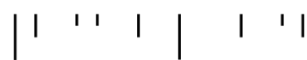


# O TRABALHO POR PROJETO E AS ESTRATÉGIAS DE AUTORREGULAÇÃO DAS APRENDIZAGENS NUMA TURMA DE 6.º ANO

Sara Pereira

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

2021-2022



# ◊ TRABALHO POR PROJETO E AS ESTRATÉGIAS DE AUTORREGULAÇÃO DAS APRENDIZAGENS NUMA TURMA DE 6.º ANO

Sara Pereira

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

2021-2022

| | ' ' | | ' ' |

# RESUMO

| ' ' | | ' |

O presente relatório desenvolve-se no âmbito da Unidade Curricular (UC) Prática de Ensino Supervisionada II, pertencente ao Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal (HGP) no 2.º Ciclo de Ensino Básico (CEB) e provém das intervenções pedagógicas efetuadas numa turma de 4.º ano do 1.º CEB e em uma turma de 6.º ano do 2.º CEB. Neste relatório, inclui-se uma investigação em que se pretende estudar *o Trabalho por Projetos e as estratégias de autorregulação das aprendizagens numa turma de 6.º ano*, em HGP.

O relatório encontra-se dividido em duas partes: na primeira é apresentada uma caracterização, uma descrição e uma análise crítica e reflexiva das práticas realizadas em ambos os ciclos e, na segunda parte, é apresentado o estudo realizado. Nesse sentido, os objetivos deste estudo são (i) compreender as conceções dos alunos sobre o Trabalho por Projetos; (ii) compreender a importância dos instrumentos de autorregulação na realização de Trabalho por Projetos e (iii) compreender a importância da autorregulação no desenvolvimento do Trabalho por Projeto. Para tal, foram realizados Trabalhos por Projeto ao longo da intervenção e foram utilizados instrumentos inerentes a esta modalidade de trabalho que promoveram a autorregulação das aprendizagens.

O estudo realizado enquadra-se no paradigma interpretativo, recorrendo a uma metodologia de investigação-ação de carácter qualitativo. Como técnicas de recolha de dados, foram utilizadas as entrevistas *Focus-Group* e a análise documental. Para analisar estes dados, recorreu-se à análise de conteúdo das entrevistas e à análise documental dos registos de planeamento e avaliação das sessões de Trabalho por Projetos, das fichas formativas e de textos de auto e heteroavaliação produzidos pelos alunos.

Ao analisar os dados recolhidos, foi possível concluir que os alunos consideram o Trabalho por Projeto uma forma de trabalho que permite o desenvolvimento de diversas competências, como a autonomia, a cooperação e a comunicação, tal como apresentam conceções diferenciadas relativamente às diferentes fases do trabalho. Além disso, foi possível compreender a importância atribuída pelos alunos aos instrumentos utilizados e à autorregulação no desenvolvimento mais eficaz do Trabalho por Projeto.

**Palavras-chave:** Autorregulação; Avaliação Formativa; Trabalho por Projetos; Ensino por Disciplinas.

# ABSTRACT

| " " | | " "

This report is developed within the Curricular Unit (CU) Supervised Teaching Practice II, belonging to the Master's in Teaching of the 1st Cycle of Basic Education and Portuguese and History and Geography of Portugal in the 2nd Cycle of Basic Education and comes from pedagogical interventions carried out in a 4th year class of the 1st Cycle of Basic Education in a 6th year class of the 2nd Cycle of Basic Education. This report includes an investigation that aims to study Project Work and self-regulation strategies for learning in a 6th grade class at History Class.

The report is divided into two parts. The first presents a characterization, a description and a critical and reflective analysis of the practices carried out in both cycles. In the second part, the study carried out is presented. In this sense, the objectives of this study are (i) to understand students' conceptions of Project Work; (ii) understand the importance of self-regulation instruments in carrying out Project Work and (iii) understand the importance of self-regulation in the development of Project Work. To this end, Project Works were carried out throughout the intervention and instruments inherent to this type of work were used, which promoted the self-regulation of learning.

The study carried out fits into the interpretative paradigm, using a qualitative research methodology. As data collection techniques, Focus-Group interviews and document collection were used. To analyze these data, content analysis of the interviews and documental analysis of the planning and evaluation records of the work by project, training sheets and self and hetero-assessment texts produced by students were used.

By analyzing the data collected, it was possible to conclude that the students consider Project Work a way of working that allows the development of different skills, such as autonomy, cooperation, and communication, as well as presenting different conceptions regarding the different phases of the work. In addition, it was possible to understand the importance attributed by students to the instruments used, such as self-regulation in the most effective development of Project Work.

**Keywords:** Self-regulation; Formative Evaluation; Project Work; Teaching by Subjects.

# AGRADECIMENTOS

| ' ' | | ' |

Ao meu orientador do estudo, Professor Luís Mestre, pelo apoio, pela motivação, pelas orientações e por tudo o que me ensinou ao longo do meu percurso de professora e estagiária.

À minha antiga orientadora institucional, Professora Conceição Lança, que, depois de tantos anos, continua a ter um papel fundamental na minha construção de identidade profissional e na minha valorização pessoal.

À minha família, que sempre me prestou todo o apoio de que necessitava e, simultaneamente, depositou em mim toda a confiança. Obrigada à minha mãe, Teresa, ao meu padrasto, Dinis, e aos meus irmãos, Diogo e João Dinis. Ao meu avô, Humberto, que sempre fez e continua a fazer tudo o que está ao seu alcance para que todos os meus sonhos se tornem possíveis.

Ao meu namorado, Tiago, que me apoia incondicionalmente em todas as decisões que tomo, ajudando-me e ouvindo-me, sempre.

Às minhas amigas de sempre, que mesmo depois de termos terminado o curso juntas, em 2017, me continuaram a apoiar todos os dias e em todas as decisões. São um pilar para a minha formação profissional e pessoal e levo-as para a vida. Um grande obrigada, em especial, às minhas amigas Rita, Sara Gomes, Inês, Beatriz, Daniela e Sara Liberato.

Às minhas colegas e amigas do meu atual mestrado, que me ensinaram tanto em tantas Unidades Curriculares e que vão continuar a ensinar ao longo da vida: Beatriz, Olímpia e Célia.

Às Orientadoras Cooperantes, e colegas maravilhosas, que permitiram que os meus estágios decorressem de forma extraordinária e que tanto apoio me deram. Obrigada, Margarida, Rosália e Dora.

Aos alunos da turma do 6.º ano que participaram no estudo.

A todos os professores ao longo da formação, que permitiram que chegasse ao final desta etapa e me sentisse segura e confiante para as etapas que se seguem. Um agradecimento especial aos professores Alfredo Dias, Otília Sousa, Carolina Gonçalves, Adriana Cardoso e Isabel Velez.

## ÍNDICE GERAL

RESUMO .....	III
ABSTRACT .....	V
AGRADECIMENTOS .....	VII
INTRODUÇÃO .....	1
1ª PARTE.....	4
1. DESCRIÇÃO SINTÉTICA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NO 1.º CEB.....	5
1.1. Caracterização do contexto socioeducativo .....	6
1.1.1. A Instituição .....	6
1.1.2. Ação pedagógica e processos de regulação e avaliação da aprendizagem.....	6
1.1.3. A turma .....	7
1.2. Problematização dos dados do contexto.....	8
1.2.1. Objetivos de intervenção .....	8
1.2.2. Estratégias globais de intervenção.....	8
1.2.3. Estratégias e atividades implementadas .....	9
1.2.4. Processos de regulação e avaliação .....	10
2. DESCRIÇÃO SINTÉTICA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NO 2.º CEB.....	11
2.1. Caracterização do contexto socioeducativo .....	12
2.1.1. A Instituição .....	12
2.1.2. Ação pedagógica e processos de regulação e avaliação da aprendizagem.....	12
2.1.3. A turma .....	13
2.2. Problematização dos dados do contexto.....	13
2.2.1. Objetivos de intervenção .....	13
2.2.2. Estratégias globais de intervenção.....	14

2.2.3. Estratégias e atividades implementadas .....	14
2.2.4. Processos de regulação e avaliação .....	15
3. ANÁLISE CRÍTICA DA PRÁTICA OCORRIDA EM AMBOS OS CICLOS .....	17
3.1. Processos de ensino-aprendizagem .....	18
3.1.1. Formas de organização e gestão do currículo.....	19
3.1.2. Relação pedagógica .....	19
3.1.3. Implicação dos alunos no processo de aprendizagem .....	20
3.1.4. Processos de regulação das aprendizagens .....	20
3.1.5. O trabalho em comunidades de prática entre professores versus participação democrática em sala de aula .....	21
3.2. Identidade profissional .....	22
2ª PARTE.....	23
1. APRESENTAÇÃO DO ESTUDO .....	24
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA .....	26
2.1. Avaliação – origem histórica e funções .....	27
2.2. Avaliação formativa .....	29
2.3. Autorregulação das aprendizagens.....	30
2.3.1 O papel da autoavaliação na autorregulação .....	31
2.3.2. O papel da heteroavaliação na autorregulação .....	32
2.4. Trabalho por Projeto.....	33
2.4.1. O que é um projeto?.....	33
2.4.2. Origem do Trabalho por Projeto.....	33
2.4.3. Princípios que sustentam o Trabalho por Projeto.....	34
2.4.4. O Trabalho por Projeto e a aprendizagem do currículo.....	35
2.4.5. Fases do Trabalho por Projeto .....	36
2.4.6. O papel do professor.....	37

3. METODOLOGIA.....	38
3.1. Questões de investigação e objetivos do estudo.....	39
3.2. Opções metodológicas.....	39
3.2.1. Procedimentos metodológicos de intervenção .....	40
3.2.2. Métodos e técnicas de recolha de dados .....	42
3.2.3. Tratamento e análise de dados.....	43
3.3. Caracterização dos participantes .....	44
3.4. Princípios éticos .....	44
4. RESULTADOS .....	45
4.1. Apresentação dos resultados .....	46
4.1.1. Análise de conteúdo das entrevistas <i>Focus-Group</i> .....	46
4.1.2. Análise documental .....	49
4.1.2.1. Registos de planeamento e avaliação das sessões de Projeto .....	49
4.1.2.2. Fichas formativas dos grupos de Trabalho por Projeto .....	51
4.1.3. Textos de auto e heteroavaliação do Trabalho por Projetos .....	52
4.2. Discussão dos resultados .....	53
4.2.1. Concepções dos alunos sobre o Trabalho por Projeto.....	53
4.2.2. Significado que os alunos atribuem aos instrumentos de pilotagem e de avaliação do Trabalho por Projetos .....	54
4.2.3. Importância da autorregulação no desenvolvimento do Trabalho por Projetos .....	56
5. CONCLUSÕES .....	57
REFLEXÃO FINAL.....	59
REFERÊNCIAS.....	63
ANEXOS .....	71
Anexo A. Entrevista à OC.....	72
Anexo B. Agenda Semanal do 1.º CEB .....	74

Anexo C. Planta da Sala de Aula do 4.º B .....	75
Anexo D. Grelhas de caracterização socioeducativa dos alunos .....	76
Anexo E. Grelha de avaliação diagnóstica de Competências Transversais do 1.º CEB	78
Anexo F. Grelha de avaliação diagnóstica de Português do 1.º CEB .....	79
Anexo G. Grelha de avaliação diagnóstica de Matemática do 1.º CEB.....	80
Anexo H. Tabela de Potencialidades e Fragilidades do 1.º CEB .....	81
Anexo I. Estratégias implementadas no 1.º CEB .....	83
Anexo J. Grelha de avaliação final das Competências transversais do 1.º CEB.....	84
Anexo K – Gráfico da avaliação das Competências Transversais do 1.º CEB.....	85
Anexo L — Grelhas de avaliação final de Português do 1.º CEB .....	86
Anexo M – Gráfico da avaliação de Português do 1.º CEB.....	88
Anexo N - Grelhas da avaliação final de Matemática do 1.º CEB.....	89
Anexo O – Gráfico da avaliação de Matemática do 1.º CEB.....	91
Anexo P - Grelhas da avaliação final de Estudo do Meio do 1.º CEB.....	92
Anexo Q – Avaliação do Objetivo Geral 1 do 1.º CEB .....	93
Anexo R – Avaliação do Objetivo Geral 2 do 1.º CEB .....	94
Anexo S. Entrevista à OC de HGP do 2.º CEB.....	95
Anexo T. Planta da Sala de Aula do 6.º L.....	97
Anexo U. Grelha de caracterização socioeducativa dos alunos do 2.º CEB .....	98
Anexo V. Grelha de avaliação diagnóstica de Competências Transversais do 2.º CEB	100
Anexo X. Grelha de avaliação diagnóstica de Português do 2.º CEB.....	101
Anexo Z. Grelha de avaliação diagnóstica de HGP do 2.º CEB .....	102
Anexo AA. Potencialidades e Fragilidades do 2.º CEB.....	103
Anexo AB. Estratégias implementadas no 2.º CEB.....	104
Anexo AC – Grelha de avaliação final de Competências Transversais do 2.º CEB .	105

Anexo AD – Gráfico da avaliação das Competências Transversais do 2.º CEB .....	106
Anexo AE — Grelhas de avaliação final de Português do 2.º CEB .....	107
Anexo AF – Gráfico da avaliação de Português do 2.º CEB .....	109
Anexo AG - Grelhas da avaliação final de HGP do 2.º CEB.....	110
Anexo AH – Gráfico da avaliação de HGP do 2.º CEB.....	112
Anexo AI – Avaliação do Objetivo Geral 1 do 2.º CEB.....	113
Anexo AJ – Avaliação do Objetivo Geral 2 do 2.º CEB.....	114
Anexo AK – Lista de verificação coletiva de HGP do 2.º CEB .....	115
Anexo AL – Lista de verificação individual de HGP do 2.º CEB .....	116
Anexo AM – Registo de planeamento do Trabalho por Projetos .....	117
Anexo AN – Registo de planeamento e avaliação das sessões do Trabalho por Projetos .....	118
Anexo AO – Rubrica de avaliação da comunicação do Trabalho por Projeto.....	119
Anexo AP – Entrevista ao Grupo 1 .....	120
Anexo AQ – Entrevista ao Grupo 2 .....	124
Anexo AR – Entrevista ao Grupo 3 .....	127
Anexo AS – Entrevista ao Grupo 4.....	129
Anexo AT – Unidades de registo: Grupo 1 .....	132
Anexo AU – Unidades de registo: Grupo 2 .....	140
Anexo AV – Unidades de registo: Grupo 3 .....	146
Anexo AX – Unidades de registo: Grupo 4 .....	150
Anexo AZ. Quadro de análise de conteúdo: Grupo 1 .....	155
Anexo BA. Quadro de análise de conteúdo: Grupo 2.....	157
Anexo BB. Quadro de análise de conteúdo: Grupo 3 .....	159
Anexo BC. Quadro de análise de conteúdo: Grupo 4 .....	160

Anexo BD. Registo de planificação e avaliação das sessões do Trabalho por Projeto	162
Anexo BE. Tabela síntese da planificação e avaliação das sessões do Trabalho por Projeto .....	163
Anexo BF. Exemplo de uma ficha formativa.....	165
Anexo BG. Exemplo de um texto de autoavaliação realizado por um grupo .....	166
Anexo BH. Exemplo de um texto de heteroavaliação realizado por um grupo .....	167
Anexo BI. Análise dos textos de autoavaliação escritos pelos diferentes grupos.....	168
Anexo BJ. Análise dos textos de heteroavaliação escritos pelos diferentes grupos .	169

## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Evolução do conceito de avaliação formativa.....	28
Tabela 2. Procedimentos metodológicos de intervenção.....	40
Tabela 3. Questões das entrevistas <i>Focus-Group</i> .....	42
Tabela 4. Categorias das entrevistas <i>Focus-Group</i> .....	43
Tabela 5. Categorias e indicadores de análise de conteúdo às quatro entrevistas de <i>Focus-Group</i> .....	46
Tabela 6. Distribuição do trabalho de cada grupo por sessão .....	50
Tabela 7. Indicadores mobilizados por cada grupo para a avaliação de cada sessão de trabalho.....	51
Tabela 8. Avaliação das fichas formativas por grupo e taxa de sucesso.....	52

## LISTA DE ABREVIATURAS

AE	Agrupamento de Escolas
AP	Apresentação de Produções
CEB	Ciclo(s) do Ensino Básico
JI	Jardim de Infância
PEA	Projeto Educativo de Agrupamento
MEM	Movimento da Escola Moderna
NEE	Necessidades Educativas Especiais
OC	Orientador(a/s) Cooperante(s)
PES	Prática de Ensino Supervisionada
PI	Projeto/ Plano de Intervenção
TEA	Tempo de Estudo Autónomo
UC	Unidade Curricular
HGP	História e Geografia de Portugal

# INTRODUÇÃO

| ' ' | | ' ' |

Este relatório desenvolve-se no âmbito da UC de Prática de Ensino Supervisionada II (PES II) e comporta as duas práticas educativas realizadas ao longo do 2.º ano, em 1.º e em 2.º CEB, e o estudo efetuado na prática do 2º CEB.

A UC tem como finalidade que os estudantes compreendam o funcionamento das escolas do 1º e do 2.º CEB, em relação às estruturas de gestão e os modos de organização e funcionamento. Além disso, pretende que os alunos concebam e implementem projetos curriculares de intervenção, instrumentos de gestão curricular e propostas pedagógicas metodologicamente adequadas, analisando e refletindo sobre a ação e o papel do professor na sociedade atual. Desta forma, para cada um dos ciclos, o trabalho desenvolve-se em três fases: observação e caracterização da situação educativa e elaboração de um PI; intervenção pedagógica; avaliação do PI e do percurso pessoal realizado. Ao longo da intervenção, é proposto aos alunos que elaborem diversas reflexões, para que consigam refletir acerca da própria prática, auxiliando a definir a identidade profissional de cada um.

No que respeita à estrutura, este relatório está organizado em duas partes distintas. Numa primeira parte, surge uma síntese de cada uma das práticas educativas vivenciadas – uma em 1º CEB e outra em 2.º CEB – bem como uma análise crítica de ambas as práticas. Na segunda parte, surge o estudo efetuado no âmbito da disciplina de História e Geografia de Portugal, mais propriamente sobre o Trabalho por Projeto e as estratégias de autorregulação das aprendizagens. Assim, é de notar que esta segunda parte se encontra dividida em cinco capítulos: (I) Introdução, (II) Fundamentação Teórica, (III) Metodologia, (IV) Resultados e (V) Conclusões. No final, de modo a concluir o trabalho e todo o processo vivido ao longo da PES II, surge uma reflexão final, as referências que sustentaram o trabalho e os Anexos.

Em conformidade, na primeira parte apresenta-se a descrição sintética de cada uma das práticas, de modo a evidenciar a caracterização das finalidades educativas e princípios orientadores de ação pedagógica do contexto e do(s) grupo(s) turma(s), uma problematização sumária dos dados dos contextos e a identificação da problemática de intervenção. Nesse sentido, apresentam-se, para cada um dos ciclos, as técnicas de recolha e análise de dados, a avaliação diagnóstica dos alunos, a síntese de potencialidades e fragilidades detetadas, os objetivos gerais de intervenção, as estratégias, os conteúdos a lecionar e os objetivos específicos, a avaliação formativa e sumativa dos alunos e a

avaliação do PI. De seguida, também se apresenta uma análise crítica comparativa dos dois ciclos de intervenção, em que se comparam, entre outros fatores, os processos de ensino e de aprendizagem, as formas de organização e gestão do currículo, as formas de relação pedagógica, a implicação dos alunos no processo de aprendizagem e os processos de regulação e de avaliação.

Na segunda parte do relatório, está inserido o estudo efetuado sobre *o Trabalho por Projetos e as estratégias de autorregulação numa turma de 6.º ano*, que está dividido em cinco capítulos. Na introdução apresenta-se a problemática em estudo, define-se e apresenta-se o problema objeto de estudo e os objetivos do estudo. No capítulo da Fundamentação Teórica, apresenta-se uma revisão abreviada e concisa da bibliografia que sustentou o estudo, de modo a explicar os conceitos fundamentais associados à problemática e às formas de resolução. No capítulo da Metodologia, são apresentados os objetivos do estudo, as questões de investigação, as opções metodológicas, a caracterização e os princípios éticos do processo de investigação. No capítulo dos Resultados, serão apresentados e discutidos os dados recolhidos. No capítulo das Conclusões, apresentam-se as conclusões passíveis de retirar do estudo efetuado.

No final, apresenta-se uma reflexão final sobre (i) a contribuição da prática pedagógica nos dois ciclos e da investigação para o desenvolvimento de competências profissionais, tal como (ii) a identificação de aspetos significativos em termos de desenvolvimento pessoal e profissional e das dimensões a melhorar no exercício da profissão docente.

La PARTE

| | ' ' | | ' ' |

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

| ' ' | | ' ' |

No contexto do 1º CEB, a prática de ensino supervisionada decorreu numa turma de 4.º ano numa escola situada no concelho do Seixal.

## **1.1. Caracterização do contexto socioeducativo**

### 1.1.1. A Instituição

O agrupamento em que se desenvolveu esta prática localiza-se na freguesia do Seixal, Arrentela e Aldeia de Paio Pires, sendo o mesmo, segundo o Projeto Educativo de Agrupamento (PEA), constituído por seis escolas. Duas delas de 1.º CEB e JI, três de 1.º CEB e uma de 2.º e 3.º CEB. A prática decorreu numa escola de JI e 1.º CEB que, de acordo com o PEA, tem uma população escolar pertencente a diferentes núcleos populacionais, sendo, por isso, muito diversificada.

### 1.1.2. Ação pedagógica e processos de regulação e avaliação da aprendizagem

A orientadora cooperante (cf. Anexo A) tinha uma prática com metodologias ativas e de promoção da participação dos alunos, envolvendo-se, em paralelo, em diversos projetos propostos, no âmbito de várias áreas, com vista a desenvolver o aluno como ser pensante e construtor do seu próprio conhecimento. A turma estava envolvida em dois projetos: *Fazendo e aprendendo no digital* e *Magos*. Ambos os projetos implicavam a utilização de ferramentas digitais. No que diz respeito à agenda semanal (cf. Anexo B), na prática da OC estavam contemplados momentos de todas as áreas curriculares e rotinas que potenciavam o trabalho e a autonomia dos alunos. Além disso, todas as quintas e sextas-feiras, os alunos traziam para a escola o computador fornecido pelo ME, para a operacionalização dos dois projetos supramencionados.

A OC utilizava a avaliação diagnóstica, a avaliação formativa e a avaliação sumativa para avaliar as aprendizagens dos alunos, sendo que, no último caso, classificava as aprendizagens realizadas pelos alunos, recorrendo a diversos instrumentos, como questões-aula e comunicações orais. Ainda assim, a avaliação das aprendizagens dos alunos realizada pela OC era, essencialmente, formativa.

Para caracterizarmos o contexto socioeducativo, importa atender às relações entre os alunos e entre estes e a professora. Desta forma, a comunicação deve ser um mecanismo central no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que “decorre da condição de se aceitar, na escola, como fundamental, a criação de um clima de livre expressão dos alunos”

(Niza, 1998, p. 3). Em conformidade, a OC (cf. Anexo C) privilegiava o trabalho a pares e em grupo, tendo em conta as rotinas implementadas que implicam a regulação de processos de interação entre pares, o desenvolvimento da comunicação e do processo de reflexão inerente à formação de opiniões.

### 1.1.3. A turma

A turma era do 4.º ano de escolaridade e tinha 25 alunos (cf. Anexo D), dos quais 12 do sexo feminino e 13 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 9 e os 10 anos (cf. Anexo B). Do ponto de vista da psicologia do desenvolvimento, segundo Bruner (1973), as crianças até aos 9 anos encontram-se no estágio de representação e icónica e, a partir dos 10 anos, começam a fazer uso da representação simbólica. Os alunos desta turma encontravam-se, portanto, em transição entre estágios, sendo que a perceção do ambiente e a criação de modelos próprios começam agora a partir de representações simbólicas e mais abstratas. De acordo com Fernandes (2013), as crianças começam a ter capacidade de tratar as possibilidades que não se lhe apresentam diretamente e de se aperceber de várias alternativas possíveis existentes num determinado momento.

Devido à dificuldade associada ao facto de ter tido poucos dias de observação, foram poucas as potencialidades e as fragilidades observadas, tendo a informação sido complementada pela recolhida nas conversas informais realizadas com a OC.

Ao nível das competências transversais (cf. Anexo E), definidas de acordo com o PASEO (2017), os alunos eram assíduos e pontuais, mas apresentavam dificuldade em respeitar a vez de falar dos colegas e da professora. Eram muito rigorosos na realização das atividades e perseverantes perante dificuldades, ainda que fossem pouco autónomos quando encontravam percalços. Salienta-se o elevado número de alunos que participava de forma voluntária, e que, quando questionados, a maioria participava com ideias pertinentes. Os alunos revelavam dificuldades no respeito pelas opiniões dos colegas, ainda que o trabalho em grupo seja um interesse da turma.

No que diz respeito à disciplina de Português (cf. Anexo F), os alunos tinham facilidade na leitura e na interpretação de textos, tendo como fragilidade a escrita, nomeadamente, a ortografia e a coesão e a coerência textuais. Na Matemática (cf. Anexo G), os alunos apresentavam grande facilidade no bloco de Organização e Tratamento de

Dados, apresentando grandes dificuldades na resolução de problemas e no cálculo mental. No que respeita o domínio da Educação Artística e a Educação Física, apesar de não ter sido observado nenhum momento – à exceção da Música –, a OC considerava como potencialidades o gosto e a motivação, a criatividade e o domínio das técnicas.

## **1.2. Problematização dos dados do contexto**

### 1.2.1. Objetivos de intervenção

Depois de analisadas as fragilidades e as potencialidades (cf. Anexo H), conjugadas com a análise do contexto e dos interesses dos alunos, identificou-se a problemática de intervenção, através da reflexão sobre aspetos a ter em conta na prática interventiva: **o trabalho autónomo como potenciador do desenvolvimento de competências de escrita e de resolução de problemas.**

Após a definição da problemática, em paralelo com a análise das fragilidades do grupo, foram formulados objetivos gerais, que surgem da priorização da intervenção, ao nível das competências em que se pretende intervir. Assim, definiram-se como objetivos gerais de intervenção:

- Desenvolver competências de escrita de textos narrativos;
- Desenvolver competências de resolução de problemas.

### 1.2.2. Estratégias globais de intervenção

Corroborando a perspetiva de Roldão (2009), considera-se fundamental que, no ensino de diferentes conteúdos, a organização das disciplinas tenha como base o trabalho cooperativo, rompendo com a atual fragmentação do ensino. De facto, a organização curricular do 1º CEB visa a realização de aprendizagens significativas e a formação integral dos alunos, através da articulação e da contextualização dos conteúdos (Ministério da Educação, 2018). Neste sentido, segundo Garrutti e Santos (2004), esta abordagem é imprescindível para a superação da visão fragmentada do conhecimento e consequente promoção de aprendizagens significativas. Assim, os autores Vestena e Pretto (2012) defendem uma prática interdisciplinar que promova a formação da personalidade integral da criança, indo ao encontro das suas necessidades. Além do referido, considerou-se

fundamental a existência de momentos de integração curricular ao longo da intervenção, sempre que foi possível e se proporcionou. De acordo com Beane (2003), deve ser utilizada uma abordagem curricular integradora, colocando a ênfase nas unidades temáticas centradas em determinados problemas e ter a visão de um currículo que procura relações em todas as direções.

### 1.2.3. Estratégias e atividades implementadas

As estratégias adotadas (cf. Anexo I) numa prática pedagógica devem ter uma intenção e ser orientadoras de ações que permitam aos alunos desenvolver as aprendizagens e as competências esperadas, de acordo com Roldão (2009), de uma forma contextualizada e significativa. Assim, considerou-se fundamental que as estratégias utilizadas fossem ao encontro das necessidades dos alunos, sem propor alterações muito profundas na organização da turma, uma vez que grande parte das estratégias utilizadas pela OC eram implementadas no sentido de combater as fragilidades do grupo.

A medida implementada para melhorar o ensino e a aprendizagem com maior sucesso foi a introdução do TEA, no sentido de promover um momento de diferenciação pedagógica que permitisse que cada aluno trabalhasse nas suas dificuldades e o professor apoiasse os alunos com mais dificuldades. De acordo com Roldão (2009), estes momentos permitem que todos os alunos beneficiem do processo de ensino-aprendizagem, uma vez que cada aluno aproveita o momento da forma mais profícua para si. A diferenciação pedagógica engloba em si, segundo a mesma autora (2009), outras estratégias, como a organização dos alunos, as modalidades de trabalho, a organização do espaço e a organização do tempo.

Foram propostos, para o trabalho de diferentes conteúdos, momentos de trabalho investigativo e de trabalho cooperativo, que permitiram aos alunos desenvolver as suas capacidades de pesquisa, reflexão e de trabalho em equipa. De acordo com Morgado (1997), estas modalidades de trabalho deveriam ser privilegiadas no ensino, uma vez que permitem a troca de conhecimentos e o confronto de estratégias, facilitando a aprendizagem e desenvolvendo uma série de competências fundamentais. Niza (1998) acrescenta que o trabalho cooperativo implica trabalhar para atingir um objetivo comum, o que se revela, segundo o autor, a melhor estrutura social para adquirir competências.

#### 1.2.4. Processos de regulação e avaliação

##### 1.2.4.1. Das aprendizagens

No que diz respeito às aprendizagens dos alunos (cf. Anexos J a P), no domínio das **competências sociais**, observou-se que os alunos melhoraram na responsabilidade e integridade, nomeadamente no que respeita a resolução de conflitos e o respeito pelos outros. Na disciplina de **Português**, verificou-se que, apesar de na maioria dos domínios haver uma melhoria pouco significativa, ao nível da escrita verificou-se uma grande subida em diversos parâmetros, nomeadamente na organização das ideias e na coesão textual, devido ao investimento que foi feito nesta área. Na **Matemática**, os alunos demonstraram pequenas alterações em todos os domínios, nomeadamente nos blocos de Números e Operações e Organização e Tratamento de Dados. No que respeita a resolução de problemas, houve diversas atividades em que os alunos demonstraram adquirir competências de resolução de problemas e, até, investigativas, mas noutras atividades, como as avaliadas na Questão Aula, que incluía problemas de OTD, alguns alunos demonstraram bastantes dificuldades na identificação dos dados e na seleção da estratégia mais adequada. No **Estudo do Meio**, não foi possível realizar nenhuma avaliação diagnóstica, mas a avaliação contínua das aprendizagens foi bastante positiva.

##### 1.2.4.2. Dos objetivos do PI

No que respeita o objetivo geral “**Desenvolver competências de escrita de textos narrativos**” (cf. Anexo Q), embora seja clara a melhoria relativamente aos indicadores definidos e avaliados apresentados, considera-se que este objetivo foi parcialmente atingido. Assim, ainda deve ser realizado um grande trabalho no sentido de promover as competências de escrita dos alunos, nomeadamente ao nível das competências de textualização, sendo algo que deve ser desenvolvido gradualmente e continuamente ao longo da escolaridade dos alunos. Relativamente ao objetivo geral “**Desenvolver competências de resolução de problemas**” (cf. Anexo R), considera-se que o objetivo foi parcialmente atingido, uma vez que as melhorias são notórias, mas a percentagem de alunos capaz de atingir o objetivo integralmente é reduzida. Assim, considera-se que estas competências devem continuar a ser trabalhadas e desenvolvidas ao longo da sua escolaridade, à semelhança do objetivo geral anterior.

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

| | ' ' | | ' ' |

No contexto do 2º CEB, a prática de ensino supervisionada decorreu numa turma de 6.º ano, numa escola situada no concelho do Seixal.

## **2.1. Caracterização do contexto socioeducativo**

### 2.1.1. A Instituição

O agrupamento em que se desenvolveu esta prática localiza-se na freguesia do Seixal, Arrentela e Aldeia de Paio Pires e, segundo o Projeto Educativo de Agrupamento (PEA), é constituído por seis escolas, sendo duas delas de 1.º CEB e JI, três de 1.º CEB e uma de 2.º e 3.º CEB. A prática decorreu na escola sede, de 2.º e 3.º CEB, que, de acordo com o PEA, tem uma população escolar pertencente a diferentes núcleos populacionais, sendo, por isso, muito diversificada. Segundo a avaliação que se encontra no documento, os grandes pontos fracos do agrupamento relativos aos alunos é a elevada taxa de abandono escolar e a violência dentro da escola. Na escola existiam cerca de 753 alunos, divididos em turmas do 5.º ao 9.º ano. Em ambos os ciclos existiam o projeto Fénix e Apoio Pedagógico Acrescido nas disciplinas de Matemática, Português e Inglês.

### 2.1.2. Ação pedagógica e processos de regulação e avaliação da aprendizagem

As duas orientadoras cooperantes tinham ações educativas semelhantes em alguns pontos e díspares noutros, uma vez que utilizavam estratégias gerais de planificação semelhantes, mas estratégias de gestão e organização da sala e da aula diferentes para lidar com as características específicas da turma.

Ambas as professoras planificavam a longo, médio e curto prazo e utilizavam vários tipos de avaliação, como a avaliação diagnóstica, a avaliação formativa e a avaliação sumativa, e, no último caso, classificar as aprendizagens realizadas pelos alunos, fazendo adaptações nos processos de avaliação dos alunos com medidas seletivas ao abrigo do Decreto-Lei 54/2018. Além disso, as professoras privilegiavam a utilização do manual e do livro de fichas, como recursos principais do planeamento e concretização do trabalho.

Como estratégias gerais de intervenção, a OC de Português privilegiava o trabalho individual para a aquisição das aprendizagens, que era realizado após a apresentação e exposição dos conteúdos por parte da docente. A OC de HGP (cf. Anexo S) privilegiava o trabalho em grupo e a realização de exercícios para descoberta e consolidação das aprendizagens, tendo em consideração as dificuldades dos alunos na constituição dos

grupos. Utilizava rubricas de avaliação com os alunos e previa momentos de avaliação formativa em que os alunos utilizavam esse instrumento de regulação.

### 2.1.3. A turma

A turma era do 6.º ano de escolaridade (cf. Anexos T e U) e tinha 22 alunos, dos quais 12 do sexo masculino e 10 do sexo feminino, com idades entre os 10 e os 11. Na turma, existia um aluno que apresenta Necessidades Educativas Especiais (NEE).

A turma tinha um comportamento irregular, consoante a disciplina e a OC que estava presente. Ao nível das competências transversais (cf. Anexo V), a maioria dos alunos tinha dificuldade em respeitar a vez de falar dos colegas e da professora, era pouco rigorosa na realização das atividades e não era perseverante perante dificuldades, desistindo quando encontravam um percalço. Os alunos mostravam desrespeito pelas opiniões dos colegas, ainda que o trabalho em grupo fosse um interesse da turma.

No que diz respeito à disciplina de Português (cf. Anexo X), os alunos apresentavam dificuldades ao nível da explicitação do sentido do texto e da identificação das ideias principais. Na escrita, os alunos tinham muitas dificuldades em escrever textos narrativos, nomeadamente na utilização das regras de ortografia, da coesão textual e da construção frásica. Também não tinham o hábito de planificar os textos que produziam nem de os rever.

Na disciplina de HGP (cf. Anexo Z), os alunos tinham muitas dificuldades na leitura de fontes históricas, tal como em comparar a informação recolhida de fontes diferentes, fazendo inferências sobre os conteúdos a trabalhar. Por outro lado, os alunos da turma eram muito comunicativos e participativos.

## **2.2. Problematização dos dados do contexto**

### 2.2.1. Objetivos de intervenção

Depois de analisadas as fragilidades e as potencialidades da turma (cf. Anexo AA), conjugadas com a análise do contexto e dos interesses dos alunos, definiu-se como problemática de intervenção: **uma prática de ensino-aprendizagem assente em processos de autorregulação permite (de forma reflexiva) desenvolver competências de recolha e análise de informação e de comunicação escrita.**

Assim, e considerando que em ambas as disciplinas – Português e HGP –, os alunos demonstraram dificuldades na comunicação escrita e na interpretação e utilização de informações de diferentes fontes, definiram-se como objetivos gerais de intervenção:

- Desenvolver competências de escrita de textos narrativos e informativos;
- Desenvolver a competência de utilização de diferentes fontes de informação com diversas linguagens.

### 2.2.2. Estratégias globais de intervenção

Para que a intervenção fosse o mais adequada possível, definiram-se como princípios estruturadores da ação educativa subjacentes à operacionalização do PI (cf. Anexo AB), a diferenciação pedagógica, a integração curricular e a participação em processos de autorregulação das aprendizagens, de modo a corresponder às características específicas de cada aluno. Assim, o plano de ação foi desenhado com o intuito de respeitar estes princípios e foi promovido o trabalho de aprendizagem por projetos cooperativos compartilhados pela turma, a existência de circuitos de comunicação simples para a difusão e partilha de produtos culturais elaborados pelos alunos, tal como o trabalho autónomo, associado a um acompanhamento individual por parte do professor. Esse trabalho foi acompanhado pela utilização de estratégias e materiais que promovessem a autorregulação do trabalho.

### 2.2.3. Estratégias e atividades implementadas

Uma das medidas implementadas para melhorar o ensino e a aprendizagem foi a prática constante da diferenciação pedagógica, uma vez que todos os alunos são diferentes e, como tal, as propostas devem ser adequadas a essas necessidades.

Outra medida implementada, diz respeito à constante implicação dos alunos nos processos de avaliação das atividades. Neste sentido, os alunos definiram os critérios de avaliação – dos quais surgiram as rubricas de avaliação – dos trabalhos colaborativos e das rotinas de cada disciplina. Participaram ativamente na avaliação e regulação do seu processo individual de escritor e nos processos dos colegas, regularam as suas aprendizagens com recurso às listas de verificação das disciplinas, entre outros. Assim, considera-se que os alunos estiveram mais envolvidos nos processos avaliativos, de forma

a compreenderem também o que é verdadeiramente a finalidade da avaliação. Ao realizarem regularmente a auto e a heteroavaliação, os alunos tiveram a oportunidade de desenvolver competências, como a justificação de ideias e o pensamento crítico relativamente ao seu trabalho e ao do outro.

