

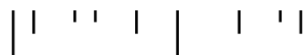


DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS PARA UMA CULTURA DEMOCRÁTICA NO 1.º CEB: FINALIDADES E ESTRATÉGIAS

Patrícia Sofia da Cruz Chalana

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico
e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º Ciclo do Ensino Básico

2020-2021



DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS PARA UMA CULTURA DEMOCRÁTICA NO 1.º CEB: FINALIDADES E ESTRATÉGIAS

Patrícia Sofia Da Cruz Chalana

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico
e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º Ciclo do Ensino Básico
Orientador: Prof. Doutor Alfredo Gomes Dias

2020-2021

| ' ' | | ' ' |

AGRADECIMENTOS

Este momento, que representa a concretização de um sonho, não seria tão especial se a meu lado não tivesse as pessoas que sempre me acompanharam e apoiaram em todas as conquistas, especialmente nesta. Desta forma, a um passo de me tornar professora, não podia deixar de lhes agradecer por me acompanharem, guiarem, ajudarem e aturarem durante esta caminhada. Por estes motivos e mais alguns quero agradecer:

À minha mãe, que esteve sempre presente em todos os momentos da minha vida, fossem estes bons ou maus, para me aconselhar, apoiar, amar, ralhar e confortar. Sem ela nada disto teria sido possível, nem teria tanto sentido!

À minha avó Céu e ao meu avô Carlos, que me criaram, brincaram e acompanharam em todos os momentos da minha vida e espero que o continuem a fazer por muitos mais anos!

Ao meu irmão Marco, que apesar de ser muito chato e refilão, como a irmã, esteve sempre presente, pronto para me ouvir e apoiar!

À Alice e ao Célio, que sempre me acompanharam e apoiaram em tudo.

Ao Júlio, que sempre fez e faz tudo por mim.

À minha tia Carla, que sempre me apoiou, ajudou e guiou durante este momento tão especial da minha vida, como em todos os outros.

À minha prima Filipa, também conhecida como Pipoca Doce, por ter sido uma das inspirações para ingressar neste ramo.

Ao meu padrinho, que sempre se mostrou disponível para me ajudar e apoiar em tudo o que podia.

A toda a minha família por ser o meu porto seguro, por reconhecer todo o meu trabalho e dedicação e por me apoiar incondicionalmente em todos os momentos.

Ao Daffy, por ser o cão especial que é!

Ao Gouveia, que sempre acreditou em mim e me apoiou em todos os momentos.

À Andreia e à Eunice, que sempre acreditaram em mim e me ajudaram a seguir e concretizar este sonho.

À Catarina, a melhor pessoa que este mestrado me deu, por estar e lutar sempre do meu lado desde o primeiro dia. Nada disto teria sido possível ou igual sem ela!

À Joana Santos, que sempre me ajudou e apoiou durante este percurso, mesmo estando longe.

À Cátia, que sempre me deu o apoio moral que precisava e me retirava do meu stresse e ansiedade habitual.

A todos os meus amigos e colegas que, de alguma forma, me incentivaram e apoiaram durante o meu percurso.

Ao Professor António Reguengos, pela disponibilidade demonstrada em me ajudar.

À Professora Carla Monteiro, que durante o estágio de 2.º Ciclo foi incansável a todos os níveis, ajudou-nos, apoiou-nos, aconselhou-nos, ouviu-nos e esclareceu-nos todas as dúvidas que surgiram.

A todas as Crianças e a todas as Professoras Cooperantes com quem tive o prazer de me cruzar, aprender e trabalhar.

A todos os professores responsáveis pela minha formação educativa, que ao longo deste percurso, foram um modelo e inspiração para a minha prática futura.

Ao professor Doutor Alfredo Gomes Dias, pela paciência, pela constante dedicação e disponibilidade para me ajudar e esclarecer todas as dúvidas que foram surgindo ao longo da minha Intervenção Educativa e durante a elaboração deste relatório.

RESUMO

O presente relatório final surge no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada II, inserida no 2.º ano do *Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º Ciclo do Ensino Básico*. Esta Unidade Curricular contempla a realização de duas práticas de ensino supervisionadas, no 1.º e no 2.º Ciclo do Ensino Básico, e a elaboração de um estudo de carácter investigativo.

O estudo incluído neste relatório – *Desenvolvimento de competências para uma cultura democrática no 1.º CEB: finalidades e estratégias* – surgiu através das observações realizadas numa turma de 1.º ano de escolaridade. Pretendemos analisar que tipo de estratégias se poderão implementar numa turma de 1.º ciclo, para que esta desenvolva um vasto leque de competências que promovam uma cultura democrática dentro da sala de aula e, em última instância, para que os alunos desenvolvam a capacidade de analisar e refletir criticamente sobre o mundo em que vivem, para poder transformá-lo.

Deste modo, partindo da problemática – *o desenvolvimento de competências para uma cultura democrática implica uma prática docente comprometida com os valores democráticos e promotora da participação ativa dos alunos* – definimos os seguintes objetivos de intervenção: (i) analisar as rotinas facilitadoras de uma vivência democrática na sala de aula; (ii) identificar as competências democráticas que são privilegiadas nos processos de ensino e aprendizagem desenvolvidos na turma; e (iii) avaliar o contributo dos processos de ensino e aprendizagem e, em particular das rotinas diárias e semanais para o desenvolvimento de Competências para uma Cultura Democrática.

Os resultados obtidos permitiram-nos reconhecer (i) que, apesar do curto período de intervenção educativa, através de uma prática docente diferenciada que promova a participação dos alunos nas rotinas do dia-a-dia é possível promover o desenvolvimento de competências para uma cultura democrática nos alunos; (ii) a importância de desenvolver um conjunto de competências para uma formação cidadã e democrática na sala de aula e na escola, tendo em conta as características da sociedade atual.

Palavras-Chave: cidadania, competências, democracia, ensino básico

ABSTRACT

This final report was written within the scope of the Curricular Unit of Supervised Teaching Practice II, in the 2nd year of the *Master's in Teaching of the 1st Cycle of Basic Education and of Mathematics and Natural Sciences in the 2nd Cycle of Basic Education*.

This Curricular Unit includes two supervised teaching practice periods of time, in the 1st and 2nd Cycle of Basic Education, and the conduction of an investigative research.

The study included in this Report – *Skills development for a democratic culture in the 1st CEB: aims and strategies* – emerged from observations made in a 1st grade school class.

We intend to analyze what kind of strategies can be implemented in a 1st cycle class, so that it develops a wide range of skills that promote a democratic culture within the classroom and, ultimately, for students to develop the ability to critically analyze and reflect on the world they live in, in order to transform it.

Thus, starting from the problematic, *the development of skills for a democratic culture implies a teaching practice committed to democratic values and the promotion of student's active participation*, we defined the following intervention objectives: (i) to analyse the routines that facilitate a democratic experience in the classroom; (ii) to identify the democratic competences that are privileged in the teaching and learning processes developed in the class; and (iii) to assess the contribution of teaching and learning processes and, in particular, of daily and weekly routines for the development of Competences for a Democratic Culture.

The results obtained allowed us to recognize (i) that, despite the short period of educational intervention, through a differentiated teaching practice that promotes the participation of students in daily routines it is possible to promote the development of skills for a democratic culture in students; (ii) the importance of developing a set of citizenship and democratic education skills in the classroom and at school, considering the characteristics of today's society.

Keywords: citizenship, competences, democracy, basic education

ÍNDICE GERAL

1. INTRODUÇÃO.....	1
1.ª PARTE	4
2. DESCRIÇÃO SINTÉTICA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NO 1.º CEB	5
2.1. Caracterização do contexto	6
2.2. Problematização dos dados recolhidos no contexto.....	9
3. DESCRIÇÃO SINTÉTICA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NO 2.º CEB	15
3.1. Caracterização do contexto	16
3.2. Problematização dos dados recolhidos no contexto.....	19
4. ANÁLISE CRÍTICA DA PRÁTICA OCORRIDA EM AMBOS OS CICLOS	24
2.ª PARTE	31
5. APRESENTAÇÃO DO ESTUDO	32
5.1. Estudar competências de uma cidadania democrática no 1.º CEB	33
6. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	37
6.1. Competências e democracia no 1.º CEB	38
6.1.1. Conceito de competência.....	38
6.1.2. Que competências para uma cidadania democrática	40
6.1.3. As quatro competências	44
<i>Autonomia</i>	46
<i>Cooperação</i>	48
<i>Responsabilidade</i>	50
<i>Valores democráticos</i>	51
7. METODOLOGIA.....	54
7.1. Opção metodológicas	55
7.2. Princípios éticos do processo de investigação.....	59
8. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS	60
8.1. <i>Autonomia</i>	61

8.2. <i>Cooperação</i>	63
8.3. <i>Responsabilidade</i>	65
8.4. <i>Valores democráticos</i>	66
9. CONCLUSÕES	69
REFLEXÃO FINAL.....	73
REFERÊNCIAS.....	77
ANEXOS	81
Anexo A. Dinamização das atividades e estratégias definidas.....	82
Anexo B. Avaliações das aprendizagens do primeiro objetivo do PI (antes da intervenção).	85
Anexo C. Avaliação das aprendizagens do primeiro objetivo do PI (depois da intervenção)	86
Anexo D. Avaliações das aprendizagens do segundo objetivo do PI (antes da intervenção).	87
Anexo E. Avaliações das aprendizagens do segundo objetivo do PI (depois da intervenção)	88
Anexo F. Avaliações das aprendizagens do terceiro objetivo do PI (antes da intervenção).	89
Anexo G. Avaliações das aprendizagens do terceiro objetivo do PI (depois da intervenção)	90
Anexo H. Número de sínteses entregues em cada semana.	91
Anexo I. Tabela com as Classificações Finais de Ciências Naturais – 5.º A.....	92
Anexo J. Tabela com as Classificações Finais de Ciências Naturais – 5.º F.....	94
Anexo K. Tabela com as classificações Finais de Matemática – 5.º A.	96
Anexo L. Tabela com as classificações Finais de Matemática – 5.º F.	98
Anexo M. Critérios de correção dos Problemas da Semana.	100
Anexo N. Cotação dada a cada indicador e respetivo nível de desempenho.	101

Anexo O. Critérios de Correção da Ficha de Verificação de Ciências Naturais.	102
Anexo P. Critérios de Correção da Ficha de Verificação de Matemática – Expressões Numéricas.	105
Anexo Q. Critérios de Correção da Ficha de Verificação de Matemática – Critérios de Divisibilidade.	110
Anexo R. Classificações da Ficha de Verificação de Matemática – Expressões Numéricas.	113
Anexo S. Classificações da Ficha de Verificação de Matemática – Critérios de Divisibilidade.	115
Anexo T. Agenda Semanal da Turma elaborada pela Professora Cooperante.	117
Anexo U. Agenda Semanal adaptada à nossa Intervenção Educativa.	118
Anexo V. Exemplar de uma planificação semanal.	119
Anexo W. Autonomia - Grelhas de Observação resultantes da IE no 1.º CEB.	158
Anexo X. Cooperação - Grelhas de Observação resultantes da IE no 1.º CEB.	163
Anexo Y. Responsabilidade - Grelhas de Observação resultantes da IE no 1.º CEB.	165
Anexo Z. Valores Democráticos - Grelhas de Observação resultantes da IE no 1.º CEB.	168

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1.....	12
Avaliação dos indicadores do primeiro objetivo da IE (antes e depois da IE): desenvolver as competências de autonomia, cooperação e responsabilidade na tomada de decisões em grupo.....	12
Figura 2.....	13
Evolução da Turma referente aos indicadores do segundo objetivo da IE (antes e depois da IE): regular as suas aprendizagens.....	13
Figura 3.....	14
Evolução da Turma referente aos indicadores do terceiro objetivo da IE (antes e depois da IE): aperfeiçoar a escrita de textos expositivos coerentes e coesos	14
Figura 4.....	43
Matriz de Competências para uma Cultura Democrática.....	43

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1.	10
Estratégias globais de intervenção para cada objetivo geral da IE.....	10
Tabela 2.	18
Potencialidades e Fragilidades das turmas de 2.º CEB	18
Tabela 3.	35
Indicadores de avaliação de CCD e momentos de avaliação	35
Tabela 4.	56
Parâmetros de avaliação dos indicadores dos Objetivos de Intervenção.....	56
Tabela 5.	58
Métodos, técnicas de recolha e análise da informação e instrumentos utilizados na operacionalização dos Objetivos de Investigação	58
Tabela 6.	62
Desempenho dos alunos na competência de Autonomia.....	62
Tabela 7.	64
Desempenho dos alunos na competência de Cooperação	64
Tabela 8.	66
Desempenho dos alunos na competência de Responsabilidade	66
Tabela 9.	67
Desempenho dos alunos na competência de Valores democráticos.....	67

LISTA DE ABREVIATURAS

UC	Unidade Curricular
PES II	Prática de Ensino Supervisionada II
CEB	Ciclo do Ensino Básico
PC	Professora Cooperante
PI	Projeto de Intervenção
PE	Projeto Educativo
PPI	Projeto Pedagógico da Instituição
IE	Intervenção Educativa
PIT	Plano Individual de Trabalho
TEA	Tempo de Estudo Autónomo
TEIP	Território Educativo de Intervenção Prioritária
E@D	Ensino à Distância
CN	Ciências Naturais
MAT	Matemática
CCD	Competências para uma Cultura Democrática
I-A	Investigação Ação

1. INTRODUÇÃO

| ' ' | | ' ' |

O presente relatório final surge no âmbito da Unidade Curricular (UC) de Prática de Ensino Supervisionada II (PES II), inserida no 2.º ano do *Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e de Matemática e Ciências no 2.º CEB*.

O principal objetivo desta UC consiste no desenvolvimento de competências que, no futuro, garantam aos estudantes um bom desempenho profissional enquanto professores de 1.º e 2.º CEB. É nos momentos da prática de ensino supervisionada que as competências desenvolvidas durante o Mestrado são integradas e transformadas em conhecimentos a mobilizar para a prática profissional.

Este relatório encontra-se dividido em duas partes: a primeira contém uma descrição sumária e uma análise crítica das práticas desenvolvidas no 1.º e no 2.º CEB; a segunda alberga o estudo de carácter investigativo desenvolvido no âmbito da prática do 1.º CEB.

A primeira parte deste trabalho encontra-se dividida em três capítulos. Os dois primeiros procuram descrever as duas práticas desenvolvidas no 1.º e no 2.º CEB, através da caracterização do contexto socioeducativo, mais especificamente, da instituição, da ação pedagógica das Professoras Cooperantes (PC), da turma e dos processos de regulação e avaliação das aprendizagens. Para além disso, a partir dos dois contextos, procedeu-se à definição da problemática, dos objetivos gerais, das estratégias globais de intervenção, das atividades implementadas e, por último, da descrição dos processos de avaliação e regulação das aprendizagens. A conceção das práticas desenvolvidas concretizou-se na construção dos dois Projetos de Intervenção (PI). Para finalizar esta primeira parte, no terceiro ponto, encontra-se uma análise crítica das práticas ocorridas nos dois ciclos de ensino, relativamente ao desenvolvimento de competências, aos processos de organização e desenvolvimento curricular, as relações pedagógicas e aos processos de regulação e avaliação das aprendizagens e dos comportamentos sociais.

A segunda parte deste relatório é dedicada ao estudo sobre *Desenvolvimento de competências para uma cultura democrática no 1º CEB: finalidades e estratégias*, que surgiu da Intervenção Educativa implementada numa turma de 1.º ano de escolaridade. Este estudo teve como principal objetivo perceber que estratégias podem os docentes implementar para promover o desenvolvimento de competências para uma cultura democrática na sala de aula.

De acordo com esta questão de partida, definiu-se a problemática – *o desenvolvimento de competências para uma cultura democrática implica uma prática docente comprometida com os valores democráticos e promotora da participação ativa dos alunos* – e os objetivos de investigação: (i) Analisar as rotinas facilitadoras de uma vivência democrática na sala de aula; (ii) Identificar as competências democráticas que são privilegiadas nos processos de ensino e aprendizagem desenvolvidos na turma; e (iii) Avaliar o contributo dos processos de ensino e aprendizagem e, em particular das rotinas diárias e semanais para o desenvolvimento de Competências para uma Cultura Democrática.

Nesta segunda parte será apresentada uma breve contextualização do estudo, seguida pelo enquadramento teórico que sustenta esta investigação. Depois, serão apresentadas as opções metodológicas, bem como os resultados do estudo, tendo por referência aos objetivos investigativos previamente definidos

Este relatório termina com as conclusões do estudo realizado, partindo dos objetivos e da problemática proposta, seguidas de uma reflexão final, em que são retratados os contributos da prática pedagógica desenvolvida nos dois ciclos e do processo de investigação para o desenvolvimento de competências profissionais, bem como a identificação de aspetos significativos a melhorar, a nível pessoal e profissional, a pensar na futura prática docente.

No final do relatório encontram-se ainda as referências e os anexos que, fundamentam e complementam todo o trabalho desenvolvido.

1.ª PARTE

| " | | " |

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

| | ' ' | | ' ' |

Este primeiro capítulo, dedicado à descrição e análise da prática pedagógica desenvolvida no 1.º CEB, contém uma breve descrição das principais finalidades educativas da instituição cooperante, dos princípios orientadores da ação educativa da PC, dos processos de regulação e avaliação que esta utilizava e, por fim, contém ainda uma breve caracterização do grupo turma.

Depois de apresentadas as fragilidades e potencialidades identificadas no grupo, segue-se a problematização dos dados recolhidos e a identificação da problemática de investigação.

2.1. Caracterização do contexto

A prática desenvolvida no 1.º CEB decorreu numa **Instituição** privada, no concelho de Lisboa, que contempla as valências de Pré-Escolar e 1.º CEB.

No Projeto Educativo (PE) da instituição estão descritos os princípios orientadores, que concorrem para o Projeto Pedagógico da Instituição, pelos quais se guiam todos os profissionais que nela colaboram:

- respeito pelas características individuais de cada criança;
- estímulo e auxílio na progressiva descentração da criança – compreensão do outro, reconhecimento e respeito pelos direitos de todos;
- estímulo à iniciativa própria e desenvolvimento do sentido de responsabilidade pelos compromissos assumidos.

O Projeto Pedagógico da Instituição (PPI), que defende uma pedagogia centrada na comunicação e na organização de aprendizagens significativas, que partem das experiências pessoais das crianças e têm em consideração os seus interesses, refere que o desenvolvimento destas características prossupõem: relações afetivas positivas entre os alunos e toda a comunidade educativa; comunicação e interação entre o professor, as crianças e as famílias; socialização da criança para o progressivo desenvolvimento afetivo, moral e social; e, o desenvolvimento de capacidades que permitiram à criança atuar no mundo em que vive.

No que concerne à **ação pedagógica** da Professora Cooperante (PC), importa referir que os princípios orientadores inerentes à sua prática eram (i) diferenciação pedagógica; (ii) promoção do respeito e da entreatajuda; (iii) valorização da cooperação e da colaboração; e (iv) ligação entre as aprendizagens e o quotidiano dos alunos.

Relativamente à **organização e gestão do espaço**, a disposição da sala, mais concretamente das mesas, não era fixa. No início da nossa observação, as mesas encontravam-se organizadas em forma de U, no entanto já tinham estado dispostas em “ilhas”.

Para além disso, a sala de aula estava organizada de forma que todos os alunos tivessem livre acesso aos materiais (cadernos, lápis, borrachas, folhas de papel de várias dimensões, ficheiros, entre outros), aos instrumentos de pilotagem e à biblioteca de sala, que continha um cantinho de leitura que os alunos podiam utilizar. Alguns dos trabalhos produzidos pelos alunos (cartazes, textos, ilustrações/desenhos e outros materiais pedagógicos) encontram-se afixados estrategicamente nas paredes da sala de aula, para garantir o acesso visual a estes (garantir que todos conseguiam ler).

No que diz respeito às **rotinas de sala de aula**, em primeiro lugar importa referir que a PC já tinha instituído diversas rotinas quando iniciámos a Intervenção Educativa (IE).

Uma dessas rotinas, que ocorria diariamente, consistia num conjunto de tarefas que ocupavam a primeira parte da manhã da turma. Este momento iniciava com a escrita coletiva do plano do dia. De seguida, autonomamente, os alunos tinham de proceder à realização das suas tarefas semanais (arrumar a biblioteca, distribuir cadernos, registar as presenças, escrever o número do dia, escrever a data, escrever o tempo) e de escrever no caderno diário as seguintes informações: data, dia da semana, nome, alfabeto, tempo e número do dia. Posteriormente, cada aluno, ainda no seu caderno, tinha de concretizar os saltinhos de coelho (propostos por um colega – parte de uma tarefa) e realizar algumas operações (adições, subtrações e multiplicações) à sua escolha para chegar ao número do dia.

Para além desta rotina, dependendo do dia da semana, muitas outras existiam. À segunda-feira, os alunos procediam a distribuição de tarefas; à quinta-feira, tinham o momento de escrita livre e o Desafio da Semana, que consistia na realização de um

problema matemático ou na construção de um enunciado consoante a operação dada e o trabalho de texto de um aluno selecionado na semana anterior; à sexta-feira tinham o momento “Quero ler o meu texto ao grupo”, em que os alunos inscritos liam uma das suas produções escritas que, posteriormente, podia vir a ser selecionada para ser trabalhada (uma das produções apresentadas) na semana seguinte, no momento destinado ao trabalho de texto; por fim, ainda se realizava a Assembleia de Turma, no último momento do dia de sexta-feira. Nesta rotina, a PC, juntamente com a turma, resolvia os conflitos que tinham ocorrido durante a semana (sem a utilização do jornal de parede e da ata – instrumentos implementados durante a nossa IE) e averiguava, juntamente com a turma, como é que tinha corrido a semana (sem a análise do Plano Individual de Trabalho (PIT) – instrumento implementado durante a nossa IE).

Durante a Prática de Ensino Supervisionado no 1.º CEB, tivemos o prazer de acompanhar uma turma de 1.º ano de escolaridade, constituída por dezoito alunos, dos quais doze eram rapazes e seis raparigas, com idades compreendidas entre os seis e os sete anos.

Este grupo, que pertencia a um meio sociocultural e económico médio-alto, apresentava um **nível de desenvolvimento pessoal e social** bastante elevado. Durante o nosso período de observação e intervenção, todos os alunos se mostravam motivados, interessados e com vontade de aprender coisas novas. Essa motivação e vontade era evidente tendo em conta que todos os alunos, com exceção de uma aluna, já sabiam ler, escrever e efetuar operações (adições, subtrações e multiplicações). A nível da comunicação, o grupo demonstrava gostar de partilhar experiências, aprendizagens e conhecimentos.

No que concerne às **potencialidades** da turma, durante o nosso período de observação, identificámos, na área do Português, a motivação para a leitura e escrita; na área da Matemática, o cálculo mental; na área do Estudo do Meio, a classificação dos animais; e, na área das Competência Sociais, a autonomia e a partilha.

Relativamente às **fragilidades**, reconhecemos nos alunos muita dificuldade na resolução conflitos. Para além disso, tinham dificuldade em admitir que tinham errado e que as suas atitudes nem sempre eram as mais corretas. Identificámos ainda a escrita de textos expositivos, como sendo uma fragilidade, simplesmente pelo facto de os alunos

estarem numa fase de iniciação, ou seja, estavam a começar a ligar frases e a torná-las mais completas.

No que respeita aos **processos de regulação e avaliação das aprendizagens**, é de salientar que a PC recorria aos processos de avaliação contemplados no artigo 3.º do Despacho normativo n.º 1-F/2016, de 5 de abril¹:

As aprendizagens relacionadas com as componentes do currículo de carácter transversal, nomeadamente no âmbito da educação para a cidadania, da compreensão e expressão em língua portuguesa e da utilização das tecnologias de informação e comunicação, constituem objeto de avaliação nas diversas disciplinas, de acordo com os critérios definidos pelo conselho pedagógico; A avaliação tem uma vertente contínua e sistemática e fornece ao professor, ao aluno, ao encarregado de educação e aos restantes intervenientes informação sobre o desenvolvimento do trabalho, de modo a permitir a revisão e melhoria do processo de ensino e de aprendizagem (p. 4).

Ou seja, privilegiava a avaliação contínua e a avaliação formativa proveniente do acompanhamento diário dos alunos, das várias tarefas que realizavam e da evolução do desempenho de cada um. Tendo em consideração que se tratava de uma turma de 1.º ano, esta era a única modalidade utilizada, ou seja, não eram realizadas fichas de avaliação.

2.2. Problematização dos dados recolhidos no contexto

A partir da análise do conjunto de potencialidades e fragilidades do contexto educativo, formularam-se algumas **questões-problema** que, do nosso ponto de vista, eram prioritárias para a intervenção pedagógica que íamos desenvolver na turma, sendo estas: (i) Que estratégias implementar para melhorar a realização da Assembleia de Turma semanal?; (ii) Como instituir e promover o Tempo de Estudo Autónomo?; e (iii) Que estratégias implementar para melhorar a escrita de textos expositivos coerentes e coesos?.

A partir destas questões-problema, embora não tenha sido formalmente definida, a problemática que orientou a nossa intervenção foi concebida da seguinte forma: *O desenvolvimento de competências de autonomia, cooperação e responsabilidade*

¹ Despacho normativo n.º 1-F/2016, de 5 de abril. *Diário da República*, 2.ª Série, n.º 66, de 5 de abril de 2016, pp. 11440(3) -11440(10).

permitem promover a tomada de decisão partilhada, a autorregulação das aprendizagens e o aperfeiçoamento das capacidades de escrita de textos expositivos.

Posteriormente, tendo por base estas questões e todos os aspetos observados, definimos três **objetivos gerais** que concorriam para a problemática mencionada anteriormente:

- (i) Desenvolver as competências de autonomia, cooperação e responsabilidade na tomada de decisões em grupo.
- (ii) Regular as suas aprendizagens.
- (iii) Aperfeiçoar a escrita de textos expositivos coerentes e coesos.

Depois de formuladas as questões-problema e definidos os objetivos gerais da IE, delinearão-se as estratégias globais de intervenção para cada um dos objetivos (Tabela 1).

Tabela 1.

Estratégias globais de intervenção para cada objetivo geral da IE.

Objetivos	Estratégias
Desenvolver as competências de autonomia, cooperação e responsabilidade na tomada de decisões em grupo.	<ul style="list-style-type: none"> - Instituição da Ata, redigida na Assembleia de turma. - Promoção do uso do Jornal de Parede. - Identificação das diferentes funções de cada elemento da turma (secretário, presidente) e as regras associadas à dinâmica da Assembleia de Turma.
Regular as suas aprendizagens.	<ul style="list-style-type: none"> - Implementação da rotina de Tempo de Estudo Autónomo (TEA). - Criação de ficheiros de Português, Matemática e Estudo do Meio. - Instituição do Plano Individual de Trabalho (PIT).
Aperfeiçoar a escrita de textos expositivos coerentes e coesos.	<ul style="list-style-type: none"> - Promoção da escrita de frases e textos mais completos, com mais informação. - Realização de momentos de trabalhos de texto individuais.

Nota. Cf. Projeto de Intervenção.

No período de intervenção, foram várias as **atividades** desenvolvidas com o intuito de dar resposta aos nossos objetivos gerais.

De todas essas atividades pensadas, apenas uma não foi implementada: o “Jornal de Turma”, que concorria para o objetivo *Aperfeiçoar a escrita de textos expositivos coerentes e coesos*. Com esta atividade pretendíamos que a turma, dividida em pequenos grupos, construísse diversos segmentos para o jornal a relatar os acontecimentos mais marcantes ocorridos na escola. Depois de concluído, cada criança levaria um exemplar

para casa, para o ler juntamente com os encarregados de educação. A implementação desta atividade não foi possível, fase à realização de outros projetos e desafios lançados pela instituição, no decorrer da nossa intervenção.

As restantes atividades e estratégias desenvolvidas durante o período de intervenção com o intuito de dar resposta aos objetivos gerais delineados, encontram-se explicadas detalhadamente no Anexo A.

Na **avaliação das aprendizagens** dos alunos, tivemos em consideração as práticas utilizadas pela PC. Deste modo, para procedermos à avaliação de cada objetivo delineado para a nossa IE recorreremos aos seguintes instrumentos: grelhas de observação; produções dos alunos; PIT.

Os três **objetivos da IE** estão diretamente relacionados com as aprendizagens da turma. Para facilitar a análise, avaliámos os três objetivos da IE em dois momentos: antes e no final da intervenção.

Para apresentar e analisar os resultados construímos três gráficos, um para cada objetivo. No primeiro gráfico encontra-se sempre representado, numa escala de 1 a 3, o nível de desempenho de cada aluno, nos indicadores definidos para cada um dos objetivos gerais, antes da nossa intervenção. No segundo gráfico, por sua vez, encontra-se representado, numa escala de 1 a 3, o nível de desempenho referente aos indicadores definidos para cada um dos objetivos gerais no fim da nossa intervenção. Por fim, no terceiro gráfico encontra-se representado, numa escala de 1 a 3, a evolução da turma, em cada um dos indicadores definidos para cada objetivo geral, antes e no fim da IE.

