



**ESCOLA SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
DE LISBOA**

**Trabalho de Projeto numa Turma Multinível de 1.º Ciclo:
Autonomia, Socialização e Aprendizagem**

Carolina Ferro Martins

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 Ensino do 2.º Ciclo do Ensino Básico em Matemática e Ciências Naturais

2018



**ESCOLA SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
DE LISBOA**

**Trabalho de Projeto numa Turma Multinível de 1.º Ciclo:
Socialização, Autonomia e Aprendizagem**

Carolina Ferro Martins

Orientadora: Professora Doutora Teresa Leite

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
Ensino do 2.º Ciclo do Ensino Básico em Matemática e Ciências Naturais

2018

RESUMO

O presente relatório é o culminar do trabalho realizado nas práticas supervisionadas realizadas durante o 2.º ano do mestrado. Para além de uma breve descrição da prática pedagógica realizada em dois diferentes ciclos de escolaridade, apresenta-se ainda o estudo realizado no contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico.

No contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico acompanhámos uma turma multinível, com alunos matriculados em diferentes anos de escolaridade (do 1.º ao 4.º inclusive). Os objetivos propostos a alcançar com este grupo de alunos foram: “Desenvolver rotinas de avaliação/reflexão diárias”, “Desenvolver o gosto pelas ciências experimentais e História”, “Desenvolver trabalho de texto poético” e “Desenvolver rotinas matemáticas em grupo”.

Durante a prática realizada em contexto de 2.º Ciclo do Ensino Básico foram acompanhadas duas turmas de 5.º ano em Matemática e Ciências Naturais. Com o projeto criado para implementar neste contexto foram procurados cumprir os seguintes objetivos: “Desenvolver estratégias de cálculo mental com números racionais não negativos”, “Desenvolver conhecimentos de notação, vocabulário e simbologia matemática”, “Trabalhar em grupo e com materiais manipuláveis” e “Melhorar a prática de ações pessoais de preservação da Biodiversidade”.

O estudo apresentado neste relatório teve lugar no contexto multinível do 1º ciclo e pretendeu estudar o desenvolvimento das competências de socialização e autonomia, e aprendizagem, em situações em que os alunos dos diferentes anos de escolaridade trabalhavam em conjunto. Para tal, escolhemos as situações de trabalho de projeto, metodologia já desenvolvida com a turma.

Para este estudo, a revisão de bibliografia focou três vertentes: as turmas multinível, a autonomia e a socialização e a metodologia de trabalho de projeto.

A investigação realizada tem um cariz qualitativo e configura um estudo de caso, procurando interpretar as atitudes e ações dos alunos durante a realização dos projetos à luz do desenvolvimento de competências de autonomia e socialização. Os resultados mostram que em todas as vertentes estudadas (socialização, autonomia e aprendizagem) os efeitos positivos do trabalho conjunto são notórios, embora as atitudes de autonomia sejam menos constantes.

Palavras-chave: turmas multinível no 1º CEB, trabalho de projeto, autonomia, socialização.

ABSTRACT

The following report summarizes the work made in the supervised practices carried out during the 2nd year of the Master's Degree. Besides a brief description of the pedagogical practice carried in two different schooling cycles, includes a study in the context of a 1st cycle practice.

In the context of the 1st cycle we followed a multilevel class, with students from different grades of schooling (from the 1^o to the 4^o grade inclusively). The objectives proposed to accomplish with this group of students were: "Develop routine procedures of daily evaluation/ reflexion", "Develop the passion for experimental sciences and history", "Develop work of poetic texts" and "Develop routine procedures of mathematics in group".

During the practice performed in context of the 2nd cycle of Basic Education were followed two 5th grade classes in Mathematics and Natural Sciences. With the project created to be implemented in this context it was intended to accomplish the following objectives: "Develop strategies of mental calculus with non-negative rational numbers", "Develop knowledge of notation, vocabulary and mathematical symbology", "Group work and working with manipulable" and "Improve the practice of personal actions of biodiversity prevention".

The presented study in this report took place in the multilevel context of the 1^o cycle and intended to study the development of socialization skills and autonomy, and learning, in situations where the students of different grades of schooling worked together. In order to study this, we choose situations of project work, a methodology already developed with the class.

For this study, the bibliography revision was focused on three slopes: the multileveled classes, the autonomy and the socialization and methodology of project work.

The investigation performed is qualitative and forms a study case, seeking to interpret attitudes and actions of the students during the performance of the projects in the scope of the autonomy and socialization skills development. The results show that in all the slopes studied (socialization, autonomy and learning) the positive effects of group work are notorious, although the autonomy attitudes are less constants.

Key words: multilevel classes in 1^o cycle, project work, autonomy, socialization.

AGRADECIMENTOS

Ao fim de um caminho trabalhoso (não difícil).

À minha família, pais, irmã e avós, pela paciência e preocupação (e discordâncias).

À Professora Teresa Leite pela dedicação e apoio (e por ter aceite este desafio tão tardio).

À praxe pela segunda família que me proporcionou (e preparação física).

Às minhas colegas pelas partilhas (e atritos constantes).

A todo o corpo docente pelo acompanhamento (e respostas tardias a email's).

Às minhas amigas e amigos pelas conversas e debates (e dias que não falámos).

À minha revisora por notar todos os acentos e letras comidas (e por me ouvir sempre).

Ao meu Rafa por me fazer companhia (e derrubar coisas para me distrair).

À minha parceira de estágio pelo companheirismo (e cada uma ter a sua hora de fritar).

À Tuna Sabes pelos copos, guitarradas e amizade (e chatices que não valem de nada).

A mim mesma por ter atingido mais um objetivo de vida (mesmo tendo preguiçado).

Só podemos desfrutar da felicidade intensa através de contrastes

Sigmund Freud

Fácil é sonhar todas as noites.

Difícil é lutar por um sonho

Carlos Drummond de Andrade

ÍNDICE GERAL

ÍNDICE DE FIGURAS.....	1
ÍNDICE DE TABELAS.....	1
ÍNDICE DE ANEXOS.....	2
LISTA DE ABREVIATURAS.....	3
INTRODUÇÃO.....	4
1.ªPARTE.....	5
1. DESCRIÇÃO SINTÉTICA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NO CONTEXTO DO 1.º CEB.....	5
1.1. Caracterização do contexto socioeducativo.....	5
1.1.1. Contexto Socioeconómico e cultural.....	5
1.1.2. Grupo-Turma.....	5
1.1.3. Prática Educativa.....	6
1.2. Problemática e Objetivos.....	8
1.3. Estratégias Globais de Intervenção e Atividades Implementadas.....	9
1.4. Processos de regulação e de avaliação.....	10
1.4.1. Das aprendizagens.....	10
1.4.2. Do projeto.....	10
2. ESCRIÇÃO SINTÉTICA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NO CONTEXTO DO 2.º CEB.....	11
2.1. Caracterização do contexto socioeducativo.....	11
2.1.1. Contexto Socioeconómico e cultural.....	11
2.1.2. Grupo-Turma.....	11
2.1.3. Prática Educativa.....	12
2.2. Problemática e Objetivos.....	12
2.3. Estratégias Globais de Intervenção e Atividades Implementadas.....	13
2.4. Processos de regulação e de avaliação.....	14
2.4.1. Das aprendizagens.....	15
3. ANÁLISE CRÍTICA DA PRÁTICA OCORRIDA EM AMBOS OS CICLOS.....	15
2.ªPARTE.....	20
1. APRESENTAÇÃO DO ESTUDO.....	20

2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO	20
2.1. Turmas Multinível: Necessidade ou Opção?	20
2.2. Cooperação e Autonomia	23
2.3. Metodologia de Trabalho de Projeto	26
3. METODOLOGIA	29
3.1. Definição da Problemática	29
3.2. Objetivos de Estudo	30
3.3. Questões de Investigação	30
3.4. Opções Metodológicas	31
3.5. Caracterização dos Participantes	37
3.6. Princípios éticos do processo de investigação	37
4. RESULTADOS	38
4.1. Apresentação dos resultados	38
4.1.1. Socialização	39
4.1.2. Autonomia	42
4.1.3. Aprendizagem	45
4.2. Discussão dos resultados	46
5. CONCLUSÕES	50
REFLEXÃO FINAL	53
REFERÊNCIAS	56
ANEXOS	64

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Modelo Sintaxe dos Princípios do Movimento Escola Moderna.....	7
---	---

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Potencialidades e Fragilidades do espaço/contexto do 1.ºCEB.....	8
Tabela 2. Potencialidades e Fragilidades do Grupo-Turma 1.ºCEB.....	8
Tabela 3. Potencialidades e Fragilidades do Grupo-Turma 2.CEB.....	12
Tabela 4. Momentos do estudo: tarefas e instrumentos	33
Tabela 5. Princípios Básicos da Cooperação.....	35
Tabela 6. Número de indicadores assinalados na categoria Socialização nas diferentes sessões do projeto Lego.....	39
Tabela 7. Número de indicadores assinalados na categoria Socialização nas diferentes sessões do projeto Receitas Antigas.....	40
Tabela 8. Número de indicadores assinalados na categoria Socialização nas diferentes sessões do projeto Máquinas Fotográficas.....	41
Tabela 9. Número de indicadores assinalados na categoria autonomia nas diferentes sessões do projeto Lego.....	42
Tabela 10. Número de indicadores assinalados na categoria autonomia nas diferentes sessões do projeto Receitas Antigas.....	43
Tabela 11. Número de indicadores assinalados na categoria autonomia nas diferentes sessões do projeto Máquinas Fotográficas.....	44
Tabela 12. Comparação do sucesso dos alunos por indicador nas categorias socialização e autonomia	47
Tabela 13. Comparação do sucesso dos alunos por categoria consoante o ano de escolaridade	49

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo A. Entrevista Direção E1.ºCEB	65
Anexo B. Entrevista Professores Cooperantes 1.ºCEB.....	722
Anexo C. Plano Semanal 1.ºCEB.....	777
Anexo D. Espaços da Sala 1.ºCEB	788
Anexo E. Potencialidades e Fragilidades 1.ºCEB.....	80
Anexo F. Objetivos Gerais e Específicos 1.ºCEB.....	833
Anexo G. Rotinas da turma 1.ºCEB	844
Anexo H. Indicadores de Avaliação 1.ºCEB	888
Anexo I. Notas de campo 2.ºCEB	899
Anexo J. Potencialidades e Fragilidades 2.ºCEB	92
Anexo K. Objetivos Gerais e Específicos 2.ºCEB.....	944
Anexo L. Cronograma prática 2.ºCEB.....	955
Anexo M. Estratégias 2.ºCEB.....	999
Anexo N. Indicadores de Avaliação 2.ºCEB	100
Anexo O. Pré-Grelha de observação 1	1022
Anexo P. Pré-Grelha de observação 2.....	1033
Anexo Q. Pré-Grelha de observação 3	1044
Anexo R. Grelha de observação Final	1055
Anexo S. Projeto Receitas Antigas	1066
Anexo T. Projeto Legos	1099
Anexo U. Máquinas Fotográficas	1122
Anexo V. Grelha de observação Recitas Antigas - dados.....	1144
Anexo W. Grelha de observação Legos - dados	121
Anexo X. Grelha de observação Máquinas Fotográficas - dados	1266
Anexo Y. Grelha de observação Escola – dados incompletos.....	13030
Anexo Z. Grelha de observação Walkie Talkies – dados incompletos	134
Anexo AA. Apresentação.....	1377
Anexo AB. Consentimento Informado	1399

LISTA DE ABREVIATURAS

1.ºCEB – 1.º Ciclo do Ensino Básico

2.ºCEB – 2.º Ciclo do Ensino Básico

AE2.ºCEB – Agrupamento de Escolas da escola onde foi realizada a prática do 2.ºCEB

CEI – Currículo Específico Individual

DOE2.ºCEB – Documento Oficial da escola onde foi realizada a prática do 2.ºCEB

E1.ºCEB – Escola onde foi realizada a prática do 1.ºCEB

E2.ºCEB - Escola onde foi realizada a prática do 2.ºCEB

EC – Escola

LG – Lego

MEM – Movimento Escola Moderna

MF – Máquinas Fotográficas

MTP – Metodologia de Trabalho de Projeto

NEE – Necessidades Educativas Especiais

PC – Professor Cooperante

PEI – Plano Educativo Individual

PESII – Prática de Ensino Supervisionada II

PrE – Professor Especialista

RA – Receitas Antigas

RF – Relatório Final

WT – Walkie Talkies

INTRODUÇÃO

O presente Relatório Final (RF) resulta do processo de prática pedagógica decorrido no 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.ºCEB) e no 2.º Ciclo do Ensino Básico (2.ºCEB), no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada II (PESII) inserida no plano de estudos do 2.º ano do Mestrado em Ensino do 1.º ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências do 2.º ciclo do Ensino Básico. Os grupos-turma com os quais trabalhámos foram duas turmas de 5.º ano, no 2.ºCEB, e uma turma multinível, no 1.ºCEB. Neste último contexto foi realizado o estudo que faz parte deste RF.

Assim, este documento divide-se em duas partes bastante distintas: descrições das práticas desenvolvidas no 1.ºCEB e no 2.ºCEB e apresentação do estudo realizado durante a prática do 1.ºCEB.

Na primeira parte são referidos vários aspetos: a caracterização dos contextos – sociocultural, prática pedagógica e grupo turma -; as problemáticas e objetivos de cada prática; as estratégias globais de intervenção e atividades implementadas; e os processos de regulação e de avaliação. Para finalizar a primeira parte é apresentada uma análise crítica da prática desenvolvida em ambos os ciclos, na qual é apresentada uma reflexão comparativa que engloba as dificuldades encontradas em cada uma das situações, as aprendizagens realizadas e os aspetos que contribuem para o enriquecimento e aprofundamento da futura prática docente.

Na segunda parte do RF apresenta-se o estudo desenvolvido na turma multinível de 1.º CEB. Para tal, procurámos fundamentar teoricamente os conceitos, perspetivas e práticas abordados: turmas multinível, cooperação e autonomia e metodologia de trabalho de projeto. De seguida, é feita uma abordagem à metodologia utilizada, sendo definida a problemática, os objetivos do estudo, as questões que guiam a investigação, as opções metodológicas tomadas ao longo do processo, a caracterização dos participantes e, por fim, uma abordagem aos princípios éticos tidos em conta durante o processo. Para finalizar, são apresentados os resultados do estudo e, posteriormente, as conclusões que podemos retirar do mesmo.

O último tópico do RF é uma reflexão final sobre os contributos da prática e do estudo para o futuro profissional e pessoal.

1.ª PARTE

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

1.1. Caracterização do contexto socioeducativo

1.1.1. Contexto Socioeconómico e cultural

O colégio em que realizámos estágio (E1ºCEB) é uma instituição privada e localiza-se na zona da grande Lisboa, na freguesia de Alvalade, próximo do aeroporto. A área circundante proximal não é constituída por uma grande diversidade de instituições e serviços tendo, essencialmente, uma grande circulação automóvel, outros colégios, escolas profissionais, empresas, entre outros.

O E1ºCEB trabalha de acordo com as orientações e práticas preconizadas pelo Movimento Escola Moderna (MEM), considerando que “a criança é das partes mais importantes e, neste tipo de ensino, é para elas que nós trabalhamos”, como refere a direção na entrevista (*cf.* Anexo A). Assim, conseguem que “a criança se sinta parte integrante”, embora não seja a única, porque a família também é parte crucial deste processo (*cf.* Anexo A).

O 1.º CEB apenas surgiu no E1ºCEB quando foi feita a mudança de edifício para o atual, funcionando apenas há 4 anos, no mesmo edifício que o pré-escolar (*cf.* Anexo A). Todas as salas, independentemente da valência a que pertençam, trabalham com uma educadora/professora (no 1.ºCEB são dois professores) e uma auxiliar de educação. Para além destes, trabalham também com os alunos a psicóloga, os Professores Especialistas (PrE's) das atividades extracurriculares (AEC's) e PrE's da área das expressões artística e físico-motora.

Os membros da equipa frequentam formações orientadas pelo MEM, para sócios e, nas reuniões de equipa semanais são partilhadas experiências e conhecimentos adquiridos “lá fora” (*cf.* Anexo A).

1.1.2. Grupo-Turma

O grupo-turma é constituído por 26 alunos, 13 raparigas e 13 rapazes, com idades compreendidas entre os 6 e os 9 anos, matriculados em diferentes anos de

escolaridade, constituindo uma turma heterogénea de idades, apelidada desta forma pelos Professores Cooperantes (PC's) em conversas informais. Assim, 8 alunos frequentam o 1.º ano, 8 alunos estão no 2.º, do 3.º ano são 7 alunos e do 4.º ano são 3 alunos. A maior parte dos alunos já frequenta o E1ºCEB desde o pré-escolar ou creche.

A turma encontra-se dividida em dois grupos, o grupo 1 e o grupo 2, de forma que a transição entre os diversos momentos da agenda corra da melhor forma. Isto porque, como o espaço se encontra em obras, o local onde os alunos realizam as Expressões Artísticas e Físicas e Motora não é o suposto para as atividades, ou seja, não tem dimensões para o decorrer das atividades com o grupo-turma todo. Para além disso, os professores conseguem dar uma maior atenção às especificidades de cada um dos alunos e fazer a diferenciação pedagógica adequada a cada um deles.

Grande parte dos alunos reside na Grande Lisboa e desloca-se para o E1ºCEB em transporte próprio. A maior parte reside com os pais, embora alguns residam apenas com um dos progenitores ou alternadamente. Na sala de aula, os alunos vão sendo estimulados consoante as aprendizagens que fazem e as suas capacidades, de forma a colmatar as suas fragilidades e dificuldades. Para além disso, tanto através da observação direta como através de conversas com os PC's, foi possível saber que o grupo mostra empenho constante e procura ultrapassar as suas dificuldades, individuais e de grupo.