Uma outra estratégia utilizada foi a integração curricular entre diversas áreas, nomeadamente a do Português e a História e Geografia de Portugal, uma vez que, corroborando a perspetiva de Roldão (2009), esta tem como propósito a criação de espaços de trabalho conjunto e articulado entre várias disciplinas em torno de objetivos comuns. Embora este trabalho não tenha sido muito regular, houve uma preocupação por o fazer sempre que possível, quer no trabalho dos conteúdos definidos para o Português, quer nos conteúdos definidos para a História e Geografia de Portugal. Este trabalho foi evidente, por exemplo, quando explorado um mapa mundo para a identificação dos locais de trajeto do Ulisses, em que foram trabalhadas competências históricas e de localização geográfica, e na realização dos projetos, em que foram trabalhadas competências de escrita e de oralidade. Especificando, nos trabalhos por Projeto, os alunos recorreram a diversos recursos, nomeadamente audiovisuais e textos contínuos e não contínuos, para a recolha e análise de informação. E de modo a evidenciar as aprendizagens realizadas, os alunos trabalharam e avaliaram competências de expressão oral, no que respeita a exposição e a planificação e produção de discursos orais, e de escrita, através da realização dos produtos de comunicação – PowerPoint/cartolina e um resumo dos conteúdos para os colegas.

#### 2.2.4. Processos de regulação e avaliação

Para facilitar a leitura dos dados, estes foram recolhidos em tabelas de observação, de acordo com os indicadores definidos para cada disciplina, e foram traduzidos em percentagem. Esta percentagem tem por base o número de “frequentemente” na totalidade da turma, uma vez que se considera que esses alunos adquiriram as aprendizagens.

##### 2.2.4.1. Das aprendizagens

No que diz respeito às aprendizagens dos alunos (cf. Anexos AC a AH), no domínio das **competências transversais**, observou-se que os alunos mantiveram como fragilidades a exigência e a excelência e a motivação para a aprendizagem, ainda que fosse notória uma grande evolução em quase todos os outros indicadores, nomeadamente o relacionamento

interpessoal. Na disciplina de **Português**, verificou-se que, ao nível do domínio da oralidade, os alunos demonstraram uma grande aquisição de competências. O domínio da escrita foi o domínio que teve uma melhoria mais notória, nomeadamente no que respeita a planificação e a revisão dos textos, tal como a utilização de pontuação correta. Também foi verificável uma melhoria ao nível da coesão textual e da estruturação das frases. No domínio da gramática, houve uma descida para a maioria dos alunos. Por fim, relativamente à disciplina de **HGP**, é de notar uma melhoria ao nível da aquisição dos conhecimentos. No que respeita a leitura e análise de documentos: os alunos melhoraram muito as suas competências de recolha de informação de diferentes fontes, ainda que manifestassem algumas dificuldades na análise dessa informação e no relacionamento dos dados.

#### 2.2.4.2. Dos objetivos do PI

No que respeita o objetivo **desenvolver competências de escrita de textos narrativos e informativos**” (cf. Anexo AI), embora seja clara a melhoria relativamente aos indicadores definidos e avaliados apresentados, considera-se que este objetivo foi parcialmente atingido. Uma vez que é claro que ainda deve ser realizado um grande trabalho no sentido de promover as competências de escrita dos alunos, nomeadamente ao nível das competências de textualização, sendo algo que deve ser desenvolvido gradualmente e continuamente ao longo da escolaridade dos alunos. Relativamente ao objetivo **“desenvolver a competência de utilização de diferentes fontes de informação com diversas linguagens<sup>1</sup>”** (cf. Anexo AJ), considera-se que o objetivo foi parcialmente atingido, visto que as melhorias são notórias, mas a percentagem de alunos capaz de atingir o objetivo integralmente é reduzida. Assim, considera-se que estas competências devem continuar a ser trabalhadas e desenvolvidas ao longo da sua escolaridade, à semelhança do objetivo geral anterior.

---

<sup>1</sup> De acordo com Hortas e Dias (2017).

### 3. ANÁLISE CRÍTICA DA PRÁTICA OCORRIDA EM AMBOS OS CICLOS

| ' ' | | ' ' |

No presente subcapítulo apresenta-se uma comparação e uma reflexão crítica sobre diversos aspectos que diferenciaram ou tornaram semelhante as práticas educativas em cada um dos ciclos. Essa comparação será abordada com base nos processos de ensino-aprendizagem, nas formas de organização e gestão do currículo, na relação pedagógica desenvolvida, na implicação dos alunos no processo de aprendizagem, nos processos de regulação e de avaliação, entre outros.

### **3.1. Processos de ensino-aprendizagem**

Relativamente aos processos de ensino-aprendizagem, em ambos os ciclos foi possível realizar momentos de trabalho exploratório e de ensino pela descoberta, considerando que, de acordo com Soares (1999), o ensino e a aprendizagem devem ser baseados em situações exploratórias que permitam aos alunos resolver determinado problema ou conjecturar determinada ideia, para que a aprendizagem seja significativa. Ainda assim, considero que, no 1.º CEB, a criação e o desenvolvimento desses momentos foi facilitado, uma vez que, por um lado, foi mais intuitivo implementar rotinas e momentos de trabalho que implicassem os alunos dessa forma e, por outro lado, os alunos naturalmente estavam mais despertos para essas modalidades de trabalho. No 2.º CEB, considero que foi mais desafiante colocar esse tipo de trabalho em prática, nomeadamente na HGP, uma vez que o tempo letivo para a operacionalização de atividades era mais curto e, contrariamente ao que aconteceu no 1.º CEB, os alunos não estavam habituados a estas modalidades de trabalho. Além de que os conhecimentos e as competências requisitados para abordagens exploratórias eram mais reduzidos.

Assim, senti que os alunos de 2.º CEB necessitavam de um apoio mais estruturado no início das explorações dos conteúdos, relativamente aos alunos do 1.º CEB. Ainda assim, foi possível realizar trabalhos por Projeto, para trabalhar competências de pesquisa e de construção de conhecimento, em cooperação, e posteriores comunicações para o grande grupo. Algo que se revelou muito importante para os alunos, atribuindo significado às aprendizagens realizadas.

### 3.1.1. Formas de organização e gestão do currículo

No que respeita às formas de organização e de gestão do currículo, considero que, por ter sido possível implementar no 1.º CEB o Tempo de Estudo Autónomo, em que os alunos tiveram oportunidade de trabalhar nas suas dificuldades, a organização e a gestão do currículo foram facilitadas. Neste tempo, os alunos conseguiram trabalhar para colmatar as suas fragilidades, relativamente ao resto do grupo, tentando equilibrar as diferenças naturais existentes num grupo heterogéneo. A este tempo, Serralha (2007) chama de “tempo de promoção continuada da justiça escolar” (p. 174), pois revela-se fundamental para se conseguir, no espaço escolar, uma educação inclusiva que permita que todos os alunos trabalhem para atingir o sucesso. No 2.º CEB, não foi possível implementar essa rotina, o que evidenciou as diferenças que os alunos tinham entre si e o que dificultava o processo de gestão do currículo. Nesse sentido, considerando que o objetivo do professor deve ser chegar a todos os alunos e ajudá-los a atingir as aprendizagens essenciais definidas para o seu ano de escolaridade, revelou-se um grande desafio colmatar as fragilidades detetadas no tempo letivo disponível.

Por outro lado, a disponibilidade dos alunos para a aprendizagem e a motivação eram bastante diferentes, o que influenciava diretamente a gestão do processo. Em ambos os ciclos, uma das prioridades de intervenção, no que respeita a gestão do currículo, foi integrar os alunos no processo, para que sentissem que faziam parte das decisões e que tinham responsabilidade na operacionalização da planificação. Outra prioridade foi gerir as aprendizagens de modo que, de acordo com Valadares e Moreira (2009), fizesse sentido aos alunos e lhes atribuíssem significado. Sendo estes, dois pilares do construtivismo na educação. Essas opções metodológicas eram mais facilitadas no 1.º CEB, devido à facilidade e à flexibilidade inerentes ao processo de planificação e, também, por ser mais fácil diversificar a natureza das atividades e os materiais utilizados.

### 3.1.2. Relação pedagógica

A relação pedagógica estabelecida entre o professor e os alunos e entre todos os alunos é, contrariamente ao que eu esperava, muito diferente entre os dois ciclos. Apesar de considerar que, em ambos os ciclos, esta se baseia num equilíbrio entre a afetividade e a assertividade, este equilíbrio é diferente nos dois ciclos. Talvez pelas escolas em que os

estágios foram vivenciados, que, como é natural, têm características diferentes, considero que no 1.º CEB a afetividade procurada pelos alunos dizia respeito a afetos físicos de carinho e, no 2.º CEB, apesar de os alunos também solicitarem esses afetos, procuravam mais no adulto uma segurança emocional, para que existisse uma relação de confiança e fosse fomentada a partilha de vivências fora da escola, muito complicadas.

### 3.1.3. Implicação dos alunos no processo de aprendizagem

No que respeita a implicação dos alunos no processo de aprendizagem, e considerando que, em ambos os ciclos, foi o meu objetivo principal proporcionar momentos, rotinas e estratégias que privilegiassem essa implicação, constatei que é mais intuitivo e mais simples implementar essas estratégias no 1.º CEB do que no 2.º CEB, por diversos motivos. Primeiramente, o tempo letivo do professor com a turma é maior, o que significa que o professor dispõe de mais tempo para passar por todos os processos inerentes ao planeamento e à avaliação com os alunos. Por outro lado, o facto de no 1.º CEB o professor titular trabalhar num regime de monodocência, permite que o trabalho semanal flua de um modo mais natural do que no 2.º CEB, em que o trabalho das diferentes disciplinas está muito mais compartimentado.

Ainda assim, como referido, foi uma das prioridades na intervenção, em ambos os ciclos, implicar os alunos nos processos, desde o planeamento à avaliação, passando por todas as fases que isso implica. Os alunos foram integrados na planificação do trabalho, na criação das rotinas, na definição dos critérios de avaliação e no processo de regulação.

### 3.1.4. Processos de regulação das aprendizagens

Por último, no que diz respeito aos processos de regulação das aprendizagens e de avaliação, em ambos os ciclos os alunos não tinham uma participação ativa, mas foi possível promover dinâmicas de participação e construção da avaliação de cada um e dos pares, utilizando a avaliação como o processo regulador e ativo que deve ser. Assim, e corroborando a perspetiva de Roldão (2006), “avaliar é um conjunto organizado de processos que visam (1) o acompanhamento regulador de qualquer aprendizagem pretendida, e que incorporam, por isso mesmo (2) a verificação da sua consecução” (p. 41). Para estes momentos, foram fundamentais os instrumentos de avaliação formativa

utilizados, que promoviam a participação dos alunos e o *feedback* por parte dos colegas e do professor. Além disso, todas as rotinas e todas as atividades tinham integradas sistemas de autoavaliação, construídas de forma a ativar processos de metacognição.

### 3.1.5. O trabalho em comunidades de prática entre professores versus participação democrática em sala de aula

Como profissional de educação, considero que tenho desenvolvido e estruturado alguns pilares ao longo da minha prática pedagógica que culminam na minha identidade profissional. Assim, considero que estes pilares se podem organizar segundo os domínios: (i) participação ativa e (ii) construção de uma comunidade de aprendizagem.

Primeiramente, no que respeita a participação ativa, Marcelino (2009) refere que a escola, sendo uma associação de profissionais de Educação, deve assumir-se como um movimento social que se propõe a preconizar os valores democráticos de participação direta que existem na sociedade que a rodeia. Assim, e considerando que os valores democráticos assentam, necessariamente, no respeito pelo outro, considero que, com base no diálogo, se revela fundamental o trabalho para o desenvolvimento de competências transversais de compreensão de diferentes pontos de vista e, simultaneamente, de participação ativa nas estruturas sociais de que cada aluno faz parte. Nesse sentido, e corroborando a perspetiva de Niza (1998), relevam-se os circuitos de comunicação, que estabelecem o sentido social das aprendizagens, herdadas de Freinet. Para isso, é essencial, segundo Marcelino (2009), que a escola preveja a utilização de estratégias e de instrumentos que promovam o exercício da democracia, dentro da sala de aula, para que os alunos tenham a oportunidade de vivenciar, através de rotinas, competências que se revelarão essenciais no seu futuro, como homens e mulheres ativos na sociedade. Para tal, surge, entre outros, o Conselho de Cooperação, em que, corroborando o mesmo autor, devem ser tomadas as decisões através da discussão, como o próprio nome indica, em conselho – isto é, em que o grupo funciona como um todo nas tomadas de decisão por consenso. Em ambos os ciclos este pilar deve ser fundamental, ainda que com os ajustes necessários às características de cada ciclo.

Por último, e de acordo com o que defendem Grave-Resendes e Soares (2002), considero que o professor e os alunos devem respeitar as diferenças de todos os elementos

que fazem parte da turma. Especificando, todos os alunos são diferentes e têm, por consequência, necessidades, potencialidades, fragilidades e interesses diversificados. A este respeito, Niza (2000) refere que existe uma grande “diversidade de culturas, de classes sociais, de género, de capacidades, de motivações, de expectativas e de representações dos alunos” (p. 40), revelando-se fundamental desenvolver estratégias em sala de aula que impeçam que “estas diferenças se convertam em desigualdade” (*idem, ibidem*). Estas diferenças devem ser assumidas e valorizadas, podendo ser utilizadas como recurso nas formações científica e social dos alunos, promovendo estruturas de cooperação e de comunicação entre pares, conferindo aos alunos a regulação de aprendizagens cooperadas. Esta gestão é, a meu ver, mais fácil no 1.º CEB, pelos motivos enumerados previamente, nomeadamente a diferença do tempo letivo que o professor tem semanalmente com os alunos. Ainda assim, em ambos os ciclos, é possível promover estratégias e rotinas que potenciem o respeito pela individualidade, como o Tempo de Estudo Autónomo.

### **3.2. Identidade profissional**

Na minha primeira experiência como professora de 1.º CEB, senti-me professora titular de turma, confiante e segura do que estava a fazer, por ter lecionado num ambiente escolar que me permitia assumir a postura com que me identificava e com um *feedback* positivo por parte dos alunos, dos Encarregados de Educação, dos colegas e da direção.

No 2.º CEB, tive algumas dificuldades em encontrar a minha identidade profissional, porque foi uma mudança muito radical para locais e com colegas que não defendiam os mesmos alicerces que eu, tendo de encontrar o meu caminho, procurando o apoio de que necessitava em grupos cooperativos de trabalho, quer no Movimento Escola Moderna, quer com colegas de trabalho da minha valência e de outras, que também pretendem melhorar as suas práticas através da reflexão. Além disso, o *feedback* positivo que ia recebendo dos alunos e dos Encarregados de Educação foi-me dando a confiança de que precisava.

Com a experiência adquirida, ao voltar ao ensino superior como estudante, tive a oportunidade de reviver momentos de construção de material didático e de investigação, nomeadamente sobre a avaliação pedagógica, com outro olhar, potenciado pela aprendizagem que a prática como professora me deu. Assim, foi mais simples compreender o que era aplicável na prática, investindo nas partes que considero que tenho mais dificuldades.

## 2a PARTE

| ' ' | | ' ' |

# 1. APRESENTAÇÃO DO ESTUDO

| " | | " |

A avaliação, além de ser um tema com bastantes alterações ao longo dos últimos anos em Portugal, é o pilar sobre o qual se desenrola todo o processo educativo. De acordo com o Decreto-Lei n.º 55/2018, que regulamenta a avaliação nos estabelecimentos de ensino básico e secundário, compreende-se que “as escolas devem promover o envolvimento dos alunos, definindo procedimentos regulares de auscultação e participação dos alunos no desenho de opções curriculares e na avaliação da sua eficácia na aprendizagem” (p. 2935).

Nesse sentido, colocando a tónica na *avaliação para as aprendizagens* (Lopes & Silva, 2020), corrobora-se a perspetiva de Santos (2010), que refere que “se a avaliação formativa é entendida como um meio de ajuda à aprendizagem, como é possível fazê-lo sem ouvir os alunos? Se quem aprende é o aluno, como será possível ajudá-lo sem lhe dar voz?” (p. 53). Assim, a pertinência do estudo justifica-se, em primeiro lugar, pelo seu contributo para a compreensão do modo como os alunos beneficiam da utilização de práticas de autorregulação, no Ensino por Disciplinas, como fator contributivo para a realização de aprendizagens. Para além disso, bem como proporcionar aos alunos a possibilidade de trabalharem por projetos, desenvolvendo as competências que esse processo de ensino-aprendizagem implica.

A este respeito, Alonso (2006) defende que, para dar resposta à sociedade atual em que estamos inseridos, a escola deve proporcionar aprendizagens que respeitem as necessidades dos alunos. Para tal, os alunos devem ser encaminhados para processos de *aprender a aprender*, participando ativamente em atividades que promovam a interpretação, a reflexão e a relação com o outro, nomeadamente através da cooperação. Nesse sentido, o trabalho investigativo, solicitado pelo Trabalho por Projeto, potencia todas as competências referidas anteriormente, nomeadamente por implicar o desenvolvimento da literacia científica e das competências de cooperação e de comunicação nos alunos. Este estudo foi colocado em prática através do desenvolvimento de Trabalhos por Projeto na disciplina de História e Geografia de Portugal.

Assim, o presente estudo intitula-se: *O Trabalho por Projeto e as Estratégias de Autorregulação das aprendizagens numa turma de 6.º ano*. Tem como objetivos compreender as conceções dos alunos sobre o Trabalho por Projetos; a importância dos instrumentos de autorregulação na realização de Trabalhos por Projeto e a importância da autorregulação no desenvolvimento do Trabalho por Projeto.

## 2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

| ' ' | | ' ' |

*“...o ponto de partida do ensino tem que ser a avaliação, e não os conteúdos curriculares (com toda a importância que têm), propondo que se avaliem não apenas os resultados (algo necessário), mas que também se avaliem os processos de aprendizagem. São estes últimos os que permitem aos professores oferecer aos seus alunos um apoio pedagógico sistemático e ajustado às suas possibilidades de aprendizagem e que garanta a continuidade dos seus processos de aprendizagem.”* (Boggino, 2009, p. 79).

### **2.1. Avaliação – origem histórica e funções**

A avaliação é um processo que, de acordo com Lopes e Silva (2020) está no centro de toda a aprendizagem, uma vez que é na avaliação que inicia e termina qualquer processo educativo. A própria avaliação, corroborando a perspectiva de Fernandes (2006), é um processo – e não uma atividade – desenvolvido por, com e para seres humanos, para a qual é necessária a mobilização de valores e juízos. Para tal, é fundamental que seja baseada em evidências sólidas e concretas, para que seja exata e fidedigna.

O objetivo da avaliação pedagógica, segundo Neves e Ferreira (2015), é “aferir, medir, regular, apoiar, (re)orientar processos” (p.23), sendo um mecanismo complexo que deve seguir certos princípios: da integração, da positividade, da diversificação, da equidade, da adequação, da transparência, da credibilidade, da exequibilidade, da utilidade e da integridade. Lopes e Silva (2020) referem que existem três principais objetivos da avaliação: a avaliação para a aprendizagem, a avaliação como aprendizagem e a avaliação da aprendizagem.

Este conceito foi sofrendo alterações ao longo do tempo, uma vez que, segundo Afonso (1998), na segunda metade do século XVIII se deu início à avaliação das aprendizagens e esse processo tinha como objetivo fazer uma medição dos resultados dos alunos. Para tal, eram utilizados instrumentos de avaliação escritos, aplicados no final do processo de ensino-aprendizagem e classificados mediante critérios de referência. Esta modalidade de avaliação tinha apenas uma função sumativa, isto é, a função de classificar e hierarquizar os alunos, através de juízos de valor, refletidos em notas atribuídas aos alunos. Mais tarde, de acordo com Ferreira (2006), é proposta, em 1967, por Scriven, a distinção entre avaliação sumativa e avaliação formativa, ou seja, a distinção entre medição

dos produtos das aprendizagens e regulação dos processos desenvolvidos e das aprendizagens realizadas. Estas propostas surgem, corroborando a perspectiva de Santos et al. (2010), através do nascimento de diferentes correntes pedagógicas, nomeadamente o construtivismo, que atribui importância ao contexto, à linguagem e ao desenvolvimento de cada indivíduo, em interação com os outros. O conceito de avaliação formativa, como nos apresentam Santos et al. (2010), também tem sofrido alterações, principalmente no que respeita o papel do aluno no processo, que são evidenciadas na Tabela 1.

Tabela 1. Evolução do conceito de avaliação formativa, retirado de Santos et al. (2010, p.11)

AVALIAÇÃO FORMATIVA	ANTES	ATUALMENTE
<b>Função</b>	Contribuir para a aprendizagem (consecução de objetivos)	Contribuir para a aprendizagem mudança estável feita pelo próprio
<b>Papel do professor</b>	Perito e decisor	Interveniente e proponente
<b>Papel do aluno</b>	Executor	Interveniente e proponente
<b>Natureza</b>	Sobretudo relativa (após)	Sobretudo interativa (durante)
<b>Práticas</b>	Teste formativo	Questionamento, escrita avaliativa, negociação dos critérios de avaliação, autoavaliação, coavaliação
<b>Ações decorrentes</b>	Ajudas normalizadas	Ajudas diferenciadas

Os autores Guba e Lincoln (1989) organizaram as diferentes perspetivas sobre a avaliação dos últimos cem anos em quatro gerações, notando-se um nível crescente de complexidade e sofisticação ao longo do tempo. As quatro gerações são as seguintes:

- a) **Avaliação como medida**, em que os conceitos *avaliação* e *medida* eram sinónimos, uma vez que existia a ideia de que a avaliação era um procedimento meramente técnico que, incidindo em testes bem construídos, permitia uma avaliação rigorosa das aprendizagens.
- b) **Avaliação como descrição**, em que, de modo a ultrapassar algumas das limitações encontradas, a avaliação tinha como principal objetivo a descrição das potencialidades e fragilidades dos alunos, tendo por base unicamente os seus conhecimentos.
- c) **Avaliação como juízo de valor**, em que se previa, de modo a colmatar as fragilidades da geração anterior, que os avaliadores passem a assumir papel de juízes.
- d) **Avaliação como negociação e construção**, em que se previa uma avaliação respondente, ou seja, implicava a negociação dos parâmetros e enquadramentos com

os alunos, e não eram apenas determinados pelo avaliador. Assim, os avaliados são envolvidos na avaliação, sendo esta construtiva e construtivista.

Assim, corroborando a perspectiva de Pinto e Santos (2006), o conceito de avaliação aproximou-se do atual há poucos anos. Neves e Ferreira (2015) consideram que o conceito de avaliação foi evoluindo de acordo com as diferentes correntes dominantes. Já Roldão (2006), considera que o conceito de avaliação implica um conjunto complexo de procedimentos que não se limitam a calcular a média das avaliações escritas, mas sim a fazer o acompanhamento das aprendizagens pretendidas. Para isso, segundo a mesma autora (2006), é fundamental recorrer a mecanismos de recolha de informação, que permitam ir entendendo, acertando e reorientando as aprendizagens. A avaliação decorre, por isso, desse acompanhamento do modo como o professor ensina e do processo pelo qual os alunos aprendem. Nesse sentido, revela-se fundamental desenhar a ação pedagógica em torno de uma avaliação formativa, que permita promover aprendizagens significativas.

## **2.2. Avaliação formativa**

De acordo com Lopes e Silva (2020), quando a relação pedagógica estabelecida entre os alunos e o professor se baseia numa relação de apoio e de entreajuda para a aprendizagem, a recolha de informação para proceder à avaliação é realizada de forma a potenciar e favorecer a aprendizagem – *avaliação para a aprendizagem ou avaliação formativa*. Como tal, o rendimento escolar dos alunos não é visto como um número, mas sim como um processo – um “crescimento mensurável” (*idem*, p. VIII) – das aprendizagens realizadas, permitindo uma aprendizagem para melhorar os conhecimentos e as competências. Para isso, a avaliação é centrada nos objetivos de aprendizagem, definindo-se como um balanço do trabalho em curso, tendo em conta *o que estão* a aprender os alunos, mas também *como* estão a aprender.

Corroborando a perspectiva de Santos et al (2010), a avaliação formativa – ou a *avaliação reguladora* – é um processo avaliativo que procura contribuir para a melhoria das aprendizagens e para o desenvolvimento de competências. Nesse sentido, o objetivo desta avaliação não é medir ou quantificar, como referem Lopes e Silva (2020), mas sim confirmar as aprendizagens adquiridas. Assim, surgem os momentos de - *avaliação para a aprendizagem* – que depende de um diagnóstico realizado pelo professor, incentivando a

participação dos alunos e permitindo-lhe recolher dados sobre as aprendizagens dos alunos – *avaliação como aprendizagem*. Esta ocorre quando os alunos refletem sobre a monitorização dos descritores de desempenho e dos objetivos de aprendizagem, e quando utilizam esses dados para ativamente monitorizarem a sua aprendizagem e ajustarem os procedimentos adotados.

A avaliação formativa é, concretizando, a recolha e a análise contínuas de informação (Ferreira, 2006) sobre a aprendizagem de cada criança, a partir de critérios definidos previamente pelo professor ou pelo professor com os alunos. O que permite aos alunos ter conhecimento do que se espera deles em determinado processo e de pistas para atingir o objetivo delineado. Dessa recolha e da posterior análise, resulta uma avaliação descritiva ou qualitativa, que leva à utilização de estratégias diferenciadas, de acordo com as necessidades dos alunos. Assim, a sua principal função, de acordo com o mesmo autor (2006), é a recolha de informação para o professor e para o aluno, de forma a permitir a regulação do processo de ensino-aprendizagem e a promover a realização de aprendizagens significativas.

Lopes e Silva (2020) acrescentam que o poder da avaliação formativa é duplo, uma vez que (i) fornece *feedback*, tanto aos professores - sobre a eficácia das suas aulas e das atividades desenvolvidas – quanto aos alunos – sobre o nível de aquisição das aprendizagens, confrontando-o com expectativas e objetivos – e (ii) permite que o professor reflita sobre os diferentes processos de aprendizagem que estão a ocorrer em simultâneo no grupo, para que consiga adaptar o seu trabalho às potencialidades e às fragilidades do grupo.

### **2.3. Autorregulação das aprendizagens**

Para que a avaliação tenha um caráter regulador, corroborando a perspetiva de Simão (2008), deve ser utilizada como um instrumento que permite adaptar constantemente as práticas do ensino às características dos alunos e permitir a atribuição dos sentidos de responsabilidade e controlo do percurso de aprendizagem aos próprios alunos. Como tal, a avaliação formativa não deve, segundo a autora (2008), ser descrita como um método, mas sim como uma atitude que o professor deve ter durante a sua intervenção. Allal (1986) considera que esta modalidade de avaliação deve ocorrer em diversos momentos, como no

início de uma tarefa – *regulação proativa* –, ao longo da aquisição das aprendizagens – *regulação interativa* – e após a aquisição das aprendizagens – *regulação retroativa*.

Esta modalidade de avaliação deve ser reguladora, no sentido em que deve permitir, segundo Simão (2008), que os alunos compreendam e representem os objetivos das atividades propostas, planifiquem essas atividades, detetem e corrijam os seus próprios erros e se apropriem dos critérios de avaliação e dos resultados/produtos das atividades. A autora refere ainda que quanto maior o controlo e a responsabilidade sobre o processo pessoal de aquisição de competências e aprendizagens atribuídos ao aluno, maior o domínio dos conteúdos e das competências para a execução das tarefas. Deste modo, segundo Simão (2008), a autorregulação das aprendizagens contribui para atribuir protagonismo a cada interveniente do processo educativo, permitindo que cada aluno seja um participante ativo e autónomo. Assim, a aprendizagem autorregulada pode ser reconhecida como um processo de avaliação constante que envolve a definição de objetivos claros, que permitem o acompanhamento pessoal do processo.

Já Fernández (2011), refere que a autoavaliação e a autorregulação favorecem a realização de aprendizagens porque implicam a mobilização de outras estratégias, como a definição de objetivos e a planificação dos diferentes passos, do trabalho e do tempo utilizado. Por último, o Conselho da Europa (2001) defende que os dados recolhidos da autoavaliação dos alunos são fundamentais para a avaliação, uma vez que são um complemento eficaz da avaliação realizada pelo professor. Neste sentido, evidencia-se a importância do Trabalho por Projetos, sendo uma estratégia de ensino-aprendizagem que privilegia a definição de objetivos e a planificação, tal como a aprendizagem participada dos alunos e a autorregulação.

### 2.3.1 O papel da autoavaliação na autorregulação

De todas as possibilidades de regulação, de acordo com Pinto e Santos (2006), a autoavaliação é fundamental, uma vez que é realizada pelo próprio, através de processos de metacognição. Para isso, segundo Santos (2002), o aluno tem de mobilizar todos os processos da sua atividade cognitiva, refletindo sobre as suas ações e, nesse processo, o aluno tem a possibilidade de organizar as suas aprendizagens futuras. Nesse processo complexo, o professor deve ter um papel orientador, que permita ao aluno assumir

responsabilidades de planificação e avaliação, que normalmente são atribuídas ao professor. Durante os processos de autoavaliação, de acordo com Perrenoud (1999), o aluno desenvolve diferentes competências, nomeadamente a de interagir consigo próprio criticamente, com o objetivo de alcançar o sucesso.

Para isso, o aluno, de acordo com Santos (2008), tenta comparar aquilo que fez com aquilo que era esperado que fizesse, identificando as diferenças para, depois, tentar reduzi-las ou eliminá-las. Ainda que, de acordo com Black e William (2003), a autoavaliação seja uma prática espontânea de cada indivíduo, revela-se fundamental que se proporcione momentos desta prática de forma intencional, para que os alunos tenham possibilidade de desenvolver estas competências de forma consciente, como se verifica nos registos de avaliação utilizados pelos grupos no Trabalho por Projetos, por exemplo. Como tal, é importante que o aluno tenha uma participação ativa no desenho dos moldes da avaliação e em diversos momentos de autoavaliação e ajuste dos processos de aprendizagem, sendo efetivamente um elemento regulador da sua aprendizagem.

### 2.3.2. O papel da heteroavaliação na autorregulação

A heteroavaliação tem, também, um papel muito importante na autorregulação, uma vez que, segundo Santos (2002), confere aos alunos informação sobre as suas aprendizagens, complementando a autoavaliação e servindo de “espelho crítico” aos próprios. Este processo é, por isso, uma interação social que implica outros e o próprio, na construção de conhecimento através da comunicação e, segundo Perrenoud (1999), em situações de confronto de ideias, explicação, justificação, argumentação e exposição. Assim, Santos (2002) defende que esta modalidade de avaliação é fundamental, pois fomenta o apoio e a entajuda, que são muito enriquecedores no que respeita a reestruturação dos conhecimentos, a regulação das aprendizagens e a autonomia. Para isso, segundo a mesma autora (2002), é fulcral que todos os agentes do processo tenham conhecimento dos critérios de avaliação e tenham oportunidade de se apropriar dos mesmos, através da reflexão e da discussão com o professor e os colegas.

As tarefas de heteroavaliação, segundo Santos et al. (2010), são muito importantes no processo de ensino aprendizagem, pois preveem interações constantes entre as crianças e permitem que os alunos vão desenvolvendo a sua capacidade de clarificar o que pensam,

tal como ganhar conhecimento sobre o trabalho dos colegas. Pinto (1994) acrescenta que, além do referido, as tarefas de heteroavaliação permitem que os alunos desenvolvam a autonomia na organização do trabalho e na construção das aprendizagens, ganhando maior consciência sobre o erro e fazendo transferências para a sua própria aprendizagem, sendo, assim, mais fácil obterem sucesso.

A heteroavaliação é, então, segundo Monteiro e Fragoso (2005), um instrumento fundamental de avaliação, sendo que, para ser mais benéfica para os alunos, deva surgir associada a diversificadas formas de trabalho em sala, como o trabalho cooperativo, a resolução de problemas ou o Trabalho por Projetos. Uma vez que estas modalidades de trabalho requerem e permitem o desenvolvimento de competências de autocorreção e de ajuda e partilha, fundamentais para a aprendizagem.

## **2.4. Trabalho por Projeto**

### 2.4.1. O que é um projeto?

No dicionário *on-line* Priberam, a palavra *Projeto* encontra-se definida como “aquilo que alguém planeia ou pretende fazer” e “esboço de trabalho que se pretende realizar”. Já o Trabalho por Projetos, segundo Barrows (1986), é uma metodologia de trabalho centrada nas aprendizagens dos alunos, em que, em pequenos grupos, desenvolvem um trabalho investigativo, com base na resolução de uma situação problemática, com o professor como guia. Segundo Abrantes (2005), o Trabalho por Projetos é um trabalho realizado com um objetivo que deve ser atingido a médio ou longo prazo e inclui a resolução de uma ou mais situações complexas, para a qual são fundamentais o planeamento, o desenvolvimento de estratégias e a avaliação em cooperação. Nesse sentido, de acordo com Oliveira-Formosinho (2013), um projeto necessita de ter uma intenção e um objetivo claros, que levem ao desenvolvimento de um produto final que responda ao objetivo inicial.

De acordo ainda com Abrantes (2005), um projeto deve ter uma intencionalidade e um objetivo que sustentem as ações e as estratégias, levando à construção de um produto final que inclua o objetivo inicial e o processo do trabalho. Como tal, os projetos devem ser sempre originais e genuínos, o que implica que sejam complexos e abranjam o seu objetivo e o seu desenvolvimento.

### 2.4.2. Origem do Trabalho por Projeto

De acordo com Solteiro (2018), o Trabalho por Projeto surge na Europa (em Roma e Paris) em academias de arquitetura, através da proposta de resolução de problemas de *design* de obras arquitetônicas. Numa segunda fase, é possível observar essa metodologia a ser utilizada em França, na Alemanha e na Suíça, sendo que, um século mais tarde, chega aos Estados Unidos da América. Nesse país, essa metodologia é reorganizada e volta à Europa com adaptações, passando a ser uma metodologia regular no ensino das ciências. Atualmente, existe um redescobrimto desta metodologia de trabalho e considera-se uma das estratégias mais adequadas para promover o ensino democrático.

Dewey (1967), um dos principais autores de referência no âmbito da construção de uma escola progressista americana, recusa os mecanismos de ensino transmissivo, através da exposição, bem como a passividade do aluno no processo de ensino aprendizagem, que apenas “aprende” memorizando o que se lhe é transmitido. Assim, o autor defende uma prática de *aprender fazendo*, em que a educação se baseia num processo social, permitindo o crescimento e o desenvolvimento constantes do sentimento de querer aprender mais.

#### 2.4.3. Princípios que sustentam o Trabalho por Projeto

Corroborando a perspectiva de Solteiro (2018), algumas características fundamentais dos trabalhos por Projeto são: (i) o facto de a planificação e o desenvolvimento do projeto não serem fixos, pelo que podem ser adaptados ao longo do processo; (ii) os alunos é que definem o processo dos projetos, podendo o professor ser um guia ou um elemento consultivo; (iii) deve ser privilegiada a aprendizagem cooperativa; (iv) deve ser realizado um compromisso com cada aluno, respeitando a sua aprendizagem e o trabalho com o grupo; (v) prevê o desenvolvimento da autonomia e de processos constantes de metacognição, desenvolvendo aprendizagens a longo prazo; (vi) deve promover o desenvolvimento de competências de resolução de problemas, de argumentação, de análise crítica, de tratamento de informação e de autoavaliação.

Assim, para que o Trabalho por Projeto se evidencie como um processo investigativo, como refere Beillerot (1991), deve apresentar três características: a) implicar a produção de conhecimentos novos; b) ser uma prática investigativa rigorosa e sistemática e c) existir uma comunicação de resultados que permita a discussão crítica e a validação social. Nesse sentido, para Cunha (2009), o desenvolvimento de competências de atitude

investigativa e, em simultâneo, de autonomia e cooperação, ocorre através dos processos de regulação a ele inerentes. O autor refere, ainda, que o desenvolvimento da autonomia é fundamental e que, para tal, devem ser criadas condições para que os alunos possam participar na estruturação das suas aprendizagens, tomando decisões sobre o processo. Pinto e Gomes (2016) acrescentam, aliás, que essa participação deve ser consciente e intencional.

Além do referido, Ferreira (2013) acrescenta que os Projetos se caracterizam, também, por permitirem uma abordagem interdisciplinar do currículo, obrigando a mobilização e a aquisição de conhecimentos, capacidades e competências de diversas disciplinas e interdisciplinares, tal como: competências de cooperação, de pesquisa, de tratamento de informação, de organização de informação, de comunicação, entre outras.

De um modo geral, Correia (2012) defende que o Trabalho por Projetos, por implicar a mobilização e o desenvolvimento das competências supramencionadas, permite que os alunos aprendam, também, em viver em comunidade, uma vez que “os projetos implicam socialmente a turma, de uma forma democrática, para uma mudança e um progresso na aprendizagem” (p. 13).

#### 2.4.4. O Trabalho por Projeto e a aprendizagem do currículo

Considerando que a gestão cooperada do currículo, como defende Mestre (2008), é um fator essencial para o sucesso educativo, o Trabalho por Projetos surge como uma estratégia de trabalho investigativo, utilizada para a apropriação do currículo, de forma cooperada e socialmente partilhada. Como tal, revela-se fundamental o ponto de partida ser, efetivamente, o currículo, de modo a estabelecer o contrato educativo que sustenta o trabalho realizado por todos e para todos.

