

ENSINO E APRENDIZAGEM DA HISTÓRIA E DA GEOGRAFIA: A AVALIAÇÃO NO 1.º CEB

Vera Lúcia Marques Duarte

Relatório de Estágio 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

2017

ENSINO E APRENDIZAGEM DA HISTÓRIA E DA GEOGRAFIA: A AVALIAÇÃO NO 1.º CEB

Vera Lúcia Marques Duarte

Relatório de Estágio 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: Professor Doutor Alfredo Dias

Coorientador: Professora Doutora Maria João Hortas

2017

AGRADECIMENTOS

Ao realizar este trabalho sinto que consegui levar a cabo mais uma etapa importante da minha vida, obter o grau mestre em Ensino do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico em Português e História e Geografia de Portugal.

Esta concretização só me foi possível com o apoio incondicional de várias pessoas que me rodeiam em diferentes contextos.

Deste modo, agradeço:

Aos meus pais e irmã por estarem sempre presente nos momentos bons e menos bons, momentos de angustia e ansiedade característicos de quem trabalha e estuda ao mesmo tempo e que quer ter sucesso nos dois locais;

À minha família e aos meus amigos que sabem quem são, por aceitarem a minha ausência nesta fase;

Ao meu diretor, por me ter dado a oportunidade de voltar a estudar e concretizar um dos meus objetivos profissionais, dando-me sempre apoio nas diversas fases deste período;

À minha colega e amiga que me ajudou incessantemente a refletir sobre estas questões da educação e esteve sempre a meu lado;

Às minhas colegas de trabalho e colegas de escola que me apoiaram e partilharam vivências que me fizeram crescer profissionalmente;

Aos meus professores da ESELx que me receberam muito bem nesta nova jornada e fizeram com que continuasse a estar apaixonada por esta profissão que escolhi.

Por fim, quero agradecer ao meu orientador, Professor Doutor Alfredo Gomes Dias, pelo seu profissionalismo, dedicação, incentivo e reconhecimento. Assim como à Professora Doutora Maria João Hortas pela sua disponibilidade e estima.

Obrigada a todos que me ajudaram a tornar o meu percurso académico mais feliz e significativo!

RESUMO

O presente relatório final, intitulado *Ensino e aprendizagem da História e da Geografia: a avaliação no 1.º CEB*, constitui-se como requisito para a obtenção de grau mestre em Ensino do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico, na Escola Superior de Educação de Lisboa.

Trata-se de um documento reflexivo e investigativo sobre a intervenção realizada no 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico, no âmbito da Unidade Curricular Prática de Ensino Supervisionada II, centrada nas práticas de avaliação de professores do 4.º ano de escolaridade, no domínio do Estudo do Meio (História e Geografia de Portugal).

A questão central em estudo visa compreender se os processos avaliativos que se desenvolvem na escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico, no domínio do Estudo do Meio (História e Geografia de Portugal), se encontram adequados para aferir as aprendizagens realizadas tendo em conta os referenciais construídos para o ensino e aprendizagem de História e Geografia de Portugal no 5.º ano de escolaridade.

Optou-se por uma investigação centrada na análise de conteúdo e análise documental das provas de avaliação sumativa de 4.º ano de um Colégio e da prova de aferição da disciplina de História e Geografia de Portugal do 5.º ano. Num primeiro momento, procedeu-se à análise dos processos avaliativos na escola do 1.º ciclo. Posteriormente, analisou-se os referenciais do 5.º ano (prova de aferição). Por fim, refletiu-se sobre a análise suportada por uma fundamentação teórica que incidiu: (i) o que é avaliação?; (ii) a avaliação das aprendizagens; (iii) avaliação das aprendizagens em História e Geografia; e (iv) legislação que suporta a avaliação das aprendizagens 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico.

Após toda a reflexão, conclui-se que há um desajuste nos processos avaliativos, em particular na construção das provas de avaliação do 1.º Ciclo do Ensino Básico, em relação aos referenciais do 5.º ano expressos na prova de aferição de 2017.

Palavras-chave: avaliação; aferição; ensino e aprendizagem; História e Geografia.

ABSTRACT

This final report, entitled *Teaching and learning of History and Geography: the evaluation in the 1st CEB*, is a requirement for the achievement of a master's degree in Teaching the 1st and 2nd Elementary Education Cycle, at Lisbon Education School.

This is a reflective and investigative document about the intervention carried out in the 1st and 2nd Elementary Education Cycle, within the scope of the Practical Course of Supervised Teaching II, centered on the evaluation practices of teachers of the 4th year in the field of the Middle Study (History and Geography of Portugal).

The central question in this study is to understand if the evaluation processes that are developed in the 1st Elementary Education Cycle, in the field of Middle Study (History and Geography of Portugal), are adequate to gauge the learning realized, taking into account the references built for the teaching and learning of History and Geography of Portugal in the 5th year of schooling.

My option was an investigation focused on the content analysis and documentary analysis of the summative assessment tests of 4th year of a College, and the benchmark test of the discipline of History and Geography of Portugal of the 5th year. At first, the evaluation processes were analyzed in the 1st school cycle. Subsequently, the references of the 5th year (benchmark test) were analyzed. Finally, it was reflected on the analysis supported by a theoretical foundation that focused on: (i) what is evaluation?; (ii) learning evaluation; (iii) learning evaluation in History and Geography; and (iv) legislation that supports the evaluation of the 1st and 2nd Elementary Education Cycle.

After the reflection, it is concluded that there is a mismatch in the evaluation processes, in particular in the construction of the evaluation tests of the 1st Elementary Education Cycle, regarding the references of the 5th year expressed in benchmark test of 2017.

Keywords: evaluation; gauging; teaching and learning; History and Geography.

ÍNDICE GERAL

1. Introdução.....	1
2. Caracterização dos contextos socioeducativos.....	4
2.1. O contexto do 1.º CEB: caracterização do meio local, da escola e da turma	4
A turma	5
A prática pedagógica da professora	6
Plano de ação.....	7
2.2. O contexto do 2.º CEB: caracterização do meio local, da escola e das turmas...9	
As turmas.....	10
A prática pedagógica das professoras.....	11
Plano de ação.....	11
2.3. Análise crítica da prática ocorrida nos dois contextos de estágio.	14
3. Definição e fundamentação da problemática	21
3.1. Definição da problemática.....	21
3.2. Avaliação: concepções e práticas.....	22
Avaliação das aprendizagens	27
Avaliação das aprendizagens no 1.º Ciclo.....	30
3.3. Avaliação das aprendizagens em História e Geografia	32
3.4. Metodologia	35
3.5. Análise dos processos avaliativos de EM (4.º ano) e de HGP (5.º ano).....	38
A avaliação das competências de História e Geografia.....	38
3.5.1. A avaliação sumativa no colégio, no em (História e Geografia).....	39
Avaliação formativa	41
Avaliação sumativa.....	46
3.5.2. A prova de aferição do 5.º ano (História e Geografia de Portugal).....	50
3.6. Apresentação dos resultados, análise reflexiva e conclusões do estudo.....	53
Comparação das provas de avaliação do 4.º e 5.º ano de escolaridade...55	
4. Reflexão Final.....	61
Referências Bibliográficas.....	65
Anexos	69

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1	Potencialidades e fragilidades.	11
Tabela 2	Objetivos e estratégias gerais.....	12
Tabela 3	Avaliação do Plano de Intervenção	13
Tabela 4	A evolução do conceito de avaliação	23
Tabela 5	Perspetivas de avaliação	26
Tabela 6	Modelos de aulas	34
Tabela 7	Passos de uma análise qualitativa de dados	37
Tabela 8	Tipo de questões da ficha de avaliação formativa de EM – 4.º ano	43
Tabela 9	Conteúdos da ficha de avaliação formativa de EM – 4.º ano	43
Tabela 10	Competências essenciais avaliadas na ficha de avaliação formativa de EM – 4.º ano.....	44
Tabela 11	Disciplina avaliada em cada tipo de questão elaborada na ficha de avaliação formativa de EM - 4.º ano.....	45
Tabela 12	N.º de questões por disciplina e período, da ficha de avaliação formativa de EM – 4.º ano	45
Tabela 13	Tipo de questões da ficha de avaliação sumativa de EM – 4.º ano	47
Tabela 14	N.º de questões por conteúdos da ficha de avaliação sumativa de EM – 4.º ano	47
Tabela 15	N.º de questões por competências essenciais avaliadas na ficha de avaliação sumativa de EM – 4.º ano	48
Tabela 16	N.º de questões por área disciplinar (história e geografia) avaliadas em cada tipo de questão elaborada na ficha de avaliação sumativa de EM - 4.º ano	49
Tabela 17	Conteúdos das questões da ficha de avaliação sumativa de EM – 4.º ano	49
Tabela 18	Critérios de correção do 1.º ciclo	50
Tabela 19	N.º de questões por tipo de questões da prova de aferição de HGP5.º ano	51
Tabela 20	Competências essenciais contempladas na Prova de Aferição de HGP (2017)	51
Tabela 21	N.º de questões por disciplina e tipo de questão elaborada na prova de HGP - 5.º ano	52
Tabela 22	Conteúdos das questões da prova de aferição de HGP – 5.º ano	53
Tabela 23	Critérios de correção do 2.º ciclo	53
Tabela 24	Comparação do N.º e % de questões de seleção e de construção das provas de avaliação do 1.º e 2.º ciclo.	55
Tabela 25	Comparação do N.º de questões das provas de avaliação do 1.º e 2.º ciclo, em relação ao tipo de questões adotado	56

LISTA DE ABREVIATURAS

CCE	Conselho de Cooperação Educativa
CEB	Ciclo do Ensino Básico
EM	Estudo do Meio
ESELx	Escola Superior de Educação de Lisboa
HGP	História e Geografia de Portugal
IAVE	Instituto de Avaliação Educativa
MDN	Ministério da Defesa Nacional
MEC	Ministério da Educação e Ciência
MEM	Movimento da Escola Moderna
PAA	Plano Anual de Atividades
PC	Projeto Curricular
PE	Projeto Educativo
PES	Prática de Ensino Supervisionada
PI	Projeto de Intervenção
PIT	Plano individual de Trabalho
POR	Português
RIPA	Relatório Individual da Prova de Avaliação
TEA	Tempo de estudo autónomo
TPE	Trabalho para estudo
UC	Unidade Curricular

1. INTRODUÇÃO

O presente relatório foi realizado no âmbito da Unidade Curricular (UC) de Prática de Ensino Supervisionada II (PES II) integrada no curso de Mestrado em Ensino do 1.º e do 2.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação de Lisboa (ESELx), tendo como objetivo primordial, apresentar, descrever, fundamentar e refletir as práticas pedagógicas desenvolvidas nos processos de estágio naqueles dois ciclos do ensino básico (CEB).

Os momentos de iniciação à prática profissional propiciam condições à investigação de professores estagiários e, a sua natureza prática e situacional, ajudam na tomada de decisões onde “a investigação toma como conteúdo a prática educativa nos contextos de atuação do professor” (Marques, Moreira, & Vieira, 1999).

De acordo com Bernardy e Paz (2012), a prática de ensino supervisionada é um momento de contraste e confrontação, já que, apesar de um aluno ter previamente contacto com conteúdos e conceitos teóricos, “muitas vezes, é difícil relacionar teoria e prática se o estudante não vivenciar momentos reais em que será preciso analisar o cotidiano” (p. 1).

Desta forma, a prática de ensino supervisionada representa uma experiência em que o futuro professor tem oportunidade de integrar-se na sua área profissional e, conseqüentemente, aplicar em contexto real e de forma crítica todos os conhecimentos que adquiriu ao longo da sua formação académica. Para o seu sucesso muito contribui a supervisão realizada, quer pelos professores orientadores/tutores/supervisores da instituição formadora, quer pela supervisão do(s) professor(es) cooperante(s).

Posso ainda acrescentar, que estes momentos de iniciação à prática docente vai muito além de um simples cumprimento de exigências académicas. O mesmo é uma oportunidade de crescimento pessoal e profissional, além de ser um importante instrumento de integração entre a instituição formadora, a escola e a comunidade. Aliás, o objetivo do estágio é, exatamente, proporcionar ao professor estagiário a oportunidade de aplicar os seus conhecimentos científicos e académicos em situações da prática profissional, correlacionando-os ao quotidiano escolar, criando a possibilidade de exercer as suas competências e

esperando-se que, com isto, seja dada a opção de incorporar atitudes e adquirir uma visão crítica da sua área de atuação profissional. Apesar de já possuir alguns anos de experiência profissional como docente do 1.º CEB, a formação proporcionada pela frequência deste curso de mestrado e as práticas realizadas, não deixaram de me proporcionar momentos de estudo e de reflexão que, acredito, irão conduzir a mudanças significativas na minha prática profissional.

Importa referir que as práticas supervisionadas em 1.º e 2.º ciclo, bem como o meu percurso profissional numa instituição privada, foi preponderante para que este relatório, intitulado *Ensino e aprendizagem da História e da Geografia: a avaliação no 1.º CEB*, se centrasse num estudo centrado em duas turmas do 4.º ano de escolaridade.

A escolha desta temática prende-se pelo interesse em perceber como são implementados os processos de avaliação nas nossas escolas do 1.º ciclo, e em constatar que existem algumas ambiguidades na avaliação implementada nas práticas pedagógicas de História e Geografia. Desta forma, ao apresentar todo o processo desenvolvido na PES II, irei focar-me nos processos avaliativos observados e implementados nos diferentes momentos por mim vividos no âmbito da PES II.

O presente relatório encontra-se organizado em duas partes. A primeira parte refere-se à **caracterização dos contextos socioeducativos** nos quais decorreram a prática educativa, sendo efetuada uma caracterização global do meio local, das escolas, do modo de gestão e avaliação das atividades de ensino e aprendizagem, e dos alunos.

A partir desta caracterização será feita uma **análise crítica da prática** ocorrida em ambos os ciclos da PES II. A segunda parte **define a problemática, apresenta o problema, os objetivos do estudo e a fundamentação da problemática**.

Será também apresentada a **metodologia** adotada nas diferentes fases do trabalho desenvolvido, fundamentando-se a sua importância e função. Esta parte contempla ainda a **apresentação dos resultados** e as **conclusões do estudo**.

Por fim, segue-se uma **reflexão final** sobre o contributo do percurso de aprendizagem vivido para o desempenho da profissão, mobilizando os constrangimentos identificados na prática pedagógica e os modos como foram

ultrapassados. Na reflexão relaciona-se igualmente, as diferentes dimensões relativas ao trabalho efetuado e, de uma forma sucinta, as potencialidades do processo de intervenção e investigação para o futuro, no papel de agentes de educação.

O relatório termina com a apresentação das **referências bibliográficas** consultadas para a elaboração do trabalho e com a apresentação dos **anexos** que surgem no sentido de complementar as ideias descritas ao longo do corpo do texto.

2. CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS SOCIOEDUCATIVOS

A fim de analisar e refletir sobre os períodos de iniciação à prática pedagógica é fundamental proceder à caracterização dos dois contextos educativos do 1.º e 2.º CEB no que respeita ao meio, às escolas e às turmas, à organização e gestão do processo de ensino aprendizagem, às estratégias observadas e implementadas, às aprendizagens dos alunos assim como os processos de regulação e avaliação.

2.1. O contexto do 1.º CEB: caracterização do meio local, da escola e da turma

O estágio do 1.º CEB ocorreu numa turma de **2.º ano de escolaridade, de uma instituição particular** do concelho de Sintra. A turma é constituída por catorze raparigas e doze rapazes. Quatro das crianças não tem nacionalidade portuguesa, três são angolanas e uma é russa.

Considera o Colégio, no âmbito do seu Projeto Educativo (PE), que é importante realizar atividades que proporcionem, direta e indiretamente, um melhor entrosamento das aprendizagens dos alunos com o programa curricular de cada ano de escolaridade. O Centro Lúdico da localidade é visita recorrente.

Em termos familiares, as crianças pertencem a **famílias** nucleares que possuem, na sua maioria, uma formação académica, de nível superior. O facto da maioria das crianças pertencer a um estrato social médio-alto, reflete-se na sua postura de escola e nas experiências que partilham. São crianças muito viajadas e têm uma agenda cultural muito diversificada.

No que diz respeito à **ação pedagógica**, o colégio preconiza um trabalho pedagógico à luz de um currículo experienciado (Roldão citada por Saraiva, 2002), ou seja, o professor deverá possuir uma visão global e fundamentada da sua ação pedagógica, refletindo sobre o seu trabalho e analisando-o em termos globais, “modificando práticas, produzindo novos materiais, adequando tarefas e características dos alunos, identificando e gerindo recursos diversificados, de forma a encontrar resposta para as necessidades reais das situações de aprendizagem” (p. 42).

Neste estabelecimento de ensino, a avaliação dos alunos compreende diferentes modalidades tais como: a **avaliação diagnóstica** (baseia-se num processo de aferição dos conhecimentos, para clarificar e fundamentar o tipo de intervenção mais adequada; no 3.º ano de escolaridade será tida em conta o resultado descritivo do desempenho dos alunos nas provas de aferição do 2.º ano); a **avaliação formativa** (fornece informação sobre o desenvolvimento de aprendizagens e competências, de modo a permitir rever e melhorar os processos de trabalho); a **avaliação sumativa** (consiste numa síntese das informações recolhidas e ocorre no final de cada período, ano letivo e ciclo); a **avaliação sumativa do final do ano** (consiste numa média das avaliações sumativas de todos os períodos e ocorre no final do ano letivo). Esta avaliação poderá sofrer alterações em função da apreciação do professor Titular de Turma e é decidida em Conselho de Docentes); a **avaliação externa** (da responsabilidade dos serviços do MEC no 2.º ano serão realizadas Provas de Aferição de Expressões Artísticas e Físico-Motoras; Português e Estudo do Meio; Matemática e Estudo do Meio.); e, a **autoavaliação** (constitui uma prática reguladora do próprio aluno, obrigatória nos quatro anos de escolaridade).

A turma

O horário semanal da turma encontra-se distribuído de forma a promover o trabalho individual, em pequeno e grande grupo nas diferentes áreas curriculares. O trabalho de projeto é uma prática recorrente e transversal.

Os constrangimentos gerais da turma incidiram na reduzida autonomia e responsabilidade. Apesar do grupo ter adquirido no 1.º ano algumas noções de sociabilidade, persistiram dificuldades no autocontrolo de emoções, na responsabilidade no cumprimento dos seus compromissos e das regras de vida, bem como no respeito pelo outro.

A turma é um grupo bastante interessado e empenhado, pois em todas as sessões de trabalho os alunos gostam imenso de participar, de fazer descobertas, colocar dúvidas e questões, dar sugestões e relatar vivências. Têm demonstrado uma crescente curiosidade e participação quer nas atividades de ano, quer nas atividades que decorrem, ao longo do ano, no colégio.

A prática pedagógica da professora

Perante esta realidade, a professora da turma teve necessidade de refletir sobre as metodologias e estratégias de sala de aula a implementar no presente ano letivo. Procurou implementar algumas estratégias e dinâmicas defendidas pelo Movimento da Escola Moderna (MEM), iniciativa aplaudida pelo diretor do colégio.

O modelo pedagógico do MEM é um modelo de aprendizagem que deve ser predominantemente formativo, pelo que é imprescindível um esforço na sua “autossustentação e na organização do trabalho” (Niza, 1998, p. 16). É um modelo construtivo e centra-se no trabalho diferenciado das aprendizagens, em cooperação. Deste modo, a professora acompanha a “**avaliação**, das orientações das ações, do planeamento e da sustentação do trabalho realizado através do recurso a mapas de registo dos percursos e das produções que permitem os balanços e a regulação do trabalho de aprendizagem de cada um, em cooperação” (Niza, 1998, p. 17).

Para cada aluno é delineado um plano de trabalho autónomo, através de recursos montados na sala de aula. A professora procura respeitar o ritmo e as características de cada aluno, e garantir o sucesso de todos. Todos os alunos são implicados no sucesso de cada um, através do apoio prestado pelos que têm mais facilidade àqueles que apresentam mais dificuldades (Niza, 2012).

A (re)organização da sala de aula foi o ponto de partida da professora para iniciar todo o percurso de um novo projeto pedagógico. De acordo com Niza (1998), o professor deverá criar um cenário de trabalho que proporcione um “envolvimento cultural estruturado para facilitar o ambiente de aprendizagem deste ciclo de educação escolar” (p. 9). Este cenário é composto por uma área de apoio geral e uma área de apoio específico ao programa. Deste modo, a sala estava organizada de forma a tudo estar à disposição dos alunos, para facilitar o desenvolvimento da sua autonomia.

A área de apoio geral é uma área disponível para apoiar o trabalho dos alunos, pelo que todos têm acesso (Niza, 1998, p. 10). Esta área é composta por:

- **Armário:** para colocar os materiais coletivos de desgaste, arrumados e classificados de preferência em colaboração com os alunos.
- **Bancada:** para colocar os ficheiros ou guiões de trabalho correspondentes às diferentes áreas curriculares da turma. Estes ficheiros estão

organizados de modo a facilitar o seu acesso e associados a um mapa de registo sistemático após a sua utilização pelos alunos.

▪ **Placard:** para afixar um conjunto de **mapas de registo**. (cf. Anexo A). Este sistema de registo, permite uma “**a avaliação formativa**, em cooperação, e que se desenvolve ao longo de todo o processo educativo fazendo parte integrante, enquanto mobilizadora das aprendizagens e do desenvolvimento intelectual e socio-afectivo dos alunos” (Niza, 1998, p. 19). Na sala de aula existe: quadro de registo de tarefas de manutenção; mapa de presenças dos alunos; mapa de registo de textos produzidos; mapa de registo de leituras; fichas de registo dos projetos; folha do planeamento do dia; listas de verificação; diário de turma (e ata de conselho).

Na sala de aula também está exposto os conteúdos programáticos estabelecidos para o segundo ano de escolaridade, contudo divididos pelos três períodos do calendário escolar.

Plano de ação

O horário do professor, para além do tempo letivo, contempla um tempo não letivo onde cada professor gere e organiza o trabalho a realizar na turma. Nesta instituição, este trabalho é realizado em grupo de ano, onde são elaboradas as planificações semanais, mensais e anuais, de acordo com o programa curricular em vigor. Tendo por base estas planificações, o professor, juntamente com os seus alunos, reajusta a agenda semanal de acordo com o contexto da turma, nomeadamente os momentos de trabalho participado. Ao longo deste ano letivo foram cumpridos os seguintes momentos:

▪ **Conselho de Cooperação** – este é constituído por dois tempos diários (no princípio e fim do dia); no final da semana este momento é mais alargado. Neste tempo, a turma reunida planeia, acompanha, **regula**, analisa, orienta e gere as aprendizagens. Este tempo ocorre no início de cada dia, para preparação das áreas de trabalho, plano de ação do dia, primeiros contactos e apresentações de produções. Na segunda-feira, este momento prolonga-se para planeamento da semana e, igualmente à sexta-feira, para o **balanço do trabalho** realizado ao longo da semana.

▪ **Trabalho de Projeto** – este é um tempo de trabalho a pares ou em pequeno grupo, de acordo com os seus objetivos comuns. Este momento é

agendado e negociado com o professor e a turma mediante os projetos em desenvolvimento na sala de aula. Cada projeto tem a duração aproximada de quatro semanas sendo ao longo das mesmas definidos os momentos de planificação, desenvolvimento e apresentação de projetos (cf. Anexo A). Os temas poderão partir de um tópico do programa de Estudo do Meio (EM) ou de educação de artística, ou de qualquer circunstância que desencadeie um projeto de estudo. Poderão despoletar-se projetos de investigação, onde os alunos são motivados a colocarem hipóteses, experimentarem e verificarem os resultados, ou a seguirem guiões de experimentação; projetos de intervenção, onde os alunos após tomarem consciência de alguns problemas que os rodeiam (ambientais, sociais, patrimoniais...), sintam necessidade de intervir para os melhorarem. Estes projetos deverão ser bem planeados e o seu desenvolvimento apoiado pelo professor.

▪ **Tempo de Estudo Autónomo (TEA)** – este trabalho deverá ser diário, realizado individualmente ou a pares, com o objetivo de proporcionar às crianças: o treino das capacidades e competências curriculares guiados por exercícios propostos em ficheiros; o estudo/revisão dos conteúdos programáticos em textos informativos, manuais...; o trabalho de produção e revisão de texto escrito; a realização de leituras; a realização de aprendizagens de consolidação e desenvolvimento de aprendizagens. Este tempo de trabalho é guiado pelo **Plano Individual de Trabalho** (PIT). O PIT (cf. Anexo B) é um meio de pilotagem e de registo individual que se cruza com os registos coletivos (Niza, 1998, p. 18). É um instrumento relevante pois permite um registo semanal do percurso de cada aluno para o desenvolvimento do currículo. Este instrumento pode ser considerado como um mapa de planeamento das atividades e da **verificação** do seu cumprimento, durante o TEA e nalgumas tarefas que sejam necessárias realizar em casa. Ao mesmo tempo, fomenta a responsabilidade perante as aprendizagens, em articulação com as restantes grelhas de pilotagem coletivas. Normalmente é constituído por três áreas: área de trabalho autónomo; área de trabalho em projetos e comunicações; e, área de marcação do trabalho com o professor, recolha de **sugestões e orientações**, e **autoavaliação**. Através deste instrumento é possível apreender “não só o trabalho de estudo e treino de competências individuais, mas também o registo de outros trabalhos e responsabilidades assumidas pelos alunos” (Niza, 1998, p. 18). O PIT permite

acompanhar, **regular e avaliar** o desenvolvimento de cada aluno, e oferece aos alunos a possibilidade de refletirem sobre o seu desempenho e de (re)estruturarem, de um modo mais gradual e coerente, o preenchimento dos seus PIT.

A **aferição das aprendizagens** assimiladas é feita através da elaboração de fichas, por conteúdos ou domínios e, de uma ficha de avaliação sumativa que englobe os conteúdos trabalhados em cada período. As grelhas de observação e a auto e heteroavaliação (cf. Anexo C) também são uma prática.

2.2. O Contexto do 2.º CEB: caracterização do meio local, da escola e das turmas

A intervenção em 2.º CEB decorreu num estabelecimento de ensino localizado na freguesia de Carnide, em Lisboa.

De acordo com o Projeto Educativo (PE), este estabelecimento segue as diretrizes emanadas pelo Ministério da Educação e Ciência (MEC), sendo tutelado pelo Ministério da Defesa Nacional (MDN). Os intervenientes essenciais no processo educativo são professores, militares, funcionários civis (docentes e não docentes), alunos, pais e encarregados de educação e antigos alunos. Com base no PE, o estabelecimento integra os 1.º, 2.º e 3.º CEB e o Secundário.

Este estabelecimento funciona num sistema de ensino misto em regime de internato ou externato. Esta escola tem como finalidade promover o acesso ao ensino superior, assegurando uma formação militar de base.

Embora sejam seguidas as exigências do currículo do MEC, a escola tem autonomia e apresenta um currículo específico, a partir do 2.º CEB, que integra outras disciplinas como Equitação e Instrução Militar. No final de cada ano letivo, os alunos recebem uma medalha (ouro ou prata) de Aplicação Literária e de Aptidão Militar e Física, consoante a pontuação somada das suas avaliações, sendo que “nos 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico a informação resultante da avaliação interna conduz à atribuição de uma classificação numa escala de 1 a 5 e de 1 a 200 . . . no secundário . . . conduz à atribuição de uma classificação numa escala de 1 a 20” (PC, p. 43). Neste estabelecimento, a **avaliação** dos alunos compreende as modalidades formativa e sumativa (interna e externa).

Para a ingressão neste EME, os alunos sujeitam-se a **exames de admissão** de Português e Matemática, e Testes Psicotécnicos. Deste modo, a distribuição dos alunos no 5.º ano tem por base essas provas, tendo como preocupação a constituição de turmas heterogéneas no equilíbrio de géneros, no número de alunos internos e externos e nos alunos que não transitaram de ano.

As turmas

O período de intervenção decorreu em duas turmas (B e C) do 5.º ano de escolaridade, nas vertentes de Português (POR) e História e Geografia de Portugal (HGP). Como já referido anteriormente, este estabelecimento apresenta uma forte tradição militar, pelo que, em todas as aulas, os alunos realizam uma formatura, comandada pelo chefe de turma, para se organizarem antes da entrada nas salas de aula.

Relativamente à organização do espaço, as salas das turmas B e C são amplas e bastante iluminadas. Apresentam um armário para a arrumação de livros e materiais dos alunos. Cada aluno senta-se numa carteira que contém um espaço para arrumação dos materiais. As duas salas têm um quadro de giz e uma secretária da professora.

Cada uma das turmas tem um aluno repetente e ambas são mistas, mas apresentam algumas particularidades. No que diz respeito à turma B, esta é constituída por dezanove alunos, sendo que cinco são do género feminino. Esta turma apresenta um melhor aproveitamento escolar que se reflete na classificação das últimas avaliações do 2.º Período. Por sua vez, a turma C é constituída por dezoito alunos, sendo que quatro são do género feminino. Entre as duas turmas, a B é a que apresenta um aproveitamento escolar mais baixo relativamente à turma C. Todavia, ambas as turmas apresentam dificuldades nos mesmos parâmetros.

O Projeto de Intervenção (PI) que foi elaborado pretendeu colmatar as fragilidades das turmas, tendo em consideração as suas potencialidades. Na tabela 1 apresentam-se as potencialidades e as fragilidades comuns às duas turmas, B e C. As fragilidades identificadas têm uma influência significativa no desenvolvimento de competências linguísticas e no desenvolvimento de competências histórico-geográficas.

Tabela 1

Potencialidades e fragilidades.

Potencialidades	Fragilidades
Curiosidade na aquisição de novos conhecimentos.	Pouca fluência leitora.
Espírito crítico e reflexivo nas produções de colegas.	Dificuldade na compreensão textual.
Cooperação entre os elementos do grupo.	Fraca autonomia na realização de atividades.

Nota: Retirado do PI do 2.º CEB

A prática pedagógica das professoras

Em POR assistiu-se à rotina do pacto de leitura que terminou no 2.º Período, em que cada aluno apresentou ao grupo um livro. Para além desta rotina, a professora de Português apresenta as suas aulas de forma expositiva com suportes digitais. Relativamente à disciplina de HGP, os alunos não têm qualquer rotina, apenas a resolução de tarefas do manual como sistematização dos conteúdos abordados em cada sessão. A professora de HGP recorre aos dispositivos interativos da Escola Virtual de forma a dinamizar as aulas e a estimular o interesse dos alunos.

Com base nestas práticas pedagógicas, assume-se que a metodologia utilizada é, no essencial, de carácter expositivo, na medida em que o professor é o centro do processo de ensino e aprendizagem, transmitindo informações aos alunos. Este método expositivo envolve, por parte das duas as professoras, a utilização dos manuais escolares como recurso estratégico.

Finalmente, verifica-se que na interação professora-aluno, as duas professoras, centrando nelas o processo expositivo, promovem o diálogo e a participação dos alunos em momentos pontuais das aulas.

No essencial, a modalidade de **avaliação** utilizada é a avaliação sumativa.

Plano de ação

Partindo do diagnóstico realizado, reconheceu-se a necessidade de dar prioridade às questões relacionadas com a compreensão textual e com o desenvolvimento de competências de seleção e tratamento da informação. Foi assim mobilizada a questão problemática: *De que forma é que as dificuldades de compreensão textual influenciam as competências de seleção e localização da informação?*

Todas as estratégias concorreram para a promoção de cada um dos objetivos gerais, sendo, no entanto, um processo interativo de reestruturação contínua e “um percurso intencional orientado para a maximização da aprendizagem do outro” (Roldão, 2009, p. 60). Para Alonso (1994), esta articulação é essencial para a tomada de decisões e práticas. Assim, estes objetivos e estas estratégias conseguem integrar o “currículo real” definido nos programas acima referenciados (Tabela 2).

Tabela 2

Objetivos e estratégias gerais

Estratégias Objetivos Gerais	A. Apresentação de Produções	B. Promoção de atividades de compreensão textual em textos dramáticos e poéticos	C. Análises sistemáticas de fontes escritas
1. Melhorar a capacidade de compreensão textual		X	X
2. Selecionar, recolher e organizar a informação disponível de uma fonte escrita			X
3. Desenvolver capacidades e técnicas de comunicação	X		X

Nota: Retirado do PI do 2.º CEB

No decorrer da intervenção teve-se o cuidado de dar continuidade à prática orientada das professoras de POR e HGP, incluindo as rotinas instituídas, proporcionando uma aprendizagem ativa e socializadora. Todavia, foram implementadas novas rotinas com o intuito de colmatar as fragilidades identificadas anteriormente. De forma a introduzir ou a desenvolver novos conteúdos, foram utilizados recursos fundamentais para o trabalho com os alunos, nomeadamente o manual escolar, suportes digitais, fichas de sistematização e jogos didáticos. Apesar de as turmas serem constituídas por poucos alunos, o trabalho a pares foi valorizado, na medida em que a cooperação é um dos fatores relevantes entre as potencialidades identificadas em ambas as turmas. Neste sentido, a diferenciação pedagógica também prevaleceu nas sessões, de forma a que todos os alunos se integrassem nos conteúdos e pudessem ultrapassar as suas dificuldades.

