (Ministério da Educação, 2010, p.3), procurámos ir ao encontro do prescrito nos diferentes domínios determinados nesta vertente.

Para iniciar, destacamos o cuidado em promover ambientes inclusivos, nos quais todos os alunos se sentissem confortáveis e inseridos. Nas turmas com as quais contactámos existiam alunos com algumas necessidades específicas ainda que não agravantes e impeditivas à execução de qualquer tarefa proposta. Apesar de não haver necessidade em adaptar as atividades de ensino-aprendizagem, sempre houve um cuidado acrescido em respeitar o ritmo de trabalho dos alunos.

Especificando o domínio “Compromisso com a construção e o uso do conhecimento profissional”, ao longo das várias semanas fizemos o planeamento das aulas, sustentando domínios e conteúdos às aprendizagens, em concordância com o documento das “Aprendizagens Essenciais de História e Geografia de Portugal do 5.º ano” e “Aprendizagem Essenciais de Português do 6.º ano” (cf. Anexo 29). Para além de tratar os domínios estipulados pelo documento, houve o cuidado de transcender as aprendizagens e sempre que possível interligar conteúdos ou recordar datas festivas, efemérides (cf. Anexo 30) ou assuntos do âmbito da cidadania (cf. Anexo 31).

De forma continuada recorremos à investigação atualizada para desenvolver o nosso próprio saber e preparação a nível científico, e para tal sustentámo-nos essencialmente na “Gramática de Português 2.º Ciclo 5.º e 6.º ano” da Porto Editora e na “Breve História de Portugal” da autoria do historiador A. H de Oliveira Marques.

Em certos momentos transpusemos as aprendizagens a situações do contexto real dos alunos, de modo a fazer com que estes fossem capazes de fazer interpretações mais imediatas, tendo por base as próprias vivências/experiências (cf. Anexo 32). As permutas constantes estabelecidas entre o passado o presente e a realidade dos alunos são fundamentais na disciplina de História e Geografia de Portugal em que o propósito passa pelo conhecimento do passado por via do estudo do ser humano e do seu modo de vida, numa determinada época histórica. Estas “pontes” entre tempos cronológicos facilitam a reconstituição do passado. Algumas das ligações entre passado e presente partiam de momentos de diálogo ou discussão (cf. Anexo 33).

A valorização das culturas e saberes de cada aluno é crucial e garante o bem-estar dos mesmos. O indicador referido foi passível de atentar quando distinguidas as características do povo romano e povos bárbaros (suevos e visigodos) cujos costumes e crenças eram distintas (cf. Anexo 34). Tal assunto possibilitou a reflexão em grande grupo sobre as diferentes religiões praticadas no mundo.

Uma particularidade notória foi o gosto dos alunos em partilhar experiências derivadas das vivências pessoais/quotidianas, pelo que os contributos justificáveis foram, sempre que possível, valorizados e integrados na aula.

Para além da consideração pelos Programas, a preparação das atividades letivas tiveram ponderação nas Planificações Anuais e Mensais, facultadas pelas orientadoras cooperantes, e em obras determinadas no Plano Nacional de Leitura (cf. Anexo 35).

A fim de realizar um trabalho adequado e promover aprendizagens consistentes nos alunos, sempre que nos deparávamos com dúvidas ou necessitávamos de conselhos, não hesitávamos em recorrer às orientadoras cooperantes ou reunir com os professores da ESEV. As principais solicitações ocorreram sobretudo ao nível da clarificação de conteúdos relativos a assuntos do património local no âmbito da disciplina de História e Geografia de Portugal e no domínio da gramática ao nível do Português que é onde sentimos maiores fragilidades.

Por várias vezes patenteámos materiais didáticos em aula (cf. Anexo 36), com o intuito de facilitarmos a compreensão dos alunos, tornando a aprendizagem viável e significativa, bem como evitar que as aulas se tornassem monótonas e rotineiras. Botas e Moreira (2013) defendem que a utilização de materiais didáticos visa a motivação dos alunos, auxiliando-os na concretização e construção dos conceitos.

A resolução de exercícios e atividades em grande grupo foi uma opção frequente (cf. Anexo 37) que se revela uma “metodologia de trabalho que contribui para a utilização de estratégias de cooperação e entreajuda para se alcançar um determinado fim, possibilitando um maior desenvolvimento pessoal e social dos alunos envolvidos” (Gomes, 2013, p.27). A partir destes, os alunos debateram conteúdos, fomentando a argumentação crítica, registaram diferentes resoluções e interagiram entre si. Os momentos de trabalho conjunto, quando bem geridos, são ricos e de grande partilha/troca de ideias. Teixeira (1999), afirma que o

trabalho em grupo estimula o desenvolvimento do respeito pelas ideias de todos, a valorização e discussão do raciocínio; o fornecer soluções e apresentar questionamentos, não favorecendo apenas a troca de experiências, de informações, mas criando situações que ajudam o desenvolvimento da sociabilidade, da cooperação e do respeito mútuo entre os alunos, possibilitando aprendizagem significativa (p.26).

Em sala de aula, ainda que as turmas não estivessem rotinadas nesse tipo de trabalho, considerámos relevante proporcionar momentos de trabalho fora do ambiente de sala de aula (cf. Anexo 38), alterando desta forma o ambiente das dinâmicas. A condução das atividades nestes ambientes foi aceite com agrado pelos alunos que ainda não estando acostumados, resolveram o proposto e solicitaram mais atividades em contexto exterior ao da sala de aula.

Relativamente às condições físicas das salas de aula, ambas primavam pela limpeza, segurança e boa organização o que facilitava o desenrolar do trabalho. As mesas dos alunos estavam desimpedidas, permitindo-os trabalhar de forma eficiente, evitando possíveis distrações e admitindo estabelecer o contacto visual professora-aluno. Ao nível da organização, acarretámos bons exemplos derivados dos contextos, apresentamos em anexo as plantas das duas salas de aula (cf. Anexo 39), embora organizadas de forma distinta facilitavam o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. Após o término das aulas, os alunos tinham o cuidado de deixar a sala limpa e arrumavam as cadeiras

Assente no domínio do “Compromisso com a construção e o uso do conhecimento profissional”, é pertinente elevar o papel das reflexões feitas juntamente com os professores supervisores e orientadoras cooperantes após cada leção ou momento de avaliação da prática. Estas reflexões sucediam com o intuito de refletirmos acerca do desempenho o que se revela imprescindível na medida em que implica “imersão consciente do homem no mundo da sua experiência, um mundo carregado de

conotações, valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afetivas, interesses sociais e cenários políticos” (Gómez, 1995, citado por Ramalho, 2012, p. 206). Ainda que cada pessoa reflita espontaneamente sobre a sua prática, qualquer atitude de mudança acontece com a reflexão planeada e regular.

No domínio “Compromisso com a promoção da aprendizagem e do desenvolvimento pessoal a cívico dos alunos”, a PES proporcionou experiências pela responsabilização e desenvolvimento de projetos na escola. Destacamos a elaboração do projeto intitulado “O conhecimento que não cabia na sala de aula” (cf. Anexo 40) que integrou as turmas com as quais realizamos o período de estágio mas cuja visibilidade abrangeu toda a comunidade escolar. Foi um projeto de raiz, que aliou a diversão com a educação em que a operacionalização compreendeu dois momentos que visavam celebrar e sensibilizar a comunidade escolar para a comemoração de datas marcantes. O primeiro tratou a sensibilização do “Dia Mundial da Luta Contra a Sida” e o segundo comportou a comemoração do “Dia da Restauração da Independência”. Foram dois momentos de dramatização, um deles partiu de um texto selecionado da obra “O Príncipezinho do séc. XXI” de Manuela Lopes (cf. Anexo 41) e o outro de um guião redigido pelas estagiárias denominado de “À conversa com...D. João IV e D. Filipe III” (cf. Anexo 42).

Considerando a dimensão “Desenvolvimento do Ensino e da Aprendizagem”, esta “operacionaliza o eixo central da profissão docente e envolve a consideração de três vertentes fundamentais: planificação, operacionalização e regulação do ensino e das aprendizagens” (Ministério da Educação, 2010, p.1).

Relativamente às planificações, estas revelaram-se exigentes. Foi necessário estruturar as atividades de ensino-aprendizagem, com o intuito de promover o desenvolvimento integral das aprendizagens visadas nos alunos, isto tendo por base o estipulado no currículo. Para além das atividades, pensava-se em tempos atribuídos à duração de cada uma, recursos necessários e o que era pretendido em cada momento, traçando objetivos e respetiva avaliação das aprendizagens.

Por mais que as aulas fossem planeadas com antecedência, nem sempre o planeado corria como o idealizado. Arends (1999) salienta que os planos conduzem a “situações educativas que se caracterizam por um encadeamento harmonioso de ideias, atividades e interações” (p. 53). Em certos casos, houve a necessidade de improvisar e ajustar as planificações de acordo com as necessidades e ritmos de aprendizagem dos alunos, isto é se notámos dúvidas em qualquer conteúdo, ao invés de avançar prolongámos o tempo de exploração deste. O nível de concentração dos alunos era limitado e díspar, pelo que não se justificava avançar na planificação quando os alunos não estavam predispostos para tal, pelo que era preferível alterar a estratégia.

As alterações nas planificações foram pertinentes, pois a partir delas aprendemos que perante algo inesperado, devemos adotar uma postura estratégica e atuar dando “volta” à situação.

Ao nível da pedagogia, foi uma preocupação a utilização de conceitos científicos corretos, bem como incentivar os alunos a empregá-los. Promovemos condições que permitissem o envolvimento/participação dos alunos e a interação entre professora/aluno/alunos foi concretizada de forma apropriada. Ao longo das aulas deslocámo-nos pela sala, respondendo e atentando de forma particular, às necessidades individuais dos alunos.

Ao longo das práticas, um aspeto que foi sendo posto à prova, foi a comunicação, destacamos que é importante comunicar com clareza, projetar a voz e utilizar um timbre adequado, este era uma aspeto onde ostentávamos algumas fragilidades e com o suceder dos dias fomos aprimorando.

Um cuidado que existiu foi propor, sempre que possível, atividades lúdicas e envolventes aos alunos (cf. Anexo 43) de forma a motivá-los para a aprendizagem. Estas atividades abrangeram sopas de letras, palavras cruzadas ou jogos de respostas, nos quais era atribuída pontuação. Verificámos ao longo dos momentos de prática que existe uma relação de reciprocidade entre a motivação e a aprendizagem e, efetivamente a motivação estimula o indivíduo. Um aluno motivado encontra-se mais predisposto para aprender. Tal como Oliveira (1999, citado por Simão, 2005) refere, a motivação "deve ser entendida como um meio para alcançar o sucesso escolar, e para cumprir tal premissa o aluno deve sentir em casa e na escola um ambiente favorável ao seu interesse pessoal" (p.10).

Como mencionado anteriormente, por variadas vezes recorremos a materiais didáticos (cf. Anexo 36) e ao uso de cartazes (cf. Anexo 44), mapas (cf. Anexo 45). A utilização de softwares educativos (cf. Anexo 46), também foram frequentes. A integração das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) foi uma constante, dado que os alunos estão, de forma continuada, a ser estimulados pela tecnologia, pelo que a escola não deve desconsiderar este fator. Através da tecnologia educativa, os alunos sentem-se motivados e ativos, neste sentido, o processo de ensino-aprendizagem torna-se mais significativo e atrativo. O uso das TIC foi de importância crucial em termos de trabalho da localização geográfica dos alunos, onde para os situar/orientar espacialmente utilizávamos o serviço de pesquisa e a visualização de imagens de satélite da Terra, o *Google Maps*.

Relevamos que a avaliação é um importante regulador do ensino e da forma de perceber as aprendizagens dos alunos e, conseqüentemente da qualidade do nosso desempenho. Como tal, usámos, de forma recorrente, exercícios e fichas de aplicação

de conhecimentos, seguidas da respetiva correção oral e escrita. Esta tipologia de trabalho permitiu-nos apercebermo-nos das dificuldades da turma. Estes exercícios ou fichas foram elaborados com recurso à pesquisa em diversas fontes fidedignas. É de salientar que na elaboração das fichas tínhamos o cuidado de dispor exercícios segundo o grau de dificuldade, começando pelos mais fáceis e aumentar progressivamente a sua complexidade.

Utilizávamos, com frequência, o reforço positivo e o incentivo, valorizando o esforço, a dedicação e o empenho dos alunos, procurando motivá-los. Era notório o agrado e satisfação sempre que estes eram elogiados.

Focando o domínio da “Preparação e organização das atividades letivas”, por vezes sentimos a necessidade de modificar o espaço, de acordo com a intenção da atividade.

No que diz respeito à dimensão “Participação na escola e relação com a comunidade educativa”, esta considera “as vertentes da ação docente relativas à concretização da missão da escola e a sua organização, assim como à relação da escola com a comunidade” (Ministério da Educação, 2010, p.1).

Sempre que possível e quando solicitado mostrámo-nos recetivos em colaborar com todos os projetos da instituição. Estas iniciativas são vantajosas na medida em que facilitam a ligação entre toda a comunidade educativa e esta relação é potenciadora do sucesso educativo.

Indo ao encontro do descrito nesta dimensão, destaco a participação na “Celebração do Dia do Agrupamento”, através do projeto de História e Geografia de Portugal (HGP) “No encaço do património: Interação Escola/ Meio; Passado/ Presente” que contemplava oficinas de arqueologia (cf. Anexo 47) bem como a participação num workshop sobre plantas aromáticas desenvolvido na freguesia de Cavemães (cf. Anexo 48). Ambas as atividades tiveram boa aceitação e a nível pessoal e profissional revelaram-se gratificantes e enriquecedoras.

Particularizando o domínio do “Contributo para a realização dos objetivos e metas do Projeto Educativo e dos Planos Anual e Plurianual de atividades”, ainda que não tivéssemos participado na construção dos documentos orientadores da vida da escola, tivemos a oportunidade de elaborar uma planificação de um projeto que integrou o Plano Anual de Atividades (cf. Anexo 49), bem como analisar os documentos estruturantes do Agrupamento: Projeto Educativo e Planos de Turma.

Para concluir, quanto à dimensão do “Desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida”, esta requer a permanente reconstrução e constante atualização do conhecimento profissional, ou seja “o conjunto articulado de elementos necessários ao desempenho da ação, que envolve saberes e competências no âmbito do currículo e da

*Percepções de alunos e professores de Português e História e Geografia de Portugal do 2.º CEB, relativamente às Provas de Aferição realizadas no 5.º ano do Ensino Básico* didática, dos conteúdos, dos processos de ensino e da sua adequação aos diferentes contextos e necessidades dos alunos” (Ministério da Educação, 2010, p.1) e, nesse sentido, tivemos estes pressupostos em consideração.

A formação é o elemento constitutivo da prática docente e a formação contínua ao longo da vida é essencial no aperfeiçoamento do processo ensino-aprendizagem, o que corrobora com a perspetiva de Ponte (1996) quando refere que o desenvolvimento profissional é considerado uma aprendizagem contínua do professor que envolve o desenvolvimento de novos conhecimentos, capacidades e estratégias, que lhe permitem melhorar as suas práticas.

Ao longo dos semestres, o trabalho realizado foi desenvolvido em díade, o que reforçou o espírito de equipa, e possibilitou um aumento da confiança e da interação. A interajuda mútua foi importante e possibilitou a partilha de conhecimentos, indo ao encontro do preconizado por Roldão (2007) quando esclarece que o trabalho colaborativo “ é um trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados visados, com base no enriquecimento trazido pela interação dinâmica de vários saberes específicos e de vários processos cognitivos em colaboração” (p.27).

No que reporta ao domínio “Formação contínua e desenvolvimento profissional”, temos a consciência da necessidade de formação ao longo da vida, pois o ser professor é estar em constante aprendizagem e atualização de conhecimentos. Foram várias as conferências e seminários (cf. Anexo 28) a que assistimos e/ou participámos. Estes abordaram variadas e pertinentes temáticas, algumas delas relevantes para as dinâmicas de estágio, desde a melhoria e enriquecimento das práticas, aos contributos organizacionais das escolas e à importância do trabalho colaborativo e da inclusão.

### **Síntese global da reflexão**

Nesta primeira parte do Relatório focada nas práticas em contexto, foi possível refletir de forma crítica sobre o trabalho desenvolvido ao longo dos períodos de estágio no 1.º e 2.º CEB e, conseqüentemente averiguar quais os contributos que este assumiu ao nível da aquisição de competências e conhecimentos.

Enquanto futuros docentes, reconhecemos que o nosso desempenho profissional deve ser continuamente atualizado e inovado de forma a melhorar e diversificar as práticas em prol dos alunos. Shulman e Shulman (2004) destacam que o professor “deve desenvolver uma visão específica de ensino e aprendizagem; de processo de aprendizagem (ativo, construtivo, metacognitivo) em termos disciplinar e

*Percepções de alunos e professores de Português e História e Geografia de Portugal do 2.º CEB, relativamente às Provas de Aferição realizadas no 5.º ano do Ensino Básico interdisciplinar; de uma sala de aula onde um leque de atividades são desenvolvidas” (p.125).*

Relevamos que idealizámos as práticas refletindo acerca da eficácia das aprendizagens que pretendemos ver desenvolvidas nos alunos; assim como, assumimos a posterior reflexão sobre as lecionações como um elemento de aperfeiçoamento de aptidões.

Avocando o aluno como o “centro” do processo educativo, pensámos e desenvolvemos toda a nossa ação, atentando as particularidades da turma de forma a atingir objetivos definidos e garantir aprendizagens eficazes e significativas. A Academia das Ciências de Lisboa (2001) define a aprendizagem, como a “ação de adquirir os conhecimentos e a prática necessários para exercer uma certa atividade” (p.305).

Ao longo das intervenções pudemos constatar que o nosso papel enquanto professores requereu competências a nível psicológico e cognitivo. Apurámos ainda, que a sala de aula não se restringe somente a uma espaço físico, mas sim a um ambiente rico que diz muito sobre a aprendizagem que ali se desenvolve. O processo ensino-aprendizagem só é proveitoso se o espaço estiver disposto de forma organizada e de acordo com a intencionalidade do que se pretende trabalhado e dos objetivos a serem atingidos. Neste ambiente criámos laços afetivos, de confiança e respeito mútuo.

Ao longo das intervenções procurámos dar sempre o nosso melhor, desafiando capacidades e superando fragilidades, autossuperando-nos. Acreditando que nunca temos noção do limite das nossas capacidades, foi importante trabalharmos, inovarmos, e colocarmos diferentes habilidades à prova.

Com o decorrer da experiência apercebemo-nos que em certas situações surge a necessidade de aplicar diferentes estratégias, atendendo às características e ritmos de trabalho dos alunos. O desenvolver de uma postura estratégica é fundamental pois, por vezes, há a necessidade de atuar com prontidão em situações imprevistas.

Outro aspeto que evidenciamos é a capacidade de refletir sobre os pontos fortes e fracos consequentes do nosso desempenho, esta capacidade revela-se uma mais-valia no crescimento enquanto profissionais.

Ainda que, em fase inicial da experiência de PES, prestássemos maior preocupação na nossa ação e não tanto ao processo ensino-aprendizagem, com o decorrer das semanas houve um maior foco na promoção das aprendizagens, ponderando o valor didático e pedagógico das nossas escolhas, os conhecimentos prévios dos alunos, a eficácia dos recursos selecionados e a ligação dos conteúdos a assuntos do quotidiano dos alunos.

A ação e a forma de agir são tão mais eficientes quando conhecemos as escolas, os documentos de gestão e administração das mesmas, o pessoal docente e não docente,

e as características da turma e respetivos contextos/vivências. Em contacto direto com estas realidades apercebemo-nos de falhas/fragilidades que existem, e procurámos colmatá-las.

Concluimos esta primeira parte do Relatório evidenciando que “um professor competente precisa de entender o que deve ser ensinado, assim como precisa saber como ensinar” (Shulman & Shulman, 2004, p.127). Salientamos ainda que todo o trabalho desenvolvido ao longo das PES se revelou enriquecedor e gratificante; contudo o caminho de aprendizagem e ensino ainda é longo e resta-nos ambicionar que num futuro próximo consigamos colocar em prática todos os saberes e competências adquiridas de forma a tornarmo-nos uns profissionais mais aptos.

De seguida, na Parte II do Relatório, passamos a apresentar o trabalho de investigação desenvolvido.

---

## **Parte II**

Trabalho de investigação

---

## **Nota introdutória**

Quando pesquisamos o conceito “investigar”, encontramos-lo definido por Houaiss e Salles (2002) como sendo “o ato de procurar metódica e conscientemente descobrir (algo), através de um exame e observação minuciosos; pesquisar” (p.263). Para efetuarmos uma pesquisa minuciosa acerca de determinado tema, precisamos de partir de um problema definido que se pretende investigado e que objetiva a busca por soluções ou respostas. Uma investigação revela-se um processo essencial no que respeita à construção de conhecimentos, aliás Ponte (2012) acrescenta que se trata de “uma atividade de grande valor para o desenvolvimento profissional dos professores” (p.3).

Em detrimento das investigações que são feitas, o conhecimento científico é atualizado havendo progressão e melhoria na qualidade da ação pedagógica. Mediante as investigações conduzidas no âmbito da educação, o trabalho que é realizado nas escolas e as competências dos docentes são repensados tendo sempre como objetivo a melhoria e a evolução.

Focalizando na segunda parte que compõe o documento, apresentamos um estudo realizado em contexto do 2.º Ciclo do Ensino Básico. O tema da investigação centra-se nas percepções de alunos e professores de História e Geografia de Portugal e Português do 2.º CEB sobre as provas de aferição realizadas pelos alunos do 5.º ano do Ensino Básico. Este tema foi aludido por diversas vezes aquando das práticas supervisionadas do Mestrado em Ensino do 1.º CEB e do 2.º CEB em Português e História e Geografia de Portugal. Contudo, optámos pela escolha do 2.º CEB ao invés do 1.º CEB derivado ao maior tempo de contacto que estabelecemos com o público-alvo envolvido no estudo, o que possibilitou a construção de respostas mais coesas e consistentes. Muito se fala e expõe sobre as provas de aferição, mas são escassos os estudos que focam a opinião dos envolvidos de forma direta e como tal, a escolha desta temática pouco trabalhada. As provas de aferição constituem instrumentos de avaliação externa elaborados pelo Instituto de Avaliação Educativa (IAVE) e são equivalentes para todos os alunos sujeitos à avaliação; no entanto, contrariamente ao que acontece com os exames, estas não são tidas em consideração para a nota final do aluno.

Aludindo ao estudo empírico, este propõe dar resposta ao problema *“Quais as percepções de alunos e professores do 2.º CEB, sobre as Provas de Aferição realizadas pelos alunos do 5.º ano do Ensino Básico?”*

A investigação está estruturada em quatro secções. Na primeira parte é feita uma revisão da literatura acerca do tema em estudo, onde refletimos e sustentamos

evidências com autores e documentos de referência. Na segunda secção expomos a metodologia utilizada, bem como as várias etapas que integram o processo desenvolvido, desde a formulação do problema, objetivos do estudo empírico e explicitação do modo como a análise e tratamento de dados foi feita. A terceira secção norteia os resultados obtidos através de uma recolha efetuada por meio de entrevista aplicadas a quatro professores e por questionários aplicados a uma turma do 5.º ano e a outra do 6.º ano de escolaridade. Na quarta e última parte é apresentada a conclusão dos resultados obtidos, com o intuito de dar resposta à questão inicial.

## **1. Revisão da literatura**

### **1.1. A estruturação do Sistema Educativo Português: breve contextualização**

A partir do referencial normativo das políticas educativas, *Lei de Bases do Sistema Educativo Português*, aprovado pela primeira vez em 1986 e sofrendo alterações posteriores em 1997, 2005 e 2009, podemos consultar o quadro do Sistema Educativo, que concretiza o desenvolvimento da educação e do próprio Sistema Educativo em Portugal. Desta forma, temos acesso a um conjunto de princípios que asseveram o desenvolvimento de uma formação geral e específica que possibilita aos indivíduos o desenvolvimento das capacidades de uma forma plena.

A Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, dá-nos a conhecer a definição de Sistema Educativo como tratando-se do “conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente ação formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade” (p. 3067). Efetivamente, o Sistema Educativo Português deve procurar responder às necessidades autênticas da sociedade, valorizando a dimensão humana. Para tal, destacamos positivamente os incentivos norteados na Lei n.º 46/86, de 14 de outubro no que concerne à “formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários” e, ainda, a promoção na formação de “cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva” (p. 3068).

Nos termos estabelecidos, o direito à educação e à cultura é fulcral, e o sucesso desta passa pela democratização do ensino que deve ser promovido de forma justa e igualitária. No seguimento desta afirmação, a Constituição da República Portuguesa (2005) consigna que “todos têm direito à educação e à cultura” (art.º 73, ponto 1).

Atendendo à escolaridade em Portugal, esta caracteriza-se pelo seu carácter universal, obrigatório e gratuito para crianças e jovens com idades compreendidas entre

*Percepções de alunos e professores de Português e História e Geografia de Portugal do 2.º CEB, relativamente às Provas de Aferição realizadas no 5.º ano do Ensino Básico* os 6 e os 18 anos. Nestas idades, a escola assume a responsabilidade pelo desenvolvimento das aprendizagens dos alunos.

Explanando sucintamente a forma como o Sistema Educativo português se encontra organizado, deparamo-nos com uma divisão segundo níveis sequenciais que compreendem a Educação Pré-Escolar (EPE) e a Educação Escolar. A EPE é de cariz opcional e é dirigida a crianças entre os 3 anos e a idade de ingresso no 1.º CEB (6 anos) que lhe sucede. Considerada, segundo o que consta no documento “Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar” de 2016, como a “primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” (p.5), aqui o grande objetivo passa pela estimulação e desenvolvimento das potencialidades das crianças num clima de segurança afetiva e de estreita cooperação com a família.

Posteriormente a este nível, os alunos ingressam na Educação Escolar que contempla o Ensino Básico, Secundário e Superior.

O Ensino Básico encontra-se organizado em três ciclos (1.º CEB, 2.º CEB e 3.º CEB) que são regulados por um currículo definido. Segundo o patenteado no Decreto-lei n.º 55/2018, 6 de julho, é por meio do currículo que é garantido “que todos os alunos, independentemente da oferta educativa e formativa que frequentam, alcancem as competências definidas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” (p. 2931). O Ensino Básico é assumido como a base de todas as aprendizagens sequenciais e de formação básica do cidadão, colimando “assegurar uma formação geral comum a todos os alunos, proporcionando a aquisição dos conhecimentos basilares que permitam o prosseguimento de estudos” (Decreto-Lei n.º 55/2018, p. 2932).

O 1.º CEB integra quatro anos de escolaridade, o 2.º CEB integra dois (5.º e 6.º anos) e do 3.º CEB fazem parte três anos de escolaridade (7.º, 8.º e 9.º anos). Concluído o Ensino Básico, os alunos ingressam no Ensino Secundário, cuja duração é de três anos, agregando o 10.º, 11.º e 12.º anos. De acordo com o previsto no Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, este nível de ensino “visa proporcionar uma formação e aprendizagens diversificadas” a partir de uma panóplia de ofertas educativas e formativas que vão desde os i) Cursos Científico- Humanísticos; ii) Cursos Profissionais; iii) Cursos artísticos especializadas; iv) Cursos Profissionais e v) Cursos com planos próprios ou vocacionais. Cada um destes cursos gerais integra outros de cariz mais específico.

Quanto ao Ensino Superior, este é de carácter opcional e nele ingressam alunos a partir dos 17/18 anos. Contrariamente aquilo que sucede em ensinos precedentes, o Ensino Superior não é gratuito nem obrigatório e, para quem o frequenta é exigido o pagamento de um montante monetário (propinas) que no ano letivo 2018-2019 foi de

*Percepções de alunos e professores de Português e História e Geografia de Portugal do 2.º CEB, relativamente às Provas de Aferição realizadas no 5.º ano do Ensino Básico*

1.063,47€. O Ensino Superior confere graus que iniciam com a Licenciatura, seguida de Mestrado e Doutoramento. O grande objetivo passa por formar indivíduos diplomados em diversas áreas do saber, capazes de se inserirem em diferentes setores profissionais. A metodologia é sustentada na sua maioria, na componente de pesquisa e de investigação científica.

As escolas podem ser consideradas centros de desenvolvimento de políticas educativas uma vez que são legitimadas a tomar as próprias decisões, Fernandes (2007) acrescenta que “todas as escolas são responsáveis pela conceção, desenvolvimento e avaliação dos seus projetos educativos e curriculares; pelos seus regulamentos internos; e pelos seus planos anuais de atividades” (p. 584). As decisões a serem tomadas devem procurar assentar em vários domínios, desde o pedagógico, administrativo e o financeiro.

### **1.1.1. O 2.º CEB no Sistema Educativo Português**

Antecipadamente à explanação de como o 2.º CEB vigora em Portugal, torna-se importante elucidar sinteticamente algumas das características marcantes do 1.º CEB e que alteram com a mudança para o 2.º CEB.

A forma como a Educação Básica em Portugal tem vindo a expandir-se, fez com que o 1.º CEB deixasse de ser, progressivamente o ciclo inicial para passar a intermédio. No ensino básico é dada continuidade ao desenvolvimento e sistematização das aprendizagens essenciais. A idade dos alunos, que se situa entre os 6 e os 10 anos, invoca a necessidade de aproximação afetiva e de dependência relacional, pelo que o contato entre professor e alunos é maior e mais direto. Esta convivência direta torna-se um elemento crucial e facilitador da aprendizagem. Silva, Marques, Mata e Rosa (2016) salientam que “o professor do 1.º CEB assume uma maior responsabilidade pelo desenvolvimento global da criança, tanto ao nível das aprendizagens académicas e sociais, mas também ao nível afetivo, emocional e moral” (p.4).

O 1.º CEB é globalizante e da responsabilidade de um professor único, contudo este professor pode ser coadjuvado em áreas especializadas. O regime de monodocência integral é específico deste primeiro ciclo e concede a um só professor a gestão do processo de ensino-aprendizagem. Marchão (2012) defende que a monodocência facilita “a integração curricular e as diferentes aprendizagens no contexto escolar mas coloca aos professores responsabilidades múltiplas, sendo estes, na escola, os educadores/professores responsáveis pela formação global das crianças” (p.46). Assim sendo, esta característica é detentora de grandes fragilidades dado que “as solicitações do mundo exterior são tão complexas e diversificadas, que inviabilizam uma reposta

*Percepções de alunos e professores de Português e História e Geografia de Portugal do 2.º CEB, relativamente às Provas de Aferição realizadas no 5.º ano do Ensino Básico* adequada a todos os níveis, sem que para isso haja um apoio especializado” (Silva & Leite, 2015, p.4).

Uma outra característica peculiar que deve prevalecer nas práticas letivas do 1.º CEB reporta-se à capacidade do docente romper fronteiras nas várias áreas, em vez de ser feita uma separação e trabalhar as disciplinas isoladamente. Desta forma, há uma integração de saberes, ou seja é feita uma abordagem integrada do conhecimento ao invés da segmentação de saberes característica de outros ciclos de ensino. PCN (1999) sublinha que a “interdisciplinaridade não dilui as disciplinas, ao contrário, mantém sua individualidade, integrando as disciplinas a partir da compreensão das múltiplas causas ou fatores” (p.89). Noutra instância, Jacobs (1989) salienta que a integração curricular/disciplinar envolve uma visão do saber e da abordagem curricular que, conscientemente aplica metodologias e linguagens de mais do que uma disciplina para examinar ou estudar um tema central. Esta opção acaba por tornar o ensino mais rico e abrangente, pois quando as diferentes áreas são trabalhadas de forma singular, a escola acaba por negligenciar a conexão.

Apresentadas algumas das características mais marcantes do 1.º CEB, passamos à apresentação do 2.º CEB, ciclo este onde recaiu a nossa investigação empírica. Este ciclo inicia com a entrada dos alunos no 5.º ano e compreende dois anos de escolaridade, o 5.º e o 6.º ano. O 2.º CEB destina-se a alunos entre os 10 e os 12 anos, faixas etárias estas que coincidem com os últimos anos da infância e que antecedem a pré-adolescência.

O 2.º CEB prevê a criação de condições que possibilitam ao aluno uma aprendizagem que exceda a compreensão dos conteúdos, isto é seja capaz de promover o pensamento crítico, o empenho, a perseverança e a autonomia por meio de desafios e valorização de iniciativas. Neste ciclo são explorados os alicerces de todo o processo de aprendizagem futuro que se encontra orientado por um currículo definido que compreende áreas de saber mais específicas que vão além do saber disciplinar. O currículo não deve ser associado somente ao conhecimento, pelo que Silva (2010) alerta para o facto de que “o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade e subjetividade” (p.15).

O processo de ensino-aprendizagem é determinado por documentos/instrumentos de referência curricular vigentes, designados por Programas e Metas Curriculares, dirigidos às várias disciplinas, e as Aprendizagens Essenciais (AE) que “apresentam o racional específico de cada disciplina, bem como as ações estratégicas de ensino orientadas para o Perfil dos Alunos, visando o desenvolvimento das áreas de competências nele inscritas” (Despacho n.º 8476-A/2018, de 31 de agosto).

Estudos conduzidos por Roldão (2000) destacam que os programas não são o currículo mas sim “um conjunto de instruções, é uma previsão de organização possível, neste caso de conteúdos ou de competências” (p.14), são desta forma definidos como “instrumentos orientadores de como é que as aprendizagens devem ser, ou podem ser, organizadas” (p.15).

Regulado na Lei n.º 46/86, de 14 de outubro “o ensino organiza-se por áreas interdisciplinares de formação básica e desenvolve-se predominantemente em regime de professor por área” (p.3070). Contrariamente ao que o 1.º CEB concebe, no 2.º CEB o regime vigorante é a pluridocência e que vem substituir a monodocência e conseqüentemente a articulação curricular segundo a abordagem globalizante de ensino e aprendizagem.

Buescu, Morais, Rocha e Magalhães (2015) referem que “da monodocência do 1.º Ciclo, que contribui para uma relação mais próxima entre todas as componentes do currículo passa-se, no 2.º Ciclo, a um ensino por disciplina” (p.19). Desta forma, os docentes estão distribuídos por áreas e as turmas deixam de ter um professor titular para passarem a usufruir de um diretor de turma que funciona como agente pedagógico intermédio.

Na esteira de Clemente e Mendes (2013), “o diretor de turma assume-se como o elo de ligação com os restantes docentes da turma, bem como com os alunos e seus familiares, caracterizando-se pela sua função de mediação” (p.71). Esta figura de extrema importância na organização escolar não se confina nas competências diretas, mas também desempenha funções em órgãos como o Conselho de Turma e o Conselho de Diretores de Turma. Segundo o Decreto Regulamentar n.º 10/99, de 21 de julho, art.º 7, algumas das competências atribuídas ao cargo de diretor de turma são:

- i) assegurar a articulação entre os professores da turma e com os alunos, pais e encarregados de educação; ii) promover a comunicação e formas de trabalho cooperativo entre professores e alunos; iii) coordenar, em colaboração com os docentes da turma, a adequação de atividades, conteúdos, estratégias e métodos de trabalho à situação concreta do grupo e à especificidade de cada aluno; iv) articular as atividades da turma com os pais e encarregados de educação promovendo a sua participação; v) coordenar o processo de avaliação dos alunos garantindo o seu caráter globalizante e integrador; vi) apresentar à direção executiva um relatório, anual, do trabalho desenvolvido.

A oferta curricular agrupa áreas disciplinares, não disciplinares e de frequência facultativa (cf. Tabela 1). No 2.º CEB

*Percepções de alunos e professores de Português e História e Geografia de Portugal do 2.º*

*CEB, relativamente às Provas de Aferição realizadas no 5.º ano do Ensino Básico* a formação humanística, artística, física e desportiva, científica e tecnológica e a educação moral e cívica, visa habilitar os alunos a assimilar e interpretar crítica e criativamente a informação, de modo a possibilitar a aquisição de métodos e instrumentos de trabalho e de conhecimento que permitam o prosseguimento da sua formação, numa perspetiva do desenvolvimento de atitudes ativas e conscientes perante a comunidade e os seus problemas mais importante (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, p. 3070)

Uma oferta de carácter obrigatório que passa a vigorar a partir deste ciclo é o Apoio ao Estudo e que o Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho afirma ser “de frequência obrigatória para os alunos para tal indicados pelo conselho de turma, desde que obtido o acordo dos encarregados de educação” (p. 3479).

Tabela 1.

*Oferta curricular do 2.º CEB*

<b>Áreas disciplinares</b>	<b>Áreas não disciplinares</b>	<b>Disciplinas de frequência facultativa</b>
Línguas e Estudos Sociais (Português, Inglês e História e Geografia de Portugal)	Área de Projeto	Formação Pessoal e Social (Educação Moral e Religiosa)
Matemática e Ciências da Natureza	Estudo Acompanhado	
Educação Musical e Educação Física	Formação Cívica	

*Fonte: Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho*

## **1.2. Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico (CEB)**

### **1.2.1. Área disciplinar de Português**

A Língua Portuguesa tem origem no latim, língua esta que em tempos primórdios era estimada e considerada de sabedoria. Contudo, “a disposição das letras e a forma como eram escritas palavras em Latim, muitas vezes, não correspondiam aos sons produzidos na Língua Portuguesa, surge então a necessidade de pensar em maneiras de adequar às letras grafadas aos sons que eram pronunciados na língua vernácula” (Carvalho, 2008, p.85). Com o suceder dos tempos foi existindo acrescentos no léxico,

provenientes dos vários povos que contactaram com a Península Ibérica, entre eles os muçulmanos, falantes do árabe. A língua não é, portanto, algo estagnado mas sim em permanente evolução, capaz de sofrer alterações e acrescentos. Trata-se de um instrumento essencial de acesso a todos os saberes, ou seja, é considerada uma área transversal e portanto “tem grande possibilidade para ser trabalhado de um modo aprazível, criando caminhos de acesso a outras áreas do saber e efetivando a sua aprendizagem” (Rosa, 2014, p.9).

Em detrimento dos processos de expansão decorrentes da época dos Descobrimentos, a Língua Portuguesa foi disseminada em várias regiões do globo e atualmente constitui uma das principais línguas de comunicação. Irrefutavelmente, a língua trata-se de uma herança patrimonial e uma das “manifestações mais íntegras e complexas do nosso património” (Buescu, 2018, p. 37), podendo afirmar-se como símbolo de identidade de uma nação. Corroborando com a afirmação antecedente, Carvalho (2008) reitera que “a construção da identidade de uma nação está vinculada à língua falada pelo povo” (p. 83). O autor refere que “a língua não é apenas um veículo de transmissão de informação, mas sobretudo um instrumento de poder” (p. 83), como tal é fulcral que esta integre a matriz curricular no ensino.

O Português, enquanto disciplina é lecionado autonomamente, mas com capacidade para se integrar com outras áreas, “se por um lado, o Português reforça a sua autonomia como objeto de estudo por outro, torna-se um veículo decisivo na construção dos saberes das outras áreas disciplinares” (Buescu, Morais, Rocha & Magalhães, 2015, p.19).