Assim, nesse contrato, assume-se que todos devem, de acordo com o mesmo autor (2008), dominar as aprendizagens essenciais, evidenciando que o sucesso de cada elemento contribui para o sucesso do grupo. Nesse sentido, cria-se um ambiente inerente ao de uma comunidade de aprendizagem, em que os alunos são envolvidos na aprendizagem e o professor partilha a responsabilidade da aprendizagem do currículo com os alunos. O Trabalho por Projetos assume-se, assim, como uma ferramenta de aprendizagem do currículo.

#### 2.4.5. Fases do Trabalho por Projeto

De acordo com a perspectiva de Niza (1998), o Trabalho por Projeto deve implicar um trabalho cooperativo, com um ponto de partida curricular, para o desenvolvimento de diversas competências e aprendizagens, em simultâneo. Corroborando a perspectiva de Vasconcelos (2001), as aprendizagens realizadas nesta modalidade de trabalho são significativas, uma vez que implicam, muitas das vezes, o envolvimento dos alunos na resolução de problemas reais. Para isso, os alunos têm de mobilizar diferentes competências, desde a recolha e o tratamento de informação, o trabalho cooperativo, a tomada de decisão, argumentação e negociação e a criatividade.

Assim, segundo Guedes (2011), este trabalho deve ser organizado em três fases: i) questionamento do tema; ii) execução da pesquisa e construção do produto de comunicação; iii) divulgação das aprendizagens.

Especificando, na primeira fase, segundo Serralha (2009), os alunos devem fazer, com ou sem apoio do professor, um levantamento dos conhecimentos prévios sobre o tema, sobre os quais possam construir novos conhecimentos, para que, mais tarde, em comparação com o trabalho realizado, os alunos ganhem consciência das aprendizagens realizadas. Além disso, devem realizar um conjunto de questões sobre o que ainda não sabem, para orientar a pesquisa. Para tal, segundo Niza (1998), os alunos devem preencher instrumentos de registo individuais e coletivos, para que todos os projetos sejam regulados por todos os alunos e o processo seja documentado. De acordo ainda com Niza (2005), os alunos planificam as diferentes ações no tempo e dividem as tarefas a realizar, de modo a atingir os “objetivos cooperativamente assumidos” (*idem*, p. 4).

Numa segunda fase, os alunos realizam a pesquisa e a recolha de informação para dar resposta às questões elaboradas nas diferentes fontes de investigação facultadas (Niza, 2005), devendo organizar e analisar a informação recolhida. Segundo Legrand (1990), devem construir uma produção de grupo – o produto final – que possibilite a partilha do novo conhecimento com o grupo-turma. Esse produto pode ser acompanhado de outros, decididos em turma ou em grupo, como um resumo para auxiliar os colegas a estudar o tema ou uma ficha formativa para avaliar as aprendizagens realizadas.

Na última fase, os alunos comunicam o seu projeto aos seus pares, para que seja apreciado e avaliado por colegas. Segundo Guedes (2011), a validação do trabalho realizado permite que os alunos sintam o reconhecimento por parte dos colegas, tal como o conhecimento é um bem coletivo da turma, devendo ser partilhado por todos. De acordo ainda com Correia (2012), os alunos da turma devem partilhar opiniões e recolher questões, proporcionando um momento de aprendizagem social e cooperativa, permitindo a “circulação e difusão do trabalho realizado” (Niza, 2005, p. 4).

Correia (2012) defende que o Trabalho por Projeto prevê uma comunidade de aprendizagem, que se solidifica pelo sentido comum atribuído às comunicações dos grupos, atribuindo-lhes um sentido social que contribui fortemente para a identidade e o pensamento coletivos de um grupo-turma. Este conjunto de princípios pressupõem um papel do aluno específico, em que se assume como ator e produtor de conhecimento, planificando, executando e regulando um projeto, como defende Niza (2005).

#### 2.4.6. O papel do professor

O papel do professor neste processo, segundo Xarepe (2001), é conceder aos alunos liberdade e autonomia para realizarem o trabalho proposto, enquanto facilita o acesso às fontes de recolha de informação, supervisiona o ponto de situação de cada grupo e apoia o trabalho dos alunos. Além disto, nos primeiros contactos dos alunos com esta modalidade de trabalho, pode ter uma função mediadora e de desbloqueamento de conflitos.

Abrantes (2005) defende que, nesta modalidade de trabalho, o professor deve orientar os alunos na definição de objetivos concretizáveis, permitindo que usufruam da sua liberdade de escolha. Legrand (1990) refere, ainda, que o professor deve, sempre que solicitado ou quando sentir necessidade, intervir ou informar, com a condição de a vontade do grupo ser sempre privilegiada, relativamente à sua. Assim, corroborando a perspetiva de Correia (2012), considero que o professor tem a função de auxiliar todos os grupos, dando o apoio necessário na concretização do processo, desde o planeamento até à comunicação, auxiliando os alunos a ultrapassar as dificuldades que encontrarem pelo caminho. No final, é função do professor proceder à sistematização das informações partilhadas pelos diferentes grupos, complementando-as com informações importantes, de modo a auxiliar a turma a consolidar as aprendizagens realizadas.

### 3. METODOLOGIA

| " " | | " "

No presente capítulo, é apresentada a metodologia utilizada para a recolha e a análise de dados, no âmbito da investigação desenvolvida. Nele são abordadas as questões de investigação, os objetivos do estudo, as opções metodológicas, os participantes e os princípios éticos que estiveram na base da investigação.

### **3.1. Questões de investigação e objetivos do estudo**

De acordo com o que foi apresentado no capítulo da descrição sintética da prática desenvolvida no contexto do 2.º CEB, os alunos que participaram na investigação demonstravam ter pouco conhecimento do que se esperava deles no processo educativo, não sendo privilegiada, habitualmente, a sua participação nos momentos de planificação e avaliação do trabalho. Assim, no âmbito de uma experimentação mais eficaz do Trabalho por Projetos na disciplina de HGP, procurei desenvolver estratégias e instrumentos que permitissem a autorregulação dos alunos no trabalho, implicando-os diretamente no processo. Deste modo, as questões que sustentam este estudo são:

- a) Quais as conceções dos alunos sobre o Trabalho por Projeto?
- b) Qual é o significado que os alunos atribuem aos instrumentos de pilotagem e de avaliação do Trabalho por Projeto?
- c) Qual a importância da autorregulação no desenvolvimento do Trabalho por Projetos?

Nesse sentido, os objetivos deste estudo são:

1. Compreender as conceções dos alunos sobre o Trabalho por Projeto;
2. Compreender a importância dos instrumentos de pilotagem e de avaliação na realização do Trabalho por Projetos;
3. Compreender a importância da autorregulação no desenvolvimento do Trabalho por Projetos.

### **3.2. Opções metodológicas**

De modo a dar resposta às questões definidas, a investigação realizada enquadra-se no *paradigma interpretativo* (Bogdan e Biklen, 1994), definindo-se como *qualitativa* e recorrendo a uma metodologia de *investigação-ação*. Como referem Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (1994), uma abordagem que se fundamente no significado que os

investigadores atribuem às ações, sobre as quais focaram a sua observação é denominada de *investigação interpretativa*, isto é, o produto da investigação depende de um processo de interpretação do investigador. Nesse sentido, e segundo os mesmos autores, o objeto de análise é o comportamento físico em si e os diferentes significados que lhes são atribuídos pelo ator e pelos elementos que interagem com ele. Assim, o trabalho do investigador centra-se na diversidade de comportamentos e de respetivos significados, tentando identificar esquemas de identidade social do grupo.

Bogdan e Biklen (1994) referem que uma *investigação de carácter qualitativo* deve respeitar cinco características essenciais: (i) a fonte dos dados ser o ambiente natural; (ii) a investigação ser descritiva; (iii) o foco ser o processo e não o produto; (iv) a análise ser indutiva e (v) o significado atribuído pelo investigador ter grande importância.

Numa *investigação-ação*, segundo Vilelas (2020), o investigador tem um papel participativo e envolve-se no contexto, de modo a conseguir trazer benefícios e vantagens à comunidade em que está inserido, bem como aos intervenientes da investigação. Segundo o mesmo autor (2020). Esta investigação baseia-se num ciclo de “ação, observação e reflexão” (p. 293), de modo a solucionar um problema detetado, através da instituição de mudanças ou inovações, para obter resultados e novo conhecimento.

### 3.2.1. Procedimentos metodológicos de intervenção

A investigação organizou-se em diferentes fases, como se apresenta de seguida:

Tabela 2: Procedimentos metodológicos de intervenção

MOMENTO	ETAPA
<b>Antes do Trabalho por Projeto</b>	Análise das listas de verificação de conteúdos
	Organização do trabalho a realizar no 2.º Período
	Organização dos temas
	Inscrição dos alunos no tema de interesse
	Discussão do que é um Trabalho por Projeto
<b>Durante o Trabalho por Projeto</b>	Planeamento do projeto
	Por cada sessão: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Balanço da sessão anterior e planeamento da sessão atual em grande grupo</li> <li>• Planeamento escrito de cada sessão em pequeno grupo</li> <li>• Execução do trabalho</li> <li>• Planeamento escrito de cada sessão em pequeno grupo</li> <li>• Avaliação escrita de cada sessão em pequeno grupo</li> <li>• Balanço da sessão e discussão de aspetos relevantes para a sessão seguinte</li> </ul>

	Construção dos critérios de avaliação da comunicação em grande grupo
	Comunicação de cada trabalho e realização da respetiva ficha formativa
Após as comunicações	Escrita de um texto de autoavaliação sobre o Trabalho por Projeto
	Escrita de um texto de heteroavaliação sobre a comunicação de um grupo
	Entrevistas <i>Focus-Group</i>

Em primeiro lugar, foi importante promover um momento de leitura e análise das listas de verificação do currículo de HGP com os alunos (cf. Anexos AK e AL), fazendo o balanço dos conteúdos que já tinham sido previamente abordados e dos que ainda faltavam trabalhar. Além de ser feito o registo coletivo na lista de verificação coletiva, cada aluno dispunha do seu registo individual para anotações mais particulares.

Depois desta fase, foi importante organizar o trabalho para o Período. Considerando que os alunos não tinham experiência nem cultura de trabalho cooperativo, desafiei-os a trabalhar por Projetos, com recurso a estratégias de autorregulação do trabalho a realizar.

Posteriormente, os temas foram organizados, tendo por base as listas de verificação, tendo os alunos selecionados os diferentes temas, de acordo com as suas preferências, dando, assim, origem aos grupos de trabalho.

Antes de começarmos o trabalho, foi importante discutir e registar as diferentes fases de um Trabalho por Projeto, com a participação dos alunos, para compreenderem o que se esperava que fizessem em cada uma das fases, a partir das suas conceções.

Após este trabalho, cada grupo recebeu um conjunto de registos (cf. Anexos AM e AN), que continha uma ficha de planeamento de projeto, um registo de planeamento e avaliação das sessões, tal como documentos de fontes diversificadas para auxiliar na pesquisa.

Importa referir que, inicialmente, foi comunicado aos alunos que dispunham apenas de cinco sessões de trabalho, tendo de se organizar nesse sentido. Devido às dificuldades que foram surgindo relativamente à organização e execução do trabalho, o número de sessões foi alargado para sete.

De seguida, cada grupo começou a realizar o seu Trabalho por Projeto, iniciando-o pelo planeamento geral do trabalho. No início de cada sessão, os alunos e a professora faziam um ponto de situação oral sobre o trabalho desenvolvido e cada grupo fazia o seu planeamento escrito da sessão. Depois, os alunos trabalhavam de acordo com a sua

planificação e, antes da sessão terminar, avaliavam o seu trabalho e faziam um registo escrito do que fizeram na sessão, sendo ainda feito um balanço oral com toda a turma no final de cada sessão.

Após todos os grupos terem terminado o trabalho a que se tinham comprometido – e antes de dar início às comunicações –, foram construídos, com os alunos, os critérios de avaliação da comunicação, que depois foram alargados a uma rubrica de avaliação (cf. Anexo AO). Posteriormente, os alunos fizeram as suas comunicações e, no final de cada comunicação, o grupo aplicou uma ficha formativa criada por si.

Depois de todas as comunicações, os diferentes grupos avaliaram as fichas formativas realizadas pelos colegas e escreveram dois textos: um de autoavaliação do processo realizado pelo seu grupo e um de avaliação da comunicação de outro grupo. O primeiro tinha como objetivo avaliar a sua própria prática ao longo do Trabalho por Projetos e o segundo avaliar a comunicação de um grupo, de acordo com os indicadores.

Por fim, de modo a ter acesso às opiniões e conceções dos diferentes grupos, todos os grupos realizaram uma entrevista comigo, que foi gravada e transcrita.

### 3.2.2. Métodos e técnicas de recolha de dados

As principais técnicas de recolha de dados utilizadas foram a **entrevista *Focus-Group*** e a **análise documental** de instrumentos e produções dos alunos.

A *entrevista de grupo focal* é, de acordo com Patton (1990), uma entrevista realizada a um pequeno grupo de pessoas e permite uma interação entre os diferentes indivíduos, que contribui, de acordo com Morgan (1988), para a produção de dados e de novas perspetivas, que podem originar uma noção partilhada entre todos. As entrevistas realizadas no final da investigação foram registadas em suporte áudio, para servirem e sustentarem a informação recolhida ao longo do processo, através da análise documental. Nas quatro entrevistas realizadas, foram colocadas as seguintes questões:

Tabela 3: Questões das entrevistas *Focus-Group*

QUESTÕES DAS ENTREVISTAS	
1.	Para que serviu o Trabalho por Projeto?
2.	Quais as diferenças entre esta forma de trabalho e as aulas lecionadas por um professor?
3.	Qual foi a fase do Projeto mais importante? Porquê?
4.	E a mais difícil? Em que é que tiveste mais dificuldades?
5.	O planeamento das sessões foi importante? Em que é que ajudou?
6.	E o balanço no final de cada sessão?

7. Consideram que fizeram que tipo de aprendizagens com esta modalidade de trabalho e este tipo de avaliação?
8. Como correu a comunicação?
9. Os critérios definidos ajudaram a saber o que era esperado de vocês?
10. Como organizaram a vossa comunicação?
11. Qual foi o papel das fichas formativas no processo de comunicação?
12. Acham que os vossos colegas aprenderam com a vossa comunicação?
13. Para que serve autoavaliar o trabalho que realizam e avaliar o trabalho dos colegas?
14. Qual a vossa opinião sobre o Trabalho por Projetos?

No que respeita à *análise documental*, segundo Yin (2010), os documentos são uma das fontes de dados mais recorrente na realização de investigações, uma vez que permitem a recolha de informações pertinentes e ponderadas, por parte dos investigados.

Os documentos analisados foram os registos de planificação e de avaliação de cada sessão dos alunos, as fichas formativas e os textos elaborados para auto e heteroavaliação.

### 3.2.3. Tratamento e análise de dados

As principais técnicas de tratamento e análise de dados utilizadas foram a **análise de conteúdo** das entrevistas e a **análise documental** aos vários instrumentos e produções.

A *análise de conteúdo* define-se como um processo inferencial, no qual se tenta compreender tanto aquilo que se infere diretamente (Amado et. al, 2017), como as principais tendências da informação analisada (Lima, 2013).

Inicialmente, foram transcritas as entrevistas realizadas aos quatro grupos de trabalho. De seguida, estas foram analisadas de acordo com as três fases delineadas por Bardin (2006): (i) Pré-análise, em que são definidos esquemas de trabalho e as ideias principais do estudo, estabelecendo-se as diferentes hipóteses e os indicadores de análise; (ii) Exploração do material, em que se definem as categorias de análise e unidades de codificação; (iii) Tratamento de dados, no qual se interpretam os resultados e se lhes é atribuído significado, através de inferências.

As entrevistas foram organizadas nas seguintes categorias:

Tabela 4: Categorias das entrevistas *Focus-Group*

CATEGORIAS DAS ENTREVISTAS	
1. Função do Trabalho por Projeto	8. Aprendizagens no Trabalho por Projetos
2. Diferenças entre o Trabalho por Projeto e a exposição do professor	9. Comunicação do Projeto
3. Fases do Trabalho por Projeto	10. Critérios de avaliação da comunicação do Projeto
4. Fases mais importantes do Trabalho por Projetos	11. Fichas formativas
5. Fases mais difíceis do Trabalho por Projetos	12. Aprendizagens com a comunicação

6. Planeamento das sessões do Projeto	13. Auto e heteroavaliação
7. Avaliação das sessões do Projeto	14. Opiniões sobre o Trabalho por Projeto

Na *análise documental*, que, corroborando a perspetiva de Philips (1974), implica a análise de material escrito que permita inferir sobre o comportamento humano, foram analisadas as informações recolhidas, estabelecendo uma categorização dos dados, para permitir retirar conclusões. Deste modo, foram analisados os registos de planeamento e avaliação, as fichas formativas e os textos de auto e heteroavaliação produzidos.

De acordo com Quivy e Campenhoudt (1992), todos estes procedimentos permitem que seja realizada uma análise rigorosa, atribuindo significado aos resultados obtidos.

### 3.3. Caracterização dos participantes

Este estudo foi realizado com uma turma do 6.º ano do 2.º CEB, composta por 22 alunos, dos quais doze são do sexo masculino e dez do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 10 e os 11 anos de idade. Os alunos foram organizados em quatro grupos para a realização do Trabalho por Projetos, na disciplina de HGP. Como tal, foram analisados as entrevistas, os instrumentos e os registos de todos os alunos.

### 3.4. Princípios éticos

De acordo com a perspetiva de Fernandes e Tomás (2011), a investigação com crianças tem sido alvo de mudanças epistemológicas e metodológicas, ao longo dos últimos anos e, considerando que as crianças são consideradas objetos de investigação, é de notar, frequentemente, uma relação vertical entre o investigador e o investigado. Assim, e de forma a romper esse estigma, as autoras consideram que as crianças devem ter um papel ativo na investigação em curso e que o investigador deve atribuir a devida relevância às suas opiniões, às suas perceções e às suas experiências, tal como aconteceu neste estudo.

Assim, em primeiro lugar, revela-se fundamental garantir o *consentimento informado* aos Encarregados de Educação dos alunos investigados, garantindo a *confidencialidade* dos dados recolhidos. Além disso, antes de dar início à recolha dos dados, considerou-se fundamental uma discussão com os alunos sobre o meu papel como investigadora e o meu objetivo de estudo, questionando-os sobre a sua vontade de participar nele. Por fim, uma vez que o investigador tem um *papel participativo*, foi fundamental manter o *distanciamento* do fenómeno em estudo, tentando evitar tendências.

## 4. RESULTADOS

| ' ' | | ' ' |

No presente capítulo apresentam-se os resultados obtidos através da análise de conteúdo (cf. Anexos AK a AN) e da análise documental (cf. Anexos BD e BJ).

#### 4.1. Apresentação dos resultados

##### 4.1.1. Análise de conteúdo das entrevistas *Focus-Group*

Após a transcrição das entrevistas realizadas no final da intervenção, foi fundamental, primeiramente, transformá-las em unidades de registo (cf. Anexos AP a AS) e, à posteriori, definir categorias que permitissem construir um quadro de análise de conteúdo por grupos (cf. Anexos AT a AX). Apresentam-se, na tabela abaixo, as categorias e indicadores utilizados para proceder à análise das entrevistas.

Tabela 5: Categorias e indicadores de análise de conteúdo às quatro entrevistas de *Focus-Group*

CATEGORIAS	INDICADORES	GRUPOS
<b>Função do Trabalho por Projeto</b>	Trabalhar cooperativamente	1, 2, 4
	Realizar aprendizagens	1, 2, 3, 4
	Melhorar a avaliação	3
	Desenvolver competências de comunicação	1, 3
	Envolver os alunos	4
<b>Diferenças entre o Trabalho por Projeto e a exposição do professor</b>	Ser mais dinâmico	1
	Ser mais prazeroso	1, 4
	Potenciar a aprendizagem	1, 4
	Implicar o trabalho cooperativo	1, 2, 4
	Permitir trabalhar em autonomia	2
	Permitir desenvolver a comunicação	2
	Permitir o erro por parte dos alunos	3
<b>Fases do Trabalho por Projeto</b>	Planeamento	1
	Pesquisa	1
	Construção dos produtos de comunicação	1
	Comunicação	1
<b>Fases mais importantes do Trabalho por Projetos</b>	Comunicação	1, 3, 4
	Pesquisa	1, 3
	Planeamento	2, 4
<b>Fases mais difíceis do Trabalho por Projetos</b>	Comunicação	1
	Pesquisa	1
	Planeamento	1, 3
	Construção do produto de comunicação	4
<b>Planeamento das sessões do Projeto</b>	Permite a organização do trabalho	1, 2, 3, 4
	Auxilia na avaliação e adequação do processo	1
	Auxilia a refletir sobre o desenvolvimento do Projeto	2
<b>Avaliação das sessões do Projeto</b>	Auxilia os alunos na reflexão sobre o processo	1, 2, 3, 4
	Auxilia os alunos na adequação do processo	1, 2, 3, 4
	Auxilia os professores no acompanhamento do processo	1, 2
	Auxilia os alunos em Projetos futuros	4

<b>Aprendizagens no Trabalho por Projetos</b>	Promove-se uma aprendizagem com os colegas (cooperativa)	1, 4
	Promove-se o envolvimento dos alunos na aprendizagem	1
	Realizam-se aprendizagens sobre o próprio Projeto	2
	Realizam-se aprendizagens sobre os Projetos dos colegas	2
	Promove-se mais autonomia no modo de aprendizagem	4
	Existe margem de erro	4
	Realizam-se aprendizagens para trabalhos futuros	4
<b>Comunicação do Projeto</b>	Os alunos prepararam-na cooperativamente, fazendo críticas construtivas	1, 2, 3, 4
	Comunicaram de forma clara	2
	Comunicaram de forma resumida	2
	Estava incompleta	3
	Comunicaram num tom de voz baixo	3
<b>Crítérios de avaliação da comunicação do Projeto</b>	Permitiram ter consciência do que é esperado que façam	1, 2, 3, 4
	Ajudaram na construção do produto final	3
<b>Fichas formativas</b>	Permitiram avaliar o grau de atenção dos colegas	1, 2, 3
	Permitiram refletir sobre a própria comunicação	1, 2, 3
	Permitiram receber críticas construtivas	1
	Permitiram avaliar as aprendizagens pessoais realizadas com os Projetos	4
	Permitiram avaliar as aprendizagens dos colegas	4
<b>Aprendizagens com a comunicação</b>	Verificáveis nas fichas formativas	1, 2, 3, 4
<b>Auto e heteroavaliação</b>	Ajudaram a crescer	1
	Ajudaram a melhorar o trabalho futuro	1
	Permitiram refletir sobre o trabalho realizado	2, 3
	Permitiram dar <i>feedback</i> aos colegas sobre o trabalho deles	3
	Permitem verificar os seus próprios erros	4
	Permitem verificar as aprendizagens pessoais realizadas	4
	Permitem verificar as aprendizagens realizadas pelos colegas	4
<b>Opiniões sobre o Trabalho por Projeto</b>	Implica trabalhar cooperativamente	1
	Permite o auxílio dos professores, quando necessário	1
	Os temas podem ser variados	1
	Os grupos podem ser variados	2

No que respeita o Trabalho por Projetos, a maioria dos alunos considerara que esta modalidade de trabalho tem como *função* a realização de aprendizagens pelos alunos, através do trabalho cooperativo, que foi, também, a maior *diferença identificada pelos alunos entre o trabalho expositivo e o Trabalho por Projeto*. Alguns alunos referiram, ainda, que o Trabalho por Projetos é mais prazeroso e potencia a aprendizagem.

Relativamente às *fases do Trabalho por Projeto mais difíceis e mais importantes*, os alunos apresentam fases diversificadas, apresentado diferentes razões para o efeito. Como fase mais importante do Trabalho por Projeto, há alunos que identificam a comunicação, porque é o que permite transmitir aos restantes colegas as aprendizagens realizadas pelo

grupo (cf. Anexos AZ, F3-5; BA, D3-D5; BB, E1 e E2). Por outro lado, há alunos que identificam como fase mais importante a pesquisa, uma vez que é a que permite recolher a informação que sustenta a comunicação a realizar e permite ganhar o conhecimento que advém da realização do trabalho, como se pode perceber nas palavras seguintes:

“Para mim, a parte mais importante foi a da pesquisa, porque é onde encontramos a informação que queremos dar aos nossos colegas e para fazermos o trabalho.” (cf. Anexo AZ, G1-G3).

Por fim, há alunos que identificam como fase mais importante o planeamento, pois é a fase que marca o início do trabalho e os caminhos a seguir, como refere a seguinte aluna:

“A planificação porque temos que pensar muito bem no que queremos fazer e temos que discutir entre nós. Cada um tem uma ideia e nós assim conseguimos construir uma ideia só. A ideia do grupo. E é melhor.” (cf. Anexos BA, E1-F1; BB, F1-H2).

Pela importância atribuída, por parte dos alunos, às diferentes fases, estas também foram evidenciadas como as mais difíceis. Assim, o *planeamento das sessões de Projeto*, para os alunos era muito difícil, porque obrigava a organizar o trabalho, fazendo um balanço inicial do trabalho realizado nas sessões anteriores e do trabalho a realizar e condicionava todo o trabalho seguinte. (cf. Anexos AZ, P1):

“Se não tivéssemos planeado o que íamos fazer, o nosso grupo ia estar completamente desorganizado e depois umas pessoas iam fazer umas coisas e depois as outras pessoas iam fazer o mesmo. Perdíamos tempo e ia estar tudo baralhado” (cf. Anexo BC, J1-J3).

Por outro lado, alguns alunos referiram que esse planeamento auxiliava na avaliação e na reflexão sobre o trabalho realizado (cf. Anexos AZ, K4-K6; BA, BB).

Relativamente à *avaliação de cada sessão*, todos os alunos concordam que este momento é fundamental para refletir sobre o processo e reajustar os procedimentos realizados, e alguns alunos referem que é um processo importante para os professores acompanharem o processo dos grupos e auxiliar os alunos a melhorarem em projetos futuros (cf. Anexo BC, L3).

“Assim os professores conseguem ter mais atenção e nós também ao que está a acontecer no trabalho e vamos conseguindo ver o que é que correu bem, o que correu mal e o que nos falta fazer para melhorar.” (cf. Anexos AZ, M2-M3)

A *comunicação do Projeto*, segundo os alunos, foi preparada por todos os grupos cooperativamente, através da realização de críticas construtivas uns aos outros.

A realização prévia dos *critérios de avaliação* permitiu que os alunos tivessem consciência do que era esperado que fizessem no momento, sendo que um grupo destacou a importância de esses critérios auxiliarem a construção do produto final:

“Ajudou-nos a preparar o produto final, com os critérios da rúbrica, percebendo o que faltava e acrescentar.” (cf. Anexo BB, J1-J2).

As *fichas formativas*, de acordo com os alunos, permitiram, entre outros, a avaliação do grau de atenção dos colegas e refletir sobre a própria comunicação, ou seja, serviram:

“...para ver se as pessoas ouviram que o nosso trabalho, se eles também tiveram atenção e para nós sabermos o que explicámos melhor.” (cf. Anexo AZ, AAX-ABA).

Quando questionados sobre as *aprendizagens que se realizam durante um Trabalho por Projeto*, os alunos responderam aspetos muito variados, dos quais se destacam a aprendizagem cooperativa, o envolvimento dos alunos na aprendizagem e o desenvolvimento da autonomia. Apresento o exemplo seguinte:

“Eu acho que aprendi mais com o trabalho de Projeto do que aprendia aqui na sala de aula [com momentos expositivos] e eu acho que aprendi muito porque, mesmo que tenha mais pontos de distração, com o trabalho projeto acabo por aprender melhor porque estou rodeada dos meus amigos.” (cf. Anexo AZ, S1-S5)

Os *processos de auto e heteroavaliação* vividos, segundo os alunos, ajudaram, por exemplo, a crescer (cf. Anexo AZ, AK1), a refletir sobre o trabalho realizado (cf. Anexos BA, Z1-AA1; BB, S1, T1) e a obter mais *feedback* dos colegas (cf. Anexo BB, S2).

No geral, em todas as entrevistas é notório o quanto os alunos gostaram de realizar o Trabalho por Projetos, sendo que, como propostas, os alunos referiram que, num próximo trabalho, os grupos podiam ser diversificados (cf. Anexos AZ, AM1; BB, AD1).

#### 4.1.2. Análise documental

Para proceder à análise documental, foram analisados os *registos de planeamento e avaliação das sessões de projeto*, as *fichas formativas* e os *textos de auto e heteroavaliação* que cada grupo escreveu no final de todo o processo.

##### 4.1.2.1. Registos de planeamento e avaliação das sessões de Projeto

Os *registos* analisados (cf. Anexo BD) foram preenchidos por cada grupo no início e no final de cada sessão, sendo que a professora, entre sessões, registava também o seu

*feedback* relativamente ao trabalho de cada grupo. Decorrente da análise realizada, foi construída uma tabela síntese (cf. Anexo BE), onde se encontra a informação registada pelos diferentes grupos, que servirá de base para a análise que se segue.

Numa *primeira análise*, o objetivo foi tentar compreender a distribuição do trabalho de cada grupo, em cada fase do Trabalho por Projeto. Os diferentes grupos fizeram uma planificação rigorosa e, praticamente, realizaram o planeado em cada sessão. Apresenta-se, de seguida, uma tabela que resume essa informação.

Tabela 6: Distribuição do trabalho de cada grupo por sessão

	SESSÃO 1		SESSÃO 2		SESSÃO 3		SESSÃO 4		SESSÃO 5		SESSÃO 6		SESSÃO 7	
Grupo 1	Pl	Pe	Pe	Pe	PC	PC	PC	PC	PC	C	C	C	C	C
Grupo 2	Pl	Pe	Pe	Pe	Pe	PC	Pe	PC	Pe	PC	Pe	PC	Pe	C
Grupo 3	Pl		Pe	Pe	Pe	PC	Pe	PC	PC	PC	PC	PC	PC	C
Grupo 4	Pl		Pl	Pe	Pe	PC	Pe	Pe	PC	Pe	PC	Pe	C	C
Legenda	Pl	Planeamento	Pe	Pesquisa	PC	Produto de comunicação	C	Preparação da comunicação						

Ao analisar a tabela, é possível concluir que a distribuição do trabalho pelos grupos foi diferente, uma vez que houve dois grupos que, após o planeamento, reuniram toda a informação de que necessitavam e, apenas após isso, começaram a preparar a comunicação, tal como outros dois grupos que, após o planeamento, intercalaram a pesquisa de informação com a preparação do produto de comunicação.

Especificando, os grupos tiveram uma distribuição diferente do trabalho, por diversos motivos. Os grupos que tiveram mais facilidade em organizar-se, planificaram o trabalho mais rapidamente e procederam imediatamente à pesquisa. Outros grupos, como o Grupo 4, que teve bastantes dificuldades em organizar-se inicialmente, necessitou de mais tempo para realizar o plano de Projeto.

Considero que os alunos sentiram mais dificuldades na organização do trabalho porque não têm uma cultura de Trabalho por Projeto desenvolvida, visto que esta foi a primeira oportunidade que tiveram de o fazer. Dois grupos preferiram fazer toda a pesquisa e a recolha de informação para, posteriormente, construir o produto de comunicação e outros dois grupos preferiram fazer a pesquisa e o produto de comunicação ao mesmo tempo, complementando as informações já recolhidas com novas informações.



ficha existia um espaço para cada aluno fazer a sua própria autoavaliação – do que achava que tinha aprendido – e um espaço para o *feedback* do grupo aplicador, após correção.

Apresenta-se, de seguida, uma tabela com os resultados obtidos nas fichas formativas, avaliando-se a percentagem de sucesso, como indicador da compreensão dos trabalhos de projeto. Considera-se como *ficha com sucesso*, aquela em que os objetivos foram todos atingidos.

Tabela 8: Avaliação das fichas formativas por grupo e taxa de sucesso

	N.º DE FICHAS	N.º DE FICHAS COM SUCESSO	% DE SUCESSO
Grupo 1	17	14	82,3
Grupo 2	17	12	70,6
Grupo 3	16	12	75
Grupo 4	16	12	75
Total	66	50	75,8

Ao analisar a tabela, podemos verificar que a taxa de sucesso das fichas formativas em todos os grupos é superior a 70% e o sucesso geral é superior a 75%, o que indica que os objetivos avaliados nas fichas foram alcançados pela maioria dos alunos.

#### 4.1.3. Textos de auto e heteroavaliação do Trabalho por Projetos

No final de todo o processo, foi pedido a cada grupo que escrevesse dois textos: um de autoavaliação sobre todo o processo de Trabalho por Projetos (cf. Anexo BG) e outro de heteroavaliação, relativamente à comunicação de outro grupo (cf. Anexo BH). Estes textos foram solicitados com o intuito de, por um lado, os alunos viverem mais um momento de autoavaliação e reflexão sobre o trabalho realizado (por escrito) e, por outro lado, receberem *feedback* de um grupo de colegas sobre a sua comunicação. As informações recolhidas nos textos foram organizadas em tabelas que se encontram anexas.

No que respeita a *autoavaliação* (cf. Anexo BI), os alunos referiram que o Trabalho por Projetos é um “*trabalho de grupo com várias fases*” e que implica divisão de tarefas, constituindo, segundo as suas palavras, uma “*forma de nos relacionarmos com os colegas e aprender sobre o tema*”. Nestes textos, as fases do trabalho mais difíceis foram, para os grupos 1 e 3, a pesquisa, para o grupo 2, a comunicação e, para o grupo 4, a construção do produto. As mais fáceis foram, para os grupos 1 e 3, a construção do produto, para o grupo 2, a organização dos grupos e dos temas e, para o grupo 4, a pesquisa.

Para ser feita uma boa comunicação, os grupos referiram que era importante treinar o que se vai comunicar, ter respeito e uma boa relação com os colegas, escrever textos claros e resumidos nos produtos de suporte à comunicação, sem depender deles para explicar os conteúdos. A avaliação dos Projetos foi feita, segundo os grupos, através da comunicação, com a participação dos colegas na realização de críticas construtivas e nas fichas formativas.

Relativamente à *heteroavaliação* (cf. Anexo BJ), três grupos consideraram que as comunicações avaliadas correram bem e enumeraram como motivos justificativos o respeito entre colegas, a cooperação entre os elementos do grupo, a clareza e a capacidade de explicação. O grupo que considerou que a comunicação não tinha corrido bem, identificou como motivos: uma má comunicação entre colegas e a participação desigual entre os membros do grupo.

Como motivos que podem dificultar a compreensão de conteúdos ao longo das comunicações, os grupos identificaram os seguintes: a falta de clareza e a pouca facilidade na explicação; o tom de voz utilizado; a participação desigual ao longo do trabalho; o facto de a comunicação estar incompleta, de acordo com os objetivos definidos; a postura durante a comunicação e o comportamento da turma durante as comunicações, que tinham sido discutidas aquando da construção da rubrica de avaliação.

## **4.2. Discussão dos resultados**

No presente subcapítulo, apresenta-se a discussão de resultados, em que se pretende dar resposta às questões de investigação colocadas, cruzando os resultados da análise de conteúdo com os da análise documental, tudo sustentado criticamente pelo campo teórico.

### 4.2.1. Concepções dos alunos sobre o Trabalho por Projeto

Na opinião dos alunos, o Trabalho por Projeto, comparativamente ao ensino expositivo, é uma forma de trabalho dinâmica e prazerosa, que potencia a aprendizagem. Corroborando a perspetiva de Serralha (2007), trabalhar por Projetos implica uma ligação ao conhecimento e maior compreensão acerca dele, potenciado pela participação ativa dos alunos na sua construção. Nesse sentido, o conhecimento associado ao Trabalho por Projeto surge, segundo a mesma autora (2007), com a função de permitir aos alunos um melhor desempenho social e, como tal, permite o desenvolvimento de competências

transversais, transferíveis para a vida. Além disso, os alunos referiram que o Trabalho por Projeto implica o trabalho cooperativo e permite trabalhar em autonomia, o que não é possível no ensino expositivo. Referiram, também, que esta modalidade de trabalho permite o erro por parte do aluno, sendo que o erro permite a realização de aprendizagens.

Na mesma linha de sentido, os alunos consideram que o Trabalho por Projeto implica o desenvolvimento de competências de cooperação e de comunicação. De acordo com Niza (2000), o Trabalho por Projeto atribui à turma uma dimensão de comunidade de aprendizagem que se autorregula em cooperação e através da comunicação. Mais, corroborando a perspectiva de Mestre (2008), pode afirmar-se que, com este processo de ensino-aprendizagem, a turma vivencia e desenvolve um projeto comum de aprendizagem, que permite o desenvolvimento dessas competências.

Por fim, os alunos consideraram que o Trabalho por Projeto desenvolve a autonomia, com o auxílio dos professores, quando necessário. A este respeito, Nóvoa (2015) refere que o professor, durante o trabalho, tem o papel de ajudar o aluno a transformar a informação recolhida em conhecimento. Para isso, é preciso, igualmente, que os alunos desenvolvam autonomia em processos de estudo, pesquisa, seleção e comunicação.

Ainda sobre o Trabalho por Projeto, podemos verificar que as fases mais difíceis para os alunos são variadas, havendo alunos a identificar o planeamento e a pesquisa, tal como a construção do produto final e a comunicação.