Para a primeira estratégia do PI promoveram-se atividades de compreensão textual em textos dramáticos e poéticos, assim como a análise sistemática de fontes escritas. A segunda estratégia foi pensada com o recurso a desafios como completar um texto, um esquema, um mapa de conceitos, mobilizando essas aprendizagens para a elaboração de textos, quer em HGP, quer em POR. Além disso, no decorrer das aulas, recorreram a estratégias de seleção, recolha e organização da informação na análise de documentos e outros textos. Para a terceira estratégia implementou-se a apresentação de produções. Esta rotina permitiu dar sentido às produções orais e com a finalidade comunicativa.

Relativamente à **avaliação**, em alguns momentos, os alunos foram avaliados a partir da observação direta, utilizando grelhas de avaliação, previamente concebidas e construídas nas planificações (cf. Anexo D). Para além da avaliação a partir destes procedimentos, as produções dos alunos foram alvo de avaliação contínua na intervenção, para que fosse possível analisar as aprendizagens dos alunos no decorrer do processo de ensino e aprendizagem. No decorrer do período de intervenção, através da avaliação formativa, foi possível fornecer feedback aos alunos sobre o trabalho desenvolvido, estando esse mesmo feedback “mais orientado para os processos utilizados, mais centrado na natureza das tarefas de avaliação propostas e na qualidade das respostas dos alunos” (Fernandes, 2005, p. 84). A tabela 3 apresentada, em seguida, engloba os objetivos gerais, os indicadores de avaliação e os instrumentos de avaliação que foram utilizadas no PI.

Tabela 3
Avaliação do Plano de Intervenção

Objetivos	Indicadores de avaliação	Instrumentos de avaliação
Melhorar a capacidade de compreensão textual	- Compreende textos diversificados (dramático e poético). - Interpreta a informação do texto.	- Produções dos alunos. - Grelhas de registos de observação.
Selecionar, recolher e organizar a informação disponível de uma fonte escrita	- Seleciona a informação. - Organiza a informação. - Distingue a informação acessória e pertinente.	- Trabalho para Estudo (T.P.E.). - Grelhas de registos de observação.
Desenvolver capacidades e técnicas de comunicação	- Partilha o conhecimento adquirido. - Adequa as técnicas de comunicação ao conteúdo da informação	- Produções dos alunos. - Grelhas de registos de observação.

Nota: Retirado do PI do 2.º CEB

2.3. Análise crítica da prática ocorrida nos dois contextos de estágio.

A experiência de PES teve como objetivo contribuir para o desenvolvimento da minha profissionalidade, permitindo desenvolver novas estratégias de ensino-aprendizagem, que certamente contribuirão para uma melhoria da minha prática pedagógica e, conseqüentemente, para o sucesso dos meus alunos. Assim, interessa fazer um ponto de situação referente a todas as tarefas e atividades propostas e implementadas com os alunos através de uma retrospeção do que foi realizado. É necessário o professor tentar perceber o que correu melhor e o que correu menos bem, o porquê e o como. As suas respostas certamente o ajudarão a redefinir as suas práticas futuras e, naturalmente, a melhorá-las.

Antes de mais, interessa referir que a PES, aliada aos conhecimentos adquiridos nas unidades curriculares de Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico, foi uma experiência determinante na assimilação e evolução das minhas futuras práticas pedagógicas, enquanto professora estagiária. Ainda, ao nível da orientação do estágio, é de salientar a orientação de toda a equipa quer da ESELx, quer dos professores cooperantes das escolas envolvidas pois tiveram um papel fundamental na minha formação profissional, relativamente à relação professor/alunos, planificação, gestão do currículo e da dinâmica das aulas, aplicação de metodologias e estratégias, de forma cumprir os objetivos e programas em vigor, bem como o meu próprio crescimento e enriquecimento pessoal.

Enquanto professora estagiária considero que todos os alunos devem ser empreendedores e participantes na sua própria aprendizagem e avaliação, de modo a tornarem-se cidadãos críticos, conscientes e responsáveis. Niza (2000) refere que a “descoberta do aluno como parceiro intelectual, na aprendizagem, como no ensino . . . inverte o sentido do acto pedagógico e da forma de gerir o currículo escolar” (p. 45). Para isso, sustentei as minhas aulas numa educação centrada nos alunos e nas suas necessidades, não podendo deixar de enfatizar a importância da reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem, conduzindo a uma maior responsabilização e autonomia dos alunos quanto à própria aprendizagem e avaliação das mesmas. Neste seguimento, não posso deixar de

mencionar Niza (1998), quando refere que é “a gestão cooperada de todos os componentes do ecossistema de intervenção educativa que melhor assegura a congruência pedagógica e que mais reforça o valor metaformativo da organização” (p. 96).

No que diz respeito à intervenção no contexto do 1.º CEB, as escolhas do processo de ensino e de aprendizagem, a organização e de gestão do currículo, a relação pedagógica, a implicação dos alunos no processo de aprendizagem, de regulação e avaliação, foram fundamentadas com base em estratégias e metodologias aprendidas e refletidas ao longo da minha formação na ESELx e experiência profissional. Esta vontade de mudar a regulação do processo de ensino e aprendizagem, alterar significativamente as minhas práticas pedagógicas, implementar uma **avaliação** mais estruturada foi um desafio bem-sucedido. A possibilidade de ir implementando novos conhecimentos na prática, proporcionou-me um crescimento profissional não só a nível didático, mas também a nível reflexivo e teórico.

No entanto, embora o entusiasmo seja muito e a vontade de implementar na íntegra o modelo pedagógico do MEM, tenho consciência do longo caminho que ainda tenho que percorrer tanto a nível teórico, como prático.

Embora seja fácil organizar a sala de aula em grupos de trabalho ou utilizar grelhas de pilotagem, o modelo só se completa quando adotado no seu todo, onde funciona todo um sistema de organização cooperada, assente em três subsistemas interligados: as estruturas de cooperação educativa, os circuitos de comunicação e a participação democrática direta (Niza, 1998). Não devemos esquecer as especificidades de cada turma, e que o modelo subentende isso mesmo, uma diferenciação pedagógica, que se deve adaptar a cada contexto. Pelo menos tem sido claro para mim a razão pela qual não é considerado um método, mas sim um modelo, isto porque deve estar em constante evolução e reestruturação, é “vivo”, deve-se adaptar a qualquer contexto onde é implementado. Embora seja flexível, não deve ser exonerado dos princípios que o regem. É portanto, um modelo que é construído com os alunos e não para os alunos. Olhando para o ensino nesta perspetiva de cooperação entre todos os intervenientes, não é difícil perceber que “mais do que um modelo de ensino, rapidamente temos uma forma de vida, uma vida em verdadeira democracia e em

que cada «cidadão» é chamado a tomar decisões e a ter responsabilidades perante os outros.”, (Niza, 2012).

Ao implementar alguns recursos deste modelo, a minha preocupação incidu na avaliação. Criou em mim, algumas ansiedades.

A introdução do trabalho de projeto, por exemplo, foi gradual. Desde o primeiro projeto realizado, que tenho efetuado alterações na sua implementação. Desde o número de alunos por grupo, o modo como os formar, o planeamento do projeto, o estabelecimento de prazos, o acompanhamento dos projetos, as apresentações e a forma de avaliação, foram ao longo do ano alvo de uma reflexão contínua com o intuito de adaptar este momento ao contexto da turma e às aprendizagens a desenvolver. Relativamente à avaliação esta foi cada vez mais valorizada à semelhança do que veio ser desenvolvido nos outros momentos de trabalho. Na perspetiva de Santos (2002), a co-avaliação entre pares e a autoavaliação regulada auxiliam, também, os alunos a regular as suas aprendizagens. A co-avaliação entre pares permite-lhes a partilha de saberes e a ajuda mútua, contribuindo para desenvolver a autonomia e responsabilidade. Deste modo, no final de cada momento, era solicitado aos alunos a realização de uma heteroavaliação do trabalho desenvolvido, normalmente em grande grupo. Seguidamente, era proposta a realização de uma autoavaliação, proporcionando aos alunos um momento de reflexão e tomada de consciência do seu desempenho e do trabalho desenvolvido com a intenção de os ajudar a melhorar os seus desempenhos nos próximos projetos. Para Santos (2002), a autoavaliação regulada é um processo de introspeção que contribui para o aluno tomar consciência da sua atividade cognitiva. Sinto que o tempo para as comunicações foi um momento bem realizado, porque vi nos alunos entusiasmo nas apresentações e conhecimento do seu projeto. A turma está atenta e gosta no final de colocar questões/dúvidas ou partilhar algumas curiosidades que eles também conhecem sobre o tema. Tenho por hábito proceder a uma **avaliação** do grupo com o apoio dos que assistiram às comunicações, solicitando aos mesmos que partilhem com o grupo algumas observações e/ou sugestões de melhorias (postura, apresentação, conteúdo...). O que ainda não existiu previamente preparado são os questionários. Era verificado se os alunos tinham assimilado as informações através do recurso a manuais e/ou fichas de trabalho autónomo.

No TEA, embora tivesse o hábito de proporcionar um tempo para o estudo autónomo aos meus alunos, foi muito interessante perceber mais uma vez como é que este trabalho pode ser monitorizado, rentabilizado e **avaliado**. Nestes momentos coube aos alunos treinar capacidades, rever aspetos no seu desempenho, consolidar aprendizagens, confrontar-se com as suas dificuldades e ultrapassá-las. Deste modo permitiu-me apoiar alunos com mais dificuldades, assim como estabelecer parcerias de aprendizagem entre alunos. Compreendi a verdadeira potencialidade do PIT. Este é instrumento muito importante para o desenvolvimento da autonomia, responsabilidade e aprendizagem de cada aluno.

No que diz respeito à intervenção no contexto de 2.º CEB, em termos gerais, penso que o ciclo de trabalho apresentado não reflete, em grande medida, aquilo que seriam as minhas opções metodológicas e de trabalho em sala de aula. A lógica estabelecida em qualquer aula de POR e HGP foi sempre o cumprimento rigoroso, meticoloso e veloz do manual, mesmo que essa prática não fosse ao encontro dos interesses, questões, motivações e curiosidades dos alunos. Esta celeridade em ensinar os conteúdos deveu-se, segundo a professora cooperante, à pressão da escola, por ser um ano de provas de aferição. As atividades eram desenvolvidas sempre em grande grupo.

Ao longo desta intervenção fui refletindo sobre o interesse e a riqueza que seria se fossem adotados momentos, no processo de ensino e aprendizagem, com atividades mais diversificadas, sejam elas individuais ou de grupo. Segundo Dias & Hortas (2006), a este tipo de atividades “impõe-se a necessidade de avaliar atitudes, capacidades, destrezas, a nível da participação, grau de iniciativa, etc.” (p. 11), uma avaliação contínua ou progressiva que contribuirá para o professor preparar de forma mais adequada e interessante as suas aulas e materiais didáticos. Poderia também inverter a simples lógica transmissiva do ensino, como também cultivar um espírito colaborativo, de descoberta e envolvido na construção do quotidiano escolar, das relações interpessoais dentro da comunidade escolar e, ainda, das próprias aprendizagens. Se relemos os princípios da Lei de Bases do Sistema (1986) Educativo, encontramos claramente definido a importância de garantir aos nossos alunos uma educação que contribua para o seu “desenvolvimento pleno e harmonioso” capaz de formar “cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem a sua transformação progressiva” (artigo 2.º).

O anterior Programa de Português do Ensino Básico já referia esta perspetiva de uma abordagem mais indutiva. Veja-se, por exemplo, o ponto 2.1.5. do corpus textual do 2.º Ciclo do Ensino Básico (CEB, 2009): “Uma criteriosa actividade de descoberta, reflexão, explicitação e sistematização de conhecimentos sobre a língua, já iniciada, prossegue neste ciclo, de modo a configurar um mapa de conceitos coerente” (Reis, et al., 2009, p. 74), sendo sugerido explicitamente que se ponham em prática atividades de aprendizagem pela descoberta e laboratórios gramaticais de modo a que os alunos possam refletir sobre os fenómenos linguísticos e retirar as conclusões sobre o seu funcionamento (Reis, et al., 2009).

Devendo seguir as metodologias adotadas pelas professoras cooperantes, a minha preocupação foi sempre a de conseguir, pelo menos, estabelecer um diálogo permanente com os alunos, tentando compreender qual a forma como entendiam os conteúdos e quais as fragilidades que revelavam. Foi sempre importante dar voz aos alunos enquanto indivíduos envolvidos ativamente no processo de aprendizagem, guiando-me pelas indicações que eles próprios me davam, procurando ir ao encontro das suas dúvidas, incertezas ou confusões, aceitando e tentando perceber quais as suas premissas de partida e pontos de vista. Além da avaliação sumativa, a apresentação de produções, o único momento **avaliativo** que pude observar e preconizar (auto e heteroavaliação), manteve-se muito centrado pelo professor.

Mesmo assim, as professoras cooperantes (POR e HGP) foram recetivas a algumas propostas de implementação de estratégias, reconhecendo-lhes alguns benefícios: a apresentação de produções e desafios de HGP que recorreram a estratégias de seleção, recolha e organização da informação na análise de documentos e outros textos; e, a promoção de atividades de compreensão textual em textos dramáticos e poéticos assim como a análise sistemática de fontes escritas.

A linha metodológica adotada na formação de Didática da História e Geografia de Portugal, assim como o auxílio dos orientadores de estágio, possibilitou a criação de uma linha de trabalho orientada. Aprendi que HGP é uma área da educação que não poderá ser pensada fora de um processo histórico e geográfico em movimento e mudança, implicando a contemplação do contexto

social, cultural, económico e político das diferentes comunidades em que a mesma se encontra inserida.

Tentei nortear as planificações de HGP numa perspetiva sócioconstrutivista onde o sujeito constrói o seu conhecimento e se desenvolve através da interação social. Isto é, adaptar o currículo ao aluno e às suas vivências do quotidiano como refere Leite, adaptado por Dias & Hortas (2006). Esta autora defende uma escola sociocrítica onde o objetivo primordial é não só o de ensinar e como fazer mas “sobretudo no porquê e para quê ensinar e fazer” (p. 5). Esta linha de pensamento proporciona uma aprendizagem ativa que se orienta para o aluno na sua dimensão individual e social.

Na ideia de Fosnot (1999), a prática educativa exercida sob a perspetiva sócioconstrutivista deve proporcionar aos alunos a oportunidade de investigar, formular perguntas/respostas e a devida verificação, incentivando a reflexão no processo de aprendizagem. Só assim os alunos poderão, consoante as especificidades de cada um, chegar a uma conclusão, criar um sentido e organizar o conhecimento dentro da sua estrutura cognitiva.

Este sistema de ensino e aprendizagem recorre a procedimentos de uma avaliação de regulação, ou seja, uma avaliação formativa. Depois do professor planear, definir objetivos, construir instrumentos de avaliação, selecionar métodos e meios, ele deverá orientar todo o processo numa primeira fase. Posteriormente, na fase da execução, o professor tem que ter a perspicácia de ver se deve manter ou alterar o plano que delineou inicialmente para obter a máxima rentabilidade pedagógica possível (Lemos, 1986).

A modalidade de avaliação privilegiada desta perspetiva socioconstrutivista em HGP é, portanto, a avaliação formativa e deveria ser uma constante nas salas de aula onde estagiei no 2.º CEB. No entanto, esta revelou-se ausente nas práticas avaliativas dos orientadores escolares. A única modalidade testemunhada e com o peso na avaliação final dos alunos diz respeito à avaliação sumativa. Os alunos são avaliados apenas no final do processo de ensino e aprendizagem e não durante o mesmo. A função desta foi somente o de certificar a aprendizagem planeada.

Durante o estágio do 2.º CEB percebi que os professores cooperantes estavam mais centrados em avaliar o campo cognitivo do aluno e não o campo afetivo como defende Carrasco (1985). Este autor alertou o professor para o facto

de o aluno não ter um cérebro só para “encher” de conhecimentos, mas sim uma personalidade dinâmica.

No 1.º CEB, em Estudo do Meio, a avaliação formativa foi muitas vezes privilegiada, mas não contemplada nas planificações diárias e trimestrais dos professores da escola. Apesar dos professores defenderem esta modalidade e reconhecerem a sua potencialidade, acabam por centrar a avaliação em dois momentos principais ao longo do período, uma avaliação formativa escrita e outra sumativa com o mesmo peso. Será suficiente?

Além disso, os professores quer no 1.º quer no 2.º ciclo “queixam-se” da quantidade de conteúdos a lecionar. No 2.º ciclo, por exemplo, a orientadora de HGP referiu a mudança do programa, mais extenso nomeadamente a Geografia, referindo que os alunos do 1.º ciclo vinham pouco preparados. Os professores do 1.º ciclo referem a importância da História e Geografia no currículo de EM, contudo referem que a pressão instaurada nas escolas em torno da avaliação externa a Português e a Matemática, comprometeu o tempo de lecionação da disciplina e consequentemente o desenvolvimento do programa. Atendendo que a avaliação externa no final de ciclo já terminou há dois anos, ainda é notório uma maior preocupação dos professores para as disciplinas de Português e Matemática, invés do EM, mantendo-se nesta área, até à data, a mesma forma de avaliação.

Será que os processos avaliativos no 1.º ciclo em HGP estarão adequados para preparar os alunos para o 5.º ano de escolaridade?

Atendendo às diferenças encontradas nos dois contextos optei por me focar nos processos de avaliação desenvolvidos em cada ciclo nomeadamente na área de HGP. Na segunda parte deste relatório, procurarei encontrar respostas a algumas destas questões e procurar possíveis soluções.

3. DEFINIÇÃO E FUNDAMENTAÇÃO DA PROBLEMÁTICA

Nesta segunda parte do relatório será explicitada a problemática assim como a fundamentação do estudo que nos propusemos desenvolver. Depois da sua contextualização teórica, em conformidade com o tema, apresentam-se as linhas metodológicas seguidas e procede-se à apresentação e análise de resultados. Por fim, apresentam-se conclusões, tendo por referência a fundamentação teórica e os dados recolhidos.

3.1. Definição da problemática

Após a análise e reflexão dos dois contextos de intervenção na PES II, a preocupação que acompanhou as duas práticas realizadas incidiu sempre sobre a avaliação. Avaliar é, sem dúvida, um dos maiores dilemas para todos nós. Talvez por ser um processo complexo e privar o professor de o exercer é o mesmo que desprofissionalizá-lo (Rosales, 1992).

Além de ter esta preocupação constante durante os estágios, a minha visão como coordenadora pedagógica do 1.º CEB no colégio onde exerço a minha atividade profissional, ao longo dos últimos dois anos, fez com que optasse por aprofundar esta questão. Com a PES II e a UC, Didática da História e Geografia, comecei a ler com outros olhos a relevância e a complexidade da avaliação das aprendizagens, nomeadamente na área de EM e no 4.º ano de escolaridade por ser um ano decisivo para a finalização de um ciclo. Além disso, atendendo que, no presente ano letivo, surgiu uma maior preocupação sobre as provas de aferição do 5.º ano em HGP, lançadas pela primeira vez pelo MEC, fez-me todo o sentido direccionar o meu estudo para a temática da avaliação. Acresce a responsabilidade dos docentes, no cumprimento da sua missão definida na Lei de Bases do Sistema Educativo¹, de garantir a todos os alunos “a aquisição de conhecimentos basilares que permitam o prosseguimento de estudos” (art.º 7.º), e esta é uma questão particularmente sensível no final de cada um dos ciclos do ensino básico.

Vários pedagogos se debruçaram sobre este conceito, numa tentativa de encontrar uma definição clara e adequada, que se adapte às suas diferentes

¹ Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto.

aplicabilidades, visto a sua importância e imprescindibilidade nos nossos dias. Barbier (1990) refere-se a esta dificuldade quando cita Avanzi, “perante este problema da avaliação nos encontramos face a uma situação bastante paradoxal, no sentido de que, por um lado, é indispensável avaliar e, por outro, é extremamente difícil fazê-lo” (p. 177). Pretende-se partir da compreensão deste conceito, dos seus objetivos e finalidades, para construirmos uma base teórica fundamentada para o desenvolvimento do estudo caso, centrado na análise dos processos de avaliação implementado no Colégio, na área disciplinar do Estudo do Meio no final do 1.º CEB. Tendo em conta as questões levantadas no final do ponto 2 deste relatório, centradas na necessidade de garantir uma adequada transição do 1.º para o 2.º CEB, foi definida uma questão-problemática para a orientar o desenvolvimento do presente estudo:

Em que medida reconhecemos nos processos de avaliação no 1.º CEB, na área disciplinar do Estudo do Meio (História e Geografia), práticas adequadas que permitam aferir o processo de ensino e aprendizagem, tendo em conta os referenciais definidos para o 5.º ano de escolaridade, através das provas de aferição da disciplina de História e Geografia de Portugal, realizadas em julho de 2017?

Torna-se essencial definir o problema que será objeto de estudo: garantir que a avaliação do EM (HGP) do 4.º ano (processos e instrumentos de avaliação) por um lado, (i) reflete os processos de ensino e aprendizagem realizados nas salas de aula e, por outro (ii) dá resposta às necessidades que são exigidas no ciclo seguinte.

3.2. Avaliação: concepções e práticas

Podemos encontrar uma definição do conceito “avaliação” num dicionário de Língua Portuguesa:

“Um conjunto de atitudes que permitem valorizar as potencialidades de cada um e deve servir para guiar o Homem nas suas aprendizagens, ou seja, deverá ser um enriquecimento sistematicamente orientado” (Porto Editora, 2003, p. 4).

Esta definição, embora simples à primeira vista, tenta apresentar um conceito que é bastante complexo e polissêmico. Hadji (1994) associa este conceito a uma multiplicidade de termos, de acordo com a sua aplicabilidade: “verificar, julgar, estimar, situar, representar, determinar” (p. 28). Embora muitas vezes de forma inconsciente, é uma “necessidade vital, porque é através dela que o ser humano orienta, de forma válida, as decisões individuais e colectivas” (Valadares e Graça, 1998, p. 34).

Também Bartolomeis (1999) considera que avaliar é uma característica intrínseca dos nossos conhecimentos e das nossas decisões práticas, e explicita que “conhecer algo equivale a avaliá-lo, atribuir-lhe um valor, um significado, a explicá-lo, e isto tanto na experiência comum quanto nos mais sistemáticos processos científicos” (p. 38). Assim, hoje em dia, vários autores debruçam-se e discutem sobre outras concepções de avaliação. No entanto, e de acordo com Pinto (1994), é importante ter em conta que:

“cada nova concepção não substituía a anterior, coexistia com a anterior, assim como as mudanças nas práticas ocorriam mais, numa perspectiva de maior humanização da avaliação e das suas condições de realização, do que numa ruptura com práticas anteriores” (citado por Hadji, 1994, p. 1).

Guba e Lincoln (1989), citados por Mendonça (2007), concluíram haver quatro gerações de avaliação (Tabela 4).

Tabela 4
A evolução do conceito de avaliação

Gerações	Finalidade	Objetivos
1. ^a (início do século XX)	Medida	- Associar apenas uma medida aos resultados, sendo uma avaliação orientada para a medição.
2. ^a (1930 – 1950)	Objetivos ↔ Desempenho	- Determinar a correspondência entre os objetivos e o desempenho, sendo uma avaliação orientada para a descrição.
3. ^a (1970)	Julgamento	- Apreciar o mérito ou valor de alguma coisa, sendo uma avaliação orientada para a formulação de juízos de valor.
4. ^a	Construção/ Negociação	- Atribuir um sentido às situações, sendo a avaliação influenciada por fatores contextuais diversos e pelos valores dos vários intervenientes no processo.

Nota. Adaptado de Mendonça (2007, p. 52).

A **primeira geração**, ou **geração da medida**, via a avaliação como uma ferramenta de medida, onde a principal preocupação era a construção de um recurso válido e fiável apenas com a finalidade de obter uma classificação. A sua função era de natureza social e não pedagógica. Guy Burger, citado por Hadji (1994, p. 36), divide esta visão do conceito como medida em três períodos:

- (a) **fase do testing** (1920-1940) – procura de controlo dos resultados e dos desempenhos com a ajuda de provas objetivas e estandardizadas, com a finalidade de obtenção de uma classificação final;
- (b) **measurement period** (II Guerra Mundial e pós-guerra) – caracterizado pela criação de instrumentos que medissem e controlassem a eficácia;
- (c) **período da avaliação** – cujo objetivo era medir a coerência dos sistemas bem como dos seus rendimentos/eficácia.

Nesta geração, a avaliação era compreendida como um momento único e determinado, do qual se obtinha uma *nota*, rejeitando tudo o que era realizado até à classificação final. É este facto que Hadji (1994) aponta como o principal inconveniente da avaliação como medida, por não ter em conta “tudo o que não é directamente mensurável” (p. 36) – *avaliação qualitativa*. Pacheco (1995) lembra que esta é “a definição mais usual de avaliação, dar notas, atribuir uma classificação integrada numa escala, equivalendo a medida” (p. 63). No entanto, defende que é uma visão muito tradicionalista da avaliação, demasiado seletiva e classificatória.

A crítica a esta conceção de avaliação conduz à segunda fase que se considera ser a **segunda geração** do conceito, procurando novos instrumentos e procedimentos para tornar a avaliação mais objetiva, fidedigna e válida (Pinto & Santos, 2006).

Este autor, de acordo com Mateo (2000), destaca Cronback e Scriven como impulsionadores da evolução do conceito da avaliação, os quais apelam para a necessidade da avaliação passar a ser uma atividade em redor de decisões em função da própria avaliação. Sublinham ainda a necessidade da avaliação não incidir somente em programas, mas atuar durante o desenvolvimento do programa e não fazer comparações.

Também Nóvoa (1996) mostra esta transição referindo que “a abordagem docimológica tradicional, baseada no instrumento e na administração da nota,

cedeu o lugar a uma perspectiva fortemente centrada nos aspectos metodológicos” (p. 8).

Decorrente deste pressuposto, Hadji (1994), ao citar Ralph Tyler, define esta abordagem de avaliação como “uma congruência entre o desempenho e os objectivos” (p. 36).

Desta forma, mais do que avaliar um desempenho é estabelecer uma relação entre objetivos pretendidos (*performances*) através de um processo de formação. O autor salienta que é preciso ter em “atenção a necessidade de possuímos um referencial (determinação dos objectivos) e de nos interessarmos tanto pelo processo (procedimento, estratégia) como pelos produtos (desempenho)” (Hadji, 1994, p. 36).

Com a **terceira geração** surge um conceito de avaliação orientado para a formulação de juízos de valor. Hadji (1994) considera que este conceito “centra-se, precisamente, num processo de juízo que é então considerado essencial” (p. 37). Isto porque nos diferentes sistemas existem papéis que estão bastantes delimitados.

Perante esta visão, Pinto (1992) argumenta que “há os que avaliam porque têm esse estatuto e esse papel e os que são avaliados pela mesma ordem de razões”.

Refere ainda que esta avaliação deve ser perspectivada como uma “produção de informação pertinente para uma melhor gestão da acção” (citado por Hadji, 1994, p. 37). De acordo com estes autores, importa clarificar as várias dimensões que o conceito apresenta: o campo das operações e das práticas; o contexto e a qualidade das informações; e, os fins a que se destina.

Por tudo isto, verificou-se que este conceito não é estanque e não se pode formular juízos apenas de uma ou outra dimensão. É importante consciencializarmo-nos da multidimensionalidade do conceito de avaliação e, conseqüentemente, da necessidade de realizar um trabalho que envolva vários registos, de várias perspetivas.

Assim sendo, é essencial caracterizar e descrever não apenas uma atividade, mas vários ângulos de avaliação, como nos sugere Hadji (1994, p. 29), com a síntese na tabela 5.

Tabela 5

Perspetivas de avaliação

Confrontar e relacionar	<ul style="list-style-type: none"> • Confrontar dados apreendidos de factos, com os de ordem ideal, do dever; • Ser (projeto / intenção); • Relacionar um referido com um referente.
Apreciar e julgar	<ul style="list-style-type: none"> • Appreciar uma realidade à luz de uma intenção, de um projecto; • Appreciar o ser à luz de um dever-ser; • Dizer o valor de uma realidade em referência a uma exigência particular.
Produzir informação esclarecedora	<ul style="list-style-type: none"> • Recolher e comunicar informação útil; procurar saber onde se está para melhor se encaminhar. • Avaliar é apreciar o mérito ou valor de alguma coisa, sendo uma avaliação orientada para a formulação de juízos de valor.

Nota: Retirado de Hadji (1994, p. 185).

Assim, é perceptível que as novas orientações para a avaliação apontam para que esta tenha um carácter mais sistemático e contínuo, baseada na construção. Esta nova visão do conceito, correspondendo à **quarta geração**, não se distingue das anteriores, mas complementa-as, uma vez que é uma avaliação influenciada por fatores contextuais diversos e pelos valores dos vários intervenientes no processo. Esta perspetiva evidencia não apenas os conhecimentos e as competências adquiridas, mas também, as capacidades e as atitudes desenvolvidas.

Esta ideia de cruzamento entre os vários domínios da avaliação são, como refere Hadji (1994), o

“estabelecer elos, pontes, entre diferentes níveis de realidade, sempre a marcar e a sublinhar por esta mesma operação a distância que os separa: a realidade daquele que constrói a fórmula do juízo de valor, e a daquilo em que incide nesse juízo, ainda que se trate da mesma pessoa, num acto de auto-avaliação” (p. 29).

Considerando esta evolução do conceito, Ribeiro (1997) define avaliação como “uma operação descritiva e informativa nos meios que emprega, formativa na intenção que lhe preside e independente face à classificação” (p. 75). A avaliação é, assim, um processo essencial para acompanhar o progresso de um avaliado. Ao longo do seu desenvolvimento, esta permitirá identificar as suas potencialidades, as suas aquisições e as dificuldades, que poderão ser colmatadas através de métodos/estratégias diversificadas e adequadas, possibilitando-lhe alcançar o sucesso.

Na mesma linha de ideias, Alonso (2002) argumenta que “avaliar implica compreender e determinar o valor e a qualidade dos processos formativos a partir da recolha, análise e interpretação de dados relevantes, com base em critérios explícitos e partilhados” (p. 20).

Em suma, esta visão da avaliação mais do que classificar, pretende envolver avaliadores e avaliados, numa dialética contínua de interação, análise, crítica e reflexão. A avaliação foi-se afastando da simples ideia de classificar. Passando por uma fazer que valorizava a existência de um referencial definido por objetivos, com a atenção virada para os processos e para os produtos, o conceito de avaliação foi-se, progressivamente, aproximando de uma conceção centrada na recolha de informação que permitisse perspetivar a mudança da ação. Isto é, a avaliação tende a ter um carácter formativo, que conduza à tomada de decisão e à mudança das práticas.

Avaliação das aprendizagens

Aprofundando o conceito de avaliação no campo das aprendizagens, importa começar por definir as diferentes modalidades de avaliação, conceitos correntemente usados por um professor no seu quotidiano: avaliação diagnóstica, formativa e sumativa.

No Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro (art.º 13.º), estas três modalidades de avaliação encontravam-se definidas apontando para uma avaliação diagnóstica articulada com “estratégias de diferenciação pedagógica, de superação de eventuais dificuldades dos alunos”; para uma avaliação formativa de “carácter contínuo e sistemático”, com a finalidade de “regulação do ensino e da aprendizagem”; e, para uma avaliação sumativa, que “utiliza a informação recolhida no âmbito da avaliação formativa e traduz-se na formulação de um juízo globalizante sobre as aprendizagens realizadas pelos alunos”.

Ainda no que se refere à avaliação sumativa, a sua definição foi alterada com o Decreto-Lei n.º 209/2002, de 17 de outubro. No seu art.º 1.º considera que esta modalidade de avaliação deve considerar que “traduz-se na formulação de um juízo globalizante sobre as aprendizagens realizadas pelos alunos, tendo como funções principais o apoio ao processo educativo e a sua certificação”, incluindo uma “avaliação sumativa interna, da responsabilidade dos professores e da escola, que se realiza no final de cada período lectivo”; e uma “avaliação

sumativa externa, da responsabilidade dos serviços centrais do Ministério da Educação, que compreende a realização de exames nacionais no 9.º ano, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática”.

Fernandes (2004) alerta para a necessidade de mudar e melhorar as práticas de avaliação das aprendizagens dos alunos, quer a nível das salas de aula e das escolas, quer ao nível das avaliações externas, a “chamada avaliação em larga escala, como é o caso dos exames, obrigatórios, do ensino secundário ou das provas de aferição” (p. 7). Ele refere esta necessidade por causa da aprendizagem, do currículo e da democracia. Em primeiro lugar, segundo este autor, a avaliação da aprendizagem tem de abarcar processos complexos de pensamento, “tem que contribuir para motivar os alunos para a resolução de problemas, tem que contribuir para que os aspetos de natureza sócio-afectiva sejam devidamente valorizados, tem que se centrar mais nas estratégias metacognitivas utilizadas e a utilizar pelos alunos.” (p. 7). Em segundo lugar, somente há dezoito anos após a instituição da democracia é que surgiu um conjunto de orientações para a avaliação baseados nos princípios cognitivistas e construtivistas, “uma visão progressiva da educação, do ensino e da aprendizagem” (p. 7). E, em terceiro lugar, deve ser introduzido nos sistemas educativos a integral democratização no sentido de permitir repensar a teoria e a prática da avaliação das aprendizagens.