De acordo com as mesmas observações é possível concluir que é estimulada a autonomia dos alunos e que estes têm voz-ativa nos processos desenvolvidos em sala de aula, ou seja, as aprendizagens partem deles e as suas opiniões são tidas em conta. Desta forma, os PC's funcionam essencialmente como mediadores do processo de ensino aprendizagem, sendo os alunos a gerir a maior parte dos momentos (*cf.* Anexo B).

1.1.3. Prática Educativa

As atividades realizadas em sala de aula, referidas pelos PC's em momentos de conversa informal, vão ao encontro do interesse dos alunos e dos conteúdos programáticos dos vários anos de escolaridade. Os PC's têm o papel de mediadores, sendo que fomentam a descoberta do aluno através do diálogo e da partilha, indo ao encontro dos objetivos propostos (*cf.* Anexo B).

O plano semanal (cf. Anexo C) surge do debate em conselho havendo seguimento do trabalho realizado na semana anterior (cf. Anexo B). Sendo uma turma heterogénea - com quatro anos de escolaridade - o momento de Tempo de Estudo Autónomo, em que os alunos planificam e trabalham de acordo com as suas dificuldades e gostos, é fulcral para dar resposta às necessidades individuais dos alunos.

Regendo-se pelos princípios fundamentais do MEM (cf. Figura 1), na sala, os alunos circulam livremente e escolhem os seus parceiros de trabalho, sendo frequentemente confrontados com a auto e heteroavaliação das parcerias e do seu desempenho em momentos de trabalho autónomo. A sala tem diversos espaços devidamente identificados (cf. Anexo D) onde podemos encontrar materiais didáticos, ficheiros de consolidação, apontamentos, listas de verificação, entre outros, que vão ao encontro dos programas de todas as áreas do saber e anos de escolaridade.

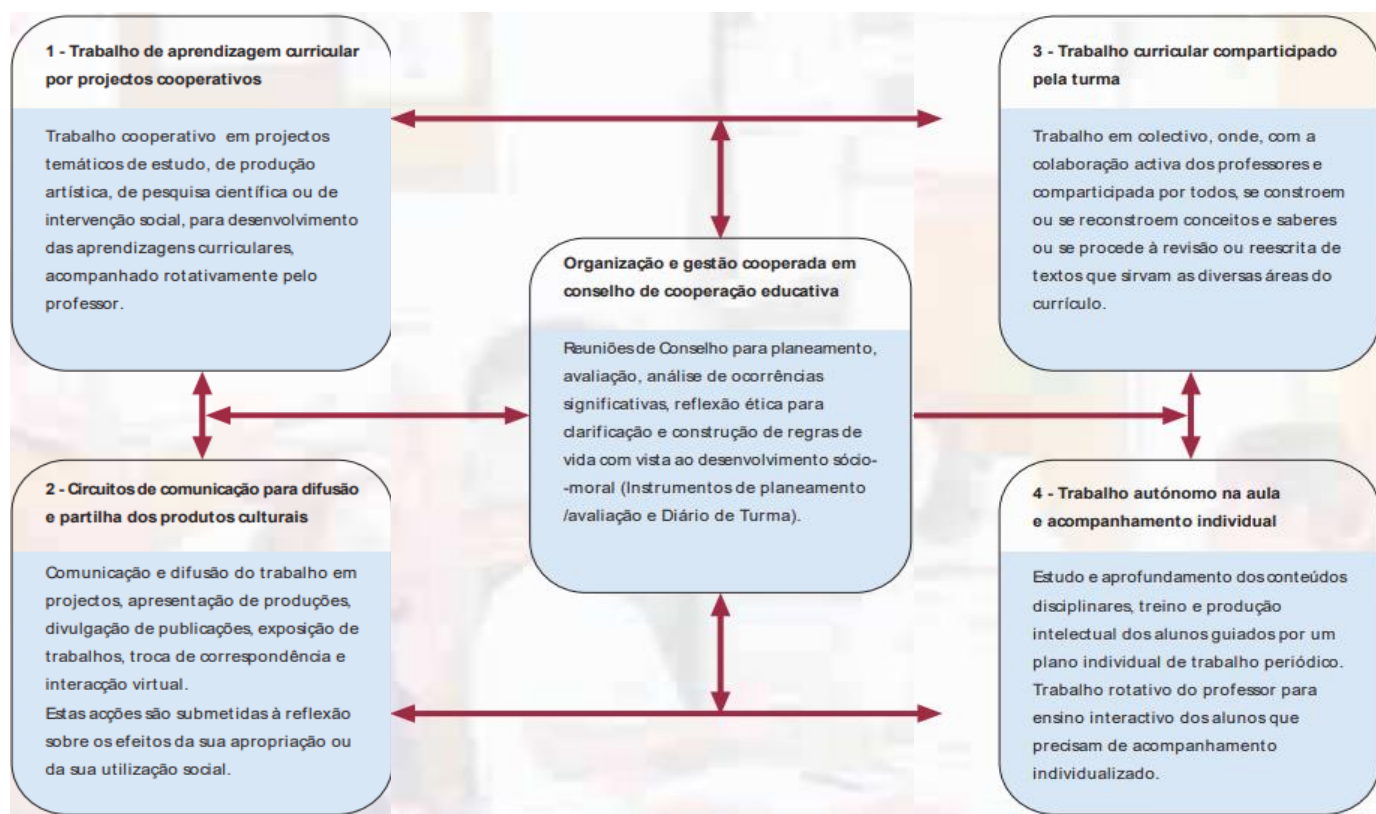


Figura 1. Modelo Sintaxe dos Princípios do Movimento Escola Moderna. Retirado de: http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/exposicoes/ExpDidaticaMEM/exp_mem.pdf

1.2. Problemática e Objetivos

Através da caracterização do contexto socioeducativo foi possível identificar algumas potencialidades e fragilidades (cf. Anexo E). No entanto, é importante distinguir o tipo de fragilidade, uma vez que algumas são fragilidades da turma - partem dos alunos e influenciam os seus resultados escolares e/ou a dinâmica da turma - e outras do espaço/contexto - relacionadas com a prática pedagógica dos PC's ou da gestão do E1ºCEB.

	Espaço/Contexto	
	Potencialidades	Fragilidades
Competências Sociais		
Matemática	- Tarefas realizadas a partir de interesses ou descobertas do momento.	
Português	- Grande variedade de ficheiros e tipos de texto;	- Pouco contacto com a poesia
Estudo do Meio	- Bastante material disponível;	- Pouco contacto com o estudo do meio para além dos ficheiros – não existência de um momento de estudo do meio
Expressões Artísticas e Expressão Físico-Motora	- Material disponível diversificado;	- Horário definido; - Ginásio pequeno; - Divisão da turma em turnos.

Tabela 3. Potencialidades e Fragilidades do espaço/contexto do 1.ºCEB

	Grupo-Turma	
	Potencialidades	Fragilidades
Competências Sociais	- Entreaduada; - Interesse; - Heterogeneidade: trabalhar com o outro, olhar pelo outro, trabalhar com todos; - Resolução de problemas.	- Dificuldade em ouvir e respeitar o outro em momentos coletivos; - Dificuldade em seguir orientações à primeira;
Matemática	- Autonomia para a descoberta; - Interesse por desafios.	- Autonomia, em certos momentos, leva à dispersão.
Português	- À vontade e interesse na comunicação de projetos e apresentação de produções; - Motivação para a escrita, independentemente do nível; - Interesse em partilhar o trabalho com todos.	- Alguns alunos do 1º ano ainda com uma leitura e escrita ainda muito fonológica;
Estudo do Meio	- Concentram-se e focam-se em trabalhos de projeto - Síntese dos conteúdos pós-apresentações	
Expressões Artísticas e Expressão Físico-Motora		

Tabela 4. Potencialidades e Fragilidades do Grupo-Turma 1.ºCEB

Para a conceção e desenvolvimento do projeto de intervenção partiu-se das potencialidades e fragilidades identificadas durante o período de observação, que culminaram nas questões-problema:

- i. Que estratégias implementar para que os alunos respeitem mais os colegas/adultos e os diversos momentos?*
- ii. Que estratégias devem ser implementadas para introduzir o estudo do meio para além do trabalho de projeto?*
- iii. Que estratégias se devem implementar para fomentar o contacto com o texto poético?*
- iv. Que estratégias se podem implementar para o trabalho em matemática mais orientado?*

Das problemáticas encontradas, surgiram 4 objetivos (cf. Anexo F):

1. Desenvolver rotinas de avaliação/reflexão diárias;
2. Desenvolver o gosto pelas ciências experimentais e História;
3. Desenvolver trabalho de texto poético;
4. Desenvolver rotinas matemáticas em grupo.

1.3. Estratégias Globais de Intervenção e Atividades Implementadas

Os princípios orientadores para a ação pedagógica adotados seguiram os princípios do MEM: “trabalho de aprendizagem curricular por projetos cooperativos”, “trabalho curricular participado pela turma”, “Organização e gestão cooperada em conselho de cooperação educativa”, “circuitos de comunicação para difusão e partilha de produtos culturais” e “trabalho autónomo e acompanhamento individual” (sítio do MEM).

Neste sentido, procurámos que as crianças fossem sempre o centro do ato pedagógico (cf. Anexo A) sendo produtores e organizadores do seu próprio saber, individualmente e em grupo (Teixeira, 2012). Em todas as propostas de atividades procurámos tomar o aluno como centro da prática e promover “o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva” (Lei nº46/86, de 14 de Outubro). Para além disso, procurou-se que o aluno, como ser social, partisse da sua identidade pessoal para a

sua identidade social (Xavier, 2010), partilhando as suas potencialidades com os seus pares como parte integrante de um grupo

Uma das principais estratégias adotadas foi a manutenção das rotinas já trabalhadas com o grupo (*cf.* Anexo G), para além de novas atividades e propostas que pensámos enriquecedoras para os alunos, partindo dos seus interesses e necessidades.

Por outro lado, procurámos também que as estratégias fossem ao encontro de conteúdos dos programas dos 4 anos letivos, sendo as competências sociais transversais, independentemente do ano letivo em que os alunos se encontrassem.

1.4. Processos de regulação e de avaliação

A avaliação “é um meio e não um fim em si mesma; está delimitada por uma determinada teoria e por uma determinada prática pedagógica” (Caldeira, 2000, p.122). Neste contexto, a avaliação insere-se também nas orientações e nas práticas preconizadas pelo MEM, segundo o princípio: “produto da ação-reflexão-ação”. Como referem Filho, Ferreira e Moreira (2012, p.9), “a avaliação, assim, tem de adequar-se à natureza da aprendizagem, levando em conta não só os resultados das tarefas realizadas, o produto, mas também o que ocorreu no caminho, o processo.”.

1.4.1. Das aprendizagens

Niza (1990), em Folque (1999), defende que os alunos devem ser ativos e interventivos nas suas avaliações, lidando desde cedo com instrumentos e “práticas de planificação e avaliação que permitem que este processo aconteça”. “O sentido fundamental da ação avaliativa é o movimento, a transformação” (p.8), sendo o papel essencial do professor tornar essa transformação cada vez melhor (Hoffmann, 1993, p. 110).

Neste sentido, durante a intervenção, a avaliação das aprendizagens dos alunos foi feita de forma contínua e formativa, em conjunto com os alunos, com base na reflexão sobre todos os produtos realizados. A avaliação social do grupo-turma surgiu no final de cada dia, sendo o culminar no final da semana em conselho de turma.

1.4.2. Do projeto

A avaliação da intervenção foi feita com base nos objetivos gerais definidos para o projeto, após a criação de indicadores de avaliação (*cf.* Anexo H).

2. ESCRIÇÃO SINTÉTICA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NO CONTEXTO DO 2.º CEB

2.1. Caracterização do contexto socioeducativo

2.1.1. Contexto Socioeconómico e cultural

A Escola Básica em que realizámos o estágio de Ensino de Matemática e Ciências Naturais no 2º ciclo (E2.ºCEB) faz parte de um Mega Agrupamento (AE2.ºCEB). Este conta com 10 escolas, 3907 alunos e 345 docentes. As diferentes escolas do Agrupamento situam-se em bairros residenciais em expansão económica e demográfica, apresentando uma grande heterogeneidade económica, cultural e social. (DOE2.ºCEB, 2017)

A E2.ºCEB tem 24 turmas de 2.º e 3.º Ciclo, num total de 648 alunos. Localiza-se em Lisboa, estando bem servida de transportes públicos. Segundo os documentos do Agrupamento, a área circundante é heterogénea tanto em termos de habitantes (inserção laboral, grau de instrução, idade e estratos sociais), como de comércio, com grandes e pequenas empresas. (DOE2.ºCEB, 2017)

A escola tem vários espaços de convívio para os alunos e espaços de sala de aula, sala de computadores, laboratórios (com quadro interativo) e biblioteca escolar (com computadores) (DOE2.ºCEB, 2017), locais importantes onde os alunos se relacionam diariamente.

2.1.2. Grupo-Turma

As turmas acompanhadas foram de 5.º ano. Todas as informações presentes neste ponto - 2.3 - foram retiradas dos dossiers de turma, que se encontram na sala de diretores de turma da escola.

O 5.º 1ª tem 19 alunos, com idades compreendidas entre os 9 e os 12 anos, 12 do sexo feminino e 7 do sexo masculino. O número reduzido de alunos deve-se ao facto de haver 2 alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE), mas apenas um deles com Programa Educativo Individual (PEI). A turma é pouco participativa.

O 5.º 4ª tem 30 alunos, com idades entre os 9 e os 13 anos, 11 do sexo feminino e 19 do sexo masculino. Dos 3 alunos com NEE, apenas um tem um currículo específico individual (CEI) e não se encontra em grande parte das aulas, sendo que os outros não justificam a diminuição do número de alunos. Segundo a PC, em conversas informais, a turma é participativa e dispersa.

2.1.3. Prática Educativa

A PC de Matemática e Ciências Naturais, em conversas informais, referiu o uso dos manuais como imprescindível para a planificação, gestão da aula, e organização de conteúdos e tarefas. Embora não se sentisse segura por não conhecer os manuais, seguia sempre a ordem de conteúdos apresentada.

Segundo a observação realizada, com descrição presente nas notas de campo (cf. Anexo I), em Matemática, é dada prioridade ao trabalho individual e à resolução de exercícios. Os momentos de exposição baseiam-se em vídeos das editoras. O quadro é utilizado para representações visuais do que está a falar.

Nas aulas de ciências, o livro vai sendo lido e explorado consoante perguntas orientadoras da professora, tal como observado (cf. Anexo I). De seguida, a professora escreve um resumo no quadro para os alunos copiarem ou é copiado diretamente do livro. Também em Ciências Naturais a professora recorre a vídeos.

2.2. Problemática e Objetivos

As potencialidades e fragilidades encontradas são: em Matemática e Ciências Naturais que estão diretamente relacionadas com conhecimentos e conteúdos; as relacionadas com as competências transversais/sociais que descrevem atitudes e valores dos alunos; e espaço/gestão da sala, que referem como é gerido o espaço/aula.

	Potencialidades	Fragilidades
Matemática	<ul style="list-style-type: none">• Interesse por jogos e materiais manipuláveis;	<ul style="list-style-type: none">• Cálculo Mental;• Leitura de Gráficos (5.º 1ª);• Noção de igualdade e consequente utilização do sinal de =;
Ciências Naturais	<ul style="list-style-type: none">• Interesse pela preservação do Ambiente;• Identificam as ações governamentais e dos outros para melhorias Ambientais;	<ul style="list-style-type: none">• Não têm noção das consequências das suas ações diárias a nível Ambiental;• Pouca consciência da sua Pegada Ecológica;
Competências Transversais/Sociais	<ul style="list-style-type: none">• Participativos;• Curiosidade e gosto por aprender;	<ul style="list-style-type: none">• Turma conversadora (5º4ª)
Espaço/Gestão da Sala	<ul style="list-style-type: none">• Pares de alunos distribuídos nas mesas (aluno mais forte-aluno mais fraco) (5º1ª)	<ul style="list-style-type: none">• Não é feito trabalho em grupo/a pares.

Tabela 3. Potencialidades e Fragilidades do Grupo-Turma 2.CEB

O projeto de intervenção partiu das potencialidades e fragilidades encontradas (cf. Anexo J) durante o período de observação, que culminaram nas questões-problema:

- i. *Que estratégias se podem implementar para ajudar os alunos a desenvolver o cálculo mental?*
- ii. *Que estratégias se podem implementar para os alunos utilizarem vocabulário matemático adequado?*
- iii. *Como tornar as aulas mais dinâmicas?*
- iv. *Como incutir ações de consciencialização ambiental através de atividades práticas?*

Das problemáticas encontradas, surgiram 4 objetivos (cf. Anexo K):

1. Desenvolver estratégias de cálculo mental com números racionais não negativos;
2. Desenvolver conhecimentos de notação, vocabulário e simbologia matemática;
3. Trabalhar em grupo e com materiais manipuláveis;
4. Melhorar a prática de ações pessoais de preservação da Biodiversidade.

2.3. Estratégias Globais de Intervenção e Atividades Implementadas

A planificação é uma ferramenta chave para qualquer professor, pois torna a aula mais organizada e focada na consecução dos objetivos, facilitando a conceção estratégica da ação e promovendo um ensino e aprendizagem eficaz e relevante (Roldão, 2009, p. 25). Assim, na planificação, foi procurado um equilíbrio entre cinco dimensões fundamentais: (I) Gestão do Tempo; (II) Instrumentos de Registo e organização; (III) Gestão social do espaço e dos materiais educativos; (IV) Diferentes tipos de interação; (V) Instrumentos de Avaliação. Para manter o trabalho mais orientado, criámos cronogramas (cf. Anexo L) que nos ajudam a gerir o tempo.

A **(I) gestão do tempo**, foi feita pela utilização de rotinas já existentes. Para além disto, foram introduzidas atividades práticas em grupo e pares. Em ambas, foi dado um grande destaque a momentos de debate e partilha de ideias.