#### 4.2.2. Significado que os alunos atribuem aos instrumentos de pilotagem e de avaliação do Trabalho por Projetos

Relativamente ao *planeamento e avaliação das sessões de trabalho*, os alunos consideraram que este registo permite a organização do trabalho, auxilia na avaliação e adequação do processo e possibilita refletir sobre o desenvolvimento do Projeto. A este respeito, Pires (2003) defende que os procedimentos complexos que impliquem alcançar determinados objetivos requerem uma previsão da ação a ser realizada, no sentido de criar um fio condutor e permita a regulação do trabalho. Para isso, os alunos, segundo Raminhos (2009), devem ter um papel decisório que lhes permita estar no centro do processo e o professor deve, num papel mais passivo, sustentar as decisões tomadas. A autonomia e a responsabilidade atribuídas aos alunos são, também, verificáveis nos registos de

planeamento, considerando que cada grupo distribuiu e organizou o trabalho de acordo com as suas necessidades, mas havendo a limitação do número de sessões para o trabalho a realizar. Interessa, então, referir, que, de acordo com Rodrigues (1999), todo o processo associado à utilização de instrumentos de pilotagem em grupo obriga os alunos a tomar consciência dos diferentes passos possíveis e a tomar decisões em grupo, fazendo ajustes constantes ao processo de ensino-aprendizagem para poderem aprender mais e melhor.

Tendo em conta a perspetiva dos alunos, as *fichas formativas* foram importantes, pois permitiram avaliar o grau de atenção dos colegas, refletir sobre a própria comunicação, receber críticas construtivas e avaliar as aprendizagens realizadas. No que respeita o sucesso deste instrumento, num primeiro balanço, foi verificável uma taxa de 75 %, que é bastante positivo e, a meu ver, indicador das aprendizagens realizadas e das boas comunicações feitas pelos alunos. Estas fichas, de acordo com Mestre (2008), ganham importância por responsabilizar cada vez mais os alunos pelo sucesso dos colegas que assistem ao Projeto comunicado. Assim, é possível ajudar o grupo a compreender os pontos-chave da comunicação – e a organizá-la nesse sentido – tal como a receber *feedback* imediato à comunicação, uma vez que estes questionários permitem identificar os pontos fortes e a melhorar. Além disso, também auxiliam os colegas a compreender quais os aspetos que ainda devem aprofundar melhor, relativamente aos conteúdos comunicados.

Por fim, sobre os *textos de auto e heteroavaliação*, os alunos consideraram que estes os ajudaram a crescer, a melhorar o trabalho futuro e permitiram refletir sobre o trabalho realizado. Além disso, permite dar *feedback* aos colegas sobre o trabalho deles, verificar os seus próprios erros e verificar as aprendizagens realizadas. Estes instrumentos de avaliação formativa, de acordo com Bloom, Hastings e Madaus (1971), têm o objetivo de fornecer um *feedback* duplo, isto é, quer ao aluno quer ao professor, relativamente ao progresso ao longo de uma unidade de ensino, promovendo a identificação das dificuldades e possibilitando a sua recuperação. Neste caso, no presente estudo, o *feedback* era triplo: era dado aos alunos que realizaram as fichas, ao grupo que comunicou sobre os conteúdos a avaliar e ao professor, que conseguia realizar o balanço da aquisição dos conteúdos. Os textos de auto e heteroavaliação, por serem um elemento de escrita avaliativa, como refere Santos (2008), permitiram ainda criar um contexto de aprendizagem reflexiva, levando os alunos a tomarem consciência das suas fragilidades e ter possibilidade de as corrigir.

#### 4.2.3. Importância da autorregulação no desenvolvimento do Trabalho por Projetos

No que respeita à autorregulação no desenvolvimento do Trabalho por Projetos, os alunos referiram, nas entrevistas, que esta permite que reflitam sobre o que foi feito e que adequem o processo investigativo em curso. Efetivamente, segundo Pinto e Santos (2012), para o aluno ser capaz de se autorregular, deve, primeiramente, fazer um balanço sobre o que fez e compará-lo com o que era esperado que fizesse, para que depois seja capaz de (re)definir a sua ação para se aproximar do que é esperado que faça. Além disso, os alunos referiram que este processo os auxilia, também, a redefinir a sua prática em projetos futuros. Para que tal seja possível, é fundamental, segundo os mesmos autores, o *feedback* avaliativo dos colegas e do professor, este último, apresentando um cariz mais orientador, de forma a auxiliar os alunos a ultrapassar as dificuldades detetadas. Mamede (2003) defende, aliás, que a consciência tomada relativamente às estratégias e às atitudes nos processos de autorregulação são fundamentais para o sucesso educativo dos alunos. De acordo com Pinto (1994), essa tomada de consciência também ocorre aquando da realização de tarefas de auto e heteroavaliação, uma vez que os alunos desenvolvem competências e mecanismos de autocorreção. Além disso, desenvolvem, como referido anteriormente, competências de ajuda e de trabalho cooperativo, através da partilha e da comunicação, uma vez que, para poderem apreciar o trabalho de outros, têm de discutir sobre o assunto, como fez cada grupo na escrita dos textos de heteroavaliação.

Nos registos de avaliação das sessões, os alunos utilizaram diferentes indicadores para o fazer, sendo os mais utilizados o comportamento, o volume de trabalho realizado na sessão e a organização do trabalho. Nos textos de heteroavaliação, os indicadores mais utilizados para a avaliação do trabalho também foram os relativos ao comportamento. Como referido anteriormente, considero que um motivo que pode levar a este resultado é o facto de, em trabalhos que se desejam cooperativos, ser hábito estes serem os indicadores maioritariamente referidos e avaliados pelos professores e pelos alunos, em referência ao sucesso do trabalho. Assim, tornam-se os indicadores de referência para os alunos ao longo da sua escolaridade. Com o aumento da experiência, outros indicadores poderiam surgir, como a qualidade da informação recolhida e comunicada, a relação entre os objetivos supostos para cada comunicação e o que foi transmitido, a qualidade da comunicação, entre outros.

## 5. CONCLUSÕES

| | ' ' | | ' ' |

No presente capítulo, pretende-se apresentar as conclusões do estudo e, para tal, retomam-se os objetivos do estudo definidos: (i) compreender as concepções dos alunos sobre o Trabalho por Projeto; (ii) compreender a importância dos instrumentos de autorregulação na realização de Trabalho por Projetos e (iii) compreender a importância da autorregulação no desenvolvimento do Trabalho por Projetos.

No que respeita o primeiro objetivo (i), os alunos consideraram que o Trabalho por Projeto é uma forma de trabalho que mobiliza diversas competências - a cooperação, a comunicação e a autonomia. Além disso, os alunos salientaram diferentes fases como mais difíceis e mais importantes, entre elas o planeamento, a pesquisa, a construção do produto e a comunicação, evidenciando a complexidade e a subjetividade do processo.

Relativamente ao segundo objetivo (ii), é de notar que os alunos atribuíram uma grande importância aos instrumentos de autorregulação, nomeadamente por auxiliarem na reflexão sobre o trabalho e permitirem adequar as ações e o planeamento das sessões seguintes. Além do referido, os alunos manifestaram a diversidade de funções atribuídas aos diferentes instrumentos, demonstrando que todos eram imprescindíveis.

No que concerne o terceiro objetivo (iii), os alunos salientaram a importância destes momentos, quer na realização do trabalho, quer na reflexão sobre o mesmo, de forma a potenciar o trabalho em curso e trabalhos futuros. Para este momento, revelaram-se fundamentais as práticas de auto e heteroavaliação, durante e no final do Trabalho.

Após as conclusões, pode afirmar-se que a investigação foi ao encontro do que se pretendia, uma vez que foi possível atingir os objetivos e responder às questões, promovendo a realização de aprendizagens, quer por parte da investigadora, quer por parte dos alunos que nela participaram e a construção de conhecimento mobilizável para outros contextos similares e investigações futuras.

Quanto às *limitações do estudo*, considero que ter existido um limite temporal não me permitiu avaliar as aprendizagens curriculares da disciplina de HGP realizadas pelos alunos nos Trabalhos por Projeto, comparativamente aos resultados advindos da exposição por parte do professor. Nesse sentido, uma *pista para investigação futura* seria continuar a promover este processo de ensino-aprendizagem com as estratégias de autorregulação instituídas, com os mesmos alunos, para estudar o nível dessas aprendizagens e verificar se existiriam alterações nos padrões de trabalho e competências desenvolvidas.

# REFLEXÃO FINAL

| | ' ' | | ' ' |

No final de todo o processo, é fundamental realizar uma reflexão que permita evidenciar a importância de ambas as práticas pedagógicas e da investigação realizada para o desenvolvimento das minhas competências profissionais, identificando, igualmente, os aspetos mais significativos de todo o processo e o modo como contribuíram para o meu desenvolvimento pessoal e profissional.

Leite e Arez (2011) defendem que as instituições de formação de professores devem promover, a par do desenvolvimento do conhecimento científico, o desenvolvimento de competências didáticas e pedagógicas, através da vivência de práticas pedagógicas, que permitam a experimentação da lecionação. No mesmo sentido, Canário (2002) refere que estes momentos de prática são fundamentais para a experimentação e socialização profissional, sendo uma grande influência no desenvolvimento e na estruturação da identidade profissional de cada futuro docente. Segundo Nascimento (2002), neste momento, os futuros docentes têm oportunidade de confrontar diferentes representações construídas ao longo do tempo, desde que eles próprios foram estudantes. Tais experiências permitem que, de acordo com Pires (2001), os professores enfrentem a dificuldade de progredir no currículo, através da experimentação e escolha de metodologias de ensino apropriados para irem ao encontro das necessidades dos alunos.

Deste modo, concluo que ambas as práticas vivenciadas permitiram, como suprarreferido, que melhorasse e definisse a minha identidade profissional, bem como que fortalecessem alguns pilares que já tinha definido ao longo da minha experiência como professora de 1.º e de 2.º CEB, sendo eles:

a) os alunos dentro de uma turma são todos diferentes e, como tal, têm diferentes necessidades, pelo que as propostas de trabalho dos professores devem considerar todos os alunos, sendo fundamental que sejam *diferenciadas* e *inclusivas* (Marcelino, 2009);

b) todos os alunos devem ter a oportunidade de participar de forma *ativa* na construção do seu percurso de aprendizagem, devendo a sala de aula, à semelhança da sociedade que a rodeia, ser um espaço *democrático* (Niza, 1991).

Nesse sentido, como foi reforçado pela investigação presente neste documento, o meu objetivo como docente é desenvolver nos alunos, a par das aprendizagens definidas no currículo nacional de cada disciplina, outras competências, como a autonomia, a cooperação, o respeito, a regulação e a autorregulação, a tolerância, o pensamento crítico e

criativo, a capacidade de organização e análise de informação de diferentes fontes, entre outras. Para isso, há diversas metodologias e estratégias de trabalho a que o professor deve recorrer, promovendo frequentemente o trabalho cooperativo, a auto e heteroavaliação, momentos de discussão de ideias e de reflexão sobre o processo e atividades de pensamento crítico, que impliquem a resolução de problemas ou situações problemáticas.

Além disso, considero que o professor deve, como referido por Niza (1991), recorrer a estratégias de planeamento e regulação do currículo de forma partilhada com a turma, de modo a envolver diretamente os alunos no processo de construção dos seus percursos de aprendizagem e a atribuir responsabilidade ao grupo pelos compromissos realizados. Nesse sentido, o Trabalho por Projetos adquire, como é espelhado na investigação realizada, um papel central no processo de ensino-aprendizagem, indo ao encontro dos pilares que defendo para uma sala democrática e com participação ativa e cooperada dos alunos.

Por fim, considero que, para desenvolver um ambiente democrático em sala de aula, a comunicação ganha uma extrema relevância, seja ela escrita ou oral. Nesse sentido, as comunicações de Projetos, as apresentações de produções, o trabalho curricular participado pela turma e os circuitos de comunicação para partilha de produtos, conferem aos alunos competências de comunicação fundamentais para o futuro, tal como permitem aprendizagens mais sólidas. Visto que, segundo Vigotsky (1981), uma das melhores formas de aprender é ensinar/partilhar o que se aprendeu, já que permite esclarecer o próprio daquilo que está implícito.

Os momentos de intervenção em práticas pedagógicas auxiliam os estudantes, além do que já foi referido, a ganhar experiência e, em simultâneo, a trabalhar nas suas fragilidades que advêm, precisamente, da inexperiência. No meu percurso como docente, já tinha tido experiência como docente do 1.º CEB, mas não como professora de Português e de HGP do 2.º CEB, o que me fez aperceber de algumas fragilidades que tenho, como é normal, por ser ainda inexperiente no trabalho dessas disciplinas no ensino por disciplinas.

Nesse sentido, sinto que as minhas maiores fragilidades – a gestão do tempo e do grupo em momentos de Trabalho por Projeto e de escrita no 2.º CEB – foram trabalhadas, o que me deu mais confiança relativamente ao trabalho que irei realizar como professora desta valência. Sinto que cresci muito com o apoio das OC e dos professores supervisores de Português e de HGP, que tiveram uma enorme importância no meu desenvolvimento

como docente. Confirmei, também, que a relação pedagógica é um dos elementos mais importantes que condicionam o processo ensino-aprendizagem e, como tal, a relação de proximidade e confiança que um professor estabelece com os alunos tem uma enorme importância, favorecendo um clima propício ao desenvolvimento e à aquisição de aprendizagens significativas.

Em relação à investigação, foi fundamental para mostrar que é possível viver momentos de aprendizagem baseados na democracia e em processos de autorregulação no ensino por disciplinas, que muitas vezes é desconsiderado, devido às características que o descrevem: menos tempo letivo por disciplina e condicionado por um horário fixo e imutável. Uma das minhas grandes dificuldades como docente do ensino por disciplinas prende-se precisamente com a operacionalização de estratégias e momentos fundamentais, a meu ver, para as crianças, tendo em conta as características descritas previamente. Para mim, este estudo tem uma importância bastante relevante por permitir verificar, quer a possibilidade do tipo de trabalho realizado, quer os benefícios para os alunos que o vivenciaram, ainda que num curto espaço de tempo.

Considero que seria benéfica a continuação deste estudo (algo que pretendo fazer no próximo ciclo de estudos), de modo a avaliar os objetivos a que me propus nesta investigação, de uma forma mais aprofundada. Também seria possível estudar as conceções dos docentes sobre estas metodologias de ensino e de trabalho.

Em suma, importa referir que o trabalho realizado na PES II decorreu, para mim, de uma forma bastante positiva, com todos os constrangimentos que uma prática pedagógica implica, e permitiu que eu, como professora e estudante, realizasse aprendizagens fundamentais para os meus percursos profissional, académico e pessoal. Corroborando a perspetiva de Nóvoa (2007), a aprendizagem ao longo da vida não deve ser encarada como uma obrigação ou um constrangimento, mas sim uma necessidade individual, para podermos ser mais e melhor. Pelo que um professor deve estar sempre disponível para aprender mais e melhorar, tal como para assegurar, como refere o autor, a riqueza e a beleza do ensino, tendo por base práticas inovadoras e benéficas para os nossos alunos. Assim, ao permitirmos que esses conhecimentos tenham lugar na nossa prática, estamos abertos a processos de mudança ricos, caso sejam construídos com base em reflexões individuais e entre professores, reforçando a importância do trabalho cooperativo.

# REFERÊNCIAS

| ' ' | | ' ' |

- Abrantes, P. (2005). *Trabalho de projeto na escola e no currículo. Novas áreas curriculares, reorganização curricular*. Ministério da educação, departamento da educação básica.
- Afonso, A. (1998). *Políticas Educativas e Avaliação Educacional. Para uma Análise Sociológica da Reforma Educativa em Portugal (1985-1995)*. Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Allal, L. (1986). Estratégias de avaliação formativa: concepções psicopedagógicas e modalidades de aplicação. In L. Allal, J. Cardinet, & P. Perrenoud, *A avaliação formativa num ensino diferenciado* (pp. 175-210). Almedina.
- Alonso, L (2006). *Formação ao longo da vida e aprender a aprender. Debate Nacional sobre educação. Contributos pessoais*. Universidade do Minho.
- Amado, J., Costa, A. P., & Crusoé, N. (2017). A técnica da análise de conteúdo. In J. Amado (Coord.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (pp. 303-353). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Bardin, L. (2006). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Barrows, H. (1986). A taxonomy of problem-based learning methods. *Medical Education*, 20/6, 481-486.
- Beane, J. (2003). Integração curricular: a essência de uma escola democrática. *Currículo sem Fronteiras*, v. 3, n. 2, 91-110.
- Beillerot, J. (1991). La 'recherche': Essai d'analyse. *Recherche et Formation*, (9), 17-31.
- Black, P. & Wiliam, D. (2003). In praise of educational research: formative assessment. *British Educational Research Journal*, 29(5), 623-637.
- Bloom, B., Hastings, J., & Madaus, G. F. (1971). *Handbook of formative and summative evaluation of student learning*. McGraw-Hill.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.

- Boggino, N. (2009). A avaliação como estratégia de ensino. Avaliar processos e resultados. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 09, 79-86.  
<http://sisifo.fpce.ul.pt>
- Bruner, J. S. (1973). *Uma nova teoria de aprendizagem*. Harvard University Press.
- Canário, R. (2002). Escola — crise ou mutação? In AA.VV., *Espaços de Educação. Tempos de Formação* (pp. 141-151). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Conselho da Europa. (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas— Aprendizagem, ensino e avaliação*. Edições ASA.
- Correia, C. (2012). Aprender através de projetos. *Escola Moderna*, 5(43), 12 -35.
- Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. Diário da República, 1.ª série - N.º 129.
- Dewey J. (1967). *Democracia e Educação. Uma Introdução à Filosofia da Educação*. Didática Editora.
- Dias, A. & Hortas, M. J. (2017). *Educação histórico-geográfica: desenvolvimento de competências na formação inicial de professores na ESELx*.  
[https://moodle1.ipl.pt/eselx/pluginfile.php/2905831/mod\\_resource/content/1/Educaacao%20histgeogr\\_mjh\\_agd%202017.pdf](https://moodle1.ipl.pt/eselx/pluginfile.php/2905831/mod_resource/content/1/Educaacao%20histgeogr_mjh_agd%202017.pdf)
- Dicionário Priberam da Língua Portuguesa (s. d.). Consultado a 30 de junho de 2022 em <https://dicionario.priberam.org>
- Fernandes, D. (2006). Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Educação*, 2006, 19(2), 21-50.  
<http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5495/1/Para%20uma%20teoria%20da%20avaliac%CC%A7a%CC%83o%20formativav19n2a03%283%29.pdf>.
- Fernandes, F. I. A. M. (2013). *Ensinar a Pensar como Metodologia em Geometria Descritiva* (Dissertação de mestrado, Universidade Católica Portuguesa, Braga).  
Repositório institucional da Universidade Católica Portuguesa.  
[http://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/13677/1/Relat%C3%B3rio%20de%20Est%C3%A1gio\\_Filipa%20Fernandes.pdf](http://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/13677/1/Relat%C3%B3rio%20de%20Est%C3%A1gio_Filipa%20Fernandes.pdf)

- Fernandes, N. & Tomás, C. (2011). *Questões conceituais, metodológicas e éticas na investigação com crianças em Portugal*. Comunicação apresentada no encontro 10th Conference Of The European Sociological Association.
- Fernández, S. (2011). La autoevaluación como estrategia de aprendizaje. *Revista de Didáctica ELE*, 13, 1-15.
- Ferreira, C. (2006). A avaliação formativa vivida pelos professores do 1º ciclo do ensino básico. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 40(3), 71-94.
- Ferreira, C. (2013). Os olhares de futuros professores sobre a metodologia de trabalho de projeto. *Educar em Revista*, (48), 309-328.
- Garrutti, E. & Santos, S. (2004). A Interdisciplinaridade como forma de superar a fragmentação do conhecimento. *Revista de Iniciação Científica da FFC*, 4(2), 187-197.
- Grave-Resendes, L. & Soares, J. (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Universidade Aberta.
- Guba, E. & Lincoln, Y. (1989). *Fourth generation evaluation*. Sage Publications.
- Guedes, M. (2011). Trabalho em Projectos no Pré-escolar. *Escola Moderna*, 40, 5-12.
- Legrand, L. (1990). A pedagogia do projecto. In E. Leite, M. Malpique, & M. R. Santos, *Trabalho de Projeto* (pp. 36-37). Afrontamento.
- Leite, T. & Arez, A. (2011). *A formação através de projetos na iniciação à prática profissional*. Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Bouin, G. (1990). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Prática*. Instituto Piaget.
- Lima, J. Á. (2013). Por uma análise de conteúdo mais fiável. *Revista Portuguesa De Pedagogia*, (47-1), 7-29. [https://doi.org/10.14195/1647-8614\\_47-1\\_1](https://doi.org/10.14195/1647-8614_47-1_1)
- Lopes, J. P. & Silva, H. (2020). *50 técnicas de avaliação formativa*. Pactor- Editora.

- Mamede, M. (2003). Da avaliação processual à sumativa: princípios e práticas. In Vieira & Moreira (Orgs.), *Grupo de Trabalho – Pedagogia para a Autonomia Cadernos* 3 (pp. 14-24). Universidade do Minho.
- Marcelino, F. (2009). Escola Moderna - Um produto cultural na constatação de uma Cultura Pedagógica Democrática. *Escola Moderna*, (35), 51-66.
- Mestre, L. (2008). Regulação do trabalho de projecto e o papel do estudo na aprendizagem. *Escola Moderna*, (32), 18-25.
- Ministério da Educação (2017). *Perfil dos alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* Ministério da Educação - DGDIC.
- Ministério da Educação (2018). *Aprendizagens Essenciais – articulação com o perfil dos alunos*. Ministério da Educação - DGDIC.
- Monteiro, V. & Fragoso, R. (2005). "Avaliação entre pares". In: *VIII congresso galaico-português de psicopedagogia*. Universidade do Minho.
- Morgado, J. (1997). *A relação pedagógica*. Editorial Presença.
- Morgan, D. L. (1988). *Focus groups as qualitative research*. Sage Publications.
- Nascimento, M. A. (2002). *A Construção da Identidade Profissional na Formação Inicial de Professores* (Tese de Doutoramento, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Coimbra).
- Neves, A. C. & Ferreira, A. L. (2015). *Avaliar é Preciso? Guia prático de avaliação para professores e formadores*. Guerra e Paz.
- Niza, S. (1991). O Diário de Turma e o Conselho. *Escola Moderna*, 3(1) 27-30.
- Niza, S. (1998). A organização social do trabalho de aprendizagem no 1º CEB. *Inovação*, 11, 77-98.
- Niza, S. (2000). A Cooperação Educativa na Diferenciação do Trabalho de Aprendizagem. *Escola Moderna*, (9), 39-46.
- Niza, S. (2005). Todo o trabalho humano requer a idealização de um projeto. *Escola Moderna*, 5(24), 3-4.

- Nóvoa, A. (2007). *Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida*. Universidade de Lisboa.
- Nóvoa, A. (2015). Entrevista a António Nóvoa. *Carta Capital*. Consultado em: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/antonio-novoa-aprendizagem-nao-e-sabermuito/?fbclid=IwAR2LsiPXQuUcZ9yIR3a4hc7ju6frCMfnTlir9tEtxH2SH3znTj63aB59CB4>.
- Oliveira-Formosinho, J. (2003). O Modelo Curricular do M.E.M. – Uma Gramática Pedagógica Para a Participação Guiada. *Escola Moderna*, (18), 5-9.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Sage Publications.
- Perrenoud, P. (1999). *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas*. Artmed.
- Pessoa, A. (1999). *Movimento da Escola Moderna Portuguesa*. Universidade de Lisboa.
- Phillips, B. S. (1974). *Pesquisa social*. Agir.
- Pinto, A. P. & Gomes, M. H. (2013). *O Plano Individual de Trabalho e o Tempo Autónomo: Estratégias para uma Aprendizagem Autorregulada*. Edições E Copy.
- Pinto, J. & Santos, L. (2006). *Modelos de avaliação das aprendizagens*. Universidade Aberta.
- Pinto, J. (1994). A avaliação como estratégia de formação. In R. d'Espiney & R. Canário (Orgs.), *Uma escola em Mudança com a comunidade – Projecto ECO, 1986-1992. Experiências e Reflexões*. I.I.E.
- Pires, J. (2001). Heterogeneidade e Diferenciação. *Escola Moderna*, (12), 35-38.
- Pires, J. (2003). Concepções e modelos de Planificação Pedagógica. *Escola Moderna*, 17(5), 5-22.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1992). *Manual de investigação em ciências sociais*. Gradiva.
- Raminhos, E. (2009). Aprendizagem por projectos e circuitos de comunicação no 1.º ano de escolaridade. *Escola Moderna*, 34(5), 33-48.

- Rodrigues, A. (1999). O Plano Individual de Trabalho como instrumento de pilotagem das aprendizagens no 3º CEB. *Escola Moderna*, 5, 25-34.
- Roldão, M. C. (2006). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências – As questões dos professores*. Editorial Presença.
- Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de Ensino – O saber e o agir do professor*. Fundação Manuel Leão.
- Santos, L. (2002). Auto-avaliação regulada. Porquê, o quê e como? In P. Abrantes & F. Araújo (Coord.), *Reorganização Curricular do Ensino Básico. Avaliação das Aprendizagens. Das concepções às práticas* (pp. 77-84). Ministério da Educação - DEB.
- Santos, L. (2008). *Dilemas e desafios da avaliação reguladora*. Consultado em [https://www.researchgate.net/publication/255664878\\_Dilemas\\_e\\_desafios\\_da\\_avaliacao\\_reguladora](https://www.researchgate.net/publication/255664878_Dilemas_e_desafios_da_avaliacao_reguladora).
- Santos, L., Pinto, J., Rio, F., Varandas, J., Moreirinha, O., Dias, P., Dias, S., & Bondoso, T. (2010). *Avaliar para aprender. Relatos de experiências de sala de aula do pré-escolar ao ensino secundário*. Porto Editora.
- Scriven, M. (1967). *The Methodology of Evaluation*. In Perspectives of Curriculum Evaluation. DC: American Educational Research Association.
- Serralha, F. (2007). Trabalho de Estudo Autónomo. In A Socialização Democrática na Escola: o desenvolvimento sociomoral dos alunos do 1º CEB (Tese de Doutoramento, Universidade Católica Portuguesa, Lisboa).
- Serralha, F. (2009). Caracterização do Movimento da Escola Moderna. *Escola Moderna*, (35), 5-51.
- Soares, J. (1999). Uma sessão Matemática em coletivo numa perspectiva de diferenciação pedagógica. *Escola Moderna*, (6), 15-20.
- Solteiro, A. (Ed.) (2018). *Manual de formação docente*. Santillana.
- Valadares, J. & Moreira, M. (2009). *A teoria da aprendizagem significativa: sua fundamentação e implementação*. Edições Almedina.

- Vasconcelos, T. (2011). Trabalho de Projeto como "Pedagogia de Fronteira". *Da Investigação às Práticas*, I(3), 8-20.
- Vestena, R. F. & Pretto, V. (2012). O Teatro no Ensino de Ciências: Uma Alternativa Metodológica na Formação Docente para anos iniciais. *VIDYA*, 32, 2-15.
- Vigotsky, L. (1981). The genesis of higher mental functions. In J. V. Wertsch (Ed.), *The concept of activity in soviet psychology* (pp. 144-188). Sharpe.
- Vilelas, J. (2020). *Investigação - O Processo de Construção do Conhecimento*. Edições Sílabo.
- Xarepe, O. (2001). *O Trabalho por Projetos*. Consultado em <https://www.passeidireto.com/arquivo/97269872/122-c-02-projecto-oxarepe>.
- Yin, R. K. (2010). *Estudo de caso. Planejamento e métodos*. Bookman.

# ANEXOS

| ' ' | | ' |

## Anexo A. Entrevista à OC

### 1. Caracterizar o professor e o seu percurso profissional

#### Caracterização da OC

Idade:	45 anos
Formação:	Professores de Educação Básica (1.º ciclo) - Licenciatura
Local de formação:	Escola Superior de Educação Jean Piaget
Tempo de serviço:	23 anos de serviço

### 2. Conhecer a escola e a inserção do professor nesta escola

Há quanto tempo leciona nesta escola?	8 anos (há 16 neste Agrupamento)
Está prevista a realização de atividades/ projetos? Quais/de que tipo?	<ul style="list-style-type: none"><li>• “Fazendo e aprendendo no digital”</li><li>• “Magos”</li><li>• Projeto Endesa (já terminado)</li><li>• Celebração de dias festivos</li></ul>

### 3. Conhecer o modelo de planificação e gestão do ensino do professor

Relativamente ao processo pedagógico, como planifica a sua intervenção e como estrutura o tempo letivo?	<ul style="list-style-type: none"><li>• Em conjunto com as restantes professoras do 4.º ano, às terças feiras</li></ul>
A planificação realizada é igual para todos os alunos?	Sim.
Quais as estratégias de ensino aprendizagem mais frequentemente utilizadas?	<ul style="list-style-type: none"><li>• Trabalho individual, a pares e em grupo</li><li>• Ensino pela descoberta e por pesquisa</li></ul>
Quais os princípios orientadores da ação pedagógica que desenvolve?	Trabalho colaborativo Motivação para a aprendizagem: uma criança que não gosta de aprender não será um bom aluno

	<p>Desenvolvimento da autonomia e métodos de estudo</p> <p>Descoberta do saber</p> <p>Promover a curiosidade por saber mais</p>
--	---

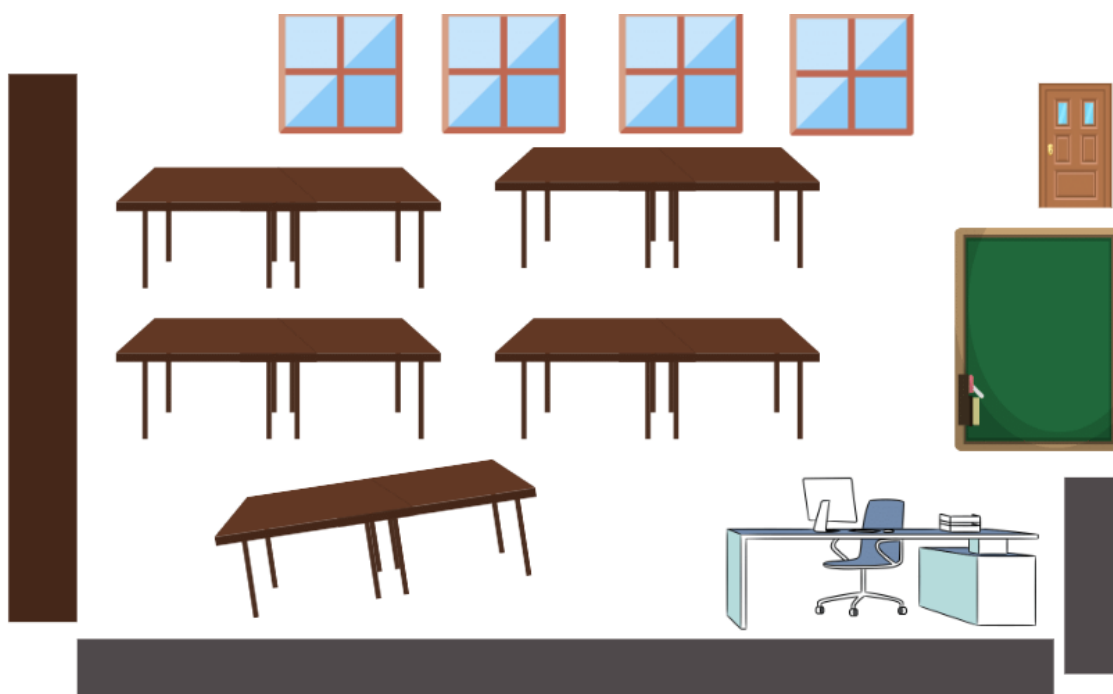
#### 4. Conhecer a forma de avaliar as aprendizagens realizadas pelos alunos







<b>Que tipo de instrumentos de avaliação são utilizados ao longo do ano letivo?</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quizzes</li> <li>• Questionários (google forms)</li> <li>• Questões aula</li> </ul>
<b>Em que momentos se avalia?</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ao longo do ano, através da avaliação diagnóstica, formativa e sumativa</li> </ul>
<b>No final de cada sessão de trabalho, os alunos fazem um balanço sobre o trabalho realizado?</b>	Nem sempre acontece, mas existem alguns momentos dedicados à autoavaliação em determinadas tarefas ou atividades, ex.: Menu das contas; jogos; sessões do projeto “Fazer e aprender no Digital” e outras
<b>Os alunos autoavaliam-se? Os alunos avaliam-se uns aos outros?</b>	Têm poucos momentos de heteroavaliação, mas bastantes de autoavaliação. Talvez seja importante explorar esta vertente da avaliação
<b>Os alunos conhecem o currículo da disciplina? E participam na sua gestão?</b>	Conhecem o currículo da disciplina, existe a preocupação de lhes passar o que vamos aprender ou trabalhar para que também possam fazer parte. Não há muitos momentos em que façam eles a gestão do currículo a não ser quando se pergunta que temas gostariam de explorar ou aprender.
<b>Os alunos conhecem os critérios de avaliação, referentes aos processos e objetos de trabalho avaliados?</b>	Sabem o que é suposto saberem em termos de conteúdos, as “notas” possíveis e o que corresponde a cada critério. Sabem que tudo o que fazem conta para avaliação.