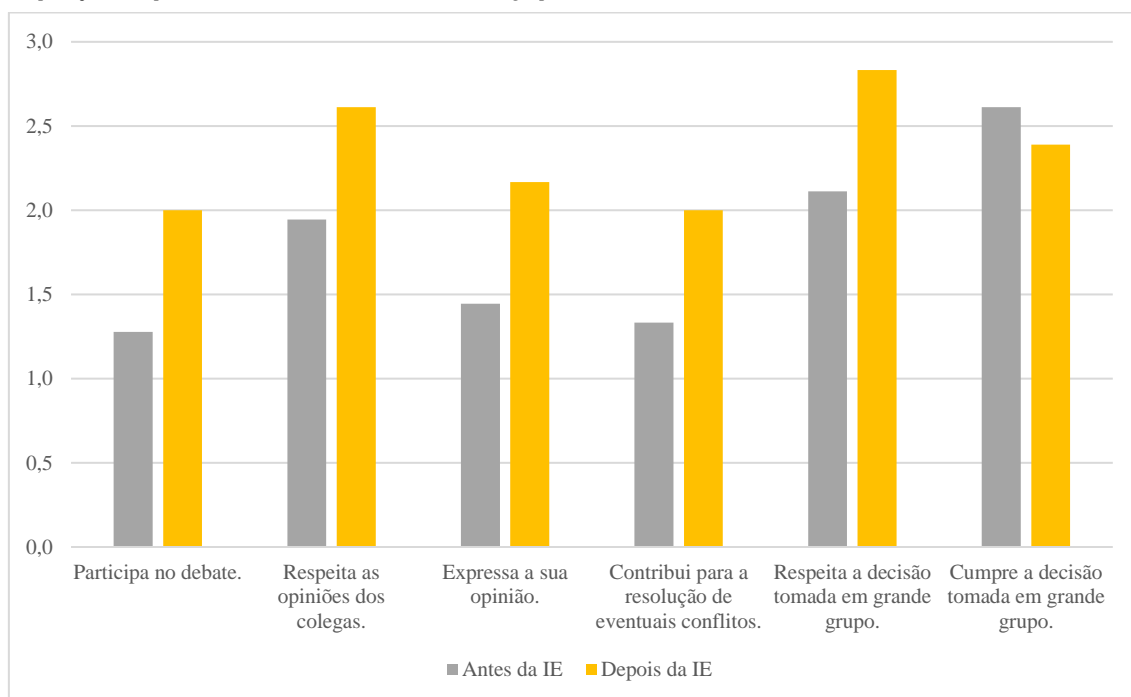
Depois da análise cuidada dos gráficos, optámos por avaliar os três objetivos separadamente. Assim, através da análise dos gráficos (Anexo B e C) correspondentes ao primeiro objetivo – *Desenvolver as competências de autonomia, cooperação e responsabilidade na tomada de decisões em grupo* – estritamente ligado ao momento da Assembleia de Turma, apercebemo-nos que inicialmente existiam três indicadores que, de uma forma geral, estavam pouco desenvolvidos em toda a turma, sendo estes: “Participa no debate”; “Expressa a sua opinião”; e, “Contribui para a resolução de eventuais conflitos”.

No entanto, no fim da nossa intervenção, depois de termos promovido o uso do Jornal de Parede, instituído a Ata da Assembleia de turma, esclarecido os papéis e funções

de cada aluno durante a realização da Assembleia de Turma e através da prática, o grupo, de uma forma geral, melhorou o seu desempenho nestes três indicadores e nos restantes, como podemos observar através da Figura 1.

Figura 1.

Avaliação dos indicadores do primeiro objetivo da IE (antes e depois da IE): desenvolver as competências de autonomia, cooperação e responsabilidade na tomada de decisões em grupo



Nota. Dados recolhidos durante a PES II desenvolvida no contexto de 1.º CEB.

Por último, através da análise da Figura 1, tendo em consideração o curto período de intervenção, consideramos que as estratégias e atividades desenvolvidas, permitiram que o grupo progredisse e melhorasse a sua prestação durante o momento da Assembleia de Turma, que era um dos nossos objetivos.

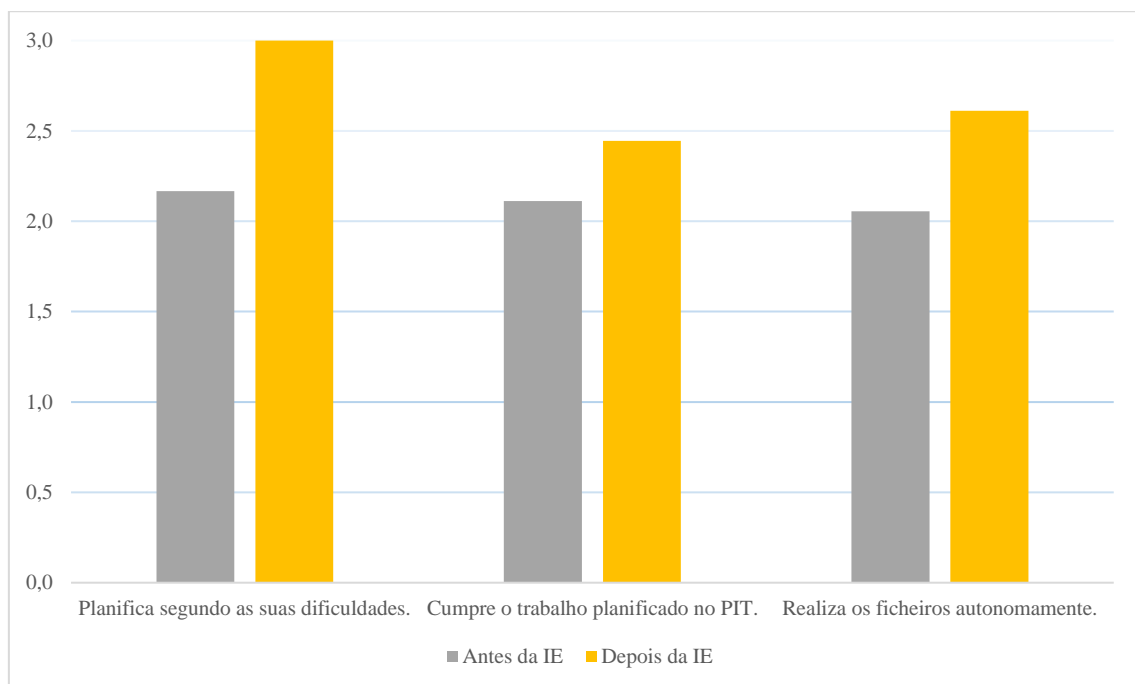
Relativamente ao segundo objetivo geral – *Regular as suas aprendizagens* – estritamente relacionado com o Tempo de Estudo Autónomo (TEA) e a planificação e avaliação do PIT, percebemos, através da análise do gráfico referente ao desempenho de cada individuo no início do período de intervenção (Anexo D), que alguns alunos não planificavam o PIT tendo em consideração as suas dificuldades. Inicialmente, a maioria dos alunos selecionava apenas ficheiros e atividades que eram do seu agrado, deixando

as restantes de lado. No que diz respeito aos outros indicadores, importa referir que o nível de desempenho alcançado no início da intervenção não é muito elevado, pelo simples facto do grupo ter planificado e avaliado pela primeira vez o PIT durante a nossa segunda semana de intervenção. É esta realidade que explica o facto de os alunos planificarem mais do que conseguiriam fazer. Para além disso, relativamente à autonomia, esta também apresenta um baixo nível de desempenho, pelo mesmo facto, como era a primeira semana, estes não sabiam bem o que fazer e como o fazer, daí solicitarem mais atenção e ajuda.

Comparando o gráfico referente ao nível de desempenho de cada aluno depois da intervenção (Anexo E) com o gráfico anterior, percebemos que, na sua maioria, começaram a ponderar as suas planificações (começaram a ter em consideração as suas fragilidades) e a cumpri-las, como podemos ver na figura que se segue.

Figura 2.

Evolução da Turma referente aos indicadores do segundo objetivo da IE (antes e depois da IE): regular as suas aprendizagens



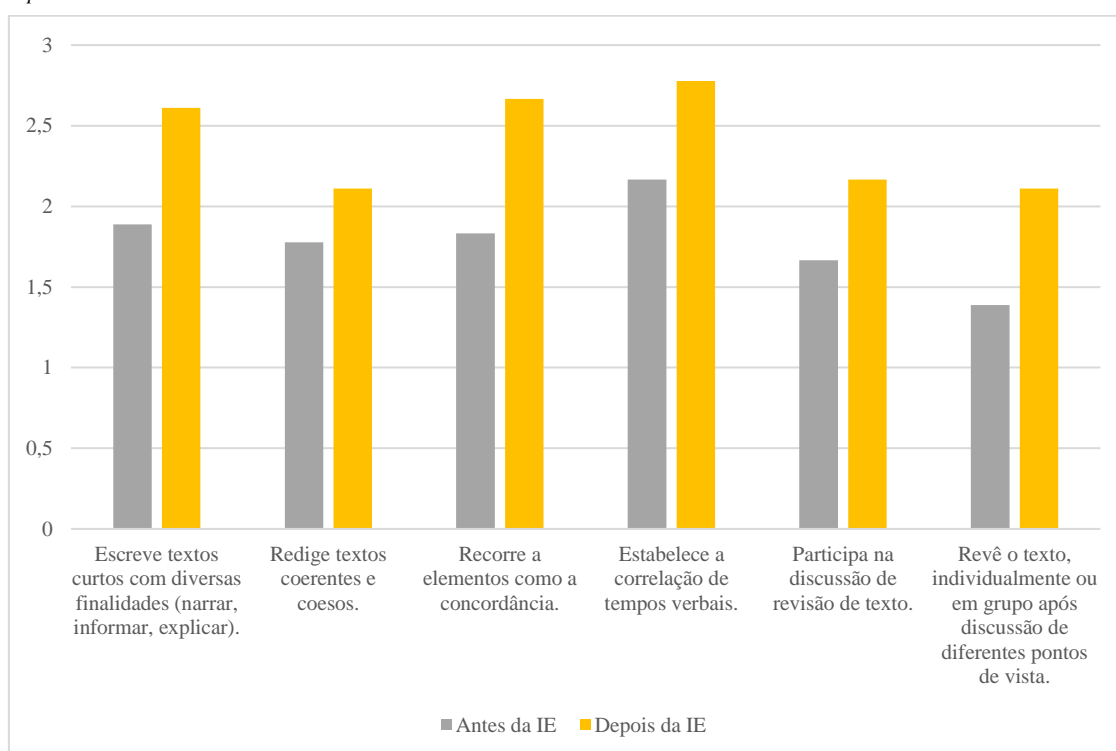
Nota. Dados recolhidos durante a PES II desenvolvida no contexto de 1.º CEB.

Através da análise da Figura 2 e tendo em consideração o curto período de tempo da IE, consideramos que as atividades e estratégias implementadas foram adequadas, na medida em que o grupo foi evoluindo e melhorando o seu desempenho.

Por último, relativamente ao terceiro objetivo – *Aperfeiçoar a escrita de textos expositivos coerentes e coesos* –, que foi avaliado através de várias rotinas de produção textual, percebemos que, através da análise do gráfico referente ao início da nossa intervenção (Anexo F), o nível de desempenho da turma não era muito elevado. Esta fragilidade decorria do facto de a turma se encontrar numa fase de transição, das frases soltas para a construção do texto.

Figura 3.

Evolução da Turma referente aos indicadores do terceiro objetivo da IE (antes e depois da IE): aperfeiçoar a escrita de textos expositivos coerentes e coesos



Nota. Dados recolhidos durante a PES II desenvolvida no contexto de 1.º CEB.

Tendo em consideração este momento de transição, com o decorrer da nossa prática, fomos trabalhando individualmente com cada um dos alunos, para que estes evoluíssem em todos os indicadores delineados para este objetivo. No geral, toda a turma, evoluiu de forma positiva nesses indicadores (Anexos G), como podemos ver através da Figura 3. Porém, se o período de intervenção fosse maior, acreditamos que teríamos alcançado resultados melhores, uma vez que o grupo apresentou sempre uma grande motivação nas áreas da escrita e da leitura.

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

| | | | |

Este capítulo será destinado à intervenção pedagógica desenvolvida no 2.º CEB. À semelhança do anterior, neste capítulo vamos apresentar uma breve descrição das principais finalidades educativas da instituição cooperante, dos princípios orientadores da ação educativa da PC, dos processos de regulação e avaliação que esta utilizava e, por fim, uma breve caracterização do grupo turma.

Após a apresentação das fragilidades e potencialidades identificadas no grupo, segue-se a problematização dos dados recolhidos e a identificação da problemática de investigação.

3.1. Caracterização do contexto

A prática pedagógica desenvolvida no 2.º CEB decorreu numa **instituição** localizada no concelho da Amadora, na freguesia da Damaia.

Segundo o PE, esta instituição insere-se no programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), que tem como principal objetivo garantir o cumprimento da escolaridade obrigatória em contextos de grande fragilidade económica e social.

A **população escolar** é constituída por crianças de origem portuguesa e imigrantes, na sua maioria com origem nos PALOP. A estes têm-se juntados cidadãos brasileiros e cidadãos provenientes do continente asiático e dos países da Europa do Leste.

Por último, importa salientar que a **missão** deste Agrupamento de Escolas encontra-se direcionada para garantir o desenvolvimento integral dos alunos através da conceção de condições que contribuam para o desenvolvimento de competências que garantam o sucesso na transmissão de conhecimentos e a integração ativa, destes alunos, na sociedade.

No que concerne à **ação pedagógica das PC**, dado o regime de Ensino à Distância (E@D), assistimos apenas a aulas síncronas com a duração de cinquenta minutos cada. Através destas observações, identificámos diferenças na ação pedagógica das três professoras. As duas PC da área das Ciências da Naturais (CN) optavam por aulas mais expositivas e recorriam sempre ao manual, para fazer leituras e para, no final de cada aula, propor a realização de dois ou três exercícios sobre a matéria lecionada. No entanto,

uma destas PC recorria, ainda, às tecnologias e apresentava à turma, em todas as sessões, um vídeo síntese da matéria lecionada na aula.

Tendo em conta as fragilidades sentidas nas duas turmas, que serão apresentadas de seguida, a metodologia utilizada pelas PC da área das Ciências Naturais, desmotivava o grupo e reduzia a sua participação.

A PC de Matemática (MAT), que lecionava nas duas turmas, tinha uma prática muito distinta das duas professoras de CN: a PC de Matemática optava por aulas mais dinâmicas, que motivavam os alunos e estimulavam a sua participação. O facto das turmas se sentirem constantemente desafiadas fazia com que demonstrassem mais interesse e motivação nesta área curricular.

A gestão de conteúdos de cada uma das áreas era feita pelas docentes, que tinham por base a planificação anual dos conteúdos a lecionar. No entanto, dada a situação pandémica vivenciada na altura, o cumprimento dessa planificação era constantemente posto em causa, devido aos atrasos provocados pela necessidade de revisão e leção de determinados conteúdos do 4.º ano de escolaridade, que as turmas tinham em falta. Esta foi uma dimensão da prática docente que nos suscitou reflexão, pois a planificação deve eliminar o acaso e o imprevisto através de uma reflexão sobre a sequencialização e a temporalização (Santaella, 2010).

A intervenção realizada incidiu em **duas turmas** do 5.º ano de escolaridade (5.ªA com vinte alunos e o 5.ªF com dezanove alunos), constituídas por um número equilibrado de rapazes e raparigas, com idades compreendidas entre os 10 e os 13 anos.

Tendo em consideração que a instituição integra um meio social muito carenciado, onde mais de metade do universo de alunos usufrui do Escalão A da Ação Social Escolar, o nível sociocultural e económico, das suas turmas, é muito baixo.

No que respeita ao comportamento, atitudes e ritmo de aprendizagem, as duas turmas encontravam-se num mesmo patamar, uma vez que, a grande maioria apresentava muitas dificuldades, ao ponto de alguns dos alunos das turmas ainda não saberem ler, nem escrever (ou de o fazerem muito mal): uns por serem emigrantes que tinham chegado há pouco tempo e ainda não dominavam a língua portuguesa; e outros porque revelavam dificuldades em desenvolver essas competências. No entanto, apenas três alunos do 5.º A

e cinco do 5.º F estavam sinalizados como alunos com Necessidades Educativas Especiais.

Ao longo das duas semanas de observação identificámos um conjunto de **potencialidades** e **fragilidades**, nas duas turmas, nas áreas curriculares de Ciências Naturais e Matemática, enumeradas na Tabela 2.

Tabela 2.

Potencialidades e Fragilidades das turmas de 2.º CEB

Ciências Naturais		Matemática	
Potencialidades	Fragilidades	Potencialidades	Fragilidades
- Vontade de aprender.	- Compreensão e aquisição do conhecimento científico mais relevante. - Leitura, interpretação e escrita.	- Vontade de aprender. - Participação nas aulas. - Compreendem o significado das operações e sabem quando devem usá-las.	- Expressões numéricas. - Elaboração de estratégias de resolução de problemas.

Nota. Cf. Projeto de Intervenção.

Surge como uma dificuldade acrescida tentar fazer uma análise sobre o nível relacional dos alunos quando lecionamos no regime de Ensino à Distância (E@D). Pelo que nos foi possível observar, consideramos que os alunos se respeitavam e auxiliavam uns aos outros. De acordo com o testemunho das PC, os comportamentos relacionais entre os alunos era algo sempre muito trabalhado, desde o início do ano letivo, para evitar situações de *bullying* e de incumprimento de regras.

No que respeita aos **processos de regulação e avaliação das aprendizagens**, é de salientar que as PC recorrem aos processos de avaliação contemplados no artigo 24.º - A do Decreto-Lei n.º 17/2016, de 4 de abril², sendo estes:

A avaliação diagnóstica realiza -se sempre que seja considerado oportuno, sendo essencial para fundamentar a definição de planos didáticos, de estratégias de diferenciação pedagógica, de superação de eventuais dificuldades dos alunos, de facilitação da sua integração escolar e de apoio à orientação escolar e vocacional; A avaliação formativa assume carácter contínuo e sistemático,

² Decreto-Lei n.º 17/2016, de 4 de abril. *Diário da República*, 1.ª Série, n.º 65, de 4 de abril de 2016, pp. 1123-1127.

devendo recorrer a uma variedade de instrumentos de recolha de informação adequados à diversidade das aprendizagens e às circunstâncias em que ocorrem, permitindo aos professores, aos alunos, aos encarregados de educação e a outras pessoas ou entidades legalmente autorizadas obter informação sobre o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, com vista ao ajustamento de processos e estratégias; A avaliação sumativa traduz -se na formulação de um juízo global sobre a aprendizagem realizada pelos alunos, tendo como objetivos a classificação e certificação (p. 1125).

Deste conjunto de tipos de avaliação, importa referir que apenas a PC de Matemática valorizava todos eles, sendo que privilegiava a avaliação formativa. Quanto às PC de Ciências Naturais, pelo que foi possível aferir, estas utilizavam a avaliação diagnóstica e a avaliação sumativa, no entanto, o tipo de avaliação que prevalecia era a sumativa.

3.2. Problematização dos dados recolhidos no contexto

A partir da análise do conjunto de potencialidades e fragilidades sentidas nas duas turmas, formularam-se algumas **questões-problema** que considerámos serem uma prioridade para a intervenção pedagógica a desenvolver: (a) Que estratégias utilizar para ajudar os alunos a sistematizar a informação científica mais relevante na disciplina de Ciências Naturais?; (b) Que tipo de tarefas propor para desenvolver, nos alunos, estratégias de resolução de problemas na disciplina de Matemática?; e (c) Como desenvolver nos alunos uma atitude positiva de aprendizagem em ambas as disciplinas, com reflexos na sua motivação para o estudo?.

À semelhança do 1.º CEB, embora não tenha sido exigida a definição de uma **problemática** na elaboração do Plano de Intervenção para o 2.º CEB, ela poderia ter sido definida neste sentido: *o desenvolvimento de competências para sistematizar a informação científica e construir estratégias de resolução de problemas implica a criação de rotinas semanais, que facilitem a aquisição de práticas exigidas ao trabalho de cariz científico.*

Posteriormente, tendo em consideração as questões-problema formuladas, definimos os **objetivos gerais** da IE:

- i. Desenvolver competências de sistematização da informação científica mais relevante, na disciplina de Ciências Naturais.
- ii. Promover a elaboração e aplicação de estratégias na resolução de problemas, na disciplina de Matemática.
- iii. Desenvolver uma atitude positiva face à aprendizagem em ambas as disciplinas, com reflexos na sua motivação para o estudo.

Após formuladas as questões-problema e os objetivos gerais de intervenção, delinear-se as **estratégias globais** da IE, específicas para cada uma das disciplinas. Para Matemática formulámos as seguintes estratégias: (A) implementação do “Problema da Semana” – tarefa proposta todas as semanas, com a intenção de levar os alunos a elaborarem e aplicarem estratégias de resolução de problemas; (B) envolvimento dos alunos durante apresentações PowerPoint – apresentações dinâmicas, com desafios/tarefas matemáticas que promoviam a participação e o envolvimento dos alunos; e (C) dinamização de atividades centradas no interesse dos alunos – jogos, vídeos.

Por último, formulámos as seguintes estratégias para Ciências Naturais: (D) solicitação de resumos dos conteúdos abordados – para a elaboração dos resumos, os alunos tinham acesso aos tópicos a desenvolver – que, posteriormente, integravam as sínteses semanais; (E) envolvimento dos alunos durante apresentações PowerPoint; (F) elaboração de Fichas de sistematização; e (G) dinamização de atividades centradas no interesse dos alunos – jogos, vídeos.

No período de intervenção, foram várias as **atividades** desenvolvidas, tendo em conta as estratégias delineadas. No entanto, importa referir que, apesar de não serem muito inovadoras, eram as atividades possíveis de realizar face à realidade do contexto, em que muitos dos alunos não tinham como assistir às aulas e os que conseguiam tinham equipamentos precários e acesso à internet limitado.

Na disciplina das CN, para colmatar a fragilidade que se prendia com a sistematização dos conteúdos científicos mais relevantes, foram solicitadas sínteses semanais dos conteúdos lecionados na primeira aula da semana. Para as concretizarem os alunos tinham de organizar e sistematizar os conteúdos lecionados, num texto ou esquemas, com o auxílio de um guião que enumerava os tópicos que deviam constar na

síntese. Posteriormente, no fim da última aula da semana, era disponibilizada uma síntese de todos os conteúdos abordados durante a semana. Esta síntese era constituída por partes de sínteses elaboradas pelos alunos e por um resumo da última aula, elaborado por nós. Com a concretização desta atividade, os alunos selecionavam e tratavam as informações mais relevantes, autonomamente, e reviam os conteúdos lecionados.

Na área da MAT implementou-se a rotina do Problema da Semana, para colmatar a fragilidade sentida nas duas turmas no que à elaboração e aplicação de estratégias na resolução de problemas diz respeito. Para concretizar esta rotina, semanalmente, os alunos tinham de resolver um problema, criando as suas estratégias. Posteriormente, era realizada uma discussão semanal das resoluções do Problema da Semana, onde eram apresentados e analisados vários processos de resolução.

Por último, para aumentar a motivação dos alunos face ao estudo, tendo em consideração a realidade pandémica vivenciada na altura e a realidade social dos alunos, optámos por construir *PowerPoint* dinâmicos, com desafios, vídeos e questões que apelassem a participação e o envolvimento dos alunos nas aulas, e dinamizámos atividades como jogos educativos.

Tendo em consideração a realidade pandémica vivenciada durante a realização deste estágio, o **processo de avaliação e regulação das aprendizagens** dos alunos teve de ser diferente do processo habitualmente utilizado pelas PC. À semelhança do que aconteceu no 1.º CEB, os objetivos do Plano de Intervenção estavam diretamente relacionados com as principais aprendizagens realizadas pelos alunos nas duas disciplinas.

Centremos, pois, a nossa atenção na **avaliação dos objetivos** do nosso Plano de Intervenção. No que diz respeito ao objetivo, *Desenvolver competências de sistematização da informação científica mais relevante, na disciplina de Ciências Naturais*, começámos por analisar os resultados alcançados durante a realização das Sínteses Semanais. Tal como sucedia com outros instrumentos de avaliação, devido à falta de condições, às dificuldades na escrita que a maioria dos alunos apresentava e à ausência de acompanhamento familiar, muitos dos alunos não entregavam as sínteses que eram solicitadas (Anexo H). Desta forma, decidimos apenas considerar como critério de

avaliação a entrega ou não destas, atribuindo-lhes a cotação de 30% na classificação final (Anexo I e J).

Relativamente ao objetivo, *Promover a elaboração e aplicação de estratégias na resolução de problemas, na disciplina de Matemática*, atribuímos a cotação de 30% na classificação final aos Problemas da Semana (Anexo K e L). Para os avaliarmos, adaptámos a “Grelha de avaliação da resolução de problemas” (Brunheira, 2020) e criámos indicadores de avaliação, aos quais atribuímos cotações (Anexo M e N). Tendo em consideração o nosso objetivo, optámos por valorizar a elaboração e execução de estratégias em todos os Problemas da Semana, ou seja, valorizámos todo o processo em vez de considerarmos apenas o resultado.

Por fim, no que concerne à avaliação do último objetivo do PI, *Desenvolver uma atitude positiva face à aprendizagem em ambas as disciplinas, com reflexos na sua motivação para o estudo*, importa referir que tínhamos idealizado proceder à sua avaliação através de grelhas de observação. No entanto, tendo em consideração o contexto e a plataforma digital utilizada durante o Ensino à Distância, esta avaliação foi impossível de se realizar: para além da falta de condições necessárias para assistir e participar nas aulas, apenas conseguíamos visualizar 6/7 alunos, o que tornava o preenchimento das Grelhas de Observação pouco viável.

Para avaliarmos as aprendizagens dos alunos decidimos realizar Fichas de Verificação, curtas e acessíveis a todos, nas duas disciplinas, no final de cada capítulo. Ao todo, realizámos uma Ficha de Verificação em Ciências Naturais, referente à importância do ar para os seres vivos e duas em Matemática, uma sobre Expressões Numéricas e outra referente aos Critérios de Divisibilidade. Para as podermos classificar, criámos, para cada Ficha de Verificação, critérios de correção (Anexo O, P, Q, R e S). Por fim, atribuímos-lhes uma cotação de 30% na avaliação final (Anexo I, J, K e L). Para além das Fichas de Verificação, todas as tarefas solicitadas nas duas disciplinas integraram a avaliação dos alunos. Ou seja, as sínteses e as resoluções dos Problemas da Semana também as integraram.

Importa ainda referir que, durante a IE, sempre que os alunos não estavam a compreender e a dar significado ao que estava a ser lecionado, procurávamos sempre adaptar e procurar estratégias novas para conseguirmos chegar a todos os alunos.

Por último, consideramos relevante sublinhar que o processo de avaliação nas duas turmas se revelou uma tarefa particularmente difícil porque muitos alunos não entregavam muitos dos instrumentos de avaliação que eram solicitados.

4. ANÁLISE CRÍTICA DA PRÁTICA OCORRIDA EM AMBOS OS CICLOS

|' '' | | ''

Descritas as duas práticas pedagógicas desenvolvidas no âmbito do 1.º CEB e do 2.º CEB, passamos agora a analisar e refletir sobre algumas das suas características.

A presente reflexão estará focada nas seguintes dimensões: (i) Ensino à Distância *versus* Ensino Presencial; (ii) relações pedagógicas; e (iii) processos de regulação e avaliação das aprendizagens.

Relativamente ao primeiro aspeto a desenvolver, **Ensino à Distância *versus* Ensino Presencial**, importa começar por refletir sobre as diferenças sentidas ao nível do desenvolvimento de competências e dos processos de organização e desenvolvimento do currículo, entre aquelas duas realidades, cada uma delas implicando diferentes práticas de ensino.

A prática pedagógica desenvolvida no âmbito do 2.º CEB ocorreu em regime de E@D. A experiência vivenciada foi deveras desafiante, tendo em conta as características do contexto educativo, mais especificamente, as frágeis condições de suporte tecnológico, as dificuldades na aprendizagem e a falta de acompanhamento familiar que era visível nos alunos.

As tecnologias foram a primeira adversidade que se enfrentou, algo que atualmente é tão comum, que julgamos todos possuírem, estava ausente no contexto de estágio onde desenvolvemos a IE. Muitos dos alunos não tinham acesso a um computador com todos os requisitos que lhes garantissem a participação na aula, tal como era esperado que acontecesse. Uns não tinham microfone, outros não tinham câmara e outros, simplesmente, utilizavam o telemóvel para assistir às aulas. Esta instabilidade, a que se acrescenta o facto de as aulas síncronas serem realizadas sempre para metade da turma, devido à falta de assiduidade dos alunos, dificultava o ensino e a aprendizagem.

Esta inconstância teve repercussões na gestão do currículo de algumas disciplinas, em que os docentes tinham em consideração “as linhas de diferenciação que se têm de prosseguir e o que é que é preciso reorganizar na escola” (Roldão, 2001, p. 30) para garantir que todos os alunos adquirissem as aprendizagens necessárias. No entanto, como é que se consegue garantir que todos os alunos adquirem as aprendizagens que necessitam, quando estes não conseguem estar presentes em duas aulas seguidas?

O Agrupamento de Escolas tentou dar o seu contributo para minorar o problema: emprestou computadores, que muitos alunos recusaram com medo de os estragar, pois

não tinham como os pagar caso ocorresse algum estrago; organizou salas em algumas das escolas, instalando computadores para que os alunos, que não os tivessem, pudessem assistir às aulas. No entanto, alguns desses computadores não tinham câmara, nem microfone, o que fazia com que os alunos tivessem a ir contra uma das regras do E@D, estabelecidas pela instituição. No entanto, se a ausência da câmara não influenciava a dinâmica das aulas síncronas, a ausência de um microfone era um verdadeiro obstáculo à participação dos alunos.

O documento *Perfil dos Alunos* define “o que se pretende que os jovens alcancem no final da escolaridade obrigatória” (Martins et al., 2017, p. 9), mais especificamente, os princípios, valores, visões e áreas de competências que devem ter desenvolvidas. Em síntese:

- (a) os princípios “justificam e dão sentido a cada uma das ações relacionadas com a execução e a gestão do currículo na escola, em todas as áreas disciplinares” (Martins et al., 2017, p. 9);
- (b) as visões do aluno decorrem dos princípios e explicam “o que é pretendido para os jovens enquanto cidadãos à saída da escolaridade obrigatória” (Martins et al., 2017, p. 9);
- (c) os valores representam as características éticas, que se expressam através da ação das pessoas e justificam a sua forma de estar e agir num determinado momento. Ou seja, “Trata-se da relação construída entre a realidade, a personalidade e os fatores de contexto, relação essa que se exprime através de atitudes, condutas e comportamentos” (Martins et al., 2017, p. 9);
- (d) as áreas de competências “agregam competências entendidas como combinações complexas de conhecimentos, capacidades e atitudes que permitem uma efetiva ação humana em contextos diversificados”. (Martins et al., 2017, p. 9).

Não obstante as dificuldades já enunciadas, consideramos que, com a prática desenvolvida no 2.º CEB e tendo por base este documento de orientação curricular, contribuímos para o desenvolvimento das seguintes competências nos alunos:

responsabilidade; cidadania; raciocínio e resolução de problemas; e saber científico, técnico e tecnológico.

No que respeita ao **desenvolvimento de competências** e aos processos de organização e desenvolvimento do currículo, importa assumir as diferenças observadas e vividas durante a IE no 1.º CEB, desenvolvida em regime presencial. Esta IE foi implementada numa instituição privada, com uma população escolar de nível socioeconómico médio-alto, que demonstrava motivação e vontade de aprender. A turma de 1.º ano que acompanhámos, para além de saber ler e escrever bem, tendo em consideração o ano de escolaridade, questionava constantemente o mundo que a rodeava, gostava de saber como e o porquê de certas coisas serem ou funcionarem de uma dada maneira.