Neves & Ferreira (2015), curiosas sobre este tema, fizeram várias pesquisas e todas têm em comum a ideia que “avaliar pressupõe a existência de recolha de informação” (p. 23) e que o objeto de avaliação mais usado é a aprendizagem dos alunos/formandos, embora possamos avaliar igualmente: (i) programas curriculares; (ii) estabelecimentos de ensino, instituições, organizações; (iii) programas de formação; (iv) metodologias de ensino ou de formação; (v) desempenho de profissionais; (vi) projetos; (vii) aptidões pessoais e profissionais; (viii) campanhas, programas de sensibilização; (ix) sistemas educativos, económicos, de saúde.

A avaliação das aprendizagens rege-se, segundo Neves & Ferreira (2015), pelo **princípio da integração** (as tarefas de avaliação devem coincidir com as tarefas de aprendizagem); **princípio da positividade** (procurar informação sobre o que o aluno sabe, o que ele aprendeu e sabe fazer); **princípio da diversificação** (avaliar as diferentes necessidades e ritmos de cada aluno); **princípio da**

equidade (todos os alunos têm acesso à formação); **princípio da adequação** (planificação conjunta da avaliação); **princípio da transparência** (definição de critérios e publicação dos procedimentos); **princípio da credibilidade** (devolução dos resultados e feedback do trabalho); **princípio da exequibilidade** (informar os alunos em tempo oportuno); **princípio da utilidade** (responder às necessidades em tempo útil) e **princípio da integridade** (respeito por todos os alunos).

Segundo Serpa (2010), a prioridade da avaliação da aprendizagem passa por enriquecer os procedimentos avaliativos entre professor e aluno, e entre aluno e aluno, “numa perspectiva de *microavaliação* na sala de aula” (p. 79). Contudo, este autor questiona o facto de este procedimento seguir os valores de rigor, objetividade, validade e fidedignidade, caraterísticos dos modelos defendidos até então. Esta prioridade apela a um modelo qualitativo, um modelo com uma avaliação formativa que exige “o recurso a registos estruturados de recolha de dados a interpretar em função das dificuldades sentidas pelos alunos no decurso da aprendizagem, de modo a satisfazer os critérios considerados adequados ao seu ritmo” (Pacheco, 1998, p. 120).

Os critérios de avaliação fazem sentido para Serpa (2010) numa perspectiva de uma pedagogia por objetivos. Eles demonstram se o aluno alcançou ou não um dado objetivo. A mesma autora cita Pacheco (2002), reforçando a ideia que os critérios de avaliação permitem julgar, apreciar e comparar.

Segundo Pacheco (1998), “a avaliação tem a finalidade de observar se os objetivos foram ou não atingidos, interessando medir a distância do aluno relativamente às intenções predeterminadas” (p. 117). O mesmo autor, clarifica também o dever do professor em apoiar-se em referentes concretos e explícitos para estar ciente da avaliação a exercer procurando construir estratégias de ação. Pacheco (1998) reforça ainda a ideia que “a avaliação sumativa é o andaime que suporta todo o edifício escolar, sobretudo no campo de comprovação e hierarquização da aprendizagem . . . medindo unicamente a prestação dos alunos numa perspectiva de sucesso ou insucesso” (p. 119). Ele defende a avaliação formativa como uma “prática dinâmica que faz parte da pedagogia de mestria e que se destina a criar condições para o sucesso do aluno” (p. 116).

Já Abrecht (1994) refere-se à avaliação formativa como um instrumento de “múltiplos usos” (p. 35), ou seja, poderá ter utilidade quer a quem está a aprender quer a quem ensina. Poderá também ser usada como ponto de partida ou como

meio de travar problemas ao longo do ensino e aprendizagem. Poderá ainda, segundo o mesmo autor, servir de “contrapeso” na avaliação sumativa.

Em suma, Pinto & Santos (2006) conclui que o sistema educativo vai atravessando crises que se traduzem em reformas e aparecem “novos pedidos” (p. 44) à avaliação no campo pedagógico. Os autores citam Cardinet que atribui à avaliação três funções: (i) a regulação dos processos de ensino e aprendizagem; (ii) a certificação; (iii) a seleção/orientação (prognóstico sobre a evolução futura do aluno). Estas funções implicam **instrumentos** e dispositivos, segundo Perrenoud, citado por Pinto & Santos (2006, p. 45): **avaliação formativa** (sustenta a regulação do ensino e aprendizagem); **avaliação certificativa**; **avaliação diagnóstico e prognóstico** (sustenta as decisões, quer de seleção, quer de orientação em função de uma antecipação do futuro próximo do aluno em termos de competências para prosseguir determinados níveis de estudo).

Avaliação das aprendizagens no 1.º ciclo

A legislação em vigor, Decreto-Lei n.º 17/2016 de 4 de abril, reconhece a necessidade de aprofundar a articulação entre a avaliação externa e a avaliação interna das aprendizagens para o bom desempenho das escolas, pois contribui para uma efetiva melhoria das aprendizagens e para a criação de oportunidades de sucesso.

A avaliação interna das aprendizagens, da responsabilidade dos professores e dos órgãos de gestão pedagógica da escola, retoma as modalidades de avaliação definidas em 2001 e já apresentadas no início do ponto anterior: **Diagnóstica, Formativa e Sumativa** (artigo 24.º, § 1).

A avaliação diagnóstica realiza-se sempre que seja considerado oportuno, sendo essencial para fundamentar a definição de planos didáticos, de estratégias de diferenciação pedagógica, de superação de eventuais dificuldades dos alunos, de facilitação da sua integração escolar e de apoio à orientação escolar e vocacional (artigo 24.º-A, § 1).

A avaliação formativa assume carácter contínuo e sistemático, devendo recorrer a uma variedade de instrumentos de recolha de informação adequados à diversidade das aprendizagens e às circunstâncias em que ocorrem, permitindo aos professores, aos alunos, aos encarregados de educação e a outras pessoas ou entidades legalmente autorizadas, obter informação sobre o desenvolvimento

do ensino e da aprendizagem, com vista ao ajustamento de processos e estratégias (artigo 24.º-A, § 2). Esta é a principal modalidade de avaliação e permite obter informação privilegiada e sistemática nos diversos domínios curriculares, devendo fundamentar o apoio às aprendizagens, nomeadamente à autorregulação dos percursos dos alunos em articulação com dispositivos de informação dirigidos aos encarregados de educação (artigo 24.º-A, § 4).

A avaliação sumativa realiza-se no final de cada período letivo e dá origem, no final do ano letivo, a uma tomada de decisão sobre a progressão, retenção ou reorientação do percurso educativo dos alunos. (artigo 24.º-A, § 3).

A avaliação externa das aprendizagens, da responsabilidade dos serviços ou organismos do Ministério da Educação, compreende as Provas de aferição, as Provas finais de ciclo e os Exames finais nacionais (artigo 24.º, § 2).

Quanto às provas de aferição, de aplicação universal e obrigatória, deverão ser realizadas no final do 2.º, 5.º e 8.º anos de escolaridade. A implementação destas provas permite:

- a) acompanhar o desenvolvimento do currículo, nas diferentes áreas, providenciando informação regular ao sistema educativo;
- b) fornecer informações detalhadas acerca do desempenho dos alunos à escola, aos professores, aos encarregados de educação e aos próprios alunos;
- c) potenciar uma intervenção pedagógica atempada, dirigida às dificuldades identificadas para cada aluno (artigo 24.º-B, § 1).

As provas finais de ciclo, a realizar no final do 9.º ano de escolaridade, visam avaliar o desempenho dos alunos, certificar a conclusão do ensino básico e criar a possibilidade de prosseguimento de diferentes percursos escolares (artigo 24.º-B, § 2).

Os exames finais nacionais têm como objetivo avaliar o desempenho dos alunos e certificar a conclusão do ensino secundário nas ofertas formativas que prevejam avaliação externa das aprendizagens, podendo ainda ser considerados para efeitos de acesso ao ensino superior (artigo 24.º-B, § 3).

3.3. Avaliação das aprendizagens em História e Geografia

Retomando as modalidades de avaliação anteriormente identificadas, também ao nível da História e Geografia podem ser consideradas a avaliação inicial ou diagnóstico, a avaliação formativa e a avaliação final (Prats, 2011).

Este autor começa por clarificar o que deve ser avaliado no ensino e aprendizagem da Geografia e da História: os objetivos didáticos definidos na planificação, que não dizem apenas respeito aos conteúdos; as capacidades, que a Geografia e a História têm por missão desenvolver. Para se garantir esta avaliação, o professor deve recorrer à avaliação diagnóstica, que permite saber se o “alumnado conoce lo que debería saber para relacionar correctamente el nuevo contenido que se le va a apresentar” (Prats, 2011, p. 199). A avaliação formativa, que decorre durante todo o processo de ensino e aprendizagem, permite regular e autorregular as aprendizagens, podendo o professor recorrer a diferentes meios: “análisis de participación, observación, entrevistas, aplicación de pequeñas pruebas o diarios de classe” (p. 201). A avaliação sumativa é aquela que “mide, valora y califica los resultados de aprendizaje formulados en los objetivos didáticos” (p. 203).

Existem diferentes conceções do ensino da História e da Geografia em função de diferentes paradigmas educacionais. Segundo Lesne (1984, citado por Barca, 2004), podemos classificar três grandes paradigmas existentes, recorrendo às suas categorias, nomeadamente, o modelo aula-conferência, o modelo aula-colóquio e o modelo aula-oficina.

Se encararmos o ensino ao nível do senso comum, qualquer improvisado criador poderá servir o objetivo de captar o interesse superficial dos alunos, desde que isso seja feito com “arte”. Ora, o modelo de “aula-conferência”, proposto pelo paradigma tradicional, baseia-se numa lógica do professor como detentor do verdadeiro conhecimento, cabendo aos alunos receber as mensagens e regurgitá-las corretamente em testes escritos. Os alunos são, por norma, catalogados como seres que “não sabem nada” e “não pensam”.

Já o modelo da “pedagogia por objetivos” disseminou o princípio de que a ação educativa precisava de ser planeada e organizada de forma coerente, indo além da simples preparação de conteúdos. As aulas centrar-se-iam na criatividade de recursos e estratégias a apresentar aos alunos, num cenário que raramente

ultrapassa a situação de “aula-colóquio”, onde o pressuposto de que o conhecimento deve ser construído na aula pelos alunos é afirmado como mera retórica, sem concretização nem fundamentação empírica e sistemática.

Contudo, para se ser competente em História deverá existir uma compreensão contextualizada do passado, com base na evidência disponível, e pelo desenvolvimento de uma orientação temporal que se traduza “na interiorização de relações entre o passado compreendido e o presente problematizado e o futuro perspectivado” (Barca, 2004, p. 134). Assim, existirão algumas competências exigidas como a interpretação de fontes, compreensão contextualizada e comunicação, devendo contribuir, para o seu desenvolvimento, aulas organizadas com um enfoque nas competências e não nos conteúdos a transmitir. Fala-se, então de um novo modelo de aula: a aula oficina.

Assim, deparamo-nos com um primeiro modelo – modelo aula-conferência – que, embora as críticas que os autores lhes dirigem, identificando as suas fragilidades, é, ainda hoje, largamente praticado. No segundo modelo – modelo aula-colóquio – o saber pode ser problematizado e partilhado, mas a atenção continua a centrar-se na atividade do professor e nos seus materiais de apoio. Por fim, o terceiro modelo – modelo aula-oficina – onde já se espera que as aulas não sejam somente desafiadoras, como também intelectualmente problematizadoras.

Ou seja, de acordo com este último modelo, o planeamento das atividades de aula deverá privilegiar o conteúdo, ser ajustado ao perfil do professor e assumir-se como um projeto, focando-se, assim, nas competências, nos conteúdos temáticos a operacionalizar e nas consequentes experiências de aprendizagem, sem esquecer a **avaliação contínua** das tarefas (Barca, 2004).

Ainda de acrescentar que é desejável atender às seguintes vertentes:

- a) ideias prévias – levantar e trabalhar de forma diferenciada as ideias iniciais que os alunos manifestam tacitamente;
- b) desafio cognitivo – propor questões orientadoras problematizadoras;
- c) tarefas – desenhar tarefas adequadas ao desenvolvimento das competências em foco e em situações diversificadas;
- d) progressão e aprendizagem – **avaliar qualitativamente**.

Assim, segundo o modelo de aula-oficina e as teorias socioconstrutivistas, o conhecimento do aluno é o ponto de partida para a aprendizagem, sendo que

este é um sujeito e agente responsável pela sua aprendizagem. O plano de aula funciona como um projeto (intenção), visando o desenvolvimento de competências (saber em ação), devendo ser proporcionadas experiências de aprendizagem diferenciadas e desafiadoras e, finalmente, deverá ser potenciado o trabalho individual, a pares e em grupo, **avaliando qualitativamente** e continuamente os alunos (Barca, 2004).

De notar que quando falamos de modelos de aulas-oficina, **a avaliação sistemática das aprendizagens é fundamental**. Assim, no que respeita à evolução das ideias dos alunos entre o momento inicial e o final da intervenção educativa em foco, poderá fazer-se um exercício de análise de mudança conceptual (Tabela 6).

Tabela 6
Modelos de aulas

Paradigmas Educativos	Modelo Aula-Conferência	Modelo Aula-Colóquio	Modelo Aula-Oficina
Lógica	Aluno: tábua rasa Professor: conferencista e ator	Aluno: objeto de formação a ser motivado Professor: planeador de recursos e gestor de diálogo	Aluno: agente da sua formação com ideias prévias e experiências Professor: investigador social e organizador de atividades problematizadoras
Saber	Modelo do saber e do desvio	Modelo do saber multifacetado	Modelo do saber a vários níveis (senso comum, ciência, epistemologia)
Estratégias e recursos	' <i>Magister dixit</i> ' (o mestre disse): Aula-Conferência	Os media e novas tecnologias: Aula-Colóquio	Múltiplos recursos intervenientes: Aula-Oficina
Avaliação	Testes escritos	Testes escritos e diálogos informais	Material produzido pelo aluno, testes e diálogos
Efeitos sociais	Produtos sociais	Atores sociais	Agentes sociais.
Alunos	Tábua rasa	Objeto de formação a ser motivado	Sujeito com ideias prévias e experiências que devem ser valorizadas
Professor	Conferencista e ator	Planeador de recursos e gestor de diálogo	Investigador social e organizador de atividades problematizadoras.
Nota	O professor é o detentor do verdadeiro conhecimento; ao aluno cabe apenas a tarefa de receber e reproduzir mensagens, em testes escritos.	O pressuposto de que o conhecimento deve ser construído na aula pelos alunos é afirmado como mera retórica.	O aluno é visto como um dos agentes do seu próprio conhecimento, as atividades das aulas são realizadas por estes e os produtos daí resultantes são integrados na avaliação.

Nota: Adaptado de Barca (2004).

Referente ao 2.º Ciclo, a disciplina de História e Geografia de Portugal encontra-se regulamentada em conteúdos temáticos através do Programa de História e Geografia de Portugal (1991), contido no documento de Organização

Curricular e Programas para o 2.º Ciclo do Ensino Básico e, mais recentemente, pelo documento das Metas Curriculares de História e Geografia de Portugal para o 2.º Ciclo do Ensino Básico.

O Programa Curricular sublinha a necessidade de, antes de mais, existir continuidade de trabalho relativamente às temáticas abordadas no 1.º Ciclo.

Retomando o Decreto-Lei n.º 209/2002, de 17 de outubro, o Decreto-Lei n.º 17/2016, de 4 de abril, redefine os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens, interna e externa.

De acordo com o artigo 15.º a avaliação externa é da responsabilidade dos serviços ou organismos do Ministério da Educação. No 5.º ano de escolaridade, esta avaliação compreende a realização de uma prova de aferição, anual, às disciplinas de português ou de matemática e, rotativamente, uma das outras disciplinas. As provas de aferição são de “aplicação universal e de realização obrigatória por todos os alunos do ensino básico, numa única fase, no final do ano letivo” (artigo 16.º, § 1). Como este estudo tem por objetivo a análise e reflexão da avaliação implementada no 1.º ciclo do ensino básico, nos conteúdos de História e Geografia, e a sua comparação com a implementada no 2.º ciclo, foi preponderante analisar a forma como está concebida a avaliação das provas de aferição, nomeadamente a realizada no ano letivo 2016/2017 a História e Geografia de Portugal (57). (cf. Anexo L)

Como é do nosso conhecimento, “as provas de aferição não integram a avaliação interna, pelo que os seus resultados não são considerados na classificação final da disciplina” (artigo 15.º, § 3). No entanto, “avaliação tem uma vertente contínua e sistemática e fornece ao professor, ao aluno, ao encarregado de educação e aos restantes intervenientes informação sobre o desenvolvimento do trabalho, de modo a permitir a revisão e melhoria do processo de ensino e de aprendizagem” (artigo 3.º, § 3).

3.4. Metodologia

No âmbito da metodologia adotada no desenvolvimento do estudo que agora se apresenta, começo por falar da abordagem e modalidade que este estudo segue, tentando justificar o caminho delineado, segundo características

subjacentes ao tema. Apresento os instrumentos a utilizar na recolha de dados e, de que forma, é que é feita a sua posterior análise.

O estudo segue uma abordagem qualitativa, de cunho interpretativo, tendo em atenção características que estão presentes neste tipo de abordagens. O contexto em que o estudo é realizado será no seu ambiente natural, ou seja, na escola e nas turmas onde a investigação irá ser desenvolvida é a fonte de recolha de dados, sendo a investigadora o seu principal instrumento de recolha de dados.

Este estudo enquadra-se no paradigma qualitativo pois “o objecto de estudo não é constituído pelo comportamento, mas pelas intenções e situações. Mais do que a procura de relações entre o processo e o produto, pretende-se o estudo dos significados e a sua influência na interação didáctica” (Pacheco, 1985, p. 39). Trata-se de um estudo que procura fazer uma análise documental e de conteúdo, incidindo em duas turmas do 4.º ano de escolaridade num colégio no concelho de Sintra. Este estudo desenvolveu-se ao longo do estágio no contexto do 1.º ciclo apresentado na primeira parte deste relatório. Um estudo desta natureza, que se aproxima do estudo de um caso concreto – os processos de avaliação desenvolvidos por uma escola, no âmbito do 1.º CEB na área disciplinar do EM (HG) – permite, na perspetiva de Patton (1990), ao investigador estudar a fundo e com detalhe o tema em questão.

Lukas & Santiago (2009) explicam que este tipo de investigação é feito em menos tempo comparada com outros, mas é com “una alta intensidade” (p. 207). O principal objetivo será o de descrever, analisar situações específicas e adquirir novos conhecimentos. Uma das vantagens destes estudos, segundo estes autores é o de informar sobre a realidade educativa, para mostrar as suas realizações, dilemas e contradições. As questões investigativas do estudo caso não se prendem na questão ‘o quê?’ mas sim no ‘como’ e no ‘porquê?’ (Merriam, 1988; Yin, 1994).

A **finalidade** deste estudo é de natureza interpretativa pois como elucida Ponte (1994), pretende-se compreender a realidade deste contexto. O objetivo não será o de fazer generalizações, mas sim confirmar ou revogar teorias existentes ou contribuir para o aparecimento de novas teorias (Yin, 1994).

A **análise de dados** é feita segundo a técnica de análise de conteúdo, tal como descrito por Bardin (2011), que refere três fases: (i) pré-análise, (ii) exploração de material e tratamento de resultados, e (iii) interpretação. A pré-

análise é uma fase de organização que se inicia com uma primeira leitura dos dados recolhidos de modo a conseguir escolher os documentos a analisar. Nesta etapa, irei reformular os objetivos e criar as categorias de análise. Numa segunda etapa será feita a exploração de material onde irei codificar os dados segundo as unidades de análise e categorias criadas anteriormente, de modo a poder tratar os dados em bruto. Por último, será feito o tratamento de dados obtidos e interpretação. É através desta última etapa que se estabelece uma relação entre os dados tratados e o quadro conceptual do estudo de modo a fazer uma interpretação mais aprofundada.

De um modo sucinto, Lukas & Santiago (2009, p. 261) apresentam os passos que uma análise qualitativa de dados deve ter, como é observável na tabela seguinte.

Tabela 7

Passos de uma análise qualitativa de dados

<p>Fase 1 Redução da informação</p>	<p>A. Seleção e identificação da informação a analisar. B. Determinar os objetivos da análise. C. Estabelecer um sistema de categorias. - Selecionar a unidade de registo. - Estabelecer o sistema de categorias. - Identificar códigos para cada categoria. D. Estudo piloto do sistema de categorias. E. Codificação. F. Colocar de lado dados irrelevantes.</p>
<p>Fase 2 Organização e apresentação da informação</p>	
<p>Fase 3 Análise e interpretação dos resultados</p>	

Nota: Adaptado de Lukas & Santiago (2009, p. 261)

Em suma, primeiramente, será feita uma recolha dos processos avaliativos do colégio em EM (HG) no 4.º ano de escolaridade: fichas de avaliação formativas (cf. Anexo E); fichas de avaliação sumativas (cf. Anexo F); planificações a curto, médio e longo prazo (cf. Anexo H); critérios de classificação das fichas (cf. Anexo I); PE e PC do colégio. De seguida, será feita a análise desses processos avaliativos. O estudo continua com a análise da prova de aferição em HGP do 5.º ano (cf. Anexo J). Por fim, será feita uma análise reflexiva e de interpretação de todos os dados.

3.5. Análise dos processos avaliativos de Estudo do Meio (4.º ano) e de HGP (5.º ano)

A análise deste estudo centra-se nos processos avaliativos na área disciplinar do Estudo do Meio (História e Geografia) realizados no Colégio com o objetivo de aferir em que medida correspondem às expectativas do Sistema Educativo, tendo por referência a prova de aferição da disciplina de História e Geografia de Portugal, realizada em junho de 2017. Neste sentido, pese embora a relevância que se atribui à avaliação formativa, essencial para regular o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, especial atenção será dada à **prova de avaliação sumativa** do 4.º ano pela proximidade que oferecem em relação à prova de aferição do 5.º ano, realizada recentemente.

A avaliação das competências de História e Geografia

Tendo por referência os conteúdos trabalhados e as questões incluídas na ficha de avaliação sumativa realizada no Colégio e na prova de aferição de HGP de 2017 pretende-se analisar as competências da História e da Geografia que aquelas provas se propuseram avaliar. Para tal, impõe-se identificar, ainda que sumariamente, as competências essenciais da História e os domínios de competências da Geografia, tal como estão definidas no Currículo Nacional de 2001. Apesar deste currículo ter sido revogado em 2012, considera-se que continua a ser um documento de referência para quem, como nós, continua a ter uma perspetiva do ensino e aprendizagem enquanto processo de desenvolvimento de competências.

Assim, para a História, consideram-se como competências essenciais:

- tratamento de informação / utilização de fontes;
- compreensão histórica;
- comunicação em História.

No campo da Geografia, são considerados os seguintes domínios de competências:

- localização;
- conhecimento dos lugares e das regiões;
- dinamismo das inter-relações entre espaço.

Embora reconheçamos a complexidade da questão da avaliação de competências, consideramos que este referencial que o antigo Currículo Nacional nos oferece pode ajudar a desenvolver esta análise sobre a estrutura e o conteúdo das diferentes provas, aspecto que será destacado nas conclusões deste estudo.

3.5.1. A avaliação sumativa no Colégio, no EM (História e Geografia)

Na área de EM, para atingir o domínio dos conceitos não é necessário que todos os alunos tenham de percorrer os mesmos caminhos. No entanto, pretende-se que todos se vão tornando observadores ativos da realidade que os cerca, com capacidade para descobrir, investigar, experimentar e aprender. Nesta área, os alunos irão aprofundar o seu conhecimento sobre a Natureza e a Sociedade, cabendo aos professores proporcionar-lhes os instrumentos e as técnicas necessárias para que eles possam construir o seu próprio saber de forma sistematizada.

Ao longo deste processo, não só no Estudo do Meio, como em todas as áreas, o Colégio entende que a avaliação é uma componente indispensável e indissociável da prática pedagógica dos docentes que nele laboram e tem como intuito orientar e regular este processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Esta prática encontra-se descrita nos diferentes documentos orientadores da instituição.

O **Projeto Educativo** (PE) e o **Projeto Curricular** (PC) do Colégio consideram avaliação como um elemento integrante e regulador da prática educativa, permitindo uma recolha sistemática de informações que, uma vez analisadas, apoiam a tomada de decisões adequadas à qualidade das aprendizagens, com vista ao melhor desenvolvimento de competências que integram o saber, o saber-agir e o saber-ser.

Trimestralmente, todos os professores fazem uma avaliação das atividades desenvolvidas no **Plano Anual de Atividades** (PAA) que espelham o PE. Por sua vez, os alunos fazem a avaliação das atividades na autoavaliação no final de cada período.

No final de cada ano letivo, é feita uma avaliação global de todo o trabalho pedagógico realizado no Colégio ao longo do ano, que conta com a participação dos alunos e dos pais.

Nas **planificações do 1.º CEB** não está contemplada a forma de avaliação a implementar ao longo do ano letivo. As planificações são elaboradas em grupo de ano e pelo professor titular de turma. O grupo de ano revê as planificações anuais elaboradas pelo colégio e elabora as planificações mensais e semanais. Nestes momentos de trabalho colaborativo, é dada alguma atenção à avaliação e no modo como a realizar. Contudo, cabe a cada professor titular de turma, definir os seus instrumentos de registo da avaliação. Com base na sua planificação diária, o professor contempla na mesma a forma como pretende registar o desempenho dos seus alunos, para uma avaliação contínua das aprendizagens. Esta poderá ser uma das fragilidades a apontar ao Colégio, na medida em que a avaliação deve também ela ser planificada e devidamente integrada no processo de ensino e aprendizagem. Seria importante que a planificação do 1.º CEB, incluindo a avaliação, fosse realizada em reunião de equipa, sem pôr em causa as especificidades de cada turma, pela qual cada professor tem a responsabilidade de responder.

Os professores regem-se por outros documentos, elaborados em Conselho de Docentes. Um dos documentos, denomina-se Critérios de Avaliação, onde encontramos definido as diferentes modalidades de avaliação a utilizar ao longo do ano letivo, os domínios de avaliação e os critérios de classificação. Este documento é dado a conhecer aos encarregados de educação no início do ano letivo. (cf. Anexo I)

Existe também outro documento que define a estrutura para a elaboração das diferentes provas de avaliação, contemplando o tipo de questões, os conteúdos e as percentagens a atribuir ao longo do processo de avaliação. Em síntese, trata-se de uma matriz das provas de avaliação, mas referem-se apenas às provas de avaliação das áreas de Português e Matemática.

No que diz respeito ao tipo de questões, que serão alvo de análise neste estudo, as provas avaliação elaboradas no colégio contemplam, tanto perguntas de resposta de seleção, como perguntas de resposta construída.

Nas **perguntas de seleção**, o aluno escolhe um ou mais elementos que identificam a sua opção, das várias hipóteses de resposta apresentadas no item. São exemplos destes itens respostas de escolha múltipla, de associação, de ordenação, de verdadeiro ou falso e de completamento. (Neves, 2015) Este tipo de questões (i) possibilitam a avaliação de um leque amplo e diversificado de

conteúdos, (ii) facilitam a identificação de dificuldades de aprendizagem ou fragilidades no desempenho, (iii) permitem a avaliação de capacidades cognitivas complexas, (iv) oferecem uma classificação simples e rápida, (v) garantem uma maior fiabilidade, pois são de correção objetiva, (vi) permitem o controlo da resposta ao acaso e a deteção de erros típicos dos alunos. No entanto também há desvantagens que o professor precisa de ter em atenção: são questões de construção morosa e difícil, e não avaliam a capacidade de expressão e organização da informação.

Quanto às **respostas de construção**, o aluno terá que elaborar uma resposta escrita. Esta resposta pode ser curta, restrita, extensa ou de completamento. Este tipo de questões possibilita, igualmente, a avaliação de um leque amplo e diversificado de conteúdos e a identificação de dificuldades de aprendizagem ou fragilidades no desempenho. São no geral questões de elaboração mais fácil e permitem a avaliação de capacidades ou desempenhos complexos, de competências no domínio da escrita, da criatividade e da expressão. Contudo, à medida que extensão de resposta aumenta, a classificação torna-se mais morosa e difícil, apresentam uma fiabilidade mais baixa, beneficia os alunos com maior capacidade de expressão e organização da informação, e reduz a amostra das aprendizagens a avaliar (Neves, 2015).

Uma questão que fica por analisar, pois a sua complexidade e extensão ultrapassa o âmbito deste estudo, é a da qualidade da construção das questões que surgem nas provas do Colégio, pois reconhecemos que nem sempre cumprem os critérios de construção que estas questões exigem.

Avaliação formativa

No colégio, esta avaliação é contínua e permite (i) reconhecer no desempenho dos alunos as aprendizagens realizadas e as dificuldades que permanecem; (ii) promover uma aprendizagem efetiva, envolvendo os alunos no processo de ensino e aprendizagem; (iii) tomar decisões sobre a continuidade e a progressão na aprendizagem.

Em síntese, tal como refere Fernandes (2006), citando Paul Black e Dylan Wiliam, “alunos que frequentam salas de aula em que a avaliação é essencialmente de natureza formativa aprendem significativamente mais e melhor

do que os alunos que frequentam aulas em que a avaliação é sobretudo sumativa” (p. 39).

No Colégio, esta avaliação é refletida em grande grupo no **Conselho de Cooperação Educativa** (CCE) da turma, em que se organiza o trabalho e se faz a gestão e avaliação compartilhada do currículo. O CCE é apoiado pelo **diário de turma** e por instrumentos de planificação e de avaliação. Este momento consiste na leitura e discussão do diário de turma, na avaliação do **PIT**, na avaliação do **plano semanal**, na planificação da semana seguinte, na redistribuição de tarefas e na realização da **auto e heteroavaliação**. Os alunos participam cooperativamente nas decisões para o processo de ensino e aprendizagem e na sua avaliação.

O professor, para uma maior reflexão sobre o desempenho dos seus alunos, recorre a diferentes instrumentos de pilotagem como as grelhas de registo (observações, intervenção/participação...), as minifichas de avaliação, as questões de aula colocadas ao aluno, não só no âmbito desta disciplina, mas também nas restantes, para melhor apreender o modo como os alunos aplicam e relacionam os conhecimentos trabalhados em diferentes contextos, e as fichas de avaliação formativas, na avaliação intercalar.

Estas últimas, para alguns professores desta instituição, nomeadamente, os professores do 4.º ano de escolaridade acompanhados neste estudo, continuam a ser a opção mais privilegiada.

No que diz respeito à **ficha de avaliação formativa** de Estudo do Meio analisada (cf. anexo E), esta foi elaborada tendo por base os conteúdos trabalhados na sala de aula desde o momento de avaliação anterior.

A ficha de avaliação formativa, implementada na **avaliação intercalar do 3.º Período**, foi elaborada pelas professoras titulares de turma, para implementação em contexto de sala de aula, num período de **90 minutos**.

Esta ficha contempla um total de **34 questões**, distribuídas entre questões de resposta de seleção e questões de resposta de construção, como podemos verificar na tabela 8.

Das questões analisadas, podemos apurar que a sua **maioria são de resposta construída**, destacando-se as perguntas de resposta restrita. Este tipo de pergunta, permite ao aluno organizar e estruturar a sua resposta da forma como a considerar mais correta.

Tabela 8

Tipo de questões da ficha de avaliação formativa de EM – 4.º ano

Tipos de perguntas	Seleção						Construção					TOTAL
	Escolha Múltipla	Associação	Ordenação	Verdadeiro/Falso	Completamento	TOTAL	Resposta curta	Resposta restrita	Resposta extensa	Completamento	TOTAL	
Quantidade	2	7	0	0	1	10	5	13	3	3	24	34

Nota. Ficha de avaliação formativa (2017). Construção da autora.

Relativamente às respostas de seleção, podemos verificar que, com exceção de duas perguntas, todas são de associação. Este tipo de perguntas pretende ver estabelecidas correspondências corretas, de acordo com aquilo que é solicitado.

Considerando que seria importante haver um maior equilíbrio entre o diferente tipo de questões mobilizadas para a construção das fichas de avaliação, sejam formativas, sejam sumativas, encontra-se aqui uma componente importante sobre o qual os docentes do Colégio deverão refletir, de forma a garantir que as questões não adotem maioritariamente um determinado tipo de questão, como acontece nesta ficha analisada: nas questões de seleção privilegia-se as de associação; nas questões de construção opta-se principalmente por questões de resposta restrita.

Para além desta reflexão crítica ao tipo de questões elaboradas na construção da ficha formativa, foi também analisado o conteúdo de EM avaliado em cada uma, como se encontra apresentado na tabela 9.