## Anexo B. Agenda Semanal do 1.º CEB

	2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
13:45h -14:00h	Menu das Contas				
14:00h – 14:30h	PORT	MAT	MAT	PORT	MAT
14:30h – 15:30h	PORT	MAT	MAT	PORT	MAT
15:30h – 16:00h	ING	MAT	PORT	ING	EM
16:00h – 16:15h	ING	MAT	PORT	ING	EM
16:15h – 16:45h	Intervalo				
16:45h – 17:00h	ING	PORT	EXP	ING	EXP
17:00h – 18:00h	TEA	TEA	Oficina P+E	TEA	Oficina EM+E
18:00h – 18:45h			PORT		EXP

### Anexo C. Planta da Sala de Aula do 4.º B



LEGENDA			
	Secretárias dos alunos		Porta
	Secretária da professora		Zona de Pilotagem
	Quadro de giz		Armários

### Anexo D. Grelhas de caracterização socioeducativa dos alunos

CARACTERIZAÇÃO DOS ALUNOS – 4.º B NÚMERO TOTAL DE ALUNOS: 25							
IDENTIFICAÇÃO				INSERÇÃO SÓCIO-ECONÓMICA			Observações
	Nome	Idade	Sexo	Agreg.F amil.	Profissão do pai	Profissão da mãe	
1.	<b>Al.</b>	9	M	Sem dados	Sem dados	Sem dados	
2.	<b>An.</b>	10	M	Sem dados	Sem dados	Sem dados	
3.	<b>B.R.</b>	10	F	Sem dados	Sem dados	Sem dados	
4.	<b>B.S.</b>	10	F	Sem dados	Sem dados	Sem dados	
5.	<b>Da.</b>	10	M	Sem dados	Sem dados	Sem dados	
6.	<b>Di.</b>	10	M	Sem dados	Sem dados	Sem dados	
7.	<b>E.</b>	9	M	Sem dados	Sem dados	Sem dados	
8.	<b>F.</b>	10	M	Sem dados	Sem dados	Sem dados	Medidas universais: a), b). artigo 28º - adaptações na avaliação
9.	<b>I.</b>	10	M	Sem dados	Sem dados	Sem dados	
10.	<b>J.</b>	10	F	Sem dados	Sem dados	F Sem dados	
11.	<b>L.C.</b>	10	F	Sem dados	Sem dados	Sem dados	
12.	<b>L.L.</b>	10	F	Sem dados	Sem dados	Sem dados	
13.	<b>L.R.</b>	10	F	Sem dados	Sem dados	Sem dados	
14.	<b>Li.</b>	11	F	Sem dados	Sem dados	Sem dados	

15.	<b>M.</b>	10	F	Sem dados	Sem dados	Sem dados	
16.	<b>Nh.</b>	11	F	Sem dados	Sem dados	Sem dados	
17.	<b>Nú.</b>	10	F	Sem dados	Sem dados	Sem dados	
18.	<b>P.</b>	10	M	Sem dados	Sem dados	Sem dados	
19.	<b>Ro.</b>	10	M	Sem dados	Sem dados	Sem dados	
20.	<b>Ru.</b>	10	M	Sem dados	Sem dados	Sem dados	
21.	<b>Si.</b>	10	M	Sem dados	Sem dados	Sem dados	
22.	<b>So.</b>	10	F	Sem dados	Sem dados	Sem dados	
23.	<b>T..A.</b>	10	M	Sem dados	Sem dados	Sem dados	
24.	<b>T.P.</b>	10	M	Sem dados	Sem dados	Sem dados	
25.	<b>V.</b>	10	F	Sem dados	Sem dados	Sem dados	

## Anexo E. Grelha de avaliação diagnóstica de Competências Transversais do 1.º CEB




Competências Transversais <sup>2</sup>																											
Descritores	Alunos																										
	Al	An	BR	BS	Da	Di	E	F	I	J	LC	LL	LR	Li	M	Nh	Nú	P	Ro	Ru	Si	So	TA	TP	V	%	
<b>Responsabilidade e integridade</b>																											<b>40</b>
É assíduo	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	100
É pontual	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	100
Respeita a vez de falar de todos	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	0
Resolve amigavelmente os conflitos	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	0
Respeita os colegas e a professora	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	0
<b>Excelência e exigência</b>																											<b>100</b>
É rigoroso nos trabalhos que realiza	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	100
É perseverante perante dificuldades	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	100
<b>Curiosidade, reflexão e inovação</b>																											<b>100</b>
Participa voluntariamente	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	100
Participa quando solicitado	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	100
Participa partilhando ideias pertinentes	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	100
Demonstra um pensamento reflexivo e crítico	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	100
É autónomo no trabalho individual	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	100
<b>Relacionamento interpessoal</b>																											<b>100</b>
Respeita as opiniões dos colegas	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	100
Participa em discussões de grupo	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	100
Sabe delegar tarefas	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	100
Coopera com os colegas	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	100
<b>Motivação e interesse pela aprendizagem</b>																											<b>100</b>
Realiza as atividades propostas	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	100
Revela interesse pelas atividades propostas	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	100

Legenda							
	Frequentemente		Algumas vezes		Raramente	N	Não observado
O	Observação direta	P	Produções	E	Entrevista à OC		

<sup>2</sup> De acordo com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (2017)

## Anexo F. Grelha de avaliação diagnóstica de Português do 1.º CEB

Português																											
Descritores	Alunos																								%		
	Al	An	BR	BS	Da	Di	E	F	I	J	LC	LL	LR	Li	M	Nh	Nú	P	Ro	Ru	Si	So	TA	TP		V	
<b>Oralidade</b>																									<b>72</b>		
Explicita, com fundamentação adequada, sentidos implícitos.	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	100	
Comunica, em contexto formal, informação essencial.	O	O	N	O	N	N	N	O	O	N	O	O	O	O	O	O	O	N	N	N	N	N	N	N	O	O	44
<b>Leitura</b>																									<b>100</b>		
Lê em voz alta, de forma silenciosa e autónoma.	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	100	
Explicita o sentido global de um texto.	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	100	
Identifica ideias principais.	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	100	
Utiliza procedimentos de registo e tratamento de informação.	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	100	
<b>Escrita</b>																									<b>16</b>		
Escreve textos de carácter narrativo, integrando o diálogo e a descrição.	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	20	
Utiliza sistematicamente processos de planificação, textualização e revisão de textos.	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	0	
Escreve sem erros ortográficos	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	20	
Constrói textos coesos e com as ideias estruturadas	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	20	
Constrói textos com construções frásicas corretas	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	20	

Legenda						
	Frequentemente		Algumas vezes		Raramente	N Não observado
O	Observação direta	P	Produções	E	Entrevista às OC	

## Anexo G. Grelha de avaliação diagnóstica de Matemática do 1.º CEB

Matemática																										
Descritores	Alunos																									
	Al	An	BR	BS	Da	Di	E	F	I	J	LC	LL	LR	Li	M	Nh	Nú	P	Ro	Ru	Si	So	TA	TP	V	%
<b>Números e operações</b>																								<b>48</b>		
Calcula com números racionais não negativos na representação decimal, recorrendo ao cálculo mental e a algoritmos	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	48
Representa números racionais não negativos na forma de fração, decimal e percentagem, estabelecer relações entre as diferentes representações e utilizá-los em diferentes contextos, matemáticos e não matemáticos	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	48
<b>Resolução de Problemas</b>																								<b>55</b>		
Identifica a questão a resolver e os dados do problema	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	64
Seleciona uma estratégia adequada para a resolução do problema	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	52
Operacionaliza corretamente a estratégia selecionada	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	48
<b>Organização e Tratamento de Dados</b>																								<b>100</b>		
Analisa e interpreta informação de natureza estatística representada de diversas formas	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	100

Legenda							
	Frequentemente		Algumas vezes		Raramente	N	Não observado
O	Observação direta	P	Produções	E	Entrevista às OC		

## Anexo H. Tabela de Potencialidades e Fragilidades do 1.º CEB

	POTENCIALIDADES	FRAGILIDADES
<b>Competências transversais<sup>3</sup></b>	<p><b>Responsabilidade e Integridade</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• São assíduos</li> <li>• São pontuais</li> </ul> <p><b>Excelência e Exigência</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• São rigorosos no trabalho que realizam</li> <li>• São perseverantes perante dificuldades</li> </ul> <p><b>Curiosidade, reflexão e inovação</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Participam voluntariamente e quando solicitado</li> <li>• Partilham ideias pertinentes</li> <li>• Demonstram pensamento crítico e reflexivo</li> <li>• São autónomos no trabalho</li> </ul> <p><b>Relacionamento interpessoal</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Respeitam as opiniões dos colegas</li> <li>• Participam em discussões</li> <li>• Cooperam</li> </ul> <p><b>Motivação e interesse pela aprendizagem</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• São interessados e motivados</li> </ul>	<p><b>Responsabilidade e Integridade</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Não respeitam a vez de falar de todos</li> <li>• Não resolvem amigavelmente os conflitos</li> <li>• Não respeitam os colegas e a professora</li> </ul>
<b>Português</b>	<p><b>Oralidade</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Comunicam de forma articulada</li> <li>• Explicitam inferências</li> </ul> <p><b>Leitura</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Leem em voz alta, de forma silenciosa e autónoma.</li> <li>• Explicitam o sentido global de um texto.</li> <li>• Identificam ideias principais.</li> <li>• Utilizam procedimentos de registo e tratamento de informação.</li> </ul>	<p><b>Escrita</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Não escrevem textos de carácter narrativo, integrando o diálogo e a descrição.</li> <li>• Não utilizam sistematicamente processos de planificação, textualização e revisão de textos.</li> <li>• Não escrevem sem erros ortográficos</li> <li>• Não constroem textos coesos e com as ideias estruturadas</li> <li>• Não constroem textos com construções fráscas corretas</li> </ul>
<b>Estudo do Meio</b>	<p><b>Motivação e interesse pela aprendizagem</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• São interessados e motivados</li> </ul>	<p><b>Trabalho</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Têm poucos hábitos de estudo</li> <li>• Trabalham pouco autonomamente</li> </ul>
<b>Matemática</b>	<p><b>Organização e Tratamento de Dados</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Analisam e interpretam informação</li> </ul>	<p><b>Números e Operações</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Calculam com dificuldade com números racionais não negativos na representação</li> </ul>

<sup>3</sup> De acordo com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (2017)

	<p>de natureza estatística representada de diversas formas</p>	<p>decimal, recorrendo ao cálculo mental e a algoritmos</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Representam com dificuldade números racionais não negativos na forma de fração, decimal e percentagem, estabelecer relações entre as diferentes representações e utilizá-los em diferentes contextos, matemáticos e não matemáticos</li> </ul> <p><b>Resolução de problemas</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Não identificam a questão a resolver e os dados do problema</li> <li>• Não selecionam uma estratégia adequada para a resolução do problema</li> <li>• Não operacionalizam corretamente a estratégia selecionada</li> </ul>
<p><b>Educação Artística e Educação Física</b></p>	<p><b>Motivação e interesse pela aprendizagem</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• São interessados e motivados</li> </ul> <p><b>Competências</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dominam as técnicas trabalhadas</li> <li>• São criativos</li> </ul>	

## Anexo I. Estratégias implementadas no 1.º CEB

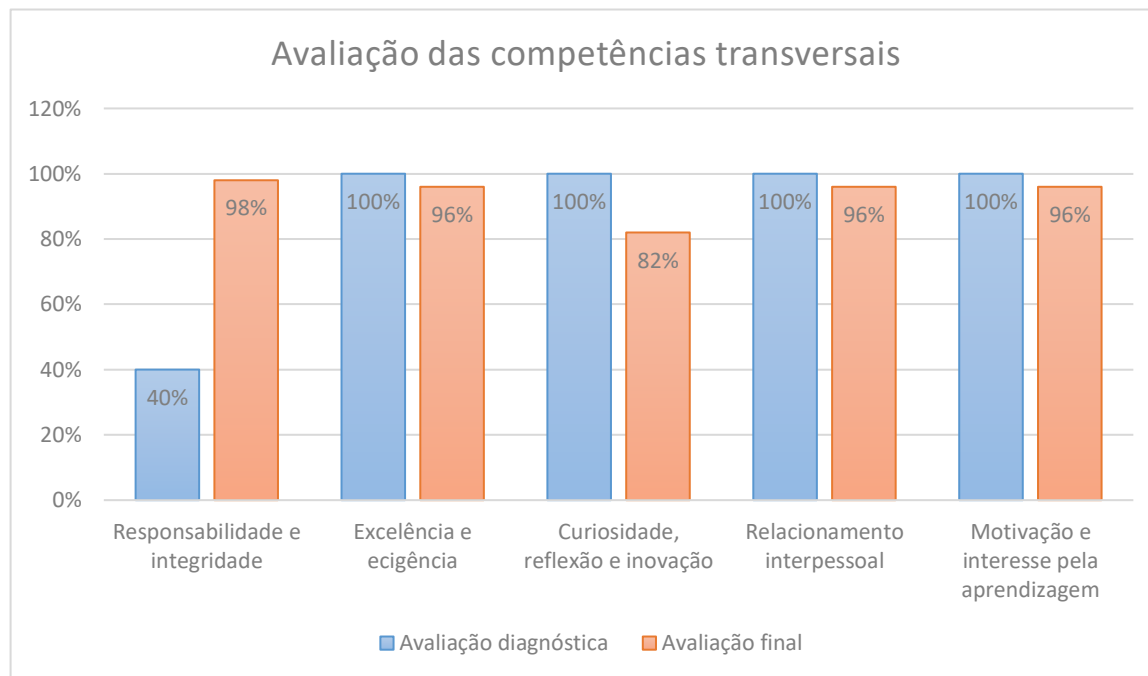
OBJETIVOS GERAIS DO PI	ESTRATÉGIA GLOBAL TRANSVERSAL	ESTRATÉGIAS GLOBAIS DE TRABALHO EM CADA ÁREA CURRICULAR
<p><b>Desenvolver competências de escrita de textos narrativos</b></p>	<p>Introdução do tempo de estudo autónomo</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Criação de momentos semanais para o trabalho autónomo</li> <li>• Introdução de parcerias de trabalho</li> <li>• Criação de ficheiros diversificados e com diferentes níveis</li> <li>• Introdução do PIT</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Introdução da planificação de texto;</li> <li>• Introdução de momentos de revisão de texto;</li> <li>• Realização de atividades diversificadas de produção escrita;</li> <li>• Promoção de atividades de escrita cooperativa;</li> <li>• Utilização de indutores de escrita diversificados.</li> </ul>
<p><b>Desenvolver competências de resolução de problemas</b></p>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Introdução de uma rúbrica de avaliação para a resolução de problemas;</li> <li>• Trabalho de estratégias para identificação dos dados e da questão do problema;</li> <li>• Implementação de momentos de formulação cooperativa de problemas;</li> <li>• Implementação de momentos de resolução cooperativa de problemas;</li> <li>• Introdução do problema da semana;</li> <li>• Comunicação e partilha de diferentes estratégias de diferentes grupos.</li> </ul>

## Anexo J. Grelha de avaliação final das Competências transversais do 1.º CEB

Competências Transversais <sup>4</sup>																											
Descritores	Alunos																										
	Al	An	BR	BS	Da	Di	E	F	I	J	LC	LL	LR	Li	M	Nh	Nú	P	Ro	Ru	Si	So	TA	TP	V	%	
<b>Responsabilidade e integridade</b>																											<b>98</b>
É assíduo	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	100
É pontual	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	100
Respeita a vez de falar de todos	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	96
Resolve amigavelmente os conflitos	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	96
Respeita os colegas e a professora	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	96
<b>Excelência e exigência</b>																											<b>96</b>
É rigoroso nos trabalhos que realiza	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	96
É perseverante perante dificuldades	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	96
<b>Curiosidade, reflexão e inovação</b>																											<b>82</b>
Participa voluntariamente	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	76
Participa quando solicitado	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	96
Participa partilhando ideias pertinentes	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	88
Demonstra um pensamento reflexivo e crítico	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	68
É autónomo no trabalho individual	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	84
<b>Relacionamento interpessoal</b>																											<b>96</b>
Respeita as opiniões dos colegas	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	96
Participa em discussões de grupo	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	96
Sabe delegar tarefas	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	96
Coopera com os colegas	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	96
<b>Motivação e interesse pela aprendizagem</b>																											<b>96</b>
Realiza as atividades propostas	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	96
Revela interesse pelas atividades propostas	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	96

<sup>4</sup> De acordo com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (2017)

### Anexo K – Gráfico da avaliação das Competências Transversais do 1.º CEB



## Anexo L — Grelhas de avaliação final de Português do 1.º CEB

Oralidade							
Objetivos específicos	Semana						
	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	Méd.
Compreende o sentido global de um texto narrativo.			84%				84%
Identifica pelo contexto ou pela estrutura interna o sentido de palavras, expressões ou fraseologias desconhecidas.			60%				60%
							72%

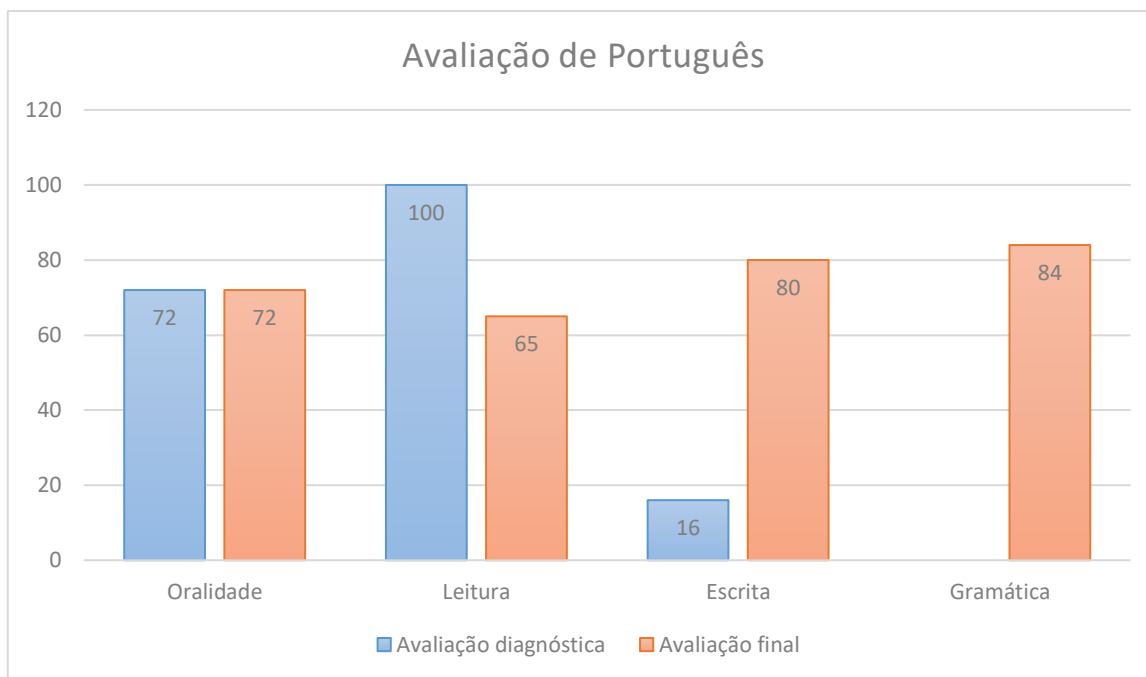
Leitura							
Objetivos específicos	Semana						
	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	Méd.
Antecipa o assunto de um texto, mobilizando conhecimentos anteriores.		60%	84%	65%			70%
Identifica pelo contexto ou pela estrutura interna o sentido de palavras, expressões ou fraseologias desconhecidas.		55%	60%				58%
Lê em voz alta com fluência e expressividade.			45%				45%
Reconhece a estrutura e elementos constitutivos do texto narrativo.		85%		85%			85%
							65%

Escrita							
Objetivos específicos	Semana						
	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	Méd.
Respeita as regras de ortografia		65%	45%	50%	75%		59%
Respeita o formato textual da narrativa		88%	95%	90%	95%		92%
Respeita o tema, utilizando informação pertinente		100%	100%	100%	100%		100%
Utiliza pontuação correta		65%	69%	69%	61%		66%
Escreve um texto coeso		65%	70%	70%	76%		70%

Sequencializa corretamente as ideias		95%	86%	92%	81%		89%
Planifica o texto		100%		64%	78%		81%
Revê o texto		55%	100%	100%	84%		85%
							80%

Gramática							
Objetivos específicos	Semana						Méd.
	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	
Identifica pronomes	65%					75%	70%
Identifica nomes			97%			100%	99%
Identifica determinantes	65%					85%	75%
Identifica quantificadores						87%	87%
Identifica adjetivos			97%			100%	99%
Identifica verbos no modo indicativo						75%	75%
							84%

### Anexo M – Gráfico da avaliação de Português do 1.º CEB



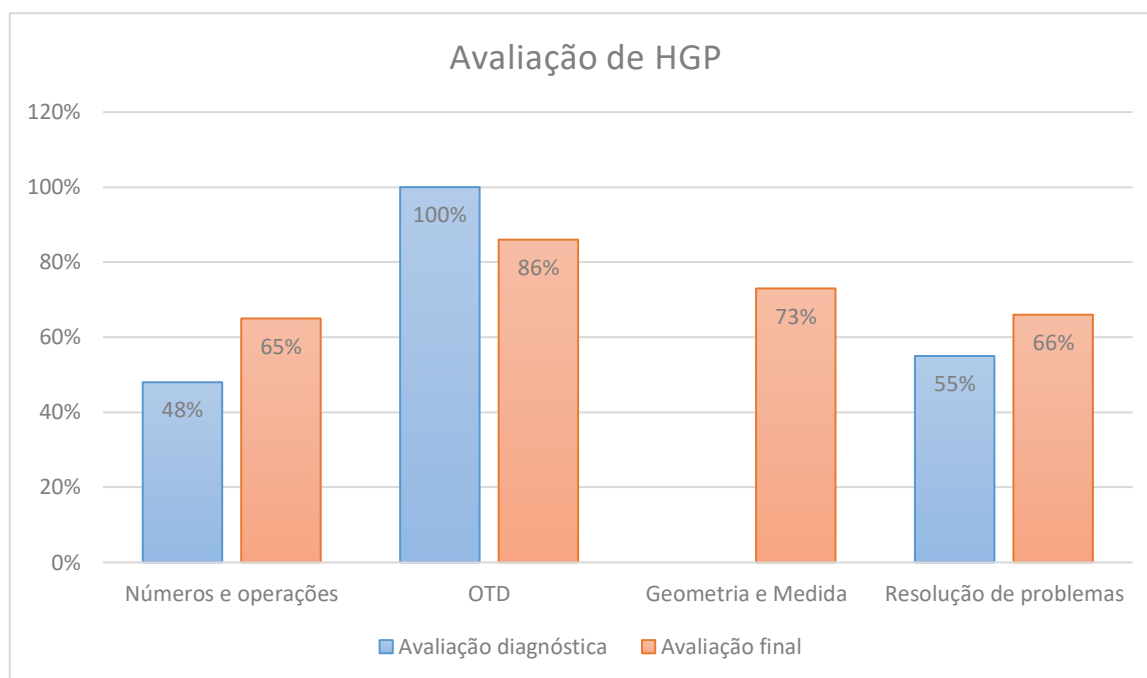
## Anexo N - Grelhas da avaliação final de Matemática do 1.º CEB

Números e operações							
Objetivos específicos	Semana						
	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	Méd.
Escreve números racionais não negativos na forma decimal	32%			70%		65%	56%
Opera com números racionais não negativos na forma decimal	35%	46%	75%	70%		65%	58%
Escreve frações equivalentes	75%			75%			75%
Estabelece a relação entre números na forma de fração, decimal e percentagem	54%		88%			65%	69%
							65%
Organização e Tratamento de Dados							
Objetivos específicos	Semana						
	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	Méd.
Interpreta a informação dos gráficos de barras						75%	75%
Interpreta a informação dos pictogramas			100%			95%	97%
							86%
Geometria e Medida							
Objetivos específicos	Semana						
	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	Méd.
Realiza a conversão de medidas de comprimento						50%	50%
Calcula o perímetro de figuras						85%	85%
Calcula a área de figuras						85%	85%
							73%

Organização e Tratamento de Dados

Objetivos específicos	Semana						
	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	Méd.
Identifica a questão a resolver e os dados do problema	75%	95%	100%		100%	100%	94%
Seleciona uma estratégia adequada para a resolução do problema	65%	65%	75%		68%	32%	61%
Operacionaliza corretamente a estratégia selecionada	45%	52%	65%		45%	12%	44%
							66%

## Anexo O – Gráfico da avaliação de Matemática do 1.º CEB



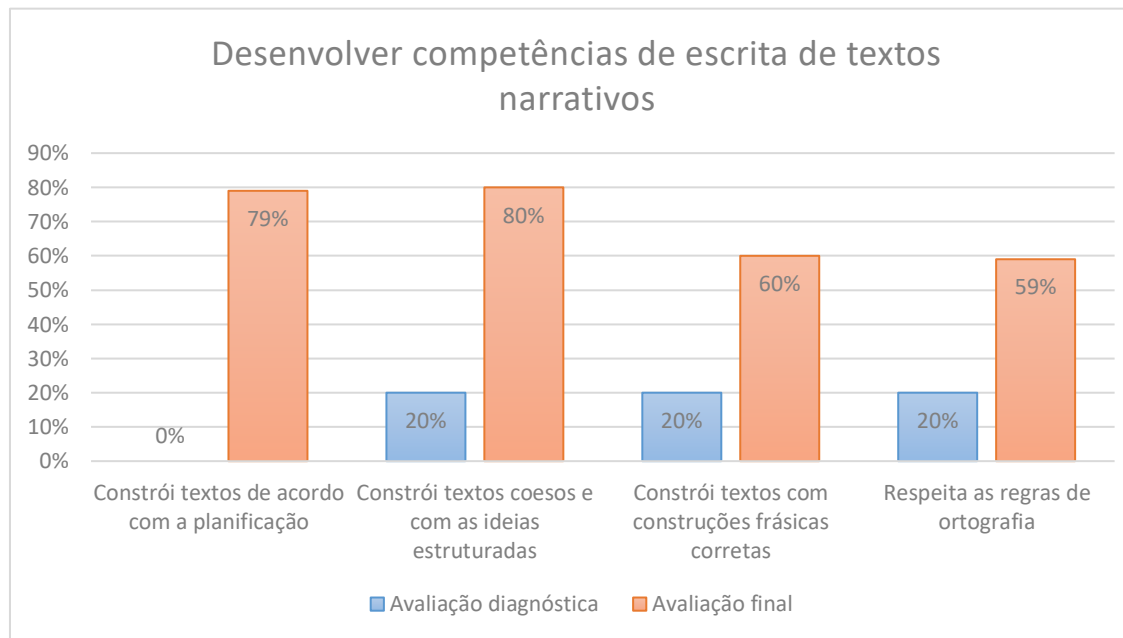
## Anexo P - Grelhas da avaliação final de Estudo do Meio do 1.º CEB

Natureza							
Objetivos específicos	Semana						
	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	Méd.
Localiza o Planeta Terra	100%						100%
Localiza os restantes planetas do sistema solar	95%						95%
Distingue estrela de planeta	85%						85%
Investiga sobre um planeta e partilha a informação recolhida.	100%						100%
Localiza, no mapa, rios de Portugal					65%	55%	60%
Localiza, no mapa, serras de Portugal					72%	55%	64%
Identifica o maior rio e a maior serra de Portugal						72%	72%
							82%
Sociedade							
Objetivos específicos	Semana						
	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	Méd.
Sabe quando Portugal aderiu à União Europeia				85%			85%
Identifica quantos países pertencem à EU e quantos utilizam o euro				72%			72%
Identifica o nome do hino da UE				92%			92%
							83%

## Anexo Q – Avaliação do Objetivo Geral 1 do 1.º CEB

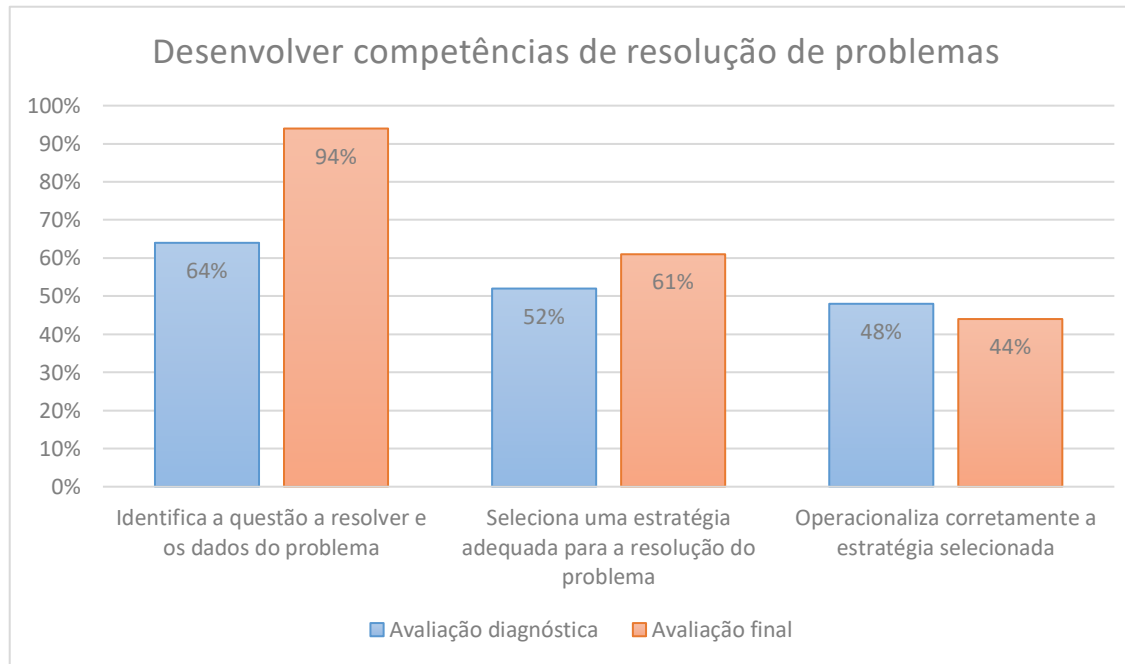
### OBJETIVO 1 - DESENVOLVER COMPETÊNCIAS DE ESCRITA DE TEXTOS NARRATIVOS

Objetivos específicos	Indicadores	Semana 1	Semana 2	Semana 3	Semana 4	Semana 5	Semana 6	Média (por indicador)
Escrever textos narrativos	Constrói textos de acordo com a planificação		75%	68%	82%	92%		<b>79%</b>
	Constrói textos coesos e com as ideias estruturadas		80%	78%	81%	79%		<b>80%</b>
	Constrói textos com construções frásicas corretas		60%	64%	45%	71%		<b>60%</b>
	Respeita as regras de ortografia		65%	45%	50%	75%		<b>59%</b>



## Anexo R – Avaliação do Objetivo Geral 2 do 1.º CEB

DESENVOLVER COMPETÊNCIAS DE RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS								
Objetivos específicos	Indicadores	Semana 1	Semana 2	Semana 3	Semana 4	Semana 5	Semana 6	Média (por indicador)
Resolve problemas	Identifica a questão a resolver e os dados do problema	75%	95%	100%		100%	100%	<b>94%</b>
	Seleciona uma estratégia adequada para a resolução do problema	65%	65%	75%		68%	32%	<b>61%</b>
	Operacionaliza corretamente a estratégia selecionada	45%	52%	65%		45%	12%	<b>44%</b>



## Anexo S. Entrevista à OC de HGP do 2.º CEB

### 1. Caracterizar o professor e o seu percurso profissional

Idade:	<b>48 anos</b>
Formação:	1 - Licenciatura em Ensino de Português e Francês, 2º Ciclo do Ensino Básico. 2 – Pós-Graduação e Formação Especializada em Educação Especial. 3 - Mestrado em Psicologia (Domínio do Desenvolvimento Sensorial e Cognitivo).
Local de formação:	1 - Escola Superior de Educação de Viana do Castelo. 2 - Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. 3 - ISEIT – Instituto Superior de Estudos Interculturais e Transdisciplinares de Almada, Jean Piaget.
Tempo de serviço:	26 nos

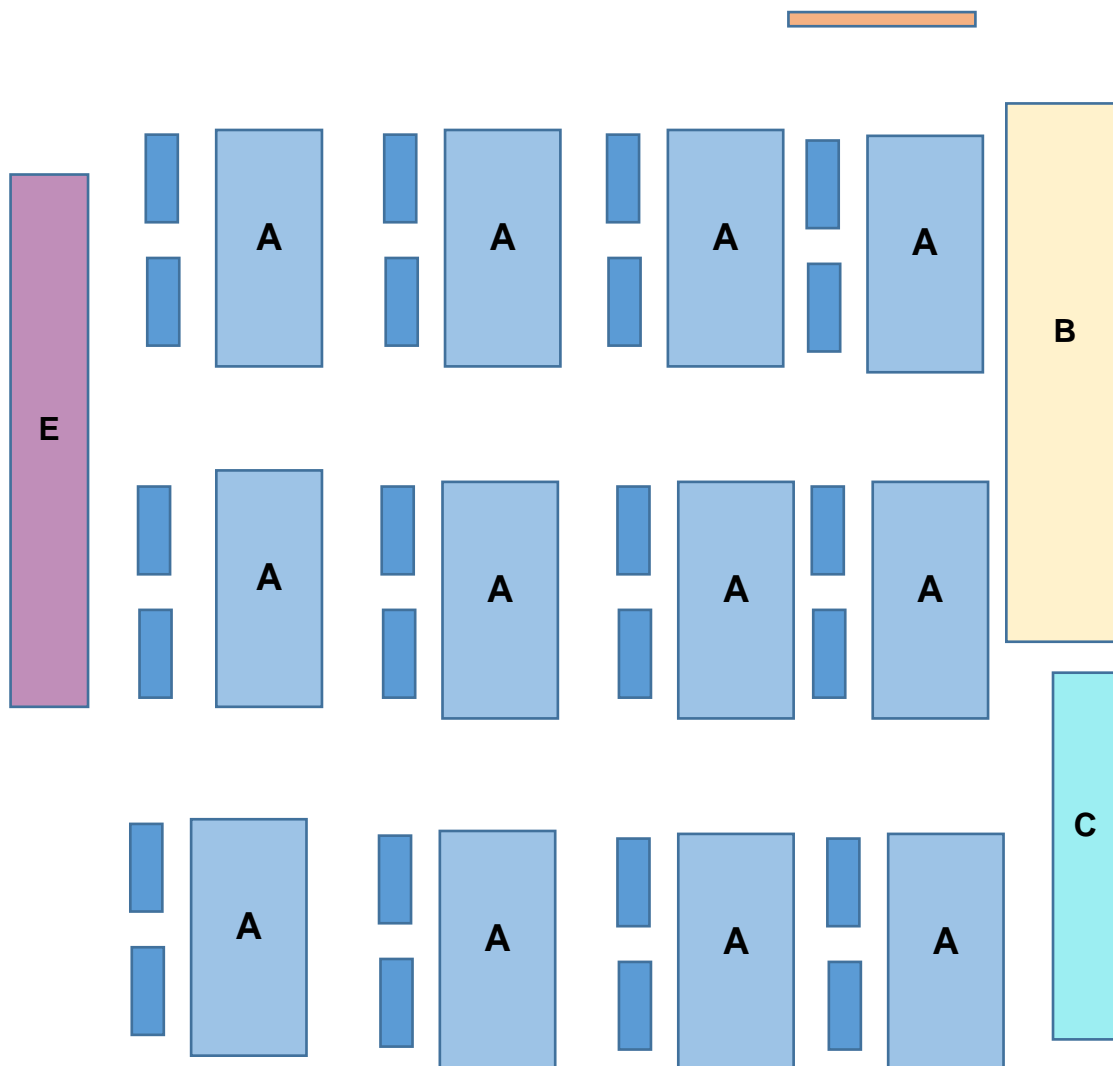
### 2. Conhecer a escola e a inserção do professor nesta escola

<b>Há quanto tempo leciona nesta escola?</b>	Cinco anos.
<b>Está prevista a realização de atividades entre as turmas? Quais/de que tipo?</b>	Não, em contexto de aula. Sim, através de uma atividade de escrita na modalidade de concurso e na qual participam as turmas do 2º Ciclo. A atividade intitula-se “Como Se Escreve?” e é dinamizada todos os meses. Tem como objetivos primordiais sensibilizar os alunos para a correção da leitura e da escrita, de forma lúdica, bem como mobilizar a aplicação das várias grafias e sentidos de uma palavra, num contexto próprio.

### 3. Conhecer o modelo de planificação e gestão do ensino do professor

<p><b>Relativamente ao processo pedagógico, como planifica a sua intervenção e como estrutura o tempo letivo?</b></p>	<p>A intervenção é planificada tendo como referencial o currículo nacional do Ensino Básico, para a disciplina de Português.</p> <p>As atividades são planificadas a longo prazo (anualmente); a médio prazo (mensalmente) e a curto prazo (diariamente) e em conformidade, também, com o manual adotado.</p> <p>À data do início do ano letivo, é feito o diagnóstico aos alunos para traçar o perfil da turma e avaliar o nível de competências de todos. Os resultados apurados ditarão o tipo de planificação a elaborar, as estratégias de ensino a definir e as atividades a desenvolver.</p> <p>A intervenção é feita diariamente em grande grupo, com a proposta de tarefas que sistematizam e reforçam os conteúdos programáticos que são lecionados. Tais tarefas agrupam-se por domínios que vão sendo, gradualmente, desenvolvidos nos alunos, quer em trabalho de aula, quer extra aula, no decurso do ano letivo.</p> <p>A lecionação de conteúdos segue, em regra, a estrutura do manual sendo que, quando oportuno, antecipam-se conteúdos, adiante novamente abordados.</p> <p>As aprendizagens a realizar pelos alunos não lhes são propostas de forma aleatória. Para os conteúdos de um maior grau de complexidade ou que exijam a realização de tarefas cujo grau executivo seja mais elaborado, reservam-se os tempos letivos de maior duração (100 minutos). O mesmo acontece em momentos de avaliação, para os quais se destinam tempos letivos iguais. Destina-se o mesmo tempo ao trabalho colaborativo entre pares, com vista a produções e resultados mais profícuos.</p>
---	---

**Anexo T. Planta da Sala de Aula do 6.º L**



<b>Legenda</b>	
A	Secretárias dos alunos
B	Secretária da professora
C	Quadro
E	Armário

### Anexo U. Grelha de caracterização socioeducativa dos alunos do 2.º CEB

Caracterização dos alunos – 6.º L Número total de alunos: 22							
IDENTIFICAÇÃO				INSERÇÃO SÓCIO-ECONÓMICA			Observações
	Nome	Idade	Sexo	Agreg.F amil.	Profissão do pai	Profissão da mãe	
1	BS	11	F	Sem dados	Sem dados	Sem dados	
2	BS	11	M	Sem dados	Sem dados	Sem dados	Medidas universais: a), b) <b>Mat.,Port.,CN, Ing.</b> artigo 28º - adaptações na avaliação
	BS	11	M	Sem dados	Sem dados	Sem dados	<b>NEE – RTP Educação Especial e Psicologia</b> Medidas universais: a), b), e) <b>Medidas seletivas:</b> b), c) d) <b>Condições especiais de avaliação</b>
4.	BS	11	M	Sem dados	Sem dados	Sem dados	Medidas universais. a) b) Matemática  <b>Níveis Negativos: ING, MAT. e ECD</b>
5.	BS	11	M	Sem dados	Sem dados	Sem dados	
6.	BS	12	M	Sem dados	Sem dados	Sem dados	
7.	BS	11	M	Sem dados	Sem dados	Sem dados	
8.	BS	11	F	Sem dados	Sem dados	Sem dados	
9.	BS	11	F	Sem dados	Sem dados	Sem dados	
10.	BS	11	F	Sem dados	Sem dados	Sem dados	

11.	BS	11	F	Sem dados	Sem dados	Sem dados	Medidas universais: a), b) Mat.,Port.,CN,Ing. artigo 28º - adaptações na avaliação
12.	BS	11	F	Sem dados	Sem dados	Sem dados	
13.	BS	10	M	Sem dados	Sem dados	Sem dados	
14.	BS	11	F	Sem dados	Sem dados	Sem dados	
15.	BS	10	M	Sem dados	Sem dados	Sem dados	
16.	BS	11	F	Sem dados	Sem dados	Sem dados	
17.	BS	11	F	Sem dados	Sem dados	Sem dados	
18.	BS	11	M	Sem dados	Sem dados	Sem dados	
19.	BS	11	M	Sem dados	Sem dados	Sem dados	Ensino articulado
20.	BS	11	M	Sem dados	Sem dados	Sem dados	
21.	BS	11	M	Sem dados	Sem dados	Sem dados	
22.	BS	12	F	Sem dados	Sem dados	Sem dados	Integrou a turma no início do 2.º Período

## Anexo V. Grelha de avaliação diagnóstica de Competências Transversais do 2.º CEB

Descritores	Competências Transversais <sup>5</sup>																						%	
	Alunos																							
	BS	BP	BAP	C	DL	DG	G	I	LR	LF	MS	MN	MM	MC	MA	RN	RG	RS	SS	SD	VL	MF		
<b>Responsabilidade e integridade</b>																							<b>59</b>	
É assíduo	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	100
É pontual	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	50
Respeita a vez de falar de todos	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	50
Resolve amigavelmente os conflitos	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	59
Respeita os colegas e a professora	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	55
<b>Excelência e exigência</b>																							<b>41</b>	
É rigoroso nos trabalhos que realiza	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	41
É perseverante perante dificuldades	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	41
<b>Curiosidade, reflexão e inovação</b>																							<b>63</b>	
Participa voluntariamente	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	59
Participa quando solicitado	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	77
Participa partilhando ideias pertinentes	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	77
Demonstra um pensamento reflexivo e crítico	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	50
É autónomo no trabalho individual	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	50
<b>Relacionamento interpessoal</b>																							<b>68</b>	
Respeita as opiniões dos colegas	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	50
Participa em discussões de grupo	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	68
Sabem delegar tarefas	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	73
Coopera com os colegas	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	82
<b>Motivação e interesse pela aprendizagem</b>																							<b>46</b>	
Realiza as atividades propostas	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	59
Revela interesse pelas atividades propostas	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	32

Legenda							
	Frequentemente		Algumas vezes		Raramente	N	Não observado
O	Observação direta	P	Produções	E	Entrevista às OC		

<sup>5</sup> De acordo com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (2017)