Os **(II) instrumentos de registo e organização** foram as tabelas de registo nas tarefas experimentais/práticas. Assim, todos tiveram acesso ao trabalho feito e tiveram a oportunidade de partilhar. O quadro foi sempre um apoio para as descobertas feitas.

Quanto à **(III) gestão social, do espaço e dos materiais educativos** foram usados o computador e projetor, dinamizando as aulas com o uso das tecnologias. Foram utilizados materiais didáticos. A planta da sala foi alterada sempre que tal nos pareceu pertinente.

A interação em sala de aula preservou a relação aluno-aluno e aluno-professor, promovendo, **(IV) diferentes tipos de interação**: a pares, em pequenos grupos e em grande grupo.

Como **(V) instrumentos de avaliação**, utilizámos testes de avaliação, minifichas e de questões de aula, na avaliação sumativa. Foi feita também uma avaliação formativa, que incluiu momentos de feedback e de reflexão sobre o trabalho realizado.

A abordagem dos conteúdos seguiu a ordem proposta na planificação do agrupamento, havendo apenas ajuste em Ciências Naturais, de forma a dar mais sentido às aprendizagens feitas. Em Matemática foram trabalhados conteúdos sobre Ângulos, Paralelismos e Perpendicularidades, Triângulos e Quadriláteros e Números Racionais Não Negativos. Em Ciências Naturais, conteúdos relativos à Importância do ar para os seres vivos e Diversidade nos animais.

A diferenciação pedagógica foi constante, tendo sido tomadas em consideração as especificidades dos diferentes alunos (*cf.* Anexo M).

2.4. Processos de regulação e de avaliação

A avaliação, sendo essencial para práticas e aprendizagens futuras, está sempre dependente do funcionamento da pedagogia associada ao que queremos avaliar (Caldeira, 2000). Independentemente do avaliador, a avaliação é sempre um espelho de juízos de valor, de concepções do mundo e da educação, sendo intencional e dependente da interpretação de quem avalia (Sordi, 2001), reforçando a importância do processo (Filho, Ferreira, Moreira, 2012, p.9).

2.4.1. Das aprendizagens

A avaliação das aprendizagens dos alunos foi feita através da aplicação de testes e da observação direta nas disciplinas de Matemática e Ciências Naturais. Em Matemática foram ainda usadas minifichas e questões de aula.

Menino e Santos (2004) referem que os professores devem procurar formas diversificadas para a avaliação dos alunos, “recorrendo além dos testes, a relatórios e outros trabalhos e a desempenhos orais dos alunos e procurar formas práticas e eficazes de registo desses dados de forma a viabilizar uma avaliação formativa mais sistemática e a sua integração na avaliação sumativa” (APM, 1998, citado por Menino e Santos, 2004, p.44). Desta forma, para além dos testes e momentos de avaliação formais, os alunos foram avaliados através de pequenos trabalhos propostos em aula.

A avaliação dos alunos com NEE foi adaptada às suas especificidades, tal como diz Perrenoud (2001), de forma a aproximar-se de competências usuais na vida quotidiana. Conforme o decreto-lei 3/2008 de 7 de janeiro foram feitas adaptações de provas, tempo, local e instrumentos de avaliação sempre que necessário.

2.4.2. Do projeto

A avaliação do projeto de intervenção foi feita com base nos objetivos gerais definidos para o projeto, após a criação de indicadores de avaliação. (cf. Anexo N)

3. ANÁLISE CRÍTICA DA PRÁTICA OCORRIDA EM AMBOS OS CICLOS

Na unidade curricular de PES II foram proporcionados estágios em dois ciclos diferentes, 1.ºCEB e 2.ºCEB, em contextos bastante distintos. O contraste entre os ciclos e contextos foi grande, tal como as aprendizagens que estes proporcionam., sendo fulcral refletir sobre as práticas. A reflexão é essencial para, futuramente, repensarmos as nossas práticas e as conseguirmos adaptar ao grupo-turma que estamos a gerir (Freire, s.d.), tendo o objetivo de transformar e melhorar a prática para ir ao encontro das necessidades de todos os envolvidos (Castro, 2012).

Em ambos os contextos a pluridocência era uma constante, embora de uma forma diferente. No 1.º CEB, os tempos letivos eram partilhados entre os PC's e os PrE's, englobando todas as áreas do currículo descritas na lei (Decreto-Lei nº 139/

2012 de 5 de julho) e as horas definidas para cada área. No 2.ºCEB, a pluridocência era também constante visto existirem áreas curriculares distintas (Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho).

Quanto ao espaço de sala de aula, no 1.º CEB, por ser uma sala permanente para a turma, existem diversos espaços preparados para os alunos, com diversos materiais à sua disposição. Nas paredes da sala estavam expostos diversos materiais de apoio e produções dos alunos. As mesas existentes estavam dispostas por grupos, de forma a fomentar este tipo de trabalho. No 2.ºCEB, por outro lado, as mesas estavam dispostas em pares, viradas para o quadro, e havia algum material informático, não existindo quaisquer produções dos alunos ou materiais de apoio, mesmo que cada turma tivesse uma sala onde passava a maior parte do tempo.

Em ambos os ciclos os alunos tinham um horário.No caso do 1.ºCEB era uma agenda semanal, com tempos fixos , embora a gestão do tempo neste ciclo pudesse ser um pouco mais flexível (dependendo das ocasiões e do professor a lecionar no momento seguinte). O ME (2009), refere o 2.ºCEB como o primeiro contraste com a pluralidade de áreas, no entanto, na E1.ºCEB onde decorreu a prática. os alunos já estavam habituados a “um sistema de gestão e controlo do tempo fragmentado e rígido” (ME, 2009, p. 73).

Uma diferença notória entre os dois contextos relaciona-se com a gestão do tempo. Enquanto no 1.ºCEB havia uma maior oportunidade e incentivo para se autogerirem e a trabalharem com os seus pares, no 2.ºCEB, a prática adotada pela PC não dava oportunidade aos alunos para gerirem o tempo das atividades ou realizarem trabalho em grupo ou a pares

A proximidade entre os alunos era muito mais evidente no 1.ºCEB, havendo uma entreajuda e preocupação permanente com e pelos colegas. No 2.ºCEB, talvez pela forma como era feita a gestão do espaço e das atividades, não era óbvia a proximidade entre os alunos, tendo sido registados alguns atritos entre pequenos grupos da turma. Para além disso, a relação professor-aluno era também muito mais próxima no contexto do 1.º CEB, quer pela forma como estava organizado o trabalho, quer pelo tipo de atitudes dos PC's.

Por outro lado, a aprendizagem, no 1.ºCEB, tinha por base as experiências e conhecimentos anteriores dos alunos, ao contrário do 2.ºCEB em que o ensino partia, quase exclusivamente, do manual. É possível dizer que, no primeiro ciclo, os alunos tinham um papel ativo e partilhavam conhecimentos e opiniões, enquanto no 2.ºCEB a

aprendizagem era feita de forma passiva, sendo os alunos essencialmente recetores de informação. Na minha prática, tentei que as atividades colocassem sempre o aluno como centro do seu processo de ensino, no entanto, as orientações da PC do 2.ºCEB levavam-nos, constantemente, a planificar atividades mais centradas na exposição por parte do professor.

Nos dois contextos procurei estar próxima dos alunos de forma a perceber e atender às suas dificuldades individuais e de grupo. No 2.º CEB, devido à dimensão das turmas e à posição das mesas na sala foi mais complicado ter esta perceção, embora nas tarefas exploratórias que foram feitas procurasse circular pela sala de forma a auxiliar os alunos sempre que necessário (Cadima e Cancela, 2011).

No 1.ºCEB a mediação e a interação social eram pontos centrais do processo educativo (Cássia e Lopes, s.d.) procurando promover e valorizar o respeito, pensamento crítico e trabalho de equipa (Ribeiro, 2010), partindo dos interesses e conhecimentos dos alunos. Em todas as atividades os alunos tinham voz ativa e as aprendizagens partiam dos conhecimentos já adquiridos por eles, tornando-as significativas (Roldão, 2009). No 2.ºCEB o ensino, embora tentasse tomar um rumo exploratório fomentando o pensamento crítico, era muitas vezes expositivo, também pela dimensão do programa e planificação a longo prazo da E2.ºCEB. De qualquer das formas, foi possível experienciar na prática o que é apresentado em Abrantes (2008) quando diz que os professores do 2.ºCEB são mais fiéis ao manual.

Também a avaliação era bastante diferente nos dois contextos. Em ambos os ciclos foram feitas avaliações diagnósticas, no entanto, no 2.ºCEB foram feitas de modo formal, numa ficha, e no 1.ºCEB de modo informal, através da observação direta ou de propostas realizadas em grupo.

Enquanto no 1.ºCEB os alunos faziam uma autoavaliação e reflexão, constante e participada semanalmente (conselho de turma e Plano Individual de Trabalho), no 2.ºCEB os alunos eram submetidos a avaliações formais que, muitas vezes, os deixava em grande ansiedade e sem conseguirem fazer a prova de forma adequada. Não foram feitas autoavaliações com os alunos do 2.ºCEB visto que seguimos as rotinas já implementadas pela PC, não alterando a forma de avaliação. A avaliação sumativa foi realizada apenas no 2.ºCEB visto que no contexto do 1.ºCEB, através do MEM, se pensa numa avaliação formativa. Desta forma, através do feedback, foi procurado que os alunos tivessem a perceção das suas capacidades e fragilidades, conseguindo gerir o seu trabalho de forma a ir ao encontro destas. No 2.ºCEB foi

nossa preocupação dar um constante feedback aos alunos, nas tarefas a pares, visto esta ser uma nova modalidade de trabalho praticada na sua sala.

A diferenciação pedagógica procurou-se constantemente nas duas práticas, embora de forma diferente. Como estagiária, foi necessário atender às propostas dos PC's, pelo que as diferenças na prática da diferenciação pedagógica se devem à conceção de diferenciação que os PC's tinham. No 2.ºCEB a diferenciação pedagógica era feita, essencialmente, através da individualização dos materiais, esta diferenciação, porém, apenas contemplava as especificidades dos alunos que tinham NEE, isto é, aqueles que estavam ao abrigo do Dec.-Lei 3/2008 e podiam, por isso, ter adaptações curriculares ou CEI's. Assim, não existia qualquer processo de diferenciação ou ajuda específica para aquelas crianças que tinham dificuldades ou ritmos de aprendizagem diferentes. Por sua vez, essa "diferenciação" dos materiais era essencialmente notória nos testes e fichas de avaliação.

Pelo contrário, no 1.ºCEB a diferenciação pedagógica estava presente no dia a dia. Esta era feita através das perguntas dirigidas aos alunos e das propostas realizadas por eles (que eram escolhidas por si por estarem cientes das suas capacidades e dificuldades). Era constante a ajuda em sala de aula, sendo que as deslocações dos docentes pela sala tinham como objetivo garantir a atenção a todos os alunos e a resposta às suas necessidades em cada momento, diferenciando pedagogicamente, independentemente do ano de escolaridade ou idade.

Um outro aspeto a considerar é a planificação, essencial na atividade pedagógica (Arends, 2008), mas que, sem deixar de constituir uma orientação do percurso (Roldão, 2009), necessita de ser de tal forma moldável que, no momento da atividade, seja possível fazer adaptações aos diferentes alunos e necessidades que revelem. A planificação, no contexto do 1.ºCEB, foi construída de forma menos fechada e dando mais margem de manobra para as necessidades do momento, que no contexto eram recorrentes, visto os alunos terem voz ativa. No 2.ºCEB, a planificação era mais fechada, tanto pela planificação a longo prazo definida pela escola, como pela rigidez exigida pelos professores que acompanharam o estágio. Esta falta de flexibilidade não foi totalmente assumida pelas estagiárias, que consideraram necessário realizar adequações às dificuldades e interesses dos alunos.

Outra grande diferença percecionada entre os dois ciclos foi a abertura para a partilha e descoberta. Enquanto no 1.ºCEB, pela forma de trabalho promovida pelos PC's, os alunos conseguiam explicar-se e partilhar perspetivas, debatendo, no 2.ºCEB

os alunos não conseguiam fazê-lo. Numa das turmas o barulho era tal que as poucas partilhas que existiam, embora ricas, não concentravam a atenção da turma e, na outra turma, os alunos não estavam preparados para este tipo de trabalho, esperando que lhes fosse dada a resposta por quem estava a orientar a aula. No entanto, no final do estágio do 2.ºCEB, na turma mais barulhenta, foi possível ver que os alunos já estavam mais interessados em partilhar as suas descobertas a turma já estava mais disponível para ouvir os colegas, tornando os debates mais ricos pelas diferentes perspetivas e formas de resolução das tarefas.

Em síntese, identificaram-se diferenças entre os contextos e as práticas no 1º e o 2º essencialmente ao nível (i) da organização do espaço, (ii) da perspetiva sobre a função da planificação, (iii) do método e estratégias de ensino, (iv) da conceção de diferenciação pedagógica e (v) da avaliação. Embora existam características estruturais relacionadas com a organização das escolas destes 2 ciclos de ensino, as diferenças percecionadas não decorrem dessas características, mas das opções pedagógicas e didáticas das escolas e dos professores que lecionam nos dois contextos em que decorreram os estágios.

No entanto, as duas práticas realizadas, no 1.ºCEB e no 2.ºCEB, foram muito positivas, proporcionando diversas aprendizagens. A principal foi a tomada de decisões em situações imprevistas, que decorreram ao longo dos dois estágios, e que são uma preparação para o futuro profissional, em que situações imprevistas vão ser constantes.

2.ªPARTE

1. APRESENTAÇÃO DO ESTUDO

Este estudo foi desenvolvido durante a PES II, numa turma multinível do 1.º CEB, com alunos do 1.º ao 4.º ano de escolaridade. O foco do estudo é a socialização, a autonomia e a aprendizagem através do trabalho de projeto.

2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

2.1. Turmas Multinível: Necessidade ou Opção?

“O conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP) conduz-nos para a importância da utilização, em sala de aula, do trabalho em grupos heterogêneos, proporcionando Aprendizagem Cooperativa (AC), com apoio do professor e dos colegas, em ambiente favorável à atividade do aluno, tirando vantagem das diferenças de todos e arriscando no potencial de cada um.” (Sá, 2015, p.20)

Turmas multinível são turmas que envolvem crianças de diferentes idades e anos de escolaridade (Little, 2001, citado por Quail e Smyth, 2014), acontecendo por todo o mundo em países desenvolvidos e em desenvolvimento (Cornish, 2006). Nestes grupos, muitas vezes, é colocado mais do que um professor a trabalhar com o grupo de alunos (Hyrý-Beihammer e Hascher, 2015). Comparando estas turmas com aquelas que têm apenas um ano de escolaridade (turmas de nível) em termos de aprendizagens académicas não existe uma diferença significativa (Veenman, 1995, citado por Quail e Smyth, 2014).

Segundo Lemos (2001) existem duas razões para a composição destes grupos heterogêneos: opção, através de modelos pedagógicos específicos; necessidade, por razões burocráticas/administrativas. De qualquer das formas, Cochito (2004), refere que este tipo de grupos é fundamental - os diferentes níveis, estilos de aprendizagem e competências - para a cooperação e vantagens da mesma. Esta heterogeneidade, “contribui para a promoção de um pensamento mais profundo, um maior intercâmbio de explicações e uma maior tendência para que os alunos assumam pontos de vista diferentes” (Fontes & Freixo, 2004, citados por Marques, 2017, p.4).

Por sua vez, Kalaoja e Pietarinen (2009), citados por (Hyrý-Beihammer e Hascher, 2015) referem diversos benefícios do ensino em turmas multinível, como o

ensino centrado no aluno, os processos diferenciados de ensino, a criação de uma atmosfera segura e motivadora, o apoio individual, etc. Heinzl (2007), citado por Hyry-Beihammer e Hascher (2015), defende também este tipo de grupos-turma visto que, para além dos benefícios já apresentados, não compara os alunos do mesmo ano ao mesmo tempo, respeitando o ritmo de aprendizagem de cada um.

Formosinho (1996) refere que o ensino de massas - turmas de nível em que as crianças são organizadas consoante a sua idade - leva a uniformizar alunos que têm as suas especificidades e individualidades: “São assim esquecidos conceitos como a individualidade de cada aluno, onde cada um deve ser visto como um ser único, com motivações, ritmos e vontades específicas” (Correia, 2014, p.4). Em turmas que englobam os diversos anos de escolaridade, para além de se abordar “os conteúdos que se preconizam nos programas e currículos que regem o seu funcionamento” (Monteiro, 2012, p.34) torna-se mais fácil a abordagem a outro tipo de competências (Lopes, Rutherford, Cruz, Mathur e Quinn, 2006). Assim, as diversas competências sociais, como a autonomia e a cooperação, surgem de forma espontânea nestes contextos (Sá, 2015).

Ao abordar as competências sociais a par das diferentes áreas do saber, de forma integrada e espontânea no currículo e na sala de aula, estamos a valorizar este equilíbrio potenciador de desenvolvimento dos diferentes alunos (Monteiro, 2012). Já Lopes e Silva (2009) referiam a importância das parcerias de trabalho nas aprendizagens e Fontes e Freixo (2004) afirmam que as crianças podem retirar destas experiências (com os pares) benefícios semelhantes ao mesmo contacto com professores. Bertrand (2001), citado por Sá (2015), refere que estas situações de aprendizagem, através do contacto com diversas perspetivas e níveis de desenvolvimento, levam os alunos a formarem-se num contexto motivador.

Um contexto que propicie o contacto com diversos níveis de desenvolvimento, para além da cooperação e dos benefícios já referidos pela aprendizagem com os pares, propicia ainda o desenvolvimento, na perspetiva de Vygotsky (Monteiro, 2012). Vygotsky referia-se “à existência de uma Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) que tem a ver com aquilo que as crianças poderão ser capazes de fazer para além das suas capacidades” (Monteiro, 2012, p.36), ou seja, quando um aluno realiza determinada tarefa, com a assistência de outro, está a aprender para, em breve, conseguir realizar a mesma atividade sem auxílio. Também Gray (2011) considera esta interação entre crianças em diferentes níveis de desenvolvimento, mais

enriquecedora do que aquela que se tem apenas com o adulto. Isto porque estando mais próximas do que o adulto ao nível da idade, interesses, habilidades, nível de energia e tempo disponível, mais facilmente as crianças se comportam dentro das ZDP das que são mais novas (Costa, 2015).