Dado que o Português compreende muito mais do que a oralidade e a escrita, como muitas vezes é pensado, foi necessário estabelecer objetivos para o ensino e aprendizagem, os quais segundo o que consta no documento das Aprendizagens Essenciais, da autoria do Ministério da Educação (2018)

a definição do objeto e dos objetivos para o ensino e a aprendizagem da Língua Portuguesa ao longo dos doze anos de escolaridade obrigatória tem em conta a realidade vasta e complexa que é uma língua e incorpora o conjunto das competências que são fundamentais para a realização pessoal e social de cada um e para o exercício de uma cidadania consciente e interventiva, em conformidade com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (p.1).

O Português assume-se como objeto de estudo, com implicações no entendimento da língua “como fator de realização, de comunicação, de fruição estética,

*Percepções de alunos e professores de Português e História e Geografia de Portugal do 2.º CEB, relativamente às Provas de Aferição realizadas no 5.º ano do Ensino Básico de educação literária, de resolução de problemas e de pensamento crítico” (Ministério da Educação, 2018, p.1).*

No 2.º CEB, a disciplina de Português é marcada pela conclusão e consolidação das aprendizagens desenvolvidas ao longo do 1.º CEB e “simultaneamente o da abertura à especificação de conceitos a dominar e de aptidões a desenvolver” (Buescu, Morais, Rocha & Magalhães, 2015, p.19).

O ensino do Português é regulamentado por um currículo definido, regulado pelos documentos oficiais em vigor, emanados do Ministério da Educação, que são eles: o Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico e as Aprendizagens Essenciais.

O Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico define os “conteúdos por ano de escolaridade e apresenta uma ordenação sequencial e hierárquica para os nove anos do Ensino Básico” (Buescu, Morais, Rocha & Magalhães, 2015, p.3), enquanto, segundo os autores, as Metas Curriculares definem, ano a ano, “os objetivos a atingir, com referência explícita aos conhecimentos e às capacidades a adquirir e desenvolver pelos alunos, estabelecendo os descritores de desempenho que permitem avaliar a consecução dos objetivos” (p.3).

Quanto às Aprendizagens Essenciais (AE), estas são relativamente recentes, são datadas de 2018. Este documento de orientação curricular tem base na planificação, realização e avaliação do ensino e da aprendizagem que conduz ao desenvolvimento das competências inscritas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Para cada ano e área disciplinar/disciplina, as AE listam os conhecimentos, as capacidades e atitudes objetivadas a desenvolver por todos os alunos.

A disciplina de Português agrega diversas áreas em torno das quais emerge o processo de ensino/aprendizagem, cada uma destas “por si e em complementaridade, concorre para competências específicas associadas ao desenvolvimento de uma literacia mais compreensiva e inclusiva” (Ministério da Educação, 2018, p.2). A produção e receção de textos variados sejam eles orais, escritos ou multimodais, a educação literária e o conhecimento explícito da língua, são algumas das áreas desenvolvidas com os alunos.

Atendendo à forma como o processo pedagógico decorre no 2.º Ciclo do Ensino Básico, “a disciplina de Português permitirá aos alunos desenvolverem, em níveis progressivamente mais exigentes, as competências nucleares da língua em domínios específicos: a oralidade, a leitura, a educação literária, a escrita e a gramática” (Ministério da Educação, 2018, p.2).

Especificando a finalidade pretendida em cada um dos domínios, ao nível da oralidade pretende-se que os alunos se tornem aptos na compreensão das diferentes formas de compreensão do oral e retenham a informação relevante para poder intervir adequadamente, “mas também revelem fluência e adequação da expressão oral em contextos formais de comunicação” (AE, 2018, p.3). No que respeita a Gramática, neste ciclo é feita uma consolidação dos aspetos básicos, “consideram-se adquiridos os conceitos relativos à fonologia adequados a estes níveis de ensino, bem como o essencial da representação gráfica e correspondente correção ortográfica e, ainda, as relações semânticas entre palavras (sinonímia e antonímia)” (Buescu, Morais, Rocha & Magalhães, 2015, p.20). Neste domínio incide-se fundamentalmente a atenção nas classes de palavras, morfologia e sintaxe.

Destacando o domínio da Leitura, este pretende que os alunos adquiram fluência e eficácia na seleção de estratégias apropriadas ao motivo pelo qual leem um texto ou obra. No domínio da Escrita, os alunos devem atingir “processos, estratégias, capacidades e conhecimentos para escrita de textos de diversos géneros com vista a uma diversidade de objetivos comunicativos, com organização discursiva adequada, diversidade e propriedade vocabular, correção linguística e correção ortográfica” (Ministério da Educação, 2018, p.3). A Leitura e Escrita no 2.º Ciclo estão associadas e é pertinente uma prática que confirme a automatização das habilidades. Um dos objetivos é o da progressão do trabalho pela leitura e pela escrita de textos mais ricos e complexos. É de referir que neste domínio se confira uma maior pertinência a determinados géneros escolares e a categorias de texto.

Por fim, na Educação Literária pretende-se que os alunos estejam capacitados para a compreensão, interpretação e fruição de textos literários. Prossegue-se ao estudo de obras significativas adequadas à faixa etária, com o objetivo dos alunos construírem e consolidarem a sua capacidade leitora em torno dos géneros e textos eleitos (fábulas, lendas, contos). Neste ciclo é iniciada uma análise gradual dos recursos expressivos, bem como de textos literários com uma maior densificação temática.

O desenvolvimento do gosto e hábitos de leitura apresenta no domínio da Educação Literária um papel preponderante e a fim de auxiliar na motivação para a leitura surge a iniciativa de âmbito nacional designada de Plano Nacional de Leitura (PNL), lançada em 2006. Esta revela-se crucial na promoção e desenvolvimento de competências de leitura, atendendo às diferentes faixas etárias da criança. Este plano estratégico visa fomentar o gosto e o hábito a partir da disponibilização e seleção de obras literárias, aprofundando a literacia e alargando as práticas de leitura à sociedade. Muitas vezes, este trabalho é feito em parceria com as bibliotecas escolares, por exemplo. O PNL defende que os “alunos que revelam maiores dificuldades e

*Percepções de alunos e professores de Português e História e Geografia de Portugal do 2.º CEB, relativamente às Provas de Aferição realizadas no 5.º ano do Ensino Básico*

desmotivação precisam de atividades nucleares em contexto de sala de aula contando com a orientação dos docentes, aquando o tempo letivo” (Vilar, 2016, p.145).

#### **1.2.1.1. Papel e função do professor de Português do 2.º CEB**

O professor é uma figura crucial no processo de ensino-aprendizagem sendo-lhe atribuídas funções de “organização, acompanhamento e avaliação das atividades a devolver com os alunos” (Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, art.º 44, ponto 1, alínea b). Os professores têm um papel de particular relevância na prestação de auxílio aos alunos, ajudando-os a adquirir e a desenvolver estratégias tanto a nível escolar como fora dele.

Como referido num ponto prévio, o 2.º CEB funciona em regime de pluridocência no qual o ensino é partilhado por vários docentes, contudo em determinada aula o professor é livre de selecionar a metodologia que considera mais eficaz. Para uma prática letiva proficiente, o professor deve refletir sobre quais as técnicas e metodologias mais eficientes, analisando diversas estratégias e o modo de as colocar em prática, atendendo ao contexto em que está inserido. Segundo Relvas (2012, p. 18), “os métodos são, essencialmente, complementares uns dos outros e que, só nessa complementaridade, são realmente instrumentos eficazes e benéficos para quem ensina e, portanto, para quem aprende”. Segundo Nérici (1973), os métodos de ensino “constituem partes essenciais da metodologia didática de que se vale o professor para conduzir o educando a integrar, no seu comportamento, técnicas, habilidades, hábitos e atitudes que hão-de enriquecer a sua personalidade” (p.204). Desta forma, as estratégias usadas devem ser escolhidas criteriosamente, uma vez que são o veículo de comunicação de uma ideia.

É sabido que o grande papel atribuído a um professor de Português é “fazer de cada aluno um verdadeiro leitor e escrevente “pela vida fora” (Pereira, 2004, p. 25). O Português constitui uma importante base de aprendizagem e as competências desenvolvidas são indispensáveis, não só no sucesso escolar como também na adaptação social.

Hábitos de leitura, escrita, compreensão e interpretação do oral e aquisição de competências gramáticas devem ser praticadas regularmente e de forma sistemática pois só assim são aprimoradas.

Apresentada de forma sucinta a área disciplinar de Português e o papel e a função do professor de Português do 2.º CEB, passamos a expor a área disciplinar de História e Geografia de Portugal e o papel e a função do professor de História e Geografia de Portugal do 2.º CEB.

### **1.2.2. Área disciplinar de História e Geografia de Portugal**

A área disciplinar de História e Geografia de Portugal (HGP) resulta da combinação do estudo de duas ciências particulares, a História e a Geografia. Enquanto a primeira se dedica ao estudo do ser humano e ao seu modo de vida no passado, num determinado tempo e espaço, a segunda é dirigida ao estudo da superfície terrestre e à compreensão dos fenómenos físicos e paisagísticos. Deste modo, partindo da consulta do documento das Aprendizagens Essenciais, de 2018, a disciplina visa o “estudo do país, quanto às suas características físicas e humanas e à sua evolução histórico-cultural, promovendo a inclusão, o respeito pela diversidade, a cooperação, a valorização dos direitos humanos e a sensibilização para a finitude do planeta” (p.2).

Dada a integração das áreas do saber, a promoção da interdisciplinaridade e da intradisciplinaridade é um fator preponderante em sala de aula e a abordagem dos conteúdos deve “privilegiar a adoção de metodologias das duas áreas do saber, estabelecendo a articulação com o ciclo seguinte, no qual as duas disciplinas se autonomizam” (Ministério da Educação, 2018, p.2).

No caso do 2.º CEB, as Aprendizagens Essenciais (AE) que se pretendem desenvolvidas são reguladas por documentos oficiais. No 5.º ano, as AE incidem no estudo da Península Ibérica que contempla a localização, quadro natural, primeiros povos, formação de Portugal e finda com o período da Restauração. Os conteúdos são retomados no 6.º ano com o estudo de Portugal, desde o século XVIII até à atualidade. Desta forma há uma continuidade nas aprendizagens que respeitam a cronologia.

Uma das preocupações que têm vindo a ser debatidas em Conferências Permanentes dos Ministros Europeus da Educação e de algumas organizações internacionais como a UNESCO ou OCDE é a importância patente no ensino da História em questões relacionadas com a cidadania democrática e a preservação e criação de identidade, o que possibilita aos alunos

aprenderem acerca da sua herança histórica, bem como a de outras pessoas e nações; adquirirem e praticarem técnicas fundamentais, tais como a capacidade para tratar e analisarem de forma crítica diferentes formas de informação e a capacidade de não se deixarem influenciar por informação preconceituosa e por argumentos irracionais; desenvolverem atitudes básicas tais como a honestidade intelectual e rigor, um julgamento independente, uma abertura de espírito, a curiosidade, a coragem civil e a tolerância (Antas, 1997, p.15).

Efetivamente é por meio da consciência histórica do passado e dos antepassados que percebemos quem somos e como evoluímos para aqui chegar, inclusive Alves (2009) assevera que o conhecimento do passado é “um alargamento da experiência vivida, uma introdução ao possível, ao provável e ao humano” (p.21). Esta é uma verdadeira dimensão identitária “entendida no sentido de imagem de si, para si e para os outros” (Pais, 1999, p.1).

Para que o processo ensino/aprendizagem seja eficaz é importante atentar o papel da didática, na medida em que nos fornece um conjunto de princípios, métodos e técnicas apropriadas que melhoram o ensino. Mediante a consulta da Revista Portuguesa de História, de 2018, chega-nos o desígnio da didática da História, a qual “utiliza conhecimentos e procedimentos científicos (com origem, nomeadamente, na história e na psicologia, na antropologia e na sociologia) para desenhar e justificar respostas a necessidades sociais complexas” (Nunes, Ribeiro & Sampaio, 2018, p.90).

Em contexto de prática, revela-se uma disciplina fundamental dirigida ao estudo do ensino e aprendizagem da história e geografia escolar, bem como das expressões, da cultura e da consciência e identidade. Dada a transversalidade dos conteúdos, a disciplina pressupõe a mobilização constante de saberes adquiridos em ciclos precedentes, bem como a adaptação do discurso às necessidades do ensino, do público-alvo e a atenção que se deve ter ao contexto cultural envolvente, desta forma “há a realização de aprendizagens globalizantes e significativas, com o objetivo de adquirir um conhecimento diacrónico da história e do território de Portugal” (Ministério da Educação, 2018, p. 2).

A disciplina não se restringe a ensinar técnicas de ensino, daí que evidenciemos os estudos conduzidos por Almeida e Cerezer (2014), que alertam para a necessidade de

buscar na ciência da história um aporte para discussão em torno do que é ensinar e aprender história, isto é, como a didática da história, campo disciplinar que se dedica ao aprendizado histórico, diverso de apreensões que tratam a didática como ciência da transmissão do conhecimento histórico (p.40).

Outro assunto pertinente de frisar situa-se na redução no horário destinado à lecionação da disciplina de HGP nas escolas. No que respeita à autonomia e flexibilidade curriculares, o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho estabelece que o currículo seja equacionado como um instrumento que as escolas podem gerir e desenvolver localmente. Contudo, tal medida não é do agrado da Associação de

Professores de História (APH) que vêm reivindicando que os tempos mínimos de lecionação da disciplina nunca deveriam ser inferiores a seis tempos para o 2.º CEB e a distribuição dos tempos letivos não deveria ficar ao encargo do livre arbítrio das escolas. Esta opção pode originar injustiças e desigualdades aquando da realização das provas de aferição, pois existem escolas a optarem por dois tempos letivos e outras por três. Tal medida pode contrariar o que o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho assume como sendo prioridade, “a concretização de uma política educativa centrada nas pessoas que garanta a igualdade de acesso à escola pública, promovendo o sucesso educativo” (p.2928).

#### **1.2.2.1. Papel e função do professor de História e Geografia de Portugal do 2.º CEB**

Os professores de hoje assistem a uma renovação no seu desempenho e a necessidade de inovar e superar capacidades para poder dar resposta aos novos desafios que são colocados. Esclarecer o papel do professor é fundamental, este assume-se como um investigador social cujo grande objetivo a alcançar passa pelo desenvolvimento das aprendizagens dos alunos (Alves, 2009). Estudos desenvolvidos por Niza (1998) referem que a função do professor como orientador na aprendizagem é indispensável e deve possibilitar o desenvolvimento da autonomia, responsabilidade e motivação.

Focando no papel do professor de HGP, é por via da didática que são encontradas estratégias de ensino e transmissão da memória e cultura dos povos. Alves (2009) reforça que “o professor de História tem pois, antes de mais, de circunscrever a sua atuação dentro da perspetiva educativa subjacente a todos os intervenientes na formação dos alunos, colocando depois os conteúdos da disciplina ao serviço desses princípios” (p.19). Corroborando com a opinião do autor, evidenciamos que é crucial diluir o ceticismo pela compreensão das raízes do passado e potencializar as virtudes dos conteúdos que compõe a disciplina.

O aluno deve ser visto como o agente do seu próprio conhecimento. O principal não é fazer com que o aluno goste da disciplina, mas sim fazê-lo entender a importância da sua utilidade na compreensão do mundo e em “saber gerir o território e os recursos de que dispomos, incluindo os patrimoniais, a diferentes escalas” (Ministério da Educação, 2018, p.2).

Perante estas evidências, é fundamental que o docente promova atividades diversificadas e desafiadoras. O ensino tradicional há muito que está ultrapassado e as práticas são cada vez mais exigentes e orientadas para o interesse dos alunos.

Sendo o papel da planificação, na orientação das práticas, crucial e exigente e os paradigmas educativos variados, cabe ao professor fazer a seleção que melhor se adapta às finalidades que visa alcançar. Um dos paradigmas de sucesso designa-se de “aula oficina”. Este modelo construtivista que defendemos caracteriza-se por ser centrado, maioritariamente no aluno e parte de uma série de questões orientadoras que conduzem ao levantamento das ideias dos mesmos, que corroboram com as temáticas a abordar (Barca, 2004).

Abaixo apresentamos as modalidades da avaliação em educação, dado considerarmos que estas são fundamentais enquanto processo regulador do ensino.

### **1.3. Modalidades da avaliação em educação**

O ato sistemático de avaliar as aprendizagens é algo complexo e passível de ser aplicado nos mais variados contextos da sociedade sob forma de regulador. Particularizando o âmbito da educação, o Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho esclarece que “a avaliação constitui um processo regulador do ensino, orientador do percurso escolar e certificador dos conhecimentos adquiridos e capacidades desenvolvidas pelo aluno” (p. 3476).

A avaliação na educação é um instrumento fundamental e de referência no que toca à sistematização do que se ensina e aprende. A promoção do conhecimento do mundo, quer da parte do educador quer do educando, e a ponte de articulação que se estabelece entre as partes, constitui a verdadeira aprendizagem e é dos objetivos primordiais e cruciais da avaliação. A ação de avaliar não é recente, estando presente desde tempos remotos na atividade humana. Esta prática implícita no percurso escolar e profissional dos alunos tem repercussões, de tal modo que constitui uma etapa necessária. Roldão e Ferro (2015) reforçam que “a avaliação das aprendizagens constitui-se como parte integrante do desenvolvimento curricular, como regulação e aferição das aprendizagens intencionalizadas mediante a ação de ensinar” (p.570).

Por meio da avaliação é possível distinguir o ensino da aprendizagem. A avaliação destina-se ao processo de ensino-aprendizagem, ensino este direcionado ao professor e a aprendizagem relacionada com o aluno. É ineficiente pensar que aquilo que se ensina consegue atingir os resultados de aprendizagem expectados, daí a importância do papel da avaliação ao possibilitar averiguar a eficácia do trabalho desenvolvido. Mediante esta evidência torna-se pertinente levantar a questão, “afinal quem é que a avaliação avalia?”, contudo e contrariamente ao que muitos advogam, a resposta está longe de se reduzir ao aluno.

O objeto da avaliação baseia-se na concretização eficiente da aprendizagem dos alunos e não na medição de conhecimentos como há muito se acreditava. Esteban (2005) defende que “a prática de avaliação que pretende medir conhecimentos para classificar os estudantes, apresenta-se como dinâmica que isola os sujeitos, dificulta o diálogo, reduz os espaços de solidariedade e de cooperação e estimula a competição” (p.88).

O papel da avaliação na educação é de relevância incontestável, na medida em que regula a prática educativa, estando intrinsecamente relacionado com o processo de ensinar e aprender, pelo que “a política de avaliação apresenta-se como meio para se alcançar melhor qualidade na educação” (Esteban, 2012, p. 576).

Para além da sua função enquanto ferramenta de classificação que conduz o aluno à aprovação ou reprovação, a avaliação também acarreta funções pedagógicas, sendo necessária para a promoção da mudança e a alteração de paradigmas, ajudando a conhecer, refletir, planear e atuar. Contudo, Esteban (2005) chama a atenção para as ações contraditórias de avaliar e ser avaliado, “é preciso classificar para ensinar; e classificar não ajuda a ensinar melhor, tampouco a aprender mais, pois, classificar produz exclusão e para ensinar é indispensável incluir” (p.88).

As múltiplas funções da avaliação consentem em selecionar o melhor método a utilizar na aprendizagem dos conteúdos e tarefas que a realização requer.

Colocamos agora a nossa atenção numa das funções de ensinar, a função diagnóstica que permite dar respostas a questões como “o que o aluno não sabe?” e “porque é que ele não sabe?”. Diagnosticar é um “ato prioritariamente técnico, fortalece a individualização dos resultados e rasura o sujeito em sua potencial expressão da diferença” (Esteban, 2012, p.580). A diagnose visa julgar a causa certa ou hipotética associada a um problema de aprendizagem e qual o procedimento mais persuasivo/convincente na sua superação. Na perspetiva do autor, a avaliação diagnóstica não “coloca em discussão práticas escolares que afastam os estudantes do conhecimento por desvalorizarem os seus saberes, não reconhecerem como legítimos os seus percursos de aprendizagem e/ou desconsiderarem a validade dos conhecimentos produzidos nos contextos socioculturais a que pertencem” (p.580).

Antecipar integra outra das funções de avaliar, na medida em que orienta para a direção ou meta ambicionada. Para tal, devem ser levantados os problemas e definidas regras para a realização do desejado. Mediante um trabalho de antecipação segue-se a avaliação como orientação, que significa direcionar e conduzir para a concretização. Aqui, o ato de avaliar e intervir ocorre de forma simultânea/relacional. Para confirmar e efetivar determinada exigência recorreremos à função da avaliação como certificação. A capacidade de regular não pode ser descurada ao permitir uma avaliação contínua e

formativa, permitindo corrigir, antecipar e confirmar o que sucede no processo e direção que se pretende.

Qualquer escola deve procurar o sucesso de todos os alunos, equiparando oportunidades e combatendo as desigualdades, e como tal o processo de avaliação deve corroborar neste sentido.

A avaliação educacional abarca diferentes formas ou modalidades de avaliação em que o objeto primeiro passa pela concretização eficiente da aprendizagem dos alunos. Em sentido lato, Afonso (2014) afirma que a “avaliação educacional tanto pode referir-se à avaliação de aprendizagens, à avaliação de escolas, à avaliação de currículos e programas, à avaliação de projetos, à avaliação de sistemas educativos, à avaliação de profissionais (gestores, professores e educadores), ou, ainda, à avaliação de políticas públicas” (p.488).

Contrariamente ao que sucedia precedentemente, atualmente sabemos que o modelo de avaliação em educação não é intrínseco à escola e sucede a partir da combinação de avaliações a nível interno e externo. Esta opção de realizar uma avaliação das aprendizagens premeditada, tanto a nível interno como externo prende-se, segundo o Decreto-Lei n.º 17/2016, de 4 de abril, com a melhoria das aprendizagens e a criação de oportunidades de sucesso educativo para todos.

Enquanto a avaliação externa das aprendizagens é “da responsabilidade dos serviços ou organismos do Ministério da Educação e compreende: i) provas de aferição; ii) provas finais de ciclo e; iii) exames finais nacionais” (Decreto-Lei n.º 17/2016, de 4 de abril, p. 1124), a avaliação interna é da responsabilidade dos professores e dos órgãos de gestão pedagógica da escola. Esta compreende, segundo o Decreto-Lei atrás mencionado, as seguintes modalidades de avaliação: i) avaliação diagnóstica; ii) formativa e; iii) sumativa.

Patenteadas importantes noções, passamos a analisar as diferentes modalidades intrínsecas ao processo de avaliação.

Num momento primário, uma característica importante de atentar no aluno é a clarificação do seu grau de conhecimento e para tal recorre-se à avaliação diagnóstica que “oferece informações que também sustentam prognósticos” (Esteban, 2012, p.582). Esta modalidade consiste em aprofundar o conhecimento do aluno e sensibilizar o professor para as dificuldades deste, bem como atentar se os conteúdos foram consolidados. Esta é uma avaliação sob forma de averiguação das aprendizagens de conteúdos antecedentes que pode servir de base na criação de um diagnóstico das dificuldades futuras e na resolução de situações presentes (Kraemer, 2006). Desta forma é possível determinar as competências dos alunos, percebendo o nível em que se encontram e, conseqüentemente orientar e adequar a aprendizagem. Todavia, os

dados sequentes desta avaliação não devem ser vistos como conclusivos mas sim indicadores. Referindo-se à avaliação diagnóstica, Gil (2006) revela que esta se

constitui num levantamento das capacidades dos estudantes em relação aos conteúdos a serem abordados. Com essa avaliação, busca-se identificar as aptidões iniciais, necessidades e interesses dos alunos com vistas a determinar os conteúdos e as estratégias de ensino mais adequadas” (p. 247).

Por outro lado, a avaliação formativa, mediante o patenteado no Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho,

assume carácter contínuo e sistemático, recorre a uma variedade de instrumentos de recolha de informação adequados à diversidade da aprendizagem e às circunstâncias em que ocorrem, permitindo ao professor, ao aluno, ao encarregado de educação e a outras pessoas ou entidades legalmente autorizadas obter informação sobre o desenvolvimento da aprendizagem, com vista ao ajustamento de processos e estratégias (p. 3481).

Esta modalidade centrada no processo visa quantificar a aprendizagem dos alunos a partir de dados sobre a aprendizagem. Ela pode ser vista como aquela que mais favorece a aprendizagem e o sucesso escolar, inclusive tem potencial para diminuir a discrepância entre classes sociais, económicas e culturais. Tal fator vai ao encontro do objetivo de uma escola inclusiva que procura diminuir diferenças e equiparar oportunidades onde todos beneficiem. A avaliação formativa permite ajustar um conjunto de estratégias e processos inerentes ao processo ensino aprendizagem com o objetivo de melhorar a aprendizagem curricular estabelecida.

O Despacho Normativo n.º 1-F/2016, de 5 de abril refere que a avaliação deve ter carácter fundamentalmente formativo, de forma a proporcionar uma recolha sistemática de informação que, após analisada, promove aprendizagens de qualidade. No decorrer desta evidência, Boniol, Vial, Wachowicz e Romanowski (2003, citados por Oliveira, Aparecida & Souza, 2008) afirmam que “a avaliação formativa consiste na prática da avaliação continua realizada durante o processo de ensino e aprendizagem, com a finalidade de melhorar as aprendizagens em curso, por meio de um processo de regulação permanente” (p. 2388).

Uma exigência que a modalidade coloca reporta-se à necessidade de reflexão do processo de ensino-aprendizagem quer da parte do aluno quer do professor, sendo que as finalidades divergem. A reflexão estabelecida pelo aluno deve permitir-lhe compreender a forma como aprende, melhorar a sua aprendizagem e autoavaliar-se,

enquanto o professor reflete pra conhecer os alunos, melhorar e adequar a sua metodologia.

A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), em 2008, define seis componentes-chave de uma avaliação formativa de sucesso que vão desde: i) criação de uma cultura que incentiva a interação em sala de aula; ii) utilização de métodos de ensino variados para atender às necessidades dos alunos; iii) feedback sobre o ensino e o desempenho dos alunos e possibilidade de adaptações para atender as necessidades individuais identificadas; iv) definição de objetivos de aprendizagem claros; v) utilização de diversas abordagens (instrumentos) para avaliar a aprendizagem dos alunos e; vi) participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem.

A avaliação formativa é das que mais favorece o sucesso e a aprendizagem escolar, essencialmente no que respeita à diminuição das discordâncias.

Por fim, destacamos a avaliação sumativa, que durante muitos anos era aquela a que as escolas atribuíam maior importância. Nesta modalidade, a classificação era atribuída em função “do grau de aproximação ou de afastamento dos conhecimentos de cada aluno face ao conteúdo do discurso do professor” (Valadares & Graça, 1998, p.46). A classificação atribuída dependia mais do professor do que propriamente dos conhecimentos do aluno.

Na avaliação sumativa são abrangidas uma síntese de informações recolhidas sobre o desenvolvimento das aprendizagens e competências delineadas para cada área disciplinar. Esta avaliação encontra-se focada na evolução das aprendizagens e competências dos alunos. Cortesão (1993) ressalva que “a avaliação sumativa envolve conclusões sobre o mérito e o valor de um processo já completo ou estabilizado, sendo utilizada para selecionar e responsabilizar” (p.44).

A avaliação sumativa colima na atribuição de uma classificação ou de um diploma que posiciona o aluno quanto à concretização dos objetivos alcançados. Este balanço final que tem como finalidade a classificação e certificação é traduzido por Ribeiro (1997) como “o progresso realizado pelo aluno no final de uma unidade de aprendizagem, no sentido de aferir resultados já recolhidos por avaliações de tipo formativo e obter indicadores que permitam aperfeiçoar o processo de ensino” (p. 89). Na perspetiva do mesmo autor, a avaliação sumativa não só “permite aferir resultados de aprendizagem”, como também “introduzir correções no processo de ensino” (p. 90). É pertinente salientarmos que a classificação final atribuída a um aluno não sucede apenas pela avaliação sumativa e aplicação de testes, mas sim de um conjunto de competências avaliadas de forma contínua, que são aferidas pela avaliação formativa e pela interação estabelecida entre professor e aluno e as intervenções estabelecidas ao nível das atitudes e valores, pois a educação não existe sem estes elementos.

Atentando no explanado no Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, a avaliação sumativa consiste na “formulação de um juízo global sobre a aprendizagem realizada pelos alunos, tendo como objetivos a classificação e certificação” (p. 3481).

Esta modalidade de avaliação inclui duas categorias, a avaliação sumativa interna e a avaliação sumativa externa. Segundo o Decreto apresentado atrás, a primeira é da “responsabilidade dos professores e dos órgãos de gestão e administração dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas” (p. 3481) e a avaliação sumativa externa é da “responsabilidade dos serviços ou entidades do Ministério da Educação e Ciência designados para o efeito” (p. 3481).

Atualmente é de reter que a avaliação é mais do que a mera classificação quantitativa e é tão mais profícua quanto maior o número de elementos a serem tidos em consideração. Um dos aspetos menos positivos que ressalvamos é a aplicação homogénea dos instrumentos utilizados, que na grande maioria são os testes escritos. Estes são de natureza subjetiva no modo como são elaborados, aplicados e classificados.

Uma maior diversificação de meios e materiais de avaliação poderia tornar-se uma forma de avaliar todos os alunos de um modo mais justo. Porém, há argumentos que defendem o uso de testes, tais como

medem e avaliam melhor as aprendizagens; preparam e socializam os alunos para os exames; permitem uma menor *décalage* entre as classificações da avaliação interna e da avaliação externa; promovem o estudo e a aprendizagem; promovem a seriedade e a formalidade em todo o processo de avaliação; promovem a responsabilização dos alunos pelo seu processo de aprendizagem e sucesso escolar; e economizam tempo (Flores, Alves, & Machado, 2017).

Contudo, os testes não deixam de ser um exemplo dos vários instrumentos de avaliação, pelo que a sua aplicação só é favorável e vantajosa em concordância com outros materiais de avaliação.

#### **1.4. Avaliação no Sistema Educativo Português**

O ato de avaliar não deve ser confundido apenas com a possibilidade de medir a quantidade de conhecimento adquirido pelo aluno. Autores como Fernandes (2007) avançam que “para ajudar a melhorar a aprendizagem, a avaliação precisa ser bem utilizada” (p.373).

Avaliar passa por promover o conhecimento do mundo e só assim é que é efetivada uma aprendizagem autêntica. A avaliação das aprendizagens no Sistema Educativo

Português tem vindo a sofrer alterações e se antes era unicamente associada a uma classificação que conduzia à certificação, gradualmente começou a preocupar-se com o desenvolvimento das aprendizagens e do próprio ensino.

Um fator que suscita grandes reflexões no sistema de avaliação são as taxas de reprovação. O Sistema Educativo Português apresenta três características, cujo principal objetivo passa em permitir que os alunos progrediam e não reprovem. Estas características são destacadas por Fernandes (2007),

- i) o predomínio da avaliação formativa, destinada a regular e a melhorar as aprendizagens;
- ii) o predomínio da avaliação interna, com as escolas e os professores a desempenharem um papel muito relevante no processo de avaliação dos alunos;
- iii) o facto de as decisões referentes à progressão, ou não, dos alunos deverem ser tomadas apenas nos finais de cada ciclo da escolaridade obrigatória (p.581).

Para além destas ainda são nomeadas a avaliação interna e externa. Estamos perante um sistema de avaliação de natureza progressiva em que o grande objeto baseia-se na concretização eficiente da aprendizagem dos alunos.

Os professores assumem um papel preponderante e de grande responsabilidade na avaliação dos seus alunos. A preocupação destes para com a avaliação do processo ensino-aprendizagem é assumida, e são muitas as vezes que se questionam sobre a forma correta como procedem, não havendo garantias que o professor seja um bom “avaliador”.

A teoria de que a avaliação se rege pela quantidade de informação que o aluno é capaz de reter e aplicar está ultrapassada e tal sucedeu por volta dos anos 50 em que “começa a afastar-se, pelo menos ao nível do discurso teórico, do mero ato de medir a quantidade de informações retidas pelos alunos” (Leite, Pacheco, Moreira, Terrasêca, Carvalho & Jordão, 1995, p. 9).

Intrínseca ao processo de ensino-aprendizagem, a avaliação é feita pelo docente aquando do ato de planificar as aulas. Nas planificações, a par da avaliação são estabelecidos os domínios e conteúdos, aprendizagens essenciais, atividades de ensino-aprendizagem, recursos, assim como são estabelecidos tempos. Estas etapas são determinadas de forma articulada, permitindo ao docente adotar uma visão geral de todo o processo ensino-aprendizagem.

No Sistema Educativo Português, o processo de avaliação está definido por critérios que “constituem referenciais comuns no interior de cada escola, sendo operacionalizados pelo Conselho de turma” (Decreto-Lei n.º 17/2016, de 4 de abril, p.

*Percepções de alunos e professores de Português e História e Geografia de Portugal do 2.º CEB, relativamente às Provas de Aferição realizadas no 5.º ano do Ensino Básico* 4330). Estes são definidos pelo Conselho Pedagógico do agrupamento de escolas ou escola não agrupada e são instituídos no início do ano letivo para “cada ano de escolaridade e disciplina, sob proposta dos departamentos curriculares, contemplando critérios de avaliação da componente prática e/ ou experimental, de acordo com a natureza das disciplinas” (Decreto-Lei n.º 17/2016, de 4 de abril, p. 4330).

O Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, preconiza que o processo educativo está estabelecido numa “lógica de ciclo, progredindo para o ciclo imediato o aluno que tenha adquirido os conhecimentos e desenvolvido as capacidades definidas para cada ciclo de ensino” (p. 3481). Deste modo, sempre que o aluno não adquira os conhecimentos visados para o ano escolar que frequenta, cabe ao Professor Titular, no caso do 1.º CEB e ao Conselho de Turma no 2.º e 3.º CEB, determinar a retenção do aluno.

No que respeita ao modo de condução da avaliação no Sistema Educativo Português, a prática mais comum passa pelo recurso a testes ou exames. A avaliação interna é o instrumento primário e realiza-se no final de cada período letivo. No 1.º CEB a informação que deriva da avaliação sumativa interna é apresentada de forma descritiva em todas as áreas curriculares excetuando “as disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática no 4.º ano de escolaridade, a qual se expressa numa escala de 1 a 5” (Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, p. 3482). Quanto ao 2.º e 3.º CEB a avaliação sumativa é apresentada numa escala de 1 a 5 em todas as disciplinas.

No caso da avaliação sumativa externa, esta atua como recurso que potencializa a avaliação interna e são da responsabilidade

dos serviços ou entidades do Ministério da Educação e Ciência designados para o efeito, que compreende a realização de provas finais nos 4.º, 6.º e 9.º anos de escolaridade, as quais incidem, respetivamente, sobre os conteúdos dos 1.º, 2.º e 3.º ciclos nas disciplinas de Português, Matemática e na disciplina de PLNM (Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, p.3482).

Para Esteban (2012), “a avaliação externa não evidencia a complexidade dos processos de aprendizagem-ensino e de uso da linguagem escrita, marcada pelo contexto social e não só pela vida escolar” (p.582).

#### **1.4.1. Enquadramento legal da avaliação normativa no 2.º CEB**

Atentando o que sucede no 2.º CEB é importante frisar que o percurso escolar do aluno é documentado num processo individual que é atualizado ao longo do ensino básico que o acompanha sempre que há mudanças de escola. O processo permite

constituir uma visão global do percurso do aluno e da sua evolução, no qual constam elementos fundamentais de identificação, registo de avaliação, relatórios médicos e/ou avaliação psicológica.

O processo é sistematicamente atualizado e esta atualização é da responsabilidade do Diretor de Turma. No processo de avaliação intervêm vários membros, desde professores, aluno, o Conselho de Turma, o Diretor e o Conselho Pedagógico da escola, o Encarregado de Educação, entre outros profissionais que acompanham o desenvolvimento educativo do aluno.

Uma avaliação contínua, sistemática e consistente garante uma maior veracidade no apreçamento das competências dos alunos na medida em que “fornece ao professor, ao aluno, ao encarregado de educação e aos restantes intervenientes informação sobre a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades, de modo a permitir rever e melhorar o processo de trabalho” (Despacho normativo n.º 17-A/2015, de 22 de setembro, p.2).

O processo de avaliação baseia-se em critérios estabelecidos no início do ano letivo, pelo Conselho Pedagógico da escola, tendo por base as orientações do currículo, sejam elas as metas curriculares e outras orientações gerais da parte do Ministério da Educação e Ciência. Estes critérios devem centrar intenções nos conhecimentos e capacidades dos alunos isto é, no progresso. Toda a operacionalização cabe ao Conselho de Turma.

A avaliação dos alunos recai sobre os conteúdos que os programas das várias disciplinas em vigor definem. Os procedimentos de análise dos resultados da informação que respeitam à avaliação das aprendizagens dos alunos é da responsabilidade de cada escola.

Como constatado num ponto anterior do documento existem determinadas especificidades de avaliação nas quais se destaca a avaliação sumativa interna e externa. No caso da avaliação sumativa interna, esta deve ser um “momento para apreciação global do que os alunos sabem e são capazes de fazer” (Fernandes, 2007, p. 591) que no caso do 2.º CEB é da competência dos professores que integram o Conselho de Turma. Esta é expressa numa escala numérica que varia entre 1 a 5, contudo nas disciplinas e áreas disciplinares específicas, a classificação baseia-se numa menção qualitativa que varia entre Muito Bom, Bom, Suficiente e Insuficiente, acompanhada da respetiva apreciação descritiva sobre a evolução do aluno. É da competência dos professores a organização dos momentos de avaliação sumativa como bem entenderem, porém são obrigados a partilhar o resultado dessas avaliações pelo menos três vezes no final de cada um dos três períodos letivos. Esta comunicação é obrigatória para os pais e para além destas comunicações obrigatórias, “os

professores também fazem as chamadas avaliações sumativas intercalares, cujos resultados são comunicados aos pais por meio dos diretores das respetivas turmas que, para o efeito, promovem reuniões informativas” (Fernandes, 2007, p.591).

De forma a completar o processo de avaliação interna surge a avaliação sumativa externa tendo por base a realização das provas “que visam a obtenção de resultados cuja validade tem por referência padrões de âmbito nacional, fornecendo indicadores da consecução das metas curriculares e dos conhecimentos dos conteúdos programáticos definidos para cada disciplina sujeita à prova” (Despacho normativo n.º 17-A/2015, de 22 de setembro, p. 5). Estas provas são da responsabilidade dos serviços do Ministério da Educação, que no caso do 2.º CEB são realizadas no 5.º ano. O modelo de avaliação externa em vigor “desconsidera que a aprendizagem não se limita ao indivíduo, sua realização liga-se a ações contextualizadas, fortemente vinculadas à dinâmica cultural” (Esteban, 2012, p.582).