Tabela 9

Conteúdos da ficha de avaliação formativa de EM – 4.º ano

Bloco	Conteúdos	N.º Total de questões	Percentagem de questões na prova (total 34 questões)
À descoberta dos outros e das instituições	<i>O Passado Nacional</i>	10	29 %
À descoberta das inter-relações entre espaços	<i>O contato entre a terra e o mar</i>	15	44 %
	<i>Portugal na Europa e no mundo</i>	9	27 %

Nota. Ficha de avaliação formativa (2017). Construção da autora.

É notório o maior número de perguntas sobre o bloco à *Descoberta das inter-relações* entre espaços, contemplando 71% das questões da prova, comparativamente com o bloco à *Descoberta dos outros e das instituições*, que apenas contem 29% das questões implementadas na ficha de avaliação.

Fazendo uma comparação destes conteúdos com as competências essenciais da História e Geografia, definidas no Currículo Nacional de 2001, identificamos cada uma das questões desta ficha de avaliação, como pudemos analisar na tabela 10.

É facilmente observável, nesta tabela, que a maioria das perguntas pretendem avaliar conhecimentos na área da Geografia.

Das 34 questões propostas na ficha de avaliação, 24 são dessa área e 10 são questões de História.

Tabela 10

Competências essenciais avaliadas na ficha de avaliação formativa de EM – 4.º ano

Competências essenciais	Questões									
localização	8	11	12	12.1	12.2	12.3	1	4	5	6
conhecimento dos lugares e das regiões	10	13	14	15	16	17	18	19	21	31
dinamismo das inter-relações entre espaço	9	3	7							
tratamento de informação / utilização de fontes	2									
compreensão histórica	20	25	26	27	29					
comunicação em história	23	24	26	28	30					

Nota. Ficha de avaliação formativa (2017). Construção da autora.

Atendendo que o nosso foco é o trabalho desenvolvido no 1.º ciclo no âmbito da Geografia e História, aprofundámos esta análise elaborando a tabela 11, onde articulamos os tipos de questões elaboradas com a disciplina avaliada.

Nesta tabela podemos destacar que as professoras procuraram avaliar os diferentes conteúdos das duas disciplinas recorrendo a diferentes tipos de questão. No entanto, em ambas as áreas as perguntas privilegiadas são de resposta de construção restrita.

Tabela 11

Disciplina avaliada em cada tipo de questão elaborada na ficha de avaliação formativa de EM - 4.º ano

Tipos de perguntas	Seleção						Construção					TOTAL
	Escolha Múltipla	Associação	Ordenação	Verdadeiro/Falso	Completamento	TOTAL	Resposta curta	Resposta restrita	Resposta extensa	Completamento	TOTAL	
História	0	1	0	0	0	1	3	5	0	1	9	10
Geografia	1	4	0	1	1	7	5	8	3	1	17	24

Nota. Ficha de avaliação formativa (2017). Construção da autora.

Por fim, construímos a tabela 12, que nos revela o resultado do cruzamento dos conteúdos de Geografia e História avaliados na ficha de avaliação de Estudo do Meio de 4.º ano com a planificação desta disciplina.

Tabela 12

N.º de questões por disciplina e período, da ficha de avaliação formativa de EM – 4.º ano

Disciplina	Período	1.º período	2.º período	3.º período	N.º Total de questões
História		10	0	0	10
Geografia		0	24	0	24

Nota. Ficha de avaliação formativa (2017). Construção da autora.

Da análise desta tabela ressalta o facto de estarmos perante uma avaliação que se assume de carácter formativo, realizada no 3.º Período, sobre conteúdos planificados e trabalhados no 1.º e 2.º Períodos. Este facto permite interrogar sobre as conceções que estão presentes no Colégio no que diz respeito à avaliação formativa, pois é desejável que esta, enquanto componente de um processo de avaliação contínua, incida sobre os conteúdos trabalhados a curto prazo.

Desta forma, esta ficha de avaliação formativa sugere-nos mais uma ficha de trabalho com o objetivo de preparar os alunos para a ficha de avaliação sumativa, que se realizou posteriormente.

Avaliação sumativa

Da breve análise anteriormente realizada, sobre a avaliação formativa, fica o alerta para algumas das componentes essenciais do processo de planificação e construção das fichas de trabalho que se integram na modalidade de avaliação formativa. Contudo, tendo em conta o objetivo deste estudo, a análise da ficha de avaliação sumativa realizada constitui, talvez, o seu núcleo mais importante.

No Colégio, a avaliação sumativa realiza-se a partir do balanço, mais rigoroso quanto possível, do desempenho do aluno ao longo do seu processo de ensino-aprendizagem, ao nível dos seus conhecimentos e atitudes. Este desempenho é traduzido numa nota qualitativa final, onde 70% diz respeito aos conhecimentos que os alunos revelaram e apenas 30% às atitudes, de acordo com os critérios de avaliação e classificação definidos no Projeto Escola.

No 4.º ano de escolaridade, como já foi referido anteriormente, as professoras titulares de turma privilegiam as fichas de avaliação como meio de apreciação dos conhecimentos dos alunos.

Desta forma, é prática do colégio a elaboração de uma ficha de avaliação sumativa no final de cada período escolar que espelhe o trabalho desenvolvido desde do início do ano letivo até à data da sua realização. Assim sendo, a percentagem atribuída à avaliação dos conhecimentos dos alunos na avaliação final do aluno, resulta da média entre o resultado da ficha de avaliação sumativa com o resultado da avaliação de conhecimentos dos alunos na avaliação formativa.

A **ficha de avaliação sumativa** de EM analisada (anexo F), implementada no **final do 3.º Período**, foi elaborada pelas professoras titulares de turma, para implementação em contexto de sala de aula, num período de **90 minutos**.

Esta ficha contempla um total de **42 questões**, distribuídas entre questões de *resposta de seleção* e *questões de resposta construída*, como se verifica na tabela 13. Nesta tabela é evidente o desequilíbrio entre o número de questões de **resposta de construção** (30) e o número de questões de resposta de seleção (12). Relativamente às primeiras, é muito idêntico o número de perguntas de resposta curta e restrita. Não há na prova nenhuma pergunta considerada de extensão. De complemento são apenas 4 perguntas.

Tabela 13

Tipo de questões da ficha de avaliação sumativa de EM – 4.º ano

Tipos de perguntas	Seleção						Construção					TOTAL
	Escolha Múltipla	Associação	Ordenação	Verdadeiro/Falso	Completamento	TOTAL	Resposta curta	Resposta restrita	Resposta extensa	Completamento	TOTAL	
N.º de questões	4	3	0	5	0	12	11	15	0	4	30	42

Nota. Ficha de avaliação sumativa (2017). Construção da autora.

Em síntese, mantém-se o desequilíbrio entre os diferentes tipos de questões de construção. Relativamente às **respostas de seleção**, podemos verificar que, não existe nenhuma opção de ordenação nem de completamento. O número de perguntas de escolha múltipla, de associação e de verdadeiro ou falso é muito semelhante. Em síntese, os desequilíbrios entre os diferentes tipos de questões repetem-se mais uma vez.

Após a análise do tipo de questões elaboradas, foi igualmente analisado o conteúdo de EM avaliado em cada questão (Tabela 14).

Tabela 14

N.º de questões por conteúdos da ficha de avaliação sumativa de EM – 4.º ano

Bloco	Conteúdos	N.º Total de questões	Percentagem de questões na prova (total 42 questões)
À descoberta do ambiente natural	<i>Os astros</i>	4	10%
	<i>Aspetos físicos do meio local</i>	3	7%
À descoberta dos outros e das instituições	<i>O passado nacional</i>	2	5%
À descoberta das inter-relações entre espaços	<i>O contato entre a terra e o mar</i>	7	16%
	<i>Os aglomerados populacionais</i>	3	7%
À descoberta das inter-relações entre a natureza e a sociedade	<i>Principais atividades produtivas nacionais</i>	18	43%
	<i>A qualidade do ambiente</i>	5	12%

Nota. Ficha de avaliação sumativa (2017). Construção da autora.

A ficha de avaliação sumativa contempla quatro dos seis blocos do programa curricular de EM para o 4.º ano de escolaridade. Mais de metade das

perguntas, (55%) incidem sobre o bloco à *Descoberta das inter-relações* entre espaços. O bloco à descoberta dos outros e das instituições é o que apresenta menor percentagem de perguntas na prova.

Fazendo novamente uma comparação dos conteúdos com as competências essenciais da História e Geografia, definidas no Currículo Nacional de 2001, propusemo-nos a identificá-las nas questões desta ficha de avaliação, como pudemos analisar na tabela 15.

Tabela 15

N.º de questões por competências essenciais avaliadas na ficha de avaliação sumativa de EM – 4.º ano

Competências essenciais	Questões
localização	1, 4, 8
conhecimento dos lugares e das regiões	2, 3, 8.1, 9.1, 11.1, 11.2, 11.3, 12, 13, 14, 15, 15.1, 17, 18, 21, 22, 23, 26, 27.1, 29, 30
dinamismo das inter-relações entre espaço	5, 6, 7, 7a), 7b), 7c), 10, 16, 17.1, 19, 20, 22.1, 24, 25, 28, 28.1
tratamento de informação / utilização de fontes	
compreensão histórica	31, 32
comunicação em história	

Nota. Ficha de avaliação sumativa (2017). Construção da autora.

Da análise das duas tabelas anteriores, constata-se que a maior parte das questões incide sobre conteúdos, conceitos e competências relacionados com a área da Geografia. Das 42 questões propostas na ficha de avaliação, 40 são desta área científica e apenas 2 são questões do domínio da História de Portugal.

Atendendo a que o foco deste estudo incide sobre o trabalho desenvolvido no 1.º CEB no âmbito da Geografia e História, aprofundou-se esta análise, elaborando a tabela 16, onde se articulam os tipos de questões elaboradas com a disciplina avaliada.

Na área de Geografia foram privilegiados itens de construção, nomeadamente 11 perguntas de resposta curta, 15 de resposta restrita e 4 de complemento. O que perfaz um total de 30 questões em 42 possíveis. Não houve questões de resposta extensa nem de complemento. Nesta área foram feitas ainda 10 questões de seleção, 3 de associação, 4 de verdadeiro/falso e 3 de escolha múltipla. Não há questões de ordenação e de complemento.

Na área de História, apenas foram elaboradas 2 perguntas de seleção, uma de escolha múltipla e outra de verdadeiro/falso. Em síntese, os desequilíbrios entre os diferentes tipos de questões e nas duas áreas, repetem-se mais uma vez.

Tabela 16

N.º de questões por área disciplinar (história e geografia) avaliadas em cada tipo de questão elaborada na ficha de avaliação sumativa de EM - 4.º ano

Tipos de perguntas	Seleção						Construção					TOTAL
	Escolha Múltipla	Associação	Ordenação	Verdadeiro/Falso	Completamento	TOTAL	Resposta curta	Resposta restrita	Resposta extensa	Completamento	TOTAL	
<i>História</i>	1	0	0	1	0	2	0	0	0	0	0	2
<i>Geografia</i>	3	3	0	4	0	10	11	15	0	4	30	40

Nota. Ficha de avaliação sumativa (2017). Construção da autora.

Por fim, construímos a tabela 17, que nos revela o resultado do cruzamento dos conteúdos de Geografia e História avaliados na ficha de avaliação de Estudo do Meio de 4.º ano com a planificação desta disciplina.

Tabela 17

Conteúdos das questões da ficha de avaliação sumativa de EM – 4.º ano

Disciplinas	Período			N.º Total de questões
	1.º período	2.º período	3.º período	
História	2	0	0	2
Geografia	0	14	26	40

Nota. Ficha de avaliação sumativa (2017). Construção da autora.

A questão que se pode aqui colocar é a de ter um período letivo apenas dedicado ao estudo da Geografia, afastando os alunos do ensino da História, não assumindo o ensino e aprendizagem destas duas disciplinas numa perspetiva integrada.

Com o objetivo de completar a apreciação crítica ao trabalho de avaliação implementado na área de Estudo do Meio, no 4.º ano de escolaridade,

apresentam-se, de seguida, os critérios de correção (cf. Anexo G) definidos para a correção desta ficha de avaliação sumativa (Tabela 18).

Tabela 18

Critérios de correção do 1.º ciclo

Cotações	Atribui uma pontuação a cada questão.
Organização	Apresenta apenas as soluções de cada questão.
Estrutura da prova	Descreve o material a utilizar, a tipologia de questões e os critérios de correção.

Nota. Critérios de Correção da ficha de avaliação sumativa (2017). Construção da autora.

No que diz respeito às **grelhas de avaliação**, estas são elaboradas pelo colégio e entregues formatadas a cada professor titular de turma. Nestas grelhas, já se encontram previamente definidas as diferentes áreas do currículo a contemplar nas fichas de avaliação e as respetivas percentagens, no entanto, apenas para as áreas nucleares de Português e Matemática. Para a área de Estudo do Meio, cabe a cada grupo de ano e professor definir as mesmas.

3.5.2. A prova de aferição do 5.º ano (História e Geografia de Portugal).

A prova de aferição da disciplina de História e Geografia de Portugal tem como objetivos acompanhar o desenvolvimento do currículo nas diferentes áreas, providenciando informação regular ao sistema educativo; fornecer informações detalhadas acerca do desempenho dos alunos à escola, aos professores, aos encarregados de educação e aos próprios alunos; potenciar uma intervenção pedagógica atempada visando ultrapassar as dificuldades identificadas nas aprendizagens de cada aluno como vem descrito no boletim de informação do Instituto de Avaliação Educativa (IAVE) (cf. Anexo K)

Esta prova é uma avaliação externa da responsabilidade dos serviços do MEC. A caracterização do desempenho dos alunos é apresentada numa Relatório Individual da Prova de Avaliação (RIPA). Estes relatórios, de caráter qualitativo, são enviados à escola para os professores darem conhecimento aos seus alunos e encarregados de educação.

No que respeita à caracterização da prova, esta tem a duração de **90 minutos** e rege-se pelos documentos curriculares em vigor. Privilegia, sempre que possível, uma abordagem interdisciplinar com recurso a suportes diversos

como textos, tabelas, mapas e gráficos. Debruçando na prova de aferição de HGP (cf. Anexo J), do 5.º ano de escolaridade, realizada em 2017, verifica-se que a mesma é composta por 25 itens, distribuídos por questões de resposta de seleção e questões de resposta de construção (Tabela 19).

Tabela 19

N.º de questões por tipo de questões da prova de aferição de HGP - 5.º ano

Tipos de perguntas	Seleção						Construção					TOTAL
	Escolha Múltipla	Associação	Ordenação	Verdadeiro/Falso	Completamento	TOTAL	Resposta curta	Resposta restrita	Resposta extensa	Completamento	TOTAL	
N.º de questões	12	3	1	1	2	19	5	0	1	0	6	25

Nota. Prova de aferição de HGP (2017). Construção da autora.

Das questões analisadas, há maior incidência de perguntas de seleção preferindo um total de 19 questões em 25 possíveis. A salientar que a escolha múltipla é a tipologia de questões mais destacada. Quando observamos a tabela 19, verifica-se também que existem somente 6 questões de construção, sendo a resposta curta, a mais privilegiada. Após a análise do tipo de questões elaboradas, foi elaborada a tabela 20, onde se pode analisar quais as competências essenciais avaliadas nesta prova de avaliação.

Tabela 20

Competências essenciais contempladas na Prova de Aferição de HGP (2017)

Competências essenciais	Questões							
localização	1	2	5.1	5.2	8	10.2	18.2	18.3
conhecimento dos lugares e das regiões	3	12						
dinamismo das inter-relações entre espaço								
tratamento de informação / utilização de fontes	4	6	10.2	13	16	17		
compreensão histórica	7	5.3	9.1	11	14	15	18.1	
comunicação em história	9.2	18.4						

Nota. Prova de aferição de HGP do IAVE (2017). Construção da autora.

Na tabela 20, à semelhança do que foi feita com a prova de avaliação sumativa do Colégio, distribuíram-se as questões pelas seis competências essenciais da História e da Geografia.

Pode observar-se que a maioria das perguntas (25) pretende avaliar conhecimentos, conteúdos e competências na área da História e apenas 10 perguntas incidem sobre o domínio das competências da Geografia, ou seja, cerca de um terço do total das questões. De entre as competências da Geografia surge em lugar de destaque a competência relacionada com a localização. No que se refere à História, duas são as competências que são alvo de particular atenção nesta prova de aferição, a saber, o tratamento de informação e a compreensão histórica. Na tabela 21, articulamos os tipos de questões elaboradas com a disciplina avaliada.

Tabela 21

N.º de questões por disciplina e tipo de questão elaborada na prova de HGP - 5.º ano

Tipos de perguntas	Seleção						Construção					TOTAL
	Escolha Múltipla	Associação	Ordenação	Verdadeiro/Falso	Completamento	TOTAL	Resposta curta	Resposta restrita	Resposta extensa	Completamento	TOTAL	
<i>História</i>	6	3	1	0	1	11	5	0	1	0	6	17
<i>Geografia</i>	6	0	0	1	1	8	0	0	0	0	0	8

Nota. Prova de aferição de HGP (2017). Construção da autora.

Ao analisar esta tabela verifica-se que há uma maior incidência nas questões de seleção (19) em relação às questões de construção (6). A escolha múltipla é a tipologia mais selecionada, quer para a área da História, quer para a área de Geografia, com o mesmo número de questões.

Nas questões de construção, não há nenhuma pergunta para a área de Geografia, enquanto para a História há 6 questões, destacando-se as de resposta curta (5) e uma única questão de resposta extensa.

No que se refere aos conteúdos (Tabela 22), estes repartem-se, grosso modo, de acordo com as características do programa de História e Geografia do 5.º ano de escolaridade.

Tabela 22

Conteúdos das questões da prova de aferição de HGP – 5.º ano

Domínio	Número de questões
A Península Ibérica: localização e quadro natural	8
A península Ibérica: dos primeiros povos à formação de Portugal (século XII)	9
Portugal no século XIII ao século XVII	8

Nota. Prova de aferição de HGP (2017). Construção da autora.

Como é observável na tabela, um terço relaciona-se com a Geografia (A Península Ibérica: localização e quadro natural) e os restantes dois terços, com a História (A península Ibérica: dos primeiros povos à formação de Portugal (século XII); Portugal no século XIII ao século XVII).

Os critérios de correção, como observamos na tabela 23, encontram-se definidos por códigos, as questões têm todos o mesmo valor quantitativo e a finalidade essencial é obter uma apreciação qualitativa do desempenho do aluno, da turma, da escola e, claro, a nível regional e nacional.

Tabela 23

Crítérios de correção do 2.º ciclo

	2.º Ciclo
Cotações	Atribui um código a cada questão.
Organização	Apresenta diferentes níveis diferenciados de desempenho.
Estrutura da prova	Descreve o material a utilizar, a tipologia de questões e os critérios de correção.

Nota: Cf. Anexo M.

3.6. Apresentação dos resultados, análise reflexiva e conclusões do estudo

Na linha de pensamento de Moreira e Alarcão (1996), um estudo desta natureza é um modelo privilegiado de formação inicial de professores pois ajuda

a desenvolver nestes futuros profissionais da educação “capacidades e atitudes de contínuo questionamento da sua prática de ensino e dos contextos em que essa prática se insere” (p. 122).

O estudo em questão pode ter sofrido algumas influências pessoais durante a investigação, uma vez que sendo coordenadora pedagógica da instituição em estudo, poderão estar inerentes as minhas ideias sobre este tema e a forma como encaro a avaliação. A reforçar esta ideia, não posso deixar de salientar que esta proximidade com os professores do 4.º ano e a minha experiência profissional, em particular no Colégio, facilitou a recolha de todos os dados pertinentes para o estudo, bem como a relação e análise dos mesmos que, de outro modo, seria mais difícil.

Para mim, este estudo fez todo o sentido pois, como Nóvoa (1992) afirma, os “professores têm de ser protagonistas activos nas diversas fases dos processos de formação: na concepção e no acompanhamento, na regulação e na avaliação” (p. 30). Também muitos dos investigadores que se debruçam sobre as questões relacionadas com a avaliação das aprendizagens, referenciados por Flores (2000), consideram essencial que os futuros professores adquiram competências práticas e conhecimentos necessários sobre a temática. A formação de professores desempenha um papel crucial na carreira de docente “estimulando a emergência de uma cultura profissional no seio do professorado e de uma cultura organizacional no seio das escolas” (Nóvoa, 1992, p. 24).

Importa agora retomar a questão problematizadora que orientou este estudo:

Em que medida reconhecemos nos processos de avaliação no 1.º CEB, na área disciplinar do Estudo do Meio (História e Geografia), práticas adequadas que permitam aferir o processo de ensino e aprendizagem, tendo em conta os referenciais definidos para o 5.º ano de escolaridade, através das provas de aferição da disciplina de História e Geografia de Portugal, realizadas em julho de 2017?

Para responder a esta questão central do estudo, partindo das análises anteriormente apresentadas, procurarei fazer uma comparação, a que me é possível neste contexto, entre a ficha de avaliação sumativa do Colégio e a prova de aferição 2017 de HGP.

Comparação das provas de avaliação do 4.º e 5.º ano de escolaridade

Em primeiro lugar, importa reconhecer que pelas suas características e objetivos, uma prova sumativa numa escola tem finalidades diferentes de uma prova de aferição. Por isso, esta análise comparativa deve ser assumida com as reservas necessárias tendo em conta que as conceções das provas, os critérios e os objetivos últimos de cada uma delas são diferentes.

Todavia, este processo de análise pode ajudar a melhor compreender em que medida é que o trabalho que se realiza na sala de aula se aproxima das expectativas do Sistema Educativo. Por outro lado, o envio dos relatórios individuais sobre as provas que cada aluno realiza é, em última análise, um convite a que cada professor proceda a uma análise que lhe permita refletir e avaliar o trabalho com os seus alunos e, desse modo, introduzir mudanças na sua própria prática.

Analisando as duas provas de avaliação (tabela 24), sobressai de imediato o número de questões implementadas em cada uma, sendo substancialmente maior no 1.º ciclo comparativamente com as apresentadas no 2.º ciclo do ensino básico.

Tabela 24

Comparação do N.º e % de questões de seleção e de construção das provas de avaliação do 1.º e 2.º ciclo.

	SELEÇÃO		CONSTRUÇÃO		TOTAL	
	N.º	%	N.º	%	N.º	%
Prova do Colégio	12	29	30	71	42	100
Prova de Aferição	19	76	6	24	25	100

Nota: da autora.

Atendendo que, o tempo de realização da prova era o mesmo, podemos concluir que a prova de avaliação implementada no 1.º CEB no Colégio é mais extensa do que a prova de aferição do 2.º CEB. Esta é então a primeira diferença que se assinala na conceção das duas provas e que deve ser equacionada pelos professores do Colégio.

Uma outra dimensão analisada nesta comparação entre as duas provas remete para o tipo de questões adotadas. De facto, quando observamos o tipo de questões adotado na prova sumativa do Colégio este surge invertido em relação à prova de aferição de HGP: na prova sumativa encontramos uma percentagem

de 29% de questões de seleção e 71% de construção; na prova de aferição, 76% das questões são de seleção e 24% são de construção (Tabela 24).

Na tabela 25, esta diferença vai-se acentuando, se apresentarmos estes dois tipos de questões de forma mais discriminada.

Tabela 25

Comparação do Nº de questões das provas de avaliação do 1.º e 2.º ciclo, em relação ao tipo de questões adotado

Tipos de questões	SELEÇÃO						CONSTRUÇÃO					TOTAL
	Escolha Múltipla	Associação	Ordenação	Ver/Fal.	Completamento	TT	Resposta curta	Resposta restrita	Resposta exten.	Completamento	TT	
Provas												
Prova do Colégio	2	4	0	5	1	12	15	11	0	4	30	42
Prova de Aferição	12	3	1	1	2	19	5	0	1	0	6	25

Nota: da autora.

Assim, pode-se observar que a prova de aferição de HGP privilegia as questões de escolha múltipla e as questões de resposta curta. No caso da prova de avaliação sumativa do Colégio, os professores optaram por questões de associação e V/F nas questões de seleção; nas questões de construção, dividem as suas preferências pelas questões de resposta curta e restrita.

Ao analisar estes dados conclui-se que os professores do 1.º ciclo não estão a agir em conformidade com os estudos, com a legislação em vigor e com os critérios de avaliação estipulados na instituição onde lecionam. Há uma diferença clara no que se refere à construção da sua matriz, nomeadamente quanto à estrutura dos testes (privilegiando mais perguntas de construção) e à seleção dos conteúdos

Podemos também fazer um balanço sobre as competências essenciais contempladas, quer na ficha sumativa, quer a prova de aferição. Depois da análise, podemos afirmar que a área de Geografia tem um peso de dois terços no 1.º CEB que em nada corresponde à prova de aferição do 5.º ano de escolaridade de HGP considerando somente um terço do seu peso global.

Uma das razões para tal facto, pode ser justificado através da análise do programa de EM, no 1.º CEB, os conteúdos relacionados com a área de Geografia estão mais especificados e a área de História apresentam-se de forma mais generalistas. O Programa do 1.º CEB remonta à década de 1990 e os professores do 1.º CEB acabam por centrar o seu trabalho nos diferentes itens do programa,

acabando por especificar de forma mais detalhada esses conteúdos na sala de aula. No que diz respeito à História, perante objetivos gerais, se não houver uma orientação curricular clara, os professores podem tender a omitir o trabalho em torno de conteúdos e competências da História.

Contudo, o que também pode influenciar esta situação diz respeito ao facto de a prova de avaliação sumativa mobilizar apenas os conteúdos trabalhados no 3.º Período e a de Aferição abarca todo o programa de HGP do 5.º ano. Todavia, este problema remete também para uma questão, já afluída anteriormente, de estarmos perante uma conceção de ensino e aprendizagem da História e Geografia que não tem em conta o carácter interdisciplinar que existe entre estes dois campos científicos (Hortas & Dias, 2017; Dias, Hortas & Ferreira, 2017). Acresce ainda que a orientação do Colégio vai no sentido desta prova abarcar todos os conteúdos trabalhos durante todo o ano letivo e não apenas do terceiro período.

Os processos avaliativos que se desenvolvem na escola do 1.º ciclo no domínio do Estudo do Meio (HGP) não se encontram, a este nível, adequados para aferir as aprendizagens realizadas, tendo como referência a prova de aferição construída para a HGP no 5.º ano de escolaridade.

Na nossa sociedade atual, é incontestável que a avaliação assume um papel preponderante no campo pedagógico “pois para além de fornecer dados relevantes sobre o desempenho escolar dos alunos, pode dar-nos igualmente informações essenciais para ajudar a aprender melhor e, portanto, a construir uma escola de qualidade” (Pinto, 2006, p. 7). A formação contínua de professores assume então o particular significado, no sentido de alterar as práticas que há muito se encontra sedimentadas em cada um de nós.

No capítulo das competências de História e Geografia que são privilegiadas nas duas provas de avaliação analisadas importa começar por reforçar a ideia de que o ensino e aprendizagem no ensino básico, e no caso concreto destas duas áreas do saber, deve promover o desenvolvimento de criança histórica e geograficamente competentes. E neste particular, a questão da formação, inicial e contínua, de professores joga um importante papel. “Não obstante o respeito pelas diferenças que devem ser consideradas entre os domínios científico e didático, consideramos que . . . o que importa acentuar é o trabalho em torno das competências espaço-temporais, as quais deverá

desenvolver, em sala de aula, com os seus futuros alunos” (Dias, Hortas & Ferreira, 2017, p. 1208).

No caso da prova de aferição, tendo em conta que incidiu apenas sobre conteúdos lecionados no 5.º ano de escolaridade, compreende-se que, no campo da Geografia, ela tenha tentado avaliar, preferencialmente, a competência relacionada com a “localização” e, ainda que em menor grau, o “conhecimento dos lugares e das regiões”.

No campo da História, privilegiaram-se as competências do “tratamento da informação” e da “compreensão histórica”. A “comunicação em história” também está presente, mas de forma mais pontual, através de perguntas de resposta mais extensa.

Para além desta análise de carácter mais quantitativo, importa sublinhar a forma integrada como se tenta avaliar os conhecimentos de História e de Geografia, cruzando as questões entre estas duas áreas do saber.

Analisando agora as competências desenvolvidas na prova sumativa do 4.º ano do Colégio, tendo por referência a prova de aferição, ressaltam as diferenças entre as duas provas: na área da Geografia, apenas três questões incidem sobre a competência da “localização”, e as restantes 37 questões repartem-se igualmente pelas outras duas competências geográficas; no campo da História, as duas únicas questões remetem para a compreensão histórica.

Não obstante reconhecermos as características específicas de cada uma das provas, não se pode deixar de ponderar as diferentes orientações, o que remete para a necessidade dos professores de 1.º CEB incorporarem no ensino e aprendizagem da história e geografia e, por consequência, nos processos de avaliação, aquelas que são as aprendizagens esperadas no 5.º ano de escolaridade.

Em síntese, identificam-se grandes diferenças, quer na construção da matriz, quer no tipo de itens, quer, ainda, nas competências a avaliar, entre as duas provas. Estas diferenças remetem e exigem uma reflexão centrada (i) nas práticas desenvolvidas no ensino e aprendizagem da História e da Geografia, ensaiando abordagens de carácter interdisciplinar entre estas duas áreas do saber; (ii) nas práticas avaliativas, tendo em conta os objetivos de sala de aula, do Colégio, mas também dos referenciais nacionais, agora explícitos na prova de aferição; (iii) na formação inicial e contínua dos professores, promovendo uma

reflexão sobre as suas práticas e, conseqüentemente, mudanças na sua forma de lecionar dentro da sala de aula.

A análise efetuada vem reforçar o que, no meu entender, poderão ser as orientações pedagógicas que devem nortear o trabalho desenvolvido pelos professores de 1.º CEB. Se não se partir de uma postura socio-construtivista, os currículos e metas estabelecidos deixarão de funcionar como ferramentas meramente orientadoras da prática pedagógica e começarão a constituir barreiras ao próprio desenvolvimento pessoal dos alunos enquanto seres e futuros adultos.

As escolas, cumpridoras de currículos e orientações rigorosas, que aceitam professores/educadores que se limitam a transmitir conhecimentos, não os questionando ou explorando com as suas turmas, contribuem para motivar alguns alunos para a “conquista” e o “sucesso”, enquanto desencorajam outros, não alimentando a curiosidade, o interesse e o entusiasmo de cada um. Tal reprodução social e educacional, leva-me a refletir sobre o conceito de *consumo passivo* e *currículo oculto* de Illich (1973) em que facilmente se consegue encontrar na escola uma função oculta de transmissão do papel de cada indivíduo na vida, compreendendo o seu lugar e conformando-se com ele, não aspirando ou ambicionando mais (seja a nível de vivência social e pessoal, ou meramente a satisfação de alguma curiosidade e compreensão de fenómenos).

É certo que a ação pedagógica deverá ter objetivos e fins específicos, afastando-se, assim, de uma tarefa espontânea ou natural. Contudo, a função primordial da educação deverá ser o de transformar o saber humano em saber do indivíduo (eminentemente social), necessitando, para tal, que os alunos adotem posturas críticas e participem ativamente no seu processo educativo.

Porém, julgo que não bastará esta adoção de postura crítica se não houver um trabalho de fundo a ser cumprido como, por exemplo, o domínio de determinados meta-conceitos subjacentes a determinada disciplina.

É, portanto, necessário refletir num quadro construtivista onde a avaliação tem de estar “ancorada nos seus atores e nos contextos em que se desenrola contribuindo para uma relação pedagógica mais frutuosa em termos de ensino-aprendizagem, tanto dos alunos, como dos próprios professores” (Pinto, 2006, p. 8).

Enquanto forma de avaliar adequabilidade da teoria, a reflexão sobre a prática de avaliar deve partir, segundo Ponte (1994, p. 76) “da teoria à prática

desta reflexão, para voltar de novo à teoria e à prática”, ou seja, devemos ser confrontados com novos quadros de referência para um maior alargamento de perspectivas desta temática. “A prática permite o envolvimento activo do próprio professor e proporciona uma experiência a partir da qual é possível reflectir. A reflexão pode, por um lado, estimular novos interesses, questões e desenvolvimentos teóricos e possibilitar uma prática mais segura, mais consistente e mais aperfeiçoada” (Ponte, 1994, p. 76).

4. REFLEXÃO FINAL

Os planos de ação pensados, quer no contexto do 1.º ciclo quer no 2.º ciclo, constituíram-se como uma oportunidade única de explorar e vivenciar, dentro da dinâmica de um estágio profissionalizante, os aspetos inerentes a uma investigação desta natureza. Desta forma, foi também importante para a compreensão da sua relevância na prática pedagógica de um professor.

Primeiramente, a avaliação observada, nos diferentes contextos, foi centrada no professor com recurso à modalidade da avaliação sumativa, uma avaliação muito centrada no produto. Ao refletir sobre esta situação e procurar uma fundamentação que me sustente, concluo que o professor tem que entender a avaliação como um meio de comunicação entre os diversos intervenientes, professores, alunos e pais. E a reflexão constitui um meio de promover alterações das práticas pedagógicas, nomeadamente, as práticas de avaliação.

Há igualmente um percurso longo ainda por percorrer no que concerne às práticas de avaliação na disciplina de EM (HGP). Os professores deverão de investir na sua formação, atualizar-se e mudar mentalidades muito enraizadas no nosso país.