Teixeira et al. (2011), referem que já Pavan (1992) mencionava as melhorias que os grupos heterogéneos traziam aos alunos que faziam parte destes: melhorias a nível de autoestima, tolerância, cuidado, entreaajuda, cooperação, gosto pela escola, autonomia, responsabilidade, relações interpessoais, entre outros (Teixeira et al, 2011). Este contacto e entreaajuda no desenvolvimento de competências e conhecimentos leva a que, tanto os alunos que estão a ser ajudados como os que estão a ajudar, se desenvolvam (Rasmussen, 2005). Este desenvolvimento e noção da realidade que rodeia as crianças leva a que os alunos se adaptem, constantemente às interações e à complexidade das mesmas (Costa, 2015), contactando de forma constante com orientações voltadas para o futuro (Sá, 2015)

“A interação entre os pares apresenta-se assim como uma forma de se realizarem novas aprendizagens, antecipando o desenvolvimento cognitivo da criança” (Monteiro, 2012, p.36) na qual é maximizada a aprendizagem de cada aluno envolvido (Lopes e Silva, 2009). A ZDP é, então, essencial para a aprendizagem e desenvolvimento, ou seja, a interação é essencial para o desenvolvimento potencial (Gaisita, 2015), visto que “a partilha de conhecimentos e significados é um grande alicerce para a evolução das crianças” (p.22).

Com efeito, segundo Gaisita (2015) “percebe-se que são vários os processos de aprendizagem que ocorrem na ZDP, tendo sempre por base as interações sociais, que proporcionam momentos dinâmicos de aprendizagem” (p.24). No entanto, Hyry-Beihammer e Hascher (2015) referem a formação de professores como deficitária quando a este tipo de turma, e de prática, enumerando outros estudos que criticam o mesmo.

As práticas de sala são uma opção do professor, ou da instituição, embora devam ser orientadas de modo a que exista “progressão individual dos alunos, num contexto educativo e sociocultural frequentemente heterogéneo” (Pato, 2001, p.9). De qualquer forma, as práticas adotadas em turmas multinível podem ser abordadas também em turmas de nível, visto que o que está na base de ambas é a heterogeneidade do grupo de alunos (Hyry-Beihammer e Hascher, 2015).

Kalaoja (2006) e Cornish (2006), referidos por Hyry-Beihammer e Hascher (2015), abordam diversas práticas de sala de aula que os professores de turmas multinível podem adotar. Com base nesses autores, Hyry-Beihammer e Hascher (2015), expõem 3 práticas-base: formação de grupos, seleção de conteúdos para os diferentes grupos e preparação de atividades e materiais didáticos.

Taole (2017) recorre a um guia para professores de turmas multinível definido por Vincent (1999) e identifica 6 aspetos fundamentais da prática com estas turmas: 1. Organização da sala; 2. Gestão e Rotinas da turma; 3. Organização do currículo e gestão das necessidades dos alunos; 4. *instructional delivery and grouping*; ; 5. Aprendizagem autónoma; 6. Planificação e tutoria de pares. Estes aspetos foram validados pelos professores participantes no estudo que este autor realizou, que os consideraram como essenciais para o sucesso do ensino multinível. Para além destes aspetos, Smit e Engeli (2015) referem que as atividades desenvolvidas nestas turmas devem ser feitas de forma a que, numa mesma atividade, sejam requeridas diferentes capacidades aos diferentes alunos, consoante as suas capacidades e necessidades (Broome, 2009; Hoffman, 2002).

Miller (1991), citado por Smit e Engeli (2015), reporta 5 problemas que surgem para as práticas em turmas multinível: (1) inadequação da formação dos professores, (2) necessidade de materiais de diversos níveis e tipos, (3) pouca flexibilidade do currículo, (4) fraca preparação das instituições para a receção destes grupos e (5) pouca motivação dos professores. Num estudo realizado por Smit e Engeli (2015), estes demonstraram que havia uma correlação entre a atitude dos professores e os resultados dos alunos em turmas multinível.

2.2. Cooperação e Autonomia

“A interação entre pares é mais facilitadora que a simples interação entre crianças e professores, dadas as perspetivas partilhadas e experiências de vida que as crianças traziam para o processo de escrita colaborativa” (Melo & Veiga, 2013, p. 282).

Os alunos devem, sempre, ser os sujeitos do seu próprio processo de aprendizagem (Mendonça, 2012). Desta forma, estando em constante construção e transformação, pessoal e em grupo, os alunos poderão ter uma melhor noção sobre as suas ações futuras, o modo como devem intervir e de que forma as suas ações e decisões podem alterar o que está à sua volta. A escola torna-se, então, um espaço

de construção e valorização do respeito pelo outro e pelo que nos rodeia, no qual todos pensam e trabalham em equipa (Ribeiro, 2010).

Como referem Collares e Moysés (1996), os alunos não são “tábuas rasas”, ou seja, a bagagem de cada um é composta pelas suas vivências. Desta forma, cada aluno tem alguma coisa para oferecer e partilhar com o seu grupo, independentemente da idade e capacidade (Folque, 2012). Martins (s/d) refere que o importante não é a figura do aluno ou do professor, mas sim todo o campo de interações que é criado no processo de ensino e aprendizagem. A escola deve dar sentido às aprendizagens com base nos conhecimentos já trazidos de casa, construindo mais saberes individuais ao ensinar e aprender com os outros, dando oportunidade a todos para ensinar e aprender (Niza, 2013).

Rasmussen (2005), citado por Costa (2015), refere que, mesmo havendo etapas de desenvolvimento definidas para as crianças, esta progressão não é igual para todas. Desta forma, a escola de nível - organizada por turmas com crianças de igual idade – é comparada por Katz et al. (1990), citado por Costa (2015), a uma fábrica em que todas as crianças, independentemente das suas individualidades e dificuldades, são tratadas da mesma forma. Teixeira et al. (2011) descredibilizam esta “fábrica”, dizendo que nem todos adquirem as mesmas competências ao mesmo tempo nem da mesma forma.

Em turmas heterogéneas em idade, as crianças têm oportunidade de lidar com crianças mais velhas e com crianças mais novas, lidando com uma grande diversidade de níveis de desenvolvimento (Costa, 2015). Lemos (2001) refere que os grupos heterogéneos já existem há algum tempo, embora maioritariamente por necessidade, no entanto, ao dar oportunidade às crianças para lidarem com diferentes níveis de desenvolvimento, é possível

“enriquecer a aprendizagem social e cognitiva das crianças, criando uma zona de capacitação que vai para além do que a criança é capaz de fazer sozinha, incluindo atividades que pode realizar com sucesso com a ajuda do educador e colegas, num grupo inclusivo e diversificado.” (Niza, 1992, em Folque, 2012, p. 53).

Esta oportunidade de desenvolvimento através de interações e da envolvimento num grupo – interação social - (Rasmussen, 2005) leva a que os alunos, de forma individual, aprendam por se encontrarem num contexto social rico (Folque, 2012). Esta interação, através de interesses em comum, inserção em subgrupos, apoios e

empatia, fomenta a cooperação (Costa, 2015, apud Gray, 2011 e Rasmussen, 2005) e a aprendizagem de capacidades essenciais na vida em sociedade (Costa, 2015), tal como a autonomia para aprender e para ensinar. Esta cooperação, conseqüentemente, pode levar crianças que se encontram num nível de desenvolvimento mais baixo que o esperado para a sua idade se sintam mais motivadas e confiem nas suas capacidades ao interagirem com as outras, tornando-se mais autónomos, mantendo o seu próprio ritmo (Costa, 2015; Rasmussen, 2005).

A “autonomia é um procedimento de educação social que tende, como os demais, a ensinar os indivíduos a sair do seu egocentrismo para colaborar entre si e submeter-se às regras comuns.” (Piaget, 1962, citado por Pablo, s.d., p.7).

Esta cooperação intelectual é determinante no processo de desenvolvimento dos alunos (Salvador et al, 1999). Melo e Veiga (2013) referem que a partilha e o trabalho conjunto com os pares de outras idades favorece o sucesso não apenas do trabalho coletivo, mas também do trabalho realizado individualmente. Também Monteiro (2012) refere estudos levados “a cabo por David W. Johnson (citado por Bessa & Fontaine, 2002) [que] mostraram que a aprendizagem cooperativa, em comparação com a aprendizagem individualista, levava a atitudes mais positivas por parte dos alunos em relação às suas aprendizagens” (p. 39).

Torna-se essencial “educar para a autonomia, para que cada um encontre o seu próprio ritmo de aprendizagem e, ao mesmo tempo, é importante educar para a cooperação, para aprender em grupo, para intercambiar ideias, participar em projetos, realizar pesquisas em conjunto” (Moran, 2000, p.6). Este tipo de trabalho só é possível se o professor conseguir criar “um contexto comunicacional participativo, interativo, vivencial” entre os alunos (Moran, 2000, p.6).

Pato (2001) refere o ensino mútuo como mais eficaz do que a explicação do adulto, promovendo o trabalho em equipa, uma intervenção autónoma e crítica e uma resolução de problema cooperativamente (Lopes e Silva, 2009). Por sua vez, Arends (2008) refere que um dos aspetos mais importantes da aprendizagem cooperativa são as aprendizagens, a diversos níveis, que proporciona aos alunos, criando situações de diferenciação pedagógica sem que esta se torne discriminativa (Cochito, 2004). Neste sentido, parece possível concluir, como Sá (2015, p.25), que a aprendizagem cooperativa é “uma metodologia de aprendizagem estimulante, ativa e aberta, em que numa equipa de alunos que se objetiva vencedora, cada qual sai vencedor!”.

2.3. Metodologia de Trabalho de Projeto

“ [A MTP] aceita a criança como construtora de significados a partir da análise da realidade que vai reconstruindo. As tomadas de decisão e os avanços e recuos inerentes a este processo, que implicam tomadas de decisão, contribuem para o desenvolvimento consciente da sua cidadania.” (Almeida, 2010, p.31)

Nos primeiros anos de escolaridade as crianças estabelecem e desenvolvem os processos, os conceitos e as atitudes básicas (Gonçalo, 2011, apud Harlen, 2007), pelo que deve ser valorizada a promoção do trabalho cooperativo através projetos, que são “algo intencional e que envolve a construção de um plano” (Gomes, 2011, p. 41). Este tipo de trabalho, a Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP), permite aos alunos – inclusive os que normalmente têm mais dificuldade na socialização - desenvolver atitudes de autonomia, cooperação e respeito pelo outro (Castro, 2012).

O trabalho de projeto, com “amplos textos, pretextos e contextos para conversas genuínas entre adultos e crianças, e também das crianças entre si” (Vasconcelos, 2011, p. 10) contribui para que sejam feitas aprendizagens significativas através de uma participação ativa dos alunos nas tarefas (Perrenoud, 2001), envolvendo-os na “resolução de problemas reais ou na busca de respostas desconhecidas” (Vasconcelos, 2011, p. 9). Como atividade construtiva, e uma vez que "conhecimento, experiência e interação estão intrinsecamente ligados, não existem independentemente, constituem-se mutuamente" (Cochito,2004, p.3), os projetos levam os alunos a gerir conteúdos, pesquisas, organização e ainda a gerirem-se relacional e pessoalmente, muitas vezes levando-os a trabalhar fora da sua zona de conforto, levando cada um a completar ou iniciar, com a ajuda dos outros - reforçando a perspetiva abordada anteriormente sobre a ZDP (Vasconcelos, 2011) -, aprendizagens sobre determinado tópico, ao mesmo tempo que desenvolve a autonomia (BIE, 2008).

Segundo Plaza (citado por Oliveira, 2011) é “impossível conhecer as partes sem conhecer o todo, bem como conhecer o todo sem conhecer particularmente as partes” (p.25) sendo importante a promoção de um conhecimento global sobre um determinado tema ou conteúdo, uma vez que só partindo de uma contextualização global, será possível adquirir conhecimentos parciais e específicos (Oliveira, 2011).

Em MTP, a interdisciplinaridade promove este conhecimento global que integra os diferentes saberes, assegurando e garantindo, desta forma, a qualidade das aprendizagens de todos os alunos (Faria, 2007, referido por Oliveira, 2011). Ao mesmo tempo, a MTP promove a manutenção do interesse e curiosidade relativamente a um certo tema, uma vez que as aprendizagens partem comumente de problemas vivenciados e experimentados anteriormente pelos alunos (Hoernig & Pereira, s.d.), promovendo “o desenvolvimento de competências pessoais, interpessoais e sociais” (BIE, 2008, p.5)

Independentemente da metodologia adotada pelo professor, este necessita de basear a sua prática em cinco áreas de forma a promover a MTP: (I) motivar e orientar - estimulando a curiosidade do aluno e alargando o seu campo de interesses; (II) organizar - propondo novos trabalhos, definindo os grupos e distribuindo tarefas; (III) observar/supervisionar - garantindo que as atividades estão a ser cumpridas; (IV) avaliar - fornecendo feedback e dando indicações; (V) investigar e refletir criticamente - mantendo-se científica e tecnologicamente atualizado (Sá, 2015). Caso o professor consiga pôr em prática estes princípios, encoraja o espírito investigativo, preparando os alunos para o mundo além da escola (BIE, 2008)

A MTP, uma investigação coletiva assumida por um grupo para a resolução de um problema ou a resposta a uma questão, pressupõe a participação e tomada de decisões por parte de todos, através da distribuição de tarefas (Felix, 2014). O trabalho cooperativo, para além de colocar os alunos no centro do seu processo de ensino-aprendizagem (Rangel e Gonçalves, 2010), respeita o ritmo dos alunos e pode tomar tantos caminhos quanto os necessários para que todos sejam parte integrante do trabalho a desenvolver (Perrenoud, 2004). Desta forma, os projetos “conduzem à motivação do aprendente” (Pablo, s/d, p.9) através da problematização de um tema e/ou situação – que pode levar à produção de conhecimento (Mitre et al., 2008).

Santos, Fonseca e Matos (2009) referem que a MTP surgiu a partir das teorias de Piaget e Vigotsky e nas práticas de Dewey, Kilpatrick e Freinet. De acordo com estes autores, “as crianças devem apresentar-se ativas para aprender e produzir qualquer coisa, aprender a pensar e a viver em sociedade, colaborando com os outros, remetendo tudo para uma educação cooperativa” (Durand, 2012, p.31), sendo a liberdade e o interesse da criança princípios fundamentais, tal como a participação ativa da mesma, para que a consigam entender como ato social (Leite, 2003).

A MTP engloba várias fases, embora estejam interligadas e não sejam estanques. Vasconcelos (1998) definiu 4 fases: 1. Definição do Problema; 2. Planificação e lançamento do trabalho; 3. Execução; 4. Avaliação/ Divulgação. Na fase 1. é pressuposto que os alunos façam surgir o tema a trabalhar, debatendo as ideias e conhecimentos já existentes, sendo que o professor deve validar a pertinência do tópico a estudar (Katz e Chard, 2009, em Felix, 2014). Aliás, é de salientar que “o professor assume o papel de interventor, isto é, atua de forma direta frente aos processos de aprendizagem dos alunos, guiando-os, orientando-os, desafiando-os” (Dias & Bhering, 2005, em Gaisita, 2015, p.34). Na fase 2. é expectável que os alunos planifiquem o seu trabalho, com o auxílio de um instrumento próprio, definindo o que já sabem, o que procuram saber e a forma como o vão fazer (Rangel e Gonçalves, 2011). Esta planificação poderá ser alterada à medida que surjam aspetos novos (Costa e Pequito, 2007, e Vasconcelos, 2011, em Felix, 2014). Em 3. os alunos aprofundam a informação recolhida e discutem as diferentes e novas ideias (Vasconcelos, 2011), trabalhando na ZDP e na Zona de Desenvolvimento Atual (ZDA). Por fim, em 4. é consolidado o saber (Vasconcelos, 2011) através de um produto que é apresentado aos pares, família, etc (Rangel e Gonçalves, 2010). O importante é que, ao divulgarem o projeto, haja uma consolidação e exposição dos conhecimentos que foram trabalhados (Felix, 2014).

Em termos temporais, não há uma definição restrita, sendo que à medida que as crianças vão trabalhando com MTP o tempo para a realização de um projeto deverá ser menor (Silva, 2005), visto que se vão tornando “progressivamente mais competentes em conceber, planear, desenvolver, avaliar e comunicar projetos” (Oliveira, citado por Silva, 2005, p.61). Desta forma, o tempo de desenvolvimento do projeto é pouco importante desde que os alunos desenvolvam competências de socialização e autonomia, tal como conhecimentos ligados à temática trabalhada. Igualmente, o tema não está limitado pois “restringi-lo a um conteúdo ou a um conjunto limitado de conteúdos pode torná-lo limitador do âmbito do projeto e restringir as possibilidades de exploração que abre” (Leite e Arez, 2011, p.97), sendo que devemos validar as cadeias de ideias, conhecimentos e atitudes que vão surgindo (Leite e Arez, 2011)

Monteiro (2012) aponta que a MTP visa “outro tipo de trabalho e preparação por parte do educador/professor” (p.86) relativamente às práticas de ensino tradicional. No entanto, como já referido anteriormente, a formação inicial dos professores nem

sempre os prepara para tal. Para além disso, Félix (2014), citando Rangel e Gonçalves, 2010), refere que esta metodologia deve ser usada a par de outras, visto que nem todos os objetivos do currículo e as necessidades dos alunos são alcançáveis através da MTP. Torna-se importante que as práticas em sala de aula englobem perspetivas pedagógicas cooperativas, competitivas e individuais pois, como refere Monteiro (2012), citando Fontes e Freixo (2004), quando são postas em prática as três abordagens existe mais motivação, um melhor clima de sala e um maior desenvolvimento das competências sociais.