De seguida damos a conhecer os aspetos fundamentais que se reportam às provas de aferição, em termos de enquadramento legal.

## **1.5. Provas de Aferição**

### **1.5.1. Enquadramento geral**

Estudos conduzidos por Ferro e Roldão (2015) destacam que a avaliação das aprendizagens constitui uma “parte integrante do desenvolvimento curricular, como regulação e aferição das aprendizagens intencionalizadas mediante a ação de ensinar” (p.570). Dada a pertinência do ato de avaliar, o Ministério da Educação (2015) considera que a “avaliação interna e externa das aprendizagens é essencial para o sucesso educativo dos alunos e para o bom desempenho das escolas, sendo, portanto, um dever da administração educativa monitorizar o desempenho do sistema, nomeadamente no que respeita às aprendizagens” (p.1). Como tal, surge a proposta de um sistema de avaliação das aprendizagens que foi implementado no ano letivo 2015/2016 no qual estão inseridas as provas de aferição.

Este instrumento desponta quando o atual governo pôs fim às anteriores provas finais realizadas nos 4.º e 6.º anos e, em consequência, anunciou a criação das provas de aferição dirigidas aos três ciclos do Ensino Básico. Estas provas realizam-se anualmente de acordo com um sistema de rotação das áreas disciplinares de forma a detetar quais as que necessitam de intervenção de forma a garantir uma melhoria nas aprendizagens.

A intenção das provas passa pela melhoria do ensino e da aprendizagem, bem como da generalidade dos resultados dos alunos, incentivando práticas de autoavaliação,

ética profissional marcada pela responsabilidade, participação social na vida da escola e oferta de um melhor conhecimento público do trabalho das escolas (IGEC, 2018).

Descrevendo o propósito das provas de aferição, o Despacho Normativo 1-F/2016, de 5 de abril assume-as como um “instrumento transversal aos diferentes ciclos de ensino e componentes do currículo” (p.11440). A aplicação destas pretende que professores e família do educando consigam desenvolver um trabalho atempado, centrado nas dificuldades do aluno e na melhoria da qualidade das aprendizagens. Segundo o mencionado pelo Ministro da Educação, Tiago Brandão Rodrigues (2018), na revista *Visão Júnior*, as provas de aferição servem para

que os professores, os alunos e as famílias saibam verdadeiramente os progressos que cada aluno está a fazer, o que já aprendeu e também aquilo em que poderá melhorar. Servem ainda para que tenhamos uma visão de conjunto sobre como estão os alunos a aprender, em cada escola e a nível nacional. Isto é muito importante para definir o que poderá ter de se rever ou reforçar, no projeto da escola ou nas próprias políticas educativas (p.8).

Alguns dos pressupostos da criação deste modelo enunciados pelo Ministério da Educação (2015) num documento informativo dirigido aos Agrupamentos de escolas/escolas não agrupadas e estabelecimentos de ensino particular e cooperativo encontram sustentação na:

i) melhoria das aprendizagens e o sucesso escolar dos alunos; ii) avaliação contínua deve ser o instrumento por excelência da avaliação interna, devendo os instrumentos de avaliação externa atuar como recurso que potencie a avaliação interna realizada na escola; iii) a avaliação externa, centrada em apenas algumas disciplinas, conduz a um estreitamento curricular, sentido pelos professores e pelas famílias na medida em que não é produzida informação sobre outras disciplinas; iv) uma aposta continuada na qualidade, pertinência e oportunidade da informação devolvida à escola, às famílias e aos outros agentes permitirá uma ação concertada e uma maior confiança no sistema (p.2).

As provas de aferição são de carácter obrigatório e universal nos três ciclos do ensino básico, mais concretamente no 2.º, 5.º e 8.º ano. A opção por estes ciclos de ensino prende-se com o facto de se tratarem de ciclos intermédios e, desta forma, “há tempo para se orientar o trabalho dos alunos para as áreas em que eles ainda podem melhorar. Quando a avaliação é feita no final do ciclo, já não há tempo para melhorar “ (Rodrigues,

*Percepções de alunos e professores de Português e História e Geografia de Portugal do 2.º CEB, relativamente às Provas de Aferição realizadas no 5.º ano do Ensino Básico* 2018, p.8). As provas apresentam como referência de avaliação os documentos curriculares em vigor e não têm qualquer peso na classificação final dos alunos.

Tomando como referência o ano de 2018, as provas decorreram entre os dias 10 de maio e 18 de junho. No ano mencionado, as provas do 5.º ano do ensino básico focaram as disciplinas práticas de Educação Musical, Educação Visual e Educação Tecnológica e a disciplina teórica de Português, enquanto no ano 2017 destinavam-se às disciplinas de Matemática e Ciências Naturais e História e Geografia de Portugal. No ano de 2019, voltam a ser dirigidas às disciplinas de Matemática e Ciências Naturais, História e Geografia de Portugal e Educação Física. Mediante estes dados, notamos que há uma rotatividade anual entre a avaliação das disciplinas, de acordo com o estipulado no Despacho Normativo 1-F/2016, de 5 de abril, “nos 5.º e 8.º ano de escolaridade, o processo de aferição abrange, anualmente, as disciplinas de Português ou de Matemática e, rotativamente, uma das outras disciplinas, com inclusão de instrumentos” (p.11440).

No ano de 2019 as provas de aferição decorreram entre os dias 20 e 29 de maio (Educação Física), 6 de junho (Matemática e Ciências Naturais) e 12 de junho (História e Geografia de Portugal). Nos dias de prova é exigido aos alunos que se façam acompanhar do cartão de cidadão e cheguem ao local da prova 30 minutos antes da hora marcada.

No que reporta aos resultados das provas de aferição, estes dão origem a um conjunto de informações respeitantes ao desempenho do aluno, que ficam registadas na ficha individual do mesmo e, posteriormente, lhe é transmitido a ele, aos respetivos encarregados de educação e à escola. Em vez da atribuição de uma classificação, são feitos relatórios que expressam categorias de desempenho manifestados da seguinte forma qualitativa: i) conseguiram (C), ii) conseguiram mas podem melhorar (CM), iii) revelaram dificuldade na resposta (RD), iv) não conseguiram responder de acordo com o esperado (NC) ou, vi) não responderam (NR) (IAVE, 2017). A distinção entre as categorias C e CM é recente, inicialmente começou por estar agregada. Esta divisão prende-se com a intenção de ser feito um diagnóstico mais concreto do sistema e desempenho do aluno. Os alunos categorizados com CM justificam uma continuidade na intervenção específica do plano pedagógico-didático.

Os Relatórios Individuais das Provas de Aferição (RIPA) apresentam o desempenho de cada aluno, de forma individualizada, estabelecendo um diagnóstico formativo. Fernandes (2009) destaca a necessidade de se “tratar os resultados das avaliações externas com criterioso cuidado” (p.372). Para o autor, é necessário “contextualizar os resultados e analisá-los de modo a retratar, o mais fielmente possível, a realidade dos países participantes” (Fernandes, 2009, p.372).

No entendimento do IAVE (2017), uma das vantagens deste método é tornar possível que tanto os professores quanto os encarregados de educação percebam quais os conteúdos em que os estudantes precisam de melhorar e consolidar conhecimentos. Estes relatórios em casos específicos indicam as áreas que necessitam de reforço.

Para além dos RIPA existem os REPA (Relatórios de Escola das Provas de Aferição), os primeiros são relatórios individuais do aluno que são levados para casa por meio de uma Ficha Individual do Aluno que “constitui o suporte das estratégias diferenciadas que integrarão a prática letiva subsequente, em complemento de todos os dados gerados pela avaliação interna” (Ministério da Educação, 2015, p.3). Nesta ficha estão descritos de forma detalhada, o desempenho e as classificações por domínio ou tema. Os REPA são relatórios dirigidos à escola e enviados ao diretor. Nestes constam informações e análises detalhadas sobre o estabelecimento de ensino e as turmas.

Uma novidade integrada pelos RIPA, no ano de 2017, foi a informação relativa ao domínio cognitivo do aluno, definido em três níveis de complexidade que variam entre inferior (Conhecer/Reproduzir), médio (Aplicar/Interpretar) e superior (Raciocinar/Criar).

As provas de aferição, ainda que introduzidas para aferir aspetos do desempenho dos alunos em competências não determinando grande parte de outros aspetos, cada vez têm vindo a manifestar maior relevância por parte da sociedade e do Ministério da Educação, em aspetos de avaliação para a melhoria e qualidade do ensino, aprendizagens e do próprio sistema educativo. A avaliação realizada a nível interno sofre uma interrupção dado que os alunos passam a ser avaliados com elementos externos à sala de aula e as escolas passam a ser confrontadas com estes resultados.

Atentando para um exemplo concreto precedente dos resultados obtidos nas provas de aferição realizadas em 2017, é possível constatar que tanto na prova de História e Geografia de Portugal como na de Matemática e Ciências Naturais, mais de 50 % dos alunos demonstraram dificuldades na produção das respostas ou ficaram aquém das mesmas. O pior desempenho a História e Geografia de Portugal manifestou-se no domínio, “Portugal do século XIII ao século XVII”, no qual apenas 3,6 % dos alunos *Conseguiram* e mais de metade, 58,5 % dos alunos *Revelaram dificuldade na resposta*.

Quanto a Matemática e Ciências Naturais, os alunos “evidenciaram dificuldades em atingir desempenhos de acordo com o esperado” (IAVE, 2017, p.6).

Mediante os resultados apresentados, é de destacar que os resultados refletem o desempenho de cada aluno aquando do momento de realização da prova e “não são esquecidos os condicionantes das circunstâncias como tal, o contexto global de avaliação externa dos alunos deve ser complementada com as informações recolhidas

*Percepções de alunos e professores de Português e História e Geografia de Portugal do 2.º CEB, relativamente às Provas de Aferição realizadas no 5.º ano do Ensino Básico* ao longo ano, em detrimento da avaliação interna” (IAVE, 2017, p.6). O Ministério da Educação (2004) realça a atenção

para o facto de estas provas serem destinadas a aferir apenas alguns aspetos do desempenho dos alunos, em determinadas competências, não permitindo os dados obtidos uma explicação completa de tais desempenhos, nem sendo possível, a partir deles, conhecer as práticas nas escolas que levaram aos resultados obtidos (p.20).

Em contrapartida, os resultados advindos das provas de aferição podem conduzir a uma obsessão pelos *rankings* e divergir do propósito inicial. Concordando, Guinote (2019), professor do 2.º CEB, manifesta alguma discordância face às vantagens em termos de retorno para os alunos de uma prova de aferição, alegando ser

algo desconexo, descontínuo, sem sequência e sem a possibilidade de gerar informação verdadeiramente relevante sobre a evolução das aprendizagens dos alunos, pois os relatórios que chegam às escolas de pouco ou nada servem, uma vez que, em regra, não é expectável que os alunos envolvidos voltem a ser aferido”.

Vários pensadores da área da educação, tais como Ketele (1993), Afonso (2009) ou Esteban (2012) consideram a avaliação como um elemento essencial no ensino e esta deve obedecer a critérios de oportunidade equivalentes para todos os alunos e um elemento estruturante e estruturador de grande importância na formação do aluno. A avaliação não só deve promover um diagnóstico das aprendizagens dos alunos como também do próprio ensino, deve ser algo contínuo no processo de ensino e aprendizagem e não algo pontual usado em determinados momentos. Não existe nenhum modelo estandardizado de estratégias ou instrumentos que o professor pode utilizar e, portanto, torna-se difícil avaliar com precisão as aprendizagens dos alunos, Fernandes (2005) diz que “não é fácil garantir que a avaliação abranja todos os domínios do currículo ou mesmo o essencial de cada um dos domínios” (p.81).

Cumpre-nos, de seguida, abordar as provas aferidas de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º CEB, dado ser nestas que incide o nosso estudo.

## **1.5.2. Provas aferidas de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º CEB**

### **1.5.2.1. Prova de aferição de Português**

A prova de aferição de Português dirigida aos alunos do 5.º ano foi realizada pela última vez no ano de 2018 e era para ser novamente aplicada em 2020; mas tal não aconteceu dado o período de pandemia vivenciado derivado à COVID19. Nesta avaliação a aprendizagem ao nível dos domínios da Oralidade, Leitura, Educação Literária, Gramática e Escrita. A prova integra diferentes tarefas que buscam assemelhar-se ao que é trabalhado nas aulas.

Assim sendo, os primeiros 15 minutos destinam-se a aferir a compreensão do oral, onde, para tal, tem de ser feita uma leitura prévia dos itens, uma primeira audição do texto seguida da resposta aos itens e uma segunda audição do texto de forma a verificar as respostas.

Atentando aos resultados obtidos na prova de aferição realizada em 2018, verificou-se que foi no domínio da Leitura que as respostas ficaram mais aquém do esperado. Uma das principais fragilidades prende-se com a interpretação, ou seja, o entendimento subjetivo que o aluno expressa acerca do texto. Uma outra dificuldade manifesta prende-se com erros gramaticais abundantes, inclusive metade dos alunos não manifestou dificuldade em conjugar certos verbos, tais como “voar” e “cantar” e uma escrita pejada de erros ortográficos.

Do domínio da *Oralidade* fazem parte quatro questões cuja taxa de respostas corretas rondou os 69% e os 84%, sendo possível concluir que as dificuldades não são preocupantes (Kotowicz, 2018). Contudo, se compararmos os resultados do 2.º CEB com os do 1.º CEB, a diferença na dificuldade de interpretação é mais notória.

Quanto ao domínio da Leitura, a percentagem de respostas certas é heterogénea, o IAVE (2018) justifica que a diferença nos desempenhos está relacionada com a exigência cognitiva e com a especificidade do texto. Sempre que é exigido que os alunos interpretem e incorporem as ideias do texto, estes revelam grandes dificuldades. Face às maiores dificuldades na interpretação de textos não literários comparativamente aos literários, o IAVE (2018) aconselha que deve haver um reforço na leitura inferencial (que obriga à interpretação e dedução).

Salientamos que a duração da prova de aferição ronda os 90 minutos e o material de escrita necessário passa somente pela caneta, sendo o uso do corretor proibido. Os alunos são informados que as respostas devem ser apresentadas de forma

legível, podem usufruir de uma folha de rascunho e no final apenas o enunciado é recolhido.

No que respeita aos critérios de classificação da prova, “todas as respostas são classificadas através de códigos que correspondem a níveis diferenciados de desempenho” (IAVE, 2018, p.2). Cada professor classificador analisa e enquadra as respostas ao descritor de desempenho adequado para poder atribuir o código.

#### **1.5.2.2. Prova de aferição de História e Geografia de Portugal**

A prova de aferição de História e Geografia de Portugal foi aplicada pela primeira vez em 2017, sendo-o novamente em 2019. Esta visa testar conhecimentos das áreas de História e Geografia de Portugal, bem como outros de natureza transversal.

De uma forma global é nesta prova que os alunos conseguem alguns dos seus melhores resultados, porém as escolas levantam algumas críticas, entre elas o excesso de conteúdos, objeto de avaliação e a extensão da prova face ao tempo regulamentar de 90 minutos que está estipulado.

Feita uma breve análise a um enunciado da prova de HGP, constatamos que são longos e algumas tarefas aparentam ser complexas. Alguns dos enunciados dos exercícios são um pouco longos face à resposta curta e simples que é exigida, o que pode confundir um aluno do 5.º ano. Em oposição a este aspeto que consideramos mais débil, a grande generalidade dos alunos revela bons resultados na prova, sendo que, nos resultados da prova de aferição de 2017, 79% a 99% dos alunos mostraram saber identificar diferentes formas da superfície terrestre e cerca de 71% não manifestaram dificuldades na classificação das formas de relevo (Kotowicz, 2018). Um dos principais obstáculos ressaltou na atribuição dos nomes aos rios e na descrição de português ou luso-espanhol.

No que toca à Geografia, notaram-se conhecimentos não consolidados no que compete aos pontos cardeais, onde cerca de 23% dos alunos revelaram confusões essencialmente no que reporta à orientação de “oeste” e “este”, bem como “sudoeste” e “sudeste” e “noroeste” com “nordeste”.

Quanto à História, as principais dificuldades prendem-se com a escrita em numeração romana e a distinção entre comunidades agropastoris e recoletoras, onde somente 27% alunos responderam corretamente. Uma percentagem igualmente baixa resultou no relacionar de acontecimentos históricos com a data em que ocorreram. Aqui o relatório do IAVE (2018) releva a dificuldade que os alunos mostram na localização de acontecimentos no tempo, o que exige a aplicação de conhecimentos mais complexos.

Terminada a contextualização teórica do estudo, passamos para a apresentação da metodologia do mesmo.

## **2. Metodologia**

No presente ponto são descritas as várias fases que integram todo o processo de investigação bem como a metodologia empregue, de modo a darmos resposta ao problema em estudo, procurando explicitar a linha paradigmática e o tipo de estudo na base dos quais esta investigação foi prosseguida e consolidada.

No que respeita à investigação científica, Kerlinger (1986 citado por Borges, Furtado & Oliveira, 2015) descreve-a como sendo um estudo sistemático, controlado, empírico e crítico dos fenómenos naturais, orientado por teorias e hipóteses acerca de presumíveis relações entre fenómenos. Já na esteira de Coutinho (2011), a investigação é uma “atividade de natureza cognitiva que consiste num processo sistemático, flexível e objetivo de indagação que contribui para explicar e compreender os fenómenos sociais” (p.7).

Qualquer processo de investigação deve ser estruturado de forma exímia, desde a seleção do problema, formulação de objetivos, escolha dos instrumentos de recolha de dados até, finalmente, alcançarmos a fase de análise e tratamento de dados e divulgação das suas conclusões. A investigação é, deste modo, um processo de dar respostas a perguntas e, portanto, o ponto de partida passa pelo levantar de uma questão que define o problema e o objeto do estudo.

Focando o termo “metodologia”, este provém do grego *Metá + odós* que indica o caminho que uma investigação deve seguir e como deve ser conduzida. Trata-se de um procedimento coerente e sistemático pois “permite examinar fenómenos com vista a obter respostas para questões precisas que merecem investigação, outorgando respostas para problemas” (Pardal & Correia, 1995, p.17). Este é um termo ambíguo que Pardal e Correia (1995) afirmam que não surgiu apenas “associado à ciência que estuda os métodos científicos, como as técnicas de investigação e, até mesmo, a uma certa aproximação de epistemologia” (p.10). No entanto, a metodologia não deixa de ser um método de natureza científica.

De acordo com Fiorese (2003, p. 27), “o método (metodologia) é o conjunto de processos pelos quais se torna possível desenvolver procedimentos que permitam alcançar um determinado objetivo”. As decisões que a metodologia abarca são fundamentais para “assegurar a fiabilidade e a qualidade dos resultados da investigação” (Fortin, 2003, p.40) e devem ser definidas com base nos objetivos a alcançar e meios disponíveis para tal.

Em qualquer metodologia, a definição da questão-problema e dos objetivos é fundamental. Santos (2000), nesse sentido, atenta para a necessidade de “existir uma forte coerência entre o objeto de estudo, o propósito com que este é feito, os pressupostos que o orientam e a opção metodológica adotada” (p.766).

Dada a natureza dos instrumentos de investigação utilizados no presente estudo, podemos acrescentar que, para além dos procedimentos metodológicos, também nos servimos de procedimentos empíricos e analíticos distintos ainda que possíveis de se complementarem. Assistimos, portanto, a uma metodologia com caráter híbrido que é importante clarificar.

Por várias vezes, surge a dificuldade em escolher o método que melhor se adequa ao intuito do estudo. Outrora acreditava-se que a metodologia ou era qualitativa ou quantitativa, e estas opunham-se entre si (Júnior & Abacar, 2015). No entanto, hoje, temos estudos que provam que estas se podem complementar, acabando assim com possíveis entraves. Exemplos de estudos realizados por Júnior e Abacar (2015) comprovam que “ambas abordagens, em pesquisa científica, concebidas até então como opostas, na verdade, estão apenas preocupadas com problemas e tópicos diferentes, entretanto, igualmente importantes” (p.219). Segundo os mesmos autores, “ambas as abordagens não são excludentes e o uso simultâneo numa investigação psicológica, pode sim, promover um melhor e mais confiável resultado” (p.219). Assim, autores como Serrano (2004) e Lincoln, Lynham e Guba (2011) sugerem a combinação das duas sempre que seja útil e adequado para compreender, explicar ou aprofundar a realidade em estudo, originando a complementaridade entre métodos quantitativos e qualitativos, através da sua aplicabilidade nos diferentes momentos de uma investigação.

Assim sendo, a metodologia empregue no nosso estudo pode ser definida como mista, “os estudos de métodos mistos combinam abordagens quantitativas e qualitativas de pesquisa em uma mesma investigação” (Santos, Erdmann, Meirelles, Lanzoni, Cunha & Rossa, 2017, p.2). Os autores citados anteriormente elucidam que “a ideia de misturar diferentes métodos surgiu entre antropólogos e sociólogos no início dos anos 1960 (...) e somente nos últimos 20 anos a ideia de metodologia mista se concretizou como um “novo” campo científico” (Santos et al., 2017, p.2). A combinação de abordagens quantitativas e qualitativas oferece opções para a investigação, podendo ser favorável em situações em que “nem a abordagem qualitativa, nem a abordagem quantitativa é suficiente para a compreensão do problema a ser estudado” ou quando “os resultados quantitativos são de difícil interpretação e dados qualitativos podem ajudar a compreendê-los” (Santos et al., 2017, p.2). Segundo Serrano (2004) e Lincoln, Lynham e Guba (2011), esta posição pode possibilitar uma melhor inteligibilidade do

real, pode evitar posturas reducionistas, atitudes ideológicas e dicotomias entre perspetivas. Apesar disso, os autores salvaguardam que a natureza, a temática e o dinamismo de uma investigação pode exigir uma opção mais definida por uma das abordagens e isso não significa uma rutura com a outra.

Salientamos, contudo, que os métodos mistos não apresentam uma opinião consensual favorável. Autores como Lincoln, Lynham e Guba (2011), apresentam argumentos contra as metodologias mistas, dando referência que a mistura de partes provenientes de diferentes abordagens (metodológicas) é uma matéria controversa, em termos filosóficos e metodológicos. Contrariamente, surgem autores como Feyerabend (1975, citado por Antunes, 2018) que manifesta uma opinião favorável acerca desta metodologia, afirmando que “o mundo é demasiado complexo para ser entendido através de umas quantas normas pré-estabelecidas ou de sistemas rígidos de pesquisa” (p.3). Na mesma esteira, Santos et al. (2017) alertam para que

os estudos com métodos mistos podem proporcionar pesquisas de grande relevância desde que os pesquisadores saibam identificar com clareza as potencialidades e as limitações no momento de aplicar os métodos em questão, considerando a natureza do objeto de estudo no seu planeamento de pesquisa (p.8).

Desta forma, a metodologia mista possibilita o entendimento dos fenómenos que se tornaria mais difícil se fosse utilizada somente uma abordagem.

Uma designação que usualmente surge para referir esta metodologia é a utilizada por Bryman (1995) como *metodologia híbrida*. Esta ocorre em casos correspondentes à existência de “um único estudo em que a respetiva metodologia engloba, fundidos nesse estudo, elementos próprios de ambas as tradições (quantitativa e qualitativa)” (Bryman, 1995 citado por Antunes, 2008, p.1). O processo de hibridação sucede quando

numa das partes de um mesmo estudo (por exemplo fase de obtenção de dados) são utilizados processos inerentes a uma das tradições metodológicas e recorremos a processos relativos à outra tradição metodológica em outra parte do mesmo estudo (por exemplo, fase de tratamento de dados)” (Bryman, 1995 citado por Antunes, 2008, p.2).

Assim sendo, a *metodologia híbrida* corresponde, portanto, “a uma fusão de elementos provenientes de ambas as tradições de pesquisa (quantitativa e qualitativa)” (Antunes, 2018, p.3) que se verifica no estudo através das múltiplas abordagens empregues que serão melhor clarificadas no ponto do documento correspondente ao

tipo de investigação. Não podemos, porém, deixar de referir que, dado que a escolha da metodologia se deve fazer em função da natureza do problema a estudar (Pacheco, 1995; Serrano, 2004; Lincoln, Lynham & Guba, 2011), tomámos como opção a metodologia mista.

## **2.1. Definição do problema**

Dada a pertinência do tema e em virtude do Ministro da Educação ter anunciado a obrigatoriedade da realização das provas de aferição a nível nacional, tencionámos junto dos professores de Português e História e Geografia de Portugal do 2.º Ciclo de Ensino Básico (CEB) e turmas do 5.º e 6.º ano, conhecer a percepção que revelam acerca da realização das provas de aferição ao nível do 5.º ano de escolaridade do Ensino Básico.

Sabemos que o papel da avaliação na educação é de relevância incontestável na medida em que regula a prática educativa. As provas de aferição foram delineadas objetivando a melhoria efetiva da qualidade das aprendizagens; contudo, a sua implementação concebe opiniões/visões divergentes, havendo quem defenda a sua realização e, em contrapartida, quem não veja quaisquer benefícios. Ainda que este instrumento de avaliação constitua um importante regulador do ensino, a sua aplicação não acarreta opiniões homogéneas e ao longo dos anos tem vindo a ser alvo de debates e inovações. Marques (2011) afirma que “a avaliação não é nem poderá ser uma ciência exata” (p.7).

Atualmente o modelo de avaliação não é algo intrínseco à escola, sucede a partir da combinação de avaliações a nível interno e externo. O Decreto-Lei n.º17/2016 de 4 de abril refere que a realização de uma avaliação das aprendizagens premeditada, tanto a nível interno como externo permite colimar a melhoria das aprendizagens e criar oportunidades de sucesso educativo para todos. Com este intuito corroborou-se um modelo no qual é destacado que a avaliação interna é o instrumento primordial e os instrumentos de avaliação externa atuam como recursos de potencialização da avaliação interna. O governo aprova, com a alteração do Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho, a necessidade de redefinir os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens a partir da

construção de um modelo integrado de avaliação para o ensino básico que clarifique os propósitos da avaliação, que contribua para uma intervenção atempada nas aprendizagens dos alunos, recolhendo informação sobre todas as áreas do currículo e que esteja centrado no dever de devolver às famílias, às escolas, aos professores e aos alunos informação detalhada sobre as aprendizagens (p.1123).

Considerando todas estas evidências tornou-se importante definirmos uma questão- problema, indo ao encontro do pensamento de Kerlinger (1980) ao sustentar que “todo este processo começa com um problema, ou seja, como uma questão que demonstra necessidade de discussão, investigação, decisão ou solução” (p.35).

Evidenciando o propósito da investigação científica é fundamental perceber que esta deve partir de uma questão ou problema que Fortin (2003) define como sendo uma “interrogação explícita relativa a um domínio que se deve explorar com vista a obter novas informações” (p. 51). Na esteira de Moreira (2007), “a formulação ou definição do problema é entendida como todo o processo que vai desde a ideia inicial de investigar algo até à conversão dessa ideia num problema investigável” (p.67).

Desta forma e centrando-se o presente estudo nas perspetivas que os docentes de Português, de HGP e os alunos do 2.º Ciclo do Ensino Básico revelam, apresentamos, de seguida, a questão central da investigação:

*Quais as percepções de alunos e professores de História e Geografia de Portugal e Português do 2.º CEB sobre as Provas de Aferição realizadas pelos alunos do 5.º ano do Ensino Básico?*

## **2.2. Justificação e relevância do estudo**

A necessidade de desenvolver modelos de diferenciação pedagógica capazes de promover a qualidade no ensino e aprendizagem deve ser um objetivo de qualquer escola. Zabalza (1992) é um dos autores que considera a avaliação como uma das fases elementares do desenvolvimento curricular centrada na avaliação do processo e respetivos resultados obtidos. A avaliação é um processo cada vez mais amplo que não se confine unicamente ao interior de uma escola estando dependente também, de fatores externos.

Um dos instrumentos de avaliação do âmbito externo são as provas de aferição. Estas constituem um tema atual e gerador de alguma controvérsia. Por várias vezes, estas provas foram mencionadas e discutidas entre os professores da escola onde o estudo se realizou. As provas de aferição constituem um instrumento de regulação da avaliação, tratando-se “de parte integrante do desenvolvimento curricular, como regulação e aferição das aprendizagens internacionalizadas mediante a ação de ensinar” (Ferro & Roldão, 2015, p.570).

A escolha do tema da investigação surgiu após um período de prática em contexto de 2.º Ciclo do Ensino Básico, do contacto com turmas do 5.º e 6.º ano. Aqui, houve oportunidade de observar e dialogar sobre o tema com alunos e professores, bem como

de prestar apoio a uma turma do 5.º ano, no trabalho de preparação que antecede a realização das provas, no caso, no âmbito da disciplina de História e Geografia de Portugal. O interesse pelo tema advém ainda, do resultado das várias alusões ao assunto, quer pelos meios de comunicação social quer pela comunidade escolar. O período de êxtase e ânsia evidente manifestado pelos professores e alunos em relação às provas de aferição serviu igualmente para a seleção do tema, bem como o interesse em conhecer as suas conceções ao nível da relevância, efeitos e impacto destas.

### **2.3. Definição de objetivos e/ou hipóteses de investigação**

O planejar objetivos a fim de alcançar metas é fundamental na realização de uma investigação, estudos conduzidos por Fortin (2003) indicam que os objetivos são formulados com o intuito de indicar ao investigador qual a sua intenção no decurso do estudo.

Partindo da questão-problema delineada anteriormente, foram traçados objetivos que pretendemos alcançar, são eles:

- ✓ Conhecer as percepções dos alunos e professores sobre a realização das provas de aferição, no 5.º ano de escolaridade;
- ✓ Constatar a relevância, efeitos e impacto atribuído à realização das provas de aferição e seus resultados;
- ✓ Compreender de que forma as provas de aferição podem melhorar a qualidade do sistema de ensino;
- ✓ Analisar se os resultados das provas de aferição são considerados necessários para repensar o trabalho desempenhado pelos professores;
- ✓ Construir conhecimento no âmbito das provas aferidas do 5.º ano de escolaridade;

### **2.4. Tipo de investigação**

A investigação concretizada é um estudo que visa compreender a perspetiva de professores e alunos do 2.º CEB sobre a realização das provas de aferição no 5.º ano de escolaridade.

A fim de correspondermos aos objetivos delineados é necessário a utilização de estratégias metodológicas. Neste sentido, optamos pela realização de uma investigação enquadrada num paradigma de carácter descritivo, no caso do inquérito por questionário, bem como a uma linha de investigação mais interpretativa e compreensiva e não apenas descritiva, onde nos servimos da realização de entrevistas.

Verificamos desta forma, uma combinação de métodos na mesma investigação, escolhida pela necessidade de melhor interpretar os dados, uma vez que a utilização de apenas uma abordagem era insuficiente para compreender o problema em estudo. Autores como Santos, Erdmann, Meirelles, Lanzoni, Cunha e Ross (2017) completam que “os estudos de métodos mistos promovem o entendimento sobre o fenómeno de escolha de uma forma que não se obteria com a utilização de somente uma abordagem” (p.3).

Estamos perante um tipo de investigação com panorama híbrido em termos de procedimentos empíricos e, propriamente, da análise de dados. A metodologia híbrida, segundo Antunes (2008) corresponde “a uma fusão de elementos provenientes de ambas as tradições de pesquisa (qualitativa e quantitativa)” (p.3). Apuramos, portanto, na investigação uma mistura de métodos cuja “combinação de metodologias no estudo de um mesmo fenómeno possibilita diminuir a tendência inerente ao uso de um determinado método” (Santos, Erdmann, Meirelles, Lanzoni, Cunha & Ross, 2017, p.2).

Passando a focar cada uma das metodologias, no caso da utilização do questionário operamos com um processo de análise dos dados de forma mais descritiva, que não impede que possa haver “(...) um profundo alcance analítico, interrogando a situação, confrontando-a com outras situações já conhecidas e com as teorias existentes. Pode assim ajudar a gerar novas teorias e novas questões para futura investigação” (Ponte, 2006, p. 8).

Segundo Fortin (2003), um estudo descritivo consiste em “descrever simplesmente um fenómeno ou um conceito relativo a uma população, de maneira a estabelecer as características desta população” (p.163). Este tipo de investigação permite obter “informações, quer seja sobre as características de uma população, quer seja sobre fenómenos onde existem poucos trabalhos de investigação” (Fortin, 2003, p.161). Aqui, o papel do investigador passa pelo maior interesse pelos processos ao invés dos resultados/produtos.

Na recolha de dados empíricos recorreremos à aplicação de um inquérito por questionário a duas turmas, uma do 5.º e outra do 6.º ano. O questionário é definido por Pardal (2011) como “um instrumento de recolha de informação preenchido pelo informante, e constitui a técnica de recolha de dados mais utilizada no âmbito da investigação sociológica” (p.73).

O outro método utilizado passa por um processo de análise de conteúdo sistemática, envolvendo um processo de categorização onde incorremos em procedimentos analíticos. Referindo Rocha (2016) “a categorização ajuda o investigador a fazer comparações e contrastes entre padrões, para assim refletir profundamente sobre certos padrões e linhas complexas de dados, podendo-lhes dar sentido” (p.312).

A fim de simplificar a tarefa da análise de conteúdo, identificamos categorias bem como subcategorias, Rocha (2016) afirma que a “categorização dos dados visa alcançar o núcleo central dos textos das entrevistas” (p.311).

A estrutura categorial teve como ponto de partida quatro entrevistas realizadas a quatro professores do 2.º CEB. A entrevista consiste em “conversas orais, individuais ou de grupos, com várias pessoas selecionadas cuidadosamente, a fim de obter informações sobre factos ou representações, cujo grau de pertinência é analisado na perspetiva dos objetivos da recolha de informação” (Ketele, 1998, p.22). Estudiosos como Yin (2005,2009 citado por Rocha, 2016) defendem a entrevista pela sua “adequabilidade reconhecida para a recolha de dados no âmbito do método do estudo de caso” (p.285).

As entrevistas após gravadas foram transcritas, e no processo de transcrição houve o cuidado de respeitar “(...) tanto quanto possível, a forma em que [os dados] foram registados ou transcritos” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 48), de maneira a não perder a subjetividade das falas.

Desta forma, podemos compreender que a partir da categorização “a descrição analítica intentada esforça-se por descrever e compreender a realidade analisada, tentando reorganizar, pela interpretação, o significado atribuído à mesma pelos intervenientes, a fim de explicar posteriormente a causa ou efeitos” (Maroy, 1997 citado por Rocha, 2016, p.312).

É importante frisar que a fim de iniciarmos uma investigação deste tipo, tivemos a necessidade de elaborar um “plano de investigação estruturado no qual os objetivos e os procedimentos de investigação estejam indicados pormenorizadamente” (Carmo & Ferreira, 1998, p. 178).

A elaboração do plano deve considerar num primeiro ponto a revisão da literatura com o intuito de contextualizar a temática alvo de estudo. Esta revisão deve ser sustentada com documentos de referência, legislação, autores de mérito e notícias provenientes de órgãos de comunicação social fidedignos, que abordem a temática.

Após a revisão da literatura, segue-se a respetiva análise e interpretação dos dados recolhidos a fim de retrainr conclusões, neste seguimento Rocha (2016) informa que “qualquer técnica de análise de dados exige uma metodologia de interpretação” (p. 315). A seleção da forma de interpretação mais proveitosa está dependente do material do estudo. Esta evidência é validada por Chizzotti (2006 citado por Rocha, 2016) que diz que “a seleção do procedimento mais apropriado depende do material a ser estudado, dos objetivos da investigação e da posição ideológica e social do investigador” (p. 315). Com a análise do conteúdo procuramos retirar as inferências aqui patentes, por processos de complexidade variável.

## **2.5. Participantes e justificação da sua escolha**

A presente investigação teve como população alvo, duas turmas de 20 alunos que frequentam o 5.º e o 6.º ano e quatro professores do 2.º CEB, em que dois deles lecionam Português e outros dois História e Geografia de Portugal. Tanto os alunos como os docentes exercem atividade em escolas do concelho de Viseu, como tal trata-se de participantes selecionados por conveniência, uma vez que foi escolhida por razões de ordem prática, em linha com Carmo e Ferreira (1998), dado que os participantes exerciam a sua atividade letiva no local de estágio da investigadora, o que possibilitou uma maior facilidade na recolha dos dados.

A escolha dos dois níveis de ensino prendeu-se com o facto de ser vantajoso interpretar percepções de alunos que já passaram pela experiência da realização das provas aferidas e, como tal, já manifestam conhecimentos mais sólidos sobre as diretrizes das provas; assim como, compreender as percepções dos alunos que ainda não experienciaram a realização das provas de aferição. A análise almejada permite-nos estabelecer uma comparação entre as diferentes percepções.

Quanto à escolha do concelho e escola, prendeu-se com o longo período de estágio concretizado no âmbito da unidade curricular de PES I e II no 2.º CEB.

No que respeita ao número de participantes, salientamos que foram distribuídos 40 inquéritos por questionário, 20 deles a alunos do 5.º ano e outros 20 a alunos do 6.º ano (40 questionários) e realizadas 4 entrevistas a 4 professores, 2 de Português e 2 de HGP (4 professores).

Apesar do número razoável de participantes, os resultados do estudo não podem ser generalizados à população geral, desta forma e mais uma vez comprova com a designação de participantes por conveniência dado que os resultados “só se aplicam aos participantes, não podendo ser extrapolados com confiança para o Universo” (Hill & Hill, 2009, p. 50). Schutt (1999, citado por Coutinho, 2014) esclarece ainda que uma população deste tipo dificilmente pode ser generalizada para além do objeto em estudo.

## **2.6. Técnicas e instrumentos de pesquisa**

De forma a obtermos os dados necessários à realização da investigação recorremos a inquéritos por questionário e por entrevista. No caso do inquérito por questionário, este foi selecionado pela possibilidade de ser bastante objetivo e prático ao permitir uma aplicação rápida junto dos alunos, garantindo o anonimato das respostas dos

participantes e conseqüentemente, a autenticidade das respostas dadas. Ghiglione e Matalon (1993) defendem que o questionário

é um instrumento rigorosamente estandardizado tanto ao nível das questões, como na sua ordem. No sentido de garantir a comparabilidade das respostas de todos os indivíduos, é indispensável que cada questão seja colocada a cada pessoa da mesma forma, sem adaptação nem explicações suplementares resultantes da iniciativa do entrevistador. Para que tal seja possível, é evidentemente necessário que a questão seja perfeitamente clara, sem qualquer ambigüidade e que a pessoa saiba exatamente o que se espera dela (p.110).

Autores como Gil (1985) acrescentam que este instrumento não “expõe os pesquisados à influência das opiniões e do aspeto pessoal do entrevistado” (p.125), o investigador e os inquiridos não necessitam de interagir em situação presencial.