Interessa também referir que a Prática de Ensino Supervisionada II, aliada aos conhecimentos adquiridos nas unidades curriculares de Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico, foi uma experiência determinante na assimilação e evolução das minhas futuras práticas pedagógicas, enquanto professora estagiária. Esta unidade curricular contemplou a minha formação e proporcionou-me um complemento prático de todo o processo de ensino-aprendizagem. Houve um planeamento, implementação e reflexão. É relevante destacar os objetivos que identifiquei do próprio estágio:

- a) oferecer aos professores-estagiários situações em que se possam assumir como sujeitos ativos no processo de ensino-aprendizagem;
- b) preparar o professor estagiário para o terreno, utilizando métodos de observação, reflexão e atuação;
- c) oferecer os meios necessários à realização das atividades;
- d) incentivar o desenvolvimento das potencialidades individuais propiciando a formação de profissionais empreendedores, capazes de implantar novas técnicas, método e processos inovadores.

Contudo, no decorrer de uma prática de ensino supervisionada, existem diversos fatores menos positivos, que deverão ser mencionados e elencados, sendo que a maioria destes fatores são externos à própria ação pedagógica:

- a) possível indisciplina dos alunos;
- b) dificuldade em planificar em tempo útil aulas compatíveis com a realidade escolar, conteúdos, expectativas e interesses dos alunos;
- c) dificuldade em gerir processos de desânimo e frustração, decorrentes de aulas que não decorram como o expectável ou planeado.

As principais contribuições positivas do estágio para a formação profissional poderão ser listadas da seguinte forma:

- a) perceção e contacto com o funcionamento e dinâmica do 1.º e 2.º ciclo;
- b) aquisição de prática e experiência como professor de 1.º e 2.º ciclo;
- c) deteção de dificuldades inerentes à prática docente e tentativa de resolução das mesmas;
- d) aquisição de estratégias e técnicas para relacionar e implementar os diferentes elementos da prática pedagógica.

Ao refletir sobre toda a prática, creio que todo o processo de aprendizagem foi gradualmente construído com o contributo de todos os que fizeram parte deste percurso. O balanço que faço de toda a prática profissional é muito positivo, este constituiu uma fase de grande crescimento na minha formação a nível pessoal e profissional.

Os momentos de interação com a realidade escolar, a ampliação e aprofundamento de conhecimentos teóricos e práticos, o questionamento sistemático do meu trabalho, numa postura de autoformação contínua, a oportunidade de contactar com as mais diversas realidades e ambientes de sala de aula, bem como de intervir e trabalhar com turmas tão diferentes. A prática pedagógica permitiu-me testar os meus limites, confrontar-me com as minhas conceções, que me ajudaram a evoluir e a crescer, contribuindo para uma melhoria do exercício futuro desta profissão.

Acredito que a minha participação nos momentos de iniciação à prática profissional possa ter contribuído de forma significativa para a formação das crianças, e as intervenções realizadas foram recebidas de maneira positiva pelas turmas em questão. Efetivamente, para que as minhas intervenções fossem bem-sucedidas, contei com o apoio de toda a comunidade escolar e, em especial, dos

professores titulares de turma, colega de estágio, orientador e tutores da unidade curricular. Não posso também deixar de referir, o apoio e reflexão conjunta que fui tendo ao longo do ano letivo com docentes do meu local de trabalho, sobre a prática docente.

De facto, ao longo do tempo dos estágios realizados, o nosso papel enquanto alunas/professoras-estagiárias também se consolidou. Por um lado, cada vez mais, os alunos recorreram ao nosso auxílio, por outro, a relação estabelecida com as professoras cooperantes foi crescendo. Primeiramente, recorreram a nós, como ferramenta auxiliar dentro da sala, muitas vezes partilhando tarefas e responsabilidades conosco e, posteriormente, preparando, planificando e refletindo em conjunto todo o processo. Deixámos assim, gradualmente, de ser “o outro” para pertencer ao “nós”. Nesta configuração, a troca de experiências permite que o professor-estagiário se torne mais preparado para atuar nas diferentes vertentes inerentes à sua formação académica.

A jornada foi longa e, por vezes, extenuante, por ser trabalhadora-estudante. Mas as experiências vividas ao longo de todo este processo, fizeram de mim, uma pessoa mais feliz, realizada e consciente que a escolha desta profissão é, sem dúvida, o melhor caminho a seguir. Encarei todos os problemas de frente e estava consciente de que a única forma de superar todos os obstáculos seria confiar na supervisão que me guiava, tanto ao nível académico como escolar, procurando uma constante evolução e progresso. Sabia que iria cometer vários erros, mas também sabia que seria a reflexão sobre estes que me faria evoluir e me tornaria numa professora mais competente.

Tal como Arends (2008) defende “os professores eficazes . . . têm uma disposição positiva em relação ao conhecimento . . . um repertório de práticas de ensino que estimulam a motivação dos alunos, melhoram os seus resultados na aprendizagem de competências básicas e contribuem para produzir um nível de compreensão mais elevado e alunos auto-regulados (assim como) têm uma disposição pessoal para a reflexão e a resolução de problemas.” (p. 19).

Termino este ciclo de estágio com a grande incerteza de quando voltarei a entrar numa sala de 2.º ciclo. A minha realidade profissional passará certamente pelo meu local de trabalho atual, numa turma do 1.º ciclo, onde o diretor do colégio, me deu esta oportunidade de voltar a estudar, acreditando nos profissionais que tem na sua instituição, defendendo que a formação constante do docente permite

garantir uma maior qualidade nas práticas e conseqüentemente um melhor ensino-aprendizagem para os seus alunos. Este investimento em mim, possibilitar-lhe-á garantir recursos humanos, aquando o alargamento ao 2.º ciclo, formados e conscientes do projeto educativo do colégio.

No sentido de continuar a acreditar na importância da investigação para a melhoria da qualidade do nosso ensino, proponho as seguintes questões no âmbito da avaliação das aprendizagens: *de que modo poderão contribuir os processos de avaliação implementados no 1.º ciclo para o trabalho desenvolvido no 2.º ciclo? Terá algum benefício a uniformização dos critérios de avaliação entre ciclos? Serão os resultados das provas de aferição suficientes para ocorrerem mudanças nas nossas escolas?*

Finalmente, uma última questão ressalta de todo este estudo que agora se conclui: a transição entre ciclos continua a ser uma matéria sobre a qual vale a pena refletir e estudar, colocando os professores de 1.º CEB perante as expectativas e exigências do 2.º CEB e promovendo a reflexão dos professores deste último ciclo de ensino sobre o percurso que é realizado por todos os alunos durante os quatro anos anteriores à sua entrada no 5.º ano de escolaridade.

Em jeito de conclusão, termino este percurso com a certeza de que ao longo do tempo fui construindo alicerces para poder desempenhar o papel de docente, da melhor maneira possível. Sei que o caminho será longo e as adversidades imensas, mas quando acreditamos nesta profissão, tudo vale a pena, até porque “são os professores que tornam as outras profissões possíveis”, (Cardoso, 2013, p. 60) e, assim, percebemos o papel que um bom professor desempenha não só na escola como também na nossa sociedade!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrecht, R. (1994). A avaliação formativa. Edições Asa.
- Alade, O. & Omoruyi, I. V. (2014). Tabela de especificação e sua pertinência na educação – avaliação do desenvolvimento. *Revista Europeia de psicologia Educacional e de Desenvolvimento*. 2 (1), 1-17.
- Alonso, L., Ferreira, F., Santos, M., Rodrigues, M. & Mendes, T. (1994). *A Construção do Currículo na Escola. Uma proposta de desenvolvimento curricular para o 1.º ciclo do ensino básico*. Porto: Porto Editora.
- Barca, I. (2004). Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. In I. Barca (org.), *Para uma Educação Histórica de Qualidade: Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica* (pp. 131-144). Braga: UM - Centro de Investigação em Educação/Instituto de Educação e Psicologia.
- Bardin, L. (2011). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, Lda.
- Bernardy, K., & Paz, D. M. (2012). Importância do Estágio Supervisionado para a Formação de Professores. *XVII Seminário Interinstitucional de Ensino, Pesquisa e Extensão*. Cruz Alta: UniCruz.
- Bernardes, C. & Miranda, F. B. (2003). *Portefólio – Uma escola de competências*. Porto: Porto Editora.
- Boiko, V. A. & Zamberlan, M. A. (jan/jun de 2001). A Perspectiva Sócio-Constructivista na Psicologia e na Educação: O Brincar na Pré-Escola. *Psicologia em Estudo*, v. 6, pp. 51-58.
- Cardoso, J (2013). *O Professor do Futuro*. Lisboa: Guerra e Paz Editores.
- Carrasco, J. L. (1985). *Como Avaliar a Aprendizagem*. Porto: Edições ASA,
- CNE. (2014). *Avaliação externa e qualidade das aprendizagens*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Dias, A.; Hortas, M. J. & Ferreira, N. (2016). O tempo e o espaço no ensino da história e da geografia na formação inicial de professores da Escola Superior de Educação de Lisboa. *XIII Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, Fronteiras, Diálogos e Transições em Educação* (pp. 1201-1209). Viseu: Instituto Politécnico de Viseu.

- Fernandes, D. (2005). Avaliação das Aprendizagens: Reflectir, Agir e Transformar. In Futuro Congressos e Eventos (Ed.), *Livro do 3.º Congresso Internacional Sobre Avaliação na Educação* (pp. 65-78). Curitiba: Futuro Eventos
- Fernandes, D. (2004). Avaliação das aprendizagens: uma agenda, muitos desafios. Texto Editores.
- Fernandes, D. (2006). Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Educação*, 19(2), 21-50.
- Flores, M. A. (2000). *A indução no ensino: desafios e constrangimentos*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Fosnot, C. (1999). *Construtivismo e Educação: Teoria, Perspectivas e Práticas*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- Hadji, C. (1995). A Avaliação dos Professores – Linhas Directivas para uma Metodologia Pertinente, In: A. Estrela & P. Rodrigues (org.), *Para uma Fundamentação da Avaliação em Educação*. (pp. 27-36). Lisboa: Edições Colibri.
- Hadji, C. (1994). *Avaliação, regras do jogo: das intenções aos instrumentos*. Lisboa: Porto Editora.
- Hortas, M. J. & Dias, A. (2017). Las actividades investigativas y la formación de maestros histórica y geográficamente competentes. In Ramón Medina; Roberto García-Moriz & Camen Ruiz (Ed.). *Investigación en didácticas de las Ciencias Sociales. Retos, preguntas y líneas de investigación* (pp. 169-178). Córdoba: Universidad de Córdoba / AUPDCS.
- Lemos, V. (1986). *O Critério do Sucesso – Técnicas de Avaliação da Aprendizagem*. Lisboa: Texto Editora.
- Lukas, J.F. & Santiago, K. (2009). *Evaluación educativa*. Madrid: Alianza Editorial.
- Marques, I., Moreira, M. A., & Vieira, F. (1999). *A Investigação-acção na Formação de Professores - Um Projecto de Supervisão do Estágio Integrado e um Percorso de Formação*. Minho: Universidade do Minho.
- Merriam, S. (1988). *Case study research in education: A qualitative approach*. São Francisco: Jossey – Bass.
- Moreira, M. A. e Alarcão, I. (1996). A investigação-acção como estratégia de formação inicial de professores reflexivos. In I. Alarcão (Org.), *Formação reflexiva de professores – Estratégias de Supervisão* (pp.121-135). Porto: Porto Editora.

- Neves, A. C. & Ferreira, A. L. (2015). *Avaliar é preciso? Guia prático para professores e formadores*. Lisboa: Guerra e Paz.
- Niza, S. (2012). *Sérgio Niza. Escritos sobre Educação* (org. Nóvoa, Marcelino e Ramos do Ó). Lisboa: Tinta da China edições.
- Niza, S. (2012). Uma avaliação dinâmica em interação cooperada. *In Sérgio Niza. Escritos sobre educação* (pp.545- 548). Lisboa.: Edições Tinta- da- china.
- Niza, S. (1998). A organização social do trabalho de aprendizagem no 1.º Ciclo do Ensino Básico (texto de apoio n.º 1). *Inovação*, vol.11 (1), 77-98.
- Nóvoa, A. (1996). *Os professores e a sua formação. Instituto de Inovação Educacional*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa (Org.), *Os professores e a sua formação* (pp.15-33). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (1991). Concepções e práticas de formação contínua de professores, *Formação contínua de professores: realidades e perspectivas*, pp. 15-38. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Pacheco, J. (1998). Avaliação da aprendizagem. In L. Almeida e J. Tavares (orgs.), *Conhecer, aprender e avaliar* (pp. 111- 132). Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. (1995). *O pensamento e a acção do professor*. Porto: Porto Editora.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. London: Sage Publications.
- Pinto, Jorge & Santos, Leonor (2006). *Modelos de Avaliação das Aprendizagens*. Lisboa: Universidade Aberta
- Ponte, J. P. (1994). Professores de Matemática: Das concepções aos saberes profissionais. In Comissão Organizadora do IV Seminário de Investigação em Educação Matemática, *Actas do IV Seminário de Investigação em educação Matemática* (pp.59-80). Lisboa: APM.
- Ponte, J. P. (1994). O estudo de caso na investigação em Educação Matemática. *Quadrante*, 3(1) 3-19.
- Porto Editora (2006). *Dicionário da Língua Portuguesa*. Porto: Porto Editora.
- Prats, J. (coord.) (2011). *Didáctica de La Geografía y la Historia*. Barcelona: Graó.

- Reis, C., Dias, A. P., Cabral, A. T., Silva, E., Viegas, F., Bastos, G., et al. (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: ME - Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de Ensino – O saber e o agir do professor*. Porto: Fundação Manuel Leão.
- Rosales, C. (1992). *Avaliar é reflectir sobre o ensino*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Saraiva, M. (2002). *Concepções de currículo: das ideias às práticas: Instituto de Inovação Educacional*. Lisboa. Ministério da Educação
- Serpa, M. S. D. (2010). *Compreender a avaliação: Fundamentos para práticas educativas*. Edições Colibri.
- Sousa, O. M. (2015). *Construção de instrumentos para a avaliação das aprendizagens*. Manuscrito não publicado.
- Vieira, F. (2006). Para a compreensão do portefólio de aprendizagem. In Oliveira, L.R.& Alves, M.P. (Orgs), *Actas do 1º Encontro sobre e-Portefólio/ Aprendizagem Formal e Informal*. Minho: CRM.
- Yin, R. (1994). *Case study research – Design and methods* (2ª ed.). London: Sage Publications.

ANEXOS

Anexo A. Mapas de registo (momentos de avaliação)

O que vamos fazer	Quem faz	Avaliação
Data: ___ / ___ / ___ Fizemos <input type="checkbox"/> Não fizemos <input type="checkbox"/> Para continuar <input type="checkbox"/>	Observações	

Plano do dia

Ata do Conselho n.º

__/__/____ a __/__/____

Ordem de Trabalhos:

1. Avaliação e distribuição das tarefas;
2. Avaliação e Planificação do Plano Individual - PIT/ T.E.A;
3. Leitura e discussão das ocorrências no Diário de Turma;
4. Balanço da semana.

Presenças:

Faltas:

Decisões:

Participação

Compromissos:

Presidente:

Secretário:

Semana de ___/___/___ a ___/___/___

Gostámos	Não gostámos

Diário de Turma nº ___

Fizemos	Propomos

Preciso de ajuda

semana de ___/ ___/ _____

Quem?	O quê?

Os nossos projetos – ____.^o Período

Nome do projeto	Quem faz	Início	Fim	Apr.

Grelha de projetos

Projeto _____

Grupo _____

O que pensamos saber	O que queremos saber	O que vamos fazer/ Onde vamos procurar	Produções
			Cartaz <input type="checkbox"/> Livro <input type="checkbox"/> Diapositivos <input type="checkbox"/> Esquema <input type="checkbox"/> Folheto <input type="checkbox"/> Dramatização <input type="checkbox"/> Outro: <input type="checkbox"/>

/

Turma: 2.º B

2016/2017

Observações / Registos

N.º	Nome	
1		
2		
3		
4		
5		
6		
7		
8		
9		
10		
11		
12		
13		
14		
15		
16		
17		
18		
19		
20		
21		
22		
23		
24		
25		
26		

/

Turma: 2.º B

2016/2017

Observações / Registos

N.º	Nome	
2		
3		
4		
5		
6		
7		
8		
9		
10		
11		
12		
13		
14		
15		
16		
17		
18		
19		
20		
21		
22		
23		
24		
25		
26		

Mês de _____

segunda-feira	terça-feira	quarta-feira	quinta-feira	sexta-feira	sábado	domingo

Anexo B. Plano Individual de Trabalho (PIT)

Plano Individual de Trabalho

Nome: _____ Semana de ____/____/____ a ____/____/____

Tarefa:	Avaliação:	2.ºf	3.ºf	4.ºf	5.ºf	6.ºf
----------------	-------------------	------	------	------	------	------

		N.º	O que faço					Total
Português	Ler							
	Escrever							
	F. de Leitura							
	F. de gramática							
	Ditado a pares							
	Rever textos							
	Outras atividades							
Matemática	F. de OTD							
	F. de Problemas							
	Inventar problemas							
	F. Números e Operações							
	F. Geometria e Medida							
	Outras atividades							
EM	Ficheiros							
Expressões/Computador								

APOIO	
Com quem?	Quando?

AVALIAÇÃO

Comentários (professora ou colegas)

Total anterior Total

Anexo C. Exemplo de uma grelha de autoavaliação

AUTOAVALIAÇÃO | 2.º PERÍODO		2º ANO 2016/2017
Nome: _____	Data: ____/____/____	

Assinala, com um X, a regularidade que melhor caracteriza a tua postura ao longo deste período.

1. Assiduidade e Pontualidade	Nunca	Raramente	Regularmente	Sempre
a) Fui assíduo(a).				
b) Fui pontual.				
c) Nos momentos de ida para a Expressão Motora, ajudei a minha turma a ser pontual.				

2. Participação e envolvimento na aula	Nunca	Raramente	Regularmente	Sempre
a) Participei na aula por iniciativa própria.				
b) Participei na aula sempre que a professora me pediu para o fazer.				
c) Participei na aula de forma pertinente.				
d) Interessei-me pelas atividades desenvolvidas.				
e) Estive atento(a) e concentrado(a).				
f) Trabalhei bem individualmente.				
g) Trabalhei bem a pares.				
h) Trabalhei bem em grupo.				
i) Consegui terminar os trabalhos propostos pela professora.				
j) Procurei esclarecer as minhas dúvidas, colocando questões à professora.				
k) Procurei esclarecer as minhas dúvidas, colocando questões aos meus colegas.				
l) Ajudei os meus colegas, sempre que me foi pedido.				
m) Participei no Conselho de Turma.				
n) Participei na Apresentação de Produções.				
o) Participei ativamente e com interesse nas atividades desenvolvidas no A.T.L.				
p) Participei ativamente e com interesse nas aulas de Música.				
q) Participei ativamente e com interesse nas aulas de Inglês.				
r) Participei ativamente e com interesse nas aulas de Expressão Motora.				

3. Cumprimento de regras	Nunca	Raramente	Regularmente	Sempre
a) No início das aulas, preparei-me para trabalhar logo após entrar na sala.				
b) Escutei e valorizei o que os meus colegas disseram nas aulas.				
c) Respeitei a minha vez de falar, aguardando que a palavra me fosse dada pelo professor.				
d) Respeitei as regras de vida definidas em sala de aula.				
e) Respeitei as regras definidas em todos os espaços do colégio.				
f) Antes de sair da sala, arrumei os meus materiais e deixei o meu lugar organizado.				

4. Responsabilidade	Nunca	Raramente	Regularmente	Sempre
a) Trouxe sempre o material necessário para as diferentes aulas.				
b) Mantive os cadernos/trabalhos limpos e organizados.				
c) Preparei a minha mochila no dia anterior, para garantir que não me faltaria nada para as aulas.				
d) Fiz os trabalhos de casa pedidos.				
e) Estudei, para além de fazer os trabalhos de casa.				
f) Cumpri as minhas tarefas de sala de aula.				
g) Dei a conhecer ao meu Encarregado de Educação as informações enviadas pelo professor.				

5. Autonomia	Nunca	Raramente	Regularmente	Sempre
a) Esforcei-me por ultrapassar as minhas dificuldades sozinho(a).				
b) Soube trabalhar em Tempo de Estudo Autónomo.				
c) Apresentei à turma pesquisas e trabalhos feitos em casa (sem serem obrigatórios).				
d) Consegui resolver os meus problemas sozinho(a).				

6. Plano Anual de Atividades	Nunca	Raramente	Regularmente	Sempre
a) Mostrei interesse pelas atividades desenvolvidas.				
b) Empenhei-me na execução das atividades.				
c) Cumprí as regras.				
d) Escolhi 3 atividades desenvolvidas este período e avaliei-as.				
Atividade	Parâmetros	NS	S	SB
	Interesse			
	Duração			
	Avaliação			
	Interesse			
	Duração			
	Avaliação			
	Interesse			
	Duração			
	Avaliação			

Anexo D. Grelhas de avaliação do PI do 2.º ciclo

1. Objetivo - Melhorar a capacidade de compreensão textual						
Indicadores	Compreende textos diversificados (dramático e poético)			Interpreta a informação do texto		
	Identifica a estrutura	Associa a informação do texto com o conhecimento prévio	Responde a questões a partir do que lê	Identifica o tema	Responde a questões a partir de discursos orais	Faz inferências a partir do que lê
Alunos						
R.S.						
R.E.						
L.C.						
D.C.						
D.P.						
M.C.						
B.P.						
A.R.						
A.D.						
J.C.						
T.A.						
M.G.						
L.C.						
T.R.						
M.P.						
J.F.						
E.S.						
N.S.						
J.S.						

1	Insuficiente
2	Suficiente
3	Bem
4	Muito bem



2. Objetivo – Selecionar, recolher e organizar a informação disponível de uma fonte escrita

Indicadores	Seleciona a informação				Organiza a informação			Distingue a informação acessória e pertinente	
	Distingue diferentes fontes de informação com diferentes linguagens				Recolhe a informação	Regista a informação	Trata a informação	Identifica a informação pertinente	Utiliza a informação para responder corretamente
	Orais	Doc.	Ico	Graf.					
Alunos									
R.S.									
R.E.									
L.C.									
D.C.									
D.P.									
M.C.									
B.P.									
A.R.									
A.D.									
J.C.									
T.A.									
M.G.									
L.C.									
T.R.									
M.P.									
J.F.									
E.S.									
N.S.									
J.S.									

1	Insuficiente
2	Suficiente
3	Bem
4	Muito bem

3. Objetivo – Desenvolver capacidades e técnicas de comunicação

Indicadores	Partilha o conhecimento adquirido				Adequa as técnicas de comunicação ao conteúdo da informação		
	Introduz o assunto	Define os conceitos	Articula as ideias	Conclui o raciocínio	Seleciona as técnicas mais adequadas	Utiliza as técnicas de forma ajustada	Organiza o conteúdo da informação
Alunos							
R.S.							
R.E.							
L.C.							
D.C.							
D.P.							
M.C.							
B.P.							
A.R.							
A.D.							
J.C.							
T.A.							
M.G.							
L.C.							
T.R.							
M.P.							
J.F.							
E.S.							
N.S.							
J.S.							

1	Insuficiente
2	Suficiente
3	Bem
4	Muito bem

Anexo E. Exemplo de uma ficha de avaliação formativa no 4.º ano de escolaridade

NOME DO ALUNO: _____			
ANO: ____	TURMA: ____	DATA: ____/____/____	PROF: _____
AVALIAÇÃO: _____		ENC. EDUCAÇÃO: _____	

1.º Ciclo do Ensino Básico

Ficha Formativa de Estudo do Meio

MAIO 2017 – 3.º Período

4.º Ano

Lê com atenção

A prova divide-se em 2 grupos.

Todas as respostas são dadas no enunciado da prova, nos espaços reservados para o efeito.

Utiliza apenas caneta ou esferográfica de tinta preta ou azul.

As respostas devem ser apresentadas de forma clara e legível. As respostas ilegíveis ou que não possam ser identificadas são classificadas com zero pontos.

Na prova, vais encontrar:

- Questões em que tens espaços para apresentar a resposta;
- Questões em que tens de colocar x no quadrado correspondente à opção que consideres correta; nestas questões se assinalares mais do que uma opção, a resposta será classificada com zero pontos;
- Questões em que tens de ligar, se ligares mais de uma opção ou se omitires qualquer um dos elementos, a resposta será classificada com zero pontos.

Não é permitido o uso de corretor ou dicionário.

Sempre que precisares de alterar ou de anular uma resposta, mesmo nas questões em que a resposta é assinalada com "X", risca, de forma clara, o que pretendes que fique sem efeito.

As respostas devem ser identificadas de forma clara e legível. As respostas ilegíveis ou que não possam ser identificadas são classificadas com zero pontos.

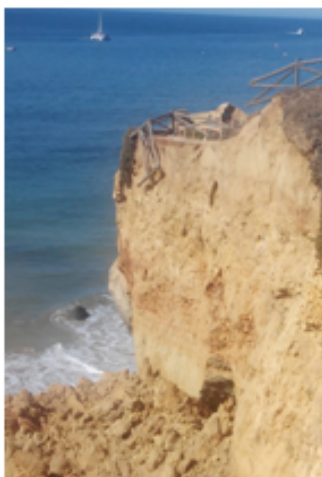
1.ª PARTE

A erosão da costa

Ao longo do tempo, as marés, as ondas e o vento vão desgastando as rochas. A ação lenta e contínua do mar provoca a erosão da costa. O aumento do nível médio das águas do mar, devido ao aquecimento global, está a acelerar essa erosão. O mar faz desmoronar as falésias e destrói as praias, avançando sobre a costa.

A degradação da costa deve-se também à ação humana: às construções na orla costeira provocadas pelo crescimento das populações e pela exploração turística; à retirada de muitas toneladas de areia.

Para travar a erosão da costa, delimitam-se zonas onde a construção é proibida, constroem-se molhes e paredões, repõe-se a areia das praias e protegem-se as dunas com vedações.



1. Sublinha no texto anterior, a vermelho, as causas da erosão da costa e, a verde, as formas de a evitar.

2. Explica o que são as marés e porque acontecem.

3. Lê e completa.

À zona de contacto entre a terra e o _____ chamamos _____.

Há zonas em que a costa portuguesa é _____ e rochosa e chama-se _____.

_____.

Há outras zonas em que ela é baixa e _____ e chama-se _____.

4. Quais as principais formas de sinalização da costa? Explica para que servem.

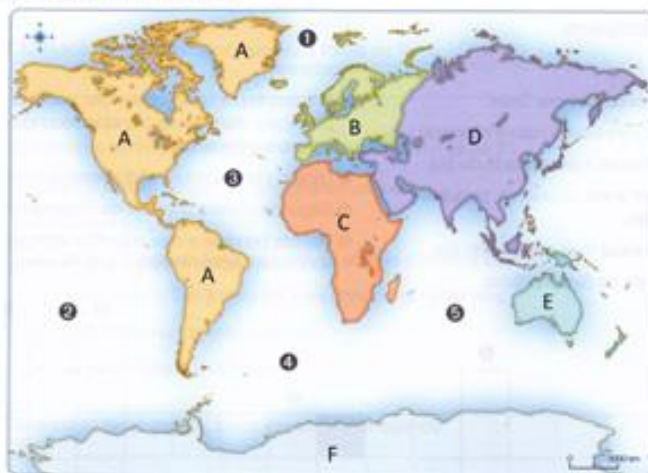
5. Explica a diferença entre reentrâncias e saliências?

6. Liga os nomes dos aspetos da costa aos respetivos significados.

Promontório	•	•	Pequena porção de mar que entra pela terra.
Enseada	•	•	Foz de um rio longa e larga.
Cabo	•	•	Cabo formado por rochas altas e escarpados.
Estuário	•	•	Extensão de terra que entra pelo mar dentro.
Arriba	•	•	Costa alta e rochosa.

7. Quais são as duas formas utilizadas na representação do planeta Terra?

8. Faz a legenda do mapa seguinte:



Continentes	Oceanos
A	1
B	2
C	3
D	4
E	5
F	

9. Como se chamam as grandes extensões de água salgada que rodeiam os continentes e as ilhas?

10. Porque se chama Planeta Azul ao planeta Terra?

11. Observa os mapas abaixo.



Mapa A

Mapa B

11.1 Classifica as afirmações em verdadeiras (V) e falsas (F)

- Portugal situa-se a norte do equador.
- Portugal situa-se mais a sul que a América Central.
- Portugal continental situa-se mais a norte do que África.
- Portugal situa-se a este da América do Norte.

11.2 Completa as afirmações seguintes com as palavras do quadro.

<ul style="list-style-type: none"> Portugal é constituído por uma parte continental, situada no continente _____, e por uma parte insular, situada no oceano _____. Portugal continental localiza-se a sudoeste (SO) da Europa, na _____. Portugal insular é constituído pelos arquipélagos da _____ e dos _____. O arquipélago da Madeira localiza-se a _____ de Portugal continental, mas mais próximo da _____. O arquipélago dos Açores localiza-se a _____ de Portugal continental, mas mais próximo da _____. 	<p>oeste (O)</p> <p>Madeira</p> <p>sudoeste (SO)</p> <p>européu</p> <p>Península Ibérica</p> <p>costa africana</p> <p>Madeira</p> <p>Açores</p> <p>Atlântico</p>
--	--

12. Consulta o mapa.



12.1 Pinta de amarelo o território português.

12.2 Cobre de vermelho a fronteira terrestre de Portugal e de azul as fronteiras marítimas.

12.3 Circunda os arquipélagos da Madeira e dos Açores no mapa da Europa.

13. Completa as afirmações seguintes:

- Portugal continental faz fronteira _____ a norte e a _____ com _____.
- Portugal continental faz fronteira _____ a _____ e a sul com o _____.
- Portugal insular tem fronteiras _____ com o _____.

14. Por que razão vários países, apesar de distantes, têm a língua portuguesa como língua oficial?

15. O que significa a sigla CPLP?

16. Indica três países lusófonos e organiza-os por continentes.

17. Existem portugueses que trabalham e residem noutros países – são emigrantes. Indica algumas razões que levam os portugueses a emigrar para outros países.

18. Indica o nome de três países onde existem grandes comunidades de emigrantes portugueses.

Indica também os continentes em que se localizam.

19. O que é a União Europeia?

20. Estabelece a correspondência entre os anos e os acontecimentos.

1957	•	•	Lançamento oficial da moeda única (o euro).
1986	•	•	Criação da Comunidade Económica Europeia (CEE).
1992	•	•	Adesão de Portugal à CEE.
1999	•	•	A CEE passou a chamar-se União Europeia (UE).

21. Descreve a bandeira da União Europeia.

2.ª PARTE

1. Descreve as reações dos Portugueses face à dinastia filipina:

Em 1580: _____

Em 1639: _____

2. Que compromissos assumiu o rei D. Filipe I, em 1581, para satisfazer os Portugueses?

3. Observa a imagem seguinte. Assinala com X o acontecimento histórico a ela associado.



- Perda da independência de Portugal
 Restauração da independência de Portugal

4. Completa os espaços em branco.

5.

Ano 1639 - Portugal ainda estava unido a Espanha: rei

Ano ____ - Portugal recupera a sua independência: rei

6. Com a Restauração da Independência, começou uma nova dinastia. Qual o seu nome?

7. Refere as riquezas que tornaram possível a construção de monumentos no reinado de D. João V.

8. Quais foram os monumentos mais grandiosos que D. João V mandou construir?

9. Em 1755 ocorreu em Portugal uma enorme catástrofe, sentida com maior intensidade na baixa lisboeta. Qual foi?

10. Quem se notabilizou na ação de reconstrução da cidade de Lisboa?

11. Escolhe um país da União Europeia e desenha a bandeira. Refere três curiosidades sobre esse país.

--	--

Anexo F. Exemplo de ficha de avaliação sumativa do 4.º ano de escolaridade

NOME DO ALUNO: _____
ANO: ____ TURMA: ____ DATA: ____/____/____ PROF: _____
AVALIAÇÃO: _____ ENC. EDUCAÇÃO: _____

1.º Ciclo do Ensino Básico
Avaliação Sumativa de Estudo do Meio
JUNHO 2017 – 3.º Período
4.º Ano

Lê com atenção

A prova divide-se em 2 grupos.
Todas as respostas são dadas no enunciado da prova, nos espaços reservados para o efeito.

Utiliza apenas caneta ou esferográfica de tinta preta.

As respostas devem ser apresentadas de forma clara e legível. As respostas ilegíveis ou que não possam ser identificadas são classificadas com zero pontos.

Na prova, vais encontrar:

- Questões em que tens espaços para apresentar a resposta;
- Questões em que tens de colocar x no quadrado correspondente à opção que consideres correta; nestas questões se assinalares mais do que uma opção, a resposta será classificada com zero pontos;
- Questões em que tens de ligar, se ligares mais de uma opção ou se omitires qualquer um dos elementos, a resposta será classificada com zero pontos.

Não é permitido o uso de corretor ou dicionário.

Sempre que precisares de alterar ou de anular uma resposta, mesmo nas questões em que a resposta é assinalada com "X", risca, de forma clara, o que pretendes que fique sem efeito.