Perante estas características, a PC, a nível dos processos de organização e desenvolvimento do currículo, tinha de considerar as necessidades e os interesses dos alunos, ou seja, tinha de estabelecer prioridades e trabalhar de forma a garantir que todos os alunos adquiriam as competências e aprendizagens curriculares definidas, mas respeitando sempre as especificidades e o ritmo de cada um.

Esta prática docente revelou-se fundamental no 1.º CEB, tendo em conta que este nível de ensino tem a responsabilidade de iniciar às literacias que transformarão os alunos em “pessoas capazes de dominar determinado campo, serem detentoras dos instrumentos funcionais e cognitivos que lhes permitem aprofundar e funcionar dentro de determinado nível e campo” (Roldão, 2001, p. 26). No entanto, esta aquisição só é possível se existir uma boa gestão curricular, onde a flexibilidade e a integração definem a prática educativa. Este é o caminho possível para garantir que todos os alunos aprendem e se tornam competentes.

Assim, ao nível do desenvolvimento de competências e mantendo como referência o *Perfil dos Alunos*, consideramos que, com a prática pedagógica desenvolvida nesta turma, contribuímos, principalmente, para o desenvolvimento do pensamento crítico, da cidadania, da autonomia e da responsabilidade.

Relativamente às **relações pedagógicas**, começamos por sublinhar que a vertente afetiva deve ser considerada como uma base para qualquer aquisição de conhecimentos e/ou desenvolvimento de competências, ou seja,

quanto maior a aproximação afetiva entre professor e aluno, mais consistentes e profundas as possibilidades de aprendizagem; um clima de aula caracterizado por trocas afetivas positivas promove vínculos saudáveis como o saber e favorece a autonomia dos alunos; a presença de sentimentos de acolhimento, compreensão, aceitação e valorização do outro, como qualidades da relação entre professor-alunos, propicia o aumento dos níveis de auto-estima e confiança, condição necessária e essencial ao processo de aprendizagem (André, 2007, p. 70).

No entanto, tendo em conta a importância desta vertente na relação pedagógica, reconhecemos que esta vai sendo desvalorizada, quando transitamos do 1.º CEB para o 2.º CEB. Frequentemente, devido às dificuldades para garantir o controlo e respeito das turmas, aspeto muito visível no decorrer do estágio em 2.º CEB, alguns professores tinham dificuldade em integrar às necessidades dos alunos na planificação da prática docente. Por vezes, esta forma de estar e ser professor transformava o ambiente educativo num espaço pouco acolhedor. Os alunos pareciam distantes, como se estivessem numa realidade completamente diferente da nossa. No entanto, quando a realidade era diferente e o docente demonstrava abertura para falar, refletir e ajudar, os alunos expunham os seus problemas e solicitavam a ajuda do professor. Esta foi a realidade que observámos no contexto de estágio do 1.º CEB, em que esta relação de proximidade da professora era motivadora para os alunos.

No que diz respeito aos comportamentos, ao longo da realização das práticas pedagógicas, tivemos a oportunidade de observar que os alunos demonstravam ter um comportamento mais adequado na sala de aula, quando mantinham com os docentes uma relação afetiva melhor. Ou seja, o facto de os professores mostrarem abertura para os ajudar e ouvir fazia com que os alunos, durante as aulas, manifestassem o seu respeito e consideração pelo trabalho do docente.

Por fim, quanto aos processos de **regulação e avaliação das aprendizagens** dos alunos, importa referir que nos dois contextos de estágio identificámos algumas proximidades nas práticas dos diferentes professores.

No contexto de estágio do 1.º CEB o processo de regulação e avaliação das aprendizagens utilizado centrou-se na avaliação formativa que é “realizada com o propósito de informar o professor e o aluno sobre o resultado da aprendizagem, durante

o desenvolvimento das atividades escolares” (Martins, 2009, p. 24). Esta abordagem permitia a PC identificar as falhas na organização do ensino e aprendizagem, que depois eram analisadas, repensadas e reformuladas com o intuito de assegurar o alcance dos objetivos definidos.

Esta realidade também foi observada no contexto de estágio do 2.º CEB, na área disciplinar de Matemática. A PC, que lecionava nas duas turmas que acompanhámos, recorria a vários instrumentos de avaliação: a apresentação dos cadernos diários, a realização dos trabalhos de casa, a realização de tarefas, o desempenho dos alunos nas fichas de avaliação formativa e sumativa. Ou seja, para além de servir para classificar o nível de desempenho dos alunos, a avaliação implementada pela PC permitia identificar e “corrigir rumos, melhorar e adequar o ensino” (Martins, 2009, p. 24). Deste modo, era mais fácil aos alunos atingirem os objetivos de aprendizagem estabelecidos. Contudo, uma prática de avaliação completamente diferente foi presenciada na disciplina de Ciências Naturais, em que o único elemento de avaliação considerado pelas PC eram as fichas de avaliação sumativa.

Durante o período de intervenção nos dois ciclos de ensino, tentámos sempre respeitar as dinâmicas já instaladas na sala de aula, mas procurando implementar e agir perante os alunos seguindo os princípios que considerávamos mais adequados aos contextos. A nível da organização e desenvolvimento do currículo, procurámos sempre responder às necessidades do grupo turma que tínhamos à nossa frente, fazendo adaptações sempre que era necessário, repetindo e encontrando suportes e formas diferentes para fazer com que os alunos compreendessem os conteúdos a serem lecionados e, procurámos, sobretudo, respeitar os ritmos de aprendizagem.

Relativamente ao desenvolvimento de competências, devido ao confinamento, não tivemos a oportunidade de realizar a IE do 2.º CEB em regime presencial, o que, tendo em conta o contexto e a realidade dos alunos, dificultou o desenvolvimento de competências, ao contrário do sucedido no contexto de estágio do 1.º CEB.

No entanto, tendo em consideração o tempo limitado em que decorrem as práticas de ensino supervisionado, importa reconhecer que a nossa intervenção teve também os seus limites. Apesar de todas as dificuldades já enumeradas, acreditamos ter sido possível

contribuir para o desenvolvimento de algumas competências, implementando uma prática comprometida em garantir uma participação ativa dos alunos.

Relacionando os processos de regulação e avaliação das aprendizagens e as características que a relação pedagógica deverá assumir, valorizámos as modalidades de avaliação formativa, dando feedback aos trabalhos dos alunos, sempre que nos foi possível. Na hora de avaliar os objetivos do PI e as aprendizagens dos alunos mobilizámos vários instrumentos de avaliação elaborados a partir dos indicadores previamente definidos.

Resumidamente, procurámos sempre estabelecer uma relação afetiva com os alunos, demonstrando que estávamos ali para os apoiar e ajudar sempre que fosse necessário, ou, indo mais longe, para ensinar e aprender com eles. Esta atitude perante os grupos permitiu, lentamente, que fôssemos ganhando a sua confiança.

As questões que privilegiámos nesta **reflexão crítica** sobre os contextos do 1.º CEB e do 2.º CEB em que decorreram as duas IE – as dificuldades do ensino à distância, a necessidade de uma relação pedagógica mais próxima dos alunos e as modalidades de regulação das aprendizagens que valorizassem a avaliação formativa – tornaram evidente a importância que assume a participação dos alunos na construção dos processos de ensino e aprendizagem.

Partindo desta evidência, tornou-se claro que o envolvimento dos alunos transporta consigo o desenvolvimento de um conjunto de competências centradas no saber-ser e saber-estar, na escola e na sociedade (Delors, 1996; Morin, 2002).

Este foi o ponto de partida para que optássemos por desenvolver um trabalho investigativo centrado no desenvolvimento de um conjunto de competências fundamentais para a formação cidadã dos alunos. Semana após semana, passando de uma prática realizada à distância no 2.º CEB para uma IE no 1.º CEB em regime presencial, fomos acreditando que era possível, e mesmo necessário, que os processos de ensino e aprendizagem fossem construídos com os alunos. Deste modo, o quotidiano da sala de aula pode transformar-se numa realidade em que os valores democráticos são parte integrante de um ensino e aprendizagem contextualizados, o qual exige uma prática docente socialmente comprometida com processos de transformação social.

2. a PARTE

| ' ' | | ' ' |

5. APRESENTAÇÃO DO ESTUDO

| " | | " |

5.1. Estudar competências de uma cidadania democrática no 1.º CEB

Com o presente estudo – *Desenvolvimento de competências para uma cultura democrática no 1.º CEB: finalidades e estratégias* – pretendemos analisar que tipo de estratégias se devem desenvolver, no dia-a-dia, com uma turma de 1.º ciclo para que esta desenvolva um vasto leque de competências, sejam estas capacidades, valores, atitudes, conhecimentos, que contribuam para uma compreensão crítica do mundo e para promover uma cultura democrática dentro da sala de aula.

Tendo isto em consideração, formulámos a seguinte **problemática**: *o desenvolvimento de competências para uma cultura democrática implica uma prática docente comprometida com os valores democráticos e promotora da participação ativa dos alunos.*

Esta problemática, para além dos conceitos chave que lhe estão associados e que teremos ocasião de desenvolver no capítulo seguinte, remete ainda para o compromisso do professor, através da sua prática, com a construção de uma sociedade alicerçada nos valores da democracia. Recordando as clássicas palavras de John Dewey (1979), a

particularidade da verdadeira vida humana é que o homem precisa criar-se por seus próprios esforços voluntários; tem que se fazer um verdadeiro ser moral, racional e livre. Este esforço criador desenvolve-se pela atividade educativa de numerosas gerações. Sua aceleração depende de se esforçarmos homens conscientemente para educar seus sucessores – educarem, não para o existente estado de coisas, mas para tornar possível uma melhor humanidade futura (p. 102).

Em consonância com este objeto de estudo, a investigação centrou-se na minha Intervenção Educativa (IE) realizada no 1.º CEB, mais especificamente, numa turma de 1.º ano de escolaridade, a qual já foi apresentada de forma mais desenvolvida na 1.ª Parte deste relatório.

Porque este estudo emerge da IE na sala de aula, importa salientar que, no âmbito do Projeto de Intervenção delineado e tendo por base o tema deste estudo, centrámos a Intervenção em torno de três grandes finalidades:

- (i) Promover a autonomia e a responsabilidade.
- (ii) Reforçar os laços de cooperação entre alunos.

(iii) Proporcionar a vivência de valores democráticos na sala de aula.

Trata-se de considerar que “la ciudadanía se alcanza cuando los conocimientos sociales se consideran un medio para la promoción y el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo, es decir son una herramienta para la participación y la transformación social” (Pagès, 2001, p. 273).

Assumindo o compromisso com aquelas finalidades, a opção pelo tema deste estudo – agora explicitado pela problemática definida – definimos os seguintes **objetivos de investigação**:

- Objetivo A: Analisar as rotinas facilitadoras de uma vivência democrática na sala de aula.
- Objetivo B: Identificar as competências democráticas que são privilegiadas nos processos de ensino e aprendizagem desenvolvidos na turma.
- Objetivo C: Avaliar o contributo dos processos de ensino e aprendizagem e, em particular das rotinas diárias e semanais para o desenvolvimento de Competências para uma Cultura Democrática (CCD).

Para dar resposta e avaliar os objetivos de investigação definidos, durante o período de observação do estágio, identificámos e seleccionámos um conjunto de momentos da agenda semanal da turma que permitiram, através de uma observação participante, analisar a prática docente e avaliar em que medida estavam a ser desenvolvidas algumas das competências que se encontram definidas quando na prática docente está presente a intenção de garantir uma formação cidadã democrática junto dos alunos.

A cada um desses momentos foram associados indicadores de avaliação, que permitiram avaliar o trabalho realizado na turma, recorrendo a um conjunto de grelhas de observação (Tabela 3).

Por último, no que se refere à **motivação** para a realização deste estudo, importa enumerar os vários fatores que estiveram na base desta decisão. A temática escolhida surgiu de interesses e motivações pessoais que se foram desenvolvendo ao longo da formação. Desde o início da Licenciatura, que alguns dos professores abordavam e

ênfatisavam a importância de formarmos alunos competentes na dimensão cidadã. Estas ideias sempre se revelaram cativantes, constituindo um desafio pessoal e profissional.

Tabela 3.

Indicadores de avaliação de CCD e momentos de avaliação

Competência	Prática docente/momentos da agenda semanal
<i>Capacidades</i>	
Autonomia: <ul style="list-style-type: none"> Realiza as tarefas sem a ajuda do adulto. Toma a iniciativa para a realização de tarefas 	<ul style="list-style-type: none"> Tempo de Estudo Autónomo. Rotinas do dia (escrita: da data, do dia da semana, do tempo, do alfabeto; Cálculo: realização de algoritmos para alcançar o número do dia e os saltinhos de coelho elaborados pela docente, ou propostas dos alunos) Tarefas propostas em diferentes áreas disciplinares. Autopropostas de apresentações. Apresentações do trabalho por projeto. Apresentações “Quero ler o meu texto ao grupo”.
Cooperação: <ul style="list-style-type: none"> Manifesta comportamentos de entreajuda. Partilha ideias. Partilha os materiais. 	<ul style="list-style-type: none"> Trabalhos em pequeno grupo. Trabalho por projeto.
<i>Atitudes</i>	
Responsabilidade: <ul style="list-style-type: none"> Cumpe as tarefas a que se propõe. Participa nas rotinas de sala de aula. Assume o cuidado pelos materiais. Realiza pesquisas com os pais. 	<ul style="list-style-type: none"> Tempo de Estudo Autónomo. Rotinas do dia. Trabalhos em pequeno grupo. Trabalho de projeto.
<i>Valores</i>	
Valores democráticos: <ul style="list-style-type: none"> Participa no debate. Respeita as opiniões dos colegas. Contribui para a resolução de eventuais conflitos. Respeita a decisão tomada em grande grupo. Cumpe a decisão tomada em grande grupo. 	<ul style="list-style-type: none"> Assembleia de turma.

Nota: Cf. Projeto de Intervenção e grelhas de observação aplicadas.

Ao longo destes anos fomos realizando diversas leituras sobre esta temática e uma em particular levantou interrogações que aprofundaram a reflexão sobre a prática docente. O livro em questão abordava a ‘dicotomia’ entre os conhecimentos e as competências na educação. Logo no início, os autores afirmam que a “educação só acontece no caminho do meio, na terceira margem, na corrente do rio” (Costa & Couvaneiro, 2019, p. 9). Com esta frase, os autores pretendem demonstrar que as competências e os conhecimentos não podem estar desassociados, de forma alguma, na educação, deixando bem claro que esta visão dicotómica tem de deixar de existir para que a educação cumpra o seu papel na formação pessoal e cidadã.

Tendo isto em consideração e reconhecendo que o saber está associado à preparação e ao delinear de um conjunto de tarefas, prática que foi muito trabalhada durante a nossa formação, orientámos este estudo para a identificação, análise e avaliação das estratégias que se poderão implementar para promover uma educação para a cidadania no 1.º CEB, tendo por base um quadro de competências que permitam promover uma cultura democrática nas salas de aula e nas escolas.

6. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

| | ' ' | | ' ' |

6.1. Competências e democracia no 1.º CEB

Neste capítulo mobilizou-se a leitura crítica que realizámos sobre o tema eleito para este estudo, com o objetivo de realizar “a consulta e recolha de informação pertinente relativa à área de investigação em geral e à problemática da investigação em particular” (Sousa & Baptista, 2011, p. 33). Trata-se de apresentar o quadro conceptual que orientou a investigação e, por isso, foram concebidos três subcapítulos: (i) a definição do conceito de competência; (ii) a identificação das competências que se podem promover nos alunos através da participação numa cultura democrática, em particular no 1.º CEB; (iii) a apresentação das quatro competências que foram selecionadas para integrarem este estudo, implementado no 1.º CEB.

6.1.1. Conceito de competência

A ideia de “competência” sempre esteve presente e associada à escola e à educação. Num passado não muito longínquo, quando o acesso à educação era restrito, os pais esperavam que a escola contribuísse para que o seu filho fosse mais “competente”. Por isso, o currículo escolar estava direcionado para ensinar o que fosse útil e que os indivíduos pudessem usar. Hoje, tal como, em parte, no passado, percebemos que o verdadeiro papel da escola centra-se em “garantir que se aprenda aquilo de que se vai precisar, pessoal e socialmente, para uma boa integração social ou, pelo menos, aceitável” (Roldão, 2003, p. 17).

O conceito de “competência” foi evoluindo, assumindo conteúdos diferentes. Estas, já foram denominadas por *skills* e eram associadas a “diferentes subcompetências que era preciso consolidar nos vários passos duma aprendizagem, dentro de cada campo de saber ou disciplina” (Roldão, 2003, p. 18), ou seja, estavam inteiramente associadas aos conteúdos e não à sua utilidade, “Este conhecimento serve para quê? Onde é que o podem usar?”. No entanto, hoje em dia, as competências são vistas de uma forma diferente, representando

una capacidad, un sistema o una disposición dirigida a la acción, a preparar a los ciudadanos para dar respuesta a todo tipo de situaciones concretas en las que se van a encontrar a lo largo de su

vida. Esta competencia está formada por saberes, habilidades, actitudes y todo aquello que interviene en cualquier acto educativo y social (motivación, valores, emociones). Las competencias se construyen en la práctica, y en la práctica es onde se podrá comprobar si han sido desarrolladas correctamente (Pagès, 2012, p. 3).

Antes de se chegar a esta perspectiva, as competências eram vistas como objetivos, relacionados privilegiadamente com os conteúdos. A forte influência da taxionomia de Bloom na planificação do ensino e aprendizagem contribuiu muito para que esta conceção vingasse até aos dias de hoje. Não está em causa defender que os conhecimentos e conteúdos não são relevantes e não contribuem para o desenvolver de competências. Aliás, quando esta perspectiva de um ensino baseado no desenvolvimento de competências começou a fazer o seu caminho em Portugal, com a adoção de um novo currículo em 2001, reconheceu-se que o “processo de desenvolvimento do currículo nacional [era] entendido como o conjunto de aprendizagens e competências, integrando os conhecimentos, as capacidades, as atitudes e os valores, a desenvolver pelos alunos ao longo do ensino básico”³. Isto é, o conhecimento é uma das áreas de competências que deve ser considerada. Assim, de acordo com Perrenoud (2001), não existem competências sem saberes, mas a competência é algo que a estes se acrescenta, nomeadamente “a capacidade de a utilizar para resolver problemas, construir estratégias, tomar decisões, actuar no sentido mais vasto da expressão” (p. 13).

Na realidade, o conhecimento contribui para nos tornarmos mais competentes, uma vez que só “existe competência (ou competências) quando, perante uma situação, se é capaz de mobilizar adequadamente diversos conhecimentos prévios, seleccioná-los e integrá-los adequadamente perante aquela situação (ou problema, ou questão, ou objetivo cognitivo ou estético, etc.)” (Roldão, 2003, p. 20).

Na hora de planificar, quando se delineiam os objetivos, temos de nos questionar «para quê?» e, desta forma, iremos começar a fazer ligações entre os objetivos de uma dada aula, de um dado conteúdo, às competências que eles envolvem. Esta ligação é particularmente relevante porque, fora de um quadro de competências, um conhecimento

³ Decreto-Lei 6/2001, de 18 de Janeiro. *Diário da República*, 1.ª Série-A, n.º 15, de 18 de janeiro de 2001, pp. 258-259.

oferece um contributo importante, mas limitado ao processo de integração dos indivíduos na sociedade. Assim, as competências são, “no fundo, o objeto último dos vários objetivos que para ela contribuem (...) a competência é afinal o objetivo que dá sentido aos objetivos” (Roldão, 2003, p. 22).

Sendo o nosso estudo centrado no desenvolvimento das CCD, tendo por referência a matriz definida pelo Conselho da Europa em 2016 (Competences for democratic culture, 2016), que reúne um conjunto de 20 competências, importa identificar o conteúdo que este documento empresta ao conceito de “competência”, reconhecendo que ele não se afasta das referências teóricas que temos vindo a analisar e que lhe são anteriores.

Deste modo, “according to the current model, competences include not only skills, knowledge and understanding but also values and attitudes. Values and attitudes are regarded as essential for behaving appropriately and effectively in democratic and intercultural situations” (Competences for democratic culture, 2016, p. 24). Seguindo esta perspetiva, as competências são hoje vistas e tratadas como um processo dinâmico, que envolve “the selection, activation, organisation and co-ordination of relevant psychological resources which are then applied through behaviour in such a way that the individual adapts appropriately and effectively to a given situation” (Competences for democratic culture, 2016, p. 24).

Por último, importa referir que, de acordo com os objetivos e os propósitos que o currículo apresenta atualmente, no que diz respeito ao desenvolvimento de competências, estas passaram a ser definidas como “the ability to mobilise and deploy relevant values, attitudes, skills, knowledge and/or understanding in order to respond appropriately and effectively to the demands, challenges and opportunities that are presented by a given type of context” (Competences for democratic culture, 2016, p. 23).

6.1.2. Que competências para uma cidadania democrática

A **democracia**, segundo Delval (2012), está diretamente relacionada com a educação. Isto, porque os cidadãos não são capazes de exercer as suas competências e defender os seus direitos de uma forma correta e satisfatória se não conseguirem eleger e decidir com fundamento e de forma crítica, entre várias propostas, opiniões e ideias, e

participar na tomada de decisão, isto é, se não desenvolverem competências para exercer uma **cidadania democrática**, a qual implica a participação ativa de cada cidadão.

Para alcançar esta exigência, o sistema educativo tem de mudar. As escolas têm de começar a ouvir e a utilizar os conhecimentos que as crianças transportam para dentro da sala de aula, têm de deixar de ver a educação como uma comunicação de sentido único, em que o professor transmite conhecimentos aos alunos que, passivamente, os recebem. Conhecimento esse que, frequentemente, não faz parte da realidade dos alunos, pelo que dificilmente corresponde a uma aprendizagem significativa

Para alcançar uma cidadania democrática, as escolas têm de perceber que a criança, desde que nasce

está inmerso en el mundo social y va formando diversos conocimientos sobre esa realidad que le rodea, por lo que no es en absoluto ignorante y ajeno a estas cuestiones. En distintas investigaciones hemos podido comprobar que forma nociones económicas, políticas o sociales, y que tiene sus propias ideas sobre asuntos como la ganancia, los precios, el dinero, las profesiones, los derechos, el poder o la nación. Podemos considerar que sus conocimientos no son los adecuados y no se corresponden con el conocimiento científico, pero lo que no se puede hacer es ignorarlos, y lo que sí hay que hacer es partir de ellos para tratar de que avance en su comprensión de la realidad social (Delval, 2012, pp. 38-39).

O desafio encontra-se na necessidade de criar uma escola que, integrada numa sociedade democrática, contribua para melhorá-la e aperfeiçoá-la. Para tal, esta escola deve promover a autonomia dos alunos, eliminar todas as formas de intolerância e exclusão, ajudar a combater o racismo, o ódio pelos imigrantes, a exclusão religiosa e de género. Para além disso, deve ainda estimular as capacidades dos alunos, incentivando-os a participar na vida social, num sistema educativo democrático, onde prevalece a igualdade de direitos e deveres, independentemente do estatuto social de cada um. Ou seja, a “formación que se da en las escuelas debe permitir que los alumnos elaboren sus propias opiniones, para que puedan elegir las creencias que les parezcan mejores, más justas, más racionales, más acordes con el funcionamiento social” (Delval, 2012, p. 42).

Ao adquirirem e usarem estas competências, não só fora, mas também dentro da escola, os alunos tornam-se mais aptos e competentes para viverem democraticamente em sociedade, uma vez que, é através da participação

en nuestras comunidades pluralistas, multiculturales, complejas, como desarrollamos competencias, habilidades, valores y actitudes ciudadanas que posibiliten el construir de manera conjunta, desde las distintas posiciones y miradas culturales, nuestras reglas y normas de convivencia. El espacio público debe entenderse como lugar de encuentro de los distintos grupos para alcanzar el conocimiento mutuo, las interacciones personales, para crear los vínculos afectivos que requiere el sentido de pertenencia a una comunidad y el desarrollo de una ciudadanía crítica, reflexiva, compleja, intercultural (Reina, 2012, p. 86).

Com o desenvolvimento de uma prática democrática, que privilegie a formação cidadã, para além de formarmos alunos competentes e aptos a viver numa sociedade democrática, formamos pessoas autênticas e humanas, proporcionando o seu crescimento enquanto pessoas livres e comprometidas com a realidade social em que vivem. Deste crescimento, emergem crianças livres, responsáveis, justas e críticas. Esta é, ou devia ser, uma das prioridades do sistema educativo no quadro das sociedades democráticas do mundo de hoje.

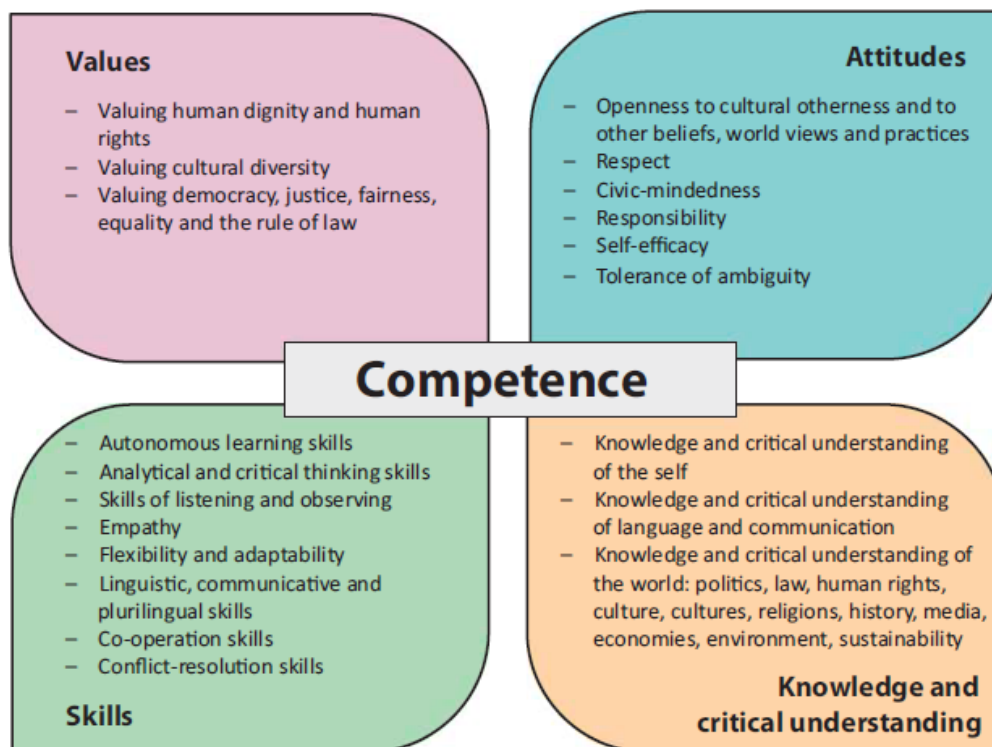
Por outras palavras, enquanto professores, toda a nossa prática docente deve estar comprometida na formação de crianças capazes de demonstrar “respeito pela diversidade humana e cultural e agir de acordo com os princípios dos direitos humanos; negociar a solução de conflitos em prol da solidariedade e da sustentabilidade ecológica; ser interventivo, tomando a iniciativa e sendo empreendedor” (Martins et al., 2017, p. 17).

Em síntese, ao promovermos uma **cidadania democrática**, um individuo quando é confrontado com um problema, uma oportunidade ou uma necessidade, será capaz de agir de uma forma competente, isto é, observar, analisar criticamente e intervir de modo a contribuir para a transformação da realidade social em que vive.

Na matriz que nos é proposta pelo Conselho da Europa, as vinte competências que nos são propostas encontram-se distribuídas por quatro dimensões: valores; atitudes; capacidades; e, conhecimento e compreensão crítica (Figura 4).

Figura 4.

Matriz de Competências para uma Cultura Democrática



Nota. Competences for democratic culture, 2016, p. 11

Os **valores** representam “beliefs that individuals hold about the desirable goals that should be striven for in life. They motivate action and they also serve as guiding principles for deciding how to act” (Competences for democratic culture, 2016, p. 36). Por outras palavras, os valores são um conjunto de critérios que, posteriormente, definem e avaliam as ações, os comportamentos e as opiniões dos indivíduos.

No que diz respeito às **atitudes**, estas representam a “mental orientation which an individual adopts towards someone or something (e.g. a person, a group, an institution, an issue, an event, a symbol)” (Competences for democratic culture, 2016, p. 39), ou seja, consistem nas opiniões, crenças e emoções que um indivíduo tem perante uma atitude ou uma situação. Estas, por sua vez, acabam por moldar o comportamento do indivíduo perante a realidade do seu dia-a-dia.

As **capacidades**, por sua vez, representam a “capacity for carrying out complex, well-organised patterns of either thinking or behaviour in an adaptive manner in order to achieve a particular end or goal” (Competences for democratic culture, 2016, p. 44).

Quanto ao **conhecimento e compreensão crítica**, importa referir que o conhecimento é a informação que é processada pela pessoa, enquanto, a compreensão representa os significados que se atribuem a esse conhecimento. Por isso, o conceito “compreensão crítica” realça

the need for the comprehension and appreciation of meanings in the context of democratic processes and intercultural dialogue to involve active reflection on and critical evaluation of that which is being understood and interpreted (as opposed to automatic, habitual and unreflective interpretation) (Competences for democratic culture, 2016, p. 51).

Por último, importa salientar que cada uma destas categorias integra um conjunto de competências mais específicas, que, no seu conjunto, garantem o desenvolvimento de competências cidadãs, junto das crianças e dos jovens.

6.1.3. As quatro competências

De todas as competências presentes na Figura 4, selecionamos quatro para integrarem este estudo. Para proceder a esta seleção seguimos os seguintes critérios

- o trabalho desenvolvido pela professora cooperante;
- as características e, em particular, as necessidades da turma;
- o ano de escolaridade (1.º ano);
- o tempo da Intervenção Educativa.

As quatro competências selecionadas para este estudo foram as seguintes: autonomia e cooperação (capacidades), responsabilidade (atitudes) e valores democráticos (valores). Estas quatro competências garantem que o estudo envolve três das quatro dimensões da matriz europeia.

A escolha da competência de **autonomia**, teve por base um objetivo que a Professora Cooperante já estava a promover, tendo em conta a sua importância no

trabalho que se realiza com alunos que se encontram no 1.º ano de escolaridade. Era, por isso, necessário dar continuidade ao trabalho já iniciado pela PC, até porque o grupo revelava ainda a necessidade de aprovação a cada passo, ou processo que realizava. Sem esta aprovação não conseguia avançar e concluir tarefa ou desafio que lhes fosse lançado. Esta “fragilidade” deve ser equacionada, tendo em conta o facto de se tratar de um grupo com 5-6 anos, encontrando-se numa fase de desenvolvimento em que é importante reforçar a sua autonomia.

Para seleccionar as restantes competências, tivemos em consideração a observação realizada, período em que os alunos demonstraram fragilidades a nível da cooperação, da responsabilidade e dos valores democráticos.

No que diz respeito à **cooperação**, o grupo, na sua maioria, mostrou-se bastante individualista na hora de realizar atividades conjuntas, de partilhar ideias e opiniões, de trabalhar de equipa. Este comportamento acabava por fazer com que as tarefas propostas não fossem tão proveitosas e enriquecedoras, tendo em consideração o que tinha sido planificado.

No que concerne à **responsabilidade**, o grupo mostrou, em alguns momentos, não ser responsável pelos materiais, pelas tarefas a que se propunha, ou que lhes era proposta (recados, tarefas pedidas para realizar em casa). Esta ausência de noção de “responsabilidade” interferia, por vezes, com a dinâmica das tarefas que seriam realizadas no dia seguinte, ou no dia em que eram necessários materiais de casa.

Por último, seleccionámos os **valores democráticos**, tendo em consideração a dificuldade que o grupo demonstrava na resolução de conflitos. Em situação de conflito, as crianças envolvidas sentiam-se sempre injustiçadas e não eram capazes de reconhecer o erro das suas ações. Estas atitudes criavam constantemente um ambiente tenso entre alguns alunos da turma. Alguns dos colegas, que não estavam envolvidos na situação, tentavam ajudar a resolver o problema, mas esta ajuda muitas das vezes não era aceite e, mesmo que o fosse, estes não conseguiam explicar aos colegas envolvidos na situação o porquê de terem agido mal. Por conseguinte, a solução passava sempre pela intervenção de um adulto.

Autonomia

Do ponto de vista educacional, o desenvolvimento desta competência é extremamente importante por diversos motivos. Primeiramente, os alunos começam por reconhecer as suas potencialidades e as suas fragilidades, logo percebem quais são as competências que têm necessidade de trabalhar para poderem evoluir. Em segundo lugar, faz com que reconheçam que precisam de ajuda e que a procurem para poderem alcançar os seus objetivos.

Esta competência permite que os alunos sejam capazes de planificar, executar e, posteriormente, avaliar as suas próprias aprendizagens, tendo em conta as metas estabelecidas. Este processo de autorregulação e autonomia, faz com que os alunos, ao longo da prática, se tornem pessoas mais confiantes e persistentes, uma vez que vão aprendendo com os erros e obstáculos que surgem ao longo de todo este processo.

Com o desenvolvimento desta competência, que podemos relacionar com o “desenvolvimento pessoal e autonomia” (Martins et al., 2017, p. 26), é possível aos alunos serem capazes de

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

Do ponto de vista da cidadania democrática, esta competência é muito relevante, na medida em que permite, a cada indivíduo “learn for themselves about, and how to deal with, political, civic and cultural issues using multiple and diverse sources both far and near, rather than relying on agents in their immediate environment for the provision of information about these issues” (Competences for democratic culture, 2016, p. 44), ou seja, esta competência faz com que exista uma vontade própria de pesquisa e recolha de uma dada informação para que, a partir desta, se forme uma ideia, ou uma opinião.

Esta competência, quando desenvolvida, confere aos indivíduos capacidades essenciais para a vida, como:

- (a) “identifying one’s own learning needs” (Competences for democratic culture, 2016, p. 44) – através da socialização com outros, identificar lacunas de informação, falhas ou a fraca utilização de uma dada capacidade, atitude ou valor.
- (b) “identifying, locating and accessing possible sources of the information, advice or guidance which is required to address these needs” (Competences for democratic culture, 2016, p. 44) – identificar e aceder a um conjunto de informações para responder a uma necessidade (dúvida, falta de informação, reflexão).
- (c) “judging the reliability of the various sources of information” (Competences for democratic culture, 2016, p. 44) – aceder a diversas fontes de informação e verificar se estas são fidedignas (avaliação) para, posteriormente, selecionar a fonte de informação que responde adequadamente às suas necessidades.
- (d) “processing and learning the information” (Competences for democratic culture, 2016, p. 44) – selecionar tecnologias e estratégias adequadas para adquirir conhecimentos; ou, procurar e seguir a orientação de uma fonte segura e viável para ajustar e modificar o seu reportório de conhecimentos, capacidades, compreensões, atitudes e valores sempre que for necessário.
- (e) “thinking about what has been learned” (Competences for democratic culture, 2016, p. 44) – refletir e avaliar o processo efetuado para responder às suas necessidades, para no final, chegar a conclusões e perceber que aspetos podem ser aperfeiçoados (Como adquirir mais conhecimentos? Que estratégias devo aperfeiçoar e alterar?).

Como podemos constatar, o desenvolvimento da autonomia é fulcral para que as crianças e os jovens consigam viver democraticamente numa sociedade. Sem esta capacidade encontramos, no nosso quotidiano, indivíduos influenciáveis, sem um pensamento crítico que os ajuda a analisar e tomar decisões de forma fundamentada e autónoma.

Cooperação

Do ponto de vista educacional, o desenvolvimento desta capacidade é relevante por vários motivos: (i) promove momentos em que os alunos se apoiam uns aos outros para, em conjunto, atingirem um dado objetivo, o que implica a cooperação e a entreaajuda, pois só assim é que os alunos alcançam as suas metas; (ii) permite que diferentes perspetivas, ideias e opiniões, de todos os elementos, sejam tidas em consideração, ou seja, que sejam valorizadas e debatidas pelos alunos, para que, posteriormente, cheguem a um consenso.

Tudo isto implica que os alunos sejam capazes de ouvir e aceitar as ideias e opiniões dos colegas. No entanto, isto não quer dizer que estes têm de concordar com todas as ideias e opiniões que vão surgindo. Muito pelo contrário, estes têm de as respeitar e saber dizer o porquê de não concordarem, fundamentando a sua opinião.

O desenvolvimento desta competência, que se relaciona diretamente com a capacidade de interação entre indivíduos, faz com que os alunos sejam capazes de responder a uma necessidade do grupo. Para o fazerem, têm de planificar e definir objetivos coletivamente, reconhecendo, expressando e gerindo emoções e informações, durante todo o processo. Assim, a promoção da cooperação, que podemos relacionar com o “relacionamento interpessoal” (Martins et al., 2017, p. 25), faz com que os alunos passem a ser capazes de

adequar comportamentos em contextos de cooperação, partilha, colaboração e competição; trabalhar em equipa e usar diferentes meios para comunicar presencialmente e em rede; interagir com tolerância, empatia e responsabilidade e argumentar, negociar e aceitar diferentes pontos de vista, desenvolvendo novas formas de estar, olhar e participar na sociedade (Martins et al., 2017, p. 25).

Como podemos ver, para que a “cooperação” esteja presente nas relações interpessoais, não podemos ignorar outras capacidades, atitudes e valores. É impensável considerar que um indivíduo coopera com outros quando não ouve e tem dificuldade em aceitar e/ou respeitar as ideias e opiniões de outros. Para existir cooperação, os indivíduos

têm de (i) ter comportamentos e atitudes de partilha; (ii) colaborar com o grupo; (iii) ser tolerantes e responsáveis; e (iv) aceitar e negociar pontos de vista diferentes.

Do ponto de vista da cidadania democrática, esta capacidade, “that are required to participate successfully with others on shared activities, tasks and ventures” (Competences for democratic culture, 2016, p.49), desenvolve nos indivíduos capacidades, entre as quais destacamos:

- (a) “expressing views and opinions” (Competences for democratic culture, 2016, p. 49) – incentivar e partilhar opiniões, ideias e pontos de vista diferentes.
- (b) “taking action together with others in a reciprocal and co-ordinated manner” (Competences for democratic culture, 2016, p. 49) – trabalhar em equipa, coordenadamente e reciprocamente, para alcançar um objetivo coletivo.
- (c) “pursuing the goals of a group” (Competences for democratic culture, 2016, p. 49) – ter por base as metas de um outro grupo, para atingir a sua, adaptando esta à sua realidade, aos seus valores, atitudes, conhecimentos e capacidades.
- (d) “appreciating all group members’ talents and strengths” (Competences for democratic culture, 2016, p. 49) – apreciar as diferenças existentes no grupo e perceber que estas trazem benefícios; ajudar outros a melhorar nas áreas que sentem mais dificuldades e nas áreas que querem progredir.
- (e) “encouraging and motivating other group members to co-operate and help each other in order to achieve group goals” (Competences for democratic culture, 2016, p. 49).
- (f) “sharing relevant and useful knowledge, experience or expertise” (Competences for democratic culture, 2016, p. 49) – partilhar conhecimentos e experiências com outros e incentivar que estes façam o mesmo.
- (g) “recognising conflict in group settings” (Competences for democratic culture, 2016, p. 49) – identificar sinais de conflitos emocionais, em si e nos outros, para, posteriormente, responder e agir de forma correta (diálogo como fonte de resolução de conflitos).

Responsabilidade

Do ponto de vista educacional, é através da **responsabilidade** que os alunos começam a ganhar consciência das suas obrigações e a responder pelas suas ações (responsabilização a nível comportamental). Esta responsabilização faz com que comecem a ponderar as suas ações de forma a garantirem o seu bem-estar. O desenvolvimento desta competência (atitude) deve ser associado a outros valores e atitudes como o respeito e o saber-agir.

A promoção desta competência, que podemos relacionar com a “responsabilidade e integridade” (Martins et al., 2017, p. 17), faz com que os alunos passem a ser capazes de: “Respeitar-se a si mesmo e aos outros; saber agir eticamente, consciente da obrigação de responder pelas próprias ações; ponderar as ações próprias e alheias em função do bem comum” (Martins et al., 2017, p. 17).

Do ponto de vista da cidadania democrática, o termo responsabilidade tem dois significados extremamente relevantes: atitudes responsáveis e responsabilidade moral.

As atitudes responsáveis, que “can require courage insofar as taking a principled stance may entail acting on one’s own, taking action against the norms of a community, or challenging a collective decision that is judged to be wrong” (Competences for democratic culture, 2016, p. 42), estão ligadas ao saber-agir, mesmo que isso implique agir ‘contra’ alguém.

Por sua vez, a responsabilidade moral representa a atitude que um indivíduo tem perante as suas próprias ações. Esta responsabilidade aumenta quando este tem a obrigação de se comportar de uma determinada forma, numa dada situação. Posteriormente, consoante as suas ações, o indivíduo é aceite ou rejeitado. Esta condição do indivíduo poder ser “judged as being either praiseworthy or blameworthy are that they are able to reflect on their own actions, are able to form intentions about how they will act and are able to execute their chosen actions” (Competences for democratic culture, 2016, p. 41), representa a responsabilidade moral.

Podemos então concluir que uma atitude de responsabilidade inclui:

- (a) “the adoption of a reflective and thoughtful approach towards one’s actions and the possible consequences of those actions” (Competences for democratic

- culture, 2016, p. 42) – refletir e ponderar as próprias ações, tendo em consideração as possíveis consequências que podem surgir destas.
- (b) “the identification of one’s duties and obligations” (Competences for democratic culture, 2016, p. 42) – identificar os seus deveres e obrigações; com base nos seus valores, ponderar como agir em situações particulares do dia-a-dia.
 - (c) “making decisions about the actions to take” (Competences for democratic culture, 2016, p. 42) – decidir como e se deve agir em dadas circunstâncias.
 - (d) “the taking of action” (Competences for democratic culture, 2016, p. 42) – ação, caso o indivíduo tenha decidido agir.
 - (e) “willingness to hold oneself accountable for the nature or consequences of one’s decisions and actions” (Competences for democratic culture, 2016, p. 42) – capacidade de se responsabilizar perante as suas ações.
 - (f) “willingness to appraise and judge the self” (Competences for democratic culture, 2016, p. 42) – capacidade de refletir e avaliar as suas ações.
 - (g) “willingness to act courageously when this is judged to be necessary” (Competences for democratic culture, 2016, p. 42) – capacidade de agir corajosamente quando for necessário.

Esta competência, assumida aqui como uma atitude, à semelhança do que acontece com as competências apresentadas nas páginas transatas, não desempenha corretamente o ‘seu papel’ se não for combinada com outras capacidades, atitudes, valores, conhecimentos e se, o indivíduo, não possuir uma compreensão crítica do mundo.

Valores democráticos

Na dimensão educacional, o desenvolvimento dos **valores democráticos** implica, em primeiro lugar, a observação, a identificação e a análise de informações, experiências ou acontecimentos, por parte do indivíduo para que, posteriormente, consiga construir os seus argumentos, que o farão chegar a conclusões e pensar em várias soluções (opiniões ou ações).

Numa fase final, o indivíduo deverá ser capaz de avaliar todo o processo que o fez ‘chegar’ aquela ação/decisão. Caso, algo não tenha corrido como o pretendido, esta competência garante a análise, a gestão e a aplicação de ideias novas, delineadas como soluções alternativas para uma dada situação em particular (perspetivas diferentes), muitas das vezes elaboradas no momento através da reflexão sobre a experiência vivida.

Nas escolas, as crianças são confrontadas, constantemente, com momentos em que têm de colocar os seus valores democráticos à prova, uma vez que, qualquer decisão tomada em grupo ou individualmente tem de: ser justa; garantir a equidade; e, respeitar as regras estabelecidas e elaboradas coletivamente.

A promoção desta competência, que podemos relacionar com o “pensamento crítico e pensamento criativo” (Martins et al., 2017, p. 24), faz com que os alunos passem a ser capazes de

pensar de modo abrangente e em profundidade, de forma lógica, observando, analisando informação, experiências ou ideias, argumentando com recurso a critérios implícitos ou explícitos, com vista à tomada de posição fundamentada; convocar diferentes conhecimentos, de matriz científica e humanística, utilizando diferentes metodologias e ferramentas para pensarem criticamente; prever e avaliar o impacto das suas decisões; desenvolver novas ideias e soluções, de forma imaginativa e inovadora, como resultado da interação com outros ou da reflexão pessoal, aplicando-as a diferentes contextos e áreas de aprendizagem. (Martins et al., 2017, p. 24)

Estes valores, do ponto de vista da cidadania democrática, baseiam-se “on the general belief that societies ought to operate and be governed through democratic processes which respect the principles of justice, fairness, equality and the rule of law” (Competences for democratic culture, 2016, p.12). Estes princípios garantem aos cidadãos igualdade de oportunidades de participação nos processos e procedimentos que ocorrem dentro da sociedade, o direito ao voto (ganha a maioria) e “the rule of law ought to prevail so that everyone in society is treated justly, fairly, impartially and equally in accordance with laws that are shared by all” (Competences for democratic culture, 2016, p. 38).

A promoção dos valores democráticos envolve

- (a) “support for democratic processes and procedures” (Competences for democratic culture, 2016, p. 38) – reconhecer que estes não são fixos, podendo surgir a necessidade de os melhorar através de meios democráticos.
- (b) “recognition of the importance of active citizenship” (Competences for democratic culture, p. 38) – reconhecer a importância de ter uma cidadania ativa e perceber que a não participação pode ser justificada tendo em conta certas circunstâncias.
- (c) “recognition of the importance of citizen engagement with political decision making” (Competences for democratic culture, 2016, p. 38) – reconhecer a importância de os cidadãos participarem na tomada de decisões políticas.
- (d) “protection of civil liberties” (Competences for democratic culture, 2016, p. 38) – reconhecer a importância de proteger a liberdade civil de todas as pessoas (defendam, ou não, opiniões maioritárias).
- (e) “resolution of conflicts and disputes” (Competences for democratic culture, 2016, p. 38) – apoiar a resolução pacífica de conflitos e disputas.
- (f) “social justice and social responsibility” (Competences for democratic culture, 2016, p. 38) – apoiar o tratamento igualitário de todos os cidadãos (igualdade de oportunidades para todos os cidadãos).
- (g) “Support for the rule of law and the equal and impartial treatment of all citizens under the law as a means of ensuring justice” (Competences for democratic culture, 2016, p. 38) – apoiar o tratamento igualitário de todos os cidadãos perante a lei.

O desenvolvimento destas quatro competências é um desafio exigente para os professores que hoje queiram assumir o seu compromisso com a construção e consolidação das nossas sociedades democráticas. Transformar a sala de aula num espaço de (con)vivência democrática é uma tarefa que tem tanto de difícil como de apaixonante. Por isso, o estudo transformou-se num processo de formação com um imenso significado para quem espera ser professora num futuro próximo.

7. METODOLOGIA

| ' ' | ' ' |

Uma metodologia de investigação consiste no “processo de selecção da estratégia de investigação, que condiciona, por si só, a escolha das técnicas de recolha de dados, que devem ser adequadas aos objetivos que se pretendem atingir” (Sousa & Baptista, 2011, p. 52).

Depois de definida a problemática e os objetivos de investigação, e explicitado o quadro teórico que os enquadram, neste capítulo pretendemos apresentar as principais linhas metodológicas que operacionalizaram este estudo. Complementarmente, serão abordados os princípios éticos que um processo de investigação deve respeitar, os quais garantem a sua credibilidade, qualidade e objetividade.

7.1. Opção metodológicas

Ao longo da IE procurámos aproximarmo-nos de uma metodologia de Investigação-Ação (I-A), que procura obter resultados nas duas vertentes que integra: a ação, diretamente associada à mudança; e a investigação que garante o seu nível de compreensão. Por outras palavras, esta metodologia “pressupõe a melhoria das práticas mediante a mudança e a aprendizagem a partir das consequências dessas mudanças, permitindo ainda a participação de todos os implicados” (Sousa & Baptista, 2011, p. 65).

Um dos aspetos cruciais deste tipo de metodologia, segundo Coutinho et al. (2009), recai sobre a exploração reflexiva que permite, ao investigador identificar problemas e, posteriormente, contribuir para a planificação e introdução de mudanças numa dada prática. Esta reflexão é extremamente importante no ramo da educação, uma vez que sem esta a educação jamais evoluiria.

Em poucas palavras, consideramos que esta metodologia consiste num “ciclo de análise e reconceptualização do problema, planeando a intervenção, implementando o plano e avaliando a eficácia da intervenção” (Sousa & Baptista, 2011, p. 66), correspondendo a um processo exigente e longo, que a IE da PES II não permite realizar. Contudo, o facto de o estudo emergir da prática docente, em contexto de formação, a I-A não deixa de ser uma metodologia inspiradora.

Após a definição da problemática e dos objetivos gerais de IE, ou seja, depois de determinadas “quais as informações que se pretendem recolher, é necessário elaborar uma

estratégia de recolha de informação, estratégia que, por sua vez, exige o recurso a métodos de recolha de informações” (Ketele & Roegiers, 1993, p. 18).

Tendo por base os objetivos de investigação delineados para este estudo, considerámos que deveríamos adotar uma metodologia mista, a qual consiste na “análise e combinação de técnicas quantitativas e qualitativas em um mesmo desenho de pesquisa” (Paranhos et al., 2016, p. 391). Trata-se de um método que nos permite conjugar as vantagens de investigação quantitativa e qualitativa.

Os métodos de investigação quantitativa têm como principal objetivo identificar e apresentar indicadores e tendências, ou seja, “centra-se na análise de factos e fenómenos observáveis e na medição/avaliação de variáveis comportamentais e/ou sócio-afetivas passíveis se serem medidas, comparadas e/ou relacionadas no decurso do processo de investigação empírica” (Coutinho, 2013, p. 26). A sua presença neste estudo decorreu da utilização de uma escala numérica que nos permitiu identificar a evolução da turma nos indicadores de avaliação estabelecidos para cada um dos objetivos de investigação, recorrendo a um tratamento estatístico dos dados recolhidos. No entanto, cada elemento da escala quantitativa descrevia um desempenho, como podemos ver na Tabela 4, apontando-nos as tendências qualitativas dos resultados.

Tabela 4.

Parâmetros de avaliação dos indicadores dos Objetivos de Intervenção

Parâmetros	
1	Pouco
2	Às vezes
3	Sempre

Nota: Cf. Projeto de Intervenção e grelhas de observação aplicadas.

No que respeita aos métodos de investigação qualitativa, ao contrário do método apresentado anteriormente, encontra-se plenamente ligado aos objetivos de investigação definidos para este estudo, uma vez que este “centra-se na compreensão dos problemas, analisando os comportamentos, as atitudes ou os valores” (Sousa & Baptista, 2011, p. 56). Através da utilização deste método de investigação, o investigador, consegue

desenvolver ideias, conceitos e entendimentos através da identificação de padrões encontrados.

Tendo em conta que o objetivo principal deste estudo é analisar as estratégias que se poderão implementar, no dia-a-dia, com uma turma do 1.º ano de escolaridade, para garantir que esta desenvolva um vasto leque de competências que contribuam para uma compreensão crítica do mundo e uma cultura democrática dentro da sala de aula, considerámos que a metodologia mista era aquela que melhor correspondia às finalidades definidas para este estudo.

Para facilitar a identificação daquelas estratégias, recorreremos a instrumentos associados ao método de investigação quantitativa, a grelhas de observação, que foram preenchidas através da técnica de observação participante, que nos permitem “apreender os comportamentos e os acontecimentos no próprio momento em que eles se desenrolam nos seus contextos naturais” (Gonçalves, 2004, p. 66).

Numa primeira fase, para proceder à seleção das competências a analisar neste estudo e na prática docente na turma de 1.º ano, fizemos uma análise cuidada da agenda semanal desenvolvida pela PC (Anexo T). Quando se iniciou a nossa IE, já com os objetivos de investigação definidos e em articulação com a PC, contruímos a nossa agenda semanal e as planificações, adaptando-as às características da nossa IE e aos nossos objetivos de investigação (Anexo U e V).

Para operacionalizar os objetivos de investigação foram adotados diferentes métodos, técnicas de recolha, seleção e análise de dados (Tabela 5).

Tendo em conta que os objetivos de investigação estão ligados ao desenvolvimento das competências de autonomia, cooperação, responsabilidade e valores democráticos, o processo investigativo foi centrado na observação participante, com recurso a grelhas de registo dessa observação, construídos a partir dos indicadores definidos. O primeiro momento desta observação participante ocorreu durante as duas semanas de observação, quando “o investigador fica regra geral um pouco de fora, esperando que o observem e aceitem”. Depois, quando se iniciou a intervenção direta na sala de aula, o investigador, como foi o nosso caso, “à medida que as relações se desenvolvem, vai participando mais” (Bogdan & Biklen, 1997, p. 125).

Tabela 5.*Métodos, técnicas de recolha e análise da informação e instrumentos utilizados na operacionalização dos Objetivos de Investigação*

Objetivos	Métodos e técnicas de recolha da informação	Técnicas de análise	Instrumentos
Analisar as rotinas facilitadoras de uma vivência democrática na sala de aula.	- observação participante - recolha de dados estatísticos	- análise de conteúdo - análise estatística	- planificações semanais (agenda da professor e planificação da IE) - grelhas de registo da observação - notas de campo
Identificar as competências democráticas que são privilegiadas nos processos de ensino e aprendizagem desenvolvidos na turma.			
Avaliar o contributo dos processos de ensino e aprendizagem e, em particular das rotinas diárias e semanais para o desenvolvimento de Competências para uma Cultura Democrática (CCD).			

Nota. Da autora.

Assim, os três objetivos mobilizaram, fundamentalmente dois métodos e técnicas para a recolha de informação: observação participante e recolha de dados estatísticos. Através da observação participante, que tem como “objetivo recolher dados (sobre acções, opiniões ou perspectivas) aos quais um observador externo não teria acesso” (Sousa & Baptista, 2011, p. 88), foi possível (i) o registo de notas, comentários e reflexões sobre o comportamento e desempenho dos alunos, em função dos indicadores definidos para cada uma das quatro competências em análise (qualitativo); (ii) o tratamento estatístico dos resultados alcançados, depois de preenchidas as grelhas de registo (quantitativo).

Trata-se, em síntese, da recolha de informação que permitiu a análise dos dados, isto é, o “processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objectivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou” (Bogdan & Biklen, 1997, p. 205).

7.2. Princípios éticos do processo de investigação

Numa investigação, a palavra ética representa as “normas relativas aos procedimentos considerados corretos e incorretos por determinado grupo” (Bogdan & Biklen, 1997, p. 75). Estas normas, muitas vezes associadas a códigos deontológicos, formulados através da reflexão conjunta de um grupo de especialistas, procuram sensibilizar os investigadores para questões morais que podem surgir durante uma investigação.

Desta forma, percebemos que qualquer tipo de investigação tem sempre associado um conjunto de princípios éticos que se encontram inteiramente ligados aos valores sociais, aos direitos e à privacidade dos participantes. Estes princípios para além de garantirem um processo de investigação de qualidade, ainda contribuem para a formação da identidade profissional. Assim, um investigador deve ter em consideração, no decorrer da investigação, o seguinte conjunto de princípios: (i) dever do investigador de construir conhecimento; (ii) dever de informar os participantes sobre a investigação que se vai desenvolver, em relação ao processo de investigação e em relação à divulgação de resultados; (iii) respeitar e garantir os direitos daqueles que participam no processo de intervenção; (iv) proteger os participantes da investigação de quaisquer danos ou prejuízos que possam decorrer do resultado dos dados; (v) pedir autorização para divulgar os dados que são recolhidos; (vi) informar os participantes dos resultados finais da investigação; (vii) garantir a confidencialidade da informação obtida, salvo os que não se opuserem; (viii) solicitar autorização das instituições a que pertencem os participantes para que estes possam colaborar no estudo (Sousa & Baptista, 2011, pp. 12-13).

Ao longo deste estudo, em torno do desenvolvimento das CCD, esforçamo-nos por corresponder a estas exigências éticas que devem estar presentes em qualquer processo investigativo.

8. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

| ' ' | | ' ' |

Neste capítulo serão apresentados os resultados do estudo realizado em torno das quatro competências selecionadas, com a finalidade de contribuir para a promoção de uma cultura democrática numa sala de aula do 1.º ano, do 1.º CEB.

Para facilitar a análise dos dados recolhidos durante a IE, elaborámos tabelas síntese, através da análise cuidada das grelhas de observação (Anexo W, X, Y e Z), que apresentam o desempenho médio da turma em cada um dos indicadores definidos para promover o desenvolvimento de cada uma das competências.

A análise sobre o desenvolvimento destas competências incidu sobre os processos de ensino e aprendizagem desenvolvidos na sala de aula, em particular, em algumas das rotinas implementadas pela PC (agenda) e as que foram introduzidas durante a IE (Anexos T, U e V):

- TEA
- Rotinas do dia
- Tarefas propostas em diferentes áreas disciplinares
- Apresentações do Trabalho de Projeto
- Autopropostas de apresentações
- Apresentações "Quero ler o meu texto ao grupo"

Optámos por apresentar esta análise, tendo por referência cada uma das competências: autonomia, cooperação, responsabilidade e valores democráticos. Acreditamos que, deste modo, a análise facilitará a reflexão sobre o significado de implementar uma prática docente comprometida com o desenvolvimento de CCD.

8.1. *Autonomia*

Neste ponto iremos analisar os dados empíricos referentes à promoção do desenvolvimento da competência de **autonomia** na turma. Para tal, ensaiámos uma avaliação e análise do nível de desempenho dos alunos nesta competência, a partir dos dois indicadores definidos e em cada um dos momentos semanais observados (Tabela 6).

Tabela 6.

Desempenho dos alunos na competência de Autonomia

Autonomia: desempenho dos alunos (média)			
Indicadores	Realiza as tarefas sem a ajuda do adulto	Toma a iniciativa para a realização de tarefas	Médias
Momentos de avaliação			
TEA	2,30	2,27	2,29
Rotinas do dia	2,28	2,13	2,21
Tarefas propostas em diferentes áreas disciplinares	2,27	2,22	2,25
Apresentações do Trabalho de Projeto	2,64	2,89	2,77
Autopropostas de apresentações	2,40	3,00	2,70
Apresentações "Quero ler o meu texto ao grupo"	2,42	3,00	2,71
Médias	2,39	2,59	2,49

Nota. Grelhas de registo da observação da IE.

Para se poder proceder à sua análise, importa lembrar que o desempenho dos alunos nos vários indicadores foi avaliado a partir de uma escala numérica de 1 a 3, sendo que o 3 representa o desempenho máximo, o desempenho desejado.

Desta forma, como podemos constatar, os três momentos de avaliação que mais contribuíram para o desenvolvimento desta competência foram: *Apresentações do Trabalho de Projeto; Autoproposta de apresentações; e, Apresentações "Quero ler o meu texto ao grupo"*.

O facto de estes serem os momentos que mais contribuíram para o desenvolvimento da autonomia justifica-se, fundamentalmente, pela motivação revelada pelos alunos, sendo os momentos da semana mais aguardados por toda a turma. O gostarem de partilhar com os colegas, vivências, conhecimentos, opiniões e ideias, fez com que o grupo, à medida que ia acumulando experiência (planificação, preparação e apresentação), fosse evoluindo positivamente e desenvolvendo a autonomia desejada.

Para além de promoverem a autonomia, estes momentos são essenciais à construção social dos saberes, uma vez que a partir destas partilhas os alunos vão adquirindo conhecimentos novos, aprendendo a questionar, a repensar e reorganizar/transformar conhecimentos anteriores.

Considerados “pilares do sistema de organização cooperada do trabalho de aprendizagem para a formação democrática” (Raminhos, 2009, p. 38) ou, por outras palavras, segundo Niza (2010), dispositivos culturais que potenciam a formação e o desenvolvimento humano, estes momentos desenvolvem nos alunos competências cidadãs extremamente importantes para viver em sociedade, como:

(i) the ability to communicate clearly in a range of situations; (ii) the ability to express oneself confidently and without aggression, even in situations where one is disadvantaged through a disparity of power, and to express a fundamental disagreement with another person in a manner that is nevertheless respectful of that person’s dignity and rights” (Competences for democratic culture, 2016, p. 48).

Por último, o facto de o indicador de avaliação, *Toma a iniciativa para a realização das tarefas*, ter sido o que mais contribuiu para o desenvolvimento desta competência pode ainda ser justificado pelo facto deste grupo ter demonstrado, durante toda a IE, vontade e motivação para aprender coisas novas, constituindo-se a principal alavanca potenciadora de novas aprendizagens e do desenvolvimento da sua autonomia.

8.2. Cooperação

No que se refere ao desenvolvimento da **cooperação**, importa relembrar, em primeiro lugar, as razões da escolha desta competência.

A cooperação foi uma das competências seleccionadas pelo simples facto dos alunos, durante o tempo de observação, demonstrarem que não sabiam trabalhar em grupo. Sempre que a PC tentava realizar com a turma uma tarefa a pares ou em pequeno grupo, os alunos em vez de a realizarem em conjunto, realizavam-na individualmente. Tendo em conta a idade dos alunos, esta é uma competência particularmente relevante, na medida em que se encontram numa fase de desenvolvimento de transição, de descentração do “eu” e de aprendizagem na construção de relações com o outro.

Tendo isto em consideração, durante a nossa IE, privilegiámos a realização de tarefas e atividades de grupo. Pouco a pouco, com a nossa ajuda, os alunos foram começando a ter em consideração os indicadores referentes à promoção desta

competência, ou seja, começaram pouco a pouca a aprender a saber trabalhar e funcionar em equipa.

Dois momentos foram privilegiados para observar e desenvolver a capacidade de os alunos cooperarem entre si: *Trabalhos em pequeno grupo* e *Trabalhos de projeto*. Para avaliar o seu desempenho foram definidos três indicadores (Tabela 7).

Tabela 7.

Desempenho dos alunos na competência de Cooperação

Cooperação: desempenho dos alunos (média)				
Indicadores	Manifesta comportamentos de entreatajuda	Partilha ideias	Partilha os materiais	Médias
Momentos de avaliação				
Trabalhos em pequeno grupo	2,11	2,19	2,68	2,33
Trabalhos de projeto	2,04	2,04	2,74	2,27
Médias	2,08	2,12	2,71	2,30

Nota. Grelhas de registo da observação da IE.

O indicador no qual os alunos mostraram ter um desempenho mais elevado foi – *Partilha os materiais*. Para este resultado contribuiu o facto de apenas dois ou três alunos, ao longo de toda a IE demonstrarem alguma dificuldade/resistência em partilhar os seus materiais com os colegas.

No que respeita ao desenvolvimento dos outros dois indicadores – *Manifesta comportamentos de entreatajuda* e *Partilha ideias* – apesar da turma ter evoluído positivamente, consideramos que poderia ter ido mais longe. Mas, no primeiro indicador revelou muitas dificuldades em lidar e aceitar opiniões diferentes durante um debate de grupo. A maioria dos alunos, sempre que era confrontada com uma ideia ou opinião contrária à sua, abandonava o trabalho de grupo e passava a trabalhar individualmente, até um adulto interferir e fazer perceber que essa diferença era boa, se eles a soubessem aproveitar.

Esta competência, reconhecida por combater a discriminação social e motivar/promover a aprendizagem, quando é aplicada nas escolas através de estratégias de aprendizagem colaborativa, para além de garantir aos alunos uma “maior compreensão

dos conteúdos, competências sociais mais desenvolvidas, diminuição do estereótipo e preconceito relativamente à diferença” (Cochito, 2004, p. 18), também contribui para a “a formação de indivíduos participantes, tolerantes e reflexivos” (Pinto & Gomes, 2013, p. 89).

Por último, importa referir que este tipo de aprendizagem “só faz sentido se for acompanhada por um questionamento constante, por uma monitorização de resultados face às finalidades, se for suportada por um ambiente de cooperação e solidariedade. Em suma, se estiver enquadrada pelos princípios da educação intercultural” (Cochito, 2004, p.19).

8.3. Responsabilidade

A **responsabilidade** assume, atualmente, um papel muito importante nas salas de aula do 1.º CEB que utilizam modelos pedagógicos centrados nos alunos e não no professor. Felizmente, creio poder dizê-lo, no contexto de estágio onde se realizou a IE, as agendas semanais das turmas tinham inúmeros momentos onde o desempenho dos alunos face a esta competência era fundamental.

Tendo em conta que a IE foi implementada numa turma de 1.º ano e considerando a faixa etária dos alunos, esta era uma das competências em que o grupo demonstrava um desempenho menos positivo.

Desta forma, ao longo da IE, procurámos promover o desenvolvimento desta competência através da responsabilização dos alunos em alguns momentos da agenda semanal (Tabela 8).

Os níveis de desempenho obtidos pela turma nos vários indicadores de avaliação e nos momentos da agenda semanal destinados à promoção desta competência foram muito satisfatórios, nos dois primeiros indicadores, associados ao cumprimento da tarefa individual e semanal, e à participação nas rotinas de sala de aula.

Ao melhorarem o seu desempenho nestes dois indicadores, a turma para além de se ter tornado mais responsável, também revelou mais autonomia na realização das várias tarefas e rotinas.

Tabela 8.

Desempenho dos alunos na competência de Responsabilidade

Responsabilidade: desempenho dos alunos (média)					
Indicadores	Cumprir as tarefas a que se propõe	Participa nas rotinas de sala de aula	Assume o cuidado pelos materiais	Realiza pesquisas com os pais	Médias
Momentos de avaliação					
Tempo de Estudo Autônomo	2,26		2,59		2,43
Rotinas do dia	2,56	2,39	2,5		2,48
Trabalhos de projeto				2,57	2,57
Médias	2,41	2,39	2,55	2,57	2,48

Nota. Grelhas de registo da observação da IE.

O desenvolvimento desta competência é essencial, uma vez que é através da “responsabilidade” que os indivíduos ganham a capacidade de “commitment to fulfil, to the best of one’s abilities, the responsibilities, duties or obligations that are attached to the roles or positions which one occupies within the community” (Competences for democratic culture, 2016, p. 41), entre muitas outras mencionadas no capítulo 6, que são essenciais para uma boa prática cidadã.

8.4. Valores democráticos

O nível de desempenho dos alunos, no que diz respeito aos **valores democráticos**, foi avaliado através da observação do comportamento da turma nos momentos da Assembleia de Turma (Tabela 9), que era o momento “de encontro semanal do grupo/turma (alunos e professor), para em conjunto gerirem, colegialmente, tudo o que à comunidade respeita, ou seja, as aprendizagens e as relações sociais que decorrem tanto da sua construção coletiva como da vida em comum” (Serralha, 2007, p. 1).

Como podemos constatar, os níveis de desempenho obtidos pela turma, comparativamente com os anteriores, são os mais baixos. No entanto, apesar da turma ainda apresentar algumas dificuldades na resolução de conflitos quando terminou a IE, sentimos que a implementação da Ata da Assembleia de Turma e a promoção da utilização do Jornal de Parede, ajudou a progredir de semana a semana. Os alunos, dia

após dia, iam conseguindo melhorar a sua capacidade de gerir e reagir perante a necessidade de resolver conflitos.

Tabela 9.

Desempenho dos alunos na competência de Valores democráticos

Valores democráticos: desempenho dos alunos (média)						
Indicadores	Participa no debate	Respeita as opiniões dos colegas	Contribui para a resolução de eventuais conflitos	Respeita a decisão tomada em grande grupo	Cumprir a decisão tomada em grande grupo	Médias
Momentos de avaliação						
Assembleia de turma	1,84	2,43	1,83	2,65	2,58	2,27
Médias	1,84	2,43	1,83	2,65	2,58	2,27

Nota. Grelhas de registo da observação da IE.

No entanto, tendo em conta que se tratava de um momento de avaliação semanal, dada a curta durabilidade do estágio, não podemos deixar de considerar estes níveis de desempenho positivos.

O desenvolvimento desta competência e deste momento é muito importante uma vez que contribui para a “construção activa de cidadania, onde os processos metodológicos de aprendizagem da convivência são a análise crítica e reflexiva dos indivíduos que, naturalmente, resultam do trabalho e da vida em coletivo” (Serralha, 2007, p. 1). São estes momentos que dão a “dimensão ética e a responsabilidade moral aos alunos, isto é, o que faz do grupo uma comunidade que se vai estruturando eticamente, através da regulação social da convivência diária” (Serralha, 2007, p. 2).

Retomando o que avançamos no capítulo de apresentação das linhas metodológicas, os resultados quantitativos mobilizados para avaliar o desempenho dos alunos em cada uma das quatro competências valem, essencialmente, pelo que deles podemos inferir. A diferença quantitativa entre as médias alcançadas não é muito relevante, mas confirmam o que observámos e vivemos durante as semanas da IE.

O trabalho que já tinha sido iniciado pela PC e que mantivemos durante a nossa IE contribuiu para que a **autonomia** fosse a competência que se revelou mais consolidada no conjunto dos alunos. Ao mesmo nível, encontramos a **responsabilidade** e, neste caso

em concreto, consideramos que a nossa intervenção na sala de aula, no âmbito da PES II, poderá ter dado um contributo positivo para os resultados alcançados.

Mais frágeis são os resultados que se observam nas competências de **cooperação** e **valores democráticos**, os quais se relacionam, do nosso ponto de vista, com a fase de desenvolvimento em que os alunos se encontram – 6/7 anos –, o que se traduz na dificuldade em se descentrarem da sua realidade individual e construírem laços e relações com os seus pares.

9. CONCLUSÕES

| ' ' | | ' ' |

Após a apresentação e análise dos resultados obtidos, importa agora apresentar as principais conclusões que se podem retirar deste estudo, partindo dos objetivos de investigação, que agora relembramos:

- (i) Analisar as rotinas facilitadoras de uma vivência democrática na sala de aula.
- (ii) Identificar as competências democráticas que são privilegiadas nos processos de ensino e aprendizagem desenvolvidos na turma.
- (iii) Avaliar o contributo dos processos de ensino e aprendizagem e, em particular das rotinas diárias e semanais para o desenvolvimento de competências para uma cultura democrática.

No que respeita ao primeiro objetivo, através da análise cuidada das Tabelas 5, 6, 7 e 8, verificamos que as **rotinas** que mais contribuíram para a vivência democrática na sala de aula foram:

- Autonomia – as *Apresentações do Trabalho por Projeto*; as *Autopropostas de apresentações*; e, as *Apresentações “Quero ler o meu texto ao grupo”*;
- Cooperação – os *Trabalhos em pequeno grupo*; e os *Trabalhos de projeto*;
- Responsabilidade – as *Rotinas do dia*; os *Trabalhos de projeto*; e o *TEA*;
- Valores democráticos – a *Assembleia de turma*.

Quanto à Autonomia, o seu desenvolvimento centrou-se nas três rotinas associadas à comunicação oral, devido às características da turma, a qual estava muito motivada para a aprendizagem e para a comunicação dos conhecimentos.

A nível da Cooperação, as rotinas dos trabalhos em pequeno grupo e dos trabalhos de projeto revelaram as suas potencialidades para desenvolver esta competência. Se a IE tivesse tido continuidade, acreditamos que o grupo poderia atingir um melhor nível de desempenho, desde que se garantisse o acompanhamento aos grupos de modo a que partilhassem as suas ideias e opiniões, aceitassem as ideias e opiniões dos outros, e percebessem que nem sempre a ideia ou sugestão por eles dada poderia ser a mais adequada ao trabalho, tarefa ou atividade que estivessem a realizar. Esse

acompanhamento devia ainda garantir que os alunos trabalhassem em equipa, ajudando-se mutuamente.

Apesar de termos considerado três rotinas facilitadoras da promoção de uma vivência democrática na sala de aula, a nível da responsabilidade, uma delas – *Trabalhos de projetos* – foi apenas avaliado tendo em conta a realização de pesquisas com os pais em casa. Desta forma, esta rotina pouco contribuiu para a vivência democrática dentro da sala de aula.

Por último, ainda no que respeita à análise do primeiro objetivo, a realização das Assembleias de Turma, apesar de não apresentar os valores mais elevados a nível do desempenho dos alunos, foi uma das rotinas que mais contribuiu para a vivência democrática na sala de aula. Através da concretização destes momentos, os alunos foram ganhando autonomia e começaram a resolver alguns conflitos.

Relativamente ao segundo objetivo, as competências que estavam a dar evidência de um maior desenvolvimento, no processo de ensino e aprendizagem implementado durante a IE, foram a autonomia e a responsabilidade, uma vez que apresentaram um nível geral de desempenho bastante elevado, a rondar os 2,5/3.

Importa salientar que, estas duas competências estavam a ser privilegiadas pelo trabalho desenvolvido na sala de aula, pois afetavam diretamente o funcionamento e a dinâmica da turma: a autonomia, na medida em que, se o grupo não conseguir trabalhar autonomamente a professora não consegue de maneira alguma dirigir a sua atenção para os alunos que carecem de algum apoio individualizado para progredirem nas suas aprendizagens; a responsabilidade estava muito associada às tarefas que cada um dos alunos desempenhava semanalmente e que se não fossem realizadas corretamente prejudicavam o funcionamento da aula. A título de exemplo, os ajudantes têm a responsabilidade de distribuírem os cadernos diários aos colegas. Caso não cumprissem a sua tarefa, gerava-se um momento de agitação na sala de aula porque todos os alunos iam querer levantar-se e procurar os materiais que necessitam para trabalhar. A criar-se, esta situação impediria que a aula prosseguisse normalmente.

Por último, no que concerne ao terceiro objetivo, consideramos que todas as atividades e estratégias delineadas para a conceção deste estudo promoveram o desenvolvimento de competências democráticas. No entanto, sentimos que estava perto

o momento em que seria necessário adaptá-las ou modificá-las, para que não deixassem de representar desafios e continuassem a estimular o grupo, tanto para a aquisição de competências, como de novas aprendizagens. Mas, tendo em consideração o tempo de IE, os resultados que obtivemos demonstram que as rotinas implementadas contribuíram para o desenvolvimento das competências observadas, apesar das diferenças que se registaram entre elas: umas, pela regularidade que mantinham na agenda semanal; outras, porque exigiam mais tempo do que aquele que lhes estava destinado, para se desenvolverem.

Em suma, tendo em consideração a problemática definida, *O desenvolvimento de competências para uma cultura democrática implica uma prática docente promotora da participação ativa dos alunos*, podemos concluir que uma IE baseada numa prática diferenciada, que promova um envolvimento ativo da turma em todas as rotinas de sala de aula, promove o desenvolvimento de competências fundamentais para atingir uma cidadania democrática. Ou seja, o desenvolvimento de uma IE que

equips people with such competences empowers them, endowing them with the capacities which they need to become active participants in democratic processes, in intercultural dialogue and in society more generally. It also endows them with the ability to function as autonomous social agents capable of choosing and pursuing their own goals in life (Competences for democratic culture, 2016, p. 16).

A prática realizada e o estudo que agora estamos prestes a concluir aumentaram a nossa convicção de que é possível e necessário que as práticas dos professores garantam a participação dos alunos no quotidiano da sala de aula, recorrendo a metodologias que os colocam no centro das suas aprendizagens, envolvendo-os diretamente na gestão das rotinas da sala e do dia. Só deste modo, os professores ficam em condições de desenvolver, com intencionalidade, as competências que uma cidadania democrática exige. Trata-se, em última análise, de garantir que o professor, consciente do papel social que desempenha, pode contribuir, não só para a formação de cidadãos autónomos, responsáveis e solidários, mas também para a construção de uma sociedade democrática.

REFLEXÃO FINAL

| ' ' | | ' ' |

Este último capítulo destina-se à reflexão dos contributos da IE desenvolvida nos dois ciclos de ensino e da investigação realizada para o desenvolvimento de competências profissionais que garantam a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem e da prática docente, bem como, a identificação dos aspetos mais significativos que contribuíram para o desenvolvimento pessoal e profissional.

Ao longo da formação, nos estudantes, para além dos vários obstáculos que enfrentamos, tanto na nossa vida pessoal, como na vida académica, lidamos com inúmeras dúvidas pelo caminho. Todavia, apesar das dúvidas, assumimos o risco e não desistimos. Existiram momentos difíceis, recheados de medos, dúvidas, incertezas e inseguranças, principalmente nos iniciais, que estão simplesmente ligados à teoria e ao desenvolvimento do quadro conceptual que, futuramente, fundamentam as nossas opções e conceções na IE. No entanto, posso dizer que todas essas dúvidas e incertezas dissiparam quando tive a oportunidade de finalmente passar da teoria à prática.

Todo este percurso, no qual também fomos fazendo, pouco a pouco, pequenas conquistas, ajudou-nos a construir a nossa entidade enquanto futuras professoras. Tudo o que vivenciámos durante os últimos cinco anos, fez-nos refletir e perceber que tipo de pessoas e professoras somos e queremos ser.

Dito isto, importa agora referir que consideramos extremamente enriquecedoras as IE desenvolvidas no 1.º e no 2.º CEB e, no seu conjunto, estes cinco anos de formação. Os momentos destinados ao desenvolvimento da PES II foram fundamentais, uma vez que é através destes que temos a oportunidade de colocar em prática toda a teoria adquirida ao longo dos anos e transformá-la em aprendizagens significativas.

O que faz estes momentos serem tão enriquecedores é, sem dúvida alguma, a oportunidade de trabalhar e aprender com profissionais experientes que estão sempre dispostos a ajudar-nos a retirar qualquer dúvida. O facto de partilharmos este momento com colegas, também foi fundamental, principalmente quando o par de estágio funciona bem, como foi aquele em que tive o gosto de trabalhar. Essa partilha faz com que não nos sintamos sozinhos e perdidos numa realidade que é sempre nova e estranha, aspeto que inicialmente nos deixa sempre nervosos, nunca sabendo bem como agir. E, sobretudo, permite que haja uma constantemente troca de ideias, dúvidas, sugestões e incertezas, que nos permitem melhorar de dia para dia.

Dito isto, consideramos ainda que as IE nestes dois contextos nos conferiram competências que futuramente serão úteis e que, sem dúvida alguma, iremos experimentar num futuro que se deseja próximo. Trata-se de competências que passaram pela identificação, através de uma observação participante, de fragilidades e potencialidades de três turmas diferentes que, posteriormente, estiveram na base da construção de projetos de intervenção, que contribuíram para melhorar o desempenho de cada turma no seu conjunto, mas especialmente, para a o crescimento individual de cada um dos intervenientes.

O desenvolvimento deste estudo revelou-se um desafio, por nos encontrarmos na fase final em que já estamos todos muito cansados. Porém, com a elaboração deste relatório, tivemos a oportunidade de aperfeiçoar e desenvolver competências de pesquisa, de análise e tratamento de dados, mas sobretudo, foi possível desenvolver o pensamento e espírito crítico, e a competência de trabalho em equipa, baseada na cooperação e na entreatajuda.

Para além disso, com a realização deste estudo, tivemos a oportunidade de comprovar o quão importante é desenvolver competências nos alunos, especialmente agora que a nossa sociedade é caracterizada pela exclusão social, desemprego, abandono, violência, racismo, e muitos outros problemas sociais. Estas características fazem com que a abordagem de ensino e aprendizagem por competências seja cada vez mais importante, uma vez que são estas que permitem “ao sujeito alcançar o sucesso pessoal e profissional (...) utilizar os seus saberes para atuar com eficiência” (Dias, 2010, p. 76) na sociedade.

Um outro aspeto que consideramos ter contribuído para o nosso exercício profissional futuro prende-se com a realização das reflexões que fomos elaborando, tanto por escrito, como através do diálogo com as PC e os supervisores, durante o período de IE. Estes momentos ajudaram-nos a refletir, a repensar e a perspetivar o nosso desempenho, com o objetivo de alcançar sempre uma melhor versão de nós próprias, ou seja, com o objetivo de melhorar a nossa IE nas turmas em que lecionávamos, em cada dia que passava.

Os constrangimentos sentidos ao longo da elaboração deste estudo estiveram maioritariamente relacionados com o curto espaço de tempo para o desenvolver e com o

nível de cansaço que todos nós apresentamos nesta fase final do semestre. Tirando estes dois constrangimentos maiores, todas as outras pequenas dúvidas e dificuldades foram sendo ultrapassadas com o apoio do Professor Doutor Alfredo Dias, que prontamente as retirava, o que facilitou e agilizou a elaboração deste relatório.

REFERÊNCIAS

| | " | | " |

- André, M. (2007). *A dimensão afetiva na relação pedagógica*. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação de Lisboa.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1997). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Brunheira, L. (2020). Avaliação da resolução de problemas, mais um problema?. *Educação e Matemática*, 158, 9-14.
- Cochito, M. (2004). *Cooperação e Aprendizagem*. ACIME.
- Competences for democratic culture – Living together as equals in culturally diverse democratic societies. (2016). Council of Europe.
- Costa, J., & Couvaneiro, J. (2019). *Conhecimentos vs. Competências – Uma dicotomia disparatada da Educação*. Guerra & Paz.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, 13(2), 355 - 379.
- Coutinho, C. (2013). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Almedina.
- Delval, J. (2012). Ciudadanía y escuela. El aprendizaje de la participación. In N. Fernández, F. Pérez & A. Fernández (Ed.), *Educar para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales* (pp. 37-46). Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Dewey, J. (1979). *Educação e Democracia*. Companhia Editora Nacional.
- Delors, J. (1996). Educação. *Um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI*. ASA.
- Dias, I. (2010). Competências em Educação: conceito e significado pedagógico. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 14(1), 74-78.
- Gonçalves, A. (2004). *Métodos e Técnicas de Investigação Social. Programa, Conteúdo e Métodos de Ensino Teórico e Prático*. [Relatório, Universidade do Minho, Instituto de Ciências Sociais].
<https://tendimag.files.wordpress.com/2012/09/mc3a9todos-e-tc3a9nicas-de-investigac3a7c3a3o-social-i.pdf>

- Ketele, J., & Roegiers, X. (1993). *Metodologia da recolha de dados*. Instituto Piaget.
- Martins, E. (2009). *A importância da avaliação formativa no processo de ensino e aprendizagem*. Departamento de Psicologia e Educação da Universidade da Beira Interior.
- Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R., & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Morin, E. (2002). *Os sete pilares para a educação do futuro*. Instituto Piaget.
- Niza, S. (2010). Editorial - A importância da comunicação nas aprendizagens curriculares. *Escola Moderna*, 37, 3-4
- Pagès, J. (2001). ¿Hacia dónde va la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales?. Apuntes para la comprensión de un debate. *Éndoxa*, 1(14), 261-288.
- Pagès, J. (2012). Las competencias ciudadanas, una finalidad de la enseñanza de la historia. In S. Plá, X. Ledesma & V. Gerardo (Ed.), *Miradas diversas a la enseñanza de la historia* (pp. 19-66). Horizontes Educativos.
- Paranhos, R., Filho, D., Rocha, E., Júnior, J., & Freitas, D. (2016). Uma introdução aos métodos mistos. *Sociologias*, 18(42), 384-411.
- Perrenoud, P. (2001). *Porquê construir competências a partir da escola?* Ed. Asa.
- Pinto, A., & Gomes, M. (2013). *O Plano Individual de Trabalho e o Tempo Autónomo: estratégias para uma aprendizagem autorregulada*. EDIÇÃO ESECOPY.
- Reina, V. (2012). Participación, virtud cívica esencial de la ciudadanía activa: algunas reflexiones y propuestas de cara a una educación para la participación ciudadana. In N. Fernández, F. Pérez & A. Fernández (Ed.), *Educar para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales* (pp. 83-91). Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Raminhos, E. (2009). Aprendizagem por projetos e circuitos de comunicação no 1.º ano de escolaridade. *Escola Moderna*, 34, 33-48.
- Roldão, M. (2001). Gestão Curricular: a especificidade do 1.º Ciclo. In Graça Aníbal (Coord.), *Gestão Curricular no 1.º Ciclo*. Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.

- Roldão, M. (2003). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências – As questões dos professores*. Editorial Presença.
- Santaella, C. (Coor.). *Didáctica. Teoría y práctica de la enseñanza*. Pirámide.
- Serralha, F. (2007). Conselho de Cooperação Educativa. In *A Socialização Democrática na Escola: o desenvolvimento sociomoral dos alunos do 1.º CEB*. Tese de Doutoramento. Universidade Católica Portuguesa.
- <http://docplayer.com.br/57567231-A-socializacao-democratica-na-escola-o-desenvolvimento-sociomoral-dos-alunos-do-1o-ceb-179.html>
- Sousa, M. J., & Baptista, C. S. (2011). *Como Fazer Investigação, Dissertações, Tese e Relatórios*. Pactor.

ANEXOS

| | ' ' | | ' ' |

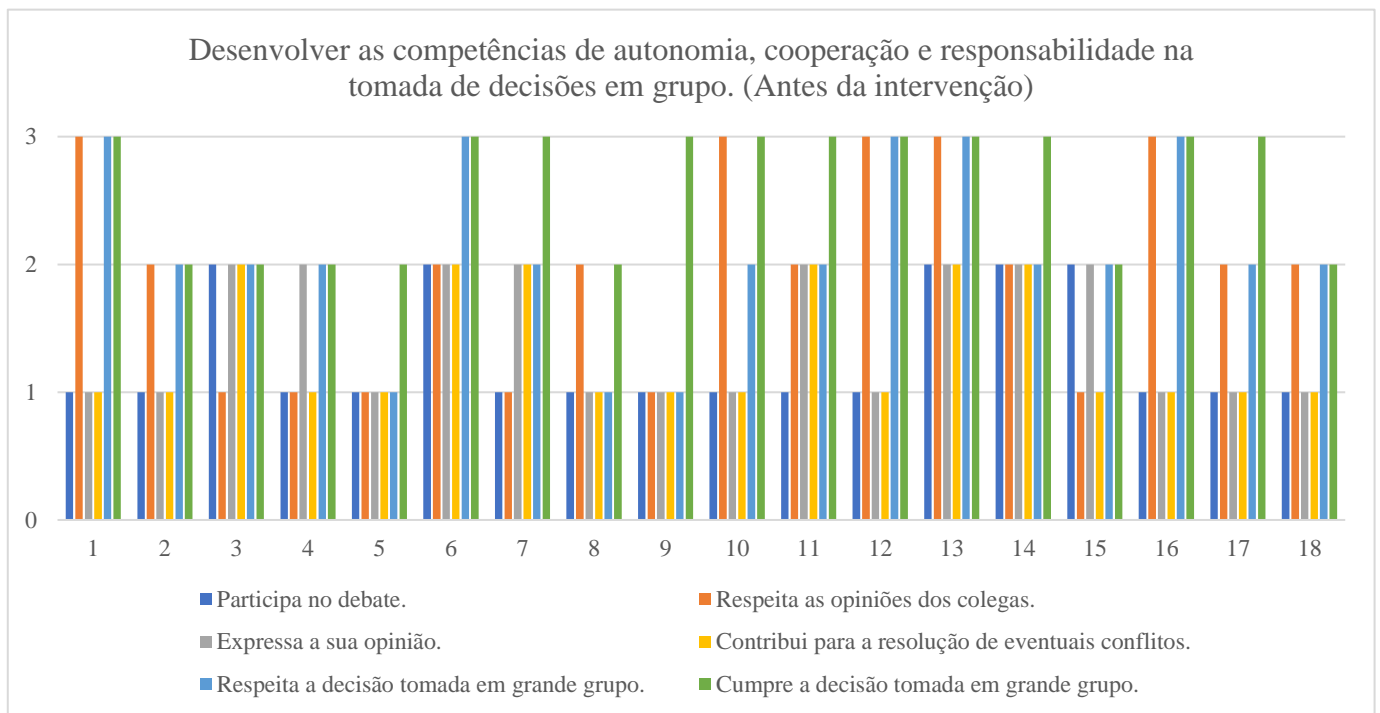
Anexo A. Dinamização das atividades e estratégias definidas.

Objetivos Gerais	Estratégias/ Atividades	Como?	Quando?
Desenvolver as competências de autonomia, cooperação e responsabilidade na tomada de decisões em grupo.	Instituição da Ata, redigida na Assembleia de Turma.	<p>Na nossa primeira semana de intervenção, no final da Assembleia de Turma, iremos questionar os alunos se não sentem a necessidade de registar as decisões tomadas ao longo deste momento.</p> <p>Iremos fazer-lhes esta questão tendo em conta o que observámos nas nossas semanas de observação, em que alguns alunos se ‘esqueciam’ dos compromissos que eram feitos e das decisões a que chegavam, em grande grupo.</p>	2.ª semana de intervenção.
	Promoção do uso do Jornal de Parede.	<p>O Jornal de parede foi introduzido à turma na nossa última semana de observação.</p> <p>Deste modo, é natural que os alunos demorem a compreender quando e porque é que devem recorrer a este instrumento.</p> <p>Ao longo da nossa intervenção, iremos incentivá-los a utilizarem este instrumento, explicando o que é que devem escrever ou não em cada uma das colunas do jornal (“Parabéns”; “Desejos”; “Realizações”; e “Críticas”).</p>	Durante toda a nossa intervenção
	Assembleia da Turma: identificação das diferentes funções de cada elemento da turma (secretário, presidente) e as regras associadas a esta dinâmica.	<p>Ao longo da Assembleia, cada uma de nós, irá acompanhar um dos órgãos máximos (secretário e o presidente). Iremos ajudá-los a guiar e a concretizar este momento da melhor maneira possível.</p> <p>Com isto, pretendemos que aos poucos estes e a restante turma perceba qual é o papel e a função destes órgãos durante este momento. Assim, o grupo irá ainda perceber quais são as regras inerentes a este momento.</p> <p>O nosso objetivo final, com esta intervenção é que estes futuramente consigam concretizar este momento sozinhos, sem a intervenção de um adulto.</p>	Todas as sextas-feiras, durante a Assembleia de Turma.
Regular as suas aprendizagens.	Criação de um momento específico, na Agenda Semanal, para o TEA.	Iremos instituir dois momentos de Tempo de Estudo Autónomo na Agenda Semanal da turma.	1.ª semana de intervenção.