A construção do questionário partiu de um modelo estrutural simples, cujas questões são distribuídas do geral para o particular de modo a garantir uma configuração lógica para quem está a responder e, portanto, uma coerência intrínseca. As questões contempladas no instrumento de recolha de dados que foi aplicado são essencialmente de escolha múltipla, o que permitiu ao inquirido a escolha de uma ou várias respostas de entre um conjunto apresentado, o que está de acordo com o preconizado por Pardal e Lopes (2001) quando afirmam que “um questionário pode apresentar diversos tipos de perguntas, cada um com a sua especificidade, interesse face ao objeto de pesquisa e grau de dificuldade, seja quanto às potencialidades de recolha de informação, seja quanto ao trabalho de tabulação” (p.80).

O questionário aplicado aos alunos encontra-se dividido em duas partes, sendo que a primeira caracteriza socio demograficamente os inquiridos e a segunda é composta por 27 questões de resposta fechada. Previamente às questões encontramos exposta uma breve introdução que mostra o propósito do estudo, seguida da elucidação de que as respostas do inquirido serão tratadas confidencialmente. Segue-se o levantamento dos dados pessoais do inquirido, tais como idade e género. As questões são de natureza mais subjetiva, onde se pretende analisar e averiguar as perspetivas dos alunos acerca das provas de aferição do 5.º ano de escolaridade. No questionário são discriminadas as instruções necessárias ao preenchimento do mesmo. A partir dos dados recolhidos pretende-se garantir uma perceção face às provas de aferição, bem como refletir sobre esta metodologia de ensino e avaliação.

Ainda que a estrutura seja idêntica, houve a necessidade de elaborar dois modelos de questionário distintos, um deles dirigido a alunos que já passaram pela

situação de prova de aferição e outro para alunos que não realizaram as provas de aferição.

Quanto à entrevista aplicada, esta constitui um método de recolha de informação em que existe o contacto entre um investigador e um entrevistado. No desenrolar desta, tivemos em consideração determinados fatores, tais como a situação, as características intrínsecas do entrevistado (memória, motivação), o entrevistador (mensagens corporais, vocabulário, papel...) e a mensagem (compreendida, invocação...), tal como defendem (Ghiglione & Matalon, 1995).

Ainda que existam vários tipos de entrevista, a que aplicamos reporta-se à entrevista formal ou estruturada, esta está muito próxima do questionário e contempla perguntas abertas onde não existe espaço para “ambiguidades”, a entrevista foi conduzida pelo entrevistador, ou seja, por nós. Nesta utilizámos uma lista de questões estruturadas, com perguntas breves e formais. Previamente à utilização desta técnica considerámos aspetos, tais como o objetivo a atingir, a construção do guião de entrevista, a escolha dos entrevistados e a preparação dos mesmos e a definição da data, hora e local. Após a entrevista registámos as observações sobre o comportamento do entrevistado e as observações sobre o ambiente em que decorreu a entrevista, na esteira de Carmo e Ferreira (1998, p.133).

## **2.7. Procedimento**

Para que a investigação se concretizasse foi necessário solicitar a participação de quatro professores e de duas turmas. Em ambos os casos não foi necessário o contacto com entidades superiores, uma vez que os participantes pertenciam ao local onde o período da PES decorreu e a comunicação estabelecida com os participantes foi constante ao longo do tempo de duração da PES.

Todos os intervenientes foram devidamente informados e esclarecidos sobre a natureza do estudo empírico, tendo sido esclarecidos sobre o projeto de investigação.

A aplicação dos questionários aos alunos foram autorizados pela Diretora de Turma e aplicados em data oportuna. No momento da implementação explicámos que se tratava de uma investigação no âmbito do relatório final de estágio e que toda a aplicação se destinava a fins académico. Aquando do preenchimento surgiram algumas dúvidas da parte dos alunos que foram clarificadas no momento para que as respostas fossem o mais credíveis quanto possível. Todos os questionários foram aplicados e recolhidos no próprio dia.

Quanto à condução das entrevistas, alguns dos professores, inicialmente, mostraram-se reticentes e apreensivos, contudo foram postos à vontade e foi-lhes dito

que as respostas seriam anónimas e que o que se pretendia é que fossem o mais sinceros possível. Estes acabaram por se tornar recetivos e as respostas foram espontâneas. Após a aplicação das entrevistas, foi necessário transcrevê-las, uma transcrição de áudio para material escrito. Perante as respostas percebemos que ainda que surgissem opiniões pontuais distintas, a grande maioria das respostas acabou por coincidir, o que nos leva a crer que a percepção da maioria dos professores é semelhante. As entrevistas foram aplicadas em datas diferentes, conforme a disponibilidade dos participantes e no local onde as mesmas sucederam só estavam presentes o entrevistador e o entrevistado.

## **2.8. Análise e tratamento de dados**

A análise de dados é uma fase subsequente à da recolha de dados e “permite produzir resultados que podem ser interpretados pela investigação” (Fortin, 2003, p. 42). Feita a recolha de dados, estes passam a ser analisados a fim de darmos resposta à questão em estudo. No caso das entrevistas, a sua análise foi feita a partir de uma leitura flutuante das mesmas, seguida da sua interpretação com recurso à categorização. A análise foi feita com o cruzamento de dados facilitados pelos entrevistados e de acordo com Bardin (2016), quando destaca que a categorização “é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o género, com critérios previamente definidos” (p. 15).

Para a análise e tratamento dos dados recolhidos a partir dos inquéritos por questionário, recorreremos à estatística descritiva que permite organizar, resumir e descrever um conjunto de dados.

## **3. Apresentação e discussão dos dados**

Após a condução das quatro entrevistas aos docentes do 2.º CEB e da aplicação dos questionários a duas turmas, uma do 5.º ano e outra do 6.º ano, procedemos agora à apresentação dos dados recolhidos e respetiva análise e discussão.

O objetivo primeiro de ambas as fontes de evidência passa por conhecer a perspetiva que os envolvidos manifestam, relativamente às provas de aferição que sucedem no 5.º ano de escolaridade.

Numa primeira instância concedemos a nossa atenção na apresentação dos dados recolhidos a partir das entrevistas, partindo de categorias expressas em tabelas nas quais constam a(s) subcategoria(s) e os indicadores baseados nas respostas fornecidas pelos docentes entrevistados.

Num segundo momento, apresentamos os resultados obtidos da aplicação dos questionários a 20 alunos do 5.º ano (cf. Anexo 53), que se preparam para encarar pela primeira vez a prova de aferição, e o mesmo total de alunos do 6.º ano (cf. Anexo 54) que já passaram pelas provas de aferição e, como tal, julgamos que padecem de uma perspetiva distinta. As questões presentes em ambos os questionários aplicados são semelhantes; contudo, existem questões particulares e propositadas a cada ano escolar.

De forma a facilitar a leitura dos dados recorreremos à sua transformação por meio de tabelas e gráficos presentes em corpo de texto, que permitem uma leitura mais objetiva e clara, acompanhados da respetiva análise. A apresentação e discussão dos dados remete ainda, para diferentes anexos.

### **3.1. Análise e discussão das categorias respeitantes às entrevistas**

Antes da apresentação e discussão dos dados recolhidos através das quatro entrevistas apresentamos uma breve contextualização dos mesmos.

A condução das entrevistas teve lugar num Agrupamento de Escolas do distrito de Viseu. A opção por este contexto deveu-se não só à localização geográfica que era próxima da zona de residência do investigador, o que possibilitou as fáceis deslocações ao local; como também se deveu à confiança estabelecida com os membros da comunidade educativa do mesmo, durante o período de Prática de Ensino Supervisionada.

Sendo que a avaliação externa é “centrada em apenas algumas disciplinas e conduz a um estreitamento curricular sentido pelos professores e pelas famílias, na medida em que não é produzida informação sobre outras áreas curriculares” (Decreto-Lei.º 17/2016, de 4 de abril, p.1123), focamos o estudo em duas disciplinas alvo de avaliação, o Português e a História e Geografia de Portugal. Como tal, dos quatro entrevistados, dois quartos lecionam uma das disciplinas e os restantes a outra.

Os docentes entrevistados apresentam idades compreendidas entre os 52 e os 62 anos. Uma evidência curiosa levantada por via dos estudos realizados por Huberman (2013) aponta para que professores com idades superiores a 45 anos entram num ciclo de vida no qual investem no seu desenvolvimento como docentes tornando-se mais recetivos à inovação, enquanto outros entram em fase de questionamento da profissão. Os quatro professores entrevistados aparentavam grande gosto e motivação pela profissão, ainda que o desgaste fosse um tanto ou quanto notório.

Atentando aos dados sociodemográficos dos professores, dois deles têm Mestrado e outros dois Licenciatura. Relativamente ao tempo de serviço profissional

este varia entre os 30 e os 37 anos e todos eles estão vinculados aos quadros do Agrupamento, o que é passível de concluir que são docentes com uma vasta experiência no ramo do ensino.

Relativamente aos princípios de seleção, este prendeu-se com a proximidade relacional e laboral que existe entre o investigador e os mesmos, o que facilitou a comunicação e negociação de estratégias, a fim de implementar as entrevistas e conduzi-las da forma mais fluida e segura possível. A vasta experiência profissional que todos os docentes apresentam e a prática que têm em lecionar turmas que já passaram por momentos de resolução de provas de aferição, também foi um motivo da seleção.

As entrevistas tiveram duração variável, sendo que todas elas rondaram período temporais entre os 30 e os 45 minutos e a todos os entrevistados foram facultadas as mesmas oportunidades, quer a nível de local/espço físico da entrevista quer das questões tecidas. O guião da entrevista contempla cerca de 13 questões que foram dirigidas a todos os entrevistados, aceitando-se espaço para a divagação. As entrevistas foram gravadas com a devida autorização dos docentes e posteriormente transcritas, podendo ser consultadas em anexo (cf. Anexos 49-52).

De seguida, passamos a apresentar o conteúdo das entrevistas por categorias, onde é feita a análise com o cruzamento de dados facilitados pelos entrevistados. Na esteira de Bardin (2016), a categorização “é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o género, com critérios previamente definidos” (p. 117). Sempre que se justifique reportamo-nos a alguns documentos e autores de referência na área, a fim de melhor sustentar a informação divulgada.

### **3.1.1. Percepções dos professores relativamente à aplicação das provas de aferição com o intuito de melhorar a qualidade das aprendizagens**

#### **3.1.1.1. Categoria 1 – Relevância, efeito e impacto da prova de aferição no 5.º ano**

Apresentamos de seguida uma tabela cuja categoria referente dispõe de cinco subcategorias com respetivos indicadores. Por meio da Tabela 2 pretendemos expor a opinião dos docentes relativamente à eficácia das provas de aferição na melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos e deste modo, percebermos se estes acreditam que o propósito deste instrumento de avaliação está a ser alcançado.

Ainda que a percepção foque professores do 2.º CEB, o objetivo das provas de aferição é equivalente nos vários níveis de escolaridade em que são aplicadas, pelo que os dados recolhidos conseguem ser, de certa forma, generalizados e abrangentes.

Alertamos que nas tabelas apresentadas, “E1; E2; E3; E4” diz respeito aos diferentes entrevistados, sendo que o E1 e o E4 são professores de Português e o E3 e o E2 de História e Geografia de Portugal.

Tabela 2

*Categoria 1: Relevância, efeito e impacto da prova de aferição no 5.º ano*

<b>Subcategoria</b>	<b>Indicadores</b>
1.1. Favorável	Opinião não muito favorável (E1, E2, E3, E4).
1.2. Desfavorável	Opinião desfavorável (E1, E2, E3, E4). Várias reticências quanto ao cumprimento do seu propósito (E1, E3). Opinião não muito favorável (E1, E2, E3, E4). Incapacidade de generalizar competências com base nos resultados (E2).
1.3. Vantagens	Utilidade para o professor na perceção das dificuldades e potencialidades dos seus alunos, face à média nacional e, posterior, reorientação das estratégias e metodologias de ensino (E1). Obrigatoriedade do cumprimento dos programas (E4). Utilização de uma ou outra estratégia inovadora e mesmo repetitiva de ensino e avaliação a fim de preparar melhor os alunos (E4). Maior empenho dos alunos com vista num bom desempenho (E4). Revelação de alguns aspetos de aprendizagem consolidados e menos consolidados nos alunos (E2).
1.4. Desvantagens	Pressão exercida na comunidade escolar em prol de um bom resultado a nível nacional (E1, E3, E4). Menção negativa aos “rankings”, que desvirtuam o que está subjacente ao processo de ensino-aprendizagem, que se devia nortear pela diferenciação e não pela massificação (E1, E4). Ausência de classificação, o que provoca falta de interesse nos alunos (E3). Calendário da aplicação desajustado (E4). Condução à “formatação” dos alunos, dado que os professores tendem a querer preparar os alunos para as mesmas, treinando-os de acordo com o género de questões que lá surgem (E1).
1.5. Constrangimentos aquando a resolução	Realce da presença de fatores externos prejudiciais ao desempenho, tais como a ansiedade e o nervosismo (E1, E2, E3, E4).
1.6. Relevância na implementação ao nível do 5.º ano, em particular	Opinião desfavorável (E2, E3, E4). Possibilidade de redefinição de estratégias para o 6.º ano (E1). Discernimento da sua implementação ao nível do 5.º ano ao invés de final de Ciclo (E1).

Sabemos que as provas de aferição são apresentadas como um instrumento de avaliação relativamente recente que surge com o objetivo de, sistematicamente,

melhorar a qualidade das aprendizagens dos alunos. Este instrumento de avaliação é de origem interna às escolas e na visão de Kraemer (2006), os instrumentos de avaliação são desenvolvidos quando existe a necessidade de avaliar e medir os conhecimentos adquiridos pelo indivíduo.

Postos estes esclarecimentos e mediante a consulta da Tabela 2, chega-nos a informação de que as incertezas/dúvidas para com o propósito do instrumento são evidentes em todos os entrevistados. Mediante os dados apresentados, os professores revelam uma percepção consensual e não muito favorável quanto à real eficácia e comprometimento do propósito que as provas designam. Todos eles têm a noção de que as provas de aferição surgem com o intuito de refletir a visão integradora dos vários domínios e mobilizar aprendizagens de anos escolares antecedentes de forma a privilegiar a articulação de saberes, no entanto, existem dúvidas evidentes quanto à real eficácia.

Em contrapartida, surge o IAVE (2017) que justifica a importância da aplicação das provas de aferição destacando alguns aspetos gerais da prova que passam por: “i) acompanhar o desenvolvimento do currículo nas diferentes áreas; ii) fornecer informações às escolas, professores, encarregados de educação e aos próprios alunos sobre o desempenho destes últimos; iii) potenciar uma intervenção pedagógica atempada, dirigida às dificuldades específicas de cada aluno” (p.1).

Reportados alguns dos desígnios da prova de aferição e seu confronto com os dados recolhidos, atentemos de seguida nas respostas transcritas.

**“Entrevistador:** (...) As provas constituem um instrumento de avaliação externo que foram delineadas com o objetivo de melhorar a qualidade das aprendizagens. Gostaria de saber a sua opinião relativamente ao assunto.”

**“E 1:** (...) percebo o propósito do instrumento, no entanto, tenho sérias dúvidas quanto à sua eficácia.”

**“E 2:** Não sou muito a favor.”

**“E 3:** Sinceramente não sei como é que as provas de aferição poderão ajudar a melhorar a qualidade das aprendizagens.”

**“E 4:** As provas são mais um instrumento de avaliação.”

Por meio do excerto apresentado, verificamos que todos os entrevistados são conhecedores dos objetivos da prova e já passaram pela experiência de trabalhar com turmas que iriam ser sujeitas à sua aplicação. Foi possível constatar que a opinião dos professores se revelou consensual, sendo que a opinião desfavorável foi unânime.

Todos eles foram bastantes reticentes e contestatários quanto à eficácia do instrumento e nenhum se alongou muito na exposição da sua opinião, sendo que as respostas foram concisas e imediatas.

Com a intenção de melhor compreender e aprofundar a percepção dos docentes, o entrevistador procurou saber quais as vantagens e desvantagens que estes encontram nas provas de aferição.

“**Entrevistador:** A implementação das provas de aferição concebe opiniões divergentes, havendo quem defenda a sua realização e, em contrapartida, quem não veja quaisquer benefícios. Gostava de saber quais as vantagens e desvantagens que encontra neste instrumento de avaliação?”

“**E 1:** (...) como principal desvantagem, as provas de aferição podem conduzir à “**formatação**” dos alunos, ou seja, os professores tendem a querer preparar os alunos para as mesmas, treinando-os de acordo com o género de questões que lá surgem (...) Outra desvantagem é a **pressão** que professores e escolas sentem, perante os resultados que os alunos alcançarão. E, como consequência, surgem os **famigerados “rankings”**, que desvirtuam tudo o que está subjacente ao processo de ensino-aprendizagem (...) Por outro lado, as provas de aferição poderão ser úteis para o professor ter uma maior **percepção das dificuldades e potencialidades** dos seus alunos, face à média nacional e, posteriormente, reorientar as suas estratégias e metodologias de ensino. Contudo, esta possível vantagem não compensa as desvantagens.”

“**E 2:** “As **vantagens não são muitas**, talvez consigam revelar alguns aspetos de aprendizagem consolidados e menos consolidados nos alunos mas nunca podem ser grandes generalizadores visto que são instrumentos pontuais.”

“**E 3:** **Vantagens não encontro**, desvantagens saliento a enorme **pressão** sentida por toda a comunidade escolar, **o facto de não ter nota** o que implica que os alunos não estejam tão importados e como tal a sua prestação não pode retratar o trabalho que se tem vindo a desenvolver e a necessidade de trabalhar a um ritmo acelerado que permita o cumprimento do programa atempadamente.”

“**E 4:** (...) vejo **poucas vantagens** na aplicação deste instrumento de avaliação. Uma das vantagens prende-se com **obrigatoriedade do cumprimento dos programas**, e com a utilização de uma ou outra estratégia inovadora e mesmo até repetitiva de ensino e avaliação, para preparar melhor os alunos. Uma outra é o maior **empenho dos alunos**. Como desvantagens aponto a **pressão** exercida nos alunos, nos pais, professores, em prol de um bom resultado a nível nacional, de uma boa classificação nos **rankings**, que condiciona recursos escolares. Discordo totalmente com o **calendário** da sua aplicação.”

Apesar das respostas acima apresentadas é importante elucidar que as opiniões para com as avaliações externas existem e todas elas são válidas; contudo, é ingénuo classificá-las como boas ou más. Inclusive, Fernandes (2014) completa que “a utilização que delas se faz, assim como os seus propósitos e as suas relações com as avaliações internas e com o currículo, é que, poderão determinar o seu real significado e impacto, nomeadamente no que se refere à melhoria dos sistemas educativos” (p.1).

Junto dos professores procurámos perceber até que ponto as provas de aferição são significativas na melhoria da aprendizagem dos alunos e de uma melhor qualidade de ensino nas escolas e no desempenho dos professores. Quando confrontados em relação às vantagens do instrumento, os entrevistados não têm prontidão nas respostas

e a grande maioria afirma que não vê grandes benefícios e/ou que os benefícios não superam as desvantagens.

Os entrevistados tiveram dificuldades em enunciar vantagens, inclusive o E3 foi radical ao afirmar que não encontra qualquer benefício. Esta afirmação contraria o que o Decreto-Lei n.º 17/2016 de 4 de abril expõe. Segundo este documento as vantagens do instrumento passam por:

acompanhar o desenvolvimento do currículo, nas diferentes áreas, providenciando informação regular ao sistema educativo; ii) fornecer informações detalhadas acerca do desempenho dos alunos à escola, aos professores, aos encarregados de educação e aos próprios alunos; iii) potenciar uma intervenção pedagógica atempada, dirigida às dificuldades identificadas para cada aluno” (p.1125).

Passando a analisar algumas das vantagens apontadas pelos restantes entrevistados, uma delas prende-se em auxiliar os professores na perceção das dificuldades e potencialidades dos alunos e, conseqüentemente, reorientarem estratégias e metodologias bem como revelar alguns aspetos de aprendizagem consolidados e menos consolidados nos alunos. Um outro ponto que aqui pode ser levantado é o de que a prova de aferição pode ter a função de controlo e gestão do trabalho de ensino-aprendizagem desenvolvido nas escolas. No seguimento, estudos de Pacheco (1998) dão a conhecer o conceito de “instrumento normalizador de conteúdos, que impõe ao professor um controlo curricular vertical, na base do cumprimento de um programa de ensino, e ao aluno a lógica de demonstrar aquilo que pode fazer num dado momento e situação” (p.126).

Uma outra vantagem destacada passa pelo cumprimento dos programas, que com a consulta do homologado pelo Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho chega-nos a informação de que nas provas de aferição existe a mobilização e integração de saberes disciplinares, mais precisamente as áreas de competências inscritas no documento das Aprendizagens Essenciais. Desta forma, é possível destacarmos que uma vantagem deste instrumento avaliador passa por determinar se as aprendizagens tidas como essenciais estão a ser efetivamente cumpridas. Com esta visão vamos ao encontro de estudos de Tyler (1973) que apontam para a importância de se valorizar “a avaliação como processo de determinar até que ponto os objetivos educacionais são efetivamente alcançados” (p. 105).

Dando lugar à análise das desvantagens, os docentes quando inquiridos enumeram várias, desde a; i) pressão exercida na comunidade escolar em prol de um bom resultado a nível nacional; ii) menção negativa aos “rankings”, que desvirtuam o

que está subjacente ao processo de ensino-aprendizagem; iii) ausência de classificação, o que provoca falta de interesse nos alunos e empenho nos alunos e; iv) calendário da aplicação desajustado.

Relativamente à pressão que se instala em prol de um bom resultado, salientamos que os resultados e as classificações nunca devem ascender ao trabalho pedagógico desenvolvido ao longo do ano. Pacheco (1998) alerta que “exigir-se à escola, como se exige à empresa, um produto de qualidade deve ser admitido que cada época social equaciona competências diferentes e que esse mesmo produto não é somente fabricado no meio escolar” (p.122).

O entrevistado E1 acresce que “...os famigerados “rankings” desvirtuam tudo o que está subjacente ao processo de ensino-aprendizagem...”, levando-nos a crer que dá referência a uma distorção da realidade. Sendo que esta evidência foi levantada, é importante frisar a natureza em que as provas de aferição são concebidas. De forma breve, a conceção das provas de aferição exige a mobilização de processos cognitivos de complexidade variada, havendo níveis elementares, intermédios e complexos adequados ao nível de escolaridade destinado. No que diz respeito à forma como a cotação é feita, o IAVE (2017/2018) estabeleceu uma distribuição da pontuação total pelos vários itens que integram a mesma. Tal opção visa “assegurar um maior equilíbrio na valorização das várias competências avaliadas e dos níveis de complexidade cognitiva requeridos” (p.2). Esta opção revela-se profícua, na medida em que confere uma maior validade à prova e resultados gerados o que facilita uma maior e melhor representatividade das aprendizagens avaliadas. Contudo, é importante não esquecer que cada contexto escolar possui particularidades e realidades pessoais. Destacamos que o processo de ensino-aprendizagem se deve nortear pela diferenciação e não pela massificação, esclarecendo que a realidade de uma escola rural não é a mesma que as do interior ou das grandes cidades e o mesmo se vê nas escolas públicas e privadas.

Retornando às desvantagens levantadas, a pressão foi um aspeto enunciado por mais do que um docente. Tratando-se esta de um fator externo cujos efeitos colaterais são indesejáveis e capazes de manipular realidades, o entrevistador procurou saber em que medida estes podem ser condicionantes da prestação do aluno numa prova de aferição.

**“Entrevistador:** E quanto a fatores externos, acredita que podem condicionar a sua prestação na prova?”

**“E1:** Ah sem dúvida! Mesmo numa ficha de avaliação formativa ou sumativa, tal acontece. E essa situação agrava-se numa prova de aferição ou num exame nacional.”

**“ E 2:** Sim, fatores como a **ansiedade** e o **nervosismo** podem condicionar a prestação do aluno na prova.”

“ **E 3:** A ansiedade e o nervosismo de alguns alunos podem condicionar os seus resultados.”

“**E 4:** Sem dúvida que sim! Até porque os docentes exigem que eles façam bem e deem o melhor.”

A partir do excerto, os professores apontam os impactos que os fatores externos podem ter no desempenho do aluno. Neste sentido, não podemos deixar de mencionar os estudos apresentados por Silva (2007), que indicam que os fatores externos podem ter consequência e impacto em vários acontecimentos e são capazes de influenciar a prestação do indivíduo em determinada ação. O mesmo autor refere ainda que, os fatores externos são múltiplos desde “aspetos como a relação entre a percepção de suporte social e estados emocionais, a influência da família e variáveis como o género, o estado civil, a etnia e o estatuto socioeconómico” (p. 48).

No que concerne à influência que os fatores externos provocam no aluno em situação de prova de aferição, a resposta dos entrevistados foi unânime e todos eles concordam que o impacto existe.

Alguns exemplos de fatores externos mencionados são a ansiedade e o nervosismo que influenciam não só o aluno, como também os docentes. No seguimento, estudos de Wigfield e Eccles (1989) sugerem que alunos ansiosos apresentam também, hábitos de estudo inadequados e estratégias deficientes na realização de provas escolares, justificando assim o seu mau desempenho.

Estes sentimentos desfavoráveis são levantados essencialmente pela ambição em obter um bom resultado na prova. Porém, e sendo estes fatores negativos e influenciadores, podem trazer consequências e determinar a prestação do aluno.

De forma mais ou menos significativa, uma prova de aferição acarreta sentimentos de maior pressão naqueles a quem é dirigida e “em situações de maior “stress” ou face a ocorrências de vida temíveis, o suporte social, quer emocional, quer instrumental, manifesta-se como mais relevante para as pessoas (Kaniasty & Norris, 1995, citado por Henriques & Lima, 2003).

Um dos entrevistados destaca que a influência dos fatores externos sucede numa ficha de avaliação formativa ou sumativa, mas agrava-se em caso de prova de aferição e um dos motivos é a pressão imposta pelos professores para que deem o seu melhor. O E4 revela que procura exigir que os alunos deem o melhor de si. Como tal, o foco do aluno pode ter diferentes óticas que não se restringem somente à resolução da prova, mas também, a exigências advindas de professores e encarregados de educação. Esta exigência pode desenvolver sentimentos impactantes nos alunos, capazes de desmover as suas reais capacidades de ensino e aprendizagem.

Para além desta pressão, estudos de Sarason (1972) levantam outros motivos que estão na origem do desenvolvimento da ansiedade, desde o facto da *performance* dos alunos estar a ser avaliada e o medo do fracasso, que causa preocupações que não lhes permitem concentrarem-se em estímulos relevantes.

Sendo que a realidade dos entrevistados se prende com o contexto do 2.º CEB, houve o interesse em perceber se vêm uma relevância particular na implementação das provas ao nível do 5.º ano, ou seja, em anos intermédios ao invés de final de ciclos.

**“Entrevistador:** Concorda ou vê especial relevância na implementação de provas de aferição no 5.º ano, em particular?”

**“E 1:** Bem, a terem de ser implementadas, que o sejam no 5.º ano, para que o professor possa **redefinir estratégias** para o 6.º ano, especialmente se der continuidade à turma. Faz mais sentido do que acontecerem no final de ciclo.”

**“E 2: Não tem qualquer tipo de vantagem.”**

**“E 3: Não concordo** nem vejo especial relevância na implementação de provas de aferição no 5.º ano ou em qualquer outro ano.”

**“E 4:** Não! Não vejo!”

Ainda que o Ministro da Educação (2017) tenha optado pela implementação deste instrumento de avaliação nos ciclos intermédios com a justificação de melhor orientar o trabalho dos alunos para as áreas em que eles ainda podem melhorar e que o mesmo se torna mais difícil de constatar quando aplicadas em final de ciclo, como sucedia anteriormente, os entrevistados não partilham da mesma opinião.

São incontestáveis as desconfianças manifestadas pelos docentes relativamente aos benefícios que as provas de aferição podem acarretar em qualquer que seja o ano escolar.

Quando indagados, as respostas são dadas com rapidez e prontidão. Todas elas colimam na não verificação de qualquer tipo de vantagem na implementação das provas de aferição em ciclos intermédios ou finais.

Somente o E1 destacou a visão de ser possível redefinir estratégias para o ano posterior quando estas são aplicadas em anos intermédios.

### 3.1.2. Averiguação do trabalho desenvolvido pelos professores, antecipadamente à realização da prova de aferição

#### 3.1.1.2. Categoria 2- Trabalho prévio de preparação dos alunos para a prova de aferição

Na presente categoria sentiu-se a necessidade de perceber se a própria forma de lecionar dos professores é condicionada com a aplicação das provas de aferição. Precisamente, procurámos perceber se os professores têm um especial cuidado na forma como conduzem o processo ensino-aprendizagem e se se apropriam de estratégias e métodos particulares, a fim de melhor preparar as turmas para a realização da prova de aferição e até quem sabe, adaptar determinadas atividades segundo aquelas que constam nos modelos da prova.

Tabela 3

*Categoria 2: Trabalho prévio de preparação dos alunos para a prova de aferição*

<b>Subcategoria</b>	<b>Indicadores</b>
2.1. Comparação das atividades de ensino-aprendizagem executadas nas aulas e as que constam na prova de aferição	Atividades de ensino-aprendizagem similares (E1, E2, E3, E4).
2.2. Preparação dos alunos para a realização das provas de aferição	Existência de preparação prévia dos alunos para a prova de aferição (E1, E2, E3, 34). Influência de fatores externos nos professores para a preparação da prova de aferição (E1, E2, E4).

Declarações prestadas pelo Secretário de Estado da Educação, Nuno Santos, ao Jornal *Público*<sup>1</sup> (2019) informam que nos exames e provas de aferição os alunos não falham na memória, mas sim na análise e na crítica. Segundo o mesmo, as principais dificuldades que os estudantes revelam prendem-se com o raciocínio, argumentação e relacionamento de conceitos. Desta forma, é nestes imagos que consideramos que os professores devem ter atenção nos momentos de preparação prévia dos alunos.

A fim de averiguar se existe um trabalho prévio direcionado à preparação dos alunos para a prova de aferição, foram tecidas várias perguntas aos entrevistados, entre elas, se as atividades de ensino-aprendizagem desenvolvidas ao longo das aulas se assemelham às que surgem na prova e se existe, efetivamente, uma preparação dos alunos para o momento. Segundo avança Giugni (1986, p. 167), “a organização racional de uma atividade educativa, como do resto de qualquer atividade, requer necessariamente uma planificação”, como tal concluímos que o processo de ensino-

<sup>1</sup> A informação foi retirada da página web do Jornal *Público*, através de <https://www.publico.pt/2019/05/16/sociedade/noticia/escolas-preocuparse-ensinar-preparar-alunos-exames-secretario-estado-1872923>, acedido em 21 de janeiro de 2020.

aprendizagem deve ser conduzido mediante uma planificação. Contudo, é importante percebermos se os professores ajustam as mesmas quando uma prova de aferição se aproxima.

Estudos desenvolvidos por Januário (1992) dão a conhecer que num processo de planificação, os professores aplicam e põem em prática os programas escolares, cumprindo sempre a função de os desenvolver e adaptar às condições do cenário de ensino, quer sejam as características da população escolar e do meio envolvente, do estabelecimento de ensino, e dos alunos das diferentes turmas. Mediante a visão apresentada pelo autor, é plausível que exista um ajuste no ato de planificar de acordo com determinado panorama, do qual uma prova de aferição pode servir de exemplo.

O processo de ensino-aprendizagem e uma prova de aferição partilham um mesmo objetivo de planificação, que Zabalza (1998, citado por Moreira, 2004) traduz como tratando-se do “procedimento de construção e de respostas de um currículo e de um programa” (p.43). Segundo o autor acima citado, um dos grandes intuitos e focos passam pela concretização do currículo, que Ribeiro (1993) identifica como sendo o elenco e a sequência de matérias ou disciplinas propostas para todo o sistema educativo.

Num momento posterior, passamos a analisar as respostas concedidas pelos entrevistados quando questionados acerca da comparação entre as atividades de ensino-aprendizagem praticadas em aula e as apresentadas na prova de aferição.

“**Entrevistador:** Os exercícios que constam na prova de aferição são muito diferentes daquilo que é trabalhado com os alunos nas aulas? Ou são totalmente coincidentes?”

“**E1:** Na minha opinião até acho que são bastante **idênticos**.”

“**E2:** Há de tudo, **parecidos, coincidentes e, também, diferentes**. No dia-a-dia, os professores utilizam uma grande variedade de exercícios.”

“**E3:** Os exercícios que constam na prova de aferição são muito **semelhantes** aos que são trabalhados com os alunos nas aulas.”

“**E4:** Como já referi, o docente tenta fazer exercícios similares aos das provas de aferição, para que os alunos estejam familiarizados com as questões.”

No que se reporta às respostas concedidas pelos professores, todas elas foram bastante homogêneas.

É de passível constatação que os docentes têm noção dos exercícios que constam na prova de aferição e que os consideram idênticos aqueles que são praticados em aula. O E2, por sua vez destaca que a “complexidade dos exercícios é vasta e que existem não só aqueles que se assemelham, como também aqueles que se distanciam aos praticados em aula”.

Um dos entrevistados salienta a preocupação em familiarizar os alunos com o enunciado da prova de aferição e, desta forma, existe um cuidado particular nas planificações. Após esta resposta, destacamos estudos concretizados por Rey e Santamaria (1992, citado por Vilar, 2004) que levantam alguns dos aspetos a que uma planificação deve dar resposta, desde a duração, amplitude, âmbito e características. Face às valências destacadas pelos autores, podemos classificar as provas de aferição como tendo amplitude sectorial, pois abrangem alguns dos objetivos de aprendizagem sujeitos a avaliação. Quanto à incidência, acreditamos tratar-se de estatal, pois cobre todo o território nacional regido por um currículo obrigatório. Por fim, no que reporta à planificação, podemos deduzir que se trata de uma planificação fechada e centralizada, pois visa cumprir algo que é decidido por outra instância (Rey & Santamaria, 1992 citado por Vilar, 2004) que no caso, são uma equipa de especialistas dos quais fazem parte professores em colaboração com o Instituto de Avaliação Educativa, entidade que coordena as provas.

A seguir, procuramos perceber o que os professores fazem, concretamente, antes das provas de aferição.

“**Entrevistador:** Antes da data da prova, tem algum cuidado prévio em preparar os alunos para a realização desta e se sim sente pressão em fazê-lo?”

“**E1:** Sim e sim.”

“**E2:** Antes da data da prova existe o cuidado de fazer **revisões dos conteúdos** trabalhados ao longo do ano. É evidente que há sempre alguma pressão. Queremos que eles façam o melhor e, por isso, há alguma preparação, no sentido de relembrar conteúdos.”

“**E3:** Antes da data da prova existe apenas o cuidado de realizar **revisões** dos conteúdos trabalhados ao longo do ano e que já estarão esquecidos.”

“**E4:** Mentiria se dissesse o contrário. Sim, senti uma pressão, mas uma pressão inexplicável dentro de mim quando leciono os anos em que se aplica a prova de aferição.”

Perante o excerto, deduzimos que os docentes revelam confiança no trabalho que desenvolvem pelo que a única preocupação que manifestam é a de fazer revisões com os alunos dos conteúdos lecionados ao longo do ano que, como é compreensível, precisam de ser relembrados.

Quanto à influência de fatores externos, os docentes confirmam sentimentos de maior pressão.

### 3.1.3. Percepção sobre se as provas de aferição podem ser meios de avaliação da qualidade do trabalho docente

#### 3.1.1.3. Categoria 3- Relação entre as provas de aferição e o trabalho docente

Os resultados da prova de aferição, embora não tenham o propósito de avaliar a qualidade do trabalho docente, podem de forma indireta conduzir a que o mesmo seja julgado.

Contudo, tal evidência é alvo de bastantes contradições, pois não se pode restringir o trabalho de um ano letivo a uma situação pontual. Posto isto, na presente categoria procuramos perceber a opinião dos professores relativamente ao impacto que uma prova de aferição tem na avaliação da qualidade do trabalho que desenvolvem.

Tabela 4

*Categoria 3: Relação entre as provas de aferição e o trabalho docente*

	<b>Subcategoria</b>	<b>Indicadores</b>
3.1.	Provas de aferição como meios de avaliação da qualidade do trabalho docente	Opinião discordante (E1, E2, E3, E4). Avaliação séria não é feita em tempo limitado, nem se mede pelo desempenho dos alunos em condições particulares (E3, E4). Critérios, indicadores e variáveis específicos para determinar o trabalho docente (E3).

O trabalho desempenhado pelos professores é de vital importância na vida do aluno. Ao docente é exigido que possua competências apropriadas e, mediante o trabalho que estabelece com os alunos em sala de aula, seja capaz de recolher informação de natureza diversa acerca destes. Partindo da confrontação com o documento dos Padrões de Desempenho Docente (2010), neste consta que “a especificidade da profissão docente concretiza-se na função de ensinar, entendida como ação intencional, orientada para a promoção de aprendizagens, especializada e fundamentada em saberes específicos (p.1).

O docente é como que a alma do ensino a quem lhe é atribuída a missão de educar. Mediante o Padrão de Desempenho Docente (2010), “esta função pressupõe a definição de um perfil profissional que se estrutura em quatro dimensões fundamentais: profissional, social e ética; desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; participação na escola e relação com a comunidade educativa” (p.1). Assim sendo, a condução do processo de ensino-aprendizagem por parte do professor requer muito mais do que as

aprendizagens direcionadas para as diferentes disciplinas, inclui também o desenvolvimento de diferentes competências que visam o desenvolvimento pessoal e profissional ao longo da vida.

Um exemplo de competências pessoais e sociais que o professor deve trabalhar com os alunos são os sentimentos/valores. Nesta linha de pensamento, destacamos Cury (2003) que elucida que os “professores, apesar das suas dificuldades, são insubstituíveis, porque a gentileza, a solidariedade, a tolerância, a inclusão, os sentimentos altruístas, enfim todas as áreas da sensibilidade não podem ser ensinadas por máquinas, e sim por seres humanos” (p.65). Partindo da citação do autor podemos deduzir que uma prova de aferição é incapaz de avaliar uma série de competências essenciais que são trabalhadas ao longo do ano pelos docentes.

Focalizando o impacto das provas de aferição na averiguação da qualidade do trabalho docente, é de frisar que a aprendizagem dos próprios professores é um processo contínuo e em constante atualização.

Embora a avaliação externa, segundo o patenteado no Despacho n.º370/2006, de 3 de maio, tenha como objetivo promover a qualidade do ensino e da aprendizagem, muito se tem posto em causa o real objetivo da prova de aferição, inclusive existem opiniões duvidosas sobre se estas são dirigidas aos alunos ou se são formas de avaliar a qualidade do trabalho docente.

**“Entrevistador:** Considera que as provas de aferição podem ser meios de avaliação da qualidade do trabalho dos professores?”

**“E1: Não,** de modo algum. Dependendo do género de turma que se tem, os resultados podem ser bons ou maus, de um ano para o outro. E o professor é o mesmo!”