3. METODOLOGIA

A investigação em educação é essencial para o desenvolvimento e aperfeiçoamento contínuos da prática educativa

Borg & Gall, 1989, p. 4

3.1. Definição da Problemática

Como já descrito na primeira parte deste relatório, a turma neste contexto é multinível, ou seja, os alunos que fazem parte desta pertencem a diversos anos de escolaridade, do 1.º ao 4.º ano. Este tipo de turma é uma opção do colégio, que se identifica com a pedagogia do MEM (*cf.* Anexo A).

Desde o primeiro contacto com o colégio, revelei interesse em saber como seria gerir a aprendizagem, de acordo com os currículos definidos para os diferentes anos, de todos os alunos. Desta forma, tomei a decisão de estudar um momento bastante importante e apreciado pelos alunos, como observado e comentado com os PC's: o momento de projetos. É importante referir que a problemática da investigação teve em conta os meus interesses pessoais, a pertinência do tema e, claro, a oferta do contexto e interesse dos alunos (Sousa e Baptista, 2016). Como já abordado no capítulo anterior do presente relatório, são vários os autores que defendem este tipo de turma como potenciador da socialização e autonomia para as aprendizagens. Ao depararmo-nos com um contexto deste tipo questionámo-nos sobre como a organização de turmas multinível no 1º ciclo influencia o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos.

3.2. Objetivos de Estudo

Desta forma, tendo em conta o contexto e o tipo de trabalho feito pela turma, o presente estudo tem como principal objetivo:

- estudar os efeitos da formação de uma turma multinível no 1º ciclo na socialização, autonomia e aprendizagem dos alunos.

Através da definição do objetivo do estudo é, posteriormente, mais fácil definir o rumo da investigação (questões de investigação e objetivos específicos) (Sousa e Batista, 2016). Torna-se importante observar as interações dos alunos inscritos nos diferentes anos de escolaridade, referindo a entreajuda e aprendizagem entre os mesmos, de forma a saber se é apenas a ajuda dos alunos mais velhos aos mais novos ou se, independentemente da idade e do ano de escolaridade, cada um pode ajudar o seu par de diferente forma. A definição de objetivos para a realização do estudo é fundamental visto que guia a conduta e aprendizagens que se querem fazer (Zabalza, 2003, em Lage, 2017).

Assim, do objetivo geral antes definido decorrem objetivos mais específicos:

- Conhecer o tipo de interações e formas de socialização que se estabelece entre crianças de diferentes idades em turmas multinível, durante a elaboração de um trabalho conjunto;
- Identificar o contributo do trabalho conjunto de crianças de diferentes anos de escolaridade para o desenvolvimento de comportamentos e atitudes favoráveis à autonomia;
- Conhecer os resultados de aprendizagem de crianças de diferentes anos de escolaridade participantes num trabalho conjunto.

3.3. Questões de Investigação

De acordo com o descrito no ponto anterior, torna-se importante definir questões de investigação às quais se pretende dar resposta. Para tal, foi necessário escolher situações em que os alunos trabalhassem em conjunto, independentemente do seu nível de aprendizagem e ano de escolaridade. Neste sentido, considerámos que o trabalho de projeto (metodologia já utilizada nesta turma pelos docentes) seria uma situação privilegiada para poder estudar os efeitos de uma organização multinível no 1.ºCEB. Desta forma, procurou-se saber:

Como é que o trabalho de projeto numa turma multinível de 1.º Ciclo contribui para:

- *O desenvolvimento da socialização?*
- *O desenvolvimento da autonomia?*
- *A aprendizagem efetiva dos alunos?*

3.4. Opções Metodológicas

Definidos os objetivos do estudo e as questões às quais se pretende dar resposta é essencial enquadrar o presente estudo no paradigma metodologia qualitativa (Erickson, 1986, em Solé, 2018), na medida em que retrata fenómenos sociais e pretende “compreender, de forma empírica, o processo perante o qual as pessoas constroem significados e descrever em que consistem esses mesmos significados” (Bogdan & Biklen, 1994) e “interpretar dados subjetivos, sentimentos ou crenças” (Papalia et al, 2009, citado por Cardoso, 2016).

Sendo que se pretende “particularizar e compreender os sujeitos e os fenómenos na sua complexidade e singularidade” (Baltazar, 2013), este estudo define-se, especificamente, como Estudo de Caso, indicado para investigadores isolados e não tendo necessidade de uma generalização (Bell, 1997). A importância deste tipo de estudos prende-se com a procura de significado dos dados recolhidos, que retratam uma realidade “dependente do contexto onde foi produzida e só poderá servir a outro contexto se devidamente adequada a ele, por quem o conheça na perfeição” (Pinto, 2010).

O estudo de caso incide em unidades individuais com características próprias e tem como finalidade a análise aprofundada e intensiva de um fenómeno multidimensional no seu contexto, utilizando diversas fontes de dados e técnicas (Coutinho, 2013).

Com efeito, o Estudo de Caso foca-se numa situação específica, única, e nas suas características essenciais (Ponte, 2006). Este processo de organização e tratamento de dados de investigação deve, então, privilegiar o ambiente natural em que se está a investigar (Cardoso, 2013).

Sendo um tipo de estudo que envolve uma situação específica e que utiliza como amostra pequenos grupos de uma turma, é essencial ter em conta as características dos participantes, o contexto e objetivo de estudo, sendo que quem investiga deve dominar “o campo de ação em que se move e que possa aceder a

todas as situações em que o objeto de análise se encontra” (p.129, Cardoso, 2013). Assim sendo, o papel do investigador é fundamental na medida em que a recolha de dados depende da sua compreensão do contexto (Sousa & Baptista, 2011 em Cardoso, 2012).

Neste tipo de estudos, como já assinalavam Ludke e André (2005, referidos em Amaro, 2016), é através da recolha de dados e das experiências pessoais que serão interpretados e compreendidos os casos estudados, pondo em prática uma reflexão pessoal constante. Com esta perspetiva reflexiva de recolha é possível fazer uma análise das interações sociais mais compreensiva (Pardal e Lipes, 2011 em Amaro, 2016), o que é essencial numa investigação que visa estudar valores sociais - autonomia e a socialização.

O estudo aqui a presentado dividiu-se em 6 grandes momentos, definidos no quadro abaixo. É de notar que alguns momentos ocorreram em simultâneo, temporalmente, por se justificar pelas especificidades do contexto.

1.º Momento: Recolha e Análise de dados (21 de março a 30 de abril)	
Caracterizar a turma Caracterizar o contexto Caracterizar a prática Definir Potencialidades e Fragilidades do grupo Garantir os aspetos éticos de investigação	<u>Documentos consultados:</u> Plano de Trabalho de Turma Regulamento interno Projeto Educativo <u>Instrumentos de recolha de dados:</u> Guião das entrevistas Conversas informais com os PC's Notas de campo (observação não participante) Autorizações estudos
2.º Momento: Definição do objetivo de estudo e das questões orientadoras da investigação (9 de abril a 18 de abril)	
Fazer a revisão da bibliografia Definir os objetivos da investigação Definir as questões de investigação	<u>Documentos consultados:</u> Bibliografia pertinente <u>Instrumentos de recolha de dados:</u> Conversas informais com os PC's Notas de campo
3.º Momento: Escolha dos projetos a acompanhar (23 de abril a 7 de maio)	
Escolha dos projetos a acompanhar (grupos multinível)	<u>Instrumentos de recolha de dados:</u> Conversas informais com os PC's Notas de campo
4.º Momento: Aplicação de teste dos instrumentos de recolha de dados (24 abril a 4 de maio)	
Definir e elaborar instrumentos de recolha de dados indo ao encontro das questões definidas	<u>Instrumentos de recolha de dados:</u> Pré-Grelha de observação 1 (Anexo O) Pré-Grelha de observação 2 (Anexo P) Pré-Grelha de observação 3 (Anexo Q) Grelha de observação (Anexo R)
5.º Momento: Recolha de Dados (3 de maio a 15 de junho)	
Acompanhar as sessões Pedir consentimento aos intervenientes	<u>Instrumentos de recolha de dados:</u> Grelha de observação (Anexo R)

	Materiais dos Projetos (Anexo S, Anexo T, Anexo U)
6.º Momento: Análise de Dados (15 de junho a 28 de junho)	
Analisar os resultados Retirar conclusões	<u>Instrumentos de recolha e análise de dados:</u> Grelhas de observação (Anexo V, Anexo W, Anexo X, Anexo Y, Anexo Z) Análise dos Projetos

Tabela 4. Momentos do estudo: tarefas e instrumentos

O 1.º Momento fez parte do Projeto de Intervenção no 1.ºCiclo. Para conseguir ter uma caracterização do grupo turma, da prática e do contexto foi preciso recolher dados e, posteriormente, analisá-los. Desta forma, a recolha e análise documental, essencial neste momento e nos estudos de caso (Meirinhos e Osório, 2016), deu-nos acesso a informações sobre os participantes e o contexto (Ludke & André, 2005, em Cardoso, 2013). Foram consultados os documentos oficiais da instituição, sendo que a análise do Projeto Educativo teve de ser presencial, por regra imposta pela instituição, o que prejudicou um pouco a análise do documento por falta de tempo e necessidade de partilha com grupos que se encontravam noutra edifício do colégio. A análise documental é considerada “imprescindível na investigação de carácter qualitativo” (p.30, Lage, 2017) por integrar informação que, muitas vezes, não é notável na observação direta.

A observação direta, nesta primeira fase foi, essencialmente, não participante. Desta forma, o observador não se integrou nas atividades e, apostando neste papel exterior, diminuiu a possibilidade de influenciar ou condicionar a situação (Lage, 2017).

A observação foi registada essencialmente através de notas de campo e permitiu-nos recolher dados na própria situação. Segundo Bogdan e Bilken (1994, p.150), por notas de campo entende-se o “relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa no decurso da recolha e reflectindo sobre os dados de um estudo qualitativo”. Segundo os mesmos autores, geralmente as notas de campo incluem uma descrição que pretende captar a situação, os intervenientes, as ações, comportamentos e interações e ainda uma reflexão que incide sobre a perspetiva do investigador sobre o que observou e, eventualmente, sobre os procedimentos metodológicos e princípios éticos.

As entrevistas foram também fontes importantes de informação sobre as práticas e os princípios da instituição, de forma a completar os dados recolhidos por análise documental e através das notas de campo (Máximo-Esteves, 2008, citado por

Cardoso, 2016). Este tipo de recolha de dados, nos estudos de caso, é imprescindível (Yin, 2005), de forma a tentar compreender o ponto de vista dos participantes (Fontana e Frey, 1994, referidos em Meirinhos e Osório, 2016). A par das entrevistas foram surgindo diversas conversas informais com os PC's que esclareceram algumas dúvidas que iam surgindo e favoreceram uma melhor perceção do contexto (Máximo-Esteves, 2008, referido por Cardoso, 2016).

O 2.º Momento decorreu nas últimas semanas do período de observação, em que já existiam algumas tarefas realizadas pelo par de estágio. Com base nas potencialidades e fragilidades encontradas foram definidos os objetivos de estudo e as questões de investigação às quais queria dar resposta, de forma a cumprir o objetivo geral proposto. Também neste segundo momento, foi selecionada a bibliografia mais pertinente para a temática, o que permitiu criar um quadro de referências relacionado com a temática a estudar (Lage, 2017) e, posteriormente, delinear as etapas seguintes e instrumentos de recolha de dados necessários e pertinentes. O uso destas fontes bibliográficas favoreceu a compreensão da perspetiva dos autores sobre a temática escolhida e, com base nisso, a adequação do que antes tinha sido definido como questões orientadoras.

Neste 2.º momento, a observação direta foi realizada de forma participante. Este tipo de observação tem um papel essencial nos estudos de caso, na medida em que foi possível tomar lugar entre os participantes, fazendo parte do estudo e conseguindo obter respostas a algumas questões (Godoy, 1995).

No 3.º momento, como definido na tabela anterior, os instrumentos de recolha de dados foram utilizados noutros momentos já descritos. Em específico, neste momento foi possível apontar para os grupos que seriam os mais importantes de estudar, já de acordo com as aprendizagens feitas durante a revisão de literatura, procurando grupos de alunos multinível que se tivessem proposto para trabalhar em projeto juntos, de forma a ir encontrar respostas para as questões colocadas.

No 4.º Momento, também com base na literatura revista, foram elaboradas grelhas de observação para registo dos dados. Na elaboração dessas grelhas foram tidos em conta os objetivos passíveis de serem atingidos através da MTP e respetivos indicadores.

Para a definição das categorias e indicadores, considerou-se, como Rangel e Gonçalves (2011), que o que a MTP favorece não apenas as aprendizagens do currículo, mas também as aprendizagens sociais e culturais, designadamente o

questionamento sobre aquilo que as rodeia; uma visão mais correta do papel da escola e da aprendizagem; a motivação por parte de quem vai aprender; a cooperação; a procura de respostas e para uma compreensão global do problema.

Desta forma, e tendo em conta os objetivos do projeto, foram elaboradas duas grelhas, uma que incide sobre socialização e outra sobre autonomia e, a partir dos aspetos essenciais em cada uma destas categorias, definiram-se indicadores de comportamentos e atitudes expectáveis que os alunos alcancem com a realização de projetos. Na categoria cooperação foram tidos em conta 5 princípios básicos da cooperação adaptados de Sá (2015, com base em Johnson & Johnson, 1989; Johnson et al., 1993; Lopes & Silva, 2009, Bessa & Fontaine, 2002, Freitas & Freitas, 2003) apresentados na tabela seguinte.

Princípios Básicos da Cooperação	
Interdependência positiva	Os elementos do grupo estão conscientes da sua dependência dos outros
Responsabilidade individual e de grupo	O grupo assume os objetivos a cumprir e que, mesmo cada um tendo a sua tarefa, todos são responsáveis e devem realizar a sua parte.
Interação estimulante face a face	Ajuda que os membros oferecem aos seus pares (informação, recursos, feedback, reflexão, tomadas de decisão) criando um clima agradável motivador e promotor de autoestima
Competências Sociais	O professor deve trabalhar previamente competências interpessoais e grupais essenciais para o trabalho cooperativo, tal como competências de comunicação.
Avaliação de grupo	O grupo deve refletir e avaliar-se regularmente de forma a alcançar os objetivos que pretendem alcançar ou alterar os mesmos. É essencial perceber quais as fragilidades de forma a colmatar-las.

Tabela 5. Princípios Básicos da Cooperação

Na categoria da autonomia foram tidos em conta indicadores que os PC's consideraram expectáveis de alcançar através do trabalho que é feito em sala de aula:

- Toma iniciativa;
- Toma decisões;
- Usa argumentação pertinente;
- Empenha-se nas tarefas;
- Procura superar dificuldades.

Antes de ser definida a versão final das grelhas de observação foram testadas diferentes versões, que foram sendo abandonados por não integrarem uma vertente descritiva (cf. Anexo O), essencial no estudo de caso; por serem demasiado descritivas (cf. Anexo P), não havendo a distinção das categorias definidas para o

estudo; ou ainda por não haver tempo no contexto para a realização das mesmas (cf. Anexo Q), visto que visavam a autoavaliação dos alunos e não havia espaço na agenda para esta reflexão nas sessões de projetos. Por fim, o instrumento final (cf. Anexo R) inclui uma parte descritiva (aberta) e uma parte constituída por uma lista de verificação dos indicadores (fechada).

O instrumento final, não englobando a autoavaliação dos alunos, não lhes dando voz ativa e não ouvindo as suas opiniões sobre as sessões de trabalho, encontra-se um pouco distanciado dos valores defendidos por mim e pelos docentes deste contexto educativo, no entanto, não havendo tempo para a realização da autoavaliação, considerou-se preferível mudar o instrumento (cf. Anexo Q e Anexo R).

No 5.º Momento, após a definição das grelhas de observação, foram acompanhadas as sessões de trabalho de projeto, através da observação participante. Neste tipo de observação é essencial o investigador ser ativo nos momentos que acompanha, vivenciando-os com os alunos. Tal como refere Lage (2017) foram tidas em conta duas vertentes aquando a observação participante, havendo uma parte descritiva e uma parte categorial no instrumento utilizado. Desta forma foi possível registar os comportamentos e momentos sem haver modelagem da informação (Quivy e Campenhoudt, 1997). Este tipo de observação, embora não seja fácil por colocar o investigador como investigador e participante (Meirinhos e Osório, 2016), integra-se no contexto natural de sala de aula (Amaro, 2016) reforçando a ideia do estudo de caso e estudo qualitativo (Meirinhos e Osório, 2016).

Neste penúltimo momento, para além do acompanhamento das sessões, foi também essencial, antes de começar a recolha, conversar com os alunos e esclarecer a finalidade do estudo, pedindo a sua permissão para o acompanhamento do mesmo pois “os intervenientes devem ser informados sobre a investigação (finalidade, processo e divulgação) e deve-lhes ser pedida autorização para a divulgação dos dados recolhidos” (p.33, Lage, 2017) priorizando as vontades e bem-estar dos participantes.

Por fim, o 6.º Momento foi constituído pela análise dos dados, essencial num estudo qualitativo (Cardoso, 2016). Este processo de análise procura “dar sentido a quantidades massivas de dados, reduzir o volume de informação, identificar padrões significativos, e construir uma estrutura para comunicar a essência do que os dados revelam” (Patton, 1990, referido em Amaro, 2016, p.21). Desta forma, todos os dados recolhidos foram cruzados de forma a sintetizar e interpretar as especificidades do

caso estudado (Barreira, 2017) na perspectiva de compreender o caso na sua unicidade (Godoy, 1995).