## Anexo X. Grelha de avaliação diagnóstica de Português do 2.º CEB

Português																							
Descritores	Alunos																						%
	BS	BP	BAP	C	DL	DG	G	I	LR	LF	MS	MN	MM	MC	MA	RN	RG	RS	SS	SD	VL	MF	
<b>Oralidade</b>																							<b>18</b>
Explícita, com fundamentação adequada, sentidos implícitos.	N	N	N	N	N	O	O	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	O	O	N	18
Comunica, em contexto formal, informação essencial (resumo).	N	N	N	N	N	O	O	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	O	O	N	18
<b>Leitura</b>																							<b>41</b>
Lê em voz alta, de forma silenciosa e autónoma.	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	86
Explícita o sentido global de um texto.	N	O	O	O	N	O	O	O	O	O	N	N	O	O	O	N	O	O	O	O	O	N	18
Identifica ideias principais.	N	O	O	O	N	O	O	O	O	O	N	N	O	O	O	N	O	O	O	O	O	N	18
Compreende a utilização de recursos expressivos para a construção de sentido do texto (anáfora)	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	-----
Utiliza procedimentos de registo e tratamento de informação.	N	O	O	O	N	O	O	O	N	O	O	O	O	O	N	O	N	O	O	O	O	O	41
<b>Escrita</b>																							<b>13</b>
Escreve textos de carácter narrativo, integrando o diálogo e a descrição.	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	5
Escreve textos informativos.	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	5
Utiliza sistematicamente processos de planificação, textualização e revisão de textos.	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	0
Redige textos de âmbito escolar, como o resumo.	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	68
Escreve sem erros ortográficos	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	5
Constrói textos coesos e com as ideias estruturadas	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	5
Constrói textos com construções frásicas corretas	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	5
<b>Gramática</b>																							<b>59</b>
Distingue pronomes de determinantes	N	O	O	O	N	O	O	O	N	O	O	O	O	O	N	O	N	O	O	O	O	O	59
Utiliza pronomes.	N	O	O	O	N	O	O	O	N	O	O	O	O	O	N	O	N	O	O	O	O	O	59

Legenda							
	Frequentemente		Algumas vezes		Raramente	N	Não observado
O	Observação direta	P	Produções	E	Entrevista às OC		

## Anexo Z. Grelha de avaliação diagnóstica de HGP do 2.º CEB

História e Geografia de Portugal																									
Descritores	Alunos																							%	
	BS	BP	BAP	C	DL	DG	G	I	L R	LF	MS	MN	MM	MC	MA	RN	RG	RS	SS	SD	VL	MF			
<b>Invasões napoleónicas e o nascimento do liberalismo em Portugal</b>																								<b>23</b>	
Identifica e localiza as três invasões napoleónicas.	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	-----
Analisa a ligação entre a revolução de 1820, o descontentamento face à tutela inglesa e à permanência da Corte no Brasil.	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	-----
Compreende que a Constituição de 1822 significou uma rutura relativamente ao absolutismo, ao estabelecer os princípios fundamentais do liberalismo.	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	-----
Relaciona a guerra civil com a divisão do país entre defensores do absolutismo e defensores do liberalismo.	N	N	N	N	N			N	N	N				N	N	N	N		N						23
Identifica/aplica os conceitos: guerra civil, monarquia liberal, Constituição, mudança, rutura.	N	N	N	N	N			N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N						23
<b>Leitura e análise de documentos</b>																								<b>9</b>	
Faz a leitura de um documento e retirar informações importantes.	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	9
Compara a informação de documentos variados.	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	9
Inferir informações através da análise de documentos.	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	9
<b>Comunicação nas partilhas de ideias</b>																								<b>30</b>	
Comunica descobertas e informações.	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	45
Mobiliza os conceitos históricos trabalhados para a comunicação de ideias.	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	0
Justifica pontos de vista e opiniões.	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	45

Legenda						
	Frequentemente		Algumas vezes		Raramente	N
O	Observação direta	P	Produções	E	Entrevista às OC	Não observado

## Anexo AA. Potencialidades e Fragilidades do 2.º CEB

	POTENCIALIDADES	FRAGILIDADES
<b>Competências sociais</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabalho cooperativo</li> <li>• Envolvimento nas tarefas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pouca participação oral em grande grupo nas atividades</li> <li>• Falta de motivação para a aprendizagem</li> <li>• Ausência de momentos de autorregulação de aprendizagens</li> </ul>
<b>Português</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escrita de resumos</li> <li>• Comunicação oral</li> <li>• Distinção entre pronomes e determinantes</li> <li>• Utilização de pronomes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escrita de textos narrativos com muitos erros ortográficos, fraca construção frásica, pouca estruturação de ideias, e falta de coesão textual)</li> <li>• Dificuldades na interpretação de texto (inferências)</li> <li>• Pouca reflexão sobre a utilidade do trabalho específico sobre a língua</li> </ul>
<b>História e Geografia de Portugal</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comunicação oral</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dificuldade na interpretação das fontes de informação</li> <li>• Dificuldade na compreensão de enunciados orais e escritos</li> <li>• Dificuldade na comunicação escrita de ideias</li> <li>• Inexistência de mobilização dos conceitos históricos na comunicação escrita e oral</li> </ul>

## Anexo AB. Estratégias implementadas no 2.º CEB

OBJETIVOS GERAIS DO PI	ESTRATÉGIAS GLOBAIS TRANSVERSAIS	ESTRATÉGIAS GLOBAIS DE TRABALHO EM CADA ÁREA CURRICULAR
<p><b>Desenvolver competências de escrita</b></p>	<p><b>Participação em processos de autorregulação das aprendizagens</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilização de listas de verificação das aprendizagens de cada disciplina para regulação do trabalho;</li> <li>• Promoção de momentos de balanço e avaliação das atividades individuais e em grupo;</li> <li>• Utilização de grelhas de auto e heteroavaliação nas tarefas;</li> <li>• Definição participada dos critérios de avaliação de diferentes atividades/ momentos;</li> </ul>	<p>Em Português:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Planificação de texto;</li> <li>• Revisão de texto;</li> <li>• Realização de atividades diversificadas de produção escrita;</li> <li>• Promoção de atividades de escrita cooperativa;</li> <li>• Introdução da rotina <u>Apresentação de Produções</u>, intercalada com a rotina de leitura do PNL</li> </ul> <p>Em H.G.P.:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Introdução da rotina <u>3 Minutos Sociedade</u>;</li> <li>• Produção de textos com diferentes funções;</li> <li>• Promoção da escrita de resumos dos trabalhos por projeto para auxiliar no estudo dos temas;</li> <li>• Realização de trabalhos por projeto.</li> </ul>
<p><b>Desenvolver competências de análise de fontes variadas de informação</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Construção participada dos critérios de avaliação do trabalho cooperativo;</li> <li>• Participação dos alunos na construção das avaliações formativas e sumativas.</li> </ul> <p><b>Diferenciação pedagógica</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabalho cooperativo;</li> <li>• Momentos de trabalho autónomo;</li> <li>• Trabalho por Projeto</li> </ul>	<p>Em ambas as disciplinas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilização de fontes diversificadas para recolher informação;</li> <li>• Realização de atividades de descodificação e comunicação da informação recolhida em diversificadas fontes.</li> </ul> <p>Em H.G.P.:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Realização de atividades investigativas com recurso a diferentes fontes de informação;</li> <li>• Seleção e análise da informação recolhida.</li> </ul>

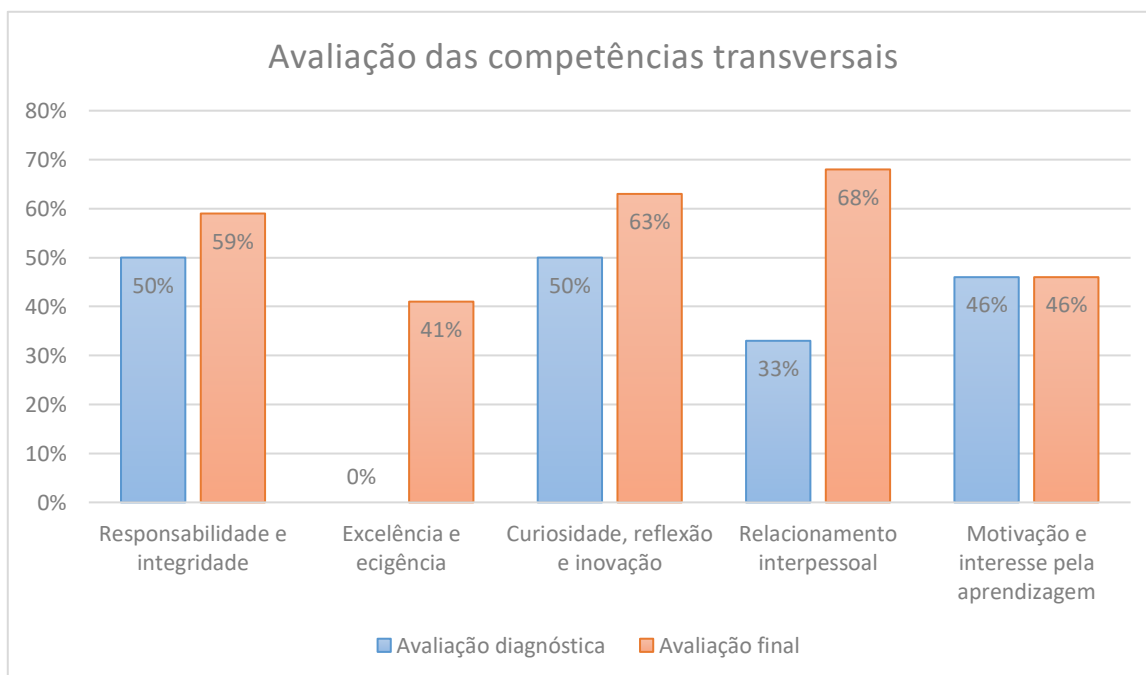
## Anexo AC – Grelha de avaliação final de Competências Transversais do 2.º CEB

Competências Transversais <sup>6</sup>																									
Descritores	Alunos																							%	
	BS	BP	BAP	C	DL	DG	G	I	LR	LF	MS	MN	MM	MC	MA	RN	RG	RS	SS	SD	VL	MF			
<b>Responsabilidade e integridade</b>																								<b>59</b>	
É assíduo	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	100
É pontual	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	50
Respeita a vez de falar de todos	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	50
Resolve amigavelmente os conflitos	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	59
Respeita os colegas e a professora	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	55
<b>Excelência e exigência</b>																								<b>41</b>	
É rigoroso nos trabalhos que realiza	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	41
É perseverante perante dificuldades	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	41
<b>Curiosidade, reflexão e inovação</b>																								<b>63</b>	
Participa voluntariamente	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	59
Participa quando solicitado	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	77
Participa partilhando ideias pertinentes	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	77
Demonstra um pensamento reflexivo e crítico	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	50
É autónomo no trabalho individual	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	50
<b>Relacionamento interpessoal</b>																								<b>68</b>	
Respeita as opiniões dos colegas	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	50
Participa em discussões de grupo	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	68
Sabem delegar tarefas	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	73
Coopera com os colegas	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	82
<b>Motivação e interesse pela aprendizagem</b>																								<b>46</b>	
Realiza as atividades propostas	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	59
Revela interesse pelas atividades propostas	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	32

Legenda							
O	Frequentemente	P	Algumas vezes	E	Raramente	N	Não observado
O	Observação direta	P	Produções	E	Entrevista às OC		

<sup>6</sup> De acordo com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (2017)

## Anexo AD – Gráfico da avaliação das Competências Transversais do 2.º CEB



## Anexo AE -- Grelhas de avaliação final de Português do 2.º CEB

Oralidade										
Objetivos específicos	Semana									
	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª	9ª	Méd.
Compreender o sentido global de um texto narrativo.	65%	75%	84%	92%	100%	65%	74%			79%
Identificar pelo contexto ou pela estrutura interna o sentido de palavras, expressões ou fraseologias desconhecidas.	35%	74%				45%				55%
										67%

Leitura										
Objetivos específicos	Semana									
	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª	9ª	Méd.
Antecipar o assunto de um texto, mobilizando conhecimentos anteriores.	12%	15%	12%	30%	50%	15%	34%			23%
Identificar pelo contexto ou pela estrutura interna o sentido de palavras, expressões ou fraseologias desconhecidas.	12%	15%	12%	30%	50%	15%	34%			23%
Ler em voz alta com fluência e expressividade.	50%	60%	54%	70%	62%	42%	14%	72%		53%
Reconhecer a estrutura e elementos constitutivos do texto narrativo.	75%	65%	82%			65%	70%			72%
										43%

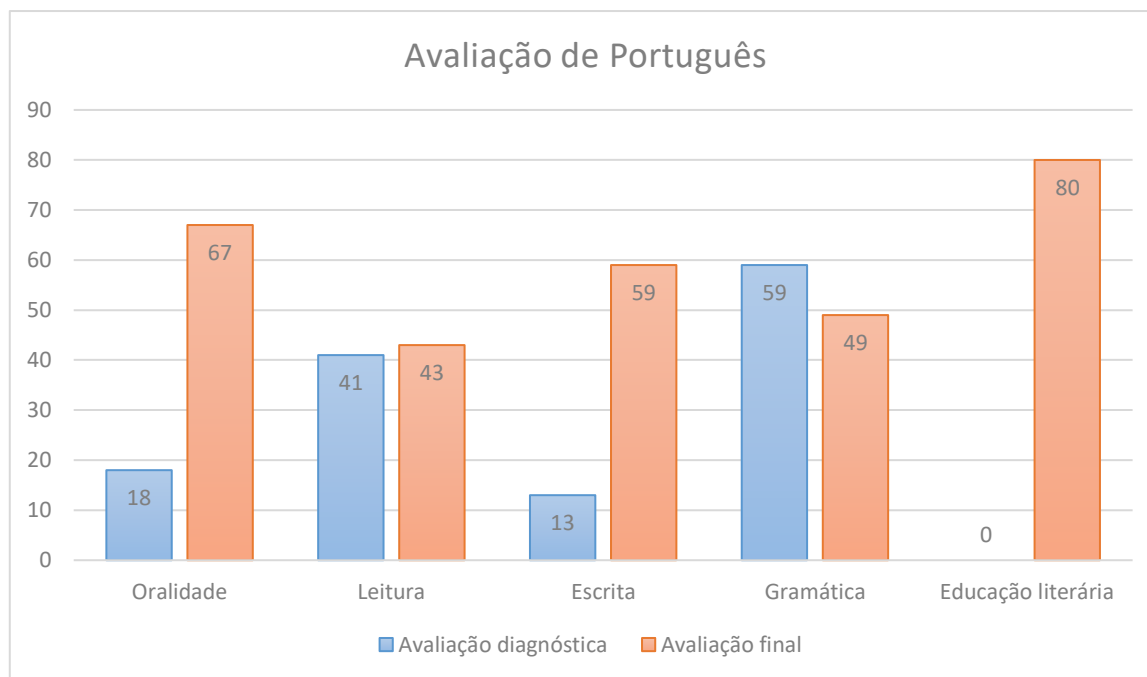
Escrita										
Objetivos específicos	Semana									
	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª	9ª	Méd.
Respeita as regras de ortografia	12%		15%		13%	25%	25%			18%
Respeita o formato textual da narrativa e da descrição	92%		86%		95%	88%	92%			91%
Respeita o tema, utilizando informação pertinente	65%		64%		69%	75%	78%			70%
Utiliza pontuação correta	54%		55%		50%	65%	54%			56%
Escreve um texto coeso	45%		40%		34%	46%	25%			38%

Sequencializa corretamente as ideias	41%		46%		72%	68%	65%			58%
Planifica o texto	0%		84%		87%	95%	90%			71%
Revê o texto	2%		65%	82%	87%	87%	95%			70%
										59%

Gramática										
Objetivos específicos	Semana									Méd.
	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª	9ª	
Identificar advérbios	45%									45%
Identifica pronomes		43%					64%			54%
Identifica nomes		76%								76%
Identifica determinantes		65%					54%			60%
Identifica quantificadores		33%								33%
Identifica adjetivos		57%								57%
Identifica preposições		15%	24%	64%	50%		54%			41%
Identifica verbos nos modos indicativo, imperativo e condicional						21%	25%	25%		24%
										49%

Educação literária										
Objetivos específicos	Semana									Méd.
	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª	9ª	
Identifica a personagem principal	100%						100%	100%		100%
Identifica as personagens secundárias	82%						87%	98%		94%
Interpreta a obra lida	65%	50%			32%	45%	65%	42%		50%
										80%

## Anexo AF – Gráfico da avaliação de Português do 2.º CEB

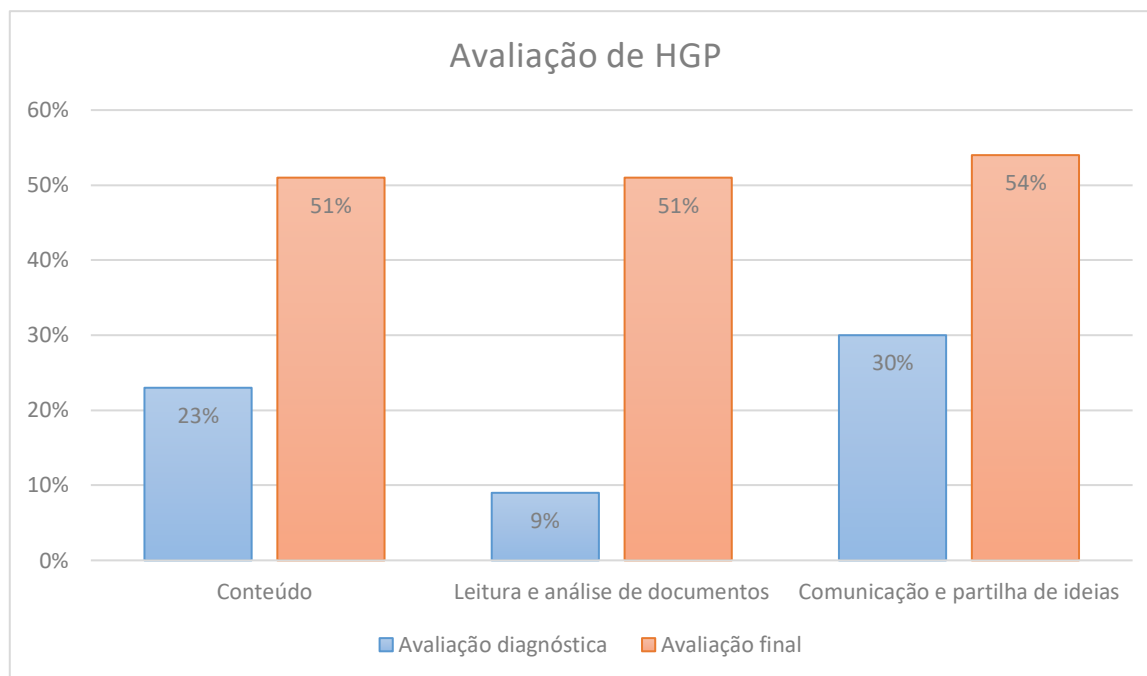


## Anexo AG - Grelhas da avaliação final de HGP do 2.º CEB

HGP				
Tema	Objetivo geral	Objetivos específicos	Média por objetivo específico	Média do objetivo geral
Portugal na segunda metade do século XIX	Caracterizar a indústria e os transportes na segunda metade do século XIX	1. Identificar as diferenças que surgiram na indústria no século XIX	75%	70%
		2. Identificar as principais zonas industriais do século XIX em Portugal	65%	
		3. Compreender a importância da rede ferroviária para o desenvolvimento das cidades e da indústria	53%	
		4. Identificar os principais meios de transporte utilizados	87%	
	Caracterizar a agricultura e a ciência na segunda metade do século XIX, relacionando-a com o crescimento da população	1. Contextualizar a precariedade da agricultura após as invasões napoleónicas	45%	45%
		2. Referir a importância da introdução da máquina a vapor para a agricultura	65%	
		3. Referir as medidas tomadas para desenvolver a agricultura	25%	
		4. Identificar os novos alimentos introduzidos	76%	
		5. Referir melhorias na ciência e na medicina	12%	
		6. Identificar os motivos para o crescimento da população	45%	
	Relacionar o trabalho infantil na segunda metade do século XIX com a importância dos direitos humanos para a sociedade atual	1. Identificar o trabalho infantil como uma consequência da industrialização	87%	77%
		2. Referir a importância das declarações universais dos direitos humanos e das crianças	98%	
		3. Identificar a abolição da pena de morte e da escravatura como conquistas de direitos humanos no século XIX	45%	
Caracterizar o vestuário, a habitação e a educação na segunda metade do século XIX	1. Identificar características da habitação do século XIX	87%	66%	
	2. Identificar características do vestuário do século XIX	45%		
	3. Identificar características da educação no século XIX	65%		

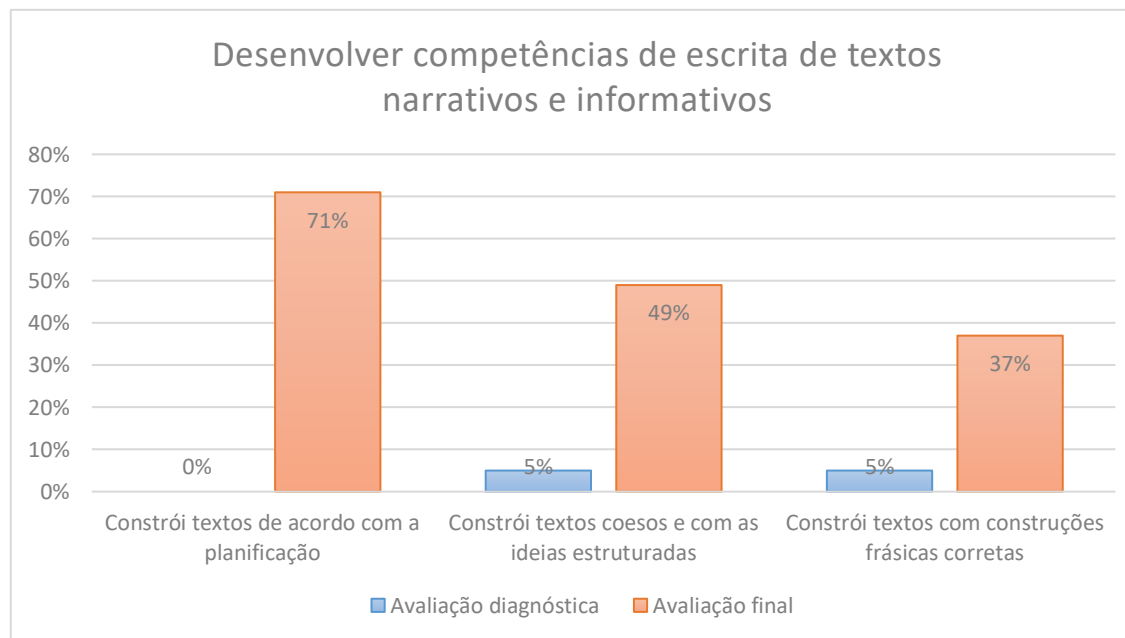
	Relacionar a modernização das grandes cidades com a elevada emigração na segunda metade do século XIX	1. Caracterizar as cidades do Porto e de Lisboa	24%	21%
		2. Contextualizar o aparecimento de bairros operários	45%	
		3. Contextualizar a emigração em Portugal	10%	
		4. Contextualizar o êxodo rural em Portugal	4%	
	Caracterizar a arquitetura e a literatura da segunda metade do século XIX	1. Referir a importância do ferro e do vidro para a arquitetura portuguesa	42%	28%
		2. Identificar autores portugueses importantes do século XIX	21%	
		3. Caracterizar o romantismo e o realismo	12%	
		4. Escolher e caracterizar obras artísticas importantes	35%	
	Desenvolver a competência de utilização de diferentes fontes de informação com diversas linguagens	1. Recolher informação de diferentes fontes	75%	51%
		2. Analisar informação de diferentes fontes	45%	
		3. Comparar a informação recolhida em diferentes fontes e fazer inferências	32%	
	Comunicar os conteúdos aprendidos	1. Mostrar segurança e domínio do tema.	37%	54%
		2. Utilizar um registo linguístico adequado ao tema.	65%	
		3. Comunicar as ideias de forma clara.	42%	
		4. Mobilizar os conceitos históricos trabalhados para a comunicação de ideias.	42%	
		5. Justifica pontos de vista e opiniões.	82%	

## Anexo AH – Gráfico da avaliação de HGP do 2.º CEB



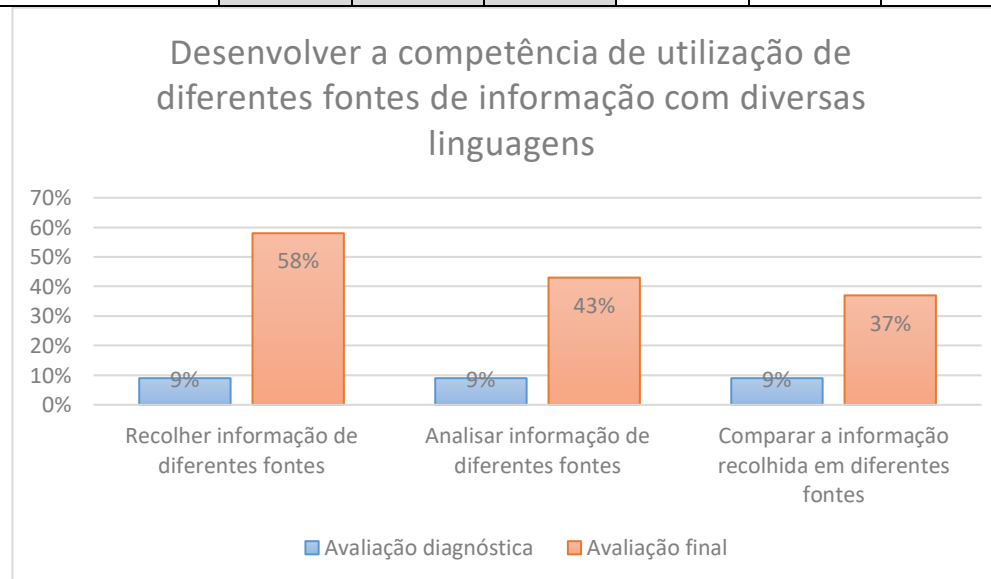
## Anexo AI – Avaliação do Objetivo Geral 1 do 2.º CEB

OBJETIVO 1 - DESENVOLVER COMPETÊNCIAS DE ESCRITA DE TEXTOS NARRATIVOS E INFORMATIVOS											
Objetivos específicos	Indicadores	Semana 1	Semana 2	Semana 3	Semana 4	Semana 5	Semana 6	Semana 7	Semana 8	Semana 9	Média (por indicador)
Escrever textos narrativos	Constrói textos de acordo com a planificação	0%		84%		87%	95%	90%			71%
	Constrói textos coesos e com as ideias estruturadas;	43%		43%		53%	57%	45%			49%
	Constrói textos com construções frásicas corretas	33%		35%		32%	45%	40%			37%



## Anexo AJ – Avaliação do Objetivo Geral 2 do 2.º CEB

OBJETIVO 2 - DESENVOLVER A COMPETÊNCIA DE UTILIZAÇÃO DE DIFERENTES FONTES DE INFORMAÇÃO COM DIVERSAS LINGUAGENS <sup>7</sup>											
Objetivos específicos	Indicadores	Semana 1	Semana 2	Semana 3	Semana 4	Semana 5	Semana 6	Semana 7	Semana 8	Semana 9	Média (por indicador)
Tratar informação de diferentes fontes	Recolher informação de diferentes fontes		24%	52%	65%	65%	80%				58%
	Analisar informação de diferentes fontes		24%	24%	50%	50%	65%				43%
Relacionar a informação de diferentes fontes	Comparar a informação recolhida em diferentes fontes e fazer inferências				35%	35%	40%				37%



<sup>7</sup> De acordo com Hortas e Dias (2017).

## Anexo AK – Lista de verificação coletiva de HGP do 2.º CEB

<b>domínio</b>	<b>Aprendizagens essenciais de hgp</b>	<b>Observações</b>
Portugal do século XVIII ao século XIX	Evidenciar a importância do Brasil para a economia portuguesa;	
	Relacionar os movimentos migratórios livres e forçados com a cultura do açúcar e com a exploração mineira;	
	Compreender a organização da em diferentes grupos sociais;	
	Reconhecer em D. João V um rei absoluto;	
O triunfo do liberalismo	Caracterizar a ação centralizadora do Marquês de Pombal e o carácter inovador de algumas das suas políticas;	
	Identificar e localizar as três invasões napoleónicas;	
	Analisar a ligação entre a revolução de 1820, o descontentamento face à tutela inglesa e à permanência da Corte no Brasil;	
Portugal na segunda metade do século XIX	Compreender que a Constituição de 1822 significou uma rutura relativamente ao absolutismo e uma manifestação do liberalismo;	
	Relacionar o desenvolvimento da produção industrial nas zonas de Lisboa/Setúbal e Porto/Guimarães com as inovações tecnológicas ocorridas;	
	Explicar as migrações oitocentistas, relacionando-as com o crescimento populacional e com o processo de Industrialização;	
	Referir o aparecimento de um novo grupo social (operariado), a progressiva perda de privilégios da nobreza e a ascensão da burguesia;	
A revolução republicana	Analisar o processo que desembocou na abolição da escravatura e da pena de morte;	
	Explicar como o desgaste da monarquia constitucional conduziu à revolução republicana;	
	Analisar princípios da Constituição de 1911 característicos de um regime republicano;	
Os anos da ditadura	Identificar medidas governativas da 1.ª República relacionadas com a educação e com os direitos dos trabalhadores;	
	Sintetizar as principais características do Estado Novo;	
O 25 de abril	Relacionar a guerra colonial com a noção de império no contexto do Estado Novo;	
	Reconhecer os motivos que conduziram a revolução do 25 de abril, bem como algumas das mudanças operadas;	
O Portugal de hoje	Caracterizar o essencial do processo de democratização entre 1975 e 1982;	
Os lugares onde vivemos	Explicar a ação de fatores naturais e humanos na distribuição da população e do povoamento no território nacional	
	Comparar o espaço rural com o espaço urbano, em Portugal	
	Elaborar pesquisas documentais sobre problemas da vida quotidiana	
	Identificar fatores responsáveis pela ocorrência de problemas sociais que afetam as áreas rurais e áreas urbanas	
Como ocupamos os tempos livres	Reconhecer algumas características ambientais, sociais, culturais e paisagísticas que conferem identidade a Portugal e à população portuguesa.	
	Caracterizar os principais setores de atividades económicas e a evolução da distribuição da população por setores de atividade	
	Exemplificar a importância do lazer e das diferentes formas de turismo em Portugal;	
O mundo mais perto de nós	Identificar fatores responsáveis por problemas ambientais que afetam o território nacional;	
	Exemplificar ações a empreender, no sentido de solucionar ou mitigar problemas ambientais que afetam o território nacional,	
O mundo mais perto de nós	Comparar as vantagens e as desvantagens da utilização dos diferentes modos de transporte	
	Relacionar a distribuição das redes de transporte com a distribuição da população e atividades económicas	
	Discutir a importância do desenvolvimento das telecomunicações nas atividades humanas e qualidade de vida	

Anexo AL – Lista de verificação individual de HGP do 2.º CEB

<b>domínio</b>	<b>Aprendizagens essenciais de HGP</b>	<b>Aquirido</b>	<b>Em aquisição</b>
<b>Portugal do século XVIII ao século XIX</b>	Evidenciar a importância do Brasil para a economia portuguesa;		
	Relacionar os movimentos migratórios livres e forçados com a cultura do açúcar e com a exploração mineira;		
	Compreender a organização da em diferentes grupos sociais;		
	Reconhecer em D. João V um rei absoluto;		
<b>O triunfo do liberalismo</b>	Caracterizar a ação centralizadora do Marquês de Pombal e o carácter inovador de algumas das suas políticas;		
	Identificar e localizar as três invasões napoleónicas;		
	Analisar a ligação entre a revolução de 1820, o descontentamento face à tutela inglesa e à permanência da Corte no Brasil;		
<b>Portugal na segunda metade do século XIX</b>	Compreender que a Constituição de 1822 significou uma rutura relativamente ao absolutismo e uma manifestação do liberalismo;		
	Relacionar o desenvolvimento da produção industrial nas zonas de Lisboa/Setúbal e Porto/Guimarães com as inovações tecnológicas ocorridas;		
	Explicar as migrações oitocentistas, relacionando-as com o crescimento populacional e com o processo de Industrialização;		
	Referir o aparecimento de um novo grupo social (operariado), a progressiva perda de privilégios da nobreza e a ascensão da burguesia;		
<b>A revolução republicana</b>	Analisar o processo que desembocou na abolição da escravatura e da pena de morte;		
	Explicar como o desgaste da monarquia constitucional conduziu à revolução republicana;		
	Analisar princípios da Constituição de 1911 característicos de um regime republicano;		
<b>Os anos da ditadura</b>	Identificar medidas governativas da 1.ª República relacionadas com a educação e com os direitos dos trabalhadores;		
	Sintetizar as principais características do Estado Novo;		
<b>O 25 de abril</b>	Relacionar a guerra colonial com a noção de império no contexto do Estado Novo;		
	Reconhecer os motivos que conduziram a revolução do 25 de abril, bem como algumas das mudanças operadas;		
<b>Os lugares onde vivemos</b>	Caracterizar o essencial do processo de democratização entre 1975 e 1982;		
	Explicar a ação de fatores naturais e humanos na distribuição da população e do povoamento no território nacional		
	Comparar o espaço rural com o espaço urbano, em Portugal		
	Elaborar pesquisas documentais sobre problemas da vida quotidiana		
	Identificar fatores responsáveis pela ocorrência de problemas sociais que afetam as áreas rurais e áreas urbanas		
<b>Como ocupamos os tempos livres</b>	Reconhecer algumas características ambientais, sociais, culturais e paisagísticas que conferem identidade a Portugal e à população portuguesa.		
	Caracterizar os principais setores de atividades económicas e a evolução da distribuição da população por setores de atividade		
	Exemplificar a importância do lazer e das diferentes formas de turismo em Portugal;		
<b>O mundo mais perto de nós</b>	Identificar fatores responsáveis por problemas ambientais que afetam o território nacional;		
	Exemplificar ações a empreender, no sentido de solucionar ou mitigar problemas ambientais que afetam o território nacional;		
	Comparar as vantagens e as desvantagens da utilização dos diferentes modos de transporte		
	Relacionar a distribuição das redes de transporte com a distribuição da população e atividades económicas		
	Discutir a importância do desenvolvimento das telecomunicações nas atividades humanas e qualidade de vida		

## Anexo AM – Registo de planeamento do Trabalho por Projetos

**PORTUGAL NA 2ª METADE DO SÉCULO XIX**

**TRABALHO POR PROJETO - GRUPO 1**

Membros do grupo:

**O QUE VAMOS ESTUDAR**

- INDÚSTRIA
- TRANSPORTES
- HISTÓRIA LOCAL

**O QUE PENSAMOS SOBRE O ASSUNTO**

**DE ONDE PODEMOS RETIRAR INFORMAÇÕES**

**COMPROMISSOS**

**Anexo AN – Registo de planeamento e avaliação das sessões do Trabalho por Projetos**

**PORTUGAL NA 2ª METADE DO SÉCULO XIX**

**REGISTO DAS SESSÕES**

Sessão	O que queremos fazer	O que fizemos	Avaliação

## Anexo AO – Rubrica de avaliação da comunicação do Trabalho por Projeto

### RUBRICA DE AVALIAÇÃO DA COMUNICAÇÃO DO TRABALHO POR PROJETO

Critérios de avaliação	Satisfaz Bastante	Satisfaz	Não Satisfaz
<b>Domínio (do tema)</b>	Demonstra muita segurança e revela um domínio explícito e aprofundado do tema.	Demonstra segurança e domina o tema.	Demonstra insegurança e dificuldade na abordagem do tema.
<b>Discurso</b>	Utiliza um registo de língua adequado ao tema e é claro/a nas ideias expostas.	Utiliza um registo de língua adequado ao tema, ainda que com falhas muito pontuais, e é claro/a nas ideias expostas.	Utiliza um registo de língua desadequado ao tema e não é claro/a nas ideias expostas
<b>Produtos finais</b>	Cria um produto de comunicação, questões e um resumo bem produzidos.	Cria um produto de comunicação, questões e um resumo globalmente bem produzidos.	Não cria produtos de comunicação.
<b>Relacionamento/Cooperação</b>	Estimula os colegas a respeitarem-se e contribui para a criação de um clima de participação ativa de todos os elementos, respeitando as suas opiniões.	Contribui para a criação de um clima de participação ativa de todos os elementos, respeitando as suas opiniões.	Não contribui para a criação de um clima de participação ativa de todos os elementos, desrespeitando as suas opiniões.

## **Anexo AP – Entrevista ao Grupo 1**

**Sara:** Já vos disse então que o vosso nome não vai ser utilizado, mas preciso saber as vossas opiniões sinceras para poder, quando for professora de Português e História melhorar as minhas práticas com os alunos.

Primeira pergunta: para que é que acham que serviu o Trabalho por Projetos?

**P1:** Eu acho que o projeto serve para comunicar mais com os outros e não trabalhar sempre individualista. Para dar palavra a cada pessoa.

**P2:** Eu também acho que é um trabalho em que vamos aprender mais rápido para aprender, porque cada um aprende a sua parte e depois vamos ouvindo os trabalhos dos colegas e aprendendo com eles, se explicarem de uma forma clara.

**Sara:** Quais é que acham que foram as diferenças entre esta forma de trabalho e as aulas dadas pelo professor, quando é só um professor que está ali à frente a explicar?

**P2:** Talvez seja menos aborrecido e também acho que é uma forma diferente de dar a matéria.

**P1:** Eu acho que é mais divertido e nós acabamos por aprender de uma maneira mais divertida e com prazer e eu acho que a gente aprende melhor, então eu acho é muito melhor esta maneira. Não que não goste das aulas das professoras, mas esta é uma maneira de trabalhar num projeto assim em grupo.