**“E2: Não.”**

**“E3:** Jamais as provas de aferição podem ser um meio de avaliação da qualidade do trabalho dos professores porque **uma avaliação séria de um docente não se faz em 90 minutos, nem se mede pelo desempenho dos alunos** nas condições já expressas. Como se sabe há inúmeros critérios, indicadores e variáveis em jogo.”

**“E4: Parece-me que é o que pretende, mas não,** não são nem nunca serão uma forma viável de avaliar a qualidade dos docentes. Pois a realização nas provas por parte dos alunos está sujeita a várias condicionantes. Por outro lado as características dos alunos variam de turma para turma, de ano para ano.”

Mediante a informação recolhida na presente categoria, os docentes partilham da opinião e revelam alguma revolta quando confrontados com a questão.

Ainda que os professores conheçam o intuito da prova de aferição, revelam incertezas quanto ao real propósito. Inclusive, o E4 divulga a crença de que desígnio do instrumento passa por avaliar a qualidade do docente, todavia, segundo ele, não é uma forma fiável de o fazer.

Sendo a avaliação do aluno a consequência de uma série de aspetos, também o desempenho dos docentes deriva de vários fatores. Para além disto, deve ser algo contínuo e não resultado de um instrumento de natureza pontual. Como tal, as respostas dos docentes convergiram.

Aspeto levantados pelos entrevistados como forma de justificar a incapacidade das provas de aferição em avaliar o desempenho docente, foi o facto de a realização das provas por parte dos alunos estarem sujeitas a várias condicionantes bem como as características dos alunos variarem de turma para turma e de ano para ano, pelos que estes fatores não podem determinar a qualidade do trabalho docente.

### **3.1.4. Compreensão acerca da função do resultado das provas de aferição na melhoria da aprendizagem dos alunos**

#### **3.1.1.4. Categoria 4- Resultado das provas de aferição**

Após a correção das provas de aferição são elaborados relatórios, partindo da análise dos resultados. Um dos relatórios denomina-se de RIPA (Relatório Individual da Prova de Aferição) e destina-se à informação qualitativa acerca do desempenho individual de cada aluno. Para além deste relatório, existem ainda os REPA (Relatórios de Escola das Provas de Aferição) dirigidos às escolas, nos quais constam informações alusivas às turmas.

Estima-se que uma análise cuidada dos resultados auxilie os professores a ter uma melhor perceção das aprendizagens consolidadas e menos consolidadas dos seus alunos e, conseqüentemente, procurar melhorar o seu desempenho.

Com o intuito de percebermos se os docentes analisam e têm em consideração os resultados das provas de aferição para repensar o seu trabalho com os alunos, foram tecidas algumas questões.

Tabela 5

*Categoria 4: Resultado das provas de aferição*

	<b>Subcategoria</b>	<b>Indicadores</b>
4.1.	Relação entre o resultado das provas de aferição e a aprendizagem do aluno	Opinião oscilante (E1, E2). Opinião não muito favorável (E3). Breve perceção do conhecimento (E4).
4.2.	Orientação do trabalho realizado com os alunos ao nível das práticas pedagógicas	Resultados são tidos em consideração (E1, E2, E3). Facultam informação acerca dos domínios onde os alunos estão melhores e aqueles em que precisam de melhorar (E1).
4.3.	Estratégia ou reestruturação do trabalho com os alunos	Ausência de estratégias a nível de grupo disciplinar ou de escola (E1).

Definição de estratégias a nível individual, que podem servir para reestruturar o trabalho com os alunos, sempre que possível (E1, E4).  
Resultados analisados e discutidos em reuniões de grupo disciplinar (E2, E3).

---

Como referido anteriormente, na sequência da aplicação das provas de aferição, são concebidos relatórios que expressam a informação dos resultados dos alunos em cada disciplina por domínio de conteúdo, ano de escolaridade e complexidade do processo cognitivo tendo em consideração as categorias de desempenho.

Os resultados da prova de aferição conduzem à elaboração dos RIPA e dos REPA, cada um destes com finalidades específicas. Os primeiros, dirigidos essencialmente aos professores e às famílias, descrevem de forma individual o desempenho do aluno, facultando as principais fragilidades de aprendizagem, as quais devem merecer particular atenção da parte do professor a fim de dar um melhor apoio na continuação do percurso escolar do aluno. De forma sintetizada, procuram “descrever de forma individualizada o desempenho de cada aluno e apresentam informação unicamente qualitativa, estando subjacente na sua conceção, um potencial uso diagnóstico e formativo” (IAVE, 2018, p.1).

Por outro lado, existem os REPA que visam sintetizar a informação dos alunos de uma forma global, isto é, ao nível do Agrupamento. Surgem a partir da “agregação da informação apresentada nos RIPA” (Resultados Nacionais das Provas de Aferição, 2018, p.1) e disponibilizam informação por “turma, escola e a nível nacional” (IAVE, 2018, p.1).

A fim de percebermos a atenção que os professores concedem aos resultados da prova de aferição foram-lhes dirigidas questões, sendo que uma delas passou por tentar perceber se na visão destes, as provas de aferição são meios capazes de constatar aspetos da aprendizagem dos alunos.

**“Entrevistador:** Através das provas de aferição é possível constatar o conhecimento dos alunos, aquilo que sabem e não sabem?”

**“E1:** Olha, sim e não. Por vezes, há surpresas. Há alunas que são muito ansiosas, lá está a tua pergunta anterior, e os resultados não correspondem ao investimento que elas fazem no estudo, no seu dia-a-dia.”

**“E2:** Tenho as minhas dúvidas. Nós, professores, não avaliamos um aluno através de uma prova, mas sim através de um conjunto de instrumentos e a prova de aferição é só uma.”

**“E3:** Dificilmente as provas de aferição podem constatar os reais conhecimentos dos alunos porque os resultados são muito condicionados pela atitude negativa do discente perante a prova: uns sentem a pressão como se fosse um exame; outros não se empenham na sua resolução porque “não conta para a nota”; finalmente, outros nem sequer respondem aos itens, apenas fazem “rabiscos e desenhos”, pela razão atrás apresentada.”

“E4: Bem, diria que os docentes e os pais ficam com uma breve percepção das áreas onde os alunos são mais fracos ou mais fortes.”

Aqui, as respostas são pouco objetivas, uma vez que, de forma geral, os professores revelam dúvidas quanto à capacidade dos resultados das provas de aferição divulgarem as reais aprendizagens dos alunos. Estudos conduzidos por Pacheco e Zabalza (1995) enunciam que “os resultados escolares dos alunos é um dos campos mais problemáticos do sistema educativo, tornando-se na face visível de um complexo edifício em permanente construção valorativa, através da recolha formal e informal de dados, com vista a uma tomada de decisão” (p.113).

No seguimento, procurámos perceber se os resultados da prova de aferição são tidos em apreciação e se se revelam úteis na orientação do trabalho feito com os alunos.

“**Entrevistador:** Os resultados obtidos pelos alunos na prova de aferição da respetiva disciplina que leciona auxiliam-no a colmatar e a orientar o trabalho dos alunos para os domínios e conteúdos em que eles ainda podem melhorar?”

“E1: **Sim.** Por exemplo, constatei que os meus alunos apresentaram resultados menos bons na Educação Literária, o que fez com que me preocupasse mais com esse domínio e tentasse incrementar mais hábitos de leitura junto deles. Também verifiquei que, a nível da Compreensão do Oral, os alunos sentem dificuldades quando têm de acompanhar documentários, reportagens e afins, em que a informação aparece disseminada ao longo desses documentos. Por exemplo, se os alunos ouvirem um texto narrativo, os resultados obtidos nos testes de compreensão oral são francamente bons, o que não acontece no primeiro caso.”

“E2: Os **resultados são analisados** e tentam ser tidos em conta.”

“E3: **Se for justificável.**”

“E4: Devia ser assim, mas nem sempre continuamos com a turma no ano seguinte.”

Num momento prévio ao da questão levantada, o entrevistador procurou saber junto dos docentes do 2.º CEB quais as principais dificuldades que detetam nos alunos, na respetiva disciplina que lecionam.

Vivemos na era do “imediate e do tudo acessível” e são muitos os alunos que não desenvolvem as capacidades da persistência e da curiosidade em buscar conhecimento, o que justifica em certa instância algumas das dificuldades que detêm.

Passando a refletir acerca das dificuldades apontadas pelos professores de Português (E1 e E4), estes indicaram os conteúdos gramaticais como sendo uma das lacunas sentidas pelos alunos, pois exigem muito treino e, por vezes, o tempo é escasso para tal. A ausência de hábitos de leitura também é um obstáculo, que automaticamente acaba por condicionar a escrita e a compreensão de textos. A *Declaração Mundial sobre a Educação para Todos* (UNICEF, 1990) explicita a importância da leitura, vista como um instrumento essencial de aprendizagem, compreendido nas necessidades educativas básicas. As atividades de leitura e, também, de escrita “influenciam o

desenvolvimento cognitivo da pessoa humana e moldam a sua personalidade, que será tanto mais sólida, quanto mais ricas e diversificadas forem as suas leituras” (Vieira, 2011, p. 37).

Outro aspeto levantado pelos docentes é a falta de vocabulário e de cultura geral que acaba por prejudicar os alunos em variadas valências. Já na disciplina de História e Geografia de Portugal, os professores E2 e E4 revelam que as principais dificuldades dos alunos prendem-se ao nível da “realização de tarefas de pesquisa histórica e geográfica sustentada por critérios, com autonomia progressiva; executar tarefas de síntese através de mapas de conceitos, de textos e de cartografia; executar tarefas de planificação, de revisão e de monitorização; registar seletivamente os dados históricos e geográficos obtidos”.

Mediante as dificuldades apontadas pelos docentes, procurámos perceber se estas coincidem com as apresentadas nos resultados das provas de aferição e se os professores têm estes em consideração, a fim de colmatar as dificuldades dos alunos.

As respostas foram díspares e, somente o E1 respondeu firmemente que os resultados permitiram aferir alguns aspetos menos bons em certos domínios e, como consequência estabeleceu estratégias de forma a combater fragilidades. Um aspeto curioso foi a discrepância nos resultados ao nível da compreensão do oral. Enquanto nos testes o E1 revelou que o domínio da oralidade apresenta bons resultados, o mesmo não se verificou nas provas de aferição, o que pode ser justificado pela tipologia textual apresentada nas provas de aferição.

No caso dos restantes inquiridos (E2, E3 e E4), as respostas facultadas foram pouco objetivas. Estes afirmaram que sempre que se justifique os resultados são analisados. Segundo o E4, os docentes reúnem-se sempre que possível para tentar formular estratégias. Face às respostas “sempre que se justifique” ou “sempre que possível” somos levados a concluir que os resultados não são sempre tidos em ponderação e reflexão, salvo situações pontuais ou merecedoras de consulta.

Uma vez que as respostas foram inclusivas e com o intuito de aprofundarmos o tema, procuramos entender que tipo de análise é feita aos resultados, assim sendo o entrevistador levantou uma outra questão transcrita no diálogo abaixo.

**“Entrevistador:** É definida alguma estratégia, após a divulgação dos resultados da prova?

**“E1:** Aqui na escola, a nível de grupo disciplinar ou de escola, não. A título individual, sim.”

**“E2:** Os resultados do Relatório de Escola da Prova de Aferição (REPA) são analisados e discutidos em reuniões de grupo disciplinar, incidindo sobre o desempenho do conjunto de alunos da turma e da escola.”

“E3: Os professores das disciplinas sujeitas a prova de aferição e os diferentes grupos disciplinares analisam os resultados do Relatório de Escola da Prova de Aferição (REPA), o qual contém informação de natureza qualitativa e quantitativa. Esta reflexão incide sobre o desempenho do conjunto de alunos da turma e da escola.”

“E4: Sim, os docentes reúnem e tentam arranjar estratégias que vão ao encontro dos resultados obtidos.”

Mediante as respostas, é possível constatar que os REPA são analisados e debatidos em reuniões de grupo disciplinar, nas quais os docentes tentam delinear estratégias que vão ao encontro dos resultados. Apenas o E1 afirmou que os resultados não são considerados ao nível de escola, apenas a título individual.

Em seguimento, foi dirigida a questão se os resultados da prova de aferição são utilizados para reestruturar o trabalho com os alunos. Os docentes responderam que tal acontece sempre que se justifique e o E3 completou que “a informação disponibilizada nos relatórios individuais, da turma e da escola (“Desempenho por Domínio Cognitivo” dos alunos: Conhecer/Reproduzir; Aplicar/Interpretar; Raciocinar/ Criar), configura-se como um instrumento de reflexão coletiva e individual. Uma reflexão analítica cuidada, pode permitir confirmar a eficácia das práticas pedagógicas e das aprendizagens ou a tomada de decisões, para o(s) ano(s) seguinte(s), na reestruturação das mesmas.”

### **3.1.5. Comparação entre a importância e eficácia da avaliação externa e avaliação interna**

#### **3.1.1.5. Categoria 5 - Avaliação externa e interna**

Entendemos que uma avaliação contínua pode acarretar maiores e melhores resultados e tal deve ser valorizada. Partindo da consulta do Despacho Normativo n.º 13/2014, de 15 de setembro, este complementa que a “avaliação tem uma vertente contínua e sistemática e fornece ao professor, ao aluno, ao encarregado de educação e aos restantes intervenientes informação sobre a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades, de modo a permitir rever e melhorar o processo de trabalho” (p.23830).

No seguimento, é importante percebermos que a avaliação não deve depender de um momento único e pontual, de que serve de exemplo um teste de avaliação ou uma prova de aferição. Deste modo, autores como Pacheco (1998) consideram que “o mérito do aluno não pode ser avaliado somente por intermédio de um exame como se a sua sorte estivesse nas mãos de um júri, justifica-se que a avaliação sumativa externa esteja integrada na avaliação contínua e na própria autonomia do professor” (p.126).

É sabido que atualmente a avaliação é um processo que não depende unicamente das escolas e não é conduzida somente a nível interno, complementa-se

*Percepções de alunos e professores de Português e História e Geografia de Portugal do 2.º CEB, relativamente às Provas de Aferição realizadas no 5.º ano do Ensino Básico* também com instrumento de natureza externa. Face aos tipos de avaliação externa e interna, procuramos perceber junto dos professores o tipo de relação favorável ou desfavorável que existe entre os instrumentos.

Tabela 6

*Categoria 5: Avaliação externa e interna*

	<b>Subcategoria</b>	<b>Indicadores</b>
5.1.	Relação entre os instrumentos de avaliação externa e interna	Opinião favorável acerca da relação entre instrumentos (E1). Incertezas quanto à eficácia da relação entre instrumentos (E2). Maiores vantagens da avaliação interna comparativamente à externa (E2, E3, E4).

Mediante o quadro acima apresentado, procurámos saber juntos dos docentes, qual dos instrumentos e avaliações consideram mais importante/eficaz ou se estes são capazes de se completar de forma positiva.

O ato de avaliar é inerente à atividade humana e tem vários objetivos. No caso da avaliação no âmbito da educação, é acompanhada de uma série de procedimentos que visam a melhoria do processo de ensino-aprendizagem. Trata-se de

um instrumento de política educativa que colabora no esforço global de melhoria da educação, entendida esta melhoria como um processo contínuo de elevação das aprendizagens dos alunos e dos resultados escolares. Neste contexto, a informação gerada pela avaliação das escolas tem que contribuir para a regulação do sistema (Marques & Silva, 2008, p. 4).

Nesta linha de pensamento, é importante observar a avaliação como um instrumento que conduz a mudanças. Na perspetiva de Afonso (2009), a avaliação só faz sentido se for entendida como um “instrumento político para uma estratégia de reconfiguração da provisão pública da educação” (p.224).

Expostas estas importantes noções, passamos a focar a importância que os professores concedem a cada um dos instrumentos de avaliação, partindo da transcrição que se segue.

**“Entrevistador:** Dado que a prova de aferição é um instrumento de avaliação externa ao Agrupamento e sendo que no 2.º Ciclo é frequente a realização de testes de avaliação a nível interno, considera algum destes instrumentos mais importante ou eficaz na avaliação das aprendizagens dos alunos, em detrimento do outro ou acha que se complementam positivamente?”

“**E1:** Acredito que se **complementam positivamente**. Constatei, por exemplo, que os resultados obtidos pelos meus alunos, individualmente, não me surpreenderam grandemente. A nível de turma, houve alguma surpresa, da minha parte, no que ao domínio da Gramática diz respeito. Passo a exemplificar: gosto de ensinar gramática e considero-me cuidadosa e paciente, na abordagem que faço aos conteúdos gramaticais, junto dos meus alunos. E estava à espera de melhores resultados! Pude concluir que terei de apelar aos seus conhecimentos de gramática de forma mais regular e sistemática, para que eles fiquem devidamente consolidados e não caiam no esquecimento.”

“**E2: Podem ser complementares**. No entanto, para mim **a avaliação interna permite recolher mais informação acerca das aprendizagens** efetuadas pelos alunos, pois baseia-se num conjunto diversificado de instrumentos de recolha de informação e não apenas numa única prova que pode não mostrar exatamente o que o aluno sabe, pois a ansiedade e o nervosismo podem prejudicar de forma negativa a prestação de alguns alunos.”

“**E3:** Sem dúvida alguma que **a prova de aferição é apenas um instrumento** de aferição externa ao Agrupamento, que **de nada vale ou acresce à avaliação interna ou externa das aprendizagens dos alunos**. Por outro lado, os testes de avaliação são um instrumento eficaz e similares a inúmeros outros instrumentos de avaliação interna.”

“**E4:** Para mim **os testes de avaliação interna são os mais importantes e mais eficazes**, isto para não falar na importância da avaliação contínua, que elenco com a mais relevante.”

Antes de analisarmos cada uma das respostas concedidas pelos docentes, é importante elucidar um aspeto citado por Pacheco (1998)

a oposição avaliação contínua/avaliação externa não significa que os professores tenham que optar por uma delas, tão-só que ambas são complementares desde que a primeira reflita os progressos de aprendizagem dos alunos e a segunda, aplicada de uma forma ponderada, sirva para aferir critérios a nível nacional” (p.128).

Mediante o que defende o autor, uma relação positiva de trabalho conjunto entre avaliações pode acarretar resultados de aprendizagem positivos, no entanto os professores entrevistados não corroboram com a afirmação.

No que respeita à avaliação interna, Machado (2001) afirma que “as organizações precisam de fazer a avaliação interna para serem tidas por responsáveis, sérias e bem administradas” (p. 60). Segundo o mesmo autor, a avaliação interna permite uma análise sistemática de uma escola, com vista na identificação dos pontos fortes e fracos, e conseqüentemente a elaboração de projetos de melhoria. Tal como noutra avaliação, existem vantagens e desvantagens que para autores como Dias (2005), uma das potencialidades que vê passa pela participação de toda a comunidade escolar no processo, desde o envolvimento na recolha de dados, análise e definição de um plano de ação. A maioria dos entrevistados manifesta-se apoiante deste tipo de

*Percepções de alunos e professores de Português e História e Geografia de Portugal do 2.º CEB, relativamente às Provas de Aferição realizadas no 5.º ano do Ensino Básico*

avaliação comparativamente à avaliação externa, que em contrapartida é realizada por agentes externos à escola.

Estudos de Lafond (1998) clarificam que a avaliação externa “só pode atingir o seu principal objetivo, o de ajudar a escola a aperfeiçoar-se, se for precedida e acompanhada por uma autoavaliação implementada pela própria escola” (p.20). Segundo o autor supracitado, podemos constatar que existe um trabalho complementar entre instrumentos, no entanto a partir das respostas recolhidas dos professores, percebemos que apenas o E1 defende que os instrumentos de avaliação externa e interna se complementam positivamente.

Os restantes entrevistados têm dúvidas e são defensores da maior eficácia da avaliação interna. O E3 chega a ser perentório na resposta, afirmando que a prova de aferição nada acresce à avaliação das aprendizagens dos alunos. Dois dos entrevistados defendem o papel dos testes de avaliação como tratando-se do instrumento mais eficaz e importante em concordância com uma série de outros de natureza interna.

### **3.2. Apresentação e discussão dos dados recolhidos pela aplicação dos questionários aos alunos do 2.º CEB**

Nesta secção patenteamos os resultados obtidos pela aplicação dos questionários aos alunos do 5.º ano e 6.º ano do 2.º CEB (cf. Anexos 53 e 54) acompanhados da respetiva discussão apoiada em autores de referência.

O objetivo deste instrumento, o questionário, passa por recolher dados acerca da percepção que dois grupos de alunos do 2.º CEB detêm sobre as provas de aferição.

Desta recolha fazem parte 40 alunos de um Agrupamento de Viseu, dos quais 20 deles frequentam o 5.º ano e preparam-se para resolver pela primeira vez as provas de aferição a determinadas disciplinas, enquanto os restantes 20 frequentam o 6.º ano e já passaram pelo momento da prova de aferição em ano escolar antecedente e como tal, revelam uma opinião distinta.

O modelo do questionário aplicado pode ser visto em anexo (cf. Anexos 53 e 54) e integra duas partes. Na primeira parte estão expostos os dados recolhidos da caracterização sociodemográfica e na segunda parte cerca de 22 questões de resposta fechada, que visam averiguar as percepções relativamente às provas de aferição realizadas no 5.º ano do Ensino Básico. A variedade considerável de perguntas objetiva a obtenção de uma maior diversidade de respostas imprescindíveis à consecução dos objetivos do estudo.

Mediante estudos apontados por Pardal e Lopes (2011), um questionário pode contemplar diferentes tipos de questões cada qual “com a sua especificidade, interesse face ao objeto de pesquisa e grau de dificuldade, seja quanto às potencialidades de recolha de informação, seja quanto ao trabalho de tabulação” (p.80). Os autores referidos salientam ainda, diferentes classificações atribuídas às perguntas, e face às diferentes nomenclaturas somos levados a querer que as respostas de cariz fechado se denominam de explícitas, na medida em que procuram obter uma informação direta e imediata do assunto.

No seguimento, surgem estudos de Ghilione e Matalon (1993) que alertam que as perguntas de carácter fechado apresentam ao inquirido uma lista de possíveis respostas e este deve indicar aquela que melhor corresponde à sua perspetiva. Perante as idades dos alunos, que variam entre os 10 e os 13 anos (cf. Tabela 7 e Tabela 35), acreditamos que esta foi a melhor opção. É de frisar que as respostas foram redigidas tendo em conta as características do público-alvo.

A escolha dos inquiridos prendeu-se com a proximidade relacional que existe entre o investigador e os mesmos, o que facilitou a comunicação e negociação de estratégias, a fim de implementar os questionários. O processo de aplicação deste instrumento foi agilizado com os diretores de turma que autorizaram a distribuição do mesmo.

Ainda que os questionários não tivessem sido distribuídos no mesmo dia aos dois grupos de alunos, foram preenchidos com uma diferença de curto espaço de tempo.

A aplicação e recolha dos mesmos aconteceu no próprio dia e o seu preenchimento foi antecedido de uma breve explicação do propósito subjacente, bem como da importância que a veracidade dada nas respostas manifesta para o estudo.

Nas tabelas apresentadas, “N” indica a frequência absoluta e “%” a frequência relativa percentual.

### **3.2.1. Percepções relativamente às provas de aferição do 5.º ano do Ensino Básico: descrição dos dados**

Tabela 7

*Organização dos alunos do 5.º ano por idade e sexo*

<b>sexo</b>	<b>Feminino</b>	<b>Masculino</b>	<b>Total</b>
<b>idade</b>			
10	9	8	17

*Percepções de alunos e professores de Português e História e Geografia de Portugal do 2.º CEB, relativamente às Provas de Aferição realizadas no 5.º ano do Ensino Básico*

11	1	1	2
12	0	1	1
<b>Total</b>	10	10	20

Por meio dos dados da Tabela 7, constatamos que num total de 20 alunos, o número de meninas é equivalente ao dos meninos.

Os alunos apresentam idades compreendidas entre os 10 e os 12 anos. Esta faixa etária é conhecida por muitos como a fase do equilíbrio psicológico na evolução que antecede a pré-adolescência e trata-se de uma etapa de transição. Segundo estudos de Rodrigues e Melchiori <sup>2</sup>(s.d)

ao longo da idade escolar (de 6 a 11 anos), o crescimento cognitivo possibilita que as crianças desenvolvam conceitos mais elaborados sobre ela mesma, assim como maior controle emocional” os mesmos autores esclarecem ainda que “nesta fase, as crianças vão se conscientizando dos seus próprios sentimentos e dos sentimentos dos outros e começam a controlar melhor suas emoções em situações sociais. O crescimento emocional expressa-se em autocontrolo de emoções negativas (p.6).

Mediante a Tabela 7, a grande maioria apresenta 10 anos, como tal a idade referente a quem frequenta o 5.º ano sem nunca ter ficado retido no mesmo ano de escolaridade (reprovado).

Focando nos alunos em particular, com base nas observações feitas podemos deduzir que de uma forma genérica, apresentam uma idade cronológica proporcional à psicológica e têm um aproveitamento escolar satisfatório.

Tabela 8

*Conhecimento da realização da prova de aferição a algumas disciplinas*

<b>Respostas</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Sim	20	100
Não	0	0
<b>Total</b>	20	100

<sup>2</sup> A informação foi retirada da página web, através de [https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/155338/3/unesp-nead\\_reei1\\_ee\\_d06\\_s01\\_texto01.pdf](https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/155338/3/unesp-nead_reei1_ee_d06_s01_texto01.pdf), acedido em 5 de fevereiro de 2020

Mediante os dados recolhidos e apresentados na Tabela 8, concluímos que a totalidade dos alunos inquiridos tem conhecimento da realização das provas de aferição no corrente ano letivo escolar. Os mesmos, em conversa com o investigador, revelaram também, conhecimento acerca das disciplinas alvo de avaliação, enunciando a Matemática, a História e Geografia de Portugal, as Ciências Naturais e a Educação Física.

Tabela 9

*Necessidade de aplicar provas de aferição para verificar o que já foi aprendido e ajudar a melhorar*

<b>Respostas</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Muito necessárias	4	20
Necessárias	10	50
Sem opinião formada	0	0
Pouco necessárias	3	15
Nada necessárias	3	15
<b>Total</b>	<b>20</b>	<b>100</b>

Mediante as respostas apresentadas na Tabela 9, verificamos que nem todos os alunos consideram o propósito das provas de aferição relevante e/ou até mesmo desconhecem os seus fundamentos e diretrizes.

Partindo da consulta do documento redigido pelo IAVE (2017) encontramos elucidados os desígnios da prova de aferição, onde surgem as seguintes finalidades:

- i) acompanhar o desenvolvimento do currículo nas diferentes áreas; ii) fornecer informações às escolas, professores, encarregados de educação e aos próprios alunos sobre o desempenho destes últimos e iii) potenciar uma intervenção pedagógica atempada, dirigida às dificuldades específicas de cada aluno (p.1).

De uma forma sintética, Brandão (2018) esclarece que as provas de aferição permitem aos professores, alunos e famílias saber verdadeiramente os progressos que cada aluno está a fazer, o que já aprendeu e também aquilo em que poderá melhorar. Porém, 30% dos alunos revela alguma discórdia e define-as como “pouco necessárias” e “nada necessárias”. Ainda assim, a grande percentagem de respostas (50%) aponta que as provas de aferição são “necessárias”, na medida em que possibilitam a verificação dos conteúdos aprendidos e, conseqüentemente ajuda-os a melhorar aspetos onde existem fragilidades.

Contudo, a totalidade das respostas não é homogénea, positivamente 20 % dos alunos considera que a sua aplicação é “muito necessária” e, em contrapartida as percepções dividem-se em 15% para “pouco necessárias” e outras 15% para “nada necessárias”.

Tabela 10

*Comparação do nível de dificuldade entre as provas de aferição e os testes de avaliação*

<b>Respostas</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Muito mais difíceis	3	15
Mais difíceis	15	75
Não tenho opinião formada	0	0
Mais fáceis	2	10
Muito mais fáceis	0	0
<b>Total</b>	<b>20</b>	<b>100</b>

A Tabela 10 mostra que a maioria dos alunos (75%) considera que o nível de dificuldade das provas de aferição é superior ao dos testes de avaliação. Porém, por mais que existam indivíduos que considerem um mais difícil que o outro, é vantajoso a existência de mais do que um instrumento de avaliação e, tal pode ser corroborado por estudos de Conceição, Neves, Campos, Fernandes e Alaiz (1994) que afirmam que “os testes são apenas um dos instrumentos de que os professores dispõem para recolher a evidências da aprendizagem dos seus alunos...além do mais, apesar de mais objetivos que muitos dos outros instrumentos, estão sempre afetados de um erro de medida” (p.1). Um outro aspeto importante de frisar é o que consta nos estudos de Gronlund e Linn (1990), que alerta que

“[o]s testes e os outros procedimentos para medir a aprendizagem dos alunos não se destinam a substituir as observações e juízos informais dos professores. Antes pelo contrário, visam complementar e suplementar os métodos informais de obtenção de informação acerca dos alunos” (p.4).

Retornando à análise dos dados, em segundo lugar, surge a resposta “muito mais difíceis” assinalada por 15% dos alunos, e somente 10% dos inquiridos consideram que as provas de aferição são mais fáceis do que os testes.

De forma a clarificar e uma vez que a maioria dos alunos considera as provas de aferição mais difíceis do que os testes de avaliação, recorreremos ao Decreto-Lei n.º 17/2016, de 4 de abril que expõe que existem “diferentes formas de recolha de

informação sobre as aprendizagens, realizadas quer no âmbito da avaliação interna, da responsabilidade dos professores e dos órgãos de gestão pedagógica da escola, quer no âmbito da avaliação externa, da responsabilidade dos serviços ou organismos do Ministério da Educação” (p. 1123). No caso das provas de aferição estas integram a avaliação externa, e acreditamos que os alunos as consideram mais difíceis devido ao aparato dos *media* e da comunidade escolar em torno do instrumento, bem como da panóplia de conteúdos alvo de avaliação, que embora trabalhados ao longo do ano letivo certamente necessitam de ser revistos, pois muitos deles já estarão esquecidos.

Tabela 11

*Simulação de situação de prova antes do momento da prova de aferição*

<b>Respostas</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Nunca	1	5
Poucas vezes	6	30
Não sei	5	25
Muitas vezes	8	40
Sempre	0	0
<b>Total</b>	<b>20</b>	<b>100</b>

Os alunos do 5.º ano não estão acostumados à realização de provas de aferição, como tal acreditamos que situações de simulação são fundamentais. Estudos apontam que “(..) durante a simulação, há a capacidade de vivenciar todas as vantagens e desvantagens de qualquer manobra, simulando casos reais que me permitem estar mais perto da realidade que vou encontrar” (Dourado & Gianella, 2014, p.463).

A partir dos dados apresentados na Tabela 11, observamos que as opiniões divergem. A maioria das respostas (40%) reincidiu que “muitas vezes” os inquiridos são confrontados com situações de simulação de prova de aferição a fim de serem preparados para este momento de avaliação. Com 30% surge a resposta “poucas vezes”, seguida de 25% dos alunos que revelam que não sabem se já passaram por alguma simulação, pelo que acreditamos que desconhecem o conceito de “simulação”. Ao longo da PES foi possível observar momentos destes.

A percentagem inferior (5%) aponta que alguns alunos afirmam nunca ter tido contacto com nenhuma simulação de prova de aferição.

Tabela 12

*Diálogo professor/alunos sobre a realização das provas de aferição*

<b>Respostas</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Nunca falou	1	5
Falou poucas vezes	1	5
Não sei/não me lembro	0	0
Bastantes vezes	10	50
Muitas vezes	8	40
<b>Total</b>	<b>20</b>	<b>100</b>

Ainda que o contacto com modelos de provas de aferição de anos antecedentes seja necessário, o diálogo entre professor e alunos sobre o assunto de forma a esclarecer possíveis dúvidas é imprescindível. Estudiosos como Gadotti (1996) alertam que o diálogo revela “respeito aos educandos, não apenas enquanto indivíduos, mas também enquanto expressões de uma prática social” (p. 84).

Segundo a Tabela 12, metade dos inquiridos revela que já existiu diálogo entre o professor e os alunos sobre a realização das provas de aferição. O esclarecimento e a desmistificação do objetivo da prova de aferição são fundamentais para que o aluno não se sinta reticente nem hesitante em enfrentar o momento, segundo Gadotti (1996) “não é apenas uma estratégia pedagógica mas sim um critério de verdade” (p.43).

Uma larga percentagem de alunos afirma já ter existido o “tal” diálogo entre professor e alunos, o que é uma benesse. Estudos de Vieira (2019) realçam que estas conversas são “essenciais para a aprendizagem a apresentação clara, aos alunos, dos objetivos que devem alcançar para que eles trabalhem sabendo exatamente em que direção, mas também porque a motivação que daí decorre vai aumentar o envolvimento do aluno na construção da aprendizagem” (p.113).

A minoria das respostas (5%) incidiu em “nunca falou” e “falou poucas vezes”.

Tabela 13

*Preparação para a realização das provas de aferição*

<b>Respostas</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Nada preparado	0	0
Pouco preparado	1	5
Não sei	3	15
Preparado	11	55

*Percepções de alunos e professores de Português e História e Geografia de Portugal do 2.º CEB, relativamente às Provas de Aferição realizadas no 5.º ano do Ensino Básico*

Bem preparado	5	25
<b>Total</b>	<b>20</b>	<b>100</b>

Confrontados com a questão se se sentem preparados para a realização das provas de aferição, 55% dos alunos revela estar preparado e 25% assinalou a resposta “bem preparado”, o que revela autoconfiança. Inclusive, estudos conduzidos por Nicol e McFarlane-Dick (2006) destacam que o incentivar da motivação e da autoestima podem desempenhar melhorias nas aprendizagens.

Não houve qualquer registo de alunos que se sentissem “nada preparado” e uma minoria (5%) afirma estar “pouco preparado”.

Tabela 14

*Influência da ansiedade e/ou nervosismo na realização das provas de aferição*

<b>Respostas</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Nada ansioso/a	1	5
Pouco ansioso/a	9	45
Não sei	2	10
Bastante ansioso/a	3	15
Muito ansioso/a	5	25
<b>Total</b>	<b>20</b>	<b>100</b>

É compreensível que o momento da realização da prova de aferição acarrete algum aparato por parte da comunidade educativa e, como tal, pode desenvolver nos alunos alguns sentimentos provenientes da influência de fatores externos como a ansiedade e/ou nervosismo. Apesar destes sentimentos não afetarem todos os alunos, quando afetam são capazes de interferir diretamente nos processos de atenção e provocar prejuízos de aprendizagem e memória (Fernandez, Cruz & Brandão, 2007).

Segundo os dados apresentados, 40% dos alunos confirmam sentimentos de ansiedade e/ou nervosismo, repartindo respostas entre o “bastante ansioso/a” (15%) e o “muito ansioso/a”. Estes sintomas podem manifestar-se pela irrupção de fatores fisiológicos que afetam o funcionamento cognitivo necessário para a aprendizagem dos alunos, bem como do bom desempenho escolar (Pereira, Barros & Mendonça, 2012).

A maior percentagem (45%) de inquiridos responde que a ansiedade e/ou nervosismo pouco os afeta e 5% diz estar nada ansioso/a.

- **Descrição dos dados das Tabelas 15 à 34**

As tabelas subsequentes focam os dados recolhidos acerca das disciplinas alvo de avaliação no corrente ano letivo 2018/2019. Aqui, considerámos mais proveitoso fazer, primeiramente a apresentação dos dados e seguidamente a discussão dos mesmos. Esta opção prende-se em estabelecer comparações acerca do interesse e aproveitamento dos alunos nas várias disciplinas avaliadas.

Tabela 15

*Utilidade das atividades ensino/aprendizagem nas aulas de Matemática para a preparação para as provas de aferição*

<b>Respostas</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Nada útil	0	0
Pouco útil	0	0
Não sei	0	0
Bastante útil	7	35
Muito útil	13	65
<b>Total</b>	<b>20</b>	<b>100</b>

Na Tabela 15, os inquiridos revelam a sua percepção acerca da utilidade das atividades ensino/aprendizagem realizadas numa disciplina avaliada no corrente ano por intermédio das provas de aferição, a Matemática.

Aqui, as respostas incidem em “bastante útil” e “muito útil”, sendo que a maioria (65%) respondeu “muito útil”.

Tabela 16

*Opinião sobre a dificuldade dos testes de avaliação de Matemática*

<b>Respostas</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Nada difícil	1	5
Pouco difícil	15	75
Não sei	1	5
Bastante difícil	1	5
Muito difícil	2	10
<b>Total</b>	<b>20</b>	<b>100</b>

Com o intuito de percebermos se os alunos já sentem dificuldades na disciplina de Matemática, perguntámos qual a opinião que têm sobre o nível de dificuldade dos

*Percepções de alunos e professores de Português e História e Geografia de Portugal do 2.º CEB, relativamente às Provas de Aferição realizadas no 5.º ano do Ensino Básico*

testes de avaliação. Aqui, 75% dos inquiridos afirma que são “pouco difíceis” e 10% considera-os “muito difíceis”. A restante percentagem é distribuída de forma igualitária (5%) entre as restantes opções de resposta.

Tabela 17

*Preferência para com a disciplina de Matemática*

<b>Respostas</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Nada	4	20
Pouco	6	30
Muito	10	50
<b>Total</b>	<b>20</b>	<b>100</b>

Os inquiridos fornecem diferentes opiniões de preferência para com a disciplina de Matemática. Metade (50%) destes diz gostar “muito” de Matemática, somente 20% revela que não gosta “nada” da disciplina.

Tabela 18

*Justificação da resposta fornecida na questão anterior*

<b>Respostas</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
A matéria não me interessa	1	10
A matéria é difícil	9	90
Não gosto das aulas e/ou do(a) professor(a)	0	0
Outra razão	0	0
<b>Total</b>	<b>10</b>	<b>100</b>

Face aos 50% dos inquiridos que revelou gostar “pouco” e “nada” de Matemática, foi-lhes pedido que justificassem a resposta. Aqui, constamos que o maior motivo se prende com o considerar a matéria difícil.

Tabela 19

*Nota final na disciplina de Matemática, no último período*

<b>Respostas</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
1	0	0
2	3	15
3	8	40
4	5	25

*Percepções de alunos e professores de Português e História e Geografia de Portugal do 2.º CEB, relativamente às Provas de Aferição realizadas no 5.º ano do Ensino Básico*

5	4	20
<b>Total</b>	20	100

Segundo os dados apresentados na Tabela 19, a maioria dos alunos apresenta um aproveitamento positivo na disciplina. A maior percentagem, 40% incide na classificação 3, seguida de 4 que conta com 25%. A mesma tabela revela ainda que 20% dos alunos obteve a classificação máxima de 5 valores. Com uma percentagem minoritária, mas que ainda assim merece atenções, surge a classificação negativa de 2 que conta com 15% de respostas.