3.5. Caracterização dos Participantes

A amostra foi de conveniência, não probabilística, na medida em que apenas foram estudados pequenos grupos que reuniam as condições multinível e se mostraram disponíveis para colaborar (Baltazar, 2013). Embora existissem mais grupos nestas condições, pelo facto de ser apenas uma investigadora, não foi possível acompanhar mais grupos. Não foi possível acompanhar até ao final alguns dos grupos, visto não terem terminado o projeto ou por não haver possibilidade de extensão, ainda maior, da presença do observador.

Assim, da turma de 1.ºCiclo onde foi realizada a prática, turma multinível, foram selecionados 5 grupos de trabalho de projeto, grupos que eram, também eles, multinível. Os alunos tinham entre os 6 e os 9 anos e frequentavam anos de escolaridade entre o 1.º e o 4.º. No total, participaram no estudo 16 alunos distribuídos por 5 grupos: 3 alunos de 1.º ano, 4 alunos de 2.º ano, 7 alunos de 3.º ano e 2 alunos de 4.º ano. O género dos participantes não foi tido em conta para este estudo.

3.6. Princípios éticos do processo de investigação

Do ponto de vista ético é essencial haver a perceção que a investigação será feita com um grupo de alunos/crianças e que os seus interesses, e dos respetivos encarregados de educação, devem ser, sempre, tidos em conta (Tomás, 2011), sendo este um dos primeiros desafios de uma investigação (Oliveira-Formosinho, 2005, em Cardoso, 2016). É essencial “funcionar dentro de uma ética de respeito por todos os envolvidos, direta ou indiretamente, na investigação, sejam eles indivíduos humanos singulares, grupos ou organizações” (ULHT, 2014, p.5), sendo “fundamental dar a conhecer a investigação aos participantes, bem como possuir o consentimento informado dos encarregados de educação e dos responsáveis da instituição” (Cardoso, 2016, p. 70).

No princípio da prática do 1.º Ciclo foi preocupação minha e da minha colega de estágio informar os encarregados de educação sobre a nossa presença, permanência e prática (cf. Anexo AA), apresentando-nos para que pudessem sentir-se um pouco mais à vontade, através de um documento exposto à entrada da sala de aula. De seguida, foi apresentado a cada encarregado de educação um documento de

consentimento para a possibilidade da participação nos estudos de mestrado de ambas (cf. Anexo AB), tal como a captação de imagens ou outros ficheiros digitais, mantendo a identidade dos alunos preservada. No momento de escolha dos projetos a acompanhar, na primeira sessão observada, foi conversado com os alunos que só iria ser feita uma investigação e que gostava de estudar o projeto que os alunos estavam a realizar, apenas mantendo o projeto na minha investigação se todos se mostrassem disponíveis. Desde o início da prática que os PC's sabiam e apoiavam a realização das investigações com o grupo, tal como a instituição.

O anonimato, para além dos alunos envolvidos, foi aplicado também à instituição, não sendo divulgada em nenhuma parte do presente relatório o nome do estabelecimento na qual se realizou o relatório (Máximo-Esteves, 2008, em Cardoso, 2016).

4. RESULTADOS

4.1. Apresentação dos resultados

De acordo com a metodologia apresentada, foram escolhidos 5 grupos para acompanhar na realização dos projetos, os quais se debruçaram sobre os seguintes temas: Escola (EC), *Walkie Talkies* (WT), Receitas Antigas (RA), Máquinas Fotográficas (MF) e Legos (LG). No entanto, por motivos de incompatibilidade de horários e agenda pessoal para acompanhar os projetos após o período de intervenção (já tendo sido este excedido em duas semanas) não foi possível acompanhar na totalidade os projetos EC e WT.

Desta forma, foi feita a análise dos dados recolhidos dos 3 projetos acompanhados na íntegra, RA (Anexo S), MF(Anexo T) e LG(Anexo U), contemplando as 3 categorias previstas nas questões de investigação e objetivos específicos: autonomia, socialização e aprendizagem. Para as categorias autonomia e socialização foram definidos previamente 5 indicadores. Nas tabelas apresentadas é feito um levantamento do número de indicadores de cada categoria atingidos pelos alunos (variam entre 0 e 5). Quando os alunos não estiveram presentes na sessão, tal será assinalado com um travessão (-).

4.1.1. Socialização

Na tabela seguinte apresentam-se os resultados da observação sistemática realizada com o grupo LEGO, tendo em conta os indicadores definidos para a categoria socialização

LEGO					
<i>Número de indicadores assinalados na categoria Socialização nas diferentes sessões</i>					
<i>Sessão/Aluno</i>	3DC	3B	3FG	3DF	4JN
1	4	4	4	-	-
2	2	0	3	-	-
3	-	4	5	-	-
4	-	4	5	5	-
5	4	5	5	5	5
6	5	5	5	5	5
<i>moda</i>	4	4	5	5	5

Tabela 6. Número de indicadores assinalados na categoria Socialização nas diferentes sessões do projeto Lego

Dos cinco alunos que fizeram parte do projeto LG, na categoria **Socialização**, é possível verificar que todos os alunos presentes nas sessões conseguiram ser bem-sucedidos na maior parte das sessões, sendo que, no final, a moda na consecução dos indicadores é 4 para dois alunos e 5 para três alunos. É notória a cooperação dos alunos pela distribuição de tarefas que fazem para cumprir os objetivos do projeto (Anexo W, sessão de 15 de maio). As decisões principais são tomadas em grande grupo, como se pode verificar nas notas das sessões

“Os alunos, questionando o grupo-turma, procuram novas perguntas sobre o projeto às quais dar resposta, após terem caído em si que a recolha inicial das perguntas foi fraca e o projeto não tem muita informação importante” (Anexo W, sessão de 24 de maio)

“Todos conversam e debatem” (Anexo W, sessão de 7 de junho),

“Todos dão ideias e validam as ideias dos outros,” (Anexo W, sessão de 7 de junho).

“todos tentam responder [às questões dos PC’s durante a apresentação] e completam a informação dos outros” (Anexo W, sessão de 12 de junho)

“todos participam e adicionam algumas informações” (Anexo W, sessão de 12 de junho).

É de notar que os alunos que assinalaram, na maior parte das sessões, 4 indicadores nesta categoria (em comparação com os 5 do restante grupo) são os alunos que usualmente estão mais distraídos, como as notas também referem:

“O **3B** e o **1R** limitam-se a brincar o tempo todo “ (Anexo W, sessão de 8 de maio)

“ [**3B** e **1R**] estão constantemente distraídos e a brincar pela sala com outros pares” (Anexo W, sessão de 3 de maio)

“**3DC** e**3B** conversam paralelamente enquanto um dos colegas apresentam” (Anexo W, sessão de 12 de junho)

“o **3DC** está distraído na outra sala não dando nenhum contributo ao trabalho” (Anexo W, sessão de 7 de junho)

A tabela seguinte mostra a consecução pelos alunos do grupo “Receitas antigas” dos indicadores definidos também na categoria Socialização.

RECEITAS ANTIGAS					
<i>Número de indicadores assinalados na categoria Socialização nas diferentes sessões</i>					
<i>Sessão/Aluno</i>	2MC	2JM	2MB	3DM	2LS
1	5	5	3	-	-
2	-	-	-	0	-
3	5	5	3	0	-
4	3	-	0	0	0
5	5	3	3	-	0
6	-	3	2	0	0
7	4	-	-	4	2
8	5	5	-	-	-
9	5	5	4	4	0
<i>Moda</i>	5	5	3	0	0

Tabela 7. Número de indicadores assinalados na categoria Socialização nas diferentes sessões do projeto Receitas Antigas

Dos cinco alunos que fizeram parte do projeto RA é possível verificar que três conseguiram assinalar 3 ou mais indicadores da categoria **socialização**. Dois deles conseguiram-no na maior parte das sessões em que estiveram presentes e um assinalou, maioritariamente, 3 indicadores nesta categoria. Efetivamente, como é visível nas notas de campo, “Todas respeitaram as opiniões dos amigos” (Anexo V, sessão de 3 de maio) e a ajuda sempre foi notória:

“A **2MC** e a **2JM** ajudaram sempre a **2MB** e os amigos de outras salas a expressar-se” (Anexo V, sessão de 3 de maio)

“**2JM** ajuda-a a escrever”, “A **2MC** ajuda-as a escolher o que pesquisar” (Anexo V, sessão de 8 de maio).

As alunas que conseguiram assinalar indicadores nesta categoria sempre tentaram resolver os conflitos que surgiam com o grupo:

“A **2MC** é quem toma a palavra e questiona o restante grupo, sendo que a **2JM** e **2MB** concordam em conversar com o **3DM**” (Anexo V, sessão de 8 de maio).

É notável a permanente preocupação das alunas com a opinião dos pares, conseguindo trabalhar de forma tão cooperativa que não são distinguidas nas notas de campo.

“Trabalham em socialização conversando durante toda a “sessão”” (Anexo V, sessão de 25 de maio).

Dois dos alunos não atingiram nenhum indicador na maior parte das sessões, sendo estes alunos os “desestabilizadores e desrespeitadores” do grupo. Como se pode ler nas notas de campo, o aluno **3DM**, desde o início do projeto “recorrentemente, não ouve as opiniões, nem respeita” (Anexo V, sessão de 9 de maio), e desrespeita: “não respeitou nem perguntou ao seu grupo se estavam de acordo com algumas decisões importantes que tiveram de ser tomadas” (Anexo V, sessão de 4 de maio), não tendo “interesse em resolver” situações que acontecessem (Anexo V, sessão de 8 de maio). Já a **2LS** muitas vezes estava “a brincar e a distrair as colegas do grupo, fugindo ao objetivo do projeto” (Anexo V, sessão de 15 de maio) não cooperando com os colegas “A **2LS** é acusada de ser sempre ela a escolher” (Anexo V, sessão de 22 de maio).

A grelha de observação dos indicadores relativos à socialização foi ainda aplicada ao grupo “Máquinas fotográficas”, com os resultados que a tabela seguinte mostra.

MÁQUINAS FOTOGRÁFICAS			
<i>Número de indicadores assinalados na categoria Socialização nas diferentes sessões</i>			
<i>Sessão/Aluno</i>	1JM	1MC	3FMj
1	5	5	5
2	5	-	5
3	5	-	5
4	5	4	5
5	4	4	4
<i>Moda</i>	5	4	5

Tabela 8. Número de indicadores assinalados na categoria Socialização nas diferentes sessões do projeto Máquinas Fotográficas

Dos três alunos que fizeram parte deste projeto, através da análise dos resultados, é possível verificar que todos socializaram, cooperando, bastante bem. Nas notas de campo é possível verificar a cooperação constante dos alunos:

“os conteúdos que vão aparecendo são sempre partilhados com o **1JM** para opinião e aprovação” (Anexo X, sessão de 17 de maio)

“pede ajuda” (Anexo X, sessão de 17 de maio)

“constantemente os alunos debatem” (Anexo X, sessão de 17 de maio)

“os alunos debatem” (Anexo X, sessão de 24 de maio)

“O **1JM** escreve no computador, ajudado pelo **3FMj** na distinção das letras” (Anexo X, sessão de 7 de junho)

Em síntese, a maior parte dos alunos demonstrou comportamentos e atitudes de socialização durante os projetos. Cooperando e entreajudando-se, dando a palavra aos outros e resolvendo conflitos que surgissem, o balanço geral da promoção de socialização foi positivo. No entanto, existem exceções, como é o caso do **3DM** e da **2LS** que, tendo um comportamento pouco adequado ao trabalho conjunto, não conseguem cooperar e respeitar o grupo.

4.1.2. Autonomia

Como referido antes, foram também elaboradas grelhas de observação sistemática relativas à autonomia.

LEGO					
<i>Número de indicadores assinalados na categoria Autonomia nas diferentes sessões</i>					
<i>Sessão/Aluno</i>	3DC	3B	3FG	3DF	4JN
1	0	0	4	-	-
2	0	0	4	-	-
3	-	0	5	-	-
4	-	0	5	2	-
5	4	4	4	0	4
6	3	3	4	3	4
<i>Moda</i>	0	0	4	nd	4

Tabela 9. Número de indicadores assinalados na categoria autonomia nas diferentes sessões do projeto Lego

No projeto LG, na categoria **autonomia**, é possível verificar que dois dos alunos não conseguiram assinalar nenhum indicador na maior parte das sessões em que estiveram presentes. Um aluno conseguiu assinalar sempre 4 ou 5 indicadores e outro aluno, talvez pelo número pequeno de sessões em que participou, oscilou bastante entre o número de indicadores que alcançou.

Através das notas de campo podemos notar que o aluno que se mostrou mais autônomo ao longo da duração do projeto esteve sempre à frente da maior parte das tarefas:

“3FG escreve no plano” “O 3FG lidera o grupo e não aceita sugestões, tentando liderar a parte do grupo que ficou de fazer o plano e tentando que estes trabalhem.” (Anexo W, sessão de 3 de maio);

“O **3FG** é insistente” (Anexo W, sessão de 8 de maio);

“**3FG** mostra-se descontente pelo colega ter tomado iniciativa e não “comandar” sozinho o projeto.” (Anexo W, sessão de 15 de maio);

Esta vontade de trabalhar foi demonstrada até na apresentação em que o aluno se mostrava confiante nas suas aprendizagens e tomava a iniciativa de ajudar os colegas: “O **3FG** completa a informação dita por outros colegas”.

O aluno **3DF**, cujas atitudes de autonomia oscilaram bastante nas diversas sessões, teve diferentes posturas ao longo do projeto. Por vezes limitava-se a “a ouvir sem partilhar a sua opinião ou sugerir algo novo” (Anexo W, sessão de 7 de junho); sendo que nas restantes sessões o seu trabalho passou despercebido, não havendo qualquer nota da minha parte.

Na tabela seguinte surgem os resultados da observação na categoria autonomia do grupo de trabalho: Receitas Antigas.

RECEITAS ANTIGAS					
<i>Número de indicadores assinalados na categoria Autonomia nas diferentes sessões</i>					
<i>Sessão/Aluno</i>	2MC	2JM	2MB	3DM	2LS
1	5	2	2	-	-
2	-	-	-	3	-
3	5	3	3	3	-
4	3	-	0	4	1
5	5	4	0	-	3
6	-	2	0	1	3
7	4	-	-	4	2
8	5	5	-	-	-
9	5	3	0	4	2
<i>moda</i>	5	2 e 3	0	4	2 e 3

Tabela 10. Número de indicadores assinalados na categoria autonomia nas diferentes sessões do projeto Receitas Antigas

Três dos alunos do projeto RA mostraram comportamentos de autonomia identificados em 3 ou mais indicadores. Para um deles foram assinalados os 5 indicadores na maior parte das sessões e para outro 4 indicadores. Dois dos alunos

oscilaram entre 2 e 3 indicadores na maior parte das sessões. Um dos alunos, na maior parte das sessões não alcançou nenhum indicador desta categoria.

Através das notas de campo podemos notar que a aluna que não assinalou nenhum indicador na maior parte das sessões visto que não esteve à vontade perante o grupo (Anexo V, sessão de 4 de junho) e quando era necessário realizar uma tarefa tinha de ser chamada a atenção par o fazer (Anexo V, sessão de 3 de maio). Para além disso:

“não tomou iniciativa nem sugeriu nada apenas validando ideias dadas por outras colegas” (Anexo V, sessão de 15 de maio);

“[esteve] presente fisicamente não dando nenhum contributo ao trabalho, visto que está distraída com tudo, e nada, do que está à sua volta” (Anexo W, sessão de 22 de maio);

É notória a dificuldade em ser autónoma, mostrando que “está distraída e não se importa com o desenrolar da situação” (Anexo V, sessão de 8 de maio).

A grelha de observação relativa à autonomia foi também aplicada ao grupo “Máquinas fotográficas”.

MÁQUINAS FOTOGRÁFICAS			
<i>Número de indicadores assinalados na categoria Autonomia nas diferentes sessões</i>			
<i>Sessão/Aluno</i>	1JM	1MC	3FMj
1	1	3	3
2	3	-	3
3	3	-	3
4	2	1	2
5	2	2	2
<i>moda</i>	2 e 3	nd	3

Tabela 11. Número de indicadores assinalados na categoria autonomia nas diferentes sessões do projeto Máquinas Fotográficas

Os alunos que participaram ativamente no projeto MF, na categoria **autonomia**, apresentam um número de indicadores de autonomia em cada sessão bastante semelhantes. No entanto, o **3FMj** conseguiu atingi-los de forma mais consolidada enquanto o **1JM** só era autónomo “quando requisitado [por mim] e após muito pensar” (Anexo X, sessão de 15 de maio). Este aluno era solicitado pelo **3FMj** para a concordância das tomadas de decisão do colega. No desenrolar das sessões foi notório um maior à vontade pelo aluno **1JM** com o aluno **3FMj**, tanto para partilha de experiências e opinião, como para brincar. Na sessão de 7 de junho (Anexo X, sessão de 7 de junho) notou-se a brincadeira constante entre ambos, embora tenham sido chamados à atenção diversas vezes.

É de salientar que os alunos mais aptos ajudam os alunos menos aptos, até na percepção da autonomia e seu desenvolvimento. No grupo MF conseguimos ver isto, pela interação entre o **3FMj** e o **1JM**. Embora os alunos se ajudassem mutuamente, foi o **3FMj** que foi “puxando” pelo colega de forma que este fosse tomando algumas decisões sozinho.

Em síntese, os comportamentos e atitudes demonstrativos da autonomia foram menos evidentes que os da socialização, embora sejam evidentes em alguns dos alunos. A análise parece evidenciar que estes resultados dependem mais das características de cada aluno do que propriamente da formação do grupo ou do tema.

4.1.3. Aprendizagem

Como referimos anteriormente, no contexto em que foi realizado o estudo não é feita uma avaliação sumativa. No entanto, a última etapa da metodologia de trabalho de projeto, que prevê a divulgação do projeto, mostrou que os projetos LG e RA foram bem-sucedidos, tendo os alunos aprendido os tópicos abordados no seu projeto (Anexo T e S).