**Sara:** O projeto teve várias fases. Quais foram?

**P3:** Primeiro fizemos o planeamento, que foi aquela parte que nós escolhemos o tema e estivemos a discutir o que é que queríamos fazer primeiro e como é que íamos apresentar essas coisas. Depois, tivemos a parte da pesquisa, em que estivemos a fazer a pesquisa das informações, e depois estivemos a construir o PowerPoint, as perguntas e o resumo. E por fim que foram apresentados todos os trabalhos.

**Sara:** Isso mesmo. E, dessas diferentes fases, qual é que foi, para vocês, a mais importante?

**P1:** A mais importante para mim é a apresentação e absorvimento da matéria em nós porque, se nós não absorvemos a matéria, a apresentação não vai servir de nada, porque a apresentação não consiste em estarmos ali a ler. Então, para mim, a parte mais importante é a parte da apresentação.

**P2:** Para mim, a parte mais importante foi a da pesquisa, porque é onde encontramos a informação que queremos dar aos nossos colegas e para fazermos o trabalho.

**Sara:** E a mais difícil?

**P3:** A apresentação. Não gosto de apresentar.

**P2:** Para mim, foi a pesquisa porque nós tínhamos que pesquisar muita coisa e acrescentar muita coisa. Convinha não faltar detalhes e então acho que essa foi a parte mais difícil, porque construir o PowerPoint também foi fácil e apresentar era só seguir a intuição.

**P1:** Para mim, foi a parte de planeamento porque definimos a parte estrutural do trabalho e nós ficamos sempre muito indecisos no que é que vamos fazer. Tomar as decisões, para mim, é o mais difícil. Depois isso vai condicionar todo o resto. Se nós decidirmos ir por aqui, depois é difícil mudar muito o caminho. Eu acho difícil esta parte porque a partir disso nós fazemos o trabalho todo, basicamente.

**Sara:** Acharam que o planeamento das sessões foi importante? O facto de vocês planearem que iam fazer em cada sessão no início de cada sessão?

**P1:** Eu acho que é importante, porque assim estávamos mais organizados na nossa cabecinha e nada corria mal e mesmo que corresse, pelo menos sabíamos o que é que se tinha passado e era mais fácil sabermos o que é que tínhamos feito de errado e sabíamos o que é que era suposto termos feito.

**Sara:** E o balanço que faziam no final de cada sessão? Acham que acham que era importante? Ou acham que era um trabalho desnecessário?

**P2:** não, porque isso também ajudava a saber como é que nós trabalhámos, então não acho que fosse desnecessário.

**P1:** para mim também acho que é muito necessário. Assim os professores conseguem ter mais atenção e nós também ao que está a acontecer no trabalho e vamos conseguindo ver o que é que correu bem, o que correu mal e o que nos falta fazer para melhorar.

**Sara:** Sim, para poderem melhorar na sessão seguinte, é isso?

**P1:** Sim.

**P3:** Eu acho que era uma perda de tempo porque fazíamos sempre só no final e às vezes elas demoravam tempo e perdíamos intervalo.

**P1:** Não. Nós fazíamos isso sempre mais cedo. Às vezes tínhamos era de arrumar no intervalo.

**Sara:** Achas que isso era um bocadinho injusto achas que devíamos ter acabado mais cedo para poderem ter tempo para avaliar e arrumar as coisas, ainda dentro do tempo de aula, é isso?

**P3:** Sim.

**P1:** Eu percebo o que ele diz, mas eu acho que é importante na mesma. Mesmo que tenha que se acabar um pouco mais cedo eu acho que é importante fazermos.

**P4:** Eu acho um bocadinho importante para os professores entenderem o que os alunos fizeram e trabalharam, mais ou menos.

**Sara:** Consideram que fizeram aprendizagens com Trabalho por Projeto?

**P1:** Eu acho que aprendi mais com o trabalho de projeto do que aprendia aqui na sala de aula [com momentos expositivos] e eu acho que aprendi muito porque, mesmo que tenha mais pontos de distração, com o trabalho projeto acabo por aprender melhor porque estou rodeada dos meus amigos.

**P2:** Eu acho que é isso que ela disse, porque motiva-nos mais se nós trabalhamos com pessoas com quem nos damos.

**P1:** Sim! E ajudamo-nos. Estamos envolvidos.

**P3:** Eu acho que eu e o P4 não trabalhámos tão bem porque queríamos estar noutra grupo, no início.

**Sara:** E não achas que melhoraram ao longo do tempo?

**P3:** Um bocado, pois, sim. 5% em cada aula.

**Sara:** P4, achas o mesmo que o P3 ou tens uma opinião diferente?

**P4:** O mesmo.

**Sara:** Como é que correu a vossa comunicação?

**P1:** Muito bem, porque o grupo muito entre si e não fazíamos nada sem passar pelos outros.

**Sara:** Os critérios - aqueles critérios definidos na rubrica – ajudaram-vos a perceber o que é que se esperava que vocês apresentassem? Como é que vocês deviam apresentar?

**P2:** Eu acho que sim, porque assim nós temos a noção do que é que temos que fazer, do que é que não temos, do que é que é melhor e do que é que é menos bom. Isso aí acaba por ajudar muito no final porque assim sabemos mais ou menos o que nos vai levar ao topo e o que é que nos vai levar para baixo.

**Sara:** Como é que vocês organizaram a vossa comunicação?

**P3:** antes de nós fazermos alguma coisa, tínhamos que conversar e perceber com os colegas o que fazer: por as imagens, escrever...

**P1:** Não, para organizar comunicação. O que é que fizeste para organizar?

**P3:** Eu falei com vocês.

**P1:** Foi isso. Combinámos tudo entre nós e nada escapou a nenhum elemento.

**Sara:** Qual foi o papel daquelas fichas formativas, que vocês tiveram agora a corrigir, no processo da comunicação? Ou seja, qual é que foi a importância que estas fichas tiveram?

**P2:** Para ver se as pessoas ouviram que o nosso trabalho, se eles também tiveram atenção e para nós sabermos o que explicámos melhor.

**Sara:** Ah! Também serviu de *feedback* para vocês, é isso?

**P2:** Sim!

**P1:** Sim e isso é bom porque nós porque temos a noção se apresentámos bem ou mal e isso é bom para nós. São críticas construtivas também.

**Sara:** E, agora sim, acham que os vossos colegas aprenderam com a vossa comunicação?

**P1:** Eu acho que sim porque as fichas e correram bastante bem e as pessoas que não fizeram foram as poucas que erraram, porque quem fez acertou quase tudo. E nós ficámos felizes, pelo menos eu fico feliz, de saber isso, porque significa que nós explicámos bem.

**Sara:** Então e para que é que serve autoavaliar o trabalho que realizaram e avaliarem o trabalho dos colegas? Ou seja, estes textos servem para quê? O facto de vocês terem de avaliar o nosso trabalho e de avaliar os trabalhos vossos colegas vai servir para quê?

**P1:** Eu acho que são as críticas construtivas que ajudam uma pessoa a crescer e que ajudam a melhorar. Sem elas, era difícil melhorar porque fazíamos sempre o mesmo erro.

**Sara:** E agora, para terminar, qual é que é a vossa opinião sobre o Trabalho por Projeto: gostaram? Não gostaram? O que mudavam?

**P1:** Ai! Eu adorei o trabalho de projeto, porque eu adoro fazer as coisas assim, em convívio com as pessoas. Eu achei que as professoras estavam a dar-nos atenção quando estávamos a precisar e eu não mudava nada. Eu acho que este trabalho correu super bem, algumas partes da pesquisa é que a gente devia ter aprofundado mais, porque nos escaparam algumas coisas, mas correu bem.

**P3:** Eu acho que poderia ser outro tema, porque o nosso foi um bocado chato.

**P2:** Eu acho que eu gostei de fazer esse tipo de trabalho, também, e, como a P1 disse, também acho que não me dava nada. Talvez apenas o tema e colocaria menos coisas porque foi um trabalho muito extenso.

## **Anexo AQ – Entrevista ao Grupo 2**

**Sara:** Queria explicar que não vou utilizar os vossos nomes, mas preciso de receber o vosso *feedback* sobre como correu o trabalho, para poder melhorar como professora.

Então, primeira pergunta: para que é que vocês acham que serviu o Trabalho por Projeto?

**P1:** Para nós sabermos mais sobre como se vivia no século XIX.

**P2:** Também serviu para termos uma relação melhor com nossos colegas e para aprendermos a trabalhar em grupo.

**Sara:** Deixem ver se percebi: serviu para aprender os conteúdos ao mesmo tempo que trabalhavam para estabelecer melhores relações com os colegas, é isto?

**P2:** Sim.

**Sara:** E quais são as diferenças entre trabalhar assim – em grupo – e ser o professor a explicar os conteúdos?

**P3:** Acho que temos um bocadinho mais de independência de ir pesquisar mais e é mais divertido, porque estamos com os nossos colegas e conseguimos comunicar mais.

**Sara:** Qual foi a fase do Trabalho por Projeto mais importante para vocês?

**P3:** A planificação porque temos que pensar muito bem no que queremos fazer e temos que discutir entre nós. Cada um tem uma ideia e nós assim conseguimos construir uma ideia só. A ideia do grupo. E é melhor.

**Sara:** Portanto a planificação é o mais importante para ti. E para vocês também?

**P2 e P1:** Sim!

**Sara:** No início de cada sessão, vocês faziam o planeamento do que pretendiam fazer nesse dia. Acham que esse planeamento foi importante?

**P3:** acho que é porque temos de pensar no nosso trabalho e temos de mostrar o interesse que temos em fazer o trabalho e mostrar a evolução nós fazemos.

**Sara:** E aquela avaliação diária que fazíamos, no final das sessões? Era importante?

**P1:** Sim, mas acho que não escrevemos muito. Escrevemos pouco.

**P3:** Eu não acho. Acho importante porque ajudava os professores a saber o que fizemos na aula.

**Sara:** E para vocês, serviu para quê? Ou seja, numa aula em que vocês fizeram uma avaliação menos boa, porque por algum motivo correu mal. Para que é que isso vos servia?

**P2:** Para pensarmos sobre isso e melhorarmos na aula seguinte.

**Sara:** Mas melhorar como?

**P3:** Tínhamos de perceber o que correu mal, porque às vezes distraíamo-nos, e depois pensar que não devíamos fazer isso muitas vezes porque nos podíamos atrasar.

**Sara:** Consideram que fizeram aprendizagens no Trabalho por Projeto? Achem que aprenderam alguma coisa?

**P1:** Sim. Por exemplo, descobrimos que no século XIX as habitações eram muito diferentes do que agora e havia uma grande diferença entre ricos e pobres.

**P3:** E descobrimos que as mulheres comunicavam com o leque e não fazíamos ideia de que isso acontecia.

**Sara:** E sobre os temas dos colegas?

**P3:** Sim. Nós temos sempre ideia de como se vivia há muito tempo, porque os nossos avós e os nossos pais contam-nos, mas aprendemos muitas coisas novas com os projetos.

**Sara:** Como é que correu a vossa comunicação?

**P2:** Eu acho que correu bem porque falamos bem, de forma clara, explicámos bem e de forma resumida.

**P1:** Sim. Nós organizámos a informação em quadradinhos para ver o que seria melhor e como seria mais claro e mais específico.

**Sara:** E acham que ficou bem organizado e que os vossos colegas perceberam?

**P3:** Sim.

**Sara:** Os critérios que nós definimos no início, naquela rubrica, ajudaram-vos a preparar a comunicação? Ou não tiveram qualquer influência?

**P3:** Ajudou-nos, porque quando nós chegamos ali à frente estamos com muitos nervos, como é normal, e saber como tínhamos de falar e como tínhamos de explicar ajudou-me a estar mais calma. Também me ajudou saber que, se errasse, tentava outra vez, não fazia mal. E ajudou-me a melhorar mais.

**Sara:** Como é que vocês prepararam a vossa comunicação? Como é que se organizaram?

**P1:** Nós íamos lendo umas para as outras e por exemplo eu dizia “olha, devias falar um bocadinho mais alto nesta parte” ou “esta parte não se percebeu muito bem”.

**P3:** Sim. Eu apresentava e elas eram por exemplo o público. E depois íamos fazendo comentários que ajudassem a melhorar. Construtivos.

**Sara:** Estas fichas formativas que vocês corrigiram: para que acham que elas serviram na vossa comunicação? Qual é a sua importância?

**P3:** Mostra a atenção que eles tiveram na nossa apresentação e, além disso, também a maneira como eles perceberam o nosso trabalho.

**P2:** E também se nós fizemos um bom trabalho e se eles entenderam.

**Sara:** Estamos quase acabar. Agora que já avaliaram as fichas, acham que os vossos colegas aprenderam com a vossa comunicação?

**P1:** Muitos deles, sim. O feedback foi bom e quase todas as fichas tiveram as respostas todas certas.

**Sara:** Para que serve autoavaliarem-se nestes textos que vocês fizeram e avaliarem os colegas?

**P2:** O texto para nos autoavaliarmos serviu para vermos se tínhamos trabalhado bem.

**P1:** Servem para refletirmos e pensarmos no que fizemos.

**Sara:** Gostaram do Trabalho por Projeto?

**As três:** Sim.

**Sara:** Se tivessem de propor alterações ao modo como foi organizado, o que propunham?

**P2:** Nada.

**P3:** Se calhar fazermos grupos com que não estamos habituados a trabalhar para ver o que é que ia dar.

### **Anexo AR – Entrevista ao Grupo 3**

**Sara:** Eu não vou usar nenhum dos vossos nomes, mas o feedback que vocês me vão dar agora sobre o trabalho que nós realizámos é fundamental para ele poder como estagiária melhorar, ok?

Tenho aqui estas perguntas todas para vos fazer e a primeira pergunta é: para que é que vocês acham que serviu o Trabalho por Projetos?

**P1:** Nós achámos que serviu para nós aprendemos mais sobre este tema.

**P2:** E para também melhorar a nossa avaliação. Para melhorar as nossas competências: falar mais alto e isso.

**Sara:** Quais é que são para vocês as diferenças entre esta forma de trabalhar - o trabalho do projeto - e o trabalho quando é o professor a explicar os conteúdos?

**P2:** Eu acho que a diferença é que no PowerPoint não se explica muito bem o que está a aparecer e, a falar, a professora e explica-se melhor.

**Sara.** Qual foi a fase o trabalho do projeto que foi mais importante para vocês?

**P1:** Acho que foi a de pesquisar, para saber mais sobre o tema, e a comunicação porque partilhámos as partes mais importantes e porque a comunicação ajuda os colegas a entender as ideias principais.

**Sara:** E a mais difícil? Qual é que foi a fase mais difícil destas todas: o planeamento, a pesquisa, a construção da cartolina ou a comunicação?

**P3:** Acho que foi o planeamento, porque não nos conseguimos entender logo no início, mas conseguimos, ao longo das sessões, trabalhar nisso.

**Sara:** Já percebi. No início foi mais difícil porque vocês estavam com conflitos dentro do grupo e depois, como foram resolvendo esses conflitos, foi sendo mais fácil.

**P1:** Sim.

**Sara:** O planeamento das sessões foi importante, ou não? E porquê?

**P2:** Foi importante porque ajudava-nos a organizar as ideias e também fizemos isso com os textos e conseguimos organizá-los melhor.

**Sara:** E o balanço? No final de cada sessão, faziam aquele balanço sobre como é que tinha corrido. Também era importante ou era só tempo perdido?

**P3:** Era importante por nos fazia pensar sobre o que fizemos, como é que isso correu e depois pudemos melhorar nas sessões a seguir, mudando a atitude se tivesse corrido mal.

**Sara:** Como é que correu a vossa apresentação?

**P1:** Mais ou menos. Porque nós não tínhamos muita coisa escrita na cartolina e faltava-nos o romantismo e o realismo. Além disso, tirando a parte quando a professora disse que a P3 devia falar mais alto, eu e a P2 também devíamos ter falado com um tom mais fácil de perceber.

**Sara:** Os critérios da rubrica de avaliação ajudaram-vos a saber o que é que era esperado que vocês fizessem na apresentação? Ajudaram-vos a preparar a apresentação?

**P1:** Sim. Ajudou-nos a preparar o produto final, com os critérios da rubrica, percebendo o que faltava e acrescentar.

**P2:** Na comunicação, percebemos o que era esperado de nós e tentámos cumprir.

**Sara:** como é que vocês organizam já na vossa comunicação? O que fizeram para preparar a comunicação?

**P3:** Nós falámos de algumas ideias e fomos decidindo em conjunto.

**P2:** E reinámos muito.

**Sara:** Nesta parte da comunicação, qual é que foi a importância, se houve, de haver fichas formativas?

**P2:** Porque deu para perceber o que não explicámos tão bem e o que faltava termos falado, como o romantismo e o realismo.

**P3:** Também deu para perceber se os colegas estavam a perceber como nós apresentámos e explicamos os conteúdos.

**Sara:** Acham que os vossos colegas aprenderam com vossa comunicação? Agora que já avaliaram as fichas formativas, acham que eles aprenderam?

**P1:** Sim. Acho que o que nós avaliámos pareceu bom. O que erraram deu para perceber porque é que erraram e não erraram muito. Há quem se tenha confundido entre o nome das obras e os autores das obras.

**P2:** As que eu corriji tinham mais erros e acho que alguns colegas não devem ter entendido a parte do metal.

**P3:** Nas que eu corriji, eles puseram Júlio Dinis como obra.

**Sara:** Confundiram-se. Por último, para que é que serve terem de fazer a vossa autoavaliação e a avaliação dos colegas? Para que é que estes textos servem?

**P1:** A nossa para nós aprendermos mais e a dos colegas para eles conseguirem entender os erros que deram.

**Sara:** Aprenderem mais na vossa em que sentido?

**P1:** Aprendermos o que devíamos ter explicado melhor e melhorado.

## **Anexo AS – Entrevista ao Grupo 4**

**Sara:** Para que é que serviu o Trabalho por Projeto?

**P1:** Serviu para nós a aprendemos melhor as coisas e foi uma maneira de nos entusiasmar mais a fazer o trabalho.

**P2:** E de nos relacionarmos.

**Sara:** Quais as diferenças entre esta forma de trabalho e as aulas lecionadas por um professor?

**P1:** Eu acho que por projeto é mais divertido pois conseguimos fazer o trabalho com os nossos amigos e conseguimos aprender e ao mesmo tempo

**P3:** Porque em vez de estarmos aqui enquanto o professor está a dar a aula nós, podemos divertir-nos e estar com os nossos amigos a fazer o trabalho.

**Sara:** Qual foi a fase do projeto mais importante para vocês?

**P4:** Eu acho que foi a comunicação, porque foi quando mostrámos o que tínhamos feito.

**P1:** Eu acho que foi a parte em que nos dividimos em pequenos e distribuimos tarefas, porque se calhar não vamos o trabalho assim tão rápido como acabámos.

**P3:** porque se nós estivéssemos todos juntos ia demorar mais tempo.

**P2:** E assim conseguimos separar quem estava na brincadeira. Conseguimos concentrar-nos no trabalho e acabar com tempo para treinar.

**Sara:** E a fase mais difícil?

**P1:** Para mim, foi quando tentámos juntar os dois trabalhos, de cada grupo, porque tivemos de arranjar uma maneira de o fazer que fizesse sentido.

**Sara:** O planeamento das sessões foi importante para vocês?

**P3:** Se não tivéssemos planeado o que íamos fazer, o nosso grupo ia estar completamente desorganizado e depois umas pessoas iam fazer umas coisas e depois as outras pessoas iam fazer o mesmo. Perdíamos tempo e ia estar tudo baralhado.

**Sara:** E o Balanço no final de cada sessão foi importante para vocês?

**P2:** Foi, para nós sabemos o que é que podemos melhorar da próxima vez.

**P1:** E para saber quais foram os erros que nós cometemos e o que é que nós soubemos fazer porque depois, num próximo trabalho que nós façamos deste género, conseguimos usar as coisas que nós sabemos fazer soubemos e também as coisas que errámos.

**P3:** E os comentários que eles que disseram foram bons porque, com os comentários que eles disseram, nós usamos esses comentários para saber o que fazer para melhorarmos o nosso trabalho.

**Sara:** Consideram que fizeram aprendizagens com esta modalidade de trabalho?

**P3:** Eu aprendi mais sobre o trabalho no trabalho de grupo porque às vezes, quando são os professores a explicar, baralho-me num pouco porque eles explicam de uma forma e eu posso perceber de outra de outra forma.

**P1:** Eu acho que aprendi um pouco menos com esta modalidade porque quando é a professora a explicar não explica com erros e se calhar nós podemos cometer alguns erros enquanto nós estamos a fazer os trabalhos.

**Sara:** E que aprendizagens fizeram?

**P1:** Aprendemos a fazer um trabalho de grupo...

**P3:** E para a próxima vamos organizar melhor.

**P1:** E a falar uns com os outros. Relacionarmos as nossas ideias umas com as outras.

**P3:** E não dizer só o que está lá escrito.

**Sara:** Como correu a vossa comunicação?

**Todos:** Correu bem.

**Sara:** Os critérios definidos ajudaram a saber o que era esperado de vocês? Ou seja, os critérios ajudaram-vos a saber o que é que os professores e os colegas esperavam de vocês?

**P2:** Eu acho que sim e ajudou-nos a praticar.

**P1:** E os critérios estavam bem explicados e deu para entender.

**Sara:** Como é que organizaram a vossa comunicação?

**P3:** Olhámos para o nosso produto final, o Powerpoint, e dividimos os slides por todos para que para que todos pudessem falar.

**Sara:** Qual foi o papel das fichas formativas no processo de comunicação?

**P1:** Eu acho que o papel foi para saber se tínhamos aprendido alguma coisa.

**P3:** Era para vermos se fizemos o trabalho só por fazer e para estar com os amigos ou se fizemos para estar com os amigos e aprender.

**Sara:** E acham que os vossos colegas aprenderam com a vossa comunicação?

**P2:** Eu acho que sim, os que estiveram com atenção.

**P1:** Por isso mesmo foram feitas aquelas fichas. Era para ver se...

**P3:** Quem é que tinham estado com atenção.

**P1:** Não, era para ver se tinhas aprendido a matéria.

**Sara:** Vocês fizeram a ficha para testarem se os vossos colegas tinham aprendido alguma coisa com o vosso trabalho, é isso?

**P3:** Sim e, pelos vistos, aprenderam.

**Sara:** Ok! E para que é que serve autoavaliar o trabalho que realizam e avaliar o trabalho dos colegas?

**P1:** acho que isso é para nós também percebermos se cometermos alguns erros e a professora também nos poder ajudar a dizer o que é que errámos. Na nossa autoavaliação, é para vermos que conseguimos ver os nossos próprios erros.

**P3:** eu acho que a autoavaliação e a avaliação dos outros é para ver se nós dominámos bem o tema e se eles também dominaram bem o tema.

## **Anexo AT – Unidades de registo: Grupo 1**

**Já vos disse então que o vosso nome não vai ser utilizado, mas preciso saber as vossas opiniões sinceras para poder, quando for professora de Português e História melhorar as minhas práticas com os alunos.**

**Primeira pergunta: para que é que acham que serviu o Trabalho por Projetos?**

**P1 –**

A1: Eu acho que o projeto serve para comunicar mais com os outros

A2: e não trabalhar sempre individualista.

A3: Para dar palavra a cada pessoa.

**P2 –**

B1: Eu também acho que é um trabalho em que vamos aprender mais rápido

B2: porque cada um aprende a sua parte

B3: e depois vamos ouvindo os trabalhos dos colegas

B4: e aprendendo com eles,

B5: se explicarem de uma forma clara.

**Quais é que acham que foram as diferenças entre esta forma de trabalho e as aulas dadas pelo professor, quando é só um professor que está ali à frente a explicar?**

**P2 –**

C1: Talvez seja menos aborrecido

C2: e também acho que é uma forma diferente de dar a matéria.

**P1 –**

D1: Eu acho que é mais divertido e nós acabamos por aprender de uma maneira mais divertida

D2: e com prazer

D3: e eu acho que a gente aprende melhor,

D4: então eu acho é muito melhor esta maneira.

D5: Não que não goste das aulas das professoras,

D6: mas esta é uma maneira de trabalhar num projeto assim em grupo.

**O projeto teve várias fases. Quais foram?**

**P3 –**

E1: Primeiro fizemos o planeamento,

E2: que foi aquela parte que nós escolhemos o tema

E3: e estivemos a discutir o que é que queríamos fazer primeiro

E4: e como é que íamos apresentar essas coisas.

E5: Depois, tivemos a parte da pesquisa,

E6: em que estivemos a fazer a pesquisa das informações,

E7: e depois estivemos a construir o PowerPoint, as perguntas e o resumo.

E8: E por fim que foram apresentados todos os trabalhos.

**Isso mesmo. E, dessas diferentes fases, qual é que foi, para vocês, a mais importante?**

**P1 –**

F1: A mais importante para mim é a apresentação

F2: e absorvimento da matéria em nós

F3: porque, se nós não absorvemos a matéria, a apresentação não vai servir de nada,

F4: porque a apresentação não consiste em estarmos ali a ler.

F5: Então, para mim, a parte mais importante é a parte da apresentação.

**P2 –**

G1: Para mim, a parte mais importante foi a da pesquisa,

G2: porque é onde encontramos a informação que queremos dar aos nossos colegas

G3: e para fazermos o trabalho.

**E a mais difícil?**

**P3 –**

H1: A apresentação.

H2: Não gosto de apresentar.

**P2 –**

I1: Para mim, foi a pesquisa

I2: porque nós tínhamos que pesquisar muita coisa e acrescentar muita coisa.

I3: Convinha não faltar detalhes e então acho que essa foi a parte mais difícil,

I4: porque construir o PowerPoint também foi fácil

I5: e apresentar era só seguir a intuição.

**P1 -**

J1: Para mim, foi a parte de planeamento

J2: porque definimos a parte estrutural do trabalho

J3: e nós ficamos sempre muito indecisos no que é que vamos fazer.

J4: Tomar as decisões, para mim, é o mais difícil.

J5: Depois isso vai condicionar todo o resto.

J6: Se nós decidirmos ir por aqui, depois é difícil mudar muito o caminho.

J7: Eu acho difícil esta parte porque a partir disso nós fazemos o trabalho todo, basicamente.

**Acharam que o planeamento das sessões foi importante? O facto de vocês planearem que iam fazer em cada sessão no início de cada sessão?**

**P1 –**

K1: Eu acho que é importante,

K2: porque assim estávamos mais organizados na nossa cabecinha

K3: e nada corria mal

K4: e mesmo que corresse, pelo menos sabíamos o que é que se tinha passado

K5: e era mais fácil sabemos o que é que tínhamos feito de errado

K6: e sabíamos o que é que era suposto termos feito.

**E o balanço que faziam no final de cada sessão? Acham que acham que era importante? Ou acham que era um trabalho desnecessário?**

**P2 –**

L1: não,

L2: porque isso também ajudava a saber como é que nós trabalhámos,

L3: então não acho que fosse desnecessário.

**P1 -**

M1: para mim também acho que é muito necessário.

M2: Assim os professores conseguem ter mais atenção e nós também ao que está a acontecer no trabalho

M3: e vamos conseguindo ver o que é que correu bem, o que correu mal e o que nos falta fazer para melhorar.

**Sim, para poderem melhorar na sessão seguinte, é isso?**

**P1 -**

N1: Sim.

**P3 -**

N2: Eu acho que era uma perda de tempo

N3: porque fazíamos sempre só no final

N4: e às vezes elas demoravam tempo e perdíamos intervalo.

**P1 -**

O1: Não. Nós fazíamos isso sempre mais cedo.

O2: Às vezes tínhamos era de arrumar no intervalo.

**Achas que isso era um bocadinho injusto achas que devíamos ter acabado mais cedo para poderem ter tempo para avaliar e arrumar as coisas, ainda dentro do tempo de aula, é isso?**

**P3 -**

P1: Sim.

**P1 -**

Q2: Eu percebo o que ele diz,

Q3: mas eu acho que é importante na mesma.

Q4: Mesmo que tenha que se acabar um pouco mais cedo, eu acho que é importante fazermos.

**P4 –**

R1: Eu acho um bocadinho importante

R2: para os professores entenderem o que os alunos fizeram e trabalharam, mais ou menos.

### **Consideram que fizeram aprendizagens com Trabalho por Projeto?**

**P1 –**

S1: Eu acho que aprendi mais com o trabalho de projeto do que aprendia aqui na sala de aula [com momentos expositivos]

S2: e eu acho que aprendi muito

S3: porque, mesmo que tenha mais pontos de distração,

S4: com o trabalho projeto acabo por aprender melhor

S5: porque estou rodeada dos meus amigos.

**P2 –**

T1: Eu acho que é isso que ela disse,

T2: porque motiva-nos mais se nós trabalhamos com pessoas com quem nos damos.

**P1 –**

U1: Sim!

U2: E ajudamo-nos.

U3: Estamos envolvidos.

**P3 –**

V1: Eu acho que eu e o P4 não trabalhámos tão bem

V2: porque queríamos estar noutra grupo, no início.

### **E não achas que melhoraram ao longo do tempo?**

**P3 -**

X1: Um bocado, pois, sim. 5% em cada aula.

### **P4, achas o mesmo que o Bernardo ou tens uma opinião diferente?**

**P4 –**

Z1: O mesmo.

**Como é que correu a vossa comunicação?**

**P1 -**

AA1: Muito bem,

AA2: porque o grupo trabalhou muito entre si

AA3: e não fazíamos nada sem passar pelos outros.

**Os critérios - aqueles critérios definidos na rubrica – ajudaram-vos a perceber o que é que se esperava que vocês apresentassem? Como é que vocês deviam apresentar?**

**P2 -**

AB1: Eu acho que sim,

AB2: porque assim nós temos a noção do que é que temos que fazer,

AB3: do que é que não temos,

AB4: do que é que é melhor

AB5: e do que é que é menos bom.

AB6: Isso aí acaba por ajudar muito no final

AB7: porque assim sabemos mais ou menos o que nos vai levar ao topo e o que é que nos vai levar para baixo.

**Como é que vocês organizaram a vossa comunicação?**

**P3 –**

AC1: antes de nós fazermos alguma coisa, tínhamos que conversar e perceber com os colegas o que fazer:

AC2: por as imagens, escrever...

**P1 -**

AD1: Não, para organizar comunicação. O que é que fizeste para organizar?

**P3 -**

AE1: Eu falei com vocês.

**P1 –**

AF1: Foi isso.

AF2: Combinámos tudo entre nós e nada escapou a nenhum elemento.

**Qual foi o papel daquelas fichas formativas, que vocês tiveram agora a corrigir, no processo da comunicação? Ou seja, qual é que foi a importância que estas fichas tiveram?**

**P2 -**

AG1: Para ver se as pessoas ouviram que o nosso trabalho,

AG2: se eles também tiveram atenção

AG3: e para nós sabermos o que explicámos melhor.

**Ah! Também serviu de *feedback* para vocês, é isso?**

**P2 -**

AH1: Sim!

**P1 -**

AI1: Sim

AI2: e isso é bom porque nós porque temos a noção se apresentámos bem ou mal

AI3: e isso é bom para nós.

AI4: São críticas construtivas também.

**E, agora sim, acham que os vossos colegas aprenderam com a vossa comunicação?**

**P1 -**

AJ1: Eu acho que sim

AJ2: porque as fichas e correram bastante bem e as pessoas que não fizeram foram as poucas que erraram, porque quem fez acertou quase tudo.

AJ3: E nós ficámos felizes, pelo menos eu fico feliz, de saber isso, porque significa que nós explicámos bem.

**Então e para que é que serve autoavaliar o trabalho que realizaram e avaliarem o trabalho dos colegas? Ou seja, estes textos servem para quê? O facto de vocês terem de avaliar o nosso trabalho e de avaliar os trabalhos vossos colegas vai servir para quê?**

**P1 -**

AK1: Eu acho que são as críticas construtivas que ajudam uma pessoa a crescer e que ajudam a melhorar.

AK2: Sem elas, era difícil melhorar porque fazíamos sempre o mesmo erro.

**E agora, para terminar, qual é que é a vossa opinião sobre o Trabalho por Projeto: gostaram? Não gostaram? O que mudavam?**

**P1 -**

AL1: Ai! Eu adorei o trabalho de projeto,

AL2: porque eu adoro fazer as coisas assim, em convívio com as pessoas.

AL3: Eu achei que as professoras estavam a dar-nos atenção quando estávamos a precisar

AL4: e eu não mudava nada.

AL5: Eu acho que este trabalho correu super bem,

AL6: algumas partes da pesquisa é que a gente devia ter aprofundado mais,

AL7: porque nos escaparam algumas coisas, mas correu bem.

**P3 -**

AM1: Eu acho que poderia ser outro tema,

AM2: porque o nosso foi um bocado chato.

**P2 -**

AN1: Eu acho que eu gostei de fazer esse tipo de trabalho, também,

AN2: e, como a P1 disse, também acho que não me dava nada.

AN3: Talvez apenas o tema e colocaria menos coisas porque foi um trabalho muito extenso.

## **Anexo AU – Unidades de registo: Grupo 2**

**Queria explicar que não vou utilizar os vossos nomes, mas preciso de receber o vosso *feedback* sobre como correu o trabalho, para poder melhorar como professora.**

**Então, primeira pergunta: para que é que vocês acham que serviu o Trabalho por Projeto?**

**P1 -**

A1: Para nós sabermos mais sobre como se vivia no século XIX.

**P2 -**

B1: Também serviu para termos uma relação melhor com nossos colegas

B2: e para aprendermos a trabalhar em grupo.

**Deixem ver se percebi: serviu para aprender os conteúdos ao mesmo tempo que trabalhavam para estabelecer melhores relações com os colegas, é isto?**

**P2 -**

C1: Sim.

**E quais são as diferenças entre trabalhar assim – em grupo – e ser o professor a explicar os conteúdos?**

**P3 -**

D1: Acho que temos um bocadinho mais de independência de ir pesquisar mais

D2: e é mais divertido, porque estamos com os nossos colegas

D3: e conseguimos comunicar mais.

**Qual foi a fase do Trabalho por Projeto mais importante para vocês?**

**P3 -**

E1: A planificação

E2: porque temos que pensar muito bem no que queremos fazer

E3: e temos que discutir entre nós.

E4: Cada um tem uma ideia

E5: e nós assim conseguimos construir uma ideia só. A ideia do grupo.

E6: E é melhor.

**Portanto a planificação é o mais importante para ti. E para vocês também?**

**P2 e P1 –**

F1: Sim!

**No início de cada sessão, vocês faziam o planeamento do que pretendiam fazer nesse dia. Acham que esse planeamento foi importante?**

**P3 –**

G1: Acho que é

G2: porque temos de pensar no nosso trabalho

G3: e temos de mostrar o interesse que temos em fazer o trabalho

G4: e mostrar a evolução nós fazemos.

**E aquela avaliação diária que fazíamos, no final das sessões? Era importante?**

**P1 -**

H1: Sim,

H2: mas acho que não escrevemos muito. Escrevemos pouco.

**P3 –**

I1: Eu não acho.

I2: Acho importante porque ajudava os professores a saber o que fizemos na aula.

**E para vocês, serviu para quê? Ou seja, numa aula em que vocês fizeram uma avaliação menos boa, porque por algum motivo correu mal. Para que é que isso vos servia?**

**P2 –**

J1: Para pensarmos sobre isso

J2: e melhorarmos na aula seguinte.

### **Mas melhorar como?**

**P3** –

K1: Tínhamos de perceber o que correu mal,

K2: porque às vezes distraíamos-nos,

K3: e depois pensar que não devíamos fazer isso muitas vezes porque nos podíamos atrasar.

### **Consideram que fizeram aprendizagens no Trabalho por Projeto? Achem que aprenderam alguma coisa?**

**P1** –

L1: Sim.

L2: Por exemplo, descobrimos que no século XIX as habitações eram muito diferentes do que agora

L3: e havia uma grande diferença entre ricos e pobres.

**P3** –

M1: E descobrimos que as mulheres comunicavam com o leque e não fazíamos ideia de que isso acontecia.

### **E sobre os temas dos colegas?**

**P3** –

N1: Sim.

N2: Nós temos sempre ideia de como se vivia há muito tempo, porque os nossos avós e os nossos pais contam-nos,

N3: mas aprendemos muitas coisas novas com os projetos.

### **Como é que correu a vossa comunicação?**

**P2** –

O1: Eu acho que correu bem

O2: porque falamos bem, de forma clara,

O3: explicámos bem e de forma resumida.

**P1 –**

P1: Sim.

P2: Nós organizámos a informação em quadradinhos para ver o que seria melhor e como seria mais claro e mais específico.

**E acham que ficou bem organizado e que os vossos colegas perceberam?**

**P3 –**

Q1: Sim.

**Os critérios que nós definimos no início, naquela rubrica, ajudaram-vos a preparar a comunicação? Ou não tiveram qualquer influência?**

**P3 –**

R1: Ajudou-nos,

R2: porque quando nós chegamos ali à frente estamos com muitos nervos, como é normal, e saber como tínhamos de falar e como tínhamos de explicar ajudou-me a estar mais calma.

R3: Também me ajudou saber que, se errasse, tentava outra vez, não fazia mal.

R4: E ajudou-me a melhorar mais.

**Como é que vocês prepararam a vossa comunicação? Como é que se organizaram?**

**P1 –**

S1: Nós íamos lendo umas para as outras

S2: e por exemplo eu dizia “olha, devias falar um bocadinho mais alto nesta parte” ou “esta parte não se percebeu muito bem”.

**P3 –**

T1: Sim.

T2: Eu apresentava e elas eram por exemplo o público.

T3: E depois íamos fazendo comentários que ajudassem a melhorar. Construtivos.