Tabela 20

*Utilidade das atividades ensino/aprendizagem nas aulas de Ciências Naturais para a preparação para as provas de aferição*

<b>Respostas</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Nada útil	0	0
Pouco útil	0	0
Não sei	1	5
Bastante útil	11	55
Muito útil	8	40
<b>Total</b>	20	100

Por meio da Tabela 20 passamos a focar as considerações dos inquiridos acerca da disciplina de Ciências Naturais. Aqui, 55% considera que as atividades ensino/aprendizagem executadas em aula se revelam bastante úteis. Segue-se 40% dos alunos que as considera muito úteis e, apenas 5% diz não saber.

Tabela 21

*Opinião sobre a dificuldade dos testes de avaliação de Ciências Naturais*

<b>Respostas</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Nada difícil	2	10
Pouco difícil	13	65
Não sei	3	15
Bastante difícil	2	10
Muito difícil	0	0
<b>Total</b>	20	100

A maioria dos inquiridos (65%) revela considerar os testes de avaliação de Ciências Naturais pouco difícil, ao passo que 15% diz não saber e os restantes 20% encontram-se divididos entre as respostas “nada difícil” e “bastante difícil”.

Tabela 22

*Preferência para com a disciplina de Ciências Naturais*

<b>Respostas</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Nada	0	0
Pouco	6	30
Muito	14	70
<b>Total</b>	<b>20</b>	<b>100</b>

Na Tabela 22 consta a preferência para com a disciplina de Ciências Naturais. Nesta, 70% dos alunos dizem gostar “muito” da disciplina e 30% dizem gostar “pouco”.

Tabela 23

*Justificação da resposta fornecida na questão anterior*

<b>Respostas</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
A matéria não me interessa	1	17
A matéria é difícil	5	83
Não gosto das aulas e/ou do(a) professor(a)	0	0
Outra razão	0	0
<b>Total</b>	<b>6</b>	<b>100</b>

Na Tabela 23, na qual consta a justificação das respostas de “nada” e “pouco”, surge a grande percentagem de 83% a apontar para o facto de a matéria ser difícil como o principal motivo para a falta de empatia para com a disciplina de Ciências Naturais.

Tabela 24

*Nota final na disciplina de Ciências Naturais, no último período*

<b>Respostas</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
1	0	0
2	0	0
3	8	40
4	9	45

*Percepções de alunos e professores de Português e História e Geografia de Portugal do 2.º CEB, relativamente às Provas de Aferição realizadas no 5.º ano do Ensino Básico*

5	3	15
<b>Total</b>	20	100

Mediante os dados apresentados (Tabela 24) observamos que o aproveitamento dos inquiridos é todo ele positivo na disciplina de Ciências Naturais. Nos dados da tabela observamos que 45 % dos inquiridos terminou com a classificação de 4 e 15% deles com a nota máxima.

Tabela 25

*Utilidade das atividades ensino/aprendizagem nas aulas de História e Geografia de Portugal para a preparação para as provas de aferição*

<b>Respostas</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Nada útil	0	0
Pouco útil	0	0
Não sei	0	0
Bastante útil	6	30
Muito útil	14	70
<b>Total</b>	20	100

Confrontados com a disciplina de História e Geografia de Portugal, 70% dos inquiridos revela que as atividades ensino/aprendizagem das aulas são muito úteis e desta forma consegue prepará-los de forma eficiente para a prova de aferição.

Tabela 26

*Opinião sobre a dificuldade dos testes de avaliação de História e Geografia de Portugal*

<b>Respostas</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Nada difícil	3	15
Pouco difícil	14	70
Não sei	2	10
Bastante difícil	1	10
Muito difícil	0	0
<b>Total</b>	20	100

Quanto ao nível de dificuldade, 70% dos alunos julga os testes de avaliação de História e Geografia de Portugal pouco difíceis. Uma percentagem reduzida (10%) considera-os bastante difíceis ou afirma “não saber” (10%).

Tabela 27

*Preferência para com a disciplina de História e Geografia de Portugal*

<b>Respostas</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Nada	0	0
Pouco	1	5
Muito	19	95
<b>Total</b>	<b>20</b>	<b>20</b>

Uma percentagem elevada (95%) manifesta “muito” gosto para com a disciplina de História e Geografia de Portugal, apenas 5% diz gostar “pouco”.

Tabela 28

*Justificação da resposta fornecida na questão anterior*

<b>Respostas</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
A matéria não me interessa	0	0
A matéria é difícil	1	100
Não gosto das aulas e/ou do(a) professor(a)	0	0
Outra razão	0	0
<b>Total</b>	<b>1</b>	<b>100</b>

Dos 5 % que disseram gostar “pouco” (Tabela 28) da disciplina de História e Geografia de Portugal, deram como justificação o facto de “a matéria ser difícil”.

Tabela 29

*Nota final na disciplina de História e Geografia de Portugal, no último período*

<b>Respostas</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
1	0	0
2	1	5
3	7	35
4	8	40
5	4	20
<b>Total</b>	<b>20</b>	<b>100</b>

Dos 20 inquiridos, 40% têm uma classificação final de 4 em História e Geografia de Portugal. Ainda que a grande maioria tenha resultados positivos na disciplina, ainda surge 5% dos inquiridos que tiveram 2 no último período.

Tabela 30

*Utilidade das atividades ensino/aprendizagem nas aulas de Educação Física para a preparação para as provas de aferição*

<b>Respostas</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Nada útil	0	0
Pouco útil	1	5
Não sei	0	0
Bastante útil	9	45
Muito útil	10	50
<b>Total</b>	<b>20</b>	<b>100</b>

A última disciplina alvo de avaliação por meio de provas de aferição no 5.º ano, é Educação Física. Mediante as atividades ensino/aprendizagem executadas em aula a fim de preparar para o dia de prova, metade (50%) dos alunos revela que estas são “muito úteis”. Uma percentagem reduzida de 5% discorda e diz serem pouco úteis.

Tabela 31

*Opinião sobre a dificuldade das modalidades trabalhadas nas aulas de Educação Física*

<b>Respostas</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Nada difícil	5	25
Pouco difícil	12	60
Não sei	1	5
Bastante difícil	1	5
Muito difícil	1	5
<b>Total</b>	<b>20</b>	<b>100</b>

Questionados quanto ao grau de dificuldade das modalidades trabalhadas nas aulas, mais de metade (60%) diz serem pouco difíceis e 25% “nada difíceis”. Porém, ainda existem percentagens pequenas de 5% que dividem opiniões entre o bastante difícil e o muito difícil.

Tabela 32

*Preferência para com a disciplina de Educação Física*

<b>Respostas</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Nada	1	5
Pouco	2	10
Muito	17	85
<b>Total</b>	<b>20</b>	<b>100</b>

Grande parte dos inquiridos partilham da mesma opinião e revelam gostar “muito” (85%) da disciplina de Educação Física. Encontramos em seguida, 10 % dos alunos que gosta “pouco” e 5 % que diz não gostar “nada”.

Tabela 33

*Justificação da resposta fornecida na questão anterior*

<b>Respostas</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
As modalidades praticadas não me interessam	1	33
As modalidades praticadas são difíceis	2	67
Não gosto das aulas e/ou do(a) professor(a)	0	0
Outra razão	0	0
<b>Total</b>	<b>3</b>	<b>100</b>

A fim de justificar a opção de gostar “nada” e “pouco”, os inquiridos forneceram respostas apresentadas na Tabela 33. Aqui observamos que 67 % dos alunos diz que as modalidades praticadas são difíceis e 33% afirma que estas não lhe interessam.

Tabela 34

*Nota final na disciplina de Educação Física, no último período*

<b>Respostas</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
1	0	0
2	1	5
3	8	40
4	9	45
5	2	10

<b>Total</b>	20	100
--------------	----	-----

---

No que respeita às classificações finais obtidas à disciplina (Tabela 34), 45 % tirou 4, 40 % terminou com 3 e as percentagens inferiores de 10% correspondem a 5 e 5% a 2.

- **Discussão dos dados das Tabelas 15 à 34**

Como mencionado na revisão da literatura, apenas algumas disciplinas são alvo de avaliação por parte das provas de aferição, e estas vão intercalando anualmente com outras. Todas as disciplinas dispõem de documentos curriculares de referência, nomeadamente as Aprendizagens Essenciais (AE) que articulam com o Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória (PA).

Assim sendo, as provas de aferição, tal como qualquer outro instrumento devem ser concebidas de acordo com o estipulado no currículo. No seguimento, Conceição, Neves, Campos, Fernandes e Alaiz (1995) atestam que “como todos os instrumentos de avaliação usados na sala de aula, a sua utilização só faz sentido se estiverem alinhados com o currículo, ou seja, com aquilo que se pretende que os alunos aprendam” (p.1).

Um aspeto que se procurou perceber junto dos alunos do 5.º ano foi qual a relação que têm com cada uma das disciplinas a ser avaliada. Questionados quanto à preferência, todas as disciplinas tiveram uma maior percentagem de gostos, apenas a Matemática foi alvo de valores idênticos de preferências (50%) e alunos que gostam “pouco” ou “nada” (50%). A partir de estudos desenvolvidos por Cunha, Barbalho, Rezende e Ferreira (2015) chegam-nos algumas causas da rejeição à Matemática:

ideia pré-concebida de que a Matemática é difícil pelas experiências negativas passadas, falta de interesse, falta de apoio familiar, falta de motivação devido aos conteúdos não terem uma aplicação prática, falta de incentivos de alguns professores e formação não específica, ao relacionamento humano em conflito, ao condicionamento, à passividade e ao uso da memória em detrimento do raciocínio, podendo estas causas ser extrínsecas ou intrínsecas aos alunos (p.2).

Algumas das justificações apontadas pelos alunos para a falta de empatia para com as disciplinas, passavam pelo desinteresse pelos conteúdos e por considerarem os mesmos difíceis. Todavia, os alunos foram cientes e acordaram que as atividades ensino/aprendizagem desenvolvidas nas aulas são úteis e irão ajudar na resolução da prova de aferição. Focando nas percentagens atribuídas às atividades

*CEB, relativamente às Provas de Aferição realizadas no 5.º ano do Ensino Básico* ensino/aprendizagem e respetiva disciplina, surge 100% a Matemática que distribui respostas entre o “bastante” e o “muito útil”, 95% a Ciências Naturais, 100% a História e Geografia de Portugal e 95% a Educação Física.

Um outro aspeto alvo de análise através dos questionários foi o que se reporta às classificações finais que os alunos tiveram, com a intenção de perceber se já existem dificuldades na disciplina alvo da prova de aferição. Apesar de esta questão surgir no questionário, temos a consciência que a avaliação vai muito além da classificação numérica em que o principal objetivo é o de melhorar o processo ensino-aprendizagem e está dependente de uma série de fatores de natureza contínua, como concorda Gronlund (1976 citado por Domingos, Neves & Galhardo, 1987) ao garantir que a avaliação é um processo contínuo que sustenta um ensino e uma aprendizagem de qualidade. Já na esteira de Santos (2016), a “avaliação deve ir além da classificação, ir além do que geralmente ocorre no sistema educacional, romper com as impossibilidades do real. O educador tem uma função importante, “chave”, nesse sentido” (p.26).

As classificações obtidas pelos alunos são, de forma geral, bastante positivas e as maiores percentagens verificam-se na classificação correspondente a 4 valores. A Matemática, apenas 3 alunos tiveram a classificação negativa de 2 valores e 4 apresentam a classificação máxima de 5. No que respeita à disciplina de Ciências Naturais, não se registou qualquer nível inferior a 3 e a História e Geografia de Portugal e a Educação Física apenas 1 aluno terminou com o nível 2.

Mediante os resultados, acreditamos que o expectável é que os resultados alcançados nas provas de aferição rondem dados equivalentes, contudo, e como verificámos anteriormente fatores de natureza diversa podem ter interferência e condicionar o desempenho do aluno.

### **3.2.2. Percepções relativamente às provas de aferição do 6.º ano do Ensino Básico: descrição dos dados**

Tabela 35

*Organização dos alunos do 6.º ano por idade e sexo*

<b>sexo</b>	<b>Feminino</b>	<b>Masculino</b>	<b>Total</b>
<b>idade</b>			
11	6	4	10
12	4	4	8

13	1	1	2
<b>Total</b>	11	9	20

Mediante os dados que constam na Tabela 35, 20 alunos do 6.º ano responderam ao questionário e são mais meninas (11) do que meninos (9).

Os alunos inquiridos apresentam idades compreendidas entre os 11 e os 13 anos, idades estas que segundo estudos sobre o desenvolvimento humano conduzidos por Papalia, Olds e Feldman (2006), integram o período da adolescência (11 aos 18 anos). Noutra instância, surge Piaget (1960) que produziu trabalhos sobre o desenvolvimento cognitivo, nos quais constam que nestas idades o adolescente é capaz de organizar ideias, acontecimentos e objetos, imaginando e pensando dedutivamente sobre eles. O mesmo autor conclui que estas crianças em idade escolar se encontram numa fase de grande avanço cognitivo e têm capacidades para compreender os conteúdos abordados em sala de aula (Piaget, 1960).

Tabela 36

*Necessidade de aplicar provas de aferição para verificar o que já foi aprendido e ajudar a melhorar*

<b>Respostas</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Muito necessárias	7	35
Necessárias	10	50
Não tenho opinião formada	3	15
Pouco necessárias	0	0
Nada necessárias	0	0
<b>Total</b>	20	100

Quando inquiridos em relação à necessidade de aplicar provas de aferição para verificar o que já foi aprendido, os alunos distribuíram as suas respostas. Metade destes respondeu “necessárias” (50%) enquanto as restantes percentagens ficaram entre o “muito necessárias” (35%) e o “não tenho opinião formada” (15%).

A grande maioria (85%), após ter passado pela realização das provas de aferição, acredita que estas contribuíram para verificar o que aprenderam e, consequentemente, ajudá-los a melhorar. Desta forma, acabam por corroborar com o que defende Rodrigues (2018) sobre a realização das provas de aferição, na medida em que permitem adquirir “uma visão de conjunto sobre como estão os alunos a aprender, em cada escola e a nível nacional” (p.8). Segundo o mesmo autor, esta visão

é importante “para definir o que poderá ter de se rever ou reforçar, no projeto da escola ou nas próprias políticas educativas” (p.8).

Tabela 37

*Comparação do nível de dificuldade entre as provas de aferição e os testes de avaliação*

<b>Respostas</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Muito mais difíceis	1	5
Mais difíceis	11	55
Não tenho opinião formada	8	40
Mais fáceis	0	0
Muito mais fáceis	0	0
<b>Total</b>	<b>20</b>	<b>100</b>

A avaliação é um instrumento fundamental no que toca à sistematização do que se ensina e aprende, inclusive Roldão e Ferro (2015) afirmam que “a avaliação das aprendizagens se constitui como parte integrante do desenvolvimento curricular, como regulação e aferição das aprendizagens intencionalizadas mediante a ação de ensinar” (p.570). Esta avaliação, de entre outros meios, apropria-se de certos instrumentos produzidos para o efeito, dos quais fazem parte os testes de avaliação e as provas de aferição. Junto dos alunos procuramos comparar o grau de dificuldade entre estes instrumentos e natureza interna e externa, respetivamente, às escolas.

Mediante os dados recolhidos e apresentados na Tabela 37, a maioria dos alunos (55%) está em concordância e considera as provas de aferição “mais difíceis” do que os testes de avaliação. Em segundo lugar, a opção mais assinalada é a “não tenho opinião formada” (40%) e por fim, com 5% surge a resposta “muito mais difíceis”.

Perante as percentagens, mais de metade considera as provas de aferição “mais difíceis”, ainda que não lhes seja atribuída uma classificação que tenha qualquer impacto na nota final do aluno. No caso das provas de aferição, “todas as respostas são classificadas através de códigos que correspondem a níveis diferenciados de desempenho” (IAVE, 2018, p.2). O facto de 55% dos alunos considerar o grau de dificuldade da prova superior ao dos testes de avaliação, pode estar relacionado com o facto de se tratar de um instrumento de natureza pontual que engloba conteúdos amplos de várias disciplinas e ser um motivo desencadeador de grande pressão na comunidade escolar. Frisamos que a ausência de classificação nas provas de aferição pode ser um fator positivo, pois a avaliação é proveitosa quando conduzida de forma contínua e sistemática ao longo do ano letivo. Estudos de Santos (2016) alertam para o facto de a

*Percepções de alunos e professores de Português e História e Geografia de Portugal do 2.º CEB, relativamente às Provas de Aferição realizadas no 5.º ano do Ensino Básico* avaliação procurar ir “além da classificação, ir além do que geralmente ocorre no sistema educacional, romper com as impossibilidades do real” (p.26).

Tabela 38

*Simulação de situação de prova antes do momento da prova de aferição*

<b>Respostas</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Nunca	0	0
Poucas vezes	4	20
Não sei	11	55
Muitas vezes	5	25
Sempre	0	0
<b>Total</b>	<b>20</b>	<b>100</b>

Com esta questão tentámos perceber se os professores permitem o contacto aos alunos com modelos de prova de aferição de anos anteriores. Autores como Dourado e Gianella (2014) defendem que as simulações “permitem estar mais perto da realidade que vão encontrar” (p.463).

Confrontados com a questão se passaram por simulações de situação de prova, a maioria (55%) diz não saber, sendo que 25 % afirma terem passado “muitas vezes”. Por fim, com a percentagem inferior surge a resposta “poucas vezes” (20%). Mediante as respostas, deduzimos que os alunos possam não estar recordados ou desconhecer o significado do conceito “simulação”.

Tabela 39

*Nível de preparação para a realização das provas de aferição*

<b>Respostas</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Nada preparado/a	1	5
Pouco preparado/a	0	0
Não sei	1	5
Preparado/a	11	55
Bem preparado/a	7	35
<b>Total</b>	<b>20</b>	<b>100</b>

O trabalho realizado em sala de aula ao longo do ano letivo é determinante para garantir uma boa prestação dos alunos na prova de aferição, a par de uma série de outros fatores. Em estudos relacionados com a avaliação da aprendizagem, Pacheco (1998) salienta que por meio do “trabalho quotidiano na sala de aula e na escola, o

*Percepções de alunos e professores de Português e História e Geografia de Portugal do 2.º CEB, relativamente às Provas de Aferição realizadas no 5.º ano do Ensino Básico* professor consegue recolher informação muito diversa em relação aos seus alunos” (p.113).

Quanto mais enriquecedoras e motivadoras forem as atividades de ensino-aprendizagem melhores e mais consolidadas tendem a ser as aprendizagens nos alunos e mais bem preparados se sentirão em situações de avaliação. A aprendizagem só é alcançada quando o aluno está motivado e quando o ensino vai ao encontro da sua realidade, inclusive Freitas (2016) comprova que “para que possa haver a aprendizagem o aluno necessita de ser estimulado com conteúdos de seu alcance, textos que tratem de sua realidade” (p.2). Mediante todas estas certezas, questionamos os alunos sobre o nível de preparação que sentem para a realização das provas de aferição.

Não podemos descurar que cada professor tenha uma forma de lecionar particular e esta resposta não pode generalizar de forma igualitária todas as disciplinas alvo da prova de aferição, contudo, a maioria dos inquiridos (55%) considera que ia bem preparado e 35 % diz ter ido “bem preparado/a”. Apesar destas percentagens, surge uma minoria de 5 % que acha ter ido “nada preparado”.

Tabela 40

*Influência da ansiedade e/ou nervosismo na realização das provas de aferição*

<b>Respostas</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Nada ansioso/a	0	0
Pouco ansioso/a	3	15
Não sei	0	0
Bastante ansioso/a	10	50
Muito ansioso/a	7	35
<b>Total</b>	<b>20</b>	<b>100</b>

Ainda que o trabalho de preparação possa ser executado de forma positiva ao longo do ano letivo, o momento de avaliação pode ser condicionado por uma série de outros fatores. O resultado do aluno em prova pode ser condicionado com a forma como este lida/reage em situações de maior pressão. Pacheco (1998) menciona que “a nota do aluno é o resultado da relatividade de um juízo e é delimitado tanto por fatores de ordem pessoal, psicológica e social como por fatores curriculares” (p.114).

Alguns fatores externos que muitas vezes influenciam os alunos são a ansiedade e/ou nervosismo. No caso, 50% dos alunos afirma ter passado por momentos de “bastante ansiedade” e 35% afirma que se sentiu “muito ansioso”. Somente 15% diz estar “pouco ansioso”.

Tabela 41

*Conteúdos contemplados na prova de aferição, trabalhados previamente nas aulas*

<b>Respostas</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Nunca	0	0
Poucas vezes	1	5
Não sei	4	20
Muitas vezes	7	35
Sempre	8	40
<b>Total</b>	<b>20</b>	<b>100</b>

Nas provas de aferição são avaliados conteúdos que se pretendem trabalhados previamente nas aulas. O conjunto de conhecimentos a adquirir pelos alunos constam no documento das Aprendizagens Essenciais homologado pelo Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho e direcionado às diferentes disciplinas que integram o currículo do Ensino Básico. O Despacho citado anteriormente, esclarece que as

aprendizagens essenciais correspondem a um conjunto comum de conhecimentos a adquirir, identificados como os conteúdos de conhecimento disciplinar estruturado, indispensáveis, articulados conceptualmente, relevantes e significativos, bem como de capacidades e atitudes a desenvolver obrigatoriamente por todos os alunos em cada componente do currículo ou disciplina, tendo, em regra, por referência o ano de escolaridade ou de formação (p.19734).

Relativamente aos conteúdos contemplados na prova de aferição, 40% afirma que todos eles foram trabalhados previamente nas aulas. De seguida, surge a resposta “muitas vezes” com 35%. Apenas, 5% diz que os conteúdos foram trabalhados “poucas vezes” em aula.

- **Descrição dos dados das Tabelas 42 à 57**

As Tabelas subsequentes focam os dados recolhidos acerca das disciplinas alvo de avaliação no ano letivo 2017/2018, quando os alunos, agora do 6.º ano, foram submetidos às provas de aferição. Consideramos mais proveitoso fazer, primeiramente a apresentação dos dados e seguidamente a discussão dos mesmos, tal como já tinha acontecido em momento anterior. Esta opção prende-se em estabelecer comparações acerca do interesse e aproveitamento dos alunos nas várias disciplinas avaliadas.

Tabela 42

*Grau de exigência na prova de aferição de Português*

<b>Respostas</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Nada elevado	0	0
Pouco elevado	8	40
Não sei	6	30
Bastante elevado	6	30
Muito elevado	0	0
<b>Total</b>	<b>20</b>	<b>100</b>

Sendo que a disciplina de Português foi uma das avaliadas por meio da prova de aferição, aplicámos a questão relacionada com o grau de exigência da mesma. Aqui, 40% dos inquiridos disseram que foi “pouco elevado”, no entanto ainda surgem 30% dos alunos que julgaram o grau da prova “bastante elevado”. Estima-se que os alunos tenham selecionado a resposta tendo por base aquilo que estão acostumados a fazer ao longo das aulas de Português.

Tabela 43

*Nota final na disciplina de Português, no final do 3.º período*

<b>Respostas</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
1	0	0
2	0	0
3	5	25
4	13	65
5	2	10
<b>Total</b>	<b>20</b>	<b>100</b>

Relativamente às notas finais na disciplina de Português, todos os inquiridos obtiveram uma classificação positiva. A maioria (65%) terminou com a nota final de 4 valores, 25 % dos alunos teve 3 e 10% findou com a nota máxima de 5.

Tabela 44

*Preferência para com a disciplina de Português*

<b>Respostas</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Nada	0	0
Pouco	5	25
Muito	15	75
<b>Total</b>	<b>20</b>	<b>100</b>

Na Tabela 44 estão apresentadas as preferências dos inquiridos para com a disciplina de Português. Com larga margem encontramos a opção “muito”, que conta com 75%. Em segundo lugar, a seleção dos alunos recaiu em “pouco” (25%).

Tabela 45

*Justificação da resposta fornecida na questão anterior*

<b>Respostas</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
A matéria não me interessa	3	60
A matéria é difícil	2	40
Não gosto das aulas e/ou do(a) professor(a)	0	0
Outra razão	0	0
<b>Total</b>	<b>5</b>	<b>100</b>

Dos 25% dos inquiridos que afirmou gostar “pouco” de Português, foi-lhes solicitado que justificassem a sua resposta. Na Tabela 45, 60% dos alunos explica que a matéria não lhe interessa enquanto 40% diz que “a matéria é difícil”.

Tabela 46

*Grau de exigência na prova de aferição de Educação Visual*

<b>Respostas</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Nada elevado	2	10
Pouco elevado	6	30
Não sei	7	35
Bastante elevado	5	25
Muito elevado	0	0
<b>Total</b>	<b>20</b>	<b>100</b>

Confrontados com a disciplina de Educação Visual, 35% não tem qualquer percepção acerca do grau de exigência da prova de aferição. Com 30% surge a resposta “pouco elevado”, seguida do “bastante elevado” (25%) e, finalmente com 10% a resposta “nada elevado”.

Tabela 47

*Nota final na disciplina de Educação Visual, no final do 3.º período*

<b>Respostas</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
1	0	0
2	0	0
3	1	5
4	12	60
5	7	35
<b>Total</b>	<b>20</b>	<b>100</b>

No que diz respeito às classificações obtidas, 60 % terminou com 4 no final do 3.º período na disciplina de Educação Visual. Logo a seguir, com 35 % surge a nota máxima de 5 e, por fim 5% teve 3.

Tabela 48

*Preferência para com a disciplina de Educação Visual*

<b>Respostas</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Nada	0	0
Pouco	5	25
Muito	15	75
<b>Total</b>	<b>20</b>	<b>100</b>

Na Tabela 48, constatamos que 75 % dos inquiridos diz gostar “muito” de Educação Visual e 25 % diz gostar “pouco”.

Tabela 49

*Justificação da resposta fornecida na questão anterior*

<b>Respostas</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
A matéria não me interessa	2	40
A matéria é difícil	1	20
Não gosto das aulas e/ou do(a) professor(a)	0	0
Outra razão	‘Aulas desinteressantes Gosto das aulas práticas mas não das teóricas	40
<b>Total</b>	<b>5</b>	<b>100</b>

Como motivo de justificação ao facto de alguns dos inquiridos gostarem “pouco” da disciplina de Educação Visual, 40% assinalaram “a matéria não me interessa” e outros 40 % declaram que as aulas são desinteressantes e que gostam da componente prática, contudo as aulas teóricas não são do agrado. Em último lugar, com 20% surge a resposta “a matéria é difícil”.

Tabela 50

*Grau de exigência na prova de aferição de Educação Tecnológica*

<b>Respostas</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Nada elevado	2	10
Pouco elevado	8	40
Não sei	4	20
Bastante elevado	6	30
Muito elevado	0	0
<b>Total</b>	<b>20</b>	<b>100</b>

Voltando atenções para os resultados apresentados na Tabela 50, 40% dos inquiridos diz que o grau de exigência na prova de aferição de Educação Tecnológica foi “pouco elevado”, seguido de 20% que não sabe e 10% diz ter sido “nada elevado”.

Tabela 51

*Nota final na disciplina de Educação Tecnológica, no final do 3.º período*

<b>Respostas</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
1	0	0
2	0	0
3	1	5
4	12	60
5	7	35
<b>Total</b>	<b>20</b>	<b>100</b>

Quanto à nota final obtida na disciplina de Educação Tecnológica, 60% dos alunos terminou com 4, 35% com 5 e uma percentagem mínima de 5% teve 3.

Tabela 52

*Preferência para com a disciplina de Educação Tecnológica*

<b>Respostas</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Nada	0	0
Pouco	4	20
Muito	16	80
<b>Total</b>	<b>20</b>	<b>100</b>

Mediante os dados apresentados na Tabela 52, uma grande percentagem dos inquiridos (80%) afirma gostar “muito” da disciplina de Educação Musical. Em segundo lugar, apresentamos 20% de respostas que dizem gostar “pouco” da disciplina.

Tabela 53

*Justificação da resposta de nada ou pouco da preferência para com a disciplina de Educação Tecnológica*

<b>Respostas</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
A matéria não me interessa	1	25
A matéria é difícil	3	75
Não gosto das aulas e/ou do(a) professor(a)	0	0
Outra razão	0	0

<b>Total</b>	4	100
--------------	---	-----

A fim de justificar o motivo de não gostar “pouco” e “nada” da disciplina, os inquiridos serviram-se das opções “a matéria não me interessa” (25%) e “a matéria é difícil” (75%).

Tabela 54

*Grau de exigência na prova de aferição de Educação Musical*

<b>Respostas</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Nada elevado	5	25
Pouco elevado	9	45
Não sei	3	15
Bastante elevado	1	5
Muito elevado	2	10
<b>Total</b>	20	100

A Tabela 54 apresenta respostas díspares à questão relativa ao grau de exigência na prova de aferição de Educação Musical. Aqui, 45% dos inquiridos responde “pouco elevado” e 25% “nada elevado”. Contudo, ainda surgem 10% dos alunos a dizerem que o grau de exigência foi “muito elevado” e 5% “bastante elevado”.

Tabela 55

*Nota final na disciplina de Educação Musical, no final do 3.º período*

<b>Respostas</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
1	0	0
2	0	0
3	3	15
4	8	40
5	9	45
<b>Total</b>	20	100

A percentagem de respostas em relação à nota final obtida na disciplina de Educação Musical varia entre o 3, 4 e 5, com percentagens de 15%, 40% e 45% correspondentemente.

Tabela 56

*Preferência para com a disciplina de Educação Musical*

<b>Respostas</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Nada	1	5
Pouco	4	20
Muito	15	75
<b>Total</b>	<b>20</b>	<b>100</b>

Para finalizar o grupo de questões relacionadas com as disciplinas avaliadas através da prova de aferição, surge Educação Musical que conta com 75% dos inquiridos que diz que gosta “muito”, 20 % diz que gosta “pouco” e 5% diz não gostar “nada”.

Tabela 57

*Justificação da resposta de nada ou pouco da preferência para com a disciplina de Educação Musical*

<b>Respostas</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
A matéria não me interessa	3	60
A matéria é difícil	2	40
Não gosto das aulas e/ou do(a) professor(a)	0	0
Outra razão	0	0
<b>Total</b>	<b>5</b>	<b>100</b>

Na Tabela 57, a grande percentagem de respostas relativamente à falta de preferência para com Educação Musical prende-se com “a matéria não me interessa” (60%) e 40 % justifica-se com “a matéria é difícil”.

- **Discussão dos dados das Tabelas 42 à 57**

Neste ponto são discutidos os dados apresentados nas Tabelas 42 à 57. Nestas constatamos o desempenho dos alunos nas disciplinas que foram avaliadas por meio da prova de aferição.

Mediante as respostas, quando inquiridos acerca da nota obtida no final do período, todos os alunos alcançaram bom aproveitamento, não sendo registadas classificações negativas. Porém, nem todos os alunos revelam agrado para com as

*Percepções de alunos e professores de Português e História e Geografia de Portugal do 2.º CEB, relativamente às Provas de Aferição realizadas no 5.º ano do Ensino Básico* disciplinas. Todas elas registaram uma percentagem, ainda que mínima, de respostas que revelam “pouca” preferência. Respostas como “a matéria é difícil” e a “matéria não me interessa” foram utilizadas para justificar o pouco interesse.

Acreditamos que a ausência de motivação possa estar inerente às respostas. Existem vários estudiosos que se dedicam ao estudo da relação entre a motivação escolar e o processo de aprendizagem, dos quais destacamos Lourenço e Paiva (2010) que alertam que “a motivação do aluno é uma variável relevante do processo ensino/aprendizagem, na medida em que o rendimento escolar não pode ser explicado unicamente por conceitos como inteligência, contexto familiar e condição socioeconómica” (p.1). Na perspetiva de Murray (1986), a motivação representa “um fator interno que dá início, dirige e integra o comportamento de uma pessoa” (p.20). Segundo os autores citados, acreditamos que no contexto educacional a motivação dos alunos é um desafio com o qual o professor se deve confrontar, dadas as implicações no envolvimento do aluno com o processo ensino-aprendizagem.

No que se refere ao grau de exigência da prova de aferição, as grandes percentagens incidem que o nível de exigência foi pouco pelo que podemos constatar que os alunos iam bem preparados e que as atividades que aqui constavam vão ao encontro do trabalhado nas aulas.

#### **4. Conclusões do estudo**

A partir dos dados obtidos, ficámos a conhecer as perspetivas dos professores de Português e História e Geografia de Portugal do 2.º CEB, bem como dos alunos do correspondente ciclo. Por meio das respostas conferidas por este núcleo, apercebemos-nos da percepção que revelam sobre a forma de avaliação do sistema educativo, mais concretamente no que respeita à avaliação externa feita às escolas por via das provas de aferição.

Através dos participantes, entendemos que a visão que manifestam acerca das provas de aferição e a forma como as encaram difere.

Os professores, de uma forma geral não são a favor da sua aplicação nem encontram nela grandes benefícios, quanto aos alunos estes parecem não entender o propósito do instrumento, para eles este assemelha-se a um teste de avaliação com um maior número de conteúdos avaliados e sem qualquer peso na classificação final.

Por meio das entrevistas conduzidas, algumas das conclusões alcançadas revelam que os professores têm uma percepção consensual e não muito favorável quanto à real eficácia e comprometimento do propósito que as provas designam. Por via das respostas, podemos deduzir que o trabalho que se prevê feito após a divulgação dos

resultados das provas de aferição não está a ser feito da melhor forma ou até que os resultados não são os mais claros nem são tidos em grande consideração no repensar de estratégias e metodologias.

Uma conclusão imediata a que chegamos é a de que os professores do 2.º CEB não são a favor das provas de aferição. Confrontados em relação às vantagens do instrumento, os entrevistados não têm prontidão nas respostas e a grande maioria afirma que não vê grandes benefícios e/ou que os benefícios não superam as desvantagens.

Algumas das vantagens enunciadas passam pela: i) utilidade para o professor em perceber as dificuldades e potencialidades dos seus alunos, face à média nacional e, posterior, reorientação das estratégias e metodologias de ensino; ii) cumprimento dos programas e; iii) revelar alguns aspetos de aprendizagem consolidados e menos consolidados nos alunos.

Em contrapartida, os entrevistados enumeram várias desvantagens, desde a: i) pressão exercida na comunidade escolar em prol de um bom resultado a nível nacional; ii) menção negativa aos “rankings”, que desvirtuam o que está subjacente ao processo de ensino-aprendizagem; iii) ausência de classificação, o que provoca falta de interesse e empenho nos alunos e; iv) calendário da aplicação desajustado. Perante as respostas concluímos que surge uma maior percentagem de desvantagens comparativamente às vantagens, pelo que os prós aparentam não compensar os contras.

Um fator mencionado é a influência/impacto negativo que fatores externos como a ansiedade e o nervosismo podem ter na realização da prova de aferição pelos alunos. Ainda que nem todas as crianças lidem de forma negativa em situações de pressão, estas podem trazer impactos na prestação dos alunos, pelo que as aprendizagens que revelam podem ser condicionadas em momento de prova. Um dos entrevistados destaca que a influência dos fatores externos sucede numa ficha de avaliação formativa ou sumativa, mas que se agrava em caso de prova de aferição e um dos motivos é a pressão imposta pelos professores para que os alunos deem o seu melhor. Inclusive, os próprios professores confessam que também sentem influência de fatores externos.

Sendo que a realidade dos entrevistados se prende com o 2.º CEB, houve o interesse em perceber se existe uma relevância particular na implementação das provas ao nível do 5.º ano ou seja, em anos intermédios ao invés de final de ciclo. A maioria dos entrevistados afirma que não vê qualquer vantagem na seleção deste ano, até porque nem todos os professores continuam com os alunos em anos seguintes. Somente um dos entrevistados mostrou compreensão na escolha, pois possibilita a redefinição de estratégias para o 6.º ano e deste modo há uma maior coerência. Contudo, tal só tem efeito se o professor acompanhar o aluno no ano seguinte.

Relativamente à estrutura da prova de aferição, os professores dizem que os exercícios que nela constam se assemelham aos praticados nas aulas. Ainda assim, existe um cuidado em familiarizar os alunos com modelos de provas de aferição de anos antecedentes, o que é uma vantagem na preparação das crianças para o momento. Para além do contacto com modelos de prova, alguns dos professores revelam que têm o cuidado de fazer revisões de alguns conteúdos.

A relação entre as provas de aferição e o trabalho docente também tem sido alvo de alguma polémica e alguns dos membros da comunidade escolar acreditam que o real intuito das provas de aferição passa por avaliar o desempenho dos professores. Quando confrontados com esta questão, os entrevistados mostram-se ofendidos afirmando que tal meio não é viável dada as condicionantes subjacentes. Na realidade, uma avaliação séria e credível não consegue ser feita em 90 minutos nem pode ser medida pelo desempenho dos alunos. Existem alunos mais esforçados e com melhores capacidades que outros e turmas com características melhores e outras com características menos boas, desta forma os resultados podem variar, ainda que o professor seja o mesmo nas várias turmas. Em relação à avaliação dos docentes, acreditamos que deve sim ser feita, mas com base em critérios, indicadores e variáveis específicos.

Relativamente aos resultados obtidos por meio das provas de aferição, o expectado é que uma análise cuidada dos resultados auxilie os professores a ter uma melhor percepção das aprendizagens consolidadas e menos consolidadas dos seus alunos e, conseqüentemente procurar melhorar o seu desempenho. Porém, alertamos que não se pode restringir o trabalho de um ano letivo a uma situação pontual, e a percepção dos professores entra em conformidade com esta evidência.

Questionados acerca da capacidade de a prova de aferição constatar o conhecimento dos alunos, aquilo que sabem e não sabem, a opinião dos docentes oscila. Os professores revelam dúvidas face à credibilidade dos resultados, dadas as condicionantes a que está sujeita. O facto de a prova de avaliação não ter classificação pode contribuir para que os alunos não se esforcem tanto e, no caso não é revelada a aprendizagem concreta do aluno. Assim sendo, a avaliação dos alunos não consegue ser feita através de uma prova, mas sim de um conjunto de instrumentos de aplicação contínua. Unicamente um dos entrevistados aludiu à capacidade de as provas serem capazes de fornecerem uma breve percepção das áreas onde os alunos são mais fracos ou mais fortes.

Sendo que o desígnio dos resultados passa por fornecer dados acerca das aprendizagens dos alunos, para que sejam úteis na orientação do trabalho feito, procuramos saber juntos dos professores se estes são tidos em conta no delinear de

estratégias. Aqui as respostas não foram convincentes, três dos entrevistados mencionaram que os resultados só são ou tentam ser tidos em consideração se existir uma justificação ou intenção.

Quanto à definição de estratégias após a divulgação dos resultados, os docentes afirmam que os mesmos são analisados, todavia nada salientam sobre a formulação de estratégias. Apenas um dos professores diz ter o cuidado individual em desenvolver estratégias sendo que na escola a nível de grupo disciplinar e de escola nada é feito. Perante as respostas, acreditamos que os resultados das provas de aferição pouco ou nada acrescentam na estruturação futura das atividades ensino-aprendizagem.