As respostas devem ser identificadas de forma clara e legível. As respostas ilegíveis ou que não possam ser identificadas são classificadas com zero pontos.

1.ª PARTE

1. Observa a imagem ao lado.
Elabora o "cartão de cidadão" do nosso planeta.



CARTÃO DE CIDADÃO - PLANETA

Nome: _____

Forma: _____

Posição no Sistema Solar: _____

Nome dos continentes: _____

Nome dos oceanos: _____

Nome do satélite natural: _____

Duração de uma volta do movimento sobre si mesma: _____

Nome desse movimento: _____

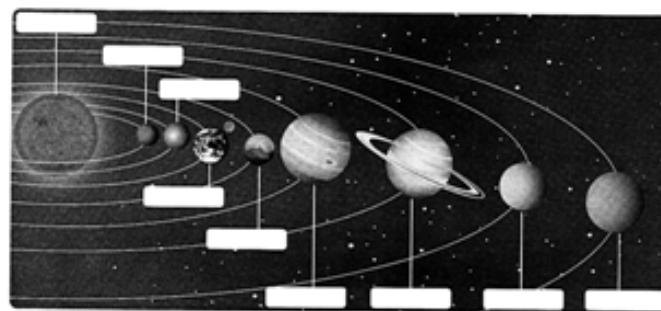
Duração da volta em torno do Sol: _____

Nome desse movimento: _____

2. Legendas as imagens com os nomes das fases da Lua.



3. Observa a imagem que representa o Sistema solar.



4. Preenche o crucigrama com o nome dos oceanos e dos continentes.

- a) Oceano que circunda o polo sul.
- b) Continente banhado a oeste pelo Oceano Índico e a este pelo Pacífico.
- c) Oceano que «banha» Portugal.
- d) Continente localizado mais a sul no planeta.
- e) Continente situado a sul da Europa.
- f) Continente onde se localiza Portugal.
- g) Oceano que circunda o polo norte.
- h) Oceano que «banha» a costa este de África.
- i) Continente que se situa a oeste do Oceano Atlântico.
- j) Oceano que banha a costa da Ásia.

<input type="checkbox"/>	Ria – braço de mar que entra pela terra na foz de um rio, podendo formar canais e ilhotas.
<input type="checkbox"/>	Promontório – cabo formado por rochas altas e escarpadas.
<input type="checkbox"/>	Enseada – grande porção de mar que entra pela terra.

11. Lê o texto seguinte:

As receitas de Turismo representam 6,3 mil milhões de euros (...). Portugal recebeu cerca de 12 milhões de turistas em 2005 (...). Portugal dispõe das "matérias-primas" - condições climatéricas, recursos naturais e culturais - indispensáveis à consolidação e desenvolvimento de (...) produtos turísticos (...). Três regiões (Algarve, Lisboa e Madeira) concentram mais de 85% das dormidas de estrangeiros em estabelecimentos hoteleiros (...).

<http://www.turismodeportugal.pt> (adaptado)

11.1. O turismo é uma atividade económica importante em Portugal. Justifica com um excerto do texto.

11.2. Refere os fatores mencionados no texto que atraem os turistas.

11.3. Identifica as três principais regiões turísticas de Portugal.

12. Faz corresponder cada setor à sua definição.



Setor primário	•	•	Engloba as atividades ligadas ao comércio e a prestação de serviços.
Setor secundário	•	•	Engloba as atividades ligadas a transformação de matérias-primas.
Setor terciário	•	•	Engloba as atividades ligadas a exploração dos recursos naturais.

13. Identifica os principais produtos agrícolas produzidos em Portugal?

14. Que produtos se cultivam no arquipélago da Madeira? E dos Açores?

15. Associa os animais ao tipo de gado a que pertencem.

Cabras	•	•	Gado ovino
Cavalos	•	•	Gado suíno
Vacas	•	•	Gado bovino
Ovelhas	•	•	Gado caprino
Galinhas	•	•	Gado cavalariço
Porcos	•	•	Aves

15.1. Dá dois exemplos de produtos retirados do gado:

caprino _____
bovino _____

16. Completa o esquema informativo sobre o porco, na perspectiva de se tratar de um animal-base de atividade económica.

Atividade económica: _____ Tipo de gado: _____

Produtos a que dá origem sem transformação industrial:

Produtos a que dá origem após transformação industrial:

17. Assinala com X as afirmações verdadeiras.

- a) A agricultura é uma atividade que se integra no setor secundário.
- b) O setor terciário abrange as atividades prestadoras de serviços.
- c) A maioria da criação de animais em Portugal faz-se em explorações.

industriais.	<input type="checkbox"/>
d) A silvicultura é a atividade que cultiva e cuida da floresta.	<input type="checkbox"/>
e) A indústria transforma as matérias-primas do setor secundário em novos produtos.	<input type="checkbox"/>
f) As principais indústrias portuguesas estão afastadas do litoral.	<input type="checkbox"/>

17.1. Reescreve as afirmações falsas, transformando-as em verdadeiras.

18. Descobre a utilidade de matérias-primas da silvicultura. Assinala as opções corretas.

Serve para fabricar rolhas, é usada na construção civil, vestuário e adereços. E a...

Madeira Cortiça Resina

Serve para aquecimento, construção de móveis, construção de móveis, construção civil e pasta de papel. E a...

Madeira Cortiça Resina

Serve para produzir tintas, colas e vernizes. E a...

Madeira Cortiça Resina

19. Indica três espécies para cada caso:

	Especies capturadas
Pesca marítima	Sardinha,
Pesca fluvial	Truta,

20. Assinala as afirmações com V (verdadeiras) ou F (falsas).

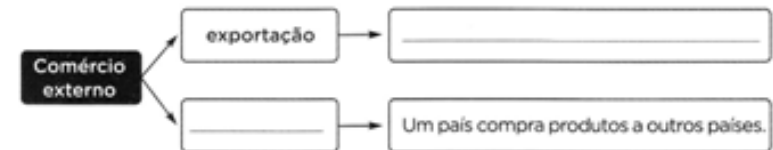
a) O azeite é produzido principalmente nas regiões autónomas dos Açores e da Madeira.	<input type="checkbox"/>
---	--------------------------

b) A pecuária consiste no cultivo e tratamento da floresta.	<input type="checkbox"/>
c) O carvalho, o sobreiro ou o pinheiro são espécies florestais cultivadas em Portugal.	<input type="checkbox"/>
d) A indústria contribui para o aumento da riqueza nacional.	<input type="checkbox"/>
e) Ao comércio realizado entre diferentes países, dá-se o nome de comércio externo.	<input type="checkbox"/>

21. Associa as indústrias aos respetivos produtos finais, pintando da mesma cor os retângulos.



22. Completa:



22.1. Portugal **exporta** produtos como, por exemplo, _____

_____ e **importa**

23. Indica três serviços que existam na tua localidade.

2.ª PARTE

24. Assinala as frases seguintes com V (verdadeira) ou F (falsa).

<input type="checkbox"/>	Portugal está dividido em 20 distritos
<input type="checkbox"/>	Porto é a capital de Portugal.
<input type="checkbox"/>	Cada distrito tem uma capital.
<input type="checkbox"/>	Portugal tem três tipos de aglomerados: aldeia, freguesias e cidades.

25. Completa.

O aglomerado populacional onde vivo é uma que se chama Pertence ao concelho de e ao distrito de Em Portugal, há maior densidade populacional no e no do que no

26. Nas seguintes afirmações, risca a opção errada, de modo a torná-las verdadeiras.

- a) Aos lugares e aldeias chama-se **zona urbana / zona rural**.
- b) A população portuguesa concentra-se principalmente no **litoral / interior** do país.
- c) A densidade populacional corresponde ao número médio de habitantes por **km² / m²**.
- d) A densidade populacional é maior a **sul / norte** do rio Tejo.
- e) No arquipélago da Madeira, a concentração da população é **maior / menor** na ilha da Madeira do que na ilha do Porto Santo.
- f) Em Portugal **verifica-se / não se verifica** a deslocalização da população das aldeias para as cidades.

27. Lê o pequeno excerto.

"Estou muito preocupado, muito triste, descontente com a falta de cuidado que se tem com o ambiente. São escapes de automóveis a lançar poluição, são óleos, são detergentes, são indústrias poluentes, é lixo amontoado ou espalhado no chão."

Regina Gouveia. *Era uma vez... ciência e poesia no reino da fantasia*. 2.ª edição Campo das Letras, 2008

27.1. Qual é a palavra chave deste excerto?

28. Identifica três situações que **prejudiquem** a qualidade do ambiente.

28.1. Indica três atitudes **corretas** que o Homem deve ter para preservar o meio ambiente.

- * _____
- * _____
- * _____

29. Assinala com X os problemas ambientais que podem ser originados em consequência do aumento do **efeito de estufa** na terra.

<input type="checkbox"/>	a) Aumento do nível das águas do mar.	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	b) Aumento da produtividade dos terrenos.	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	c) Degelo das zonas polares.	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	d) Desaparecimento de algumas espécies animais e vegetais.	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	e) Reprodução acelerada de algumas espécies animais e vegetais.	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	f) Submersão de algumas zonas habitadas.	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	g) Aumento da temperatura do planeta.	<input type="checkbox"/>

30. A água potável é cada vez mais um recurso escasso. Indica duas fontes de poluição da água.

Era uma vez ...um ecoponto

E podem fazer uns cartazes para toda a população.

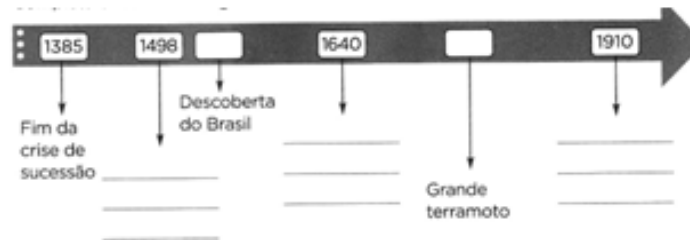
Lixo nos contentores, sim e fora dos contentores, não....

Com o lixo separado, muito será reciclado...

Proteger o ambiente é bom para toda a gente...

Regina Gouveia

31. Completa o friso cronológico com as datas ou os acontecimentos em falta.



32. Assinala com X as afirmações verdadeiras.

g) O regime de Ditadura Militar foi instaurado por Salazar.	<input type="checkbox"/>
h) A 25 de abril de 1974 deu-se a Revolução das Rosas.	<input type="checkbox"/>
i) No regime Democrático há partidos políticos e eleições livres.	<input type="checkbox"/>
j) Com a entrada na CEE, agora UE, Portugal não obteve benefícios.	<input type="checkbox"/>
k) O euro é a moeda única da União Europeia.	<input type="checkbox"/>

- 32.1. Corrige as afirmações falsas.

Fim

Anexo G. Critério de classificação da ficha sumativa do anexo F

1º Ciclo do Ensino Básico
Avaliação Sumativa de Estudo do Meio
JUNHO 2017 – 3.º Período
4.º Ano
Critérios de classificação

GRUPO I

ITENS N.º	DESCRITORES	COTAÇÃO Pontuação
1.	..... Chave: Por cada resposta correta segue-se a seguinte cotação: (0,5+0,5+0,5+1,5+1,5+0,5+1+1+1)	9
2.	..... Chave: Quarto Crescente, Lua Cheia, Quarto Minguante, Lua Nova	2
3.	..... Chave: Sol, Mercúrio, Vénus, Terra, Marte, Júpiter, Saturno, Urano, Neptuno (0,5 cada)	4,5
4.	..... Chave: Glacial Antártico, Oceánis, Atlântico, Antártida, África, Europa, Glacial Ártico, Índico, Índico, América, Pacífico (0,5 cada)	5

	Chave: costa, erosão (0,5 cada)	
6.	..... Chave: marés, baixa-mar/maré-baixa, preia-mar/maré-alta. (0,5 cada lacuna)	1,5
7.	..... Respostas possíveis: Farol. Para assinalar os perigos às embarcações que ocorrem junto à costa. Emitem um sinal sonoro, em caso de nevoeiro e emitem feixes de luz. Na costa. (1valor cada alínea)	2
8.	..... Chave: Arquipélago da Madeira. Ribeiros e lagos. (0,5 cada)	1,5
9.	..... Chave: 4, Figueira da Foz, Serra da Estrela 6, S. Julião da Barra, Serra de Albaracim 3, S. João da Foz, Serra de Urbion	4,5
10.	..... Chave: F, V, V, F, V, V, V, F (0,5 cada)	4
11.1	.....	3
11.2	Resposta: (...) representam 6,3 milhões de euros (...) dispõe de condições	
11.3	..... Chaves: recursos naturais e culturais(...) Algarve, Lisboa e Madeira(...) (1 ponto cada)	

12.	.....	1,5
Corresponde: corretamente (0,5 cada ligação)		



13.	.....	2,5
Resposta possível: vinho, azeite, trigo, milho, frutos, arroz, batata...		
14.	.....	2,5
Resposta: Madeira: banana, batata e vinho; Açores: ananas e milho		
15.	.....	3+2
Corresponde: 1.º ao quarto; 2.º ao penúltimo; 3.º ao terceiro; 4.º ao primeiro; 5.º ao último e o 6.º ao segundo. Sempre do lado direito para o esquerdo (0,5 ponto por cada correspondência)		
15.1	Gado caprino: carne e leite Gado bovino: carne e leite	
16.	.....	2
Completa as lacunas pela seguinte ordem: pecuária/ suíno; carne/ toucinho; chouriço, fiambre (0,5 cada ligação)		
17.	.....	3
Chave: b) c) d) (1 ponto cada)		

17.1	.....	2
Resposta: Corrige corretamente as três alíneas falsas		
18.	.....	3
Seleciona: cortiça; madeira; resina		
19.	.....	3
Sugestões de resposta: peixe-espada, atum, polvo,... (pesca marítima) Salmão, enguia, lampreta... (pesca fluvial)		
20.	.....	2,5
Resposta: F, F, V, V, V		
21.	.....	5
Possível resposta: indústria do calçado- sapatos, calçado; indústria têxtil- casacos, tecidos; indústria vidreira- copos, jarros; indústria do leite- leite e derivados; indústria corticeira- colhas , calçado		
22.	.....	2
Preenche: Um país vende produtos a outros países; Importação		
22.1	.....	2
Resposta possível: exporta têxteis, calçado... importa automóveis, petróleo...		
23.	.....	1,5
Resposta possível: transportes, bancos, correios,...		

GRUPO II

ITENS N.º	DESCRITORES	COTAÇÃO Pontuação
24.	..... Chave: F, F, V, F	2
25.	..... Aplica: vila, Massamá, Sintra, Lisboa, litoral, norte, sul	3,5
26.	..... Chave: zona urbana, litoral, Km2, norte, maior, verifica-se	3
27.1	..... Chave: poluição	0,5
28.	..... Resposta possível: libertação de gases ácidos das indústrias, os escapes dos carros, acumulação de lixo doméstico em lixeiras a céu aberto,.... (1 ponto cada)	3
28.1.	..... Indica três posturas responsáveis e conscientes para preservar o ambiente	2

29.	..... Chave: assinala com X a 1ª, 3ª, 4ª, 6ª, 7ª	2,5
30.	..... Indica corretamente duas fontes de poluição da água.	2
31.	..... Indica: Descoberta do caminho marítimo a Índia, 1500, Restauração da Independência, 1755, Implantação da República	2,5
32.	..... Resposta: g) i) (1 ponto por cada item correto)	2
32.1	..... Corrige as afirmações falsas: ...revolução dos cravos, ...obteve benefícios, ... não é moeda única, alguns países mantêm a sua moeda	1,5

Anexo H. Planificações a curto, médio e longo prazo do 4.º ano

Planificações a curto prazo de Estudo do Meio 2016/2017 (exemplares)

1. ^a semana	<ul style="list-style-type: none">✓ Localizar no mapa os locais onde passaram as férias de verão.✓ Revisão dos distritos, da nossa freguesia e do nosso concelho.✓ Ajudar os alunos a interpretar os mapas✓ Salientar que há sedes de concelho que não são cidade, há um concelho que tem mais que uma cidade e a sua sede é vila, há concelhos em que há mais cidades para além da sede de concelho
2. ^a semana	<ul style="list-style-type: none">✓ A evolução da bandeira de Portugal (revisões)✓ Apresentar aos alunos as regras para o uso da bandeira✓ Escrita do hino nacional e pesquisa sobre os seus autores.✓ Promover a audição da versão oficial do hino✓ Ficha de consolidação da matéria dada em anos anteriores (manual)✓ Início do estudo do corpo humano – o esqueleto (dado na 5.^a feira)✓ Debater algumas situações, como:✓ Que cuidados devemos ter com a coluna vertebral? Estão sentados numa postura correta neste momento? O que devem corrigir? Como devem transportar a vossa mochila?✓ Preenchimento de legenda referente ao esqueleto (ossos do corpo humana)
3. ^a semana	<ul style="list-style-type: none">✓ O esqueleto Humano (terça-feira)✓ As funções do esqueleto humano.✓ Visualização do esqueleto identificando alguns dos ossos (pedir radiografias)✓ Desafiar os alunos a identificar a que parte do corpo pertencem as imagens de raio X e que ossos lá conseguem identificar✓ Os ossos da cabeça e do tronco.✓ Concluir que ossos servem para proteger os órgãos internos vitais✓ Os ossos dos membros superiores e inferiores.✓ Nota: Na próxima semana ficha de consolidação sobre o esqueleto humano.

<p>4.^a semana</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Os ossos dos membros superiores e inferiores. ✓ Execução das propostas de trabalho da pág. 19, do manual/ Fichas de consolidação fornecidas ✓ Execução das tarefas do caderno de fichas sobre os ossos. ✓ - Abordagem ao momento histórico: A implantação da República e os símbolos associados/ A evolução da bandeira, pág.61, 62, 63 ✓ Significado dos elementos que formam a bandeira ✓ - A Constituição
<p>5.^a semana</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Conclusão do estudo dos ossos ✓ Propor a construção de um acróstico a partir da palavra CORPO com nomes de ossos aprendidos ✓ Discutir o significado de algumas expressões como “estar de pé atrás” (estar receoso), “com uma perna às costas” (com facilidade), entre outras. ✓ Início do estudo dos músculos ✓ Colocar as seguintes questões: ✓ Onde se situam os músculos do corpo? Para que servem os músculos? Será que os músculos são todos iguais? ✓ Levar os alunos a recordar a localização e a função do diafragma, relacionando-o com os movimentos respiratórios (inspiração e expiração). ✓ Estudo dos músculos ✓ Levar os alunos a reproduzir os movimentos de contração e distensão apresentados, para sentirem os seus efeitos nos músculos ✓ Salientar a importância do exercício físico para a saúde e reforçar as vantagens de brincar ao ar livre
<p>6.^a semana</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ A importância de uma alimentação saudável. ✓ Realização de uma salada de frutas referindo a importância da fruta e dos vegetais na nossa alimentação ✓ Os músculos do corpo humano Continuação do estudo dos músculos ✓ Levar os alunos a recordar a localização e a função do diafragma, relacionando-o com os movimentos respiratórios (inspiração e expiração) A pele. ✓ Ajudar os alunos a identificar o conceito mais geral (pele) e a relação que tem com os outros ✓ Propor aos alunos que observem a sua pele em pormenor, usando uma lupa. Perguntar que camada estão a observar ✓ Revisões da matéria dada (ossos, músculos e pele) ✓ Página 29 do manual

7. ^a semana	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Ficha formativa de estudo do meio ✓ Atividade sobre: “Educação Financeira” ✓ Relatório da visita de estudo
. ^a semana	<ul style="list-style-type: none"> ✓ A pele do nosso corpo. Ficha de consolidação da pele. ✓ Os primeiros povos na Península Ibérica ✓ Solicitar o registo do significado de península, nómadas, sedentários ✓ A pele- ficha de consolidação ✓ Continuação do estudo dos povos da Península Ibérica. ✓ Correção da ficha de avaliação formativa.
. ^a semana	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Os romanos na Península Ibérica. ✓ Localizar Roma no planisfério ✓ Apresentar alguns aspetos da vida dos Lusitanos ✓ Propor a construção de um acróstico a partir da palavra ROMANOS, com palavras que se relacionem com a passagem deste povo pela Península Ibérica. ✓ Os bárbaros na Península ✓ Localizar no friso, a chegada dos Árabes (Muçulmanos) à Península Ibérica e identificar o século

1.º Ciclo Do Ensino Básico
Planificações trimestrais
Ano Letivo 2016/2017

Ciclo: 1.º

Ano: 4.º ano

Área: Estudo do Meio

Objetivos gerais:

- 1 – Estruturar o conhecimento de si próprio, desenvolvendo atitudes de autoestima e de autoconfiança e valorizando a sua identidade e raízes.
- 2 – Identificar elementos básicos do Meio físico envolvente (relevo, rios, fauna, flora, tempo atmosférico...etc.).
- 3 – Identificar os principais elementos do Meio Social envolvente (família, escola, comunidade e suas formas de organização e atividades humanas) comparando e relacionando as suas principais características.
- 4 – Identificar problemas concretos relativos ao seu meio e colaborar em ações ligadas à melhoria do seu quadro de vida.
- 5 – Desenvolver e estruturar noções de espaço e de tempo e identificar alguns elementos relativos à História e à Geografia de Portugal.
- 6 – Utilizar alguns processos simples de conhecimento da realidade envolvente (observar, descrever, formular questões e problemas, avançar possíveis respostas, ensaiar, verificar), assumindo uma atitude de permanente pesquisa e experimentação.
- 7 – Selecionar diferentes fontes de informação (orais, escritas, observação...etc.) e utilizar diversas formas/8 de recolha e de tratamento de dados simples (entrevistas, inquéritos, cartazes, gráficos, tabelas).
- 8 – Utilizar diferentes modalidades para comunicar a informação recolhida.
- 9 – Desenvolver hábitos de higiene pessoal e de vida saudável utilizando regras básicas de segurança e assumindo uma atitude atenta em relação ao consumo.
- 10 – Reconhecer e valorizar o seu património histórico e cultural e desenvolver o respeito por outros povos e culturas rejeitando qualquer tipo de discriminação.

1.º PERÍODO

Bloco/ Conteúdo	Objetivos Específicos	Operacionalização
<p>À DESCOBERTA DE SI MESMO</p> <ul style="list-style-type: none"> - Eu e minha família - A minha turma - A minha escola 	<ul style="list-style-type: none"> -Regressar à escola. -Partilhar aventuras vividas nas férias. - Conhecer o programa do 4.ºano. - Fazer levantamento de temas que gostavam de desenvolver ao longo do ano (Projetos). - Conhecer o manual. -Rever alguns temas trabalhados no 3.º ano. 	<ul style="list-style-type: none"> - Jogos de apresentação. - Diálogo sobre as férias. - Expor o programa de Estudo do Meio. - Disponibilizar uma grelha onde os alunos escrevem os temas do seu interesse. - Projeção do manual para os alunos terem o primeiro contacto. - Expressar opiniões sobre o mesmo. - Questionário oral sobre os temas trabalhados no 3.º ano.
<p>À DESCOBERTA DOS OUTROS E DAS INSTITUIÇÕES</p> <p>O passado nacional</p> <ul style="list-style-type: none"> - O fim da Monarquia e a Implantação da República; 	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer os factos históricos que se relacionam com os feriados nacionais e o seu significado. - Localizar os factos e as datas estudados no friso cronológico da História de Portugal. 	<ul style="list-style-type: none"> - Diálogo sobre o feriado - 5 de outubro. - Trabalho de pesquisa: <ul style="list-style-type: none"> . diferença entre monarquia e Republica; . implantação da República (o que se mudou); - Apresentação/Exposição dos trabalhos de pesquisa e conclusões. - Reconhecer a Implantação da República como uma consequência dos problemas que monarquia enfrentava. - Visita de estudo: Assembleia da República.

Bloco/ Conteúdo	Objetivos Específicos	Operacionalização
Reconhecer Símbolos Nacionais - Os símbolos nacionais	-Reconhecer a Bandeira e o Hino nacionais como símbolos nacionais.	- Ouvir e recitar o Hino Nacional. - Desenhar e ilustrar a Bandeira Nacional. - Observar a bandeira e relembrar o significado dos elementos que a formam. - Identificar alguns atos onde é hasteada a Bandeira Nacional e /ou cantado o Hino.
<p style="text-align: center;">À</p> <p>DESCOBERTA DE SI MESMO</p> <p>O seu corpo:</p> <p>- Os ossos;</p> <p>- Os músculos;</p> <p>- A pele</p>	<p>Os ossos</p> <p>- Reconhecer a existência dos ossos</p> <p>- Reconhecer que o esqueleto tem a função de suporte e proteção.</p> <p>- Observar os ossos em representações do corpo humano.</p> <p>Os músculos</p> <p>- Reconhecer a existência de músculos.</p> <p>- Reconhecer a sua função (movimentos, suporte...)</p> <p>-Observar os músculos em representações do corpo humano.</p> <p>A pele</p>	<p>- Observar e dialogar sobre a constituição do seu corpo.</p> <p>- Manipular modelos de esqueletos e identificar diferentes tipos de ossos.</p> <p>- Observar radiografias e constatar a existência de ossos.</p> <p>- Explorar a função dos ossos.</p> <p>- Fazer representações (através de desenhos, maquetas...) do corpo humano.</p> <p>- Observar representações do corpo humano para identificar cada uma das suas partes.</p> <p>- Realizar atividades práticas e experimentais.</p> <p>- Realizar uma atividade física e dialogar sobre o movimento do corpo humano.</p> <p>- Reconhecer a existência de músculos e suas funções.</p> <p>- Observar os músculos em representação do corpo humano.</p>

Bloco/ Conteúdo	Objetivos Específicos	Operacionalização
<p>A segurança do seu corpo</p> <p>– a exposição solar;</p> <p>– os incêndios em casa, em espaços públicos, nas florestas e matas;</p> <p>– as inundações e as secas.</p> <p>À DESCOBERTA DE SI MESMO</p>	<p>-Identificar a função de proteção da pele.</p> <p>A segurança do seu corpo</p> <p>- Conhecer e aplicar normas e cuidados de saúde e segurança, a nível individual e comunitário, com vista ao equilíbrio natural.</p> <p>-Identificar alguns cuidados a ter com a exposição ao sol:</p> <p>. conhecer algumas regras de primeiros socorros:</p> <p>-conhecer alguns medidas elementares a ter em conta em casos de queimaduras solares, fraturas e distensões musculares</p>	<p>- Investigação: as impressões digitais;</p> <p>. fazer o cartaz da turma com as impressões digitais de cada um.</p> <p>- Observar a pele em pormenor usando uma lupa.</p> <p>- Identificar as camadas da pele.</p> <p>- Recolher imagens ou fotografias relativas a férias na praia e dialogar sobre possíveis regras de segurança a que se deve ter em atenção.</p> <p>- Recolher embalagens de protetor solar, ler os seus rótulos e comparar as suas informações.</p> <p>- Debate sobre a importância do Sol para a saúde dos seres vivos e a sua perigosidade em caso de exposição prolongada.</p> <p>- Solicitar o registo, a pares, de duas ideias-chave sobre o assunto. Apresentar as ideias à turma.</p> <p>- Discutir os cuidados a ter para a preservação da camada de ozono, fundamental para a proteção dos seres vivos e ambiente, dos raios nocivos do Sol.</p> <p>- Realizar simulação para aplicação de regras de primeiros socorros.</p>

Bloco/ Conteúdo	Objetivos Específicos	Operacionalização
O passado nacional		<p>. D. José I.</p> <p>- Visita de estudo: Lisbon Stroy Center</p>
<p>À DESCOBERTA DOS OUTROS E DAS INSTITUIÇÕES</p> <p>O passado do meio local</p> <p>-o século;</p> <p>O passado nacional</p>	<p>- Pesquisar sobre o passado local e nacional recorrendo a fontes orais e documentais.</p> <p>- Conhecer unidades de tempo: o século.</p> <p>- Localizar os factos e as datas estudadas no friso cronológico na história de Portugal.</p>	<p>- Construir conhecimentos sobre o passado local, regional e nacional no contexto europeu, pesquisando e selecionando fontes.</p> <p>- Utilizar diferentes unidades de tempo: dia, semana, mês, ano, década, século, milénio, e as referências temporais a. C. e d. C.</p> <p>- Descobrir séculos a partir de datas em anos.</p> <p>- Interpretar e construir frisos cronológicos.</p> <p>- Analisar diferentes fontes de conhecimento histórico com linguagens diversas e com estatutos diferentes (exemplos: documentos legais, fontes privadas e públicas).</p>
<p>À DESCOBERTA DOS OUTROS E DAS INSTITUIÇÕES</p> <p>A terceira dinastia (a perda da independência);</p> <p>A quarta dinastia (a Restauração);</p>	<p>- Conhecer os factos históricos que se relacionam com os feriados nacionais e seu significado.</p>	<p>Trabalho de pesquisa:</p> <p>- rei D. Sebastião.</p> <p>- Domínio filipino como consequência da morte do rei.</p> <p>- Aclamação de D. João IV.</p> <p>- 1 de dezembro de 1640 – Restauração.</p>

Bloco/ Conteúdo	Objetivos Específicos	Operacionalização
<p>À DESCOBERTA DOS OUTROS E DAS INSTITUIÇÕES</p> <p>Costumes e tradições do Natal</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Reconhecer o Natal como uma festa Universal. -Identificar costumes e tradições. - Reconhecer que as diferentes culturas se refletem no modo como se celebram as datas festivas (Natal, Ano Novo, Dia de Reis...). -Conhecer formas de celebrar o Natal em diversos pontos do país. - Conhecer tradições de Natal de outros países. 	<p>Projeto: costumes e tradições de Natal em Portugal e no Mundo</p> <ul style="list-style-type: none"> - Preparação da Festa de Natal.

2.º PERÍODO

Bloco/ Conteúdo	Objetivos Específicos	Operacionalização
<p>O passado nacional:</p> <ul style="list-style-type: none"> – a Península Ibérica na Europa e no Mundo; – os primeiros povos; – os Romanos e os povos bárbaros; – os Muçulmanos; – a Reconquista Cristã e o Condado Portucalense; – a formação de Portugal; - A primeira dinastia (o alargamento do reino, o povoamento do reino); <p>A segunda dinastia (a crise de 1383–1385;</p>	<p>O passado nacional</p> <ul style="list-style-type: none"> - Interpretar fontes diversas e, com base nestas e em conhecimentos prévios, produzir informação e inferências válidas e pertinentes sobre o passado local, nacional e europeu. - Conhecer personagens e factos da história nacional com relevância para o meio local. - Localizar os factos e as datas estudadas no friso cronológico na história de Portugal. - Reconhecer, na sua representação do espaço, a relação com a ação humana ao longo dos tempos. - A importância do Infante D. Henrique na história dos descobrimentos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Descrever aspetos significativos da História local, nacional no contexto europeu (exemplos: origem da povoação, concessão de forais, batalhas, lendas, figuras da história local e nacional) - Identificar e valorizar o património histórico – local, nacional, europeu, mundial – analisando vestígios materiais do passado (edifícios, pontes, moinhos e estátuas), costumes, tradições, símbolos e efemérides. - Comunicar e debater conhecimentos sobre o meio natural e social, utilizando as TIC como recurso. - Descrever ações de diversos intervenientes na História nacional em situações de interação pacífica ou de tensão/conflito, distinguindo alguns dos seus motivos e identificando consequências dessas situações. - Utilizar, de forma integrada e transversal, conceitos essenciais para a compreensão dos conteúdos explorados. - Planificar e realizar visitas de estudo a monumentos e identificar a sua importância na história de Portugal. - Expressar os seus conhecimentos e pontos de vista sobre o presente e o passado, em Portugal e no Mundo. - Utilizar mapas de diferentes escalas, para localizar espaços e acontecimentos à escala local, nacional e mundial (exemplos: viagens e rotas da expansão portuguesa).

Bloco/ Conteúdo	Objetivos Específicos	Operacionalização
<p>A expansão Marítima.</p> <p>- As invasões francesas e lutas liberais e absolutismo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer a importância dos descobrimentos portugueses: <ul style="list-style-type: none"> .descoberta da Madeira e dos Açores; .Cabo Bojador; .Cabo da Boa Esperança; .caminho marítimo para a Índia; .descoberta do Brasil. - Localizar os territórios descobertos pelos portugueses. - Mobilizar e integrar vocabulário e conceitos específicos dos diferentes conteúdos e temas explorados. - Utilizar adequadamente diversas formas de comunicação e expressão relacionadas com o meio natural e social, no presente e no passado. 	<ul style="list-style-type: none"> - Sequencializar, por ordem cronológica, datas, personagens e factos significativos associados à História local e nacional (exemplos: 1143, Tratado de Zamora; 1498, chegada de Vasco da Gama à Índia;). - O aluno compara as formas de relevo, os rios e o povoamento da região onde vive com os de outras regiões do país, utilizando vocabulário adequado.