Com efeito, como se pode verificar na nota de campo de 12 de junho, no projeto LG, na sessão de apresentação, os alunos mostraram-se confiantes na apresentação, respondendo a perguntas não programadas sobre o tema, para além de apresentarem um *powerpoint* em que a distribuição de slides era adequada e cada um sabia em que momento deveria falar. Em momentos de dificuldade, foi notória a entreatajuda.

Na apresentação do projeto RA (4 junho), embora a distribuição de slides não tenha sido adequada, a maior parte dos alunos estava ciente do que estava a apresentar e do seu papel na apresentação. No entanto, o aluno desestabilizador do grupo lia slides que não eram seus, tendo a **2MC** de reorganizar o grupo. Foi notório o pouco à vontade da **2MB** na apresentação. Durante a realização do projeto a aluna esteve ausente e distraída a maior parte das vezes, o que se revelou na ausência de aprendizagens. A aluna **2JM**, mesmo não estando à vontade com a apresentação, (eventualmente devido à sua timidez), quando era a sua vez de falar sabia o que dizer. O *powerpoint* do grupo estava bastante completo e foi enriquecido com diversas imagens e animações.

Na apresentação do projeto MF foi evidente a falta de treino dos alunos. Durante as sessões os alunos não estiveram a trabalhar conforme era suposto, mas, no entanto, embora não tenham feito muitas aprendizagens, as que fizeram foram bem feitas e souberam apresentar, de forma confiante, os slides que tinham até à data. No entanto, *powerpoint* do grupo estava fraco quer em informação quer visualmente.

De forma geral, os alunos que participaram nos projetos tiveram oportunidade de aprender novos conteúdos. As aprendizagens foram realizadas pela maior parte dos alunos, sendo as mesmas em cada um dos grupos, independentemente do ano de escolaridade em que estavam matriculados. Neste sentido, a discrepância de aprendizagem notada em algumas crianças parece advir de características pessoais e de comportamento, tornando necessária uma reflexão cuidada para modificar estas situações

4.2. Discussão dos resultados

Na tabela seguinte apresentamos todos os indicadores e o número de vezes em que foram assinalados em cada sessão, consoante o número de alunos presentes. Desta forma, é possível distinguir os indicadores que os alunos têm mais dificuldade em assinalar, e vice-versa.

		Lego						Receitas antigas									Máquinas fotográficas					Total
		1 (4a)	2 (4a)	3 (2a)	4 (3a)	5 (5a)	6 (5a)	1 (3a)	3 (4a)	4 (4a)	5 (4a)	6 (4a)	7 (3a)	8 (2a)	9 (5a)	1 (3a)	2 (2a)	3 (2a)	4 (3a)	5 (3a)		
Socialização	Respeita os colegas	3	2	2	3	5	5	3	3	1	3	2	1	2	3	3	2	2	3	3	51	
	Resolve os conflitos que surgem	2	2	1	2	4	5	2	2	1	1	0	1	2	4	3	2	2	3	0	39	
	Aceita opiniões	2	0	2	3	5	5	3	3	0	3	2	1	2	3	3	2	2	3	3	47	
	Respeita regras definidas	2	1	2	3	5	5	3	3	0	2	1	1	2	4	3	2	2	3	3	47	
	Ajuda os colegas	3	0	2	3	5	5	2	2	1	2	1	1	2	3	3	2	2	2	3	44	
Autonomia	Toma iniciativa	1	1	1	2	4	2	1	3	3	2	2	3	2	4	0	0	0	0	1	32	
	Toma decisões	1	1	1	1	2	0	1	2	1	3	1	1	2	3	0	0	0	0	0	20	
	Usa argumentação pertinente	1	1	1	1	4	5	1	2	2	3	0	2	2	2	2	2	2	1	0	34	
	Empenha-se nas tarefas	1	1	1	1	4	5	3	4	2	2	2	3	2	3	2	2	2	2	3	45	
	Procura superar dificuldades	0	0	1	2	2	5	3	3	1	2	1	1	2	2	3	2	2	2	3	37	

Tabela 12. Comparação do sucesso dos alunos por indicador nas categorias socialização e autonomia

Não parece aconselhável fazer comparações quantitativas entre projetos, uma vez que o número de sessões e o número de alunos presente em cada uma não são as mesmas. Neste sentido, são analisados os dados dos 3 projetos em conjunto.

Como a tabela mostra, no que respeita à socialização o indicador que aparece assinalado mais vezes durante as sessões de projeto é “Respeita os colegas”, enquanto o que surge com menos referências é aquele que se refere a “Resolve os conflitos que surgem”. A aceitação de opiniões e o respeito pelas regras definidas são indicadores que surgem também bastante assinalados.

Estes resultados encontram sustentação na literatura, como vimos no 1º capítulo. Com efeito, a interação entre pares, através de interesses em comum, inserção em subgrupos, apoios e empatia, fomenta a cooperação (Costa, 2015, apud Gray, 2011 e Rasmussen, 2005) e a aprendizagem de capacidades essenciais na vida em sociedade (Costa, 2015). O facto de se tratar de alunos de idades/anos de escolaridade diferentes permite ainda que essa interação se centre em processos de entreaajuda no desenvolvimento de competências e conhecimentos leva a que, tanto os alunos que estão a ser ajudados como os que estão a ajudar, se desenvolvam (Rasmussen, 2005). Por outro lado, a adaptação propiciada por essas interações constantes habitua as crianças a lidar com a complexidade das situações e a diversidade de interlocutores (Costa, 2015; Sá, 2015).

Neste sentido, as turmas multinível, que já são uma prática há muitos anos em Jardins de Infância da rede pública, dão oportunidade aos alunos do 1º ciclo para lidar com crianças mais velhas e com crianças mais novas, desenvolvendo nelas a capacidade para interagir com uma grande diversidade de níveis de desenvolvimento (Costa, 2015).

Por sua vez, o trabalho de projeto facilita, como vimos no 1º capítulo, o processo de socialização, uma vez que exige a cooperação entre os alunos com vista à elaboração de um produto final que não será possível atingir sem a colaboração de todos. Como refere castro (2012), este tipo de trabalho permite aos alunos – inclusive os que normalmente têm mais dificuldade na socialização - desenvolver atitudes de autonomia, cooperação e respeito pelo outro.

No que concerne à autonomia, os resultados não são tão óbvios, O empenho nas tarefas é o indicador mais assinalado, o que está de acordo com os autores consultados sobre a metodologia do trabalho de projeto. Como salientam Hoernig & Pereira (s.d.) a MTP promove a manutenção do interesse e curiosidade relativamente

a um certo tema, uma vez que as aprendizagens partem comumente de problemas vivenciados e experimentados anteriormente pelos alunos.

No entanto, a tomada de decisões surge pouco referenciada nas grelhas de observação e as iniciativas assinaladas são também em número relativamente restrito. Em parte, que estes resultados poderão atribuir-se ao facto da autonomia ser um processo que leva o seu tempo a estabelecer-se. Indício desse caminho poderá ser o número de referências dos indicadores sobre a capacidade de iniciativa ou sobre a procura de formas de superação de dificuldades que, não sendo muito alto, é no entanto relevante. Para além disso, alguns autores relacionam claramente autonomia com a cooperação e defendem, por exemplo, que esta última pode levar crianças que se encontram num nível de desenvolvimento mais baixo que o esperado para a sua idade se sintam mais motivadas e confiem nas suas capacidades ao interagirem com as outras, tornando-se mais autónomos, mantendo o seu próprio ritmo (Costa, 2015; Rasmussen, 2005). Neste sentido, as capacidades de cooperação evidenciadas anteriormente poderão levar, a curto prazo, ao desenvolvimento de formas de autonomia mais evidentes.

Na seguinte tabela são apresentados os dados atingidos em moda pelos alunos nas categorias socialização e autonomia, organizados por anos de escolaridade.

	Projeto	Aluno	Socialização	Autonomia
1º ANO	MF	1JM	5	2 E 3
	MF	1MC	4	NF
2º ANO	RA	2MC	5	5
	RA	2JM	5	2 E 3
	RA	2MB	3	0
	RA	2LS	0	4
3º ANO	RA	3DM	0	2 E 3
	MF	3FMj	5	3
	LG	3DC	4	0
	LG	3B	4	0
	LG	3FG	5	4
	LG	3CF	5	NF
4º ANO	LG	4JN	5	4

Tabela 13. Comparação do sucesso dos alunos por categoria consoante o ano de escolaridade

A tabela acima apresentada mostra-nos, através de um código de cores, que existem alunos mais e menos aptos na socialização e autonomia, independentemente do seu ano de escolaridade. Portanto, é visível que o desenvolvimento destas

competências não é igual em todos os alunos do mesmo ano de escolaridade havendo discrepâncias.

De facto, no enquadramento teórico apresentado foram apresentadas informações que corroboram este resultado. Rasmussen (2005), referido em Costa (2015), refere que as crianças não se desenvolvem todas ao mesmo ritmo. Teixeira et al. (2011), critica a escola de nível, apostando na escola multinível, por este tipo de ensino dar a oportunidade de todos adquirirem as mesmas competências respeitando o ritmo e tempo de cada um. Monteiro (2012), referindo-se a teorias de Vygotsky, fala desta interação entre alunos de diferentes idades como promotor para que cada um realize tarefas além das suas capacidades.

5. CONCLUSÕES

O presente capítulo destina-se à apreciação final dos resultados, através da avaliação global de cada objetivo específico: “Conhecer o tipo de interações e formas de socialização que se estabelece entre crianças de diferentes idades em turmas multinível, durante a elaboração de um trabalho conjunto”; “Identificar o contributo do trabalho conjunto de crianças de diferentes anos de escolaridade para o desenvolvimento de comportamentos e atitudes favoráveis à autonomia”; “Conhecer os resultados de aprendizagem de crianças de diferentes anos de escolaridade participantes num trabalho conjunto”. Assim, será possível retirar conclusões quando ao objetivo geral definido para o estudo: “Estudar os efeitos da formação de uma turma multinível no 1º ciclo na socialização, autonomia e aprendizagem dos alunos”.

Relativamente ao primeiro objetivo específico enumerado, que se relaciona com a socialização, foi possível através da análise dos dados retirar algumas conclusões. Independentemente da idade ou ano de escolaridade, os alunos interagem de forma natural, debatendo e conversando, validando as ideias dos colegas, respeitando-se e ajudando-se na maior parte das vezes. Neste sentido, os resultados indicam que as atitudes de socialização promovidas pelo trabalho conjunto não estão diretamente relacionadas com a idade dos alunos ou com o seu ano de escolaridade.

Quanto ao objetivo específico relacionado com a autonomia, podemos dizer que, através da análise de dados, conseguimos identificar contributos para o desenvolvimento da autonomia, embora os resultados não sejam tão evidentes quanto

os relacionados com a socialização. Os resultados mostram que o trabalho conjunto dá oportunidade aos alunos para desenvolverem atitudes de autonomia, mas esta não ocorre do mesmo modo e ao mesmo tempo em todos eles, sendo menos notória em crianças mais tímidas e com menos espírito de liderança. No entanto, também aqui a análise por idades não mostra diferenças relevantes.

Relativamente ao terceiro objetivo específico, relacionado com a aprendizagem, os resultados revelam-nos que os alunos adquirem conhecimentos e capacidades através do trabalho conjunto. Com efeito, para além dos conhecimentos relacionados com os conteúdos estudados, os alunos adquirem competências de trabalho em grupo. Em dois dos projetos apresentados pelos alunos era notório que as aprendizagens tinham sido realizadas, enquanto no terceiro grupo em estudo esse resultado é menos evidente, o que parece decorrer da falta de autonomia. Desta forma, parece possível reconhecer que são feitas aprendizagens através de trabalho de projeto, embora estas dependam, em grande parte, dos níveis de cooperação entre os alunos e da capacidade de autonomia individual e em coletivo. É de salientar ainda que não existiram diferenças atribuíveis à idade/ano de escolaridade no tipo de aprendizagens realizadas.

Com este estudo foi possível “estudar os efeitos da formação de uma turma multinível no 1º ciclo na socialização, autonomia e aprendizagem dos alunos”. Em todas as vertentes, socialização, autonomia e aprendizagem são notórios os efeitos positivos do trabalho conjunto sendo que a maior parte dos alunos desenvolveu valores e atitudes de socialização, trabalhou a sua autonomia e realizou novas aprendizagens. Embora o trabalho da autonomia tenha sido propiciado no trabalho de projeto, este aspeto é menos evidente nos resultados obtidos.

Ao longo da realização do estudo surgiram várias limitações. Com a dinâmica da turma nos momentos de projeto foi difícil acompanhar todos os projetos em simultâneo, visto que estava sozinha a recolher dados de 5 grupos diferentes, que trabalhavam em simultâneo. Por outro lado, o ritmo de trabalho dos alunos ou as situações em que se desconcentravam e brincavam entre eles prejudicaram também um pouco a recolha de dados, visto que não foi possível acompanhar todos os projetos até ao fim. Considero que os dados recolhidos poderiam ter sido mais ricos e mais conclusivos se a recolha decorresse durante um maior período de tempo e

combinando com os alunos um determinado número de sessões para a realização do projeto. Para além destes aspetos, as faltas constantes de alguns alunos ou a sua permanência noutros projetos aquando da recolha de dados reduziram a informação recolhida, sendo que existiam alunos que pouco participaram nos projetos.

Olhando para o percurso realizado ao longo do estudo, considero importante estudar o instrumento *Plano de Projeto*. Este instrumento, pelo menos o adotado pela E1.ºCEB, embora fosse bastante explícito e encaminhasse bastante os projetos, era ignorado pelos alunos a maior parte das vezes, sendo perdido ou não preenchido. Seria importante fazer as adaptações necessárias neste instrumento para o seu uso e apoio dos alunos e debater com estes a importância de seguirem o plano estabelecido.

Por outro lado, visto que os alunos mostraram poucas atitudes de autonomia seria importante estudar que outras estratégias, instrumentos e tarefas podem induzir os alunos ao desenvolvimento destas atitudes. Seria interessante, também, realizar um estudo semelhante numa turma de nível, para saber se os resultados seriam coincidentes.

REFLEXÃO FINAL

A presente reflexão surge com o objetivo de reconhecer a importância e os benefícios da prática, e do estudo realizado, pelas aprendizagens proporcionadas para a futura prática docente.

Ao longo de toda a minha formação inicial foi propiciado o contacto com as diversas áreas base do Ensino Básico. Através de todas as experiências e aprendizagens foram adquiridos conhecimentos base que me dão a oportunidade de desempenhar o papel de docente. Uma das aprendizagens realizadas ao longo do percurso, que não se relaciona com conteúdos, é a reflexão, visto a partir desta existir a possibilidade de melhorar futuras práticas.

Através das práticas pedagógicas foi possível conhecer contextos bastante distintos. Estes variavam entre público e privado, número de alunos por turma, orientação pedagógica, espaço exterior, entre outros. Pelas diferenças já enumeradas foi possível contactar com diferentes realidades e com diferentes alunos, o que me leva a pensar que em breve, quando tiver a oportunidade de ser professora titular, a minha bagagem e perceção das diferentes culturas de escola, características e personalidades dos alunos vai ser diferente. Como referem Morais e Neves (2005), são os professores que estão bem preparados pedagógica e cientificamente que proporcionam aos seus alunos um processo de ensino-aprendizagem adaptado social e culturalmente, consoante o contexto.

No 1.ºCEB, pelos pressupostos de ensino pelos quais o colégio se rege, foi possível conhecer outra realidade e desenvolver trabalho pedagógico num modelo em que não é propriamente fácil de trabalhar. A gestão do grupo turma, das atividades e dos materiais leva a que seja necessária muita antecipação das necessidades da turma e uma atenção constante e rigorosa ao que vai acontecendo no grupo e/ou subgrupos. Creio que uma das preocupações que levo destas práticas é o respeito, sendo este crucial na relação constante com os alunos, a par do rigor, para que se consiga estabelecer uma relação saudável, próxima e com carinho. Desta forma, o ambiente será propício para desenvolver processos conducentes à socialização, à autonomia e à aprendizagem, num ambiente de respeito e cooperação.

O ensino deve ser dirigido e pensado para os alunos, daí ser importante pensar primeiro neles. Tanto no 1.ºCEB como no 2.ºCEB é de notar que o contacto com diferentes alunos e com diferentes ritmos de aprendizagem, me levou a conseguir adaptar-me a cada um deles, procurando ir ao encontro das suas especificidades. Isto será uma mais valia para o meu caminho como docente, a par da diferenciação pedagógica que daí advém, e que vou sempre procurar minhas práticas de forma a assegurar a inclusão de todos (Silva, 2009).

A relação estabelecida com os PC's e com outros professores e educadores das escolas foi também uma mais-valia ao longo desta prática. Ao lidar com diferentes tipos de personalidade e de abordagens, de conteúdos e valores, foi possível prever um pouco como será em futuros contextos, em que também existirão diferentes pessoas, e diferentes atritos, que terão de ser resolvidos constantemente. Para além disso, senti-me acolhida e integrada na maior parte das vezes ao longo da prática, quer pelos PC's quer pelos restantes agentes educativos, frisando que o bom ambiente na comunidade educativa é um ponto crucial para a cooperação interpares e para o desenvolvimento de boas práticas.

A postura dos alunos e a constante procura por ajuda e aprovação fizeram sentir-me parte integrante da equipa, ou seja, professora. Mesmo sabendo que estávamos ali para completar os estudos, os alunos sempre foram compreensivos e souberam distinguir as situações.

Ao realizar o estudo, penso que foi possível acompanhar um momento da agenda semanal que era muito importante para os alunos e descobrir os benefícios que este tipo de trabalho pode trazer. Para além disso, tive a oportunidade de refletir sobre as escolhas feitas, arranjando alternativas quando o que estava pensado inicialmente falhava. Através da realização da revisão bibliográfica sobre o tema e sobre a metodologia foi possível ter contacto com muitos trabalhos realizados no âmbito da educação, independentemente do tema estudado. A recolha e análise de dados não foi fácil e houve diversas vezes ao longo do percurso que me senti desmotivada, no entanto, o envolvimento nas situações em sala de aula conseguiu sempre propiciar novos incentivos e motivações.