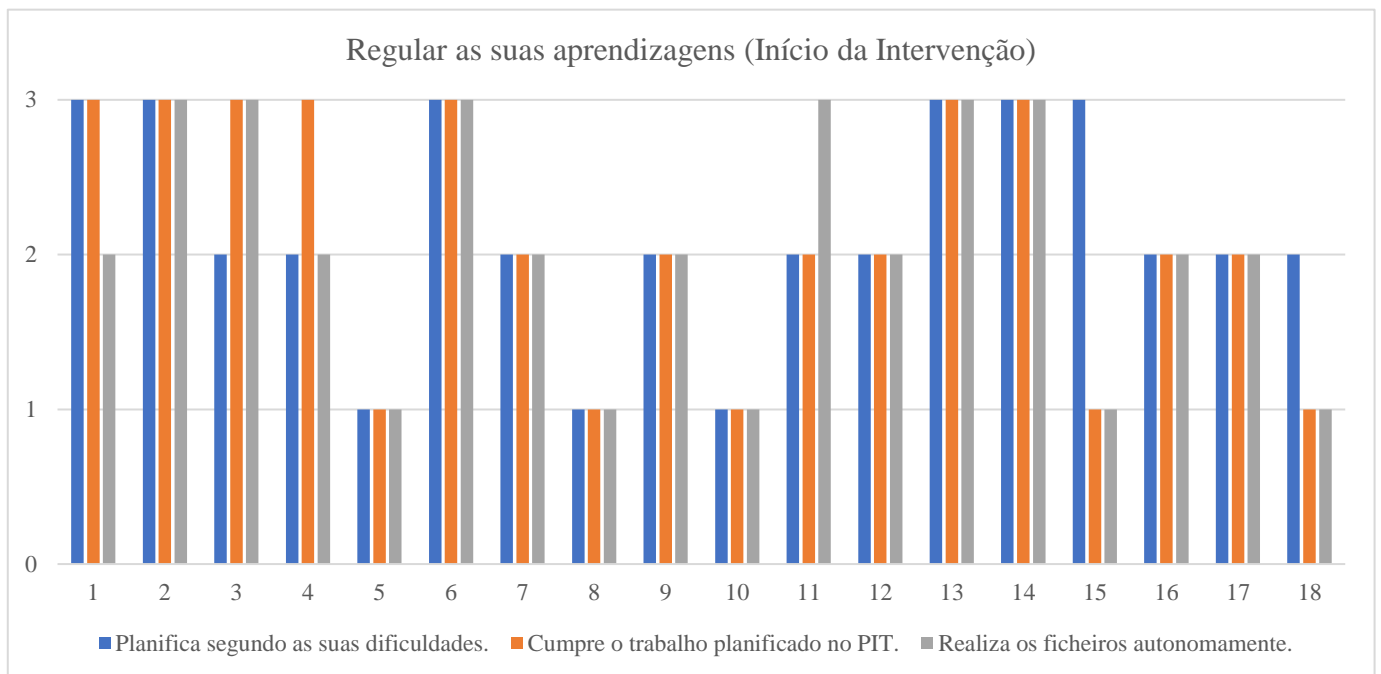
	Criação de ficheiros de Português, Matemática e Estudo do Meio.	Iremos criar ficheiros de todas as áreas curriculares (português, matemática e estudo do meio) para a turma concretizar no TEA e sempre que terminar alguma das tarefas propostas.	Durante toda a nossa intervenção.
	Instituição do PIT.	Iremos instituir o Plano Individual de Trabalho, para que os alunos comecem a regular as suas aprendizagens, ou seja, que percebam quais são as suas fragilidades e que percebam que as têm de trabalhar para as ultrapassar, durante este momento de TEA.	1.ª semana de intervenção.
	Planificação do PIT.	Iremos explicar como é que esta planificação se processa e ajudar o grupo, nas duas primeiras semanas, a planificar o PIT. Posteriormente, cada aluno terá de proceder a planificação do PIT autonomamente.	Todas as segundas-feiras, durante a nossa intervenção.
	Avaliação do PIT.	Esta avaliação começa por ser realizada individualmente e, posteriormente, será feita uma reflexão em grande grupo, onde questionamos o grupo: <ul style="list-style-type: none"> • Como é que correu esta semana? • Cumpriram o vosso PIT? Ou seja, fizeram tudo o que assinalaram que iriam fazer? • Sim? Trabalharam nas vossas dificuldades? • Não? Porquê? Fizeste a menos ou a mais? • A menos? Então o que é que tens de fazer para a próxima semana? Planificar as mesmas, mais, ou menos atividades? • A mais? Então o que é que tens de fazer para a próxima semana? Planificar as mesmas, mais, ou menos atividades? Ao longo desta reflexão em grande grupo, iremos solicitar a alguns alunos que exemplifiquem/'apresentem' o seu PIT, respondendo às questões anteriores.	Todas as sextas-feiras, durante a nossa intervenção.
Aperfeiçoar a escrita de textos expositivos coerentes e coesos.	Trabalho por Projetos.	Neste momento, em grande ou pequeno grupo, os alunos terão de recolher, organizar e tratar informação para, posteriormente, escreverem textos onde, de forma resumida, respondam às questões do projeto.	Todas as quartas-feiras da parte da tarde.
	Melhoria de texto (atividade semanal).	Neste momento, é trabalhado o texto de um dos alunos da turma, que se propôs à melhoria de texto.	Todas as quintas-feiras da parte da tarde.

		<p>Para se dar início a este momento, o autor do texto é chamado ao quadro, onde o seu texto original já se encontra escrito. Começamos por ler o texto em grande grupo e depois a questionamos o todo o grupo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Que informação podemos acrescentar a este texto? • Que perguntas podemos fazer ao autor para que o seu texto fique mais completo? <p>Para questionarem o autor, os alunos vão pedindo a palavra. Sempre que esta lhes é concedida, estes questionam o autor para que em conjunto melhorem e completem o texto a ser trabalhado.</p> <p>Iremos apenas intervir para dar sugestões de melhoria, sempre que considerarmos fundamental.</p>	
	Momentos de escrita livre.	<p>Durante este momento, todos os alunos vão buscar o seu caderno de escrita livre e, individualmente, escrevem frases ou textos à sua vontade. Estes podem escrever sobre algum episódio/acontecimento/novidade que tenham e gostassem de contar, mas também podem dar asas a imaginação e inventarem uma história.</p> <p>Antes de darmos início a este momento, relembramos sempre o grupo que estes já conseguem fazer textos mais ‘completos’ e que, para tal, se devem ir questionando à medida que o escrevem, para o poderem completar.</p>	Todas as quintas-feiras, durante a nossa intervenção.
	Escrita (TEA).	<p>Neste momento os alunos podem optar por fazer escrita livre ou proceder a concretização de um ficheiro de escrita. Nestes ficheiros os alunos podem optar por fazer:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Texto seguindo indutores (um conjunto de palavras – Personagens, objetos, locais...). • Texto tendo por base um conjunto de ilustrações ou imagens/fotografias. • Textos onde já lhes é dado um princípio. 	Todas as terças e quintas-feiras durante o momento de TEA.
	Texto do fim de semana ou uma novidade.	<p>Neste momento os alunos têm de escrever um texto onde contem uma novidade ou deem a conhecer um momento marcante para eles que tenha ocorrido durante o fim de semana.</p>	Todas as segundas-feiras.

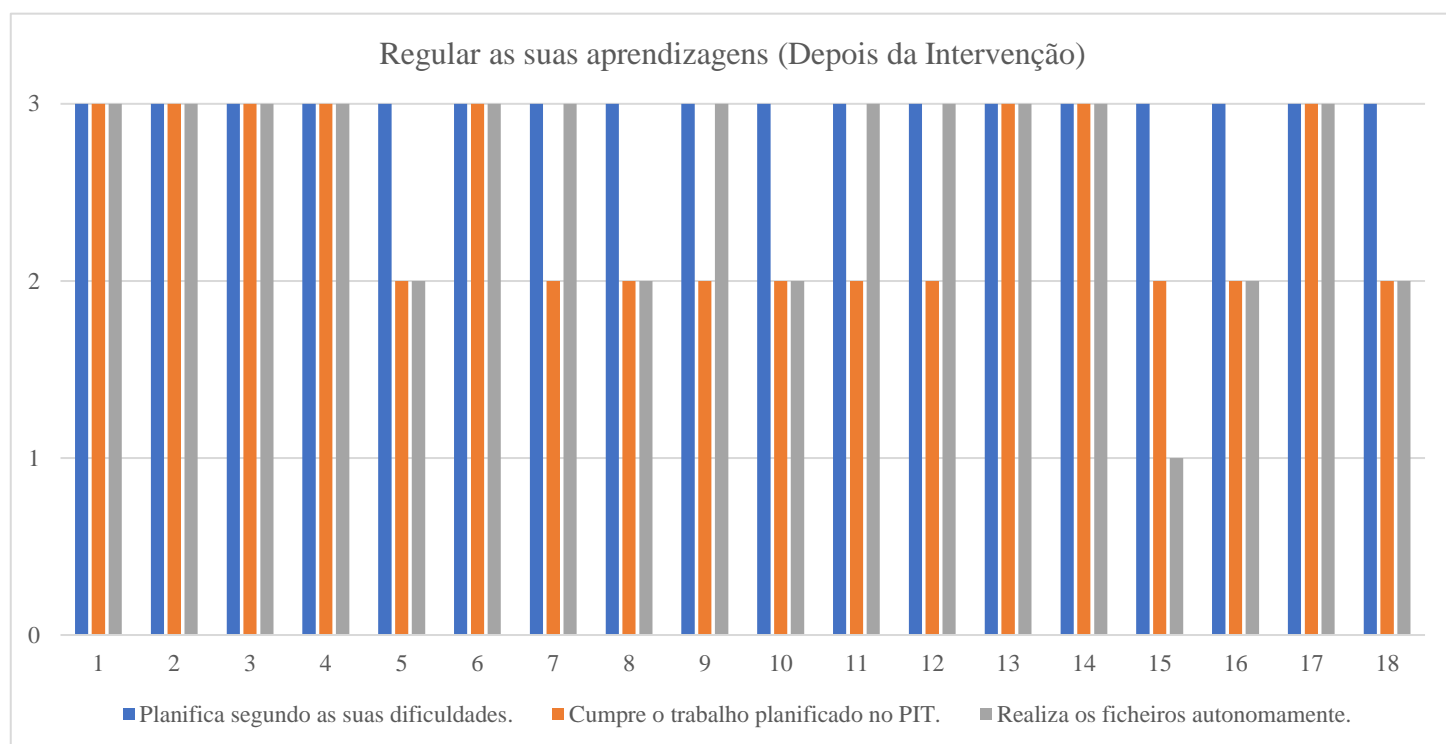
**Anexo B. Avaliações das aprendizagens do primeiro objetivo do PI
(antes da intervenção).**



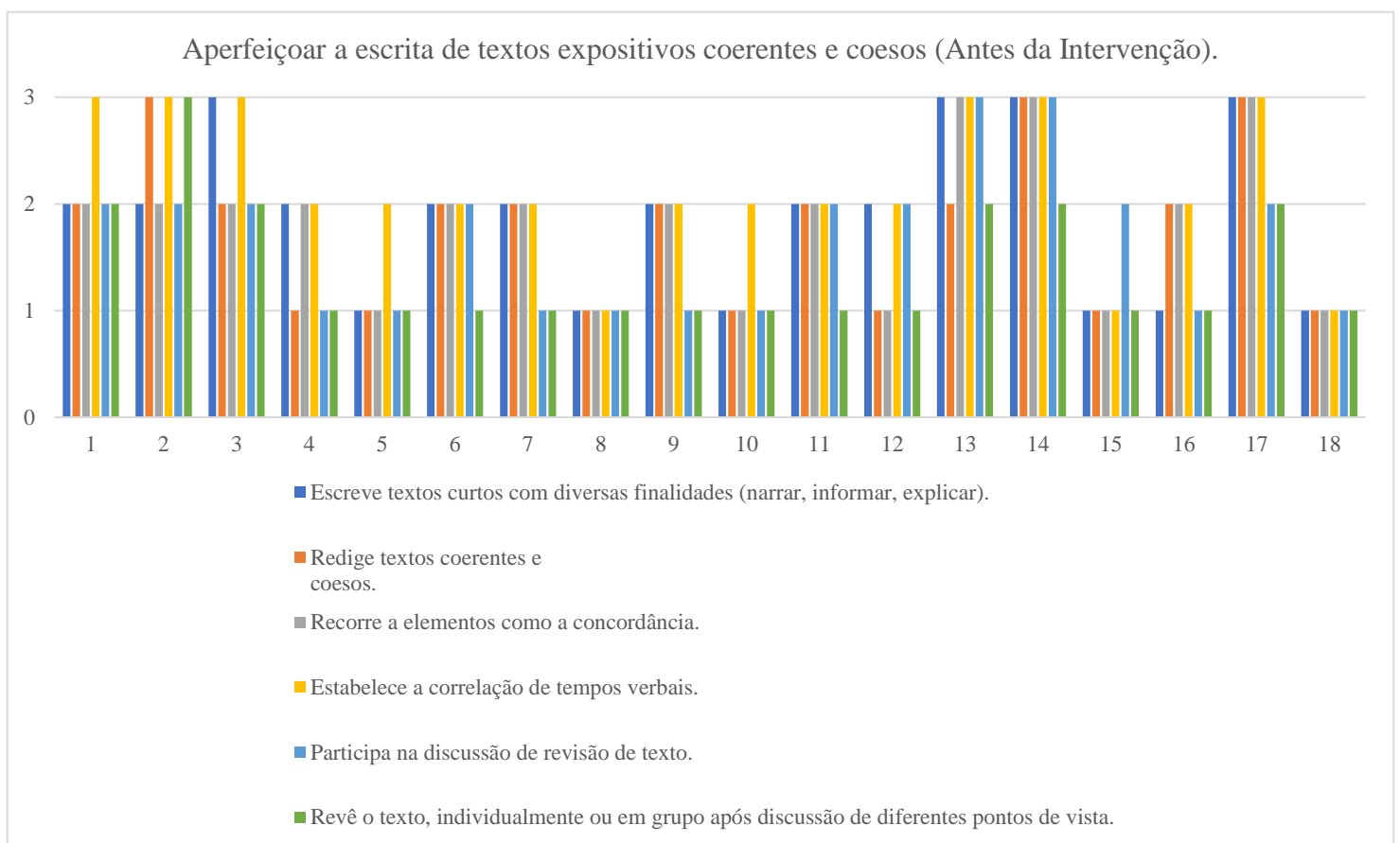
Anexo D. Avaliações das aprendizagens do segundo objetivo do PI (antes da intervenção).



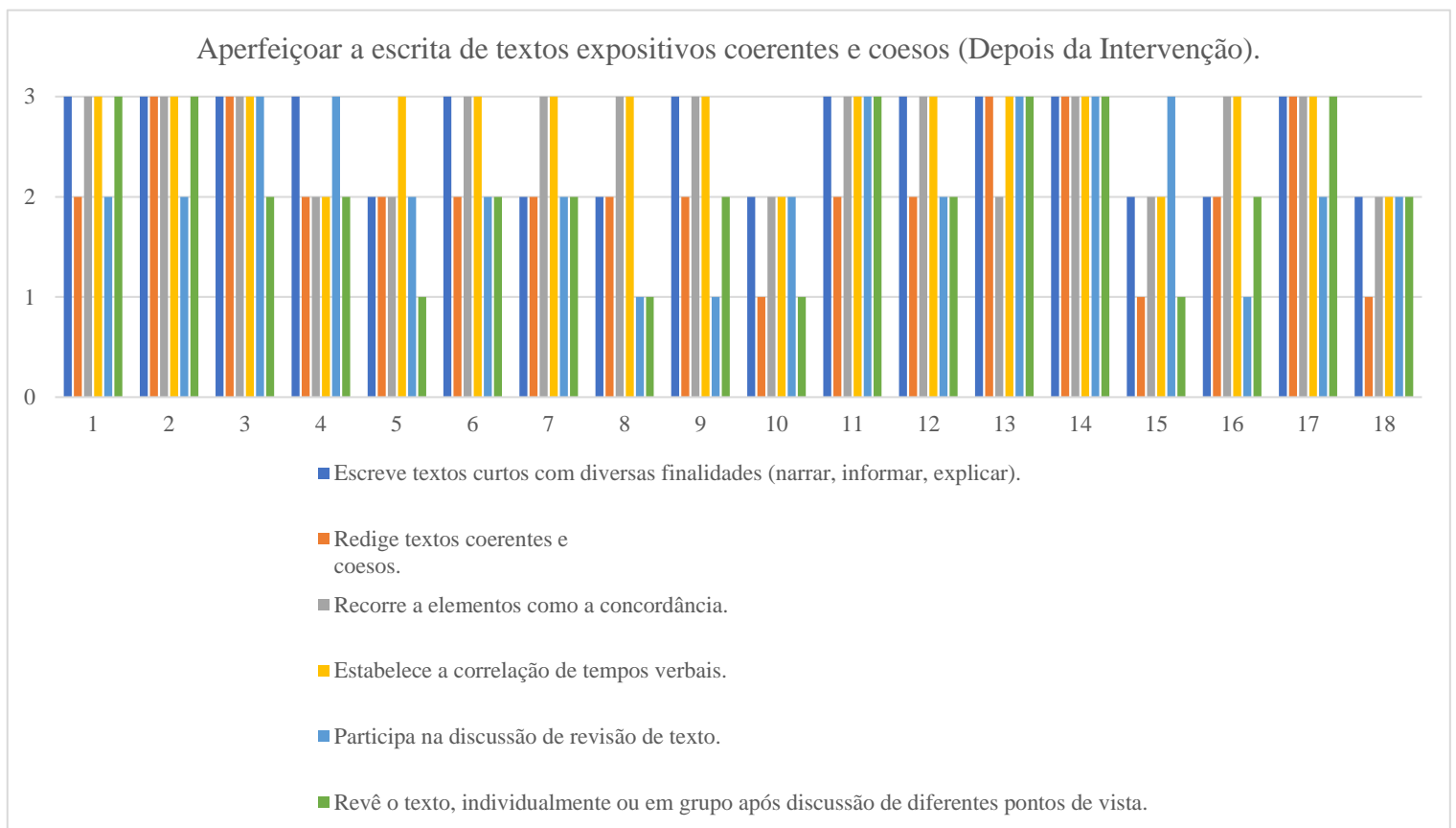
Anexo E. Avaliações das aprendizagens do segundo objetivo do PI (depois da intervenção)



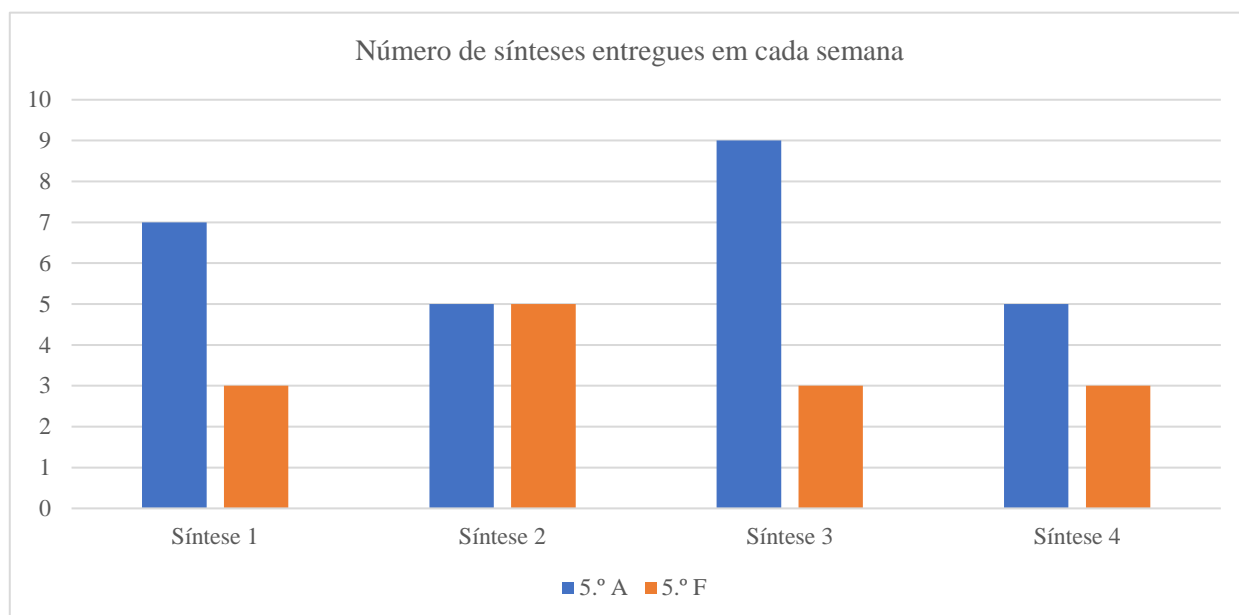
**Anexo F. Avaliações das aprendizagens do terceiro objetivo do PI
(antes da intervenção).**



Anexo G. Avaliações das aprendizagens do terceiro objetivo do PI (depois da intervenção)



Anexo H. Número de síntesis entregues en cada semana.



Anexo I. Tabela com as Classificações Finais de Ciências Naturais – 5.º A.

Nome do aluno	Ficha de Verificação							TPC		Particip./ Atitudes		Assiduidade		Nota	
	40 %							30 %		20 %		10 %			
	Entrega (5/100)	1. (19/100)	2. (38/100)	3.1. (19/100)	3.2. (19/100)	TOTAL (100/100)	%	4 Sínteses	%	0 - 100	%	0-10	%	% Total	Class. Final
ARa	5	9.5	38	0	19	67/100	26.8	4	30	60	12	9,5	9,5	78,3	Bom
AP	5	0	0	0	19	24/100	9.6	2	15	85	17	7,5	7,5	49,1	Suficiente -
ASi								1	7,5	50	10	7,5	7,5	25	Insuficiente
ARo								1	7,5	50	10	8,5	8,5	26	Insuficiente
ASo										50	10	7,5	7,5	17,5	Insuficiente
BA	5	19	28.5	19	19	91/100	36.4	1	7,5	65	13	7,5	7,5	64,4	Suficiente
FF	5	19	28.5	19	19	91/100	36.4	4	30	100	20	10	10	96,4	Muito Bom
FD								2	15	65	13	8,5	8,5	36,5	Insuficiente
GL								1	7,5	50	10	5	5	22,5	Insuficiente
JA	5	19	38	19	19	100/100	40	4	30	100	20	9	9	99	Muito Bom

JQ	5	0	9.5	9.5	17	41/100	16.4	2	15	70	14	10	10	55,4	Suficiente
LC	5	8.5	0	0	9.5	23/100	9.2	2	15	75	15	10	10	49,2	Suficiente -
LA										50	10	10	10	20	Insuficiente
MP								1	7,5	50	10	7	7	24,5	Insuficiente
SP	5	18	0	0	18	41/100	16.4			85	17	10	10	43,4	Insuficiente
TJ										50	10	7,5	7,5	17,5	Insuficiente
GG										50	10	4	4	14	Insuficiente
SN										50	10	9	9	19	Insuficiente
MX										50	10	2,5	2,5	12,5	Insuficiente

Alunos a cinzento - não entregaram instrumento de avaliação suficientes para os conseguimos avaliar.

Apreciação Qualitativa	Percentagens
Muito Bom	90 % - 100 %
Bom	70 % - 89 %
Suficiente	50 % - 69 %
Insuficiente	0 % - 49 %

Anexo J. Tabela com as Classificações Finais de Ciências Naturais – 5.º F.

Nome do aluno	Ficha de Verificação							TPC		Particip./ Atitudes		Assiduidade		Nota	
	40 %							30 %		20 %		10 %			
	Entrega (5/100)	1. (19/100)	2. (38/100)	3.1. (19/100)	3.2. (19/100)	TOTAL (100/100)	%	4 Sínteses	%	0 - 100	%	0 - 10	%	% Total	Class. Final
AL	5	9.5	0	19	9.5	43/100	17,2	1	7,5	60	12	8	8	44,7	Insuficiente
AS										55	11	9,5	9,5	20,5	Insuficiente
AB	5	9.5	0	0	19	34/100	13,6			55	11	9	9	33,6	Insuficiente
AF										50	10	4	4	14	Insuficiente
DF	5	18	0	19	19	61/100	24,4	3	22,5	75	15	10	10	71,9	Bom
DL										50	10	7,5	7,5	17,5	Insuficiente
DP										50	10	4	4	14	Insuficiente
DR										50	10	10	10	20	Insuficiente
DD	5	19	38	19	19	100/100	40	4	30	100	20	10	10	100	Muito Bom
DA	5	19	38	19	19	100/100	40	4	30	85	17	10	10	97	Muito Bom

EB										50	10	5,5	5,5	15,5	Insuficiente
EP										50	10	2	2	12	Insuficiente
FS										50	10	7	7	17	Insuficiente
FM	5	19	28.5	19	9.5	81/100	32,4	2	15	90	18	9,5	9,5	74,9	Bom
GN										50	10	6	6	16	Insuficiente
JS										50	10	2	2	12	Insuficiente
MS	5	19	38	19	9.5	91/100	36,4			100	20	10	10	66,4	Suficiente
ST										50	10	4	4	14	Insuficiente
VR										50	10	5	5	15	Insuficiente

Alunos a cinzento - não entregaram instrumento de avaliação suficientes para os conseguimos avaliar.

Apreciação Qualitativa	Percentagens
Muito Bom	90 % - 100 %
Bom	70 % - 89 %
Suficiente	50 % - 69 %
Insuficiente	0 % - 49 %

Anexo K. Tabela com as classificações Finais de Matemática – 5.º A.

Nome do aluno	Fichas de Verificação						Problema da Semana					Participação/Atitudes		Assiduidade		Nota	
	30 %						30 %					30 %		10 %			
	Expressões Numéricas	15 %	CrITÉrios de Divisibilidade	15 %	MÉdia	%	Entrega	5 %	Resolução	25 %	%	0 - 100	%	0 - 15	%	% Total	Classificação Final
ARa	20/100	3	38/100	5,7	29	8,7	4/4	5	100	25	30	65	19,5	14	9,3	67,5	Suficiente
AP	54/100	8,1	61/100	9,2	57,5	17,3						80	24	15	10	51,3	Suficiente
ASi			27/100	4,1	13,5	4,1						50	15	15	10	29,1	Insuficiente
ARo	75/100	11,3	39/100	5,9	57	17,2	2/4	2,5	42,5	10,63	13,13	50	15	12	8	53,33	Suficiente
ASo	45/100	6,8			22,5	6,8						50	15	14,5	9,7	31,5	Insuficiente
BA	76/100	11,4			38	11,4	2/4	2,5	48,8	12,2	14,7	50	15	14	9,3	50,4	Suficiente
FF	92/100	13,8	95/100	14,3	93,5	28,1	4/4	5	100	25	30	100	30	15	10	98,1	Muito Bom
FD	58/100	8,7	54/100	8,1	56	16,8	4/4	5	60,1	15,03	20,03	60	18	14	9,3	64,13	Suficiente
GL			20/100	3	10	3						50	15	9	6	24	Insuficiente
JA	82/100	12,3	100/100	15	91	27,3	4/4	5	100	25	30	100	30	15	10	97,3	Muito Bom

JQ	70/100	10,5	46/100	6,9	58	17,4	3/4	3,8	75	18,75	22,55	70	21	15	10	70,55	Bom
LC							1/4	1,3	2,5	0,63	1,93	60	18	14,5	9,7	29,63	Insuficiente
LA												50	15	14	9,3	24,3	Insuficiente
MP												50	15	13,5	9	24	Insuficiente
SP	100/100	15	73/100	11	86,5	26						80	24	15	10	60	Suficiente
TJ			0/100	0	0	0						50	15	13,5	9	24	Insuficiente
GG			76/100	11,4	38	11,4						50	15	11,5	7,7	34,1	Insuficiente
SN												50	15	13	8,7	23,7	Insuficiente
MX												50	15	6	4	19	Insuficiente

Alunos a cinzento - não entregaram instrumento de avaliação suficientes para os conseguimos avaliar.

Apreciação Qualitativa	Percentagens
Muito Bom	90 % - 100 %
Bom	70 % - 89 %
Suficiente	50 % - 69 %
Insuficiente	0 % - 49 %

Anexo L. Tabela com as classificações Finais de Matemática – 5.º F.

Nome do aluno	Fichas de Verificação						Problema da Semana						Participação/Atitudes		Assiduidade		Nota	
	30 %						30 %						30 %		10 %			
	Expressões Numéricas	15 %	Critérios de Divisibilidade	15 %	Média	%	Entrega	5 %	Resolução	25 %	%	0 - 100	%	0 - 15	%	% Total	Classificação Final	
AL	6/100	1	0/100	0	3	1	3	3,75	47,5	11,88	15,63	55	16,5	12	8	41,13	Insuficiente	
AS	97/100	14,6			48,5	14,6	1	1,25	23,8	5,95	7,2	55	16,5	14	9,33	47,63	Insuficiente	
AB	51/100	7,7	8/100	1,2	29,5	8,9	1	1,25	12,5	3,13	4,38	55	16,5	10,5	7	36,78	Insuficiente	
AF			63/100	9,45	31,5	9,45						60	18	10,5	7	34,45	Insuficiente	
DF	58/100	8,7	59/100	8,85	58,5	17,55	4	5	85,1	21,28	26,28	80	24	15	10	77,83	Bom	
DL	32/100	4,8	32/100	4,8	32	9,6						50	15	13	8,67	33,27	Insuficiente	
DP												50	15	11,5	7,67	22,67	Insuficiente	
DR												50	15	9,5	6,33	21,33	Insuficiente	
DD	100/100	15	96/100	14,4	98	29,4	4	5	100	25	30	100	30	15	10	99,4	Muito Bom	
DA	92/100	13,8	87/100	13,05	89,5	26,85	4	5	92,5	23,13	28,13	100	30	15	10	94,98	Muito Bom	

EP							1	1,25	10	2,5	3,75			3,5	2,33		
FS												50	15	4,5	3	18	Insuficiente
FM	20/100	3	64/100	9,6	42	12,6	2	2,5	22,5	5,63	8,13	100	30	15	10	60,73	Suficiente
GN												65	19,5	7	4,67	24,17	Insuficiente
JS																	
MS			100/100	15	50	15	3	3,75	52,5	13,13	16,88	100	30	15	10	71,88	Bom
ST							1	1,25	11,3	2,83	4,08	50	15	10	6,67	25,75	Insuficiente
VR			42/100	6,3	21	6,3						60	18	12,5	8,33	32,63	Insuficiente

Alunos a cinzento - não entregaram instrumento de avaliação suficientes para os conseguimos avaliar.

Apreciação Qualitativa	Percentagens
Muito Bom	90 % - 100 %
Bom	70 % - 89 %
Suficiente	50 % - 69 %
Insuficiente	0 % - 49 %

Anexo M. Critérios de correção dos Problemas da Semana.

Indicadores	Descritores		
	Nível 1	Nível 2	Nível 3
Interpretação do enunciado e seleção dos dados	Interpreta o enunciado de forma completamente errada	Interpreta de forma parcialmente correta o enunciado	Interpreta corretamente o enunciado
	Não seleciona os dados pertinentes	Seleciona parcialmente os dados pertinentes	Seleciona todos os dados pertinentes
Execução da estratégia	Comete erros no processo e não conclui	Comete erros no processo <u>ou</u> Não conclui	Executa até ao fim de forma correta
Solução	Solução incorreta ou sem solução	Solução incorreta, mas coerente com a estratégia e com o problema <u>ou</u> Solução incorreta	Solução correta e completa

Anexo N. Cotação dada a cada indicador e respetivo nível de desempenho.

Indicadores	Descritores			TOTAL
	Nível 1	Nível 2	Nível 3	
Interpretação do enunciado e seleção dos dados	0	10	20	30
	0	5	10	
Execução da estratégia	0	30	60	60
Solução	0	5	10	10
				100

Anexo O. Critérios de Correção da Ficha de Verificação de Ciências Naturais.

Ficha de Verificação

Tema: A importância do ar para os seres vivos.