Bloco/ Conteúdo	Objetivos Específicos	Operacionalização
<p>À DESCOBERTA DO AMBIENTE NATURAL</p> <p>Aspetos físicos de Portugal:</p> <ul style="list-style-type: none"> - os principais rios de Portugal. - as principais elevações de Portugal. 	<ul style="list-style-type: none"> - Descrever e comparar elementos físicos e humanos de lugares e regiões, utilizando vocabulário adequado. - Identificar os maiores rios portugueses. - Localizar os rios no mapa de Portugal. - Observar direta ou indiretamente. - Identificar as maiores elevações. - Localizar as serras no mapa de Portugal. 	<ul style="list-style-type: none"> - Localizar no mapa os rios mais próximos da localidade. - Identificar no mapa os maiores rios de Portugal. - Pesquisar e recolher algumas fotografias e características dos maiores rios de Portugal. - Elaborar representações multimédia para apresentar as suas pesquisas. - Localizar no mapa as maiores elevações de Portugal. - Pesquisar e recolher algumas fotografias e características das maiores serras de Portugal. - Compreender que as águas das chuvas se infiltram no solo dando origem a lençóis de água. - Reconhecer nascentes e cursos de água.
<p>À DESCOBERTA DO AMBIENTE NATURAL</p> <ul style="list-style-type: none"> -Os astros - a forma do planeta Terra; - as fases da Lua; - o Sistema Solar. 	<ul style="list-style-type: none"> - Constatar a forma da Terra através de fotografias e ilustrações... - Observar e representar os aspetos da lua nas diversas fases. 	<ul style="list-style-type: none"> -Distinguir estrelas de planetas e simular em modelos (físicos e informáticos) o seu posicionamento/dinâmica. -Descrever o movimento aparente do Sol, registando o tamanho e a orientação das sombras ao longo do dia, do ano e em diferentes estações do ano. -Identificar, com base na observação de modelos, a existência dos movimentos da rotação e translação da Terra.

Bloco/ Conteúdo	Objetivos Específicos	Operacionalização
	<ul style="list-style-type: none"> - Observar um modelo do sistema solar. - Descrever a forma e os movimentos da Terra e da Lua, explicando fenómenos como as estações do ano. - Descrever, em termos gerais, a constituição do Universo e a constituição do Sistema Solar, explicando a importância do Sol para a vida na Terra 	<ul style="list-style-type: none"> - Observar a Lua e registar as suas fases ao longo de um mês. - Consultar calendários para identificar as fases da lua. - Desenhar as fases da Lua. - Observar, através da internet, animações que simulem as posições da Lua e do Sol ao longo do ciclo lunar. - Identificar consequências dos movimentos de rotação e translação da Terra, a partir de evidências diversificadas: sucessão dia e noite e estações do ano. - Identificar e representar a Lua nas diversas fases, a partir da análise de evidências diversificadas. - Construir uma maquete do Sistema Solar. - Mobilizar informação recolhida sobre fenómenos geográficos (exemplos: cursos de água, serras, áreas funcionais; ocupação do espaço agrícola; atividades industriais; qualidade ambiental) na descrição de lugares e regiões.
<p>À DESCOBERTA DOS MATERIAIS E OBJETOS</p> <p>- Os materiais sólidos, líquidos e gasosos.</p>	<p>- Identificar e verificar propriedades de diferentes materiais, condições em que se manifestam e formas de alteração do seu estado físico, e manipular pequenos dispositivos para fins específicos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Recolher alguns materiais e agrupá-los em categorias. - Questionar e justificar a classificação de alguns materiais em sólidos, líquidos e gasosos. - Realizar atividades experimentais de forma a verificar algumas propriedades dos materiais. - Atividades: - Colocar aos alunos a questão:

Bloco/ Conteúdo	Objetivos Específicos	Operacionalização
<p>- A dilatação de sólidos, líquidos e gases.</p> <p>- Experiências com água.</p> <p>- Os efeitos da temperatura sobre a água.</p>	<p>-Classificar os materiais em sólidos, líquidos e gasosos segundo as suas propriedades.</p>	<p>- Será que a temperatura da água influencia a rapidez de evaporação de uma determinada quantidade de água?</p> <p>- A partir desta questão, pedir aos alunos que deem opinião sobre este assunto e registá-la.</p> <p>- Planificação da atividade:</p> <p>- O que se vai medir: quantidade de água evaporada ao fim de determinado tempo.</p> <p>O que se vai mudar: a temperatura da água: a água a temperatura ambiente; água morna (entre 30 ° e 40°) água quente (entre 80° e 100°)</p> <p>O que se vai manter: quantidade de água; os recipientes onde se colocam as amostras de água, a temperatura dos ambientes onde se colocarão as amostras de água e o tempo de evaporação.</p> <p>- O que se vai fazer: arranjar três copos iguais A B C , colocar 100ml de água em cada copo,. Colocar os 3 copos em ambientes de diferentes temperaturas: copo A: temperatura ambiente; copo B temperatura de 30° a 40° ; copo C temperatura de 80° a 100°.</p> <p>Usar um copo graduado (proveta), para medir o volume final de água, após a evaporação.</p> <p>*Para se conseguir ambientes de diferentes temperaturas, pode usar-se recipientes térmicos.</p> <p>O que se vai registar</p> <p>Verificação</p>

Bloco/ Conteúdo	Objetivos Específicos	Operacionalização
		<p>Através da realização da atividade, verificar que a evaporação foi maior na água que estava num ambiente de temperatura mais elevada.</p> <p>Conclusão</p> <p>A temperatura da água influencia a rapidez de evaporação.</p> <p>Questão problema: Como se forma a água da chuva?</p> <p>Previsão</p> <p>-Solicitar as crianças que explicitem, fundamentando, as ideias que têm sobre o assunto e que as registem através de um desenho ou texto.</p> <p>Planificação da atividade (proposta 1)</p> <p>O que se vai fazer:</p> <p>Explorar com os alunos o que representa cada arte da montagem:</p> <ul style="list-style-type: none"> - água com sal: o mar; - foco de luz (ou próprio sol): o calor do sol; - algodão humedecido e frio: camada da atmosfera com temperatura mais baixa. - água recolhida no funil: chuva;

Bloco/ Conteúdo	Objetivos Específicos	Operacionalização
		<p>- funil: o solo.</p> <p>Verificação</p> <p>Com o calor do sol a água salgada começou a evaporar-se e a ficar sob a forma de vapor de água.</p> <p>Ao encontrar a superfície fria da película, condensou-se, formando –se gotas de água que começaram a cair no copo (ou proveta) em forma de chuva, água líquida.</p> <p>Planificação da atividade (proposta 2)</p> <p><u>Simulando chuva...no terrário</u></p> <p>Material</p> <p>Recipiente (copo de vidro ou frasco de boca larga)</p> <p>Pedras, carvão vegetal, terra adubada.</p> <p>Como se processa o ciclo da água?</p> <p>Verificação</p>

Bloco/ Conteúdo	Objetivos Específicos	Operacionalização
		<p>Depois de fechado o sistema inicia-se o ciclo: a água penetra na planta pela raiz e é libertada pelo meio das folhas pela evaporação, esse ambiente não consegue absorver o vapor que fica nas paredes e no teto do vidro. Quando a humidade chega ao ponto de saturação, ocorre uma espécie de chuva que devolve a água ao solo.</p> <p>Conclusão</p> <p>As nuvens são constituídas por gotinhas de água no estado líquido. O ciclo da água é uma sequência de fenómenos de evaporação, condensação com quedas de chuva (água líquida) e nova evaporação, repetindo-se assim o ciclo.</p> <p>Nota: com o terrário é possível acompanhar a evapotranspiração – perda de água no solo (evaporação) e perda de água da planta (transpiração). É também uma oportunidade para explicar como funciona a camada de ozono (tampa do recipiente, sem a qual o vapor vai para a atmosfera, não havendo oportunidade de molhar a terra para que o ciclo recomece.</p> <p>Atividade experimental: realizar experiências que permitam constatar o princípio dos vasos comunicantes. (construir um repuxo)</p>
<p>À DESCOBERTA DAS INTER-RELAÇÕES ENTRE ESPAÇOS</p> <p>O contacto entre a terra e o mar</p> <p>O contacto entre a terra e o mar:</p> <p>– a costa portuguesa;</p>	<p>Caracterizar elementos naturais e humanos de lugares e regiões através de recolha e mobilização adequada de informação.</p> <p>Observar direta ou indiretamente alguns aspetos da costa.</p> <p>Localizar no mapa aspetos da costa portuguesa.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Utilizar o globo terrestre e o planisfério para localizar lugares ou elementos naturais e humanos no Mundo (continentes, países, cidades, rios, cadeias montanhosas). - Recolher imagens ou fotografias dos diferentes aspetos da costa. - Identificar algumas características destes locais: praias, arribas, cabos, ilhas... - Realizar pesquisas sobre as principais características de continentes e oceanos. - Consultar aplicações on-line e localizar Portugal Continental e as regiões autónomas. - Reconhecer o Oceano Atlântico como fronteira marítima de Portugal

Bloco/ Conteúdo	Objetivos Específicos	Operacionalização
<ul style="list-style-type: none"> – os aspetos da costa; – as marés; – a sinalização da costa. 	<ul style="list-style-type: none"> Localizar no planisfério e no globo os continentes e os oceanos. Observar a ação do mar sobre a costa. Observar as marés. Identificar a sinalização da costa. 	<ul style="list-style-type: none"> - Observar a ação do mar sobre a costa. - Observar as marés. - Identificar a sinalização das costas (faróis, sinais sonoros, boias de sinalização...)

3.º PERIODO

Bloco/ Conteúdo	Objetivos Específicos	Operacionalização
<p>À DESCOBERTA DAS INTER-RELAÇÕES ENTRE ESPAÇOS</p> <ul style="list-style-type: none"> - O globo e o planisfério. - Os continentes e os oceanos. - A localização de Portugal na Europa e no Mundo. - As fronteiras de Portugal. - Os países lusófonos. - Portugal e a União Europeia. - Os aglomerados populacionais. - A capital do país e as capitais de distrito. 	<ul style="list-style-type: none"> - Caracterizar elementos naturais e humanos de lugares e regiões através de recolha e mobilização adequada de informação. - Interpretar a realidade natural, humana e social, a partir de questões geográficas, históricas e sociais, sobre a realidade que observa. - Localizar Portugal no mapa da Europa, no Planisfério e no Globo. - Reconhecer a fronteira terrestre com a Espanha. - Localizar no planisfério e no globo os países lusófonos. - Fazer o levantamento de países onde os alunos tenham familiares emigrados. 	<ul style="list-style-type: none"> - Observar o Planisfério e o globo terrestre e localizar Portugal. - Identificar no mapa as fronteiras terrestres e marítimas de Portugal. - Pesquisar informações sobre os países lusófonos (língua, moeda, população, costumes, tradições...). - Localizar no planisfério e no globo países onde tenham familiares emigrados. - Localizar no planisfério e no globo, os países lusófonos. - Reconhecer aglomerados populacionais (aldeias, vilas e cidades). - Identificar as cidades do seu distrito e localizá-las no mapa. - Localizar no mapa a capital de Portugal. - Localizar as capitais de distrito.

Bloco/ Conteúdo	Objetivos Específicos	Operacionalização
<p>À DESCOBERTA DOS OUTRO E DAS INSTITUIÇÕES</p> <p>O passado nacional:</p> <ul style="list-style-type: none"> – o 25 de Abril; – a Democracia. 	<p>Conhecer os factos históricos que se relacionam com os feriados nacionais e seu significado.</p>	<p>Ler e explorar “O 25 de abril contado às crianças...e aos outros” de José Jorge Letria, Terramar.</p> <p>Debater o excerto, levando os alunos a identificar o que acabou e o que começou com o 25 de abril:</p> <p><i>O dia 25 de abril de 1974 vale por si mesmo, ou seja, por aquilo que aconteceu nessas vinte e quatro horas históricas. Mas vale principalmente, por aquilo com que acabou e por aquilo a que deu início.</i></p> <p>Projeto</p> <p><i>O 25 de abril é sinónimo de liberdade, como as plantas e as flores, acaba por murchar se não as regares com frequência.</i></p> <p><i>O que é para ti a liberdade? O que devemos fazer para que a liberdade não murche?</i></p>
<p>À DESCOBERTA DAS INTERRELAÇÕES ENTRE A NATUREZA E A SOCIEDADE</p> <p>Principais atividades económicas nacionais:</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Reconhecer a agricultura pecuária, silvicultura, pesca, indústria, comércio e serviços como atividades económicas importantes em Portugal. -Identificar os principais produtos agrícolas portugueses. 	<ul style="list-style-type: none"> - Pesquisar sobre as principais atividades económicas portuguesas. - Realizar correspondências sobre profissões e setores de atividades. - Recolher imagens das atividades económicas e comentá-las justificando a sua importância para a economia da região e do país. - Localizar em mapas as regiões de maior produção dos principais produtos agrícolas.

Bloco/ Conteúdo	Objetivos Específicos	Operacionalização
<ul style="list-style-type: none"> – a agricultura; – a pecuária; – a silvicultura; – a pesca; – a indústria; – o comércio, os serviços e o turismo. 	<ul style="list-style-type: none"> -Identificar os principais produtos ligados à pecuária. -Identificar os principais produtos da floresta portuguesa. -Identificar os principais produtos da indústria portuguesa. 	<ul style="list-style-type: none"> - Pesquisar sobre as principais espécies florestais portuguesas e compilar a informação em trabalhos de grupo. - Realizar jogos para relacionar a matéria-prima retirada da floresta com os principais produtos em que é utilizada. - Pesquisar sobre as principais indústrias portuguesas, quais as matérias primas que utiliza e os principais produtos. - Representar num planisfério as principais importações e exportações. - Analisar e comparar gráficos e tabelas referentes às importações e exportações portuguesas.
<p>A qualidade do ambiente.</p> <p>A poluição:</p> <ul style="list-style-type: none"> – a poluição atmosférica; – a poluição sonora. <p>Sustentabilidade</p> <p>Conhecimento dos lugares e das regiões</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Analisar problemas naturais e sociais associados a alterações nos ecossistemas. -Reconhecer a importância da preservação da biodiversidade e dos recursos para garantir a sustentabilidade dos sistemas naturais. -Descrever o processo de exploração, transformação e aplicação de recursos naturais, inferindo a necessidade da sua gestão sustentável. 	<ul style="list-style-type: none"> - Relacionar desequilíbrios de consumo, destruição das florestas e poluição com o esgotamento de recursos, a extinção de espécies e alterações profundas na qualidade do ambiente. - Enumerar alguns fatores que contribuem para a degradação do ambiente e avançar com possíveis soluções. -Identificar problemas (exemplos: incêndios, poluição atmosférica, aquática...) associados à ação humana geradores de desequilíbrios ambientais e conflitos sociais, reconhecendo intervenções (individuais e comunitárias, em diferentes regiões do planeta) reconhecidas como boas práticas com vista à sustentabilidade. - Selecionar informação sobre problemas ambientais e sociais (trânsito, resíduos sólidos urbanos, a pobreza, poluição da água...).

Bloco/ Conteúdo	Objetivos Específicos	Operacionalização
Dinamismo das inter-relações entre espaços	<ul style="list-style-type: none"> -Identificar e observar alguns fatores que contribuem para a degradação do meio próximo. -Enumerar possíveis soluções. -Identificar e participar em formas de promoção do ambiente. -Reconhecer os efeitos da poluição atmosférica. -Reconhecer a importância das florestas para a qualidade do ar. -Reconhecer algumas formas de poluição dos cursos de água e dos oceanos. -Reconhecer algumas formas de poluição sonora 	<ul style="list-style-type: none"> -Identificar em situações do dia-a-dia ou laboratoriais, fenómenos tais como: diferentes formas de precipitação atmosférica; pressão atmosférica.
<ul style="list-style-type: none"> – a poluição dos solos; – a poluição aquática. A água. A desflorestação. 	<ul style="list-style-type: none"> -Identificar alguns desequilíbrios ambientais provocados pela atividade humana. -Analisar problemas naturais e sociais associados a alterações nos ecossistemas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Relacionar desequilíbrios de consumo, destruição das florestas e poluição com o esgotamento de recursos, a extinção de espécies e alterações profundas na qualidade do ambiente. - Reconhecer a existência na Terra de grandes focos e vazios demográficos e que há fatores naturais e humanos que influenciam a distribuição observada (exemplos: temperaturas muito

Bloco/ Conteúdo	Objetivos Específicos	Operacionalização
Os parques e as reservas naturais.	<p>Reconhece a importância da preservação da biodiversidade e dos recursos para garantir a sustentabilidade dos sistemas naturais.</p> <p>Descrever o processo de exploração, transformação e aplicação de recursos naturais, inferindo a necessidade da sua gestão sustentável.</p> <p>Detetar alterações nas características naturais do território, resultantes da ação humana, e problemas, com expressão territorial, no meio local, identificando os seus aspetos positivos e negativos.</p>	<p>elevadas no deserto ou muito baixas nos continentes gelados, áreas litorais ou junto a grandes rios muito povoadas.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Propor medidas e ações ao seu alcance para solucionar problemas detetados no seu ambiente próximo (exemplos: recolha seletiva de resíduos, reutilização e reciclagem dos resíduos domésticos, campanhas de sensibilização...). - Identificar problemas (exemplos: incêndios, poluição atmosférica, aquática...) associados à ação humana geradores de desequilíbrios ambientais e conflitos sociais, reconhecendo intervenções (individuais e comunitárias, em diferentes regiões do planeta) reconhecidas como boas práticas com vista à sustentabilidade. - Identificar o papel de algumas indústrias na exploração e transformação de matérias-primas, usando o petróleo como fonte de energia, e a necessidade de procura de energias alternativas, tendo em vista a sua gestão sustentável.- Identificar a localização das grandes reservas de água doce no planeta e justifica a necessidade da poupança de água para a sua gestão sustentável. - Identificar problemas ambientais existentes na localidade ou na região, selecionando informação sobre possíveis ações, pessoais e coletivas, que contribuam para a sua solução.
A utilização e conservação dos objetos.	<ul style="list-style-type: none"> - Produzir eletricidade por fricção entre objetos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Recolher alguns objetos e friccioná-los para verificar o que acontece. - Construir circuitos elétricos utilizando mais que uma lâmpada no mesmo circuito. - Descrever o funcionamento de um circuito elétrico e classificar operacionalmente os materiais como bons e maus condutores de corrente elétrica.

Bloco/ Conteúdo	Objetivos Específicos	Operacionalização
<p>Experiências com materiais de uso corrente.</p> <p>Experiências com a eletricidade.</p> <p>Experiências com o som.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Construir circuitos elétricos simples. - Realizar experiências simples com pilhas, lâmpadas, fios e outros materiais condutores e não condutores. - Realizar experiências de transmissão do som através dos sólidos, líquidos e gases. 	<p>Questão problema: como fazer acender uma lâmpada?</p> <p>Material</p> <ul style="list-style-type: none"> -1 lâmpada (1,5W) -2 fios metálicos com pontas de crocodilo. <p>Planificação</p> <p>Montar um circuito fechado e tentar acender a lâmpada.</p> <p>Previsão</p> <p>O que vai acontecer se ligar a lâmpada com os fios à pilha.</p> <p>Verificação</p> <p>Desenhar a montar a montagem e registrar.</p> <p>Conclusão</p> <p>A lâmpada acendeu porque foi montado um circuito elétrico fechado. A corrente elétrica circulou pelos fios metálicos desde a pilha até à lâmpada e voltou novamente à pilha, fechando assim o circuito. Nota: ver o vídeo correspondente da aula digital</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar e descrever diferentes tipos de sons e suas fontes realizando atividades práticas de transmissão do som através de meios diferentes (sólidos, líquidos e gasosos).
<p>Experiências com o ar: – o ar e a pressão</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer, através de experiências, a existência de oxigénio no ar. - Reconhecer, através de experiências a pressão atmosférica. 	<ul style="list-style-type: none"> - Realizar atividades experimentais. - Realizar experiências que comprovem a existência de oxigénio no ar.

Anexo I Critérios de avaliação do colégio em estudo – 1.º ciclo

1. Avaliação

A avaliação é um elemento integrante e regulador da prática educativa, permitindo uma recolha sistemática de informações que, uma vez analisadas, apoiam a tomada de decisões adequadas à qualidade das aprendizagens, com vista ao melhor desenvolvimento de competências que integram o saber, o saber agir e o saber ser.

Baseia-se nos seguintes princípios:

- Consistência dos procedimentos de avaliação relativamente aos objetivos curriculares.
- Variedade de modalidades e instrumentos de avaliação.
- Reafirmação do carácter formativo da avaliação e valorização da evolução dos alunos.
- Transparência, rigor e equidade do processo de avaliação, nomeadamente através da clarificação dos critérios adotados.

Diversificação dos intervenientes no processo de avaliação (professor, aluno, Conselho de Ano, Conselho de Docentes, órgãos de Gestão do Agrupamento, Encarregados de Educação, Serviços Especializados de Apoio Educativo).

2. Modalidades de avaliação

Avaliação Diagnóstica - Baseia-se num processo de aferição dos conhecimentos, para clarificar e fundamentar o tipo de intervenção mais adequada. No 3.º ano de escolaridade será tida em conta o resultado descritivo do desempenho dos alunos nas provas de aferição do 2.º ano.

Avaliação Formativa - Fornece informação sobre o desenvolvimento de aprendizagens e competências, de modo a permitir rever e melhorar os processos de trabalho.

Avaliação Sumativa - Consiste numa síntese das informações recolhidas e ocorre no final de cada período, ano letivo e ciclo.

Avaliação Sumativa do final do ano - Consiste numa média das avaliações sumativas de todos os períodos e ocorre no final do ano letivo. Esta avaliação poderá sofrer alterações em função da apreciação do professor Titular de Turma e decidido em Conselho de Docentes.

Avaliação Externa - da responsabilidade dos serviços do MEC no 2.º ano serão realizadas Provas de Aferição de Expressões Artísticas e Físico-Motoras; Português e Estudo do Meio; Matemática e Estudo do Meio.

Autoavaliação - Constitui uma prática reguladora do próprio aluno, obrigatória nos quatro anos de escolaridade.]

3. Domínios da avaliação

SABER/SABER AGIR		80 %
Conhecimentos e capacidades	<ul style="list-style-type: none"> • Aquisição, compreensão e aplicação de conhecimentos nas áreas curriculares; - Conhecimento de factos, conceitos, princípios e procedimentos; - Compreensão de conteúdos e/ou fenómenos apresentados sob a forma verbal, figurativa ou simbólica. • Evolução/progressão na aprendizagem; • Capacidade de comunicação oral e escrita; • Capacidade de pesquisa e utilização de diversas fontes de informação; • Capacidade de seleção e organização da informação; <p>Domínio de métodos/estratégias de trabalho/técnicas</p>	

SABER SER		20 %
Autonomia	<ul style="list-style-type: none"> • Realiza trabalhos voluntariamente. • Tenta ultrapassar, sozinho, as dificuldades. • Expõe dúvidas e solicita ajuda. • Emite opinião sobre o que vê e ouve. 	
Responsabilidade	<ul style="list-style-type: none"> • É assíduo e pontual. • Assume as suas atitudes. • Aceita as regras de funcionamento da sala de aula. • É cuidadoso com os materiais. • Manifesta empenho e persistência. 	
Participação	<ul style="list-style-type: none"> • Está atento. • Questiona sobre os temas desenvolvidos. • Pondera as respostas. • Presta atenção às respostas dos outros. • Realiza os trabalhos propostos. 	
Sociabilidade	<ul style="list-style-type: none"> • Aceita as observações / sugestões que lhe são feitas. • Cooperar na realização de trabalhos de grupo. • Mostra respeito pelos outros. 	
Espírito crítico e criatividade	<ul style="list-style-type: none"> • Intervém oportunamente em situações de aula. • Emite opiniões sobre o seu trabalho ou dos outros. • Manifesta curiosidade intelectual. • Realiza trabalhos originais. 	

4. Critérios de classificação

O cruzamento entre as competências nos domínios dos saberes, das capacidades e das atitudes e valores (Saber / Saber Agir e Saber Ser) traduz-se numa menção qualitativa:

MENÇÃO QUALITATIVA	PERCENTAGEM
Fraco (F)	0% a 24%
Não Satisfaz (NS)	25% a 49%
Satisfaz (S)	50% a 74%
Bom (B)	75% a 84%
Muito Bom (MB)	85% a 94%
Excelente (E)	95% a 100%

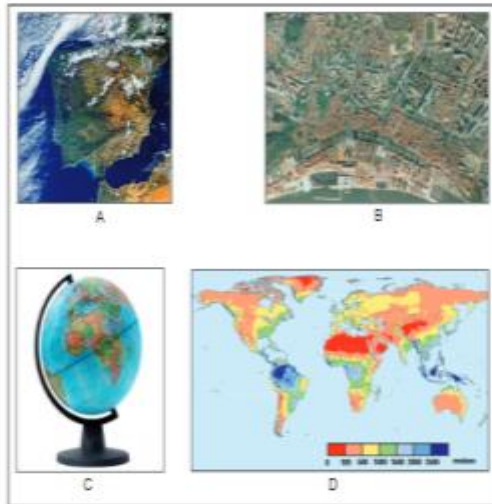
Os níveis de desempenho têm como referência os critérios estabelecidos para cada área disciplinar de acordo com o Programa e Metas Curriculares de Português e de Matemática para o Ensino Básico. Na área disciplinar de matemática foi homologado a 17 de junho de 2013, na área disciplinar de Português a 3 de julho de 2015.

MENÇÃO QUALITATIVA	NÍVEIS DE DESEMPENHO
Fraco 0% a 24%	<ul style="list-style-type: none"> • Não realizou as aprendizagens mínimas previstas. • Revela grandes falhas ao nível da compreensão, aplicação e análise • Não interiorizou atitudes e valores fundamentais.
Não Satisfaz 25% a 49%	<ul style="list-style-type: none"> • Ainda não realizou algumas das aprendizagens elementares. • Revela falta de consistência na aquisição de conceitos e procedimentos. • Ainda não interiorizou algumas atitudes e valores fundamentais ao seu desempenho.
Satisfaz 50% a 74%	<ul style="list-style-type: none"> • Realizou aprendizagens elementares que permitem aceder a outras etapas. • Revela ainda algumas falhas na compreensão e aplicação de conhecimentos. • Manifesta algum interesse e empenho no trabalho.
Bom 75% a 84%	<ul style="list-style-type: none"> • Realizou aprendizagens e adquiriu conhecimentos com relativa facilidade. • Não revela dificuldades ao nível da compreensão, aplicação, análise e síntese. • Demonstra interesse, empenho e interiorização de regras.
Muito Bom 85% a 94%	<ul style="list-style-type: none"> • Realizou aprendizagens e adquiriu conhecimentos com facilidade. • Aplica com facilidade os conhecimentos. • Revela facilidade de análise e síntese. • Demonstra espírito crítico e tem iniciativa.
Excelente 95% a 100%	<ul style="list-style-type: none"> • Realizou aprendizagens e adquiriu conhecimentos com muita facilidade. • Aplica com muita facilidade os conhecimentos. • Revela muita facilidade de análise e síntese. • Demonstra espírito crítico e revela ter muita iniciativa.

**Anexo J Prova de aferição em HGP do 5.º ano de escolaridade
2016/2017**

1. O ser humano tem desenvolvido diferentes técnicas e formas de representar a superfície da Terra. Na Figura 1, apresentam-se alguns exemplos.

Figura 1



Assinala com X a forma de representação da superfície terrestre apresentada em cada um dos exemplos A, B, C e D.

	Globo	Mapa	Fotografia aérea	Planta	Imagem de satélite
A	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
D	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Identificação das fontes da Figura 1:

A - <https://scienoblog.eumetsat.int> (consultado em 13/02/2017) (adaptado); B - Maria Helena Dias e Instituto Geográfico do Exército, PORTUGALIAE CIVITATES. Perspectivas cartográficas militares, 1.ª ed., Lisboa, I.G.E., 2008, p. 81 (adaptado); C - www.casabiava.com.br (consultado em 15/11/2016); D - www.fao.org (consultado em 26/03/2017) (adaptado)

CÓDIGO

A

B

C

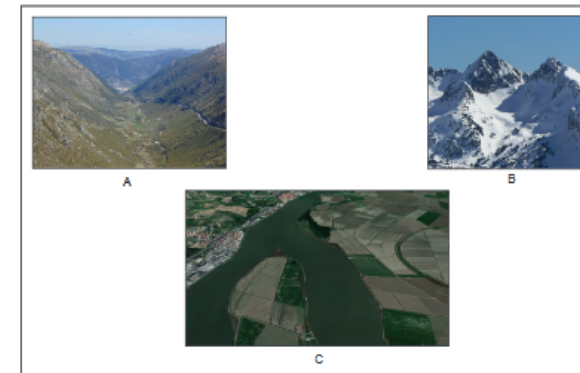
D

2. Assinala com X a forma de representação da superfície terrestre que é adequada para cada uma das tarefas seguintes.

	Globo	Mapa	Fotografia aérea
a) Demonstrar a forma mais aproximada da Terra.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Marcar o percurso de um passeio a pé no centro histórico da cidade de Évora.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Exemplificar o movimento de rotação da Terra.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Recolher informação detalhada para elaborar mapas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3. As fotografias seguintes apresentam diferentes formas de relevo existentes na Península Ibérica.

Figura 2



Preenche os espaços, selecionando uma das formas de relevo que se encontram entre parênteses.

A fotografia A representa _____ (um vale / uma colina / um planalto), a fotografia B representa _____ (um planalto / uma montanha / uma planície), e a fotografia C representa _____ (uma colina / uma planície / um vale).

CÓDIGO

A

B

C

Identificação das fontes da Figura 2:

A - <http://museu.irtual.activa-manteigas.com> (consultado em 27/03/2017); B - www.pyrenees-en-direct.com (consultado em 23/03/2017) (adaptado); C - Google Earth (consultado em 24/01/2017)

4. Na Figura 3, o desenhador misturou as comunidades recoletoras e as comunidades agropastoris.

Ajuda o desenhador a identificar as atividades, as técnicas e as manifestações artísticas das comunidades recoletoras, assinalando com X os cinco quadrados correspondentes.

Figura 3 – Comunidades recoletoras e agropastoris da Península Ibérica.



5. Observa a Figura 4.

Figura 4



Fonte: Massimo L. Salvadori (coord.), *História Universal*, Lisboa, Planeta DeAgostini, 2005, Vol. 4, pp. 376-377 (adaptado)

CÓDIGO

6. As fotografias A, B, C e D da Figura 5 representam vestígios materiais da presença romana na Península Ibérica.

Assinala com X a palavra que corresponde à legenda correta para cada fotografia.

Figura 5

A <input type="checkbox"/> Domus <input type="checkbox"/> Termas <input type="checkbox"/> Templo	B <input type="checkbox"/> Teatro <input type="checkbox"/> Fórum <input type="checkbox"/> Villa
C <input type="checkbox"/> Aqueduto <input type="checkbox"/> Ponte <input type="checkbox"/> Estrada	D <input type="checkbox"/> Arco do triunfo <input type="checkbox"/> Basílica <input type="checkbox"/> Aqueduto

CÓDIGO

A

B

C

D

7. Na Figura 6, apresentam-se elementos das religiões cristã e islâmica.

Assinala com X as etiquetas que dizem respeito à religião islâmica.

Figura 6

Bíblia

Ramadão

Igreja

Alcorão

Alá

Maomé

Identificação das fontes da Figura 5:

A - www.visitportugal.com/pt (consultado em 14/03/2017); B - <http://turismomerida.org/es> (consultado em 14/03/2017); C - <http://monumental.chaves.pt> (consultado em 23/03/2017); D - www.nationalgeographic.com.es (consultado em 16/03/2017)

8. Observa o mapa da Figura 7.

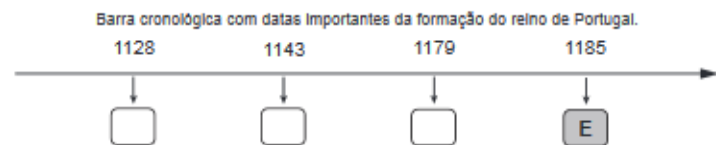
Escreve o número de cada unidade política no quadrado correspondente ao seu nome, como mostra o exemplo.

Figura 7 – Unidades políticas na Península Ibérica, no século XI.



9. Na barra cronológica seguinte estão identificadas datas importantes do processo de formação do reino de Portugal.

9.1. Escreve na etiqueta de cada ano a letra do acontecimento (A, B, C, D ou F) que lhe corresponde, como mostra o exemplo.



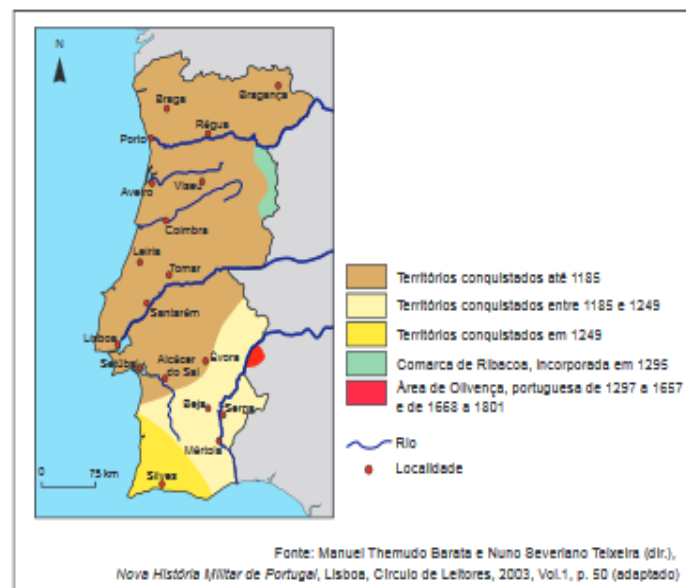
- | | |
|-----------------------------------|--------------------------------------|
| A Bula <i>Manifestis Probatum</i> | D Batalha de São Mamede |
| B Tratado de Zamora | E Morte de D. Afonso Henriques |
| C Morte do conde D. Henrique | F Conquista de Lisboa aos muçulmanos |

9.2. Escreve, em numeração romana, o século em que ocorreram os acontecimentos assinalados na barra cronológica. _____

CÓDIGO

10. Observa a Figura 8.

Figura 8 – Formação do reino de Portugal.