O processo de recolha e análise de dados levou-me a fazer um paralelismo com a prática docente: a necessidade de atenção constante. A exigência de rigor e

atenção na recolha e análise de dados, característica dos processos de investigação constitui uma mais-valia para a prática pedagógica, contribuindo para uma maior atenção no acompanhamento e avaliação formativa das atividades e prestação dos alunos. Por outro lado, a inserção do estudo na prática pedagógica promoveu uma atitude de questionamento sobre o real que será importante na procura de soluções inovadoras em contextos profissionais com que futuramente me venha a deparar.

Tal como Silva e Gonçalves defendem (2011), o trabalho de grupo fomenta a autonomia, atitudes, valores e comportamentos sociais. Isto, para além de ter sido um dos focos do estudo, foi também uma realidade na minha parceria de estágio, tornando evidente a necessidade de cooperação interpares para o bom desempenho profissional.

Para terminar, todas as experiências de práticas, leituras, estudos, trabalhos e trabalho de equipa foram de extrema importância para a construção da minha identidade profissional, a par da pessoal. O exercício da docência o gosto pela mesma serão assim vividos e experienciados por mim e por aqueles que comigo trabalharem, não na busca de um “professor ideal” (Carrijo, 1995) mas na constante construção de melhores práticas.

REFERÊNCIAS

- Agostinho, E. (2016). *Caminhada de aprendizagens em Educação de Infância e em 1.º Ciclo do Ensino Básico. Interação entre pares incluindo uma criança com Necessidades Educativas Especiais* (Dissertação de mestrado apresentada à Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Leiria, Leiria).
- Almeida, F. (2010). *A Metodologia de Projeto como meio potenciador de aprendizagens transdisciplinares e cooperativas* (Dissertação de mestrado apresentada ao Instituto Politécnico de Bragança, Bragança).
- Amaro, M. V. (2016). *Insucesso Escolar e Matemática. Um estudo com alunos do 2.º ano de escolaridade do 1.º ciclo do ensino básico* (Dissertação apresentada ao Instituto Superior de Educação e Ciências, Lisboa).
- Arends, R. I. (2008). *Aprender a ensinar*. (7.º Ed.). S. Paulo: ArtMed
- Baltazar, I. T. A. (2013). *O currículo específico individual - práticas de construção e Implementação: um estudo exploratório no segundo ciclo*. (Dissertação de mestrado apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa).
- Barreira, M. C. P. M. (2017). *Trabalho colaborativo no 1.º ciclo do ensino básico: um estudo prospetivo* (Dissertação de mestrado apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa).
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- BIE - Buck Institute for Education (Adapt). (2008). *Aprendizagem baseada em projetos: guia para professores de ensino fundamental e médio*. Artmed. Consultado em http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Avaliacao/aprend_baseres_probl02.pdf
- BOGDAN, R. B., & Biklen, S. (1994). *S. Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Broome, J. L. (2009). A descriptive study of multi-age art education in Florida. *Studies in Art Education: A Journal of Issues and Research in Art Education*, 50 (2), 167–183.

- Cadima, J. L., & Cancela, J. T. (2011). Interações Professor- aluno nas Salas de Aula do 1.º CEB: Indicadores de Qualidade. *Revista Portuguesa de Educação*, 24 (1), 7-34.
- Caldeira, A. M. S. (2000). Ressignificando a avaliação escolar. *Comissão permanente de Avaliação Institucional*. p.122-129. Belo Horizonte.
- Cardoso, A. I. M. (2016). *Nos movimentos da aprendizagem - os entretantos da vida* (Dissertação de mestrado apresentada à Escola Superior de Educação de Coimbra, Coimbra).
- Cardoso, S. I. G. (2013). *Uma história que começa em branco: uma visão sobre a prática nos diferentes contextos educativos* (Dissertação de mestrado apresentada à Escola Superior de Educação de Coimbra, Coimbra).
- Carrizo, I. L. M. (jan./dez. 1995). Do Professor "Ideal(?)" de Ciência ao Professor Possível. *Ensino em Re-vista*, 4 (1) (pp. 65-71).
- Castro, M. P. P. (2012). Experiência de prática de ensino supervisionada em contextos de educação pré-escolar e 1.º ciclo do ensino básico (Dissertação de mestrado apresentada à Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Porto).
- Cochito, M. I. G. S. (2004). *Cooperação e Aprendizagem: Educação Intercultural. Cadernos de Formação 3*. ANIME.
- Collares, C. A. L., & Moysés, M. A. A. (1996). *Preconceitos no cotidiano escolar: ensino e medicalização*. São Paulo: Cortez Editora.
- Cornish, L. (2006). Parents' views of composite classes in an Australian primary school. *The Australian Educational Researcher*, 33 (2), 123-142.
- Correia, M. F. D. N. (2014). *Trabalho autónomo e diferenciação: potencialidades e problemas* (Dissertação de mestrado apresentada à Escola Superior de Educação de Setúbal, Setúbal).
- Costa, M. M. G. M. D. (2015). A construção do sentido de grupo em grupos heterogéneos de idades (Dissertação de mestrado apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa).
- Costa, T. A. M. (2012). *O texto expositivo num manual escolar de estudo do meio* (Dissertação de mestrado apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa).
- Coutinho, M. C. (2013). *Metodologia de investigação em Ciências Sociais e Humanas. Teoria e Prática*. Coimbra: Almedina

- Durand, T. S. R. (2012). *Potencialidades da Metodologia de Trabalho de Projeto com crianças dos 4 aos 6 anos* (Dissertação de mestrado apresentada à Universidade do Algarve, Faro).
- Félix, M. (2014). *A Metodologia de trabalho de projeto na prática profissional supervisionada em Jardim de Infância* (Dissertação de mestrado apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa).
- Filho, J. A. S., Ferreira, C., & Moreira, R. (2012). Avaliação Educacional: Sua importância no processo de aprendizagem do aluno. *IV FIDEP, Fórum Internacional de Pedagogia. Parnaíba*.
- Folque, M. A. (1999). A influência de Vigotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar. *Escola Moderna, n.05*, 5–12.
- Folque, M. A. (2012). *Aprender a aprender – O modelo pedagógico do movimento da escola moderna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Fontes, A.; Freixo, O. (2004). *Vygotsky e a Aprendizagem Cooperativa*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Formosinho, J. (1996). Prefácio. Modelos curriculares na educação básica - o caminho das pedagogias explícitas In: Formosinho, J. (org.) Modelos Curriculares para a Educação de Infância (9-22), Porto: Porto Editora
- Gaisita, R. I. A. (2015). Prática de ensino supervisionada em educação pré-escolar e 1º ciclo do ensino básico: interações promotoras de aprendizagens de qualidade (Dissertação de mestrado apresentada à Universidade de Évora, Évora).
- Godoy, A. S. (1995). Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. *Revista de Administração de empresas, 35(3)*, 20-29.
- Gomes, I. (2011). Trabalho de Aprendizagem Curricular por projetos cooperativos. *Escola Moderna, 39 (5)*, 41-54.
- Gonçalo, L. F (2011). Impacto do Programa de formação em ensino experimental das ciências nas práticas pedagógicas de professores do 1.º CEB um estudo no distrito de Bragança (Dissertação de mestrado apresentada à Escola Superior de Educação de Bragança, Bragança).
- Gray, P. (2011). The Special Value of Children's Age-Mixed Play. *American Journal of Play, 3 (4)*, 500-522.

- Hoernig, A. M. & Pereira, A. B. (s.d.). As aulas de ciência indicando pela prática: o que pensam os alunos.
- Hoffman, J. (2002). Flexible grouping strategies in the multiage classroom. *Theory into Practice*, 41 (1), 47–52.
- Hoffmann, J. (1993). Avaliação: Mito e desafio. Uma Perspectiva Construtiva. Porto Alegre.
- Hyry-Beihammer, E. K., & Hascher, T. (2015). Multi-grade teaching practices in Austrian and Finnish primary schools. *International Journal of Educational Research*, 74, 104-113.
- Lage, R. A. D. S. (2017). *Concepções alternativas sobre microorganismos em alunos do 2º ciclo do ensino básico* (Dissertação de mestrado apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa).
- Leite, C. (2003). *Projetos Curriculares de Escola*. Porto: Porto Editora.
- Leite, T., & Arez, A. (2011). A Formação através de projetos na iniciação à prática profissional. *Da Investigação às Práticas: Estudos de Natureza Educacional*, 1 (3), 79-99.
- Lemos, M. M. (2001). The Effectiveness of Multi-Age Grouping: An Australian Study. *Topic*, 25, 1-8.
- Lopes, J., & Silva, H. S. (2009). *Aprendizagem cooperativa na sala de aula: um guia prático para o professor*. Lisboa: Lidel.
- Lopes, J., Rutherford, R., Cruz, M., Mathur, S. & Quinn, M. (2006). *Competências Sociais: Aspectos comportamentais, emocionais e de aprendizagem*. Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Marques, M. C. E. (2017). *A importância da aprendizagem cooperativa na qualidade das interações que se estabelecem entre as crianças* (Dissertação de mestrado apresentada à Universidade do Algarve, Faro).
- Martins, J., C. (s.d.). *Vygotsky e o Papel das Interações Sociais na Sala de Aula: Reconhecer e Desvendar o Mundo* (Dissertação de mestrado apresentada à Universidade Católica, Porto).
- Meirinhos, M., & Osório, A. (2016). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EduSer-Revista de educação*, 2(2).
- Melo, M., & Veiga, F. H. (2013). *Aprendizagem: Perspetivas Sócio-Construtivistas*. (Dissertação de mestrado apresentada à Escola Superior de Educação de Évora, Évora).

- Mendonça, A. M. D. F. (2012). Instrumentos de Avaliação no Contexto do Ensino e Aprendizagem da Matemática (Dissertação de mestrado apresentada à Universidade da Madeira, Funchal).
- Menino, H., & Santos, L. (2004). Instrumentos de avaliação das aprendizagens em matemática. O uso do relatório escrito, do teste em duas fases e do portefólio no 2º ciclo do ensino básico. Actas do XV SIEM, 271-291.
- ME - Ministério da Educação (2009). Programa de Português do Ensino Básico. Lisboa: Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular
- Mitre, S., Siqueira-Batista, R., Girardine, M., Morais-Pinto, M., Meirelles, B., Pinto-Porto, C., Moreira, T., Hoffmann, L. (2008). Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. *Ciência e Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 13.
- Monteiro, R. P. S. (2012). *A aprendizagem cooperativa como estratégia de ensino na ação de educadores de infância e professores do 1º ciclo do Ensino Básico* (Dissertação de mestrado apresentada à Universidade dos Açores, Ponta Delgada).
- Morais, A. & Neves, I. (2005). Os professores como criadores de contextos sociais de aprendizagem científica: Discussão de novas abordagens na formação de professores. *Revista Portuguesa da Educação*. 10(2). 153-183.
- Moran, J. M. (2000). Mudar a forma de ensinar e aprender com tecnologias. *Interações*, (57-72).
- Niza, I. (1990). Aprender a língua produz compreensão. *Revista Movimento Escola Moderna*. 2-6. Lisboa.
- Niza, S. (2013), O modelo curricular de educação pré-escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis de participação (4 ed.)* (141- 160). Porto: Porto Editora.
- Oliveira, M. S. P. (2011). Educação em ciências com orientação CTS/PC no 1.º CEB (Dissertação de mestrado apresentada ao Departamento de Educação da Universidade de Aveira, Aveiro).
- Pablo, A. (s.d.). Metodologia De Construção Do Conhecimento Baseado Na Pesquisa Como Motor Dinamizador Da Autonomia.
- Pato, M.H. (2001). Trabalho de grupo no Ensino Básico. Lisboa: Texto Editora.

- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar: invitación al viaje* Barcelona: Editorial GRAÓ.
- Perrenoud, Ph. (2001). *Porque Construir Competências a partir da Escola?*. Lisboa: Ed. ASA.
- Pinto, A. S. (2010). *Scratch na aprendizagem da Matemática no 1.º Ciclo do Ensino Básico: estudo de caso na resolução de problemas* (Dissertação de mestrado apresentada à Universidade do Minho, Braga).
- Quail, A., & Smyth, E. (2014). Multigrade teaching and age composition of the class: The influence on academic and social outcomes among students. *Teaching and Teacher Education*, 43, 80-90.
- Quivy, R. e Campenhoudt, L. V. (1997). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Rangel, M. & Gonçalves, C. (2011). A Metodologia de Trabalho de Projecto na nossa prática pedagógica. *Da Investigação às Práticas*, I (3), 21-43.
- Rasmussen, M. F. (2005). *Mixed-Age Groups in After-School and Out-Of-School Time Programs*. *Extension Extra*, USDA: South Dakota State University.
- Ribeiro, S. L. (2010). *Processo ensino-aprendizagem: do conceito à análise do atual processo*. Revista Psicopedagogia (internet).
- Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de Ensino – O saber e o agir do professor*. Porto: Fundação Manuel Leão.
- Sá, D. M. B. (2015). *Aprendizagem cooperativa. Aplicação dos métodos Jigsaw e Graffiti cooperativo com alunos do 5º ano de escolaridade* (Dissertação de mestrado apresentada à Escola Superior de Educação de Bragança, Bragança).
- Salvador, C.; Mestres, M.; Goñi, J. & Gallart, I. (1999). *Nível de desenvolvimento e as relações com o ambiente físico e social: o ponto de vista de Piaget*. In C. Salvador (org.). *Psicologia da Educação*. (87-98). Porto Alegre: Artmed.
- Santos, M., Fonseca, T., Matos, F., & de Carla Pott, I. (2009). *Que se ganha com o trabalho de projecto*. *Noesis*, 76, 26-29.
- Silva, B. M. C. N. D. (2017). *O contributo das discussões coletivas na aquisição de estratégias de cálculo mental* (Dissertação de mestrado apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa).

- Silva, I. L. (2005). Projectos de aprendizagens: o projecto como “Projétel” não identificado. In *Actas 2º. Encontro de Educadores de Infância e Professores de 1º. Ciclo* (pp. 49-64). Porto: Areal Editores.
- Silva, L. M. & Gonçalves, C. (2011). *Diversidade Linguística no Sistema Educativo Português: Necessidades e práticas pedagógicas nos ensinos básico e secundário*. Lisboa: ACIDI.
- Silva, L. M. (2009). *Educação Inclusiva e Formação de Professores*. Instituto Federal de Moniz, B. B. (2010). *Conhecimento e Acção numa Empresa de Formação – O Contributo da Análise de Funções* (Dissertação de mestrado apresentada ao Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa).
- Smit, R., & Engeli, E. (2015). An empirical model of mixed-age teaching. *International Journal of Educational Research*, 74, 136-145.
- Solé, G. (2018). O desenvolvimento da compreensão do tempo e do tempo histórica nas crianças: um estudo de caso com alunos portugueses de primária (1.º CEB). *Educatio Siglo XXI*, 36(1 Mar), 59-84.
- Sordi, M. R. L. D. (2001). *Alternativas propositivas no campo da avaliação: por que não*. *Temas e textos em metodologia do ensino superior*. São Paulo: Papiros.
- Sousa, M. J. & Baptista, C. S. (2016) *Como Fazer Investigação, Dissertações, Teses e Relatórios – Segundo Bolonha*. Lisboa: Pactor.
- Taole, M. J. (2017). Identifying The Professional Knowledge Base For Multi-Grade Teaching. *The Online Journal of New Horizons in Education*-October, 7(4).
- Teixeira, A. M. (2012). *Da sala de aula à organização escolar: momentos de um percurso profissional*. (Dissertação de mestrado apresentada à Escola Universidade Católica Portuguesa, Porto).
- Teixeira, A., Jorge, R., Guardiano, M., Viana, V., & Guimarães, J. E. (2011). Neurodesenvolvimento em idade pré-escolar: a integração em agrupamento vertical. *Acta Pediátrica Portuguesa*, 42 (2), 57-60.
- ULHT - Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. (2014). *Carta de Princípio Éticos da Investigação do CeIED*. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Consultado em <http://www.ceied.ulusofona.pt/wp-content/uploads/sites/75/2016/03/CARTA-PRINC-ETICOS-CEIED-14.pdf>

- Vasconcelos, T. (1998). *Qualidade e Projecto na Educação Pré-escolar*. Lisboa: Departamento de Educação Básica do Ministério da Educação.
- Vasconcelos, T. (2011). Trabalho de Projeto como "Pedagogia de Fronteira". *Da Investigação às Práticas*, I (3), 8-20.
- Xavier, S. M. D. R. C. (2010). *O movimento da escola moderna e o ensino da literatura—uma experiência em contexto de sala de aula* (Dissertação de mestrado apresentada à Universidade de Trás-os-Montes, Vila Real).
- Yin, R. (2005). *Estudo de Caso. Planejamento e Métodos*. Porto Alegre: Bookman.

Legislação:

Lei nº 46/86, de 14 de Outubro

Lei nº 3/2008, de 7 de janeiro

ANEXOS

Anexo A. Entrevista Direção E1.ºCEB

Blocos Temáticos	Formulário de questões
Legitimação da entrevista	<p>Informar sobre o trabalho em curso e o objetivo da entrevista.</p> <p>Assegurar o caráter confidencial e anónimo dos dados.</p> <p>Pedir autorização para gravar.</p>
Dinâmica da equipa educativa: Planeamento de atividades	<p>O Colégio trabalha com a pedagogia do MEM. Quais as potencialidades do modelo?</p> <p>Existe um plano anual de atividades?</p> <p>O Colégio tem oferta de atividades em tempos de férias?</p>
Dinâmica da equipa educativa: reuniões entre agentes educativos	<p>Qual a periodicidade das reuniões entre agentes educativos?</p> <p>Quem participa nestas reuniões?