1. A Atmosfera é muito importante para o nosso planeta! Ela tem diversas **funções**, enumera **duas**.

Critério	Cotação
Refere corretamente duas funções da Atmosfera.	19
Refere corretamente apenas uma função da Atmosfera.	9,5
Não refere corretamente nenhuma função da Atmosfera.	0

Respostas possíveis:

- Conter os gases necessários à respiração e à fotossíntese dos seres vivos.
- Proteger-nos de meteoros.
- Responsável pelo efeito de estufa natural.
- Impede a passagem da radiação ultravioleta do sol.

2. O ar, que é uma mistura de gases, microrganismos, poeiras e diversas substâncias, tem várias propriedades. Indica **quatro** dessas **propriedades**.

Critério	Cotação
Refere corretamente quatro propriedades do ar.	38
Refere corretamente três propriedades do ar.	28,5
Refere corretamente duas propriedades do ar.	19
Refere corretamente uma propriedade do ar.	9,5

Não refere corretamente nenhuma propriedade do ar.	0
--	---

Respostas possíveis:

- Incolor.
- Inodoro.
- Insípido.
- Tem massa.
- Tem volume.
- É compressível.
- Tem forma variável.

3. A Poluição do ar é uma das grandes preocupações atuais. Existem várias atividades humanas que contribuem para a Poluição do ar e todas elas trazem consequências para todos os seres vivos.

3.1. Indica **duas atividades humanas** que contribuem para a poluição do ar.

Critério	Cotação
Refere corretamente duas atividades humanas.	19
Refere corretamente apenas uma atividade humana.	9,5
Não refere corretamente nenhuma atividade humana.	0

Respostas possíveis:

- Incêndios naturais e incêndios postos.
- Indústrias.
- Veículos.

3.2. Indica **duas consequências** provocadas pela poluição do ar.

Critério	Cotação
Refere corretamente duas consequências.	19
Refere corretamente apenas uma consequência.	9,5
Não refere corretamente nenhuma consequência.	0

Respostas possíveis:

- Chuvas ácidas.
- Aquecimento Global.
- Redução da camada de Ozono.
- Prejudica a Saúde Humana.

**Anexo P. Critérios de Correção da Ficha de Verificação de Matemática
– Expressões Numéricas.**

Ficha de Verificação – Critérios de Correção

$$\begin{array}{l}
 1.a) \quad 2 + 3 \times 7 - 5 = \qquad \qquad 2 + 3 \times 7 - 5 = \\
 \qquad = 2 + 21 - 5 = \qquad \qquad \text{ou} \qquad = 2 + 21 - 5 = \\
 \qquad = 23 - 5 = \qquad \qquad \qquad = 2 + 16 = \\
 \qquad = 18 \qquad \qquad \qquad \qquad = 18
 \end{array}$$

Critérios	Cotação
Respeita a prioridade da Multiplicação e realiza-a em primeiro lugar.	8
Obtém 21 como resultado de 7×3	4
Realiza a Adição em segundo lugar. <u>Ou</u> Realiza a Subtração em segundo lugar.	6
Obtém 23 como resultado de $2 + 21$ <u>Ou</u> Obtém 16 como resultado de $21 - 5$	3
Realiza a Subtração em terceiro lugar. <u>Ou</u> Realiza a Adição em terceiro lugar.	6
Obtém 18 como resultado da expressão numérica.	3
	30

$$\begin{array}{l}
 1.b) \quad 64 : 4 + 215 : 5 + 3 = \qquad \qquad 64 : 4 + 215 : 5 + 3 = \\
 = 16 + 215 : 5 + 3 = \quad \quad \quad \underline{\text{ou}} \quad = 16 + 215 : 5 + 3 = \\
 = 16 + 43 + 3 = \qquad \qquad \qquad = 16 + 43 + 3 = \\
 = 59 + 3 = \qquad \qquad \qquad = 16 + 46 = \\
 = 62 \qquad \qquad \qquad = 62
 \end{array}$$

Crêterios	Cota�o
Respeita a prioridade da Divisão e realiza-a em primeiro lugar, pela ordem em que aparece.	4
Obtém 16 como resultado de $64 : 4$	2
Respeita a prioridade da Divisão e realiza-a em segundo lugar.	4
Obtém 43 como resultado de $215 : 5$	2
Realiza a Adi�oes em terceiro e quarto lugar.	3
Obtém 59 como resultado de $16 + 43$ <u>Ou</u> Obtém 46 como resultado de $43 + 3$	2
Obtém 62 como resultado da expressão numérica.	3
	20

$$\begin{aligned}
 1.c) \quad & (7 - 2 : 2) : 2 \times 3 = \\
 & = (7 - 1) : 2 \times 3 = \\
 & = 6 : 2 \times 3 = \\
 & = 3 \times 3 = \\
 & = 9
 \end{aligned}$$

Cráterios	Cota�o
Respeita a prioridade dos parénteses e realiza a Divis�o em primeiro lugar.	4
Obt�m 1 como resultado de $2 : 2$	1
Respeita a prioridade dos parénteses e realiza a Subtra�o em segundo lugar.	4
Obtém 6 como resultado de $7 - 1$	1
Respeita a prioridade da Divisão e realiza-a em terceiro lugar.	3
Obtém 3 como resultado de $6 : 2$	1
Respeita a prioridade da Multiplica�o e realiza-a em quarto lugar.	3
Obtém 9 como resultado da expressão numérica.	3
	20

Problema A:

$$140 - 30 = 110$$

$$110 : 5 = 22$$

$$22 + 1 = 23$$

Crítérios	Cotação
Subtrai os 30 balões que o Afonso guardou.	7
Obtém 110 como resultado de $140 - 30$	4
Divide os 110 balões por 5.	7
Obtém 22 como resultado de $110 : 5$	4
Acrescenta 1 aluno (Afonso) ao número total de alunos.	3
Obtém 23 como resultado de $22 + 1$	2
Apresenta uma resposta ao problema: <ul style="list-style-type: none">• A turma do Afonso tem 23 alunos.	3
	30

Problema B:

$$7 \times 30 = 210$$

$$210 - 15 = 195$$

Crêterios	Cota�o
Multiplica os 30 cromos pelas 7 saquetas.	8
Obtém 210 como resultado de 7×30	6
Subtrai os 15 cromos repetidos ao número total de cromos.	8
Obtém 195 como resultado de $210 - 15$	5
Apresenta uma resposta ao problema: <ul style="list-style-type: none">• A Ana colou 195 cromos na sua caderneta.	3
	30

Anexo Q. Critérios de Correção da Ficha de Verificação de Matemática – Critérios de Divisibilidade.

Ficha de Verificação 2 – Critérios de Correção

1.1

a) 2250; 70; 5844; 66; 200; 28; 48

Critérios	Cotação
Indica os sete números divisíveis por 2.	14
Indica seis dos sete números divisíveis por 2.	12
Indica cinco dos sete números divisíveis por 2.	10
Indica quatro dos sete números divisíveis por 2.	8
Indica três dos sete números divisíveis por 2.	6
Indica dois dos sete números divisíveis por 2.	4
Indica um dos sete números divisíveis por 2.	2

b) 2250; 21; 5844; 66; 48

Critérios	Cotação
Indica os cinco números divisíveis por 3.	20
Indica quatro dos cinco números divisíveis por 3.	16
Indica três dos cinco números divisíveis por 3.	12
Indica dois dos cinco números divisíveis por 3.	8

Indica um dos cinco números divisíveis por 3.	4
---	---

c) 5844; 200; 28; 48

Critérios	Cotação
Indica os quatro números divisíveis por 4.	20
Indica três dos quatro números divisíveis por 4.	15
Indica dois dos quatro números divisíveis por 4.	10
Indica um dos quatro números divisíveis por 4.	5

d) 2250; 70; 200; 95

Critérios	Cotação
Indica os quatro números divisíveis por 5.	12
Indica três dos quatro números divisíveis por 5.	9
Indica dois dos quatro números divisíveis por 5.	6
Indica um dos quatro números divisíveis por 5.	3

e) 2250

Critérios	Cotação
Indica o 2250 como o número divisível por 9.	5
Indica outro número que não seja o 2250.	0

f) 2250; 70; 200

Critérios	Cotação
Indica os três números divisíveis por 10.	9
Indica dois dos três números divisíveis por 10.	6
Indica um dos três números divisíveis por 10.	3

2.1.)

Algarismo das unidades: 5 ou 0

Algarismo das centenas: soma dos algarismos ser múltiplo de 3

Critérios	Cotação
Escolhe o 0 ou o 5 como algarismo das unidades.	10
Escolhe o algarismo das centenas, considerando que a soma dos algarismos do número é múltiplo de 3.	10
	20

Alínea	Cotação
1.1.	----
a)	14
b)	20
c)	20
d)	12
e)	5
f)	9
2.1.	20
	100

**Anexo R. Classificações da Ficha de Verificação de Matemática –
Expressões Numéricas**

Nome do aluno	Ficha de Verificação – 5.º A					
	Expressões Numéricas (70/100)			Problema (30/100)		TOTAL (100/100)
	a (30/100)	b (20/100)	c (20/100)	A	B	
ARa	0	20	0	0	----	20/100
AP	30	6	7	11	----	54/100
ASi						
ARo	30	20	3	22	----	75/100
ASo	0	20	3	22	----	45/100
BA	27	17	10	22	----	76/100
FF	30	20	20	22	----	92/100
FD	30	6	0	22	----	58/100
GL						
JA	30	20	10	22	----	82/100
JQ	30	20	20	----	0	70/100
LC						
LA						
MP						
SP	30	20	20	---	30	100/100
TJ						
GG						
SN						
MX						

Nome do aluno	Ficha de Verificação – 5.º F					
	Expressões Numéricas (70/100)			Problema (30/100)		TOTAL (100/100)
	a (30/100)	b (20/100)	c (20/100)	A	B	
AL	0	6	0	----	0	6/100
AS	30	20	20	----	27	97/100
AB	0	20	20	11	----	51/100
AF						
DF	24	17	6	11	----	58/100
DL	0	6	4	22	----	32/100
DP						
DR						
DD	30	20	20	30	30	100/100
DA	30	20	20	----	22	92/100
EP						
FS						
FM	0	20	0	0	----	20/100
GN						
JS						
MS						
ST						
VR						

Alunos a azul – Entregaram com atraso

Alunos a cinzento – Não entregaram

**Anexo S. Classificações da Ficha de Verificação de Matemática –
Critérios de Divisibilidade**

Nome do aluno	Ficha de Verificação – 5.º A							
	Critérios de divisibilidade (80/100)						Problem a (20/100)	TOTAL (100/100)
	a (14/100)	b (20/100)	c (20/100)	d (12/100)	e (5/100)	f (9/100)	2.1.	
ARa	8	4	10	3	0	3	10	38 /100
AP	8	12	10	12	0	9	10	61 /100
ASi	2	8	5	9	0	3	0	27 /100
ARo	8	16	5	0	0	0	10	39 /100
ASo								/100
BA								/100
FF	14	20	15	12	5	9	20	95 /100
FD	8	8	10	9	0	9	10	54 /100
GL	8	4	5	0	0	3	0	20 /100
JA	14	20	20	12	5	9	20	100 /100
JQ	12	4	15	6	0	9	0	46 /100
LC								/100
LA								/100
MP								/100
SP	14	16	10	12	5	6	10	73 /100
TJ	0	0	0	0	0	0	0	0 /100
GG	8	12	20	12	5	9	10	76 /100
SN								/100
MX								/100

Nome do aluno	Ficha de Verificação – 5.º F							
	Critérios de divisibilidade (80/100)						Problema (20/100)	TOTAL (100/100)
	a (14/100)	b (20/100)	c (20/100)	d (12/100)	e (5/100)	f (9/100)	2.1.	
AL								0/100
AS								/100
AB	0	8	0	0	0	0	0	8/100
AF	14	8	10	12	0	9	10	63/100
DF	10	12	10	3	5	9	10	59/100
DL	12	4	10	0	0	6	0	32/100
DP								/100
DR								/100
DD	14	16	20	12	5	9	20	96/100
DA	14	20	10	12	5	6	20	87/100
EP								/100
FS								/100
FM	14	4	15	12	0	9	10	64/100
GN								/100
JS								/100
MS	14	20	20	12	5	9	20	100/100
ST								/100
VR	2	4	5	3	5	3	20	42/100

Alunos a cinzento – Não entregaram

Alunos a vermelho – Ficha de Verificação anulada

Anexo T. Agenda Semanal da Turma elaborada pela Professora Cooperante

1.º Ano	2.ª feira	3.ª feira	4.ª feira	5.ª feira	6.ª feira
9h-9h30	Organização da Semana	Apresentações/ Rotinas	Apresentações/ Rotinas	Apresentações/ Rotinas	Apresentações/ Rotinas
9h30-9h45	Português	Exp. Plástica	Português	Português	Matemática
9h45-10h15	Português		Matemática	Português	Inglês
10h15-10h30	Matemática	Exp. Plástica	Inglês	Música	
10h30-11h	Matemática				
11h30-12h15	Ed. Física	Exp. Plástica	Ed. Física	Música	Português
14h30-15h15	Estudo do meio	Oficinas	Estudo do meio	Matemática	Assembleia
15h15-16h00			Trabalho de projeto	Matemática	

Nota: Atendimento aos Pais - 5.ª feira, 13h30 .

Anexo U. Agenda Semanal adaptada à nossa Intervenção Educativa

	segunda-feira	terça-feira	quarta-feira	quinta-feira	sexta-feira			
9h00 9h30	Organização da Semana	Tarefas e rotinas	Tarefas e rotinas	Tarefas e rotinas	Tarefas e rotinas			
9h30 9h45	Tarefas e rotinas	Exp. Plástica - Em 3 grupos	TEA	Matemática - Desafio Semanal.	Matemática - Tarefa: OTD			
9h45 10h15	Português - Escrita de novidades/desejos.			Português - Escrita Livre.	Inglês	Inglês		
10h15 10h30							Música - Em 2 grupos	TEA
10h30 11h00								Matemática - Tarefa: OTD
11h30 12h15	Ed. Física	Exp. Plástica - Em 3 grupos	TEA	Ed. Física	Música - Em 2 grupos	TEA	Português - Quero ler o meu texto ao grupo.	
14h30 16h00	Estudo do meio - Bilhete de Identidade dos animais.	Oficinas - Culinária.	Trabalho de projeto	Português - Trabalho de Texto da Francisca.	Assembleia			

Anexo V. Exemplar de uma planificação semanal

Dia: 03/05/2021 – Segunda-feira			Ano de escolaridade: 1.º ano			
Plano do dia: <ul style="list-style-type: none"> • Organização da Semana • Tarefas e rotinas • Português • Ed. Física • Estudo do Meio 						
Conteúdos/ Conceitos	Objetivos Específicos	Atividades/Estratégias	Tempo (min)	Recursos	Avaliação	
					Indicadores	Instrumentos
	1. Participar de forma ordeira.	<p style="text-align: center;"><u>Organização da Semana</u></p> <p>Em primeiro lugar, ao chegar à sala, os alunos sentam-se nos respetivos lugares. De seguida, para dar tempo dos restantes alunos chegarem, a professora faz algumas questões aos alunos presentes, como:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Quantos alunos estão na sala? 	9h – 9h30		1.1. Espera pela sua vez para intervir.	

	<p>2. Planificar o seu PIT, tendo em conta as suas fragilidades.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Quantos alunos tem a turma? • Quantos alunos ainda não chegaram? <p>Posteriormente, quanto a turma está quase completa, a professora escreve o Plano do dia no quadro. De seguida, lê o plano com o auxílio da turma.</p> <p>Em segundo lugar, a professora procede à distribuição das tarefas semanais. Para tal, vai enumerando-as e pedindo voluntários (confirmando se os alunos não repetem tarefas que já tenham desempenhado).</p> <p>Por fim, dado que é o início da semana, os alunos irão ainda proceder ao preenchimento do seu PIT (semanal).</p> <p>Durante a planificação do PIT, que traduz todo o trabalho que o aluno pretende desenvolver ao longo</p>		<p>- Tabela das rotinas semanais.</p> <p>- PIT.</p>	<p>1.2. Respeita a opinião dos colegas.</p> <p>2.1. Planifica segundo as suas dificuldades.</p>	<p>- PITs.</p> <p>- Grelhas de Observação.</p>
--	--	---	--	---	---	--

					<p>4.1. Escreve a data de forma autónoma.</p> <p>4.2. Escreve a dia da semana de forma autónoma.</p> <p>4.3. Escreve o alfabeto de forma autónoma.</p> <p>4.4. Regista o tempo de forma autónoma.</p> <p>4.5. Realiza os saltinhos de coelho de forma autónoma.</p>	
--	--	--	--	--	---	--

	<p>5. Escrever textos curtos com diversas finalidades (narrar, informar, explicar).</p> <p>6. Redigir textos coerentes e coesos com recurso a</p>	<p style="text-align: center;"><u>Português</u></p> <p>Para dar início a este momento, a professora começa por distribuir pela turma uma folha onde os alunos têm de escrever uma novidade/ acontecimento marcante, que tenha ocorrido durante o fim de semana, ou então um desejo.</p> <p>Depois de terem escrito o seu texto/ frase, todos os alunos têm de o ilustrar e, posteriormente, mostrar o mesmo à professora.</p>	<p style="text-align: center;">9h45 – 11h</p>		<p>4.6. Formula as operações indicadas para chegar ao número do dia, de forma autónoma.</p> <p>5.1. Escreve textos curtos com diversas finalidades (narrar, informar, explicar).</p> <p>5.2. Ilustra o texto que escreveu.</p>	<p>- Produções dos alunos.</p>
--	---	---	---	--	--	--------------------------------

	<p>elementos como a concordância entre constituintes e a correlação de tempos verbais.</p>	<p>Por último, quem quiser, inscreve-se para apresentar/ler o seu texto à restante turma, na sexta-feira.</p> <p style="text-align: center;"><u>Recreio</u></p>	<p>11h – 11h30</p>		<p>6.1. Redige textos coerentes e coesos.</p> <p>6.2. Recorre a elementos como a concordância.</p> <p>6.3. Estabelece a correlação de tempos verbais.</p> <p>6.4. Revê o texto, individualment e ou em grupo após discussão de diferentes pontos de vista.</p>	
--	--	---	------------------------	--	--	--

<p>- Seres Vivos.</p> <p>- Características dos Seres Vivos.</p> <p>- Habitat.</p>	<p>7. Identificar as características de um dado animal.</p>	<p style="text-align: center;"><u>Ed. Física</u></p> <p>A responsabilidade da aula de Educação Física é do encargo do Professor especialista, sendo que não estaremos presentes no referido momento.</p> <p style="text-align: center;"><u>Almoço e Recreio</u></p> <p style="text-align: center;"><u>Estudo do Meio</u></p> <p>Para dar início a este momento a professora começa por explicar aos alunos a tarefa que irão realizar. Informando ainda que estes irão trabalhar a pares.</p>	<p>11h30 – 12h15</p> <p>12h15 – 14h30</p> <p>14h30 – 16h</p>	<p>- Tarefa: BI seres vivos.</p>	<p>7.1. Identifica as características</p>	
---	---	---	--	--------------------------------------	---	--

	<p>8. Relacionar as características dos seres vivos com o seu habitat.</p>	<p>De seguida, entrega a cada par dois Bilhetes de Identidade, de animais diferentes, que se encontram incompleto.</p> <p>Cada par, consoante os animais que lhes calharam, têm de proceder ao preenchimento do BI, tendo em conta as características dos animais.</p> <p>Caso existam, dúvidas os alunos devem questionar/ pedir ajuda, primeiramente, aos colegas de mesa e só depois à professora, se estes não os conseguirem ajudar (alunos encontram-se a trabalhar em ‘ilhas’).</p> <p>Num momento final, cada par apresenta os BI que construíram e, em grande grupo, iremos aferir se os BI foram preenchidos corretamente.</p> <p>No final, todos os BI serão recolhidos e posteriormente, com a ajuda dos alunos, iremos realizar um cartaz que, posteriormente, irá ser exposto (partilha com a comunidade escolar).</p>			<p>de um dado animal.</p> <p>8.1. Relaciona as características dos seres vivos com o seu habitat.</p>	
--	--	--	--	--	---	--

Dia: 04/05/2021 – Terça-feira

Ano de escolaridade: 1.º ano

Plano do dia:

- Tarefas e rotinas
- Expressão Plástica
- TEA
- Oficinas

Conteúdos/ Conceitos	Objetivos Específicos	Atividades/Estratégias	Tempo (min)	Recursos	Avaliação	
					Indicadores	Instrumentos
	1. Participar de forma ordeira.	<p>Em primeiro lugar, ao chegar à sala, os alunos sentam-se nos respetivos lugares. De seguida, para dar tempo dos restantes alunos chegarem, a professora faz algumas questões aos alunos presentes, como:</p> <ul style="list-style-type: none">• Quantos alunos estão na sala?• Quantos alunos tem a turma?• Quantos alunos ainda não chegaram? <p>Posteriormente, quanto a turma está quase completa, a professora escreve o Plano do dia no</p>			1.1. Espera pela sua vez para intervir.	1.2. Respeita a opinião dos colegas.

	2. Cumprir a sua tarefa.	<p>quadro. De seguida, lê o plano com o auxílio da turma.</p> <p style="text-align: center;"><u>Tarefas e rotinas</u></p> <p>Neste momento, os alunos procedem ao cumprimento das suas tarefas, de forma autónoma.</p> <p>De seguida, a professora confirma se existe algum erro nas tarefas realizadas no quadro (escrita da data, do dia da semana e a escrita do tempo). Depois, orienta a restante rotina, os saltos de coelho (exemplo: três saltos a começar no número 26, saltos de 26 em 26), a escrita das letras do alfabeto em maiúsculo e lembra que têm de realizar nove contas para chegar a 75.</p>	9h10 – 9h30		2.1. Cumpre a tarefa, de forma autónoma.	
--	--------------------------	--	----------------	--	--	--

	<p>3. Realizar, de forma autónoma, a rotina diária.</p>	<p>Por fim, os alunos realizam as tarefas autonomamente e a professora vai circulando pela sala para ajudar quem precisar.</p>			<p>3.1. Escreve a data de forma autónoma. 3.2. Escreve a dia da semana de forma autónoma. 3.3. Escreve o alfabeto de forma autónoma. 3.4. Regista o tempo de forma autónoma. 3.5. Realiza os saltinhos de coelho de forma autónoma. 3.6. Formula as operações</p>	<p>- PITs - Produções dos alunos.</p>
--	---	--	--	--	--	--

		<p style="text-align: center;"><u>Expressão Plástica</u></p> <p>A responsabilidade da aula de Expressão Plástica é do encargo da Professora especialista, sendo que não estaremos presentes no referido momento.</p> <p>Para frequentarem esta aula, os alunos encontram-se divididos em três grupos, que vão rodando ao longo da manhã.</p>	9h30 – 12h15		indicadas para chegar ao número do dia, de forma autónoma.	
	3. Regular as suas aprendizagens.	<p style="text-align: center;"><u>TEA</u></p> <p>Neste momento, os alunos, individualmente ou a pares, realizam tarefas referentes às várias áreas curriculares, de acordo com o que planearam.</p>	9h30 – 11h00	- PIT	3.1. Planifica segundo as suas dificuldades.	- PITs. - Produções dos alunos.

		<p>A professora, no decorrer deste momento, circulará pela sala de aula, auxiliando os alunos que necessitarem. Enquanto a professora estiver a auxiliar um aluno, a restante turma não deve interromper.</p> <p style="text-align: center;"><u>Recreio</u></p> <p style="text-align: center;"><u>TEA</u></p> <p>Neste momento, os alunos vão dar continuidade ao Tempo de Estudo Autónomo iniciado antes do recreio.</p> <p style="text-align: center;"><u>Almoço e Recreio</u></p>	<p>11h – 11h30</p> <p>11h30 – 12h15</p> <p>12h15 – 14h30</p>		<p>3.2. Cumpre o trabalho planificado no PIT.</p> <p>3.3. Realiza os ficheiros autonomamente.</p>	- Grelha de Observação.
--	--	--	--	--	---	-------------------------

		<p style="text-align: center;"><u>Oficinas</u></p> <p>Neste momento irá realizar-se uma oficina de culinária.</p> <p>Esta oficina, à semelhança do que acontece todas as semanas, decorre de uma proposta dos alunos. Proposta essa que, esta semana foi culinária.</p> <p>Deste modo neste momento, a professora irá proceder a confeção de uma ‘receita’, com a colaboração dos alunos, que posteriormente, na hora do lanche, partilham o resultado deste momento.</p> <p><u>Nota:</u> A receita será selecionada segunda-feira, dia 3/05.</p>	14h30 – 16h			
--	--	--	----------------	--	--	--

Dia: 05/05/2021 – Quarta-feira

Ano de escolaridade: 1.º ano

Plano do dia:

- Tarefas e rotinas
- Matemática
- Inglês
- Ed. Física
- Trabalho de Projeto

Conteúdos/ Conceitos	Objetivos Específicos	Atividades/Estratégias	Tempo (min)	Recursos	Avaliação	
					Indicadores	Instrumentos
	1. Participar de forma ordeira.	Em primeiro lugar, ao chegar à sala, os alunos sentam-se nos respectivos lugares. De seguida, para dar tempo dos restantes alunos chegarem, a professora faz algumas questões aos alunos presentes, como: <ul style="list-style-type: none">• Quantos alunos estão na sala?• Quantos alunos tem a turma?• Quantos alunos ainda não chegaram?			1.1. Espera pela sua vez para intervir. 1.2. Respeita a opinião dos colegas.	

	<p>2. Cumprir a sua tarefa.</p>	<p>Posteriormente, quanto a turma está quase completa, a professora escreve o Plano do dia no quadro. De seguida, lê o plano com o auxílio da turma.</p> <p style="text-align: center;"><u>Tarefas e rotinas</u></p> <p>Neste momento, os alunos procedem ao cumprimento das suas tarefas, de forma autónoma.</p> <p>De seguida, a professora confirma se existe algum erro nas tarefas realizadas no quadro (escrita da data, do dia da semana e a escrita do tempo). Depois, orienta a restante rotina, os saltos de coelho (exemplo: três saltos a começar no número 26, saltos de 26 em 26), a escrita das letras do alfabeto em maiúsculo e relembra que têm de realizar nove contas para chegar a 80.</p>	<p>9h10 – 9h30</p>		<p>2.1. Cumpre a tarefa, de forma autónoma.</p>	
--	---------------------------------	---	------------------------	--	---	--

	<p>3. Realizar, de forma autónoma, a rotina diária.</p>	<p>Por fim, os alunos realizam as tarefas autonomamente e a professora vai circulando pela sala para ajudar quem precisar.</p>			<p>3.1. Escreve a data de forma autónoma. 3.2. Escreve a dia da semana de forma autónoma. 3.3. Escreve o alfabeto de forma autónoma. 3.4. Regista o tempo de forma autónoma. 3.5. Realiza os saltinhos de coelho de forma autónoma.</p>	<p>- Produções dos alunos. - Grelha de observação.</p>
--	---	--	--	--	---	---

<p>- Unidades de medida não convencionais.</p>	<p>4. Reconhecer e relacionar as medidas não convencionais resultantes das várias explorações.</p>	<p style="text-align: center;"><u>Matemática</u></p> <p>Neste momento, a professora, em conjunto com a turma, irá concluir a tarefa das medições (Unidades de medida não convencionais), iniciada na semana anterior.</p> <p>Para tal a professora começa por questionar o grupo sobre todo o processo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Como é que mediram os objetos? • Que cuidados é que tiveram na hora de medir? • Que dificuldades é que sentiram durante a realização da tarefa? 	<p>9h30 – 10h15</p>	<p>- Tarefa sobre Medições.</p>	<p>3.6. Formula as operações indicadas para chegar ao número do dia, de forma autónoma.</p> <p>4.1. Reconhece as medidas não convencionais resultantes das várias explorações.</p> <p>4.2. Relaciona as medidas não convencionais resultantes das</p>	
--	--	---	-------------------------	---------------------------------	---	--

		<ul style="list-style-type: none"> • Porque é que obtivemos resultados diferentes? • Será que alguém está errado? Porquê? <p>Desta forma, a professora dinamiza um debate coletivo sobre as explorações dos alunos, chegando, posteriormente, com o grupo a conclusões sobre a temática.</p> <p style="text-align: center;"><u>Inglês</u></p> <p>A responsabilidade da aula de Inglês é do encargo da Professora especialista, sendo que estaremos presentes no referido momento e iremos intervir sempre que solicitado.</p> <p style="text-align: center;"><u>Recreio</u></p>	<p>10h15 – 11h</p> <p>11h – 11h30</p>		várias explorações.	
--	--	---	---	--	---------------------	--

<p>- Espaço.</p> <p>- Planetas.</p> <p>- Estrelas.</p> <p>- Galáxias.</p>	<p>5. Participar de forma ordeira.</p> <p>6. Respeitar as ideias do restante grupo.</p>	<p style="text-align: center;"><u>Ed. Física</u></p> <p>A responsabilidade da aula de Educação Física é do encargo do Professor especialista, sendo que não estaremos presentes no referido momento.</p> <p style="text-align: center;"><u>Almoço e Recreio</u></p> <p style="text-align: center;"><u>Trabalho de projeto</u></p> <p>Neste momento, o grupo irá dar continuidade ao trabalho de projeto sobre o Espaço, iniciado no dia 7 de abril.</p> <p>Em conjunto, o grupo irá responder às questões delineadas no início do projeto, com a ajuda da professora.</p>	<p>11h30 – 12h15</p> <p>12h15 – 14h30</p> <p>14h30 – 16h</p>		<p>5.1. Participa de forma ordeira.</p> <p>6.1. Respeita as ideias do restante grupo.</p>	<p>- Grelha de observação.</p>
---	---	---	--	--	---	--------------------------------

<p>- ‘Profissionais do Espaço’.</p>	<p>7. Aperfeiçoar a escrita de textos expositivos coerentes e coesos.</p>				<p>7.1. Escreve textos curtos com diversas finalidades (narrar, informar, explicar).</p> <p>6.2. Redige textos coerentes e coesos.</p> <p>6.3. Recorre a elementos como a concordância.</p> <p>6.4. Estabelece a correlação de tempos verbais.</p>	
-------------------------------------	---	--	--	--	--	--

					6.5. Revê o texto, individualment e ou em grupo após discussão de diferentes pontos de vista.	
--	--	--	--	--	---	--

Dia: 06/05/2021 – Quinta-feira

Ano de escolaridade: 1.º ano

Plano do dia:

- Tarefas e rotinas
- Matemática
- Português
- TEA
- Música
- Português

Conteúdos/ Conceitos	Objetivos Específicos	Atividades/Estratégias	Tempo (min)	Recursos	Avaliação	
					Indicadores	Instrumentos
	1. Participar de forma ordeira.	Em primeiro lugar, ao chegar à sala, os alunos sentam-se nos respetivos lugares. De seguida, para dar tempo dos restantes alunos chegarem, a professora faz algumas questões aos alunos presentes, como: <ul style="list-style-type: none">• Quantos alunos estão na sala?• Quantos alunos tem a turma?• Quantos alunos ainda não chegaram?			1.1. Espera pela sua vez para intervir. 1.2. Respeita a opinião dos colegas.	