10.1. Completa o texto, selecionando a expressão correta de entre as opções que constam entre parênteses. Utiliza, sempre que possível, informação apresentada no mapa.

O Papa Alexandre III reconheceu que ¹ _____

(D. Afonso Henriques / D. Sancho I) tinha conseguido alargar o território original do ² _____ (Condado da Galiza / Condado Portucalense) para ³ _____ (norte / sul).

Os territórios conquistados até 1185 incluíam a localidade de ⁴ _____ (Santarém / Serpa).

A conquista do Algarve só foi conseguida em 1249, com a ocupação do castelo de ⁵ _____ (Mértola / Silves) pelo rei

⁶ _____ (D. Afonso II / D. Afonso III).

CÓDIGO

A

B

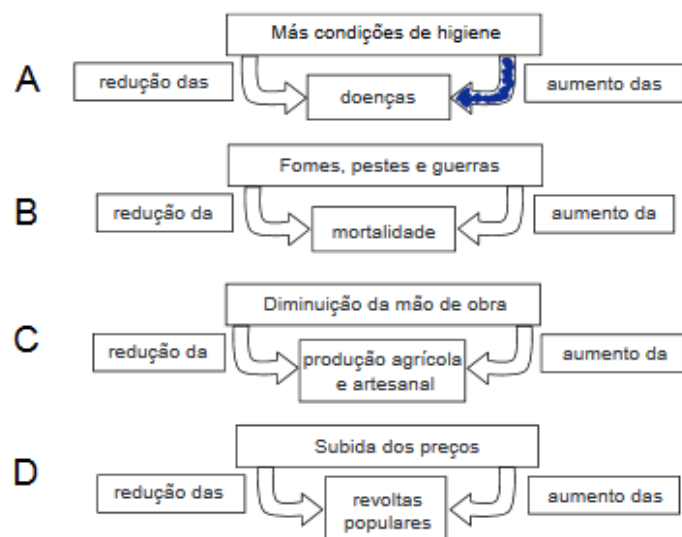
10.2. Na Figura 8, estão representados alguns dos rios da Península Ibérica.

Completa a tabela: na coluna A, escreve o nome do rio correspondente a cada descrição e, na coluna B, assinala com **X** apenas os rios luso-espanhóis.

	A	B
	Descrição	Rio luso-espanhol
a)	Rio que passa por Alcácer do Sal e cuja foz se localiza em Setúbal.	<input type="checkbox"/>
b)	Rio que passa pela Régua e cuja foz se localiza no Porto.	<input type="checkbox"/>
c)	Rio que passa por Santarém e cuja foz se localiza em Lisboa.	<input type="checkbox"/>
d)	Rio que passa por Coimbra e cuja foz se localiza na Figueira da Foz.	<input type="checkbox"/>
e)	Rio que passa por Serpa e cuja foz se localiza em Vila Real de Santo António.	<input type="checkbox"/>

11. Os esquemas A, B, C e D apresentam causas e consequências de fenómenos históricos que ocorreram durante a crise do século XIV.

Para cada esquema, B, C e D, pinta, com a tua caneta, a seta que relaciona corretamente cada causa com a respetiva consequência, como mostra o esquema A.



CÓDIGO

A

B

C

D

E

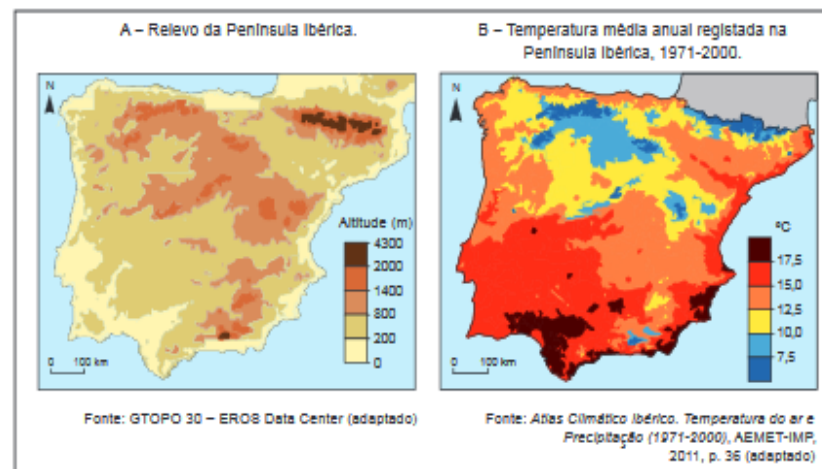
B

C

D

12. Na Figura 9, o mapa A representa o relevo da Península Ibérica, e o mapa B representa a temperatura média anual registada na Península Ibérica de 1971 a 2000.

Figura 9



Tendo em conta os mapas da Figura 9 (A e B), assinala com **X** as afirmações verdadeiras.

		Verdadeira
a)	Nas regiões com altitude inferior a 200 metros registam-se valores de temperatura média anual superiores a 10 °C.	<input type="checkbox"/>
b)	No litoral, a temperatura média anual mais elevada regista-se em locais com altitude superior a 2000 metros.	<input type="checkbox"/>
c)	No sudoeste da Península Ibérica registam-se valores da temperatura média anual superiores a 13 °C.	<input type="checkbox"/>
d)	No sul de Portugal continental, os valores de altitude são superiores a 1400 metros.	<input type="checkbox"/>

13. Lê o documento seguinte.

Carta de foral aos moradores da Torre de Dona Chama

«Saibam quantos esta carta virem que eu, Dom Dinis, pela graça de Deus Rei de Portugal e do Algarve, [...] dou e outorgo carta de foral para todo sempre ao Concelho da Torre de Dona Chama, assim aos presentes como aos que virão a esse dito lugar da Torre de Dona Chama, e que me pagueis e a todos meus sucessores todos aqueles que morades no dito lugar, em cada ano, cada um de vós, vinte soldos portugueses pelo dia de São Martinho de novembro [...]. Dada em Santarém a vinte cinco dias de março. El Rei o mandou. [...] [Ano de 1299].»

Fonte: <https://atlas.google.com/atlas/foraisportuguesas/atlas/ocao> (consultado em 12/10/2016) (adaptado)

Escreve, na coluna B, expressões do documento, de acordo com a indicação da coluna A.

COLUNA A	COLUNA B
Tipo de carta	
Rei que atribui a carta	
Lugar a que se destina a carta	
Valor do imposto a pagar pelos habitantes ao rei	
Data de pagamento do imposto	
Local onde é escrita	
Ano em que é escrita	

14. Os seguintes acontecimentos referem-se à crise de 1383-1385.

Ordena-os cronologicamente, do mais antigo ao mais recente, numerando-os de 2 a 5. O número 1 corresponde ao acontecimento mais antigo e já está assinalado.

- Cortes de Coimbra.
- Morte de D. Fernando.
- 1 Tratado de Salvaterra de Magos.
- Início do cerco de Lisboa.
- Batalha de Aljubarrota.

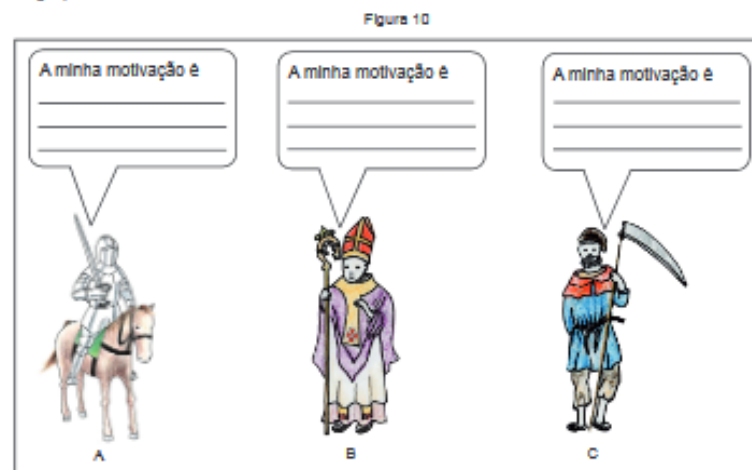
CÓDIGO

15. Das etiquetas seguintes, três referem motivações para a expansão portuguesa do século XV:

- divulgar a fé cristã.
- conhecer novos animais e plantas.
- conquistar novas terras para administrar.
- obter novas possibilidades de trabalho.

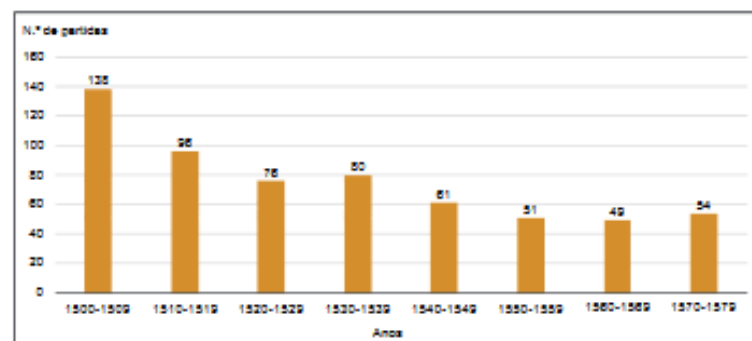
As imagens A, B e C da Figura 10 representam diferentes grupos da sociedade portuguesa do século XV.

Completa cada balão com a expressão da etiqueta que corresponde à motivação de cada grupo social.



16. Observa o gráfico da Figura 11.

Figura 11 – Navios que partiram de Lisboa com destino ao Oriente entre 1500 e 1575.



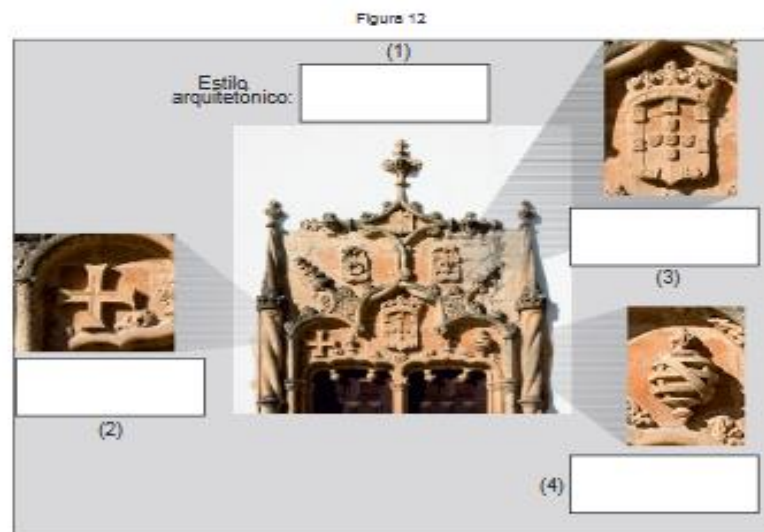
Fonte: C. R. Boxer, O Império Marítimo Português 1415-1825, Lisboa, Edições 70, 1992, p. 283 (adaptado)

Preenche os espaços, utilizando, sempre que possível, informações do gráfico da Figura 11.

A partir de 1500, armadas portuguesas passaram a ligar Lisboa à Índia através de uma rota designada por ¹ _____. De acordo com o gráfico, a década em que partiram mais navios de Lisboa para o Oriente foi a que decorreu entre os anos ² _____, com o total de ³ _____ partidas. No período de 1580-1589, partiram ⁴ _____ navios. Como era necessário que as embarcações transportassem grandes quantidades de mercadorias, utilizaram-se ⁵ _____ em vez de caravelas. Para controlar e administrar o comércio com o Oriente, o rei contava, em Lisboa, com o auxílio da Casa da ⁶ _____.

17. A Figura 12 apresenta pormenores do portal da Capela da Universidade de Coimbra.

Identifica o estilo arquitetónico, preenchendo a etiqueta (1), e identifica os elementos decorativos destacados, preenchendo as etiquetas (2), (3) e (4).



Fonte: www.ucp.pt (consultado em 12/10/2016) (adaptado)

CÓDIGO

A

B

18. Observa a Figura 13.

Figura 13 – Descobertas portuguesas no século XV.



Fonte: Francisco Bethencourt e Kirti Chaudhuri (dir.), *História de Expansão Portuguesa*, Lisboa, Círculo de Leitores, 1995, Vol. 1, pp. 194 e 200 (adaptado)

18.1. Preenche, no quadro seguinte, os espaços em branco com o ano e o navegador responsável pela descoberta ou pela passagem nos locais assinalados no mapa.

Local	Ano da descoberta ou da passagem	Navegador responsável pela passagem ou pela descoberta do local
1	1488	
2		
3		Pedro Álvares Cabral

18.2. Preenche os espaços, selecionando uma das opções entre parênteses.

- O continente europeu localiza-se a _____ (oeste / este) do continente asiático.
- O continente africano localiza-se a _____ (norte / sul) do continente europeu.
- Portugal continental localiza-se no _____ (sudoeste / sudeste) do continente europeu.
- O continente asiático localiza-se a _____ (noroeste / nordeste) do continente africano.
- Portugal continental localiza-se a _____ (oeste / este) do continente americano.

CÓDIGO

A

B

C

A

B

Anexo K Informações sobre a prova de aferição de HGP 2017

Aspetos gerais

No 5.º ano do 2.º CEB realizam-se duas provas: uma de História e Geografia de Portugal e outra de Matemática e Ciências Naturais.

As provas de aferição visam:

- Acompanhar o desenvolvimento do currículo nas diferentes áreas, providenciando informação regular ao sistema educativo;
- Fornecer informações detalhadas acerca do desempenho dos alunos à escola, aos professores, aos encarregados de educação e aos próprios alunos;
- Potenciar uma intervenção pedagógica atempada visando ultrapassar as dificuldades identificadas nas aprendizagens de cada aluno.

As instruções de realização das provas não estão integradas nos respetivos enunciados e serão divulgadas antecipadamente no sítio do IAVE (www.iave.pt).

Na classificação das respostas aos itens são atribuídos códigos que correspondem a desempenhos específicos. Os códigos são definidos em função dos objetivos de cada item.

A caracterização do desempenho de cada aluno será apresentada num relatório individual (Relatório Individual da Prova de Aferição). Os relatórios individuais, contendo informação de natureza qualitativa, serão enviados às escolas, que, por sua vez, através dos seus professores, os divulgarão junto dos alunos e dos encarregados de educação.

As escolas terão ainda acesso a um relatório com informação de natureza qualitativa e quantitativa (Relatório de Escola da Prova de Aferição) que caracteriza o desempenho do conjunto de alunos de cada turma, de cada estabelecimento de ensino e do agrupamento, quando aplicável.

A informação disponibilizada nos relatórios individuais e de escola, que complementa a informação recolhida no âmbito da avaliação interna, permite uma reflexão individual e coletiva sobre a concretização dos objetivos de aprendizagem e pode ainda sustentar tomadas de decisão que contribuam para a melhoria das práticas pedagógicas e das aprendizagens.

Caracterização das provas

As provas de aferição têm como referência os documentos curriculares em vigor, avaliando aprendizagens desenvolvidas nos domínios que constam no quadro de caracterização das provas.

As provas refletem uma visão integradora dos diferentes domínios de cada tema organizador, privilegiando, sempre que possível, uma abordagem interdisciplinar.

São apresentados suportes de natureza diversa, como textos, tabelas, mapas e gráficos.

No quadro apresenta-se ainda a estrutura e a duração de cada uma das provas e o material necessário e não permitido.

Caracterização das Provas de Aferição do 5.º ano do 2.º CEB

Prova	Domínios	Estrutura e Duração	Material
História e Geografia de Portugal (57)	A Península Ibérica: localização e quadro natural	A prova é constituída por um único caderno; as respostas são registadas no enunciado.	Requerido ao aluno: <ul style="list-style-type: none">• caneta ou esferográfica de tinta azul ou preta.
	A Península Ibérica: dos primeiros povos à formação de Portugal (século XII)	A data de realização da prova (antes do final do ano letivo) será tida em consideração na seleção dos conteúdos que esta poderá avaliar.	
	Portugal do século XIII ao século XVII	A prova tem a duração de 90 minutos.	Não permitido: <ul style="list-style-type: none">• corretor.
Matemática e Ciências Naturais (58)	Números e Operações (NO)	A prova é constituída por um único caderno; as respostas são registadas no enunciado.	Requerido ao aluno: <ul style="list-style-type: none">• caneta ou esferográfica de tinta azul ou preta;• lápis, borracha e apara-lápis;• material de desenho e de medição (régua graduada, compasso, esquadro e transferidor).
	Geometria e Medida (GM)			Os suportes usados podem ser de carácter teórico e experimental.
	Álgebra (ALG)		
	Organização e Tratamento de Dados (OTD)		
	A água, o ar, as rochas e o solo – Materiais terrestres		
	Diversidade dos seres vivos e suas interações com o meio	A prova tem a duração de 90 minutos.	
Unidade e diversidade dos seres vivos	Não permitido: <ul style="list-style-type: none">• corretor;• calculadora.		

**Anexo L Critérios de Classificação da Prova de Aferição de
HGP 2017**

1. Todas as respostas são classificadas através de códigos que correspondem a níveis diferenciados de desempenho. Cabe ao professor classificador analisar e enquadrar cada resposta no descritor de desempenho adequado e atribuir-lhe o código correspondente. Em cada resposta, o classificador regista o código ou os códigos previstos no enunciado da prova ou na folha de respostas e ainda na grelha de classificação.
2. O código atribuído a cada resposta não corresponde a uma pontuação.
3. Nos itens de construção, se for apresentada mais do que uma resposta ao mesmo item, só é classificada a resposta que surgir em primeiro lugar.
4. Sempre que o aluno não responda a um item, é atribuído o código 99. Este código só é atribuído se não houver qualquer evidência de que o aluno tentou responder ou se a resposta apresentar apenas marcas acidentais de escrita.
5. É atribuído o código 00 às respostas:
 - incorretas, que revelem incompreensão ou desconhecimento;
 - ilegíveis, riscadas, apagadas, com desenhos ou com quaisquer comentários não relacionados com o que é solicitado no item;
 - em que o aluno se limita a copiar o enunciado do item;
 - que impossibilitem a identificação clara e objetiva dos elementos solicitados.
6. Nos itens de **escolha múltipla**, o classificador atribui como código a letra (**A**, **B**, **C** ou **D**) correspondente à opção selecionada pelo aluno. Outras respostas, incluindo a seleção de mais do que uma opção, são classificadas com o código 00. Se o aluno deixar a resposta em branco, é atribuído o código 99. As respostas em que o aluno seleciona uma opção de forma inequívoca, embora não respeitando a instrução dada no item (por exemplo, rodear em vez de assinalar com X), são consideradas em igualdade de circunstâncias com aquelas em que a instrução é respeitada.
7. Os critérios dos **outros tipos de itens** estão organizados por descritores de desempenho, aos quais correspondem determinados códigos. Dependendo dos níveis de desempenho previstos para cada item, um descritor de desempenho máximo pode corresponder a um código 10, a um código 20 ou a um código 30. Estes códigos poderão ser desdobrados noutros códigos que correspondem a desempenhos equivalentes entre si e que permitem identificar processos de resolução específicos, como código 11 e código 12, ou código 21 e código 22.
8. Em alguns itens, o código 00 também pode ser desdobrado noutros códigos (por exemplo, código 01 e código 02), que correspondem a desempenhos equivalentes entre si e que permitem identificar, de forma inequívoca, processos de resolução específicos não aceitáveis.
9. Em alguns itens, os critérios de classificação estão organizados por parâmetros. Cada parâmetro deve ser observado isoladamente, considerando os respetivos descritores de desempenho, e deve ser-lhe atribuído apenas um código.
10. Alguns descritores de desempenho são acompanhados de notas explicativas ou de exemplos de respostas destinados a clarificar os critérios e, assim, a facilitar a atribuição do código mais adequado. Os exemplos apresentados não pretendem esgotar as respostas possíveis, pelo que o classificador deve considerar em igualdade de circunstâncias outras respostas que, não utilizando os mesmos termos dos exemplos, representem um desempenho equivalente.

Item 5.3.

Linhas	DESCRIPTOR DE DESEMPENHO	CÓDIGO
A (2)	Seleciona a expressão <i>África</i> (linha 2).	10
	Dá outra resposta.	00
	Resposta em branco.	99
B (3)	Seleciona <i>III</i> a.C. (linha 3).	10
	Seleciona <i>II</i> a.C. (linha 3).	01
	Dá outra resposta.	00
	Resposta em branco.	99
C (5, 6)	Seleciona as expressões <i>latim</i> (linha 5) e <i>romanização</i> (linha 6).	10
	Dá outra resposta.	00
	Resposta em branco.	99

Item 6.

	DESCRIPTOR DE DESEMPENHO	CÓDIGO
A	Assinala apenas a opção <i>Templo</i> e nenhuma das outras.	10
	Dá outra resposta.	00
	Resposta em branco.	99
B	Assinala apenas a opção <i>Teatro</i> e nenhuma das outras.	10
	Dá outra resposta.	00
	Resposta em branco.	99
C	Assinala apenas a opção <i>Ponte</i> e nenhuma das outras.	10
	Dá outra resposta.	00
	Resposta em branco.	99
D	Assinala apenas a opção <i>Aqueduto</i> e nenhuma das outras.	10
	Dá outra resposta.	00
	Resposta em branco.	99

Item 7.

	DESCRIPTOR DE DESEMPENHO	CÓDIGO
	Assinala as opções corretas (<i>Alá; Maomé; Alcorão; Ramadão</i>) e nenhuma das outras.	20
	Assinala apenas 2 OU 3 opções de entre as seguintes (<i>Alá; Maomé; Alcorão; Ramadão</i>) e nenhuma das outras.	10
	Dá outra resposta.	00
	Resposta em branco.	99

Item 8.

	DESCRIPTOR DE DESEMPENHO	CÓDIGO
	Escreve o número correto das 4 unidades políticas (<i>Território muçulmano – 5; Reino de Castela – 3; Reino de Leão – 1; Condado Portucalense – 2</i>).	20
	Escreve o número correto de 2 OU 3 das unidades políticas seguintes (<i>Território muçulmano – 5; Reino de Castela – 3; Reino de Leão – 1; Condado Portucalense – 2</i>).	10
	Dá outra resposta.	00
	Resposta em branco.	99

Item 9.1.

	DESCRIPTOR DE DESEMPENHO	CÓDIGO
	Preenche corretamente as 3 etiquetas (<i>1128 – D; 1143 – B; 1179 – A</i>).	20
	Preenche corretamente 2 das etiquetas (<i>1128 – D; 1143 – B; 1179 – A</i>).	10
	Dá outra resposta.	00
	Resposta em branco.	99

Item 9.2.

	DESCRIPTOR DE DESEMPENHO	CÓDIGO
	Escreve <i>XII</i> .	10
	Escreve <i>XI</i> .	01
	Dá outra resposta.	00
	Resposta em branco.	99

Item 10.1.

Espaços	DESCRIPTOR DE DESEMPENHO	CÓDIGO
A (1, 2, 6)	Seleciona corretamente as 3 opções (<i>1 – D. Afonso Henriques; 2 – Condado Portucalense; 6 – D. Afonso III</i>).	20
	Seleciona corretamente 2 opções de entre as seguintes (<i>1 – D. Afonso Henriques; 2 – Condado Portucalense; 6 – D. Afonso III</i>).	10
	Dá outra resposta.	00
	Resposta em branco.	99
B (3, 4, 5)	Seleciona corretamente as 3 opções (<i>3 – sul; 4 – Santarém; 5 – Silves</i>).	20
	Seleciona corretamente 2 opções de entre as seguintes (<i>3 – sul; 4 – Santarém; 5 – Silves</i>).	10
	Dá outra resposta.	00
	Resposta em branco.	99

Item 10.2.

DESCRITOR DE DESEMPENHO		CÓDIGO
A	Escreve apenas <i>Sado</i> .	20
	Escreve apenas <i>Sado</i> e assinala-o como <i>lusó-espanhol</i> .	10
	Dá outra resposta.	00
	Resposta em branco.	99
B	Escreve apenas <i>Douro</i> e assinala-o como <i>lusó-espanhol</i> .	20
	Escreve apenas <i>Douro</i> .	10
	Dá outra resposta.	00
	Resposta em branco.	99
C	Escreve apenas <i>Tejo</i> e assinala-o como <i>lusó-espanhol</i> .	20
	Escreve apenas <i>Tejo</i> .	10
	Dá outra resposta.	00
	Resposta em branco.	99
D	Escreve apenas <i>Mondego</i> .	20
	Escreve apenas <i>Mondego</i> e assinala-o como <i>lusó-espanhol</i> .	10
	Dá outra resposta.	00
	Resposta em branco.	99
E	Escreve apenas <i>Guadiana</i> e assinala-o como <i>lusó-espanhol</i> .	20
	Escreve apenas <i>Guadiana</i> .	10
	Dá outra resposta.	00
	Resposta em branco.	99

Item 11.

DESCRITOR DE DESEMPENHO		CÓDIGO
B	Pinta apenas a seta da opção <i>aumento da</i> .	10
	Dá outra resposta.	00
	Resposta em branco.	99
C	Pinta apenas a seta da opção <i>redução da</i> .	10
	Dá outra resposta.	00
	Resposta em branco.	99
D	Pinta apenas a seta da opção <i>aumento das</i> .	10
	Dá outra resposta.	00
	Resposta em branco.	99

Item 12.

DESCRITOR DE DESEMPENHO	CÓDIGO
Assinala as duas opções verdadeiras a) e c) e nenhuma das outras.	10
Dá outra resposta.	00
Resposta em branco.	99

Item 13.

DESCRITOR DE DESEMPENHO	CÓDIGO
Escreve 6 OU 7 expressões corretas.	20
Escreve 4 OU 5 expressões corretas.	11
Escreve 2 OU 3 expressões corretas.	12
Dá outra resposta.	00
Resposta em branco.	99

Chave: 1 – Carta de foral OU Foral;

2 – Dom Dinis OU D. Dinis;

3 – Concelho da Torre de Dona Chama OU lugar da Torre de Dona Chama OU Torre de Dona Chama;

4 – vinte soldos portugueses OU vinte soldos;

5 – dia de São Martinho de novembro OU dia de São Martinho;

6 – Santarém;

7 – 1299.

Item 14.

DESCRITOR DE DESEMPENHO	CÓDIGO
Ordena corretamente os 4 acontecimentos (2 – <i>Morte de D. Fernando</i> ; 3 – <i>Início do cerco de Lisboa</i> ; 4 – <i>Cortes de Coimbra</i> ; 5 – <i>Batalha de Aljubarrota</i>).	10
Dá outra resposta.	00
Resposta em branco.	99

Item 15.

DESCRITOR DE DESEMPENHO	CÓDIGO
Completa os 3 balões corretamente.	20
Completa 2 balões corretamente.	10
Dá outra resposta.	00
Resposta em branco.	99

Chave: A – conquistar novas terras para administrar; B – divulgar a fé cristã;

C – obter novas possibilidades de trabalho.

Item 16.

Espaços	DESCRIPTOR DE DESEMPENHO	CÓDIGO
A (1, 5, 6)	Preenche corretamente os 3 espaços seguintes (1 – do Cabo OU Rota do Cabo OU Carreira da Índia; 5 – naus; 6 – Índia).	20
	Preenche corretamente 2 espaços de entre os seguintes (1 – do Cabo OU Rota do Cabo OU Carreira da Índia; 5 – naus; 6 – Índia).	10
	Dá outra resposta.	00
	Resposta em branco.	99
B (2, 3, 4)	Preenche corretamente os 3 espaços seguintes (2 – 1500-1509; 3 – 138; 4 – 49).	20
	Preenche corretamente 2 espaços de entre os seguintes (2 – 1500-1509; 3 – 138; 4 – 49).	10
	Dá outra resposta.	00
	Resposta em branco.	99

Item 17.

DESCRIPTOR DE DESEMPENHO	CÓDIGO
Preenche corretamente as 4 etiquetas.	20
Preenche corretamente apenas as etiquetas 2, 3 e 4.	11
Preenche corretamente apenas a etiqueta 1.	12
Dá outra resposta.	00
Resposta em branco.	99

Chave: 1 – Manuelino;

2 – Cruz de Cristo OU Cruz da Ordem de Cristo;

3 – Escudo régio OU Escudo de D. Manuel OU Escudo OU Escudo de Portugal OU Escudo Real OU Brasão Real OU Armas de D. Manuel OU Armas reais;

4 – Esfera armilar.

Item 18.1.

Local	DESCRIPTOR DE DESEMPENHO	CÓDIGO
A (1)	Escreve <i>Bartolomeu Dias</i> .	10
	Dá outra resposta.	00
	Resposta em branco.	99
B (2)	Escreve <i>1498</i> na coluna do Ano e <i>Vasco da Gama</i> na coluna do Navegador.	20
	Escreve apenas <i>1498</i> na coluna do Ano e na coluna do Navegador dá outra resposta ou deixa a resposta em branco.	11
	Escreve apenas <i>Vasco da Gama</i> na coluna do Navegador e na coluna do Ano dá outra resposta ou deixa a resposta em branco.	12
	Dá outra resposta.	00
	Resposta em branco.	99
C (3)	Escreve <i>1500</i> .	10
	Dá outra resposta.	00
	Resposta em branco.	99

Item 18.2.

Espaços	DESCRIPTOR DE DESEMPENHO	CÓDIGO
A a), b), e)	Preenche corretamente os espaços a) – oeste; b) – sul e e) – este.	10
	Preenche os espaços a) – este e e) – oeste.	01
	Dá outra resposta.	00
	Resposta em branco.	99
B c), d)	Preenche corretamente os espaços c) – sudoeste e d) – nordeste.	10
	Preenche os espaços c) – sudeste e d) – noroeste.	01
	Dá outra resposta.	00
	Resposta em branco.	99

Item 18.3.

ESCOLHA MÚLTIPLA	CÓDIGO
Seleciona apenas a opção A.	A
Seleciona apenas a opção B.	B
Seleciona apenas a opção C.	C
Seleciona apenas a opção D.	D
Dá outra resposta.	00
Resposta em branco.	99

Chave: D.

Item 18.4.

PARÂMETROS	DESCRIPTOR DE DESEMPENHO	CÓDIGO
A Conhecimentos	Refere todos os tópicos: – Tratado de Tordesilhas; – D. João II; – contraproposta de D. João II, relativamente à proposta inicial do Papa Alexandre VI, em que o rei português defendeu que o meridiano fosse traçado mais para ocidente OU que o meridiano passasse a 370 léguas a oeste do arquipélago de Cabo Verde, em vez das 100 léguas inicialmente propostas pelo Papa; – divisão do mundo em duas áreas pelo meridiano de Tordesilhas, sendo o território a oeste explorado por Espanha (OU Castela) e o território a este explorado por Portugal.	20
	Refere três dos tópicos solicitados, mas não identifica o <i>Tratado de Tordesilhas</i> (primeiro tópico).	11
	Refere três dos tópicos solicitados, mas não identifica o rei <i>D. João II</i> (segundo tópico).	12
	Refere três dos tópicos solicitados, mas não descreve a <i>contraproposta de D. João II à proposta inicial do Papa Alexandre VI</i> (terceiro tópico).	13
	Refere três dos tópicos solicitados, mas não descreve a <i>divisão do mundo resultante do Tratado de Tordesilhas</i> (quarto tópico).	14
	Refere apenas dois dos quatro tópicos solicitados.	15
	Dá outra resposta.	00
B Utilização da terminologia específica da disciplina	Utiliza a terminologia específica da disciplina (utiliza os termos <i>tratado</i> ; <i>oeste</i> OU <i>ocidente</i> ; <i>este</i> OU <i>oriente</i> ; <i>meridiano</i>).	20
	Apresenta falhas na utilização da terminologia específica.	10
	Não utiliza a terminologia específica.	00
C Organização coerente dos conteúdos	Organiza os conteúdos de forma coerente.	10
	Não organiza os conteúdos de forma coerente.	00
	Resposta em branco.	99

Exemplo de resposta para todos os parâmetros:

O traçado deste meridiano foi definido no Tratado de Tordesilhas, assinado pelo rei D. João II. O Papa Alexandre VI propôs que o meridiano passasse a 100 léguas a oeste de Cabo Verde, mas D. João II insistiu em que o meridiano passasse a 370 léguas a oeste desse arquipélago. Este tratado dividiu o mundo em duas áreas: a oeste, uma área a ser explorada por Espanha (OU Castela) e, a este, uma área a ser explorada por Portugal.