Por fim, tratando-se as provas de aferição de um instrumento de avaliação externa, procurámos comparar a importância atribuída a este relativamente a outros instrumentos de natureza interna. A percepção dos professores ficou repartida, dois deles acreditam que ambos os instrumentos se podem complementar enquanto os restantes dois dizem que não. Porém, a maioria deles partilha da conceção que a avaliação interna consegue ser mais eficaz e relevante e invocam a importância da avaliação contínua.

Passando a focar algumas das conclusões retiradas da aplicação do questionário aos alunos do 5.º ano, percebemos que a totalidade tem conhecimento da resolução da prova de aferição bem como das disciplinas alvo da mesma. No entanto, as opiniões dispersam no que toca à necessidade da sua utilização, isto é, nem todos os alunos consideram o seu propósito relevante, ainda que a maioria seja a favor.

Ainda que não tenham realizado a prova de aferição, os alunos do 5.º ano pressupõem que o grau de dificuldade desta será superior ao dos testes de avaliação.

Um aspeto positivo é o contacto com modelos de prova de aferição de anos anteriores, aos quais os alunos foram sujeitos, o que faz com que tenham uma ideia do que podem esperar. Contudo, o termo “simulação de situação de prova” que surge nos questionários colocou algumas dúvidas nos alunos que mostraram desconhecer o desígnio.

O diálogo entre professor e alunos é imprescindível na medida em que esclarece e informa os alunos para o momento da avaliação. Segundo os inquiridos, o diálogo existiu e foi estabelecido por variadas vezes.

No que toca ao conhecimento das competências/capacidades individuais, os alunos mostram-se confiantes e sentem-se aptos para realizar a prova. Mediante algumas das respostas selecionadas nas questões relacionadas com a utilidade das atividades de ensino/aprendizagem feitas nas aulas de algumas disciplinas a ser avaliadas, deduzimos que os alunos têm confiança na sua prestação, pois consideram útil o que fizeram durante o ano letivo.

A maioria dos alunos afirma gostar de todas as disciplinas sendo que apenas a Matemática reúne uma igual percentagem de alunos que “gostam” e “gostam pouco” da disciplina. Aqueles que dizem gostar pouco das disciplinas, justificam a sua opção com o facto de considerarem a matéria difícil ou desinteressante.

As classificações finais obtidas pelos alunos são, de forma geral, bastante positivas e a média ronda os 4 valores. Face às mesmas, acreditamos que o expectável é que os resultados alcançados nas provas de aferição rondem dados equivalentes, contudo a interferência de fatores de origem diversa pode condicionar o desempenho do aluno. Mediante a evidência, alguns dos alunos revelam sentir ansiedade e nervosismo, porém, uma maioria diz que não é influenciada por estes sentimentos.

Atentando agora algumas das conclusões provenientes dos questionários aplicados aos alunos do 6.º ano, que já passaram pelas provas de aferição, a maioria considera-as necessárias e mais difíceis do que os testes de avaliação, mas surge uma grande percentagem que diz não ter opinião no que toca a estabelecer comparações entre instrumentos de avaliação segundo o seu grau de dificuldade.

Tal como aconteceu com os alunos do 5.º ano, os alunos do 6.º ano ficaram confusos quanto à definição de “simulação de situação de prova de aferição”, tal foi deduzido perante a elevada percentagem de respostas assinaladas com “não sei”. Na resolução das provas de aferição, os alunos garantem que estavam preparados e os conteúdos contemplados na prova foram previamente trabalhados nas aulas.

Quanto ao grau de exigência da prova de aferição, as grandes percentagens indicam que o nível de exigência foi pouco, pelo que podemos constatar que os alunos poderiam ir bem preparados e que as atividades vão ao encontro do trabalhado nas aulas.

Os alunos têm bom aproveitamento nas disciplinas a que foram avaliados e não foi registada qualquer classificação negativa. Todavia, a preferência para com as disciplinas não é unânime e surge sempre alguma resposta que recai em gostar “pouco”. A fim de justificar a resposta, a maioria dos alunos opta pelas respostas a “matéria é difícil” e a “matéria não me interessa”. Porém e dadas as classificações positivas, podemos depreender que são alunos esforçados e empenhados, mesmo manifestando pouco agrado para com determinada disciplina.

Contrariamente ao que verificámos com os alunos do 5.º ano, a maioria dos alunos do 6.º ano diz ter vivido sentimentos de ansiedade e nervosismo. Ainda que estes sentimentos possam ser intrínsecos ao sujeito, também podemos deduzir que tenha existido uma maior pressão da parte dos encarregados de educação e professores.

Sintetizando, podemos concluir que os objetivos aos quais nos propusemos no início do estudo foram alcançados. Ficamos a conhecer a percepção dos professores e

alunos do 2.º CEB sobre a realização das provas de aferição, no 5.º ano de escolaridade. Notamos que os professores têm uma percepção pouco favorável acerca da aplicação do instrumento, enquanto os alunos mostram-se reticentes e confusos quanto à finalidade da prova de aferição, sobretudo os alunos do 5.º ano que se preparam para a sua realização.

Retemos a ideia de que os professores do 2.º CEB são bastante contestatários da aplicação das provas de aferição e destacam um maior número de desvantagens comparativamente a vantagens. Estes não acreditam que as provas se destaquem positivamente de um outro qualquer meio de avaliação. Segundo os mesmos, as provas de aferição nada acrescentam de proveitoso e novo ao sistema educativo. Quanto aos resultados das mesmas, apenas são utilizados para uma breve consulta/análise que pouco beneficia na reorientação de estratégias e metodologias.

Quanto aos alunos do 5.º ano, conhecem o dia da aplicação e quais as disciplinas que vão ser alvo da prova. A maioria considera-as necessárias, mas, ainda existem aqueles alunos que desconhecem o seu propósito. Revelam alguma confiança no trabalho desenvolvido ao longo do ano pelos professores nas várias disciplinas e acreditam que vão alcançar bons resultados. Têm um aproveitamento positivo nas disciplinas alvo de prova e de maneira geral gostam dos conteúdos.

A percepção dos alunos do 6.º ano assemelha-se à dos alunos do 5.º ano, estes consideraram o grau de exigência das provas de aferição pouco elevado.

## **Conclusão**

O presente Relatório Final de Estágio serve de “porta de acesso” ao mercado de trabalho e remata um ciclo de estudos repleto de aprendizagens. O mesmo revelou-se desafiante uma vez que exigiu a condução de um estudo acerca de um tema atual, mas também pouco desenvolvido e alvo de alguma controvérsia. Contudo e apesar do esforço requerido, acabou por se tornar gratificante dada a predisposição de todos os participantes envolvidos no mesmo.

O documento contempla duas partes, sendo que na primeira consta uma apreciação crítica sobre as práticas em contexto, o que permitiu recordar todo o processo do período de Prática de Ensino Supervisionada bem como refletir criticamente sobre a mesma. Esta reflexão sustentou-se no documento dos Padrões de Desempenho Docente e incidiu na PES I e II em contexto do 1.º CEB e na PES no âmbito do 2.º CEB. O documento enunciado foi estipulado a 22 de outubro de 2011 e colima caracterizar o desempenho profissional do docente, com base nos saberes e requisitos da profissão. Aqui estão apresentadas várias Dimensões do Conhecimento Profissional de Shulman e Shulman, às quais o professor deve procurar dar respostas positivas.

Ainda que tivéssemos conseguido responder a vários dos indicadores definidos nos Padrões de Desempenho Docente, ainda existiram aqueles aos quais não foram dadas respostas, porém ambicionamos que a experiência profissional venha a possibilitar desenvolver as atitudes necessárias com vista na melhoria de todo o processo de ensino-aprendizagem.

É de frisar que nem todas as atividades pedagógicas conduzidas em contexto estão enunciadas neste documento, foram vastos os momentos, desafios e partilhas que ficam por narrar.

A PES é o retrato de todo o empenho, dedicação e desafios superados que contribuiu para o enriquecimento pessoal e profissional, do qual fazem parte uma série de figuras cruciais, desde professores cooperantes, professores supervisores, turmas e toda a comunidade educativa.

Dado o contacto estabelecido em diferentes contextos, foram muitos os assuntos escutados ou mencionados que suscitaram interesse. Os mesmos poderiam resultar em interessantes temas capazes de fomentar um Relatório Final de Estágio. No entanto, e mediante diferentes experiências próximas, optámos por eleger as provas de aferição.

Ainda que tivéssemos assistido à aplicação de provas de aferição no 2.º ano do 1.º CEB, foi no 5.º ano do 2.º CEB que centralizámos o estudo. A eleição do ano de

*CEB, relativamente às Provas de Aferição realizadas no 5.º ano do Ensino Básico* escolaridade foi consequência da influência direta tida na preparação dos alunos do 5.º ano para a Prova de Aferição de História e Geografia de Portugal.

O tema do estudo é alvo de alguma discórdia de opiniões no núcleo da comunidade educativa e desencadeia algum aparato sempre que as datas se aproximam, esta evidência aliada à importância da avaliação e ao facto de existir pouco conhecimento construído no âmbito, contribuíram para a seleção do tema.

Num primeiro ponto do relatório foi definida uma questão problema que se prende em conhecer quais as percepções dos professores de História e Geografia de Portugal e Português do 2.º CEB e alunos do corresponde ciclo, sobre as provas de aferição realizadas pelos alunos do 5.º ano, acompanhada do delinear de objetivos. Foi com base na condução de quatro entrevistas a quatro docentes do 2.º CEB que lecionam o Português e a História e Geografia de Portugal, bem como da aplicação de questionários a duas turmas, uma do 5.º e outra do 6.º ano, que conseguimos dar respostas e retirar algumas conclusões do estudo, a saber:

1. Os professores têm uma opinião pouco favorável acerca da aplicação das provas de aferição e várias reticências quanto ao cumprimento do propósito que designam.
2. Os professores apontam várias desvantagens em relação ao instrumento, desde a “formatação” dos alunos, ou seja, a preparação destes para as provas de acordo com o género de questões que lá surgem, a pressão gerada na comunidade educativa e os “rankings” nacionais.
3. Em menor número são destacadas algumas vantagens, desde a obrigatoriedade do cumprimento dos programas e a revelação de alguns aspetos de aprendizagem consolidados e menos consolidados nos alunos, ainda incapazes de serem grandes generalizadores.
4. A opção de aplicar as provas de aferição em anos intermédios ao invés de final de ciclo, também não teve apoio da parte dos professores entrevistados, pois estes nem sempre dão continuidade à turma pelo que a reorientação de estratégias não terá proveito.
5. De uma maneira geral, as atividades de ensino-aprendizagem desenvolvidas em sala de aula assemelham-se às que surgem nas provas de aferição.
6. Os professores revelam preocupação em fazer uma revisão de conteúdos com os alunos previamente ao momento da realização da prova de aferição, bem como permitir o contacto com antigos modelos de prova de aferição.
7. Os docentes desconsideram qualquer relação entre a prova de aferição e a avaliação do desempenho dos professores, pois esta última não se mede pelo desempenho dos alunos nas condições expressas.

8. Quanto aos resultados da prova de aferição, as provas dificilmente podem constatar os reais conhecimentos dos alunos, pois os resultados são muito condicionados pela atitude negativa do discente perante a mesma. Os professores salientam que a avaliação do aluno não é feita através de uma prova, mas sim de um conjunto de instrumentos onde a prova de aferição é só mais um.
9. Os resultados são analisados e tentam ser tidos em consideração sempre que possível ou justificável.
10. Os resultados do Relatório de Escola da Prova de Aferição (REPA), o qual contém informação de natureza qualitativa e quantitativa, são analisados porém não aparentam ser tidos em grande ponderação.
11. Ainda que haja quem defenda que os instrumentos de avaliação interna e externa se possam complementar, a maioria dos docentes privilegia e considera mais eficaz a avaliação interna na medida em que permite recolher maior informação acerca das aprendizagens. Os professores elevam a importância da avaliação contínua caracterizando-a como “a mais relevante”.
12. Os alunos do 5.º ano estão informados da realização das provas de aferição a algumas disciplinas, muito por via dos diálogos estabelecidos entre professor e alunos.
13. A maioria dos alunos do 2.º CEB considera as provas de aferição necessárias para verificar o que já aprenderam e assim poderem melhorar.
14. Quanto à comparação entre o grau de dificuldade da prova de aferição e dos testes de avaliação, a maioria dos alunos que já resolveu ou se prepara para resolver considera a prova de aferição mais difícil.
15. Muitos dos alunos desconhecem o conceito de “simulação” de prova de aferição, contudo, grande parte revela que contactou e resolveu modelos de prova de anos anteriores.
16. Os alunos sentem-se/sentiram-se preparados para as provas de aferição, revelando autoconfiança nas suas competências.
17. Ainda que os fatores externos não tenham impacto em todas as crianças, uma maioria revela ter atravessado sentimentos de ansiedade ou nervosismo. Estes sentimentos foram maioritariamente apontados pelos alunos do 6.º ano, que aparentam ter maior pressão em contexto familiar.
18. Os alunos do 6.º ano confirmam que os conteúdos contemplados nas provas de aferição foram todos eles trabalhados previamente em sala de aula e a maioria não considera o grau de exigência das provas de aferição nada de transcendente.

19. A maioria dos inquiridos tem um aproveitamento escolar positivo em diversas disciplinas, pelo que o estimado é que os resultados na prova de aferição vão ao encontro do que demonstram em aula. No entanto há vários fatores de natureza externa que podem influenciar os alunos na resolução da mesma.

Com base nos resultados obtidos podemos concluir que os professores desconsideram o propósito das provas de aferição revelando várias reticências. A percepção demonstrada por todos os entrevistados não é muito favorável, inclusive são salientadas mais desvantagens do que vantagens.

Um outro aspeto importante que destacamos no estudo foram as vantagens e desvantagens enunciadas pelos professores. Ainda que o Ministério da Educação tenha desenvolvido este instrumento de avaliação a fim de permitir que professores, alunos e famílias se apercebam dos progressos que cada aluno está a fazer e assim poder melhorar, tal evidência não foi apontada por nenhum dos entrevistados. Uma outra vantagem levantada pelo ME é possibilitar a visão conjunta de como os alunos estão a aprender em cada escola e a nível nacional de forma a tornar possível rever ou reforçar o projeto da escola ou as próprias políticas educativas. Contudo, alguns dos professores assinalaram este aspeto como negativo e desencadeador de uma enorme pressão exercida no interior escolar. Um aspeto evidenciado por um professor do 2.º CEB é o facto de os “rankings” desvirtuarem o que está subjacente ao processo de ensino-aprendizagem, o mesmo que se devia pautar pela diferenciação e não pela massificação do ensino. É importante percebermos que o contexto/realidade das escolas de meios rurais e do interior do país difere do das grandes cidades.

Uma opção tomada pelo ME passa pela aplicação das provas de aferição em anos intermédios ao invés de final de ciclo, justificando a escolha com base em existir tempo para orientar o trabalho dos alunos para as áreas em que eles ainda podem melhorar. Porém, a maioria dos professores não encontram nenhum benefício, somente um dos entrevistados atesta que se a opção das provas de aferição foi tomada então é mais conveniente a sua aplicação em anos intermédios.

Quanto à forma como as provas de aferição estão estruturadas bem como o nível de dificuldade das atividades de ensino-aprendizagem que nelas constam, os professores não apontam nenhum inconveniente e afirmam que estas se assemelham ao que é praticado em aula.

Sendo a prova de aferição um instrumento de avaliação de natureza pontual, os docentes acreditam que dificilmente é capaz de demonstrar as reais aprendizagens dos alunos dadas as condicionantes implícitas e muito menos ter qualquer relação na qualidade do trabalho docente. Os fatores externos como a ansiedade ou nervosismo

podem ter consequências no desempenho da criança e desta forma desnortear as reais aprendizagens da mesma.

Quanto à comparação e eficácia entre cada um dos tipos de avaliação (interna/externa), acreditamos que a interna feita com base numa avaliação contínua será aquela que apresenta um maior número de vantagens. A grande maioria dos docentes não vê grandes formas de estas se complementarem positivamente e são grandes defensores da avaliação interna, destacando a importância e eficácia dos testes de avaliação.

Segundo a percepção dos alunos do 2.º CEB, apercebemo-nos que estes desconhecem o real propósito do instrumento. A maioria considera as provas de aferição como necessárias, contudo, segundo aquilo que transpareceu, os alunos assemelham esta prova a um outro teste de avaliação que se distingue pela ausência de classificação, o maior número de conteúdos avaliados e a formalidade.

Os alunos acreditam que o grau de dificuldade das provas de aferição vai ser/foi superior ao dos testes de avaliação.

Os mesmos demonstram confiança no trabalho desenvolvido pelos docentes e nas próprias competências, todavia, alguns deles partilham alguns sentimentos de ansiedade e *stress* que os importuna em momentos de maior pressão.

Algumas das limitações que reconhecemos no estudo é a incapacidade de generalizar as percepções de alunos e professores do 2.º CEB, ainda assim possibilita-nos uma breve visão. Os participantes do estudo restringem-se a um agrupamento de Viseu, de tal forma que a percepção se limita aos participantes entrevistados e inquiridos. Ainda assim julgamos que o número de participantes selecionado para o estudo foi o adequado.

Um aspeto preponderante e limitador do estudo foi a ausência de grandes investigações acerca do presente tema, pelo que tornou o trabalho de pesquisa mais custoso.

Para terminar, acreditamos que a concretização deste relatório final de estágio conseguiu, com determinação e perseverança, atingir os objetivos aos quais se propôs inicialmente, sobretudo facultar uma breve percepção dos professores e alunos do 2.º CEB sobre as provas de aferição. Por outro lado, também se tornou mais uma ferramenta de aprendizagem enquanto futura profissional da educação.

Concluo este trabalho fazendo um ressaltado a toda a caminhada/percurso marcado pelos repletos ensinamentos, destacando em particular as experiências advindas dos períodos de estágio. Foi através destes que mais aprendemos e evoluímos e sem dúvida que ficam eternamente guardados na memória e no coração.

### **Referências bibliográficas**

- Afonso, A, J. (2009). *Avaliação educacional: regulação e emancipação*. São Paulo: Cortez Editora.
- Afonso, A, J. (2014). *Questões, objetos e perspetivas em avaliação*. Braga: Instituto de Educação Universidade do Minho.
- Alarcão, I. (2007). *Professores Reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Editora Cortez.
- Almeida, A., Esteves, A., Carvalho, F., Monteiro, L., Queirós, M., Martins, L., Brízido, P., Neves, P & Rodrigues, S. (2018). Entrevista Ministro da Educação. In *Visão Júnior*, (168), 8-9.
- Alves, L. (2009). *A Função Social da História*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Antas, M. (2004). *A Didática da História e o Ensino da História*. Lisboa. Universidade Lusíada.
- Antunes, H. (2018). *Metodologias em Ciências Sociais: uma análise reflexiva*. Oeiras: Celta Editora.
- Arends, R. (1999). *Aprender a ensinar*. Nova Iorque: McGraw-Hill.
- Assembleia da República. (2005). *Constituição da República Portuguesa VII Revisão constitucional*. Lisboa: Assembleia da República. Disponível em: <https://dre.pt/legislacao-consolidada/-/lc/34520775/view>.
- Barca, I. (2004). Aula Oficina: do Projeto à Avaliação in *Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica* (pp. 131-144). Braga: Centro de Investigação em Educação (CIED)/ Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo: edição revista e ampliada*. São Paulo: Edições 70.

- Percepções de alunos e professores de Português e História e Geografia de Portugal do 2.º CEB, relativamente às Provas de Aferição realizadas no 5.º ano do Ensino Básico*
- Barros, M. (2019, Janeiro 18). Provas e (des)igualdade de oportunidades. *Jornal de Notícias*. Disponível em: <https://www.jn.pt/opiniao/convidados/provas-e-desigualdade-de-oportunidades-10455315.html>.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Borges, C., Furtado, G., Oliveira, J. (2015). Metodologias de investigação comuns nas ciências sociais: Possíveis contributos para o conhecimento de sujeitos em planeamento arquitetónico e urbanístico. *Revista de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Fernando Pessoa*, 1(9), 9-26.
- Botas, D., & Moreira, D. (2013). A utilização de materiais didáticos nas aulas de Matemática- Um estudo no 1.º Ciclo. *Revista Portuguesa de Educação*, 26(1), 253-286.
- Brennan, W. (1988). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto: Porto Editora.
- Bryman, A. (1995). *Quantity and quality in social research* (5th ed.). London: Routledge.
- Buescu, H., Morais, J., Rocha, M., & Magalhães, V. (2015). Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico. Lisboa: Ministério Da Educação. Disponível em: [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/pmcpeb\\_julho\\_2015.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/pmcpeb_julho_2015.pdf).
- Carmo, H., & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Metodologia da Investigação. Guia para Investigação*. Guia para Auto-aprendizagem. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carvalho, J. (2008). A construção da identidade de uma nação por meio da língua escrita e falada. *Revista Fórum Identidades*, 2(4), 83-90.
- Cerezer, O., & Almeida, M. (2014). Ensino de História e História da Educação: Caminhos de Pesquisa. *Revista História e Diversidade/Expediente*, 1, 39-49.
- Chizzotti, A. (2006). *Pesquisa em ciências humanas e sociais* (8.ª ed). São Paulo: Cortez.

- Percepções de alunos e professores de Português e História e Geografia de Portugal do 2.º CEB, relativamente às Provas de Aferição realizadas no 5.º ano do Ensino Básico*
- Clemente, F., & Mendes, R. (2013). Perfil de Liderança do Diretor de Turma e Problemáticas Associadas. *Exedra Revista Científica*. Coimbra: Escola Superior de Educação de Coimbra.
- Conceição, J., Neves, A., Campos, C., Fernandes, D., & Alaiz, V. (1995). Testes: sim ou não). In DGE (Orgs.), *Pensar avaliação, melhorar a aprendizagem*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Correia, L. (2008). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: Um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.
- Cortesão, L. (1993). *A avaliação formativa-Que desafios?* Lisboa: Edições Asa.
- Coutinho, C. (2011). *Metodologia da Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Edições Almedina.
- Cunha, A., Barbalho, M., Rezende, L & Ferreira, R. (2015). O professor de Matemática do ensino médio e as tecnologias de informação e comunicação nas escolas públicas estaduais de Goiás. *Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologia da Informação*, 4, 9-15.
- Cury, A. (2003). *Pais brilhantes, professores fascinantes*. Rio de Janeiro: Sextante.
- Decreto de Lei n.º 17/2016, de 4 de abril. Princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário.
- Decreto de Lei n.º 239/2001, de 30 de agosto. Regime de qualificação para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário.
- Decreto de Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto. Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e do professor dos ensinos básico e secundário.
- Decreto-Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. Lei de Bases do Sistema Educativo.
- Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. Os princípios e as normas que garantem a inclusão nas escolas.
- Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. Currículo dos ensinos básico e secundário, os princípios orientadores da sua conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens.

*Perceções de alunos e professores de Português e História e Geografia de Portugal do 2.º CEB, relativamente às Provas de Aferição realizadas no 5.º ano do Ensino Básico*  
Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril. Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho. Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória.

Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho. Aprendizagens Essenciais do Ensino Básico.

Despacho n.º 370/2006, de 3 de maio. Relatório de Avaliação Externa Escola Segura.

Despacho n.º 16034/2010, de 22 de outubro. Padrões de Desempenho Docente.

Despacho Normativo n.º 13/2014, de 15 de setembro. Avaliação dos alunos dos três ciclos do ensino básico.

Despacho normativo n.º 1-F/2016, de 5 de abril. Princípios orientadores da avaliação das aprendizagens.

Dias, M. (1999). *Avaliação da aprendizagem. Que significado lhe atribuem os docentes das tecnologias da saúde?* Lisboa: Escola Superior de Educação Almeida Garrett.

Domingos, A., Neves, I., e Galhardo, L. (1987). *Uma forma de estruturar o ensino e a aprendizagem.* Lisboa: Livros Horizonte.

Dourado, A & Gianella, T. (2014). Ensino Baseado em Simulação na Formação Continuada de médicos: análise das Perceções de alunos e Professores de um Hospital do Rio de Janeiro. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 38(4), 460-469.

Esteban, M. (2005). *Escola, currículo e avaliação.* São Paulo: Cortez.

Esteban, M. (2012). Considerações sobre a política de avaliação da alfabetização: pensando a partir do cotidiano escolar. *Revista Brasileira de Educação*, 17(51), 573-589.

Fernandes, D. (2005). Avaliação Alternativa: Perspetivas Teóricas e Práticas de Apoio. In *Futuro Congressos e Eventos (Ed.). Livro do 3.º Congresso Internacional Sobre Avaliação na Educação* (pp. 79-92). Curitiba: Futuro Eventos.

- Percepções de alunos e professores de Português e História e Geografia de Portugal do 2.º CEB, relativamente às Provas de Aferição realizadas no 5.º ano do Ensino Básico*
- Fernandes, D. (2007). *A avaliação das aprendizagens no Sistema Educativo Português*. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Fernandes, D. (2009). *Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas*. São Paulo: UNESP.
- Fernandes, D. (2014). *Avaliações Externas e Melhoria das Aprendizagens dos Alunos: Questões Críticas de uma Relação (Im)Possível*. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Ferro, N., & Roldão, M. (2015). *O que é avaliar? Reconstrução de práticas e concepções de avaliação*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas.
- Feyerabend, P. (1975). *Contra o método*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora S.A.
- Fiorese, R. (2003). *Metodologia da pesquisa: como planejar, executar e escrever um trabalho científico*. João Pessoa: EDU.
- Flores, M., Alves, M., Machado, E., & Fernandes, S. (2017). *Livro de Atas*. Braga: Universidade do Minho. Disponível em: [https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/51125/1/Atas\\_CIAASE\\_v04.pdf](https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/51125/1/Atas_CIAASE_v04.pdf).
- Fortin, M. (2003). *O processo de investigação: da concepção à realização* (3.ª ed.). Lisboa: Lusociência.
- Fortin, M. (2009). *Fundamentos e Etapas no Processo de Investigação*. Loures: Lusodidacta.
- Gadotti, M. (1996). *Paulo Freire: uma biobibliografia*. São Paulo: Cortez Editora.
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (1993). *O Inquérito: Teoria e prática*. Lisboa: Celta Editora.
- Gil, A. C. (1995). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. São Paulo: Editora Atlas.
- Gil, A. C. (2006). *Didática do ensino superior*. São Paulo: Editora Atlas.
- Gomes, F., & Araújo, R. (2015). *Área Temática: Ensino de Administração- Pesquisa Quanti-Qualitativa em Administração: uma visão holística do objeto em estudo*. Paraíba: Universidade Federal de Paraíba.

- Percepções de alunos e professores de Português e História e Geografia de Portugal do 2.º CEB, relativamente às Provas de Aferição realizadas no 5.º ano do Ensino Básico*
- Gomes, H. (2013). *A aprendizagem cooperativa como ferramenta para a inclusão*. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Gronlund, N. & Linn, R. (1990). *Measurement and evaluation in teaching*. New York: Macmillan Publishing Company.
- Henriques, A. & Lima, M., (2003). Estados Afetivos, percepção do risco e do suporte social: A familiaridade e a relevância como moderadores nas respostas de congruência com o estado de espírito. *Análise Psicológica*, 3(21), 375-392.
- Hill, M., & Hill, A. (2009). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Houaiss, A. & Salles, V. (2002). *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Instituto António Houaiss de Lexicografia e Banco de Dados da Língua Portuguesa.
- Huberman, M. (2013). O ciclo de vida profissional dos professores. In A. Nóvoa (Orgs.), *Vidas de professores* (pp.32-46). Porto: Porto Editora.
- Inspeção-Geral da Educação e Ciência. (2008). *Avaliação*. Disponível em: [https://www.igec.mec.pt/content\\_01.asp?BtreeID=03/01&treeID=03/01/03](https://www.igec.mec.pt/content_01.asp?BtreeID=03/01&treeID=03/01/03).
- Jacobs, H. H. (1989). *Interdisciplinary Curriculum: Design and Implementation*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Jesus, E. (2019). História A: perguntas ao diretor do IAVE. *Jornal Público*. Disponível em: <https://www.publico.pt/2019/06/18/sociedade/opiniaohistoria-perguntas-diretor-iave-1876650>.
- Júnior, F., & Abacar, M. (2015). Uma possibilidade de superação da dicotomia quantitativo-qualitativo na pesquisa em psicologia. *Revista Científica da FASETE*, 1, 219-230.
- Kerlinger, F. (1980). *Metodologia da Pesquisa em Ciências Sociais*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária Ltda. Disponível em: <https://cadernoselivros.files.wordpress.com/2016/11/metodologia-cic3aancias-sociais-kerlinger.pdf>.
- Ketele, J. M., & Roegiers, X. (1999). *Metodologia da recolha de dados: Fundamentos dos métodos de observações, de questionários, de entrevistas e de estudo de documentos*. Lisboa: Instituto Piaget.

- Percepções de alunos e professores de Português e História e Geografia de Portugal do 2.º CEB, relativamente às Provas de Aferição realizadas no 5.º ano do Ensino Básico*
- Kotowicz, A. (2018). Provas de aferição. Onde falham os alunos? Quando é preciso raciocinar. *Observador*. Disponível em: <https://observador.pt/especiais/provas-de-afericao-onde-falham-os-alunos-quando-e-preciso-raciocinar/>.
- Kraemer, M. (2006). *Avaliação da aprendizagem como construção do saber*. Buenos Aires: Universidade Nacional de Mar del Plata.
- Lafond, M. A. (1998). A avaliação dos estabelecimentos de ensino: novas práticas, novos desafios para as escolas e para a administração. In Lafond, M.A. & Ortega, E. *Autonomia, gestão e avaliação das escolas* (pp. 9-24). Porto: ASA.
- Leite, C., Pacheco, J., Moreira, E., Terrasêca, M., Carvalho, A., & Jordão, A. (1995). *Avaliar a avaliação* (2ª ed.). Porto: Asa.
- Lincoln, Y., Lynham, S., & Guba, E. (2011). Paradigmatic Controversies, Contradictions, and Emerging Confluences, Revisited. In N. K. Dezin, & Y. S. Lincoln (Eds.). *The Sage Handbook of qualitative research* (pp.97-128). London: Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Machado, J. (2001). Escola e avaliação interna. In J. Machado. *Formação e avaliação institucional* (pp. 53-65). Braga: Centro de Formação de Associação de Escolas Braga/sul.
- Marchão, A. (2012). *No Jardim de Infância e na escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Gerir o currículo e criar oportunidades para construir o pensamento crítico*. Lisboa: Edições Colibri.
- Maroy, C. (1997). A análise qualitativa de entrevistas. In L. Albarello, F. Digneffe, J.-P. Hiernaux, Ch. Maroy, D. Ruquoy e P. Saint-Georges. *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais* (pp.117-155). Lisboa: Gradiva.
- Marques, A., & Silva, J. (2008). *Parecer sobre avaliação externa das escolas*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Marques, S. S. (2011). *As provas de aferição do 4.º ano de escolaridade –Influência nas práticas de ensino e avaliação de três professoras*. Lisboa: Universidade de Lisboa, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

- Percepções de alunos e professores de Português e História e Geografia de Portugal do 2.º CEB, relativamente às Provas de Aferição realizadas no 5.º ano do Ensino Básico*
- Menezes, L., Tomás, R., Martinho, M., & Guerreiro, A. (2014). Comunicação nas práticas letivas dos professores de Matemática. In J.P. Ponte. *Práticas Profissionais dos Professores de Matemática* (pp.135-157). Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Ministério da Educação. (1999). *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>.
- Ministério da Educação. (2008). *Aprendizagens Essenciais de História e Geografia de Portugal do 5.º Ano*. Lisboa: Ministério da Educação. Disponível em: [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/2\\_ciclo/5\\_historia\\_e\\_geografia\\_de\\_portugal.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/2_ciclo/5_historia_e_geografia_de_portugal.pdf).
- Ministério da Educação. (2008). *Aprendizagens Essenciais de Português do 6.º Ano*. Lisboa: Ministério da Educação. Disponível em: [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/2\\_ciclo/6\\_portugues.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/2_ciclo/6_portugues.pdf).
- Ministério da Educação. (2018). *Resultados Nacionais da Prova de Aferição, 2018*. Lisboa: Instituto de Avaliação Educativa. Disponível em: [http://iave.pt/images/FicheirosPDF/Docs\\_Avalia%C3%A7%C3%A3o\\_Alunos/Relat%C3%B3rios/Informacao\\_Resultados\\_PA2018\\_16jan.pdf](http://iave.pt/images/FicheirosPDF/Docs_Avalia%C3%A7%C3%A3o_Alunos/Relat%C3%B3rios/Informacao_Resultados_PA2018_16jan.pdf).
- Ministério da Educação. (2019). *Provas de Aferição- 5.º ano de Escolaridade História e Geografia de Portugal (57); Matemática e Ciências Naturais (58); Educação Física (59)*. Lisboa: Instituto de Avaliação Educativa. Disponível em: [http://www.iave.pt/images/FicheirosPDF/Docs\\_Avalia%C3%A7%C3%A3o\\_Alunos/Info-provas/2018\\_2019/IP-PA-5-2019.pdf](http://www.iave.pt/images/FicheirosPDF/Docs_Avalia%C3%A7%C3%A3o_Alunos/Info-provas/2018_2019/IP-PA-5-2019.pdf).
- Moreira, C. D. (2007). *Teorias e práticas de investigação*. Lisboa: ISCSP – Universidade Técnica de Lisboa.
- Moretto, V. (2001). *Prova: um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas*. Rio de Janeiro: DP&A Editora.
- Murray, E.J. (1986). *Motivação e emoção*. Rio de Janeiro: Guanabara-Koogan.

- Percepções de alunos e professores de Português e História e Geografia de Portugal do 2.º CEB, relativamente às Provas de Aferição realizadas no 5.º ano do Ensino Básico*
- Nérici, I, G. (1973). *Metodologia do Ensino Superior*. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura.
- Nicol, D. J., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2): 199-218.
- Niza, S. (1998). A organização social do trabalho de aprendizagem no 1º ciclo do ensino básico. *Revista Inovação*, 11(1), 77-98.
- Nóvoa. A. (1992). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.
- Nunes, J., & Ribeiro, A. (2007). A didática da História e o perfil do professor de História in *Revista Portuguesa de História*, 39, 87-105.
- Oliveira, A., Aparecida, C., & Souza, R. (2008). *Avaliação: conceitos em diferentes olhares, uma experiência vivenciada no curso de pedagogia*. Curitiba: Faculdade Internacional de Curitiba.
- Pacheco, J. A. (1995). *O pensamento e a acção do professor*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. & Zabalza, M. (1995). *A Avaliação dos Alunos dos Ensinos Básico e Secundário*. Braga: Universidade do Minho.
- Pacheco, J. (1998). *A Avaliação da Aprendizagem*. Braga: Universidade do Minho.  
Disponível em:  
[http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/8967/1/Avalia%  
3o%20da%20aprendizagem.pdf](http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/8967/1/Avalia%c3%a7%c3%a3o%20da%20aprendizagem.pdf).
- Paiva, M. & Lourenço, A. (2010). *A motivação escolar e o processo de aprendizagem*. Porto: Centro de Investigação em Psicologia e Educação (CIPE).
- Papalia, D., Olds, E., & Feldman, R. (2006). *Desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed.
- Pardal, L., & Correia, E. (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores.

- Percepções de alunos e professores de Português e História e Geografia de Portugal do 2.º CEB, relativamente às Provas de Aferição realizadas no 5.º ano do Ensino Básico*
- Pardal, L., & Lopes, E. (2011). *Métodos e técnicas de investigação social*. Aveiro: Areal Editores.
- Patton, M.Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park: Sage Publications.
- Pereira, A. I. F., Barros, L., & Mendonça, D. (2012). Cognitive errors and anxiety in school aged children. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 25(4), 817-823.
- Pereira, L. (2004). *O trabalho com a leitura e a escrita na escola básica – entre os (meros) exercícios escolares e uma (autêntica) formação de leitores e produtores de textos, de textos*. Lisboa: Associação de Professores de Português.
- Piaget, J. (1960). *A construção do real na criança*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Ponte, J. P. (1996). *Perspetivas de desenvolvimento profissional de professores de matemática. Que Formação?* Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação.
- Ponte, J. P. (2012). Estudando o conhecimento e o desenvolvimento profissional do professor de matemática. In N. Planas (Coord.). *Teoría, crítica y práctica de la educación matemática* (pp. 83 –98). Barcelona: GRAO.
- Ponte, J., & Serrazina, L. (2000). *Didática da Matemática no 1.º Ciclo*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ramalho, H. (2012). *ESCOLA, PROFESSORES E AVALIAÇÃO Narrativas e racionalidades da avaliação do desempenho docente na escola básica portuguesa*. Braga: Universidade do Minho.
- Relvas, S. (2012). *O texto literário no processo de ensino aprendizagem do inglês (língua estrangeira)*. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Ribeiro, L. C. (1997). *Avaliação da aprendizagem* (6ª ed.). Lisboa: Texto Editora.
- Rocha dos Reis (2008). As narrativas na formação de professores e na investigação em educação. *Nuances: Estudos sobre Educação*, 15(16), 17-34. Disponível em: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/174/244>.

- Rocha, J. (2016). *Prática de Ensino Supervisionada: Que Possibilidades de Desenvolvimento Profissional na Formação Inicial?*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Rocha, J. (2018). O papel da supervisão pedagógica na formação de professores do 1.º CEB. In R. P. Lopes, M. V. Pires, L. Castanheira, E. M. Silva, G. Santos, C. Mesquita, & P. F. Vaz (Eds.). *III Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE): livro de atas* (pp. 708-715). Bragança: Instituto Politécnico de Bragança. ISBN 978-972-745-241-5. <http://hdl.handle.net/10198/17381>
- Roldão, M. (2007). Colaborar é preciso: Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Revista Noesis*, 71(1), 24-29.
- Roldão, M.C. (2000). O currículo escolar da uniformidade à contextualização – campos e níveis de decisão curricular. *Revista de Educação*, 9(9), 81-92.
- Rosa, A. E. (2014). *As Expressões Dramática e Musical como veículo promotor do processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa no 1.º Ciclo do Ensino Básico (Relatório de Estágio)*. Angra do Heroísmo: Universidade dos Açores.
- Santos, J., Erdmann, A., Meirelles, B., Lanzoni, G., Cunha, V., & Ross, R. (2016). *Integração entre dados quantitativos e qualitativos em uma pesquisa de métodos mistos*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina.
- Santos, L. (2000). *A prática letiva como atividade de resolução de problemas: Um estudo com três professoras do ensino secundário*. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Santos, M. (2002). *Trabalho Experimental no Ensino das Ciências*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Santos, P. (2016). *Avaliação escolar para além da classificação: perspectivas, desafios e apontamentos*. Alagoas: Universidade Federal de Alagoas.