	<p>2. Cumprir a sua tarefa.</p>	<p>Posteriormente, quanto a turma está quase completa, a professora escreve o Plano do dia no quadro. De seguida, lê o plano com o auxílio da turma.</p> <p style="text-align: center;"><u>Tarefas e rotinas</u></p> <p>Neste momento, os alunos procedem ao cumprimento das suas tarefas, de forma autónoma.</p> <p>De seguida, a professora confirma se existe algum erro nas tarefas realizadas no quadro (escrita da data, do dia da semana e a escrita do tempo). Depois, orienta a restante rotina, os saltos de coelho (exemplo: três saltos a começar no número 26, saltos de 26 em 26), a escrita das letras do alfabeto em maiúsculo e relembra que têm de realizar nove contas para chegar a 85.</p>	<p>9h10 – 9h30</p>		<p>2.1. Cumpre a tarefa, de forma autónoma.</p>	
--	---------------------------------	---	------------------------	--	---	--

	<p>3. Realizar, de forma autónoma, a rotina diária.</p>	<p>Por fim, os alunos realizam as tarefas autonomamente e a professora vai circulando pela sala para ajudar quem precisar.</p>			<p>3.1. Escreve a data de forma autónoma. 3.2. Escreve a dia da semana de forma autónoma. 3.3. Escreve o alfabeto de forma autónoma. 3.4. Regista o tempo de forma autónoma. 3.5. Realiza os saltinhos de coelho de forma autónoma.</p>	
--	---	--	--	--	---	--

<p>- Unidades de medida não convencionais.</p>	<p>4. Participar de forma ordeira.</p> <p>5. Respeitar as ideias do restante grupo.</p>	<p style="text-align: center;"><u>Matemática</u></p> <p>Neste momento, dando continuidade à atividade desenvolvida sobre as unidades de medida não convencionais, a professora irá projetar um pequeno texto. Este texto irá confrontar os alunos sobre o facto de as unidades de medida não convencionais terem deixado de ser utilizadas, por não serem uma forma de medição viável.</p> <p>O objetivo desta tarefa é que os alunos cheguem, em conjunto, ao porquê desta forma de medição não ser viável, justificando.</p>	<p>9h30 – 9h45</p>	<p>- Projetor</p>	<p>3.6. Formula as operações indicadas para chegar ao número do dia, de forma autónoma.</p> <p>4.1. Participa de forma ordeira.</p> <p>5.1. Respeita as ideias do restante grupo.</p>	
--	---	--	------------------------	-------------------	---	--

	<p>6. Redigir textos coerentes e coesos com recurso a elementos como a concordância entre constituintes e a correlação de tempos verbais.</p>	<p><u>Nota:</u> Esta tarefa irá ser desenvolvida esta semana, uma vez que a semana passada o grupo precisou de mais tempo de exploração do que estava estipulado.</p> <p style="text-align: center;"><u>Português</u></p> <p>Neste momento, os alunos terão o seu momento de escrita livre semanal.</p>	<p>9h45 – 10h15</p>		<p>6.1. Escreve textos curtos com diversas finalidades (narrar, informar, explicar).</p> <p>6.2. Redige textos coerentes e coesos.</p> <p>6.3. Recorre a elementos</p>	<p>- Grelha de Observação.</p>
--	---	--	-------------------------	--	--	--------------------------------

		<p style="text-align: center;"><u>Música</u></p> <p>A responsabilidade da aula de Música é do encargo do Professor especialista, sendo que não estaremos presentes no referido momento.</p>	<p style="text-align: center;">10h15 – 12h15</p>	<p>como a concordância.</p> <p>6.4. Estabelece a correlação de tempos verbais.</p> <p>6.5. Revê o texto, individualment e ou em grupo após discussão de diferentes pontos de vista.</p>	
--	--	---	--	---	--

		<p>Para frequentarem esta aula, os alunos encontram-se divididos em dois grupos. A troca de grupo é realizada depois do intervalo da manhã.</p>				
	<p>7. Regular as suas aprendizagens.</p>	<p style="text-align: center;"><u>TEA</u></p> <p>Neste momento, os alunos, individualmente ou a pares, realizam tarefas referentes às várias áreas curriculares, de acordo com o que planearam.</p> <p>A professora, no decorrer deste momento, circulará pela sala de aula, auxiliando os alunos que necessitarem. Enquanto a professora estiver a auxiliar um aluno, a restante turma não deve interromper.</p>	<p>10h15 – 11h</p>	<p>- PIT.</p>	<p>7.1. Planifica segundo as suas dificuldades.</p> <p>7.2. Cumpre o trabalho planificado no PIT.</p> <p>7.3. Realiza os ficheiros autonomamente.</p>	<p>- PITs</p> <p>- Produções dos alunos.</p> <p>- Grelha de Observação.</p>

		<u>Recreio</u>	11h – 11h30			
		<u>TEA</u>	11h30 – 12h15			
		Neste momento, os alunos vão dar continuidade ao Tempo de Estudo Autónomo iniciado antes do recreio.		- PIT.		
		<u>Almoço e Recreio</u>	12h15 – 14h30			
		<u>Português</u>	14h30 – 16h			
	8. Participar de forma ordeira.	Neste momento será realizado um trabalho de texto, ou seja, em conjunto, a turma irá melhorar o texto da MF.			8.1. Participa de forma ordeira.	- Grelha de observação.

	<p>9. Respeitar as ideias e opiniões do restante grupo.</p> <p>10. Rever o texto.</p>	<p>Para iniciar este momento, a professora começa por escrever o texto original no quadro. Posteriormente, em conjunto com a turma faz uma leitura do mesmo. De seguida, questiona o grupo sobre que informação se poderá acrescentar ao texto.</p> <p>Depois, em conjunto com a turma, analisa frase a frase e melhora cada uma delas, sempre que for possível. Para tal, em conjunto com a turma, a professora questiona o autor do texto, pedindo mais informações para completar o texto.</p> <p>No final, cada aluno copia para o seu caderno o texto da MF, já melhorado.</p> <p>Todas as alterações feitas no texto, têm o consentimento do seu autor.</p>			<p>9.1. Respeita as ideias e opiniões do restante grupo.</p> <p>10.1. Revê o texto, individualment e ou em grupo após a discussão de diferentes pontos de vista</p>	
--	---	---	--	--	---	--

Dia: 07/05/2021 – Sexta-feira

Ano de escolaridade: 1.º ano

Plano do dia:

- Tarefas e rotinas
- Matemática
- Inglês
- Matemática
- Português
- Assembleia

Conteúdos/ Conceitos	Objetivos Específicos	Atividades/Estratégias	Tempo (min)	Recursos	Avaliação	
					Indicadores	Instrumentos
	1. Participar de forma ordeira.	Em primeiro lugar, ao chegar à sala, os alunos sentam-se nos respetivos lugares. De seguida, para dar tempo dos restantes alunos chegarem, a professora faz algumas questões aos alunos presentes, como: <ul style="list-style-type: none">• Quantos alunos estão na sala?• Quantos alunos tem a turma?• Quantos alunos ainda não chegaram?			1.1. Espera pela sua vez para intervir. 1.2. Respeita a opinião dos colegas.	

	<p>2. Cumprir a sua tarefa.</p>	<p>Posteriormente, quanto a turma está quase completa, a professora escreve o Plano do dia no quadro. De seguida, lê o plano com o auxílio da turma.</p> <p style="text-align: center;"><u>Tarefas e rotinas</u></p> <p>Neste momento, os alunos procedem ao cumprimento das suas tarefas, de forma autónoma.</p> <p>De seguida, a professora confirma se existe algum erro nas tarefas realizadas no quadro (escrita da data, do dia da semana e a escrita do tempo). Depois, orienta a restante rotina, os saltos de coelho (exemplo: três saltos a começar no número 26, saltos de 26 em 26), a escrita das letras do alfabeto em maiúsculo e relembra que têm de realizar nove contas para chegar a 95.</p>	<p>9h10 – 9h30</p>		<p>2.1. Cumpre a tarefa, de forma autónoma.</p>	
--	---------------------------------	---	------------------------	--	---	--

	<p>3. Realizar, de forma autónoma, a rotina diária.</p>	<p>Por fim, os alunos realizam as tarefas autonomamente e a professora vai circulando pela sala para ajudar quem precisar.</p>			<p>3.1. Escreve a data de forma autónoma. 3.2. Escreve a dia da semana de forma autónoma. 3.3. Escreve o alfabeto de forma autónoma. 3.4. Regista o tempo de forma autónoma. 3.5. Realiza os saltinhos de coelho de forma autónoma.</p>	
--	---	--	--	--	---	--

<p>- Representação e interpretação de dados.</p>	<p>4. Recolher, organizar e representar dados quantitativos discretos através de um pictograma.</p>	<p style="text-align: center;"><u>Matemática</u></p> <p>Neste momento, os alunos irão realizar uma tarefa de OTD. Para tal, a professora começa por questionar os alunos sobre como organizar dados, por exemplo, o número de calçado dos alunos do 1.º ano.</p> <p>Depois de ter recolhido o número de calçado de cada um dos alunos, a professora, começa a organizar os dados segundo as sugestões do grupo.</p> <p>Ao longo de todo o debate a professora deve de guiar a discussão de modo a construir com os alunos um pictograma.</p>	<p>9h30 – 9h45</p>		<p>3.6. Formula as operações indicadas para chegar ao número do dia, de forma autónoma.</p> <p>4.1. Recolhe dados quantitativos discretos através de um pictograma.</p> <p>4.2. Organiza dados quantitativos discretos</p>	
--	---	--	------------------------	--	--	--

		<p style="text-align: center;"><u>Inglês</u></p> <p>A responsabilidade da aula de Inglês é do encargo da Professora especialista, sendo que estaremos presentes no referido momento e iremos intervir sempre que solicitado.</p>	<p>9h45 – 10h30</p>	<p>através de um pictograma.</p> <p>4.3. Representa dados quantitativos discretos através de um pictograma.</p>	
--	--	--	-------------------------	---	--

	<p>5. Ler o texto com articulação correta e prosódia adequada.</p>	<p style="text-align: center;"><u>Matemática</u></p> <p>Neste momento, os alunos irão dar continuidade à tarefa iniciada antes da aula de Inglês.</p> <p style="text-align: center;"><u>Recreio</u></p> <p style="text-align: center;"><u>Português</u></p> <p>Neste momento, os alunos que se inscreveram no instrumento “Quero ler o meu texto ao grupo”, leem uma das suas produções escritas à turma. O texto ou conjunto de frases é selecionado por cada aluno.</p> <p style="text-align: center;"><u>Almoço e Recreio</u></p>	<p>10h30 – 11h</p> <p>11h – 11h30</p> <p>11h30 – 12h15</p> <p>12h15 – 14h30</p>		<p>5.1. Lê o texto com articulação correta e prosódia adequada.</p>	
--	--	--	---	--	---	--

	<p>6. Desenvolver as competências de autonomia, cooperação e responsabilidade na tomada de decisões em grupo.</p>	<p style="text-align: center;"><u>Assembleia de turma</u></p> <p>As tardes de sexta-feira são reservadas para a realização da Assembleia de turma. Para iniciar este momento, a disposição da sala é ajustada, de forma que os alunos fiquem sentados em “U”, com exceção dos “órgãos máximos”, o presidente e o secretário, que se sentam de frente para a restante turma.</p> <p>O presidente e secretário começam a Assembleia por ler a Ata da Assembleia da semana anterior, de forma a conferir se todos os compromissos foram cumpridos, ao longo da semana.</p> <p>De seguida, leem o Jornal de parede, para que se possam debater todas as ocorrências (positivas e/ou negativas) não resolvidas ao longo da semana. Ao longo do debate os alunos não devem julgar os</p>	<p>14h30 – 16h</p>	<p>- Jornal de Parede. - Ata</p>	<p>6.1. Participa no debate. 6.2. Respeita as opiniões dos colegas. 6.3. Expressa a sua opinião. 6.4. Contribui para a resolução de eventuais conflitos. 6.5. Cumpre a decisão tomada em grande grupo.</p>	<p>- Grelha de Observação. - Ata da Assembleia de Turma.</p>
--	---	--	------------------------	---	--	---

		<p>colegas. Estes devem ouvir a explicação das partes envolvidas nas ocorrências descritas e auxiliar na clarificação dos factos e dos comportamentos, arranjando soluções e comprometendo-se a cumpri-las.</p> <p>No final da Assembleia, todas as decisões ficam registadas na Ata da Assembleia de Turma.</p> <p>Sendo este momento, uma das fragilidades do grupo, a professora vai intervindo e auxiliando os órgãos máximos da assembleia, lembrando, sempre que necessário, o que estes têm de fazer.</p>			6.6. Respeita a decisão tomada em grande grupo.	
--	--	--	--	--	---	--

Anexo W. Autonomia - Grelhas de Observação resultantes da IE no 1.º CEB

Competência		Autonomia																															
Prática docente / momentos da agenda semanal		Tempo de Estudo Autónomo																															
Indicadores		Realiza as tarefas sem a ajuda do adulto													Toma a iniciativa para a realização de tarefas																		
Momentos de avaliação		0,1	0,2	1,1	1,2	2,1	2,2	3,1	3,2	4,1	4,2	5,1	5,2	6,1	6,2	Média	0,1	0,2	1,1	1,2	2,1	2,2	3,1	3,2	4,1	4,2	5,1	5,2	6,1	6,2	Média		
Alunos	AM			2	2	3	3	3		3	2	2		3		2,56				3	2	2	3	3		3	2	3		2,67			
	AG			2	3	3	3	3		3	3	3		3		2,89				3	3	3	2	3		3	3	3		3	2,89		
	AP			2	3	3	3	2		3	2	3		3		2,67				3	2	3	2	3		3	2	3		3	2,67		
	CS			2	2	2	3	3		3	3	3		3		2,67				2	2	3	3	3		3	2	2		3	2,56		
	FE			1	1	1	1	2		1	2	2		2		1,44				1	1	1	2	2		1	1	1		2	1,33		
	FN			3	3	3	3	3		3	3	3		3		3,00				3	3	3	3	2		3	3	3		3	2,89		
	FP			2	2	3	2	2		2	3	2		3		2,33				2	2	2	3	2		2	2	2		2	2,11		
	FS			1	2	2	2	1		2	2	1		2		1,67				1	2	1	2	2		1	1	1		2	1,44		
	GB			2	2	3	3	3		3	3	2		3		2,67				2	2	3	3	2		2	3	3		3	2,56		
	GL			1	1	2	2	1		2	2	1		2		1,56				1	1	1	2	2		1	2	2		3	1,67		
	JA			2	2	3	3	2		3	3	3		3		2,67				3	3	2	2	3		3	3	3		3	2,78		
	MF			2	2	3	2	3		3	3	2		3		2,56				2	3	2	3	2		2	3	3		2	2,44		
	MC			2	3	3	3	3		3	2	3		3		2,78				3	3	3	3	3		3	3	3		3	3,00		
	NC			3	3	3	3	3		3	3	3		3		3,00				3	3	3	3	2		3	3	3		3	2,89		
	SP			1	1	1	1	1		1	1					1,00				1	1	1	1	1		1	1				1,00		
TF			1	2	2	2	2		2	2	1		2		1,78				1	2	1	2	2		2	2	1		2	1,67			
VM			2	2	3	3	3		2	2	3		3		2,56				2	3	3	2	3		2	3	3		3	2,67			
XA			1	1	2	2	1		2	2	2		2		1,67				1	1	1	2	2		1	2	2		3	1,67			
Média																	2,30																2,27

Competência		Autonomia					
Prática docente / momentos da agenda semanal		Apresentações do Trabalho por Projeto					
Indicadores		Realiza as tarefas sem a ajuda do adulto			Toma a iniciativa para a realização de tarefas		
Momentos de avaliação		5,1	6,1	Média	5,1	6,1	Média
Alunos	AM		3	3,00		3	3,00
	AG	3		3,00	2		2,00
	AP		3	3,00		3	3,00
	CS	3	2	2,50	3	3	3,00
	FE	2		2,00	3		3,00
	FN		2	2,00		3	3,00
	FP		3	3,00		3	3,00
	FS		3	3,00		3	3,00
	GB	3		3,00	3		3,00
	GL		2	2,00		3	3,00
	JA		3	3,00		3	3,00
	MF		2	2,00		3	3,00
	MC	3	3	3,00	3	3	3,00
	NC	3		3,00	3		3,00
	SP		2	2,00		2	2,00
	TF		3	3,00		3	3,00
	VM	3		3,00	3		3,00
XA	2		2,00	3		3,00	
Média				2,64			2,89

Competência		Autonomia															
Prática docente / momentos da agenda semanal		Apresentações "Quero ler o meu texto ao grupo"															
Indicadores		Realiza as tarefas sem a ajuda do adulto							Toma a iniciativa para a realização de tarefas								
Momentos de avaliação		0,1	1,1	2,1	3,1	4,1	5,1	6,1	Média	0,1	1,1	2,1	3,1	4,1	5,1	6,1	Média
Alunos	AM			2			2		2,00			3			3		3,00
	AG		2				3		2,50		3				3		3,00
	AP				3		3		3,00				3		3		3,00
	CS			3					3,00			3					3,00
	FE						3		3,00						3		3,00
	FN				3		3		3,00				3		3		3,00
	FP				3				3,00				3				3,00
	FS		2						2,00		3						3,00
	GB			3					3,00			3					3,00
	GL		2						2,00		3						3,00
	JA			3					3,00			3					3,00
	MF						2		2,00						3		3,00
	MC				2	2	2		2,00				3	3	3		3,00
	NC				3	3	3		3,00				3	3	3		3,00
	SP				1				1,00			3					3,00
	TF					2			2,00					3			3,00
	VM				3	3	3		3,00				3	3	3		3,00
XA					1			1,00					3			3,00	
Média								2,42									3,00

Competência		Autonomia																																											
Prática docente / momentos da agenda semanal		Autopropostas de apresentações																																											
Indicadores		Realiza as tarefas sem a ajuda do adulto															Toma a iniciativa para a realização de tarefas																												
Momentos de avaliação		0,1	0,2	0,3	1,1	1,2	1,3	2,1	2,2	2,3	3,1	3,2	3,3	4,1	4,2	4,3	5,1	5,2	5,3	6,1	6,2	6,3	Média	0,1	0,2	0,3	1,1	1,2	1,3	2,1	2,2	2,3	3,1	3,2	3,3	4,1	4,2	4,3	5,1	5,2	5,3	6,1	6,2	6,3	Média
Alunos	AM	3								2		3											2,67	3										3		3									3,00
	AG									2													2,00												3		3								3,00
	AP			3																			3,00				3																		3,00
	CS						3																3,00						3															3,00	
	FE																	3					3,00															3						3,00	
	FN			2																			2,00			3																		3,00	
	FP														3								3,00														3							3,00	
	FS								2														2,00									3												3,00	
	GB													3									3,00													2								3,00	
	GL										3				1								2,00										3			3								3,00	
	JA	3																					3,00	3																				3,00	
	MF						2																2,00						3															3,00	
	MC										2	2		2									2,00										3	3		3									3,00
	NC											3		2									2,50											3		3								3,00	
	SP				1																		1,00				3																	3,00	
	TF										2												2,00									3												3,00	
VM			3																			3,00			3																		3,00		
XA										2				2								2,00										3			3								3,00		
Média																							2,40																						3,00

Legenda	
	Sem atividade
	Não observado
	Apresentações

Parâmetros	
1	Pouco
2	Às vezes
3	Sempre

Competência		Cooperação																							
Prática docente / momentos da agenda semanal		Trabalhos de projeto																							
Indicadores		Manifesta comportamentos de entreaajuda.								Partilha ideias.								Partilha os materiais.							
Momentos de avaliação		0,1	1,1	2,1	3,1	4,1	5,1	6,1	Média	0,1	1,1	2,1	3,1	4,1	5,1	6,1	Média	0,1	1,1	2,1	3,1	4,1	5,1	6,1	Média
Alunos	AM	2	2	2	3	3		2,40	2	2	3	2	3			2,40	3	3	3	3	3			3,00	
	AG	2	2	3	2	3		2,40	1	2	2	2	3			2,00	2	2	3	3	3			2,60	
	AP	3	2	2	3	3		2,60	3	3	3	2	3			2,80	3	3	3	3	3			3,00	
	CS	2	3	2	2	3		2,40	2	2	2	2	3			2,20	2	3	3	3	3			2,80	
	FE	1	2	1	2	2		1,60	1	1	2	1	2			1,40	2	2	3	3	2			2,40	
	FN	3	2	3	3	3		2,80	3	3	3	3	3			3,00	2	3	3	3	3			2,80	
	FP	2	2	2	1	2		1,80	2	2	1	2	2			1,80	2	3	2	3	2			2,40	
	FS	1	1	2	1	2		1,40	1	2	2	1	2			1,60	3	3	3	3	3			3,00	
	GB	1	1	2		2		1,50	1	2	1		1			1,25	2	3	3		3			2,75	
	GL	1	2	1	1	2		1,40	1	1	2	2	1			1,40	2	2	3	3	2			2,40	
	JA	3	2	3	2	3		2,60	3	3	2	2	3			2,60	2	3	2	3	3			2,60	
	MF	1	2	3	2	3		2,20	2	2	2	2	2			2,00	3	3	3	3	3			3,00	
	MC	2	2	3	2	3		2,40	2	2	3	2	3			2,40	2	2	3	2	3			2,40	
	NC	3	3	2	2	2		2,40	3	2	3	2	3			2,60	3	2	3	3	3			2,80	
SP	1	2	1	2	2		1,60	2	2	1	1	2			1,60	2	2	3	3	3			2,60		
TF	1	1	2	1	2		1,40	1	1	2	1	1			1,20	3	3	3	3	3			3,00		
VM	2	3	2	2	3		2,40	2	3	3	2	2			2,40	2	3	3	3	3			2,80		
XA	1	1	2	1	2		1,40	1	2	3	2	2			2,00	3	3	3	3	3			3,00		
Média		2,04								2,04								2,74							

Legenda	
	Sem atividade
	Não observado
	Apresentações

Parâmetros	
1	Pouco
2	Às vezes
3	Sempre

Anexo Y. Responsabilidade - Grelhas de Observação resultantes da IE no 1.º CEB

Competência		Responsabilidade																														
Prática docente / momentos da agenda semanal		Tempo de Estudo Autónomo																														
Indicadores		Cumpre as tarefas a que se propõe														Assume o cuidado pelos materiais																
Momentos de avaliação		0,1	0,2	1,1	1,2	2,1	2,2	3,1	3,2	4,1	4,2	5,1	5,2	6,1	6,2	Média	0,1	0,2	1,1	1,2	2,1	2,2	3,1	3,2	4,1	4,2	5,1	5,2	6,1	6,2	Média	
Alunos	AM				2		3	3			3	3		2		2,67				3	3	2	3	3			3	3		2		2,75
	AG				2		3	3			3	3		2		2,67				3	2	3	3	3			3	3		3		2,88
	AP				3		3	3			3	3		2		2,83				2	2	2	3	2			3	3		3		2,50
	CS				2		3	3			1	3		2		2,33				3	3	3	3	3			3	3		3		3,00
	FE				1		1	2			1	3		1		1,50				1	2	2	1	2			2	3		2		1,88
	FN				3		3	3			3	3		2		2,83				3	2	3	2	2			2	3		3		2,50
	FP				2		2	2			2	3		2		2,17				2	2	2	3	2			2	3		3		2,38
	FS				1		2	1			2	1		2		1,50				2	2	2	2	2			2	3		1		2,00
	GB				2		2	3			1	2		2		2,00				3	3	2	2	3			2	3		3		2,63
	GL				2		1	2			1	3		2		1,83				2	3	2	2	3			3	3		2		2,50
	JA				3		3	3			1	2		2		2,33				3	3	2	3	3			2	3		3		2,75
	MF				2		2	2			1	2		2		1,83				3	2	3	3	3			2	3		3		2,75
	MC				3		3	3			3	3		3		3,00				3	3	3	3	3			3	3		3		3,00
	NC				3		3	3			3	3		2		2,83				2	2	3	3	2			3	3		3		2,63
	SP				1		2	1			3			1		1,60				2	3	3	3	3			2			2		2,57
	TF				2		2	2			2	3		3		2,33				2	2	3	3	2			2	3		2		2,38
VM				3		2	3			3	3		2		2,67				3	3	3	3	3			2	3		3		2,88	
XA				2		1	1			2	3		2		1,83				2	3	3	3	2			3	3		2		2,63	
Média																2,26															2,59	

Competência		Responsabilidade							
Prática docente / momentos da agenda semanal		Trabalho de projeto							
Indicadores		Realiza pesquisas com os pais							
Momentos de avaliação		0,1	1,1	2,1	3,1	4,1	5,1	6,1	Média
Alunos	AM	3		3		3	2		2,75
	AG	1		2		2	2		1,75
	AP	3		3		3	3		3,00
	CS	3		3		3	3		3,00
	FE	3		2		3	3		2,75
	FN	3		3		3	3		3,00
	FP	2		2		3	3		2,50
	FS	3		2		3	2		2,50
	GB	2		2		3	2		2,25
	GL	3		2		3	3		2,75
	JA	1		2		2	2		1,75
	MF	2		3		3	3		2,75
	MC	2		3		3	3		2,75
	NC	3		3		3	3		3,00
	SP	1		2		2	1		1,50
	TF	2		2		3	3		2,50
VM	3		3		3	3		3,00	
XA	2		3		3	3		2,75	
Média									2,57




Legenda	
	Sem atividade
	Não observado
	Apresentações

Parâmetros	
1	Pouco
2	Às vezes
3	Sempre

Anexo Z. Valores Democráticos - Grelhas de Observação resultantes da IE no 1.º CEB

Competência		Valores democráticos																																							
Prática docente / momentos da agenda semanal		Assembleia de turma																																							
Indicadores		Participa no debate							Respeita as opiniões dos colegas							Contribui para a resolução de eventuais conflitos							Respeita a decisão tomada em grande grupo							Cumpre a decisão tomada em grande grupo											
Momentos de avaliação		0,1	1,1	2,1	3,1	4,1	5,1	6,1	Média	0,1	1,1	2,1	3,1	4,1	5,1	6,1	Média	0,1	1,1	2,1	3,1	4,1	5,1	6,1	Média	0,1	1,1	2,1	3,1	4,1	5,1	6,1	Média	0,1	1,1	2,1	3,1	4,1	5,1	6,1	Média
Alunos	AM	1	3	2	1	2	3		2,00	3	3	3	3	3	3		3,00	1	2	1	2	2	2		1,67	3	3	3	3	3	3		3,00	3	3	3	3	3	3		3,00
	AG	1	2	2	1	3	3		2,00	2	3	2	3	3	2		2,50	1	1	2	1	2	1		1,33	2	3	2	3	2	3		2,50	2	3	2	3	3	3		2,67
	AP	2	3		3	3	3		2,80	1	2		2	3	2		2,00	2	3		3	3	2		2,60	2	2		3	2	3		2,40	2	3	2	2	2	3		2,33
	CS	1	2	3	3	2	3		2,30	1	3	3	2	3	2		2,33	1	3	3	3	2	1		2,17	2	2	3	3	3	3		2,67	2	2	2	2	2	2		2,00
	FE	1	1	2	1	1	2		1,30	1	2	2	2	3	2		2,00	1	2	1	2	2	1		1,50	1	2	2	3	3	2		2,17	2	2	1	2	2	2		1,83
	FN	2	3	3	3	3	3		2,80	2	3	3	3	3	3		2,83	2	3	2	3	3	2		2,50	3	3	2	3	3	3		2,83	3	3	3	2	3	3		2,83
	FP	1	1	2		2	2		1,60	1	1	2		2	2		1,60	2	2	1		2	2		1,80	2	2	2		3	3		2,40	3	2	2	3	2	3		2,50
	FS	1	1	2	2	1	2		1,50	2	2	2	3	2	2		2,17	1	1	2	2	1	2		1,50	1	2	3	3	3	2		2,33	2	3	3	2	2	2		2,33
	GB	1	1	2	1	1	2		1,30	1	2	1	2	2	3		1,83	1	1	2	1	1	1		1,17	1	3	3	2	3	3		2,50	3	2	2	2	3	2		2,33
	GL	1	1	2		1	2		1,40	3	3	3		3	3		3,00	1	1	1		2	1		1,20	2	3	3		3	3		2,80	3	3	3	3	3	3		3,00
	JA	1	2	3	1	1	3		1,80	2	2	3	3	3	3		2,67	2	2	3	2	2	2		2,17	2	3	2	3	3	3		2,67	3	3	3	2	2	3		2,67
	MF	1	1		1		2		1,30	3	3		3		3		3,00	1	2		1		2		1,50	3	3		3		3		3,00	3	3	3	3	3	3		3,00
	MC	2	2	3	3	2	3		2,50	3	3	3	3	3	3		3,00	2	2	2	2	2	3		2,17	3	3	3	3	3	3		3,00	3	3	3	3	3	3		3,00
	NC	2	2		1	3	3		2,20	2	2		2	3	2		2,20	2	2		3	3	3		2,60	2	3		3	3	3		2,80	3	3	3	2	2	3		2,67
	SP	2	2	2		2	2		2,00	1	2	2		2	2		1,80	1	2	2		3	3		2,20	2	2	2		3	2		2,20	2	3	2	3	3	3		2,67
TF	1	2	1	1	1	2		1,30	3	3	3	3	2	3		2,83	1	1	1	2	1	2		1,33	3	3	3	3	3	3		3,00	3	3	2	2	2	3		2,50	
VM	1	2	2	1	1	2		1,50	2	2	3	2	3	3		2,50	1	2	2	3	1	3		2,00	2	3	3	3	3	3		2,83	3	3	2	3	3	3		2,83	
XA	1	1	2	2	1	2		1,50	2	2	3	2	3	3		2,50	1	2	1	1	2	2		1,50	2	2	3	3	3	3		2,67	2	2	3	2	2	3		2,33	
Média									1,84								2,43								1,83								2,65								2,58

Parâmetros	
1	Pouco
2	Às vezes
3	Sempre

Legenda	
	Sem atividade
	Não observado
	Apresentações