**Estas fichas formativas que vocês corrigiram: para que acham que elas serviram na vossa comunicação? Qual é a sua importância?**

**P3 –**

U1: Mostra a atenção que eles tiveram na nossa apresentação

U2: e, além disso, também a maneira como eles perceberam o nosso trabalho.

**P2 –**

V1: E também se nós fizemos um bom trabalho

V2: e se eles entenderam.

**Estamos quase acabar. Agora que já avaliaram as fichas, acham que os vossos colegas aprenderam com a vossa comunicação?**

**P1 -**

X1: Muitos deles, sim.

X2: O feedback foi bom

X3: e quase todas as fichas tiveram as respostas todas certas.

**Para que serve autoavaliarem-se nestes textos que vocês fizeram e avaliem os colegas?**

**P2 –**

Z1: O texto para nos autoavaliarmos serviu para vermos se tínhamos trabalhado bem.

**P1 –**

AA1: Servem para refletirmos e pensarmos no que fizemos.

**Gostaram do Trabalho por Projeto?**

**P1, P2, P3 –**

AB1: Sim.

**Se tivessem de propor alterações ao modo como foi organizado, o que propunham?**

**P2 –**

AC1: Nada.

**P3** –

AD1: Se calhar fazermos grupos com que não estamos habituados a trabalhar para ver o que é que ia dar.

### **Anexo AV – Unidades de registo: Grupo 3**

**Eu não vou usar nenhum dos vossos nomes, mas o feedback que vocês me vão dar agora sobre o trabalho que nós realizámos é fundamental para ele poder como estagiária melhorar, ok?**

**Tenho aqui estas perguntas todas para vos fazer e a primeira pergunta é: para que é que vocês acham que serviu o Trabalho por Projetos?**

**P1 –**

A1: Nós achámos que serviu para nós aprendemos mais sobre este tema.

**P2 –**

B1: E para também melhorar a nossa avaliação.

B2: Para melhorar as nossas competências: falar mais alto e isso.

**Quais é que são para vocês as diferenças entre esta forma de trabalhar - o trabalho do projeto - e o trabalho quando é o professor a explicar os conteúdos?**

**P2 –**

C1: Eu acho que a diferença é que no PowerPoint não se explica muito bem o que está a aparecer

C2: e, a falar, a professora e explica-se melhor.

**Qual foi a fase o trabalho do projeto que foi mais importante para vocês?**

**P1 –**

D1: Acho que foi a de pesquisar,

D2: para saber mais sobre o tema,

D3: e a comunicação

D4: porque partilhámos as partes mais importantes

D5: e porque a comunicação ajuda os colegas a entender as ideias principais.

**E a mais difícil? Qual é que foi a fase mais difícil destas todas: o planeamento, a pesquisa, a construção da cartolina ou a comunicação?**

**P3 –**

E1: Acho que foi o planeamento,

E2: porque não nos conseguimos entender logo no início,

E3: mas conseguimos, ao longo das sessões, trabalhar nisso.

**Já percebi. No início foi mais difícil porque vocês estavam com conflitos dentro do grupo e depois, como foram resolvendo esses conflitos, foi sendo mais fácil.**

**P1 -**

F1: Sim.

**O planeamento das sessões foi importante, ou não? E porquê?**

**P2 -**

G1: Foi importante

G2: porque ajudava-nos a organizar as ideias

G3: e também fizemos isso com os textos e conseguimos organizá-los melhor.

**E o balanço? No final de cada sessão, faziam aquele balanço sobre como é que tinha corrido. Também era importante ou era só tempo perdido?**

**P3 –**

H1: Era importante

H2: porque nos fazia pensar sobre o que fizemos,

H3: como é que isso correu

H4: e depois pudemos melhorar nas sessões a seguir, mudando a atitude se tivesse corrido mal.

**Como é que correu a vossa apresentação?**

**P1 –**

I1: Mais ou menos.

I2: Porque nós não tínhamos muita coisa escrita na cartolina

I3: e faltava-nos o romantismo e o realismo.

I4: Além disso, tirando a parte quando a professora disse que a Leonor devia falar mais alto, eu e a Maria também devíamos ter falado com um tom mais fácil de perceber.

**Os critérios da rubrica de avaliação ajudaram-vos a saber o que é que era esperado que vocês fizessem na apresentação? Ajudaram-vos a preparar a apresentação?**

**P1 -**

J1: Sim.

J2: Ajudou-nos a preparar o produto final, com os critérios da rúbrica, percebendo o que faltava e acrescentar.

**P2 -**

K1: Na comunicação, percebemos o que era esperado de nós

K2: e tentámos cumprir.

**Como é que vocês organizam já na vossa comunicação? O que fizeram para preparar a comunicação?**

**P3 –**

L1: Nós falámos de algumas ideias

L2: e fomos decidindo em conjunto.

**P2 -**

M1: E treinámos muito.

**Nesta parte da comunicação, qual é que foi a importância, se houve, de haver fichas formativas?**

**P2 -**

N1: Porque deu para perceber o que não explicámos tão bem

N2: e o que faltava termos falado, como o romantismo e o realismo.

**P3 –**

O1: Também deu para perceber se os colegas estavam a perceber como nós apresentámos e explicamos os conteúdos.

**Acham que os vossos colegas aprenderam com vossa comunicação? Agora que já avaliaram as fichas formativas, acham que eles aprenderam?**

**P1 -**

P1: Sim.

P2: Acho que o que nós avaliámos pareceu bom.

P3: O que erraram deu para perceber porque é que erraram e não erraram muito.

P4: Há quem se tenha confundido entre o nome das obras e os autores das obras.

**P2 –**

Q1: As que eu corrigi tinham mais erros

Q2: e acho que alguns colegas não devem ter entendido a parte do metal.

**P3 –**

R1: Nas que eu corrigi, eles puseram Júlio Dinis como obra.

**Confundiram-se. Por último, para que é que serve terem de fazer a vossa autoavaliação e a avaliação dos colegas? Para que é que estes textos servem?**

**P1 -**

S1: A nossa para nós aprendermos mais

S2: e a dos colegas para eles conseguirem entender os erros que deram.

**Aprenderem mais na vossa em que sentido?**

**P1 –**

T1: Aprendermos o que devíamos ter explicado melhor e melhorado.

## **Anexo AX – Unidades de registo: Grupo 4**

### **Para que é que serviu o Trabalho por Projeto?**

**P1 –**

A1: Serviu para nós a aprendemos melhor as coisas

A2: e foi uma maneira de nos entusiasmos mais a fazer o trabalho.

**P2 –**

B1: E de nos relacionarmos.

### **Quais as diferenças entre esta forma de trabalho e as aulas lecionadas por um professor?**

**P1 -**

C1: Eu acho que por projeto é mais divertido

C2: pois conseguimos fazer o trabalho com os nossos amigos

C3: e conseguimos aprender e ao mesmo tempo

**P3 –**

D1: Porque em vez de estarmos aqui enquanto o professor está a dar a aula nós, podemos divertir-nos

D2: e estar com os nossos amigos a fazer o trabalho.

### **Qual foi a fase do projeto mais importante para vocês?**

**P4 -**

E1: Eu acho que foi a comunicação,

E2: porque foi quando mostrámos o que tínhamos feito.

**P1 -**

F1: Eu acho que foi a parte em que nos dividimos em pequenos grupos e distribuimos tarefas,

F2: porque se calhar não vamos o trabalho assim tão rápido como acabámos.

**P3 –**

G1: porque se nós estivéssemos todos juntos ia demorar mais tempo.

**P2 –**

H1: E assim conseguimos separar quem estava na brincadeira.

H2: Conseguimos concentrar-nos no trabalho e acabar com tempo para treinar.

**E a fase mais difícil?**

**P1 -**

I1: Para mim, foi quando tentámos juntar os dois trabalhos, de cada grupo,

I2: porque tivemos de arranjar uma maneira de o fazer que fizesse sentido.

**O planeamento das sessões foi importante para vocês?**

**P3 –**

J1: Se não tivéssemos planeado o que íamos fazer, o nosso grupo ia estar completamente desorganizado

J2: e depois umas pessoas iam fazer umas coisas e depois as outras pessoas iam fazer o mesmo.

J3: Perdíamos tempo e ia estar tudo baralhado.

**E o Balanço no final de cada sessão foi importante para vocês?**

**P2 –**

K1: Foi, para nós sabemos o que é que podemos melhorar da próxima vez.

**P1 -**

L1: E para saber quais foram os erros que nós cometemos

L2: e o que é que nós soubemos fazer

L3: porque depois, num próximo trabalho que nós façamos deste género, conseguimos usar as coisas que nós sabemos fazer soubemos e também as coisas que errámos.

**P3 –**

M1: E os comentários que eles que disseram foram bons

M2: porque, com os comentários que eles disseram, nós usamos esses comentários para saber o que fazer para melhorarmos o nosso trabalho.

**Consideram que fizeram aprendizagens com esta modalidade de trabalho?**

**P3 –**

N1: Eu aprendi mais sobre o trabalho no trabalho de grupo

N2: porque às vezes, quando são os professores a explicar, baralho-me num pouco

N3: porque eles explicam de uma forma e eu posso perceber de outra de outra forma.

**P1 -**

O1: Eu acho que aprendi um pouco menos com esta modalidade

O2: porque quando é a professora a explicar não explica com erros

O3: e se calhar nós podemos cometer alguns erros enquanto nós estamos a fazer os trabalhos.

**E que aprendizagens fizeram?**

**P1 -**

P1: Aprendemos a fazer um trabalho de grupo...

**P3 –**

Q1: E para a próxima vamos organizar melhor.

**P1 -**

R1: E a falar uns com os outros.

R2: Relacionarmos as nossas ideias umas com as outras.

**P3 –**

S1: E não dizer só o que está lá escrito.

**Como correu a vossa comunicação?**

**Todos:** Correu bem.

**Os critérios definidos ajudaram a saber o que era esperado de vocês? Ou seja, os critérios ajudaram-vos a saber o que é que os professores e os colegas esperavam de vocês?**

**P2 –**

T1: Eu acho que sim

T2: e ajudou-nos a praticar.

**P1 -**

U1: E os critérios estavam bem explicados e deu para entender.

### **Como é que organizaram a vossa comunicação?**

**P3 –**

V1: Olhámos para o nosso produto final, o Powerpoint, e dividimos os slides por todos para que para que todos pudessem falar.

### **Qual foi o papel das fichas formativas no processo de comunicação?**

**P1 -**

X1: Eu acho que o papel foi para saber se tínhamos aprendido alguma coisa.

**P3 –**

Z1: Era para vermos se fizemos o trabalho só por fazer e para estar com os amigos ou se fizemos para estar com os amigos e aprender.

### **E acham que os vossos colegas aprenderam com a vossa comunicação?**

**P2 –**

AA1: Eu acho que sim, os que estiveram com atenção.

**P1 -**

AB1: Por isso mesmo foram feitas aquelas fichas. Era para ver se...

**P3 –**

AC1: Quem é que tinham estado com atenção.

**P1 -**

AD1: Não, era para ver se tinhas aprendido a matéria.

### **Vocês fizeram a ficha para testarem se os vossos colegas tinham aprendido alguma coisa com o vosso trabalho, é isso?**

**P3 –**

AE1: Sim e, pelos vistos, aprenderam.

**Ok! E para que é que serve autoavaliar o trabalho que realizam e avaliar o trabalho dos colegas?**

**P1 -**

AF1: Acho que isso é para nós também percebermos se cometermos alguns erros

AF2: e a professora também nos poder ajudar a dizer o que é que errámos.

AF3: Na nossa autoavaliação, é para vermos que conseguimos ver os nossos próprios erros.

**P3 –**

AG1: Eu acho que a autoavaliação e a avaliação dos outros é para ver se nós dominámos bem o tema

AG2: e se eles também dominaram bem o tema.

**Anexo AZ. Quadro de análise de conteúdo: Grupo 1**

CATEGORIAS	INDICADORES	UNIDADES DE REGISTO	FONTES
<b>Função do Trabalho por Projeto</b>	Desenvolver competências de comunicação	A1	P1
	Trabalhar cooperativamente	A2 A3	P1
	Realizar aprendizagens	B1 B2 B3 B4 B5	P2
<b>Diferenças entre o Trabalho por Projeto e a exposição do professor</b>	Ser mais dinâmico	C1 C2	P2
		D1	P1
	Ser mais prazeroso	D2	P1
	Potenciar a aprendizagem	D3 D4	P1
	Implicar o trabalho cooperativo	D6	P1
<b>Fases do Trabalho por Projeto</b>	Planeamento	E1 E2 E3 E4	P3
		E5 E6	P3
		E7	P3
		E8	P3
<b>Fases mais importantes do Trabalho por Projetos</b>	Comunicação	F1 F2 F3 F4 F5	P1
		G1 G2 G3	P2
Comunicação		H1 H2	P3
		Pesquisa	I1 I2 I3 I4 I5
Planeamento			J1 J2 J3 J4 J5 J6 J7

<b>Planeamento das sessões do projeto</b>	Permite a organização do trabalho	<b>K2 K3</b>	<b>P1</b>
	Auxilia na avaliação e adequação do processo	<b>K4 K5 K6</b>	<b>P2</b>
<b>Avaliação das sessões do projeto</b>	Auxilia os alunos na reflexão e adequação do processo	<b>L1 M3</b>	<b>P2 P1</b>
	Auxilia os professores no acompanhamento do processo	<b>M2 R2</b>	<b>P1 P4</b>
<b>Aprendizagens no Trabalho por Projetos</b>	Promove-se uma aprendizagem com os colegas (cooperativa)	<b>S3 S4 S5</b>	<b>P1</b>
	Promove-se o envolvimento dos alunos na aprendizagem	<b>T2 U2 U3</b>	<b>P2 P1</b>
<b>Comunicação do projeto</b>	Prepararam-na cooperativamente, fazendo críticas construtivas	<b>AA2 AA3</b>	<b>P1</b>
<b>CrITÉrios de avaliação da comunicação do projeto</b>	Permitiram ter consciência do que é esperado que façam	<b>AB1 AB2 AB3 AB4 AB5 AB6 AB7</b>	<b>P2</b>
<b>Fichas formativas</b>	Permitiram avaliar o grau de atenção dos colegas	<b>AG1 AG2</b>	<b>P2</b>
	Permitiram refletir sobre a própria comunicação	<b>AG3 AI2 AI3</b>	<b>P2 P1</b>
	Permitiram receber críticas construtivas	<b>AI4</b>	<b>P1</b>
<b>Aprendizagens com a comunicação</b>	Verificáveis nas fichas formativas	<b>AJ1 AJ2 AJ3</b>	<b>P1</b>
<b>Auto e heteroavaliação</b>	Ajudaram a crescer	<b>AK1</b>	<b>P1</b>
	Ajudaram a melhorar o trabalho futuro	<b>AK2</b>	<b>P1</b>
<b>Opiniões sobre o Trabalho por Projeto</b>	Implica trabalhar cooperativamente	<b>AL2</b>	<b>P1</b>
	Permite o auxílio dos professores, quando necessário	<b>AL3</b>	<b>P1</b>
	Os temas podem ser variados	<b>AM1</b>	<b>P3</b>

### Anexo BA. Quadro de análise de conteúdo: Grupo 2

CATEGORIAS	INDICADORES	UNIDADES DE REGISTO	FONTES
<b>Função do Trabalho por Projeto</b>	Realizar aprendizagens	<b>A1</b>	<b>P1</b>
	Trabalhar cooperativamente	<b>B1</b> <b>B2</b>	<b>P2</b>
<b>Diferenças entre o Trabalho por Projeto e a exposição do professor</b>	Permitir trabalhar em autonomia	<b>D1</b>	<b>P3</b>
	Implicar o trabalho cooperativo	<b>D2</b>	<b>P3</b>
	Permitir desenvolver a comunicação	<b>D3</b>	<b>P3</b>
<b>Fases mais importantes do Trabalho por Projetos</b>	Planeamento	<b>E1</b> <b>E2</b> <b>E3</b> <b>E4</b> <b>E5</b> <b>E6</b>	<b>P3</b>
		<b>F1</b>	<b>P1</b> <b>P2</b>
<b>Planeamento das sessões do projeto</b>	Permite a organização do trabalho	<b>G2</b> <b>G3</b>	<b>P3</b>
	Auxilia a refletir sobre o desenvolvimento do projeto	<b>G4</b>	<b>P3</b>
<b>Avaliação das sessões do projeto</b>	Auxilia os professores no acompanhamento do processo	<b>I2</b>	<b>P3</b>
	Auxilia os alunos na reflexão e adequação do processo	<b>J1</b> <b>J2</b>	<b>P2</b>
		<b>K1</b> <b>K2</b> <b>K3</b>	<b>P3</b>
<b>Aprendizagens no Trabalho por Projetos</b>	Realizam-se aprendizagens sobre o próprio projeto	<b>L1</b> <b>L2</b> <b>L3</b>	<b>P1</b>
		<b>M1</b>	<b>P3</b>
	Realizam-se aprendizagens sobre os projetos dos colegas	<b>N1</b> <b>N2</b> <b>N3</b>	<b>P3</b>
<b>Comunicação do projeto</b>	Comunicaram de forma clara	<b>O2</b>	<b>P2</b>
	Comunicaram de forma resumida	<b>O3</b>	<b>P2</b>
	Prepararam-na cooperativamente, fazendo críticas construtivas	<b>P2</b> <b>S1</b> <b>S2</b>	<b>P1</b>
		<b>T1</b> <b>T2</b> <b>T3</b>	<b>P3</b>
<b>Critérios de avaliação da comunicação do projeto</b>	Permitiram ter consciência do que é esperado que façam	<b>R2</b> <b>R3</b> <b>R4</b>	<b>P3</b>
<b>Fichas formativas</b>	Permitiram avaliar o grau de atenção dos colegas	<b>U1</b> <b>U2</b>	<b>P3</b>
	Permitiram refletir sobre a própria comunicação	<b>V1</b>	<b>P2</b>

		<b>V2</b>	
<b>Aprendizagens com a comunicação</b>	Verificáveis nas fichas formativas	<b>X1</b> <b>X2</b> <b>X3</b>	<b>P1</b>
<b>Auto e heteroavaliação</b>	Permitiram refletir sobre o trabalho realizado	<b>Z1</b>	<b>P2</b>
		<b>AA1</b>	<b>P1</b>
<b>Opiniões sobre o Trabalho por Projeto</b>	Os grupos podem ser variados	<b>AD1</b>	<b>P3</b>

### Anexo BB. Quadro de análise de conteúdo: Grupo 3

CATEGORIAS	INDICADORES	UNIDADES DE REGISTO	FONTES
<b>Função do Trabalho por Projeto</b>	Realizar aprendizagens curriculares	A1	P1
	Melhorar a avaliação	B1	P2
	Desenvolver competências de comunicação	B2	P2
<b>Diferenças entre o Trabalho por Projeto e a exposição do professor</b>	Permitir erro por parte dos alunos	C1 C2	P2
<b>Fases mais importantes do Trabalho por Projetos</b>	Pesquisa	D1 D2	P1
	Comunicação	D3 D4 D5	P1
<b>Fases mais difíceis do Trabalho por Projetos</b>	Planeamento	E1 E2 E3	P3
<b>Planeamento das sessões do projeto</b>	Permite a organização do trabalho	G1 G2 G3	P2
<b>Avaliação das sessões do projeto</b>	Auxilia os alunos reflexão sobre o processo	H2 H3	P3
	Auxilia os alunos na adequação do processo	H4	P3
<b>Comunicação do projeto</b>	Estava incompleta	I2 I3	P1
	Comunicaram num tom de voz baixo	I4	P1
	Os alunos prepararam-na cooperativamente, fazendo críticas construtivas	L1 L2	P3
		M1	P2
<b>CrITÉRIOS de avaliação da comunicação do projeto</b>	Ajudaram na construção do produto final	J1 J2	P1
	Permitiram ter consciência do que é esperado que façam	K1 K2	P2
<b>Fichas formativas</b>	Permitiram refletir sobre a própria comunicação	N1	P2
		N2	P2
	Permitem avaliar o grau de compreensão dos colegas	O1	P3
<b>Aprendizagens com a comunicação</b>	Verificáveis nas fichas formativas	P1 P2 P3 P4	P1
		Q1 Q2	P2
		R1	P3
		S1	P1
		T1	P1
<b>Auto e heteroavaliação</b>	Permitiram refletir sobre o trabalho realizado	S1 T1	P1
	Permitiram dar <i>feedback</i> aos colegas sobre o trabalho deles	S2	P1

### Anexo BC. Quadro de análise de conteúdo: Grupo 4

CATEGORIAS	INDICADORES	UNIDADES DE REGISTO	FONTES
<b>Função do Trabalho por Projeto</b>	Realizar aprendizagens	A1	P1
	Envolver os alunos	A2	P1
	Trabalhar cooperativamente	B1	P2
<b>Diferenças entre o Trabalho por Projeto e a exposição do professor</b>	Ser mais prazeroso	C1	P1
		D1	P3
	Potenciar a aprendizagem	C3	P1
	Implicar o trabalho cooperativo	C2	P1
<b>Fases mais importantes do Trabalho por Projetos</b>	Comunicação	E1	P4
		E2	
	Planeamento	F1	P1
		F2	P1
	G1	P3	
	H1	P2	
	H2	P2	
<b>Fases mais difíceis do Trabalho por Projetos</b>	Construção do produto de comunicação	I1 I2	P1
<b>Planeamento das sessões do projeto</b>	Permite a organização do trabalho	J1 J2 J3	P3
<b>Avaliação das sessões do projeto</b>	Auxilia os alunos na reflexão e adequação do processo	K1	P2
		L1	P1
		L2	P1
	Auxilia os alunos em projetos futuros	M1	P3
M2		P3	
<b>Aprendizagens no Trabalho por Projetos</b>	Promove-se mais autonomia no modo de aprendizagem	N1 N2 N3	P3
	Existe margem de erro	O1 O2 O3	P1
	Promove-se uma aprendizagem com os colegas (cooperativa)	P1	P1
	Realizam-se aprendizagens para trabalhos futuros	Q1	P3
		R1	P1
		R2	P1
		S1	P3
<b>Comunicação do projeto</b>	Os alunos prepararam-na cooperativamente, fazendo críticas construtivas	V1	P3
<b>Critérios de avaliação da comunicação do projeto</b>	Permitiram ter consciência do que é esperado que façam	T2	P2
		U1	P1
<b>Fichas formativas</b>	Permitiram avaliar as aprendizagens pessoais	X1	P1

	realizadas com os projetos	<b>Z1</b>	<b>P3</b>
	Permitiram avaliar as aprendizagens dos colegas	<b>AE1</b>	<b>P3</b>
<b>Aprendizagens com a comunicação</b>	Verificáveis nas fichas formativas	<b>AB1</b>	<b>P1</b>
		<b>AC1</b>	<b>P3</b>
		<b>AD1</b>	<b>P1</b>
<b>Auto e heteroavaliação</b>	Permitem verificar os seus próprios erros	<b>AF1</b> <b>AF2</b> <b>AF3</b>	<b>P1</b>
	Permitem verificar as aprendizagens pessoais realizadas	<b>AG1</b>	<b>P3</b>
	Permitem verificar as aprendizagens realizadas pelos colegas	<b>AG2</b>	<b>P3</b>

**Anexo BD. Registo de planificação e avaliação das sessões do Trabalho por Projeto**

PORTUGAL NA 2ª METADE DO SÉCULO XIX			
REGISTO DAS SESSÕES			
Sessão	O que queremos fazer	O que fizemos	Avaliação
1 ☺	- pesquisa e organização do trabalho	- recolhemos informações do manual, gráficos, mapas e imagens - <del>recolhemos</del> organizámos e distribuímos as ideias do trabalho	- trabalhamos <del>todas</del> igualmente, fizemos uma boa organização. - Classifico que foi um bom trabalho. <i>Concordo. Organizações muito bem. Continuem!</i>
2 ☺	- continuação das pesquisas	concluímos as pesquisas	trabalhamos bem, mas alguns colegas (miguel e Bernardo) desorganizaram o nosso trabalho <i>Concordo que trabalharam bem, não se dividiu tarefas entre todos para todos saberes o que fazer.</i>
3 ☺	- Visualizar um vídeo. - começar a estruturar o trabalho.	- Visualizamos o vídeo. - Começámos o PPT.	- o trabalho correu bem. <i>Concordo. Esta sessão correu muito melhor. Estou de parabéns!</i>
4 ☺	- Continuação do PPT.	- Continuámos o PPT.	- toda a gente ajudou (menos a Francisca), trabalhamos bem. <i>Devem integrar todos os elementos no vídeo de tarefas. Bom trabalho</i>
5 ☺	- continuação do P.P.T.	- continuámos o P.P.T.	- trabalhamos normalmente, todos ajudaram. <i>Concordo que trabalharam bem! Bom trabalho.</i>
6 ☺	- continuação da realização do P.P.T	- <del>Acabamos</del> Acabamos o P.P.T.	- Algumas pessoas esforçaram-se menos, mas trabalhamos bem. <i>Devem cumprir as tarefas mais e fazer melhor. Bom trabalho.</i>

**Anexo BE. Tabela síntese da planificação e avaliação das sessões do Trabalho por Projeto**

GRUPO	SESSÃO	O QUE PLANIFICOU	O QUE FEZ	O QUE AVALIOU
1	1	<ul style="list-style-type: none"> <li>Planificar o trabalho</li> <li>Iniciar a pesquisa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Organizou o trabalho</li> <li>Distribuiu tarefas</li> <li>Iniciou a pesquisa</li> <li>Iniciou a interpretação dos documentos fornecidos pela professora</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Trabalharam bem cooperativamente</li> </ul>
	2	<ul style="list-style-type: none"> <li>Continuar a pesquisa e a análise de documentos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Concluiu a pesquisa e análise de documentos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Trabalharam bem, mas alguns colegas destabilizaram o bom funcionamento do grupo</li> </ul>
	3	<ul style="list-style-type: none"> <li>Analisar o vídeo fornecido pela professora</li> <li>Começar a estruturação do produto de comunicação</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Analisou o vídeo</li> <li>Iniciou a construção do produto de comunicação</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>O trabalho correu bem</li> </ul>
	4	<ul style="list-style-type: none"> <li>Continuar a construção do produto de comunicação</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Continuou a construção do produto de comunicação</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Todos trabalharam bem, menos um elemento</li> </ul>
	5	<ul style="list-style-type: none"> <li>Continuar a construção do produto de comunicação</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Continuou a construção do produto de comunicação</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Trabalharam bem cooperativamente</li> </ul>
	6	<ul style="list-style-type: none"> <li>Continuar a construção do produto de comunicação</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Concluiu a construção do produto de comunicação</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Trabalharam bem cooperativamente, ainda que nem todos se tenham empenhado</li> </ul>
	7	<ul style="list-style-type: none"> <li>Treinar a comunicação</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Treinou a comunicação</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>O trabalho correu bem</li> </ul>
2	1	<ul style="list-style-type: none"> <li>Iniciar a pesquisa</li> <li>Iniciar a ficha formativa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Planificou o trabalho</li> <li>Iniciou a pesquisa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>O trabalho correu bem, mas é necessário fazer mais</li> </ul>
	2	<ul style="list-style-type: none"> <li>Pesquisar</li> <li>Analisar o vídeo fornecido pela professora</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Iniciou a análise do vídeo</li> <li>Continuou a pesquisa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>O trabalho correu bem, fizeram metade do planeamento</li> </ul>
	3	<ul style="list-style-type: none"> <li>Analisar o vídeo fornecido pela professora</li> <li>Pesquisar</li> <li>Escrever um resumo das ideias</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Pesquisou</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Correu bem, mas devem melhorar a quantidade de trabalho por sessão</li> </ul>
	4	<ul style="list-style-type: none"> <li>Pesquisar</li> <li>Analisar o vídeo</li> <li>Iniciar a planificação do produto final</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Pesquisou</li> <li>Iniciou a planificação do produto final</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>O trabalho correu bem</li> </ul>
	5	<ul style="list-style-type: none"> <li>Escrever o resumo das ideias</li> <li>Pesquisar</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Escreveu o resumo</li> <li>Pesquisou</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>O trabalho correu bem, mas necessitavam de mais tempo</li> </ul>
	6	<ul style="list-style-type: none"> <li>Continuar o resumo das ideias</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Escreveu o resumo</li> <li>Terminou a pesquisa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>O trabalho correu bem</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Terminar a pesquisa</li> </ul>		
	7	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Terminar o produto final</li> <li>• Treinar a comunicação</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Terminou o produto final</li> <li>• Treinou a comunicação</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O trabalho correu bem</li> </ul>
3	1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Planificar o projeto</li> <li>• Interpretar os documentos fornecidos pela professora</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Planificou o projeto</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O trabalho correu bem, mas existiram alguns conflitos</li> </ul>
	2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Analisar os documentos fornecidos pela professora</li> <li>• Pesquisar</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pesquisou</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O trabalho não correu tão bem porque o grupo teve dificuldade em distribuir tarefas</li> </ul>
	3	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Analisar os documentos fornecidos pela professora</li> <li>• Terminar a pesquisa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Terminou a pesquisa</li> <li>• Analisou os documentos fornecidos pela professora</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O trabalho correu melhor, porque o grupo conseguiu distribuir tarefas</li> </ul>
	4	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Começar a ficha formativa</li> <li>• Terminar a análise</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Terminou a análise</li> <li>• Começaram o produto final</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O trabalho não correu bem porque o grupo brincou em vez de fazer o produto final</li> </ul>
	5	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Começar a ficha formativa</li> <li>• Continuar o produto final</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Começou a ficha formativa</li> <li>• Continuou o produto final</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O grupo trabalhou melhor e quase acabou de fazer o produto final</li> </ul>
	6	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fazer o resumo das ideias</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escreveu o resumo</li> <li>• Terminou as fichas formativas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O grupo terminou todas as tarefas</li> </ul>
	7	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Treinar a comunicação</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Treinou a comunicação</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O grupo organizou-se bem e o trabalho correu bem</li> </ul>
4	1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Planificar o trabalho</li> <li>• Iniciar a recolha de informação</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Iniciou a planificação do trabalho</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Planificaram o trabalho, mas houve um elemento perturbador do trabalho do grupo</li> </ul>
	2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Terminar a planificação do trabalho</li> <li>• Iniciar a recolha de informação</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Planificou o trabalho</li> <li>• Iniciou a recolha de informação</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O trabalho não correu tão bem porque as tarefas definidas não foram distribuídas por todos e não avançaram muito</li> </ul>
	3	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Terminar a recolha de informação</li> <li>• Iniciar o produto de comunicação</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Terminou a recolha de informação</li> <li>• Discutiu sobre o produto de comunicação</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tiveram dificuldades a trabalhar e não avançaram muito</li> </ul>
	4	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Analisar os documentos fornecidos pela professora</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Analisou e discutiram os documentos fornecidos pela professora</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O trabalho correu melhor, com o auxílio da professora</li> </ul>
	5	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Analisar informações do manual</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Analisou as informações do manual</li> <li>• Pensou e discutiu sobre o produto de comunicação</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O trabalho correu bem, apesar de o grupo brincar muito</li> </ul>
	6	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Retirar informação das restantes fontes</li> <li>• Discutir as ideias</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Retirou informação das diferentes fontes</li> <li>• Discutiu o produto final</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O trabalho correu bem, mas tiveram dificuldades</li> </ul>
	7	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Terminar o produto final</li> <li>• Treinar a comunicação</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Terminou o produto final</li> <li>• Treinou a comunicação</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O trabalho correu bem e os alunos não brincaram</li> </ul>

**Anexo BF. Exemplo de uma ficha formativa**

FICHA FORMATIVA 2 - PORTUGAL NA 2ª METADE DO SÉCULO XIX

Nome:

Tema: A sociedade

1. Dá 2 exemplos de modernizações que aconteceram ao longo deste século nas cidades de Lisboa e do Porto.

A água passou a ser, em grande parte, canalizada. Foi introduzida a iluminação das ruas. ✓

2. Quem eram os Pregões?

Eram os senhores que ficavam em ruas a vender a mercadoria. ✓

3. Que a classe social que apareceu no século XIX?

Os operários ✓

4. Onde viviam as pessoas dessa classe social?

Bairros operários ✓

O que aprendi com esta comunicação:

aprendi mais sobre a sociedade da metade do século XIX. ✓

	Autoavaliação			Feedback		
	😊	😐	😞	😊	😐	😞
Dar exemplos de modernizações que aconteceram nas grandes cidades.	✗			✗		
Explicar quem eram os pregões.	✗			✗		
Identificar a classe social que apareceu no século XIX	✗			✗		
Identificar o local em que as pessoas que faziam parte dessa classe social habitavam.	✗			✗		

## Anexo BG. Exemplo de um texto de autoavaliação realizado por um grupo

**Autoavaliação do Trabalho por Projeto**

Nome:  Data: 4-4-2020

**Escreve um texto de opinião** acerca do teu trabalho no *Trabalho por Projeto*.

Tópicos a refletir:

- O que é o Trabalho por Projeto? ✓
- Qual foi a fase do Trabalho por Projeto em que sentiste mais dificuldades e aquela em que o trabalho correu melhor? ✓
- O que é mais difícil de realizar sem a ajuda de um adulto no Trabalho por Projeto? ✓
- O que fizeste no Trabalho por Projeto e na Comunicação para que os teus colegas aprendessem melhor? ✓
- O que é mais importante para realizar uma boa comunicação? ✓
- Como é que se realizou a avaliação no Trabalho por Projeto?
- O que mudarias no Trabalho por Projeto?

O Trabalho por projeto é o trabalho que realizámos para fazer o projeto, e existem fases mais complicadas e aborrecidas, ~~que~~ ~~consiste~~ que consiste na parte das pesquisas, a parte que foi mais fácil para todos, foi a construção do powerpoint. Sem a ajuda das professoras, a parte mais "tensa" foi a apresentação do trabalho e me é normal, nós dividimos as tarefas para cada um aprender coisas diferentes, e depois na construção do powerpoint, fomos aprendendo com os apontamentos de cada membro do grupo.

O mais importante para realizar uma boa comunicação, é treinar e ter bom relacionamento e respeito com os colegas, a avaliação, não sei se foi a melhor, mas realizou-se com opiniões e dicas construtivas.

Acho que ~~podia~~ melhoraria a apresentação do trabalho, pois não foi treinado.

**Anexo BH. Exemplo de um texto de heteroavaliação realizado por um grupo**

Nome [redacted] <sup>ca</sup> Heteroavaliação do Trabalho de Projeto

Grupo a avaliar: [redacted] Data: 4-4-22

Escreve um texto de opinião acerca do trabalho dos teus colegas.

Tópicos a refletir:

- Como correu a comunicação dos colegas?
- O que aprendeste na comunicação?
- Foram claros?
- O que não entendeste bem? Porque pensas que isso aconteceu?

- Os colegas ~~em~~ comunicavam entre si bastante bem, e respeitavam-se uns aos outros. Sinceramente não aprendi muita, só aprendi um pouco mais sobre a agricultura, e não aprendi nada sobre a ciência.

Os colegas não foram muito claros só entendi porque estava lá escrito.

Eu não entendi muito bem a parte da ciência porque eles não a colocaram no trabalho.

**Anexo BI. Análise dos textos de autoavaliação escritos pelos diferentes grupos**

<b>INFORMAÇÃO DOS TEXTOS DE AUTOAVALIAÇÃO</b>				
	<b>Grupo 1</b>	<b>Grupo 2</b>	<b>Grupo 3</b>	<b>Grupo 4</b>
<b>O que é o Trabalho por Projeto?</b>	“O trabalho que realizámos”	“Trabalho de grupo com várias fases”	“Forma de nos relacionarmos com os colegas e aprender sobre o tema”	Trabalho de grupo, com divisão de tarefas
<b>Qual foi a fase mais difícil?</b>	Pesquisa	Comunicação	Pesquisa	Construção do produto final
<b>Qual foi a fase mais fácil?</b>	Construção do produto final	Organização dos grupos e distribuição dos temas	Construção do produto final	Pesquisa
<b>O que fizeram para os colegas aprenderem melhor?</b>		Escreveram textos claros e resumidos [na cartolina]	Explicar os conteúdos sem depender da cartolina	Fizeram uma boa comunicação
<b>O que é mais importante para uma boa comunicação?</b>	Treinar Ter respeito pelos colegas Ter um bom relacionamento com os colegas	Treinar		Ser um bom comunicador
<b>Como foi feita a avaliação do projeto?</b>	Com as críticas construtivas		Através da comunicação	Através das fichas formativas

**Anexo BJ. Análise dos textos de heteroavaliação escritos pelos diferentes grupos**

<b>INFORMAÇÃO DOS TEXTOS DE HETEROAVALIAÇÃO</b>				
	<b>Grupo 1</b>	<b>Grupo 2</b>	<b>Grupo 3</b>	<b>Grupo 4</b>
<b>Avaliação da comunicação</b>	“Bastante boa” “Respeitaram-se”	“Correu bem” “Ajudaram-se” “Falaram de forma clara” “Explicaram bem”	“Má comunicação entre colegas” Participação desigual dos diferentes elementos do grupo	“Bem”
<b>Aprendizagens</b>	As mudanças na agricultura na 2ª metade do século XIX		O vestuário na 2ª metade do século XIX	Muitos pintores portugueses na 2ª metade do século XIX
<b>Clareza</b>	Não foram muito claros na explicação, mas a informação estava quase toda no PowerPoint	Alguns elementos falaram um pouco baixo	Houve colegas que participaram menos na comunicação e a parte que leram/ comunicaram foi menos perceptível	Foram claros
<b>Motivo para não compreensão do que foi comunicado</b>	Houve uma parte do conteúdo que não foi comunicado	Alguns elementos brincaram durante a comunicação, o que prejudicou ligeiramente	Os objetos trazidos pelo grupo e partilhados com a turma, porque não foi explicado o seu objetivo	“O barulho na sala dificulta o entendimento” e “a turma não permitiu” a realização tranquila da comunicação