- Perceções de alunos e professores de Português e História e Geografia de Portugal do 2.º CEB, relativamente às Provas de Aferição realizadas no 5.º ano do Ensino Básico*
- Sarason, I. G. (1972). *Experimental approaches to test anxiety: attention and the uses of information*. Em Spielberger, C. D., *Current trends in theory and research*. New York: Academic Press.
- Serrano, G. (2004). *Investigación cualitativa. retos e interrogantes – I. Métodos*. Madrid: Ed. La Muralla.
- Shulman, L., & Shulman, J. (2004). Como e o que os professores aprendem: uma perspectiva de mudança. *Journal of Curriculum Studies*, 36(2), 257-271.
- Silva, A., Leite, T., (2015). Adequações curriculares e estratégias de ensino em turmas inclusivas: um estudo exploratório no 1º Ciclo. *Da Investigação às Práticas*, 5(2), 44 - 62.
- Silva, D. (2016). *A inovação pedagógica no ensino da música*. Vila Nova de Gaia: Conservatório Superior de Música Gaia.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Silva, M. M. C. (2007). *Vida profissional e familiar: Padrões de conflito e facilitação na gestão de múltiplos papéis*. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Silva, T. (2010). *Documentos de identidade: uma introdução às teorias de currículo*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Simão, R. I. P. (2005). *A Relação entre Atividades Extracurriculares e Desempenho Académico, Motivação, Autoconceito e Autoestima dos Alunos*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada –ISPA.
- Sousa, H., Simões, P., Pereira, S., & Castanheira, T. (2018). *Provas de Aferição – Ensino Básico Relatório Nacional: 2016 e 2017*. Lisboa: Instituto de Avaliação Educativa.
- Teixeira, F. (1999). *Compreensão, criação e resolução de problemas de estrutura multiplicativa: uma sequência didática com problemas “abertos”*. Monografia. Recife: UFPE / Curso de especialização em ensino.

- Percepções de alunos e professores de Português e História e Geografia de Portugal do 2.º CEB, relativamente às Provas de Aferição realizadas no 5.º ano do Ensino Básico*
- Tyler, R. (1973). *Princípios Básicos de Currículo e Ensino*. Porto Alegre: Globo.
- Valadares, J., & Graça, M. (1998). *Avaliando para melhorar a aprendizagem* (1.ª ed.). Venda Nova: Plátano Editora.
- Vieira, C. (1995). *Investigação quantitativa e investigação qualitativa: Uma abordagem comparativa*. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Vieira, I. (2019). *Avaliar para aprender nas disciplinas de inglês e matemática no ensino secundário*. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Vieira, S. (2011). *Literatura infantil e desenvolvimento da linguagem Formação de leitores nas Escolas do 1º Ciclo do Concelho da Chamusca*. Covilhã: Universidade da Beira Interior Artes e Letras.
- Vilar, A. (2004). *O professor planificador*. Porto: Edições ASA.
- Vilar, M. (2016). *O Plano Nacional de Leitura: fundamentos e resultados*. Lisboa: Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa.
- Wigfield, A. & Eccles, J. S. (1989). Test anxiety in elementary and secondary schools Students. *Educational Psychologist*, 24(2), 159-183.
- Yin, R. (2012). *Applications of case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications Inc.
- Zabalza, M. (1992). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Zeichner, K. (2008). Uma análise crítica sobre a "reflexão" como conceito estruturante na formação docente. In *Educação & Sociedade*, 29(103), 535-554.

# **Anexos**

Anexo 49: Transcrição da Entrevista- Entrevistado 1

**Guião de Entrevista**

**Data:** 08 / 05 / 2019

**Hora do início:** 10h 40

**Hora do fim:** 11h 20

**Dados sociodemográficos do entrevistado:**

**Idade:** 52

**Anos de serviço:** 30

**Habilitações académicas:** Licenciatura em Português e Francês

**Transcrição da entrevista**

**Entrevistador:** Bom dia, professor(a)! Começo por agradecer a sua disponibilidade para responder a algumas questões. O objetivo desta entrevista visa conhecer a sua percepção relativamente à relevância, efeitos e impacto das provas de aferição que sucedem no 5.º ano. As provas constituem um instrumento de avaliação externo que foram delineadas com o objetivo de melhorar a qualidade das aprendizagens. Gostaria de saber a sua opinião relativamente ao assunto.

**Entrevistado 1:** Antes de mais obrigada e vou tentar responder a tudo com a máxima sinceridade. Relativamente ao assunto percebo o propósito do instrumento no entanto tenho sérias dúvidas quanto à sua eficácia.

**Entrevistador:** A implementação das provas de aferição concebe opiniões divergentes, havendo quem defenda a sua realização e, em contrapartida, quem não veja quaisquer benefícios. Gostava de saber quais as vantagens e desvantagens que encontra neste instrumento de avaliação?

**Entrevistado 1:** Ora bem, como principal desvantagem, as provas de aferição podem conduzir à “formatação” dos alunos, ou seja, os professores tendem a querer preparar os alunos para as mesmas, treinando-os de acordo com o género de questões que lá surgem. Tal como acontece com os exames. Ora, é suposto que a escola ensine os alunos a pensar e a serem críticos e não uns autómatos.

Outra desvantagem é a pressão que professores e escolas sentem, perante os resultados que os alunos alcançarão. E, como consequência, surgem os famigerados “rankings”, que desvirtuam tudo o que está subjacente ao processo de ensino-aprendizagem, que se devia nortear pela diferenciação e não pela massificação, isto é, a realidade de uma escola rural e do interior não é a mesma da de uma escola das grandes cidades, ou de uma escola dos subúrbios, ou de uma escola privada. Não é o

processo, o caminho que se percorre mais importante do que o resultado final? (breve pausa) eu acho que sim. E ainda há outra questão: em grande parte das situações, o professor aplicador das provas de aferição é o professor titular da turma. E, atendendo aos juízos de valor de que os professores poderão ser alvo, quando confrontados com os resultados escolares dos seus alunos, será tentador prestar algum “apoio” às respostas dadas pelos alunos, retirando a objetividade e isenção dos resultados.

Por outro lado, as provas de aferição poderão ser úteis para o professor ter uma maior percepção das dificuldades e potencialidades dos seus alunos, face à média nacional e, posteriormente, reorientar as suas estratégias e metodologias de ensino. Contudo, esta possível vantagem não compensa as desvantagens.

**Entrevistador:** E quanto a fatores externos, acredita que podem condicionar a sua prestação na prova?

**Entrevistado 1:** Ah sem dúvida! Mesmo numa ficha de avaliação formativa ou sumativa, tal acontece. E essa situação agrava-se numa prova de aferição ou num exame nacional.

**Entrevistador:** Através das provas de aferição é possível constatar o conhecimento dos alunos isto é, aquilo que sabem e não sabem?

**Entrevistado 1:** Olha, sim e não. Por vezes, há surpresas. Há alunas que são muito ansiosas, lá está a tua pergunta anterior, e os resultados não correspondem ao investimento que elas fazem no estudo, no seu dia a dia.

**Entrevistador:** Considera que as provas de aferição podem ser meios de avaliação da qualidade do trabalho dos professores?

**Entrevistado 1:** Não, de modo algum. Dependendo do género de turma que se tem, os resultados podem ser bons ou maus, de um ano para o outro. E o professor é o mesmo!

**Entrevistador:** Os exercícios que constam na prova de aferição são muito diferentes daquilo que é trabalhado com os alunos nas aulas? Ou são totalmente coincidentes?

**Entrevistado 1:** Na minha opinião, até acho que são bastante idênticos.

**Entrevistador:** Antes da data da prova, tem algum cuidado prévio em preparar os alunos para a realização desta e se sim sente pressão em fazê-lo?

**Entrevistado 1:** Sim e sim (risos).

**Entrevistador:** Professora concorda ou vê especial relevância na implementação de provas de aferição no 5.º ano, em particular?

**Entrevistado 1:** Bem, a terem de ser implementadas, que o sejam no 5º ano, para que o professor possa redefinir estratégias para o 6º ano, especialmente se der continuidade à turma. Faz mais sentido do que acontecerem no final de ciclo.

**Entrevistador:** Focando na disciplina que leciona, no caso Português, quais são as principais e/ou as dificuldades mais comuns que os alunos manifestam ao nível da aprendizagem de conteúdos trabalhados em aula?

**Entrevistado 1:** Conteúdos gramaticais, porque estes exigem muito treino e, por vezes, o tempo é escasso para tal. E, de forma autónoma, os alunos não o fazem. Mas, mais importante que isso, é a ausência de hábitos de leitura, que condiciona automaticamente a escrita e a compreensão de textos. Português não é uma disciplina difícil; é trabalhosa e, como vivemos na era do “imediate e do tudo acessível”, os alunos não desenvolvem as capacidades da persistência e da curiosidade em buscar conhecimento. E a falta de vocabulário e de cultura geral prejudica-os muito.

**Entrevistador:** Os resultados obtidos pelos alunos na prova de aferição da disciplina que leciona auxiliam-no a colmatar e a orientar o trabalho dos alunos para os domínios e conteúdos em que eles ainda podem melhorar?

**Entrevistado 1:** Sim. Por exemplo, constatei que os meus alunos apresentaram resultados menos bons na Educação Literária, o que fez com que me preocupasse mais com esse domínio e tentasse incrementar mais hábitos de leitura junto deles. Também verifiquei que, a nível da Compreensão do Oral, os alunos sentem dificuldades quando têm de acompanhar documentários, reportagens e afins, em que a informação aparece disseminada ao longo desses documentos. Por exemplo, se os alunos ouvirem um texto narrativo, os resultados obtidos nos testes de compreensão oral são francamente bons, o que não acontece no primeiro caso.

**Entrevistador:** É definida alguma estratégia, após a divulgação dos resultados da prova?

**Entrevistado 1:** Aqui na escola, a nível de grupo disciplinar ou de escola, não. A título individual, sim.

**Entrevistador:** Então tem como referência os resultados das provas de avaliação aferida para reestruturar o seu trabalho com os alunos?

**Entrevistado 1:** Sim, também.

**Entrevistador:** Estamos quase a terminar. Dado que a prova de aferição é um instrumento de avaliação externa ao Agrupamento e sendo que no 2.º Ciclo é frequente a realização de testes de avaliação a nível interno, considera algum destes instrumentos mais importante ou eficaz na avaliação das aprendizagens dos alunos, em detrimento do outro ou acha que se complementam positivamente?

**Entrevistado 1:** Acredito que se complementam positivamente. Constatei, por exemplo, que os resultados obtidos pelos meus alunos, individualmente, não me surpreenderam grandemente. A nível de turma, houve alguma surpresa, da minha parte, no que ao domínio da Gramática diz respeito. Passo a exemplificar: gosto de ensinar gramática e

considero-me cuidadosa e paciente, na abordagem que faço aos conteúdos gramaticais, junto dos meus alunos. E estava à espera de melhores resultados! Pude concluir que terei de apelar aos seus conhecimentos de gramática de forma mais regular e sistemática, para que eles fiquem devidamente consolidados e não caiam no esquecimento.

**Entrevistador:** Muito bem, damos por terminada a entrevista e agradeço, uma vez mais a sua disponibilidade e contributo na realização desta investigação.

**Entrevistado 1:** De nada e boa sorte para ti.

Anexo 50: Transcrição da Entrevista- Entrevistado 2

### **Guião de Entrevista**

**Data:** 12 / 06 / 2019

**Hora do início:** 9h30

**Hora do fim:** 10h 00

**Dados sociodemográficos do entrevistado:**

**Idade:** 62

**Anos de serviço:** 35

**Habilitações académicas:** Mestrado em Ensino de Português e História 2.º CEB

### **Transcrição da entrevista**

**Entrevistador:** Bom dia professor(a), começo por agradecer a sua disponibilidade para responder a algumas questões. Esclareço que o objetivo da entrevista visa conhecer a sua percepção relativamente à relevância, efeitos e impacto das provas de aferição que sucedem no 5.º ano. As provas constituem um instrumento de avaliação externo que foram delineadas com o objetivo de melhorar a qualidade das aprendizagens. Gostaria de saber a sua opinião relativamente ao assunto.

**Entrevistado 2:** Não sou muito a favor.

**Entrevistador:** A implementação das provas de aferição concebe opiniões divergentes, havendo quem defende a sua realização e, em contrapartida quem não veja quaisquer benefícios. Quais as vantagens e desvantagens que encontra neste instrumento de avaliação?

**Entrevistado 2:** As vantagens não são muitas, talvez consigam revelar alguns aspetos de aprendizagem consolidados e menos consolidados nos alunos mas nunca podem ser grandes generalizadores visto que são instrumentos pontuais.

**Entrevistador:** E fatores externos, podem condicionar a prestação do aluno na prova?

**Entrevistado 2:** Sim, fatores como a ansiedade e o nervosismo podem condicionar a prestação do aluno na prova.

**Entrevistador:** Através das provas de aferição é possível constatar o conhecimento dos alunos, aquilo que sabem e não sabem?

**Entrevistado 2:** Tenho as minhas dúvidas. Nós, professores, não avaliamos um aluno através de uma prova, mas sim através de um conjunto de instrumentos e a prova de aferição é só uma.

**Entrevistador:** Considera que as provas de aferição podem ser meios de avaliação da qualidade do trabalho dos professores?

**Entrevistado 2:** Não.

**Entrevistador:** Os exercícios que constam na prova de aferição são muito diferentes daquilo que é trabalhado com os alunos nas aulas? Ou são totalmente coincidentes?

**Entrevistado 2:** Há de tudo, parecidos, coincidentes e, também, diferentes. No dia-a-dia, os professores utilizam uma grande variedade de exercícios.

**Entrevistador:** Antes da data da prova existe algum cuidado prévio em preparar os alunos para a realização desta? Sente pressão para preparar os alunos para as provas aferidas?

**Entrevistado 2:** Antes da data da prova existe o cuidado de fazer revisões dos conteúdos trabalhados ao longo do ano. É evidente que há sempre alguma pressão. Queremos que eles façam o melhor e, por isso, há alguma preparação, no sentido de relembrar conteúdos.

**Entrevistador:** Concorda ou vê especial relevância na implementação de provas de aferição no 5.º ano, em particular?

**Entrevistado 2:** Não tem qualquer tipo de vantagem.

**Entrevistador:** Focando na disciplina que leciona quais são as principais ou dificuldades mais comuns que os alunos manifestam ao nível da aprendizagem de conteúdos trabalhados em aula?

**Entrevistado 2:** As principais dificuldades que os alunos manifestam ao nível da aprendizagem de conteúdos trabalhados em aula são: realizar tarefas de pesquisa histórica e geográfica sustentada por critérios, com autonomia progressiva; executar tarefas de síntese através de mapas de conceitos, de textos e de cartografia; executar tarefas de planificação, de revisão e de monitorização; registar seletivamente os dados históricos e geográficos obtidos.

**Entrevistador:** Os resultados obtidos pelos alunos na prova de aferição da respetiva disciplina que leciona auxiliam-no a colmatar e a orientar o trabalho dos alunos para os domínios e conteúdos em que eles ainda podem melhorar?

**Entrevistado 2:** Os resultados são analisados e tentam ser tidos em conta.

**Entrevistador:** É definida alguma estratégia, após a divulgação dos resultados da prova?

**Entrevistado 2:** Os resultados do Relatório de Escola da Prova de Aferição (REPA) são analisados e discutidos em reuniões de grupo disciplinar, incidindo sobre o desempenho do conjunto de alunos da turma e da escola.

**Entrevistador:** Tem como referência os resultados das provas de avaliação aferida para reestruturar o seu trabalho com os alunos?

**Entrevistado 2:** Dou uma breve análise aos resultados, também por curiosidade, e sempre que se justificável, sim.

**Entrevistador:** Para terminar, dado que a prova de aferição é um instrumento de avaliação externa ao Agrupamento, sendo que no 2.º Ciclo é frequente a realização de testes de avaliação a nível interno, considera algum destes instrumentos mais importante/eficaz na avaliação das aprendizagens dos alunos, em detrimento do outro ou acha que se complementam positivamente?

**Entrevistado 2:** Podem ser complementares. No entanto, para mim a avaliação interna permite recolher mais informação acerca das aprendizagens efetuadas pelos alunos, pois baseia-se num conjunto diversificado de instrumentos de recolha de informação e não apenas numa única prova que pode não mostrar exatamente o que o aluno sabe, pois a ansiedade e o nervosismo podem prejudicar de forma negativa a prestação de alguns alunos.

**Entrevistador:** Damos por terminada a entrevista e agradeço-lhe a disponibilidade e contributo na realização da investigação.

Anexo 51: Transcrição da Entrevista- Entrevistado 3

### **Guião de Entrevista**

**Data:** 24 / 04 / 2019

**Hora do início:** 10h 15

**Hora do fim:** 11h 00

**Dados sociodemográficos do entrevistado:**

**Idade:** 62

**Anos de serviço:** 38

**Habilitações académicas:** Licenciatura em Línguas e Literaturas Modernas (Português e Francês); Licenciatura em Ensino de Português e História 2.º CEB; Mestrado em Ciências Sociais- Território, Identidades e Património

### **Transcrição da entrevista**

**Entrevistador:** Bom dia professor(a), começo por agradecer a sua disponibilidade para responder a algumas questões. Esclareço que o objetivo da entrevista visa conhecer a sua percepção relativamente à relevância, efeitos e impacto das provas de aferição que sucedem no 5.º ano. As provas constituem um instrumento de avaliação externo que foram delineadas com o objetivo de melhorar a qualidade das aprendizagens. Gostaria de saber a sua opinião relativamente ao assunto.

**Entrevistado 3:** Sinceramente não sei como é que as provas de aferição poderão ajudar a melhor a qualidade das aprendizagens.

**Entrevistador:** A implementação das provas de aferição concebe opiniões divergentes, havendo quem defende a sua realização e, em contrapartida quem não veja quaisquer benefícios. Quais as vantagens e desvantagens que encontra neste instrumento de avaliação?

**Entrevistado 3:** Vantagens não encontro, desvantagens saliento a enorme pressão sentida por toda a comunidade escolar, o facto de não ter nota o que implica que os alunos não estejam tão importados e como tal a sua prestação não pode retratar o trabalho que se tem vindo a desenvolver e a necessidade de trabalhar a um ritmo acelerado que permita o cumprimento do programa atempadamente.

**Entrevistador:** E fatores externos, podem condicionar a prestação do aluno na prova?

**Entrevistado 3:** (abana afirmativamente a cabeça) A ansiedade e o nervosismo de alguns alunos podem condicionar os seus resultados.

**Entrevistador:** Através das provas de aferição é possível constatar o conhecimento dos alunos, aquilo que sabem e não sabem?

**Entrevistado 3:** Dificilmente as provas de aferição podem constatar os reais conhecimentos dos alunos porque os resultados são muito condicionados pela atitude negativa do discente perante a prova: uns sentem a pressão como se fosse um exame; outros não se empenham na sua resolução porque “não conta para a nota”; finalmente, outros nem sequer respondem aos itens, apenas fazem “rabiscos e desenhos”, pela razão atrás apresentada.

**Entrevistador:** Considera que as provas de aferição podem ser meios de avaliação da qualidade do trabalho dos professores?

**Entrevistado 3:** Jamais as provas de aferição podem ser um meio de avaliação da qualidade do trabalho dos professores porque uma avaliação séria de um docente não se faz em 90 minutos, nem se mede pelo desempenho dos alunos nas condições já expressas. Como se sabe há inúmeros critérios, indicadores e variáveis em jogo.

**Entrevistador:** Os exercícios que constam na prova de aferição são muito diferentes daquilo que é trabalhado com os alunos nas aulas? Ou são totalmente coincidentes?

**Entrevistado 3:** Os exercícios que constam na prova de aferição são muito semelhantes aos que são trabalhados com os alunos nas aulas.

**Entrevistador:** Antes da data da prova existe algum cuidado prévio em preparar os alunos para a realização desta? Sente pressão para preparar os alunos para as provas aferidas?

**Entrevistado 3:** Antes da data da prova existe apenas o cuidado de realizar revisões dos conteúdos trabalhados ao longo do ano e que já estarão esquecidos.

**Entrevistador:** Concorde ou vê especial relevância na implementação de provas de aferição no 5.º ano, em particular?

**Entrevistado 3:** Não concordo nem vejo especial relevância na implementação de provas de aferição no 5.º ano ou em qualquer outro ano.

**Entrevistador:** Focando na disciplina que leciona quais são as principais ou dificuldades mais comuns que os alunos manifestam ao nível da aprendizagem de conteúdos trabalhados em aula?

**Entrevistado 3:** As principais dificuldades que os alunos manifestam ao nível da aprendizagem de conteúdos trabalhados em aula são: realizar tarefas de pesquisa histórica e geográfica sustentada por critérios, com autonomia progressiva; executar tarefas de síntese através de mapas de conceitos, de textos e de cartografia; executar tarefas de planificação, de revisão e de monitorização; registar seletivamente os dados históricos e geográficos obtidos.

**Entrevistador:** Os resultados obtidos pelos alunos na prova de aferição da respetiva disciplina que leciona auxiliam-no a colmatar e a orientar o trabalho dos alunos para os domínios e conteúdos em que eles ainda podem melhorar?

**Entrevistado 3:** Se for justificável.

**Entrevistador:** É definida alguma estratégia, após a divulgação dos resultados da prova?

**Entrevistado 3:** Os professores das disciplinas sujeitas a prova de aferição e os diferentes grupos disciplinares analisam os resultados do Relatório de Escola da Prova de Aferição (REPA), o qual contém informação de natureza qualitativa e quantitativa. Esta reflexão incide sobre o desempenho do conjunto de alunos da turma e da escola.

**Entrevistador:** Tem como referência os resultados das provas de avaliação aferida para reestruturar o seu trabalho com os alunos?

**Entrevistado 3:** A informação disponibilizada nos relatórios individuais, da turma e da escola (“Desempenho por Domínio Cognitivo” dos alunos: Conhecer/Reproduzir; Aplicar/Interpretar; Raciocinar/ Criar), embora com as vicissitudes e constrangimentos acima apontados, configura-se como um instrumento de reflexão coletiva e individual. Uma reflexão analítica cuidada, pode permitir-me confirmar a eficácia das práticas

pedagógicas e das aprendizagens ou a tomada de decisões, para o(s) ano(s) seguinte(s), na reestruturação das mesmas.

**Entrevistador:** Para terminar, dado que a prova de aferição é um instrumento de avaliação externa ao Agrupamento, sendo que no 2.º Ciclo é frequente a realização de testes de avaliação a nível interno, considera algum destes instrumentos mais importante/eficaz na avaliação das aprendizagens dos alunos, em detrimento do outro ou acha que se complementam positivamente?

**Entrevistado 3:** Sem dúvida alguma que a prova de aferição é apenas um instrumento de aferição externa ao Agrupamento, que de nada vale ou acresce à avaliação interna ou externa das aprendizagens dos alunos. Por outro lado, os testes de avaliação são um instrumento eficaz e similares a inúmeros outros instrumentos de avaliação interna.

**Entrevistador:** Damos por terminada a entrevista. Agradeço-lhe a disponibilidade e contributo na realização da investigação.

Anexo 52: Transcrição da Entrevista- Entrevistado 4

#### **Guião de Entrevista**

**Data:** 23 / 04 / 2019

**Hora do início:** 9h30

**Hora do fim:** 10h 00

**Dados sociodemográficos do entrevistado:**

**Idade:** 61

**Anos de serviço:** 37

**Habilitações académicas:** Licenciatura em Ensino de Português e História 2.º CEB

#### **Transcrição da entrevista**

**Entrevistador:** Bom dia professor(a), começo por agradecer a sua disponibilidade para responder a algumas questões. O objetivo da entrevista é conhecer a sua percepção relativamente à relevância, efeitos e impacto das provas de aferição que sucedem no 5.º ano. As provas constituem um instrumento de avaliação externo que foram delineadas com o objetivo de melhorar a qualidade das aprendizagens. Gostaria de saber a sua opinião relativamente ao assunto.

**Entrevistado 4:** As provas são mais um instrumento de avaliação.

**Entrevistador:** A implementação das provas de aferição concebe opiniões divergentes, havendo quem defende a sua realização e, em contrapartida quem não veja quaisquer benefícios. Quais as vantagens e desvantagens que encontra neste instrumento de avaliação?

**Entrevistado 4:** Para ser sincera vejo poucas vantagens na aplicação deste instrumento de avaliação. Uma das vantagens prende-se com obrigatoriedade do cumprimento dos programas, e com a utilização de uma ou outra estratégia inovadora e mesmo até repetitiva de ensino e avaliação, para preparar melhor os alunos. Uma outra é o maior empenho dos alunos. Como desvantagens aponto a pressão exercida nos alunos, nos pais, professores, em prol de um bom resultado a nível nacional, de uma boa classificação nos rankings, que condiciona recursos escolares. Discordo totalmente com o calendário da sua aplicação.

**Entrevistador:** Do seu ponto de vista, para que é que realmente serve a avaliação aferida?

**Entrevistado 4:** Dizem que é para avaliar o grau de conhecimentos dos alunos, para detetar as suas principais dificuldades a fim de se elaborarem estratégias para as tentar colmatar, até pode ser, mas na mira está a avaliação das escolas e do trabalho dos docentes.

**Entrevistador:** E quanto a fatores externos, acredita que podem condicionar a sua prestação na prova?

**Entrevistado 4:** Sem dúvida que sim! Até porque os docentes exigem que eles façam bem e deem o melhor.

**Entrevistador:** Através das provas de aferição é possível constatar o conhecimento dos alunos, aquilo que sabem e não sabem?

**Entrevistado 4:** Bem, diria que os docentes e os pais ficam com uma breve percepção das áreas onde os alunos são mais fracos ou mais fortes.

**Entrevistador:** Considera que as provas de aferição podem ser meios de avaliação da qualidade do trabalho dos professores?

**Entrevistado 4:** Parece-me que é o que pretende, mas não, não são nem nunca serão uma forma fiável de avaliar a qualidade dos docentes. Pois a realização nas provas por parte dos alunos está sujeita a várias condicionantes. Por outro lado as características dos alunos variam de turma para turma, de ano para ano.

**Entrevistador:** Os exercícios que constam na prova de aferição são muito diferentes daquilo que é trabalhado com os alunos nas aulas? Ou são totalmente coincidentes?

**Entrevistado 4:** Como já referi, o docente tenta fazer exercícios similares aos das provas de aferição, para que os alunos estejam familiarizados com as questões.

**Entrevistador:** Antes da data da prova existe algum cuidado prévio em preparar os alunos para a realização desta e sente pressão para preparar os alunos para as provas aferidas?

**Entrevistado 4:** Mentiria se dissesse o contrário. Sim, senti uma pressão, mas uma pressão inexplicável dentro de mim quando leciono os anos em que se aplica a prova de aferição.

**Entrevistador:** Concorda ou vê especial relevância na implementação de provas de aferição no 5.º ano, em particular?

**Entrevistado 4:** Não! Não vejo!

**Entrevistador:** Focando na disciplina que leciona quais são as principais e/ou mais comuns dificuldades que os alunos manifestam ao nível da aprendizagem de conteúdos trabalhados em aula?

**Entrevistado 4:** A compreensão da leitura e a produção escrita.

**Entrevistador:** Os resultados obtidos pelos alunos na prova de aferição da respetiva disciplina que leciona auxiliam-no a colmatar e a orientar o trabalho dos alunos para os domínios e conteúdos em que eles ainda podem melhorar?

**Entrevistado 4:** Devia ser assim, mas nem sempre continuamos com a turma no ano seguinte.

**Entrevistador:** É definida alguma estratégia, após a divulgação dos resultados da prova?

**Entrevistado 4:** Sim, os docentes reúnem e tentam arranjar estratégias que vão de encontro aos resultados obtidos.

**Entrevistador:** Tem como referência os resultados das provas de avaliação aferida para reestruturar o seu trabalho com os alunos?

**Entrevistado 4:** Quando possível sim, mas nem sempre continuamos com a turma no ano seguinte.

**Entrevistador:** Para terminar, dado que a prova de aferição é um instrumento de avaliação externa ao Agrupamento, sendo que no 2.º Ciclo é frequente a realização de testes de avaliação a nível interno, considera algum destes instrumentos mais importante/eficaz na avaliação das aprendizagens dos alunos, em detrimento do outro ou acha que se complementam positivamente?

**Entrevistado 4:** Para mim os testes de avaliação interna são os mais importantes e mais eficazes, isto para não falar na importância da avaliação contínua, que elenco com a mais relevante.

**Entrevistador:** Damos por terminada a entrevista e agradeço, uma vez mais, a sua disponibilidade e contributo na realização da investigação.

Anexo 53- Questionário aos alunos do 5.º ano

**Questionário aos alunos**

Este questionário enquadra-se nas atividades desenvolvidas no âmbito do mestrado em Ensino do 1.º CEB e Ensino de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º CEB, da Escola Superior de Educação de Viseu. Mais especificamente, trata-se de um dos principais instrumentos de recolha de dados para a investigação sobre as perceções dos alunos do 2.º CEB e professores de Português e História e Geografia de Portugal, relativamente às provas de aferição que vais realizar no 5.º ano.

Gostava que nos respondesses a algumas perguntas sobre este tema, para ficarmos a conhecer a tua opinião. Não há respostas certas nem erradas e o questionário é anónimo, pelo que não deves assinar o teu nome.

Para responderes a cada uma das questões deves assinar com um X a resposta adequada.

A tua participação é fundamental para este estudo. Agradeço, desde já, a tua colaboração.

**Parte I**

**Dados de caracterização sociodemográfica**

1. **Sexo:** Feminino  Masculino

2. **Idade:** \_\_\_\_\_ (anos)

**Parte II**

**Perceções relativamente às provas de aferição do 5.º ano do Ensino Básico**

1. **Tens conhecimento da realização da prova de aferição a algumas disciplinas?**

Sim

Não

**2. Na tua opinião as provas de aferição são necessárias para os professores verificarem o que já aprendeste e ajudarem-te a melhorar?**

Muito necessárias	Necessárias	Não tenho opinião formada	Pouco necessárias	Nada necessárias
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**3. Consideras que as provas de aferição vão ser mais difíceis do que os testes de avaliação?**

Muito mais difíceis	Mais difíceis	Não tenho opinião formada	Mais fáceis	Muito mais fáceis
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**4. Já tiveste oportunidade de contactar com algum modelo de prova de aferição?**

Nunca	Poucas vezes	Não sei	Muitas vezes	Sempre
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**5. A tua professora já te falou sobre as provas de aferição que vais realizar?**

Nunca falou	Falou poucas vezes	Não sei/não me lembro	Bastantes vezes	Muitas vezes
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**6. Consideras que estás bem preparado para a realização das provas de aferição?**

Nada preparado/a	Pouco preparado/a	Não sei	Preparado/a	Bem preparado/a
------------------	-------------------	---------	-------------	-----------------

**7. Antes-te sentes ansioso/a e/ou nervoso/a com a realização das provas de aferição?**

Nada ansioso/a	Pouco ansioso/a	Não sei	Bastante ansioso/a	Muito ansioso/a
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**8. Consideras que nas aulas de Matemática o que fazem é útil para te preparar para as provas de aferição?**

Nada útil	Pouco útil	Não sei	Bastante útil	Muito útil
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**9. Na tua opinião os testes de avaliação de Matemática são difíceis?**

Nada difíceis	Pouco difíceis	Não sei	Bastante difíceis	Muito difíceis
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**10. Gostas da disciplina de Matemática?**

Nada	Pouco	Muito
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**11. Se respondeste nada ou pouco, diz porquê (assinala com um X ou escreve a razão).**

A matéria não me interessa.....

A matéria é difícil.....

Não gosto das aulas e/ou do(a) professor(a).....

Outra razão:\_\_\_\_\_.

**12. Que nota tiveste a Matemática, no último período?**

1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**13. Consideras que nas tuas aulas de Ciências Naturais o que fazem é útil para te preparar para as provas de aferição?**

Nada útil	Pouco útil	Não sei	Bastante útil	Muito útil
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**14. Na tua opinião os testes de avaliação de Ciências Naturais são difíceis?**

Nada difíceis      Pouco difíceis      Não sei      Bastante difíceis      Muito difíceis

                      

**15. Gostas da disciplina de Ciências Naturais?**

Nada      Pouco      Muito

          

**16. Se respondeste nada ou pouco, diz porquê (assinala com um X ou escreve a razão).**

A matéria não me interessa.....

A matéria é difícil.....

Não gosto das aulas e/ou do(a) professor(a).....

Outra razão: \_\_\_\_\_.

**17. Que nota tiveste a Ciências Naturais, no último período?**

1      2      3      4      5

                      

**18. Consideras que nas tuas aulas de História e Geografia de Portugal o que fazem é útil para te preparar para as provas de aferição?**

Nada útil      Pouco útil      Não sei      Bastante útil      Muito útil

                      

**19. Consideras os testes de avaliação de História e Geografia de Portugal difíceis?**

Nada difíceis      Pouco difíceis      Não sei      Bastante difíceis      Muito difíceis

                      

**20. Gostas da disciplina de História e Geografia de Portugal?**

Nada	Pouco	Muito
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**21. Se respondeste nada ou pouco, diz porquê (assinala com um X ou escreve a razão).**

A matéria não me interessa.....	<input type="checkbox"/>
A matéria é difícil.....	<input type="checkbox"/>
Não gosto das aulas e/ou do(a) professor(a).....	<input type="checkbox"/>
Outra razão:.....	

**22. Que nota tiveste a História e Geografia de Portugal, no último período?**

1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**23. Consideras que nas tuas aulas de Educação Física o que fazem é útil para te preparar para as provas de aferição?**

Nada útil	Pouco útil	Não sei	Bastante útil	Muito útil
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**24. Consideras as modalidades trabalhadas nas aulas de Educação Física difíceis?**

Nada difíceis	Pouco difíceis	Não sei	Bastante difíceis	Muito difíceis
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**25. Gostas da disciplina de Educação Física?**

Nada	Pouco	Muito
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**26. Se respondeste nada ou pouco, diz porquê (assinala com um X ou escreve a razão).**

As modalidades praticadas não me interessam.....

As modalidades praticadas são difíceis .....

Não gosto das aulas e/ou do(a) professor(a).....

Outra razão: \_\_\_\_\_.

**27. Que nota tiveste a Educação Física, no último período?**

1

2

3

4

5

**Muito obrigada pela tua colaboração.**



Anexo 54- Questionário aos alunos do 6.º ano

**Questionário aos alunos**

Este questionário enquadra-se nas atividades desenvolvidas no âmbito do mestrado em Ensino do 1.º CEB e Ensino de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º CEB, da Escola Superior de Educação de Viseu. Mais especificamente, trata-se de um dos principais instrumentos de recolha de dados para a investigação sobre as perceções dos alunos do 2.º CEB e professores de Português e História e Geografia de Portugal, relativamente às provas de aferição realizaste no 5.º ano.

Gostava que nos respondesses a algumas perguntas sobre este tema, para ficarmos a conhecer a tua opinião. Não há respostas certas nem erradas e o questionário é anónimo, pelo que não deves assinar o teu nome.

Para responderes a cada uma das questões deves assinar com um X a resposta adequada.

A tua participação é fundamental para este estudo. Agradeço, desde já, a tua colaboração.

**Parte I**

**Dados de caracterização sociodemográfica**

3. **Sexo:** Feminino  Masculino

4. **Idade:** \_\_\_\_\_ (anos)

**Parte II**

**Perceções relativamente às provas de aferição do 5.º ano do Ensino Básico**

1. **Achas que as provas de aferição são necessárias para os professores verificarem o que já aprendeste e te ajudarem a melhorar?**

Muito  
necessárias

Necessárias

Não tenho  
opinião formada

Pouco  
necessárias

Nada  
necessárias

**2. As provas de aferição são mais difíceis do que os testes de avaliação?**

Muito mais difíceis	Mais difíceis	Não tenho opinião formada	Mais fáceis	Muito mais fáceis
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**3. Antes de realizares as provas de aferição passaste por alguma simulação de situação de prova?**

Nunca	Poucas vezes	Não sei	Muitas vezes	Sempre
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**4. Consideras que ias bem preparado para a realização das provas de aferição?**

Nada preparado/a	Pouco preparado/a	Não sei	Preparado/a	Bem preparado/a
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**5. Estavas ansioso/a e/ou nervoso/a com a realização das provas de aferição?**

Nada ansioso/a	Pouco ansioso/a	Não sei	Bastante ansioso/a	Muito ansioso/a
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**6. Todos os conteúdos que apareceram nas provas de aferição, já tinham sido trabalhado nas aulas?**

Nunca	Poucas vezes	Não sei	Muitas vezes	Sempre
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**7. Achaste o grau de exigência na prova de aferição de Português elevado?**

Nada elevado	Pouco elevado	Não sei	Bastante elevado	Muito elevado
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**8. Qual foi a tua nota a Português, no final do 3.º período?**

1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**9. Gostas da disciplina de Português?**

Nada	Pouco	Muito
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**10. Se respondeste nada ou pouco, diz porquê (assinala com um X ou escreve a razão).**

A matéria não me interessa.....	<input type="checkbox"/>
A matéria é difícil.....	<input type="checkbox"/>
Não gosto das aulas e/ou do(a) professor(a).....	<input type="checkbox"/>
Outra razão: _____	

**11. Achaste o grau de exigência na prova de aferição de Educação Visual elevado?**

Nada elevado	Pouco elevado	Não sei	Bastante elevado	Muito elevado
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**12. Qual foi a tua nota a Educação Visual, no final do 3.º período?**

1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**13. Gostas da disciplina de Educação Visual?**

Nada	Pouco	Muito
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**14. Se respondeste nada ou pouco, diz porquê (assinala com um X ou escreve a razão).**

A matéria não me interessa.....

A matéria é difícil.....

Não gosto das aulas e/ou do(a) professor(a).....

Outra razão:\_\_\_\_\_.

**15. Achaste o grau de exigência na prova de aferição de Educação Tecnológica elevado?**

Nada  
elevado

Pouco elevado

Não sei

Bastante elevado

Muito elevado

**16. Qual foi a tua nota a Educação Tecnológica, no final do 3.º período?**

1

2

3

4

5

**17. Gostas da disciplina de Educação Tecnológica?**

Nada

Pouco

Muito

**18. Se respondeste nada ou pouco, diz porquê (assinala com um X ou escreve a razão).**

A matéria não me interessa.....

A matéria é difícil.....

Não gosto das aulas e/ou do(a) professor(a).....

Outra razão:\_\_\_\_\_.

**19. Achaste o grau de exigência na prova de aferição de Educação Musical elevado?**

*Perceções de alunos e professores de Português e História e Geografia de Portugal do 2.º CEB, relativamente às Provas de Aferição realizadas no 5.º ano do Ensino Básico*

Nada elevado	Pouco elevado	Não sei	Bastante elevado	Muito elevado
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**20. Qual foi a tua nota a Educação Musical, no final do 3.º período?**

1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**21. Gostas da disciplina de Educação Musical?**

Nada	Pouco	Muito
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**22. Se respondeste nada ou pouco, diz porquê (assinala com um X ou escreve a razão).**

A matéria não me interessa.....	<input type="checkbox"/>
A matéria é difícil.....	<input type="checkbox"/>
Não gosto das aulas e/ou do(a) professor(a).....	<input type="checkbox"/>
Outra razão: _____	

**Muito obrigada pela tua colaboração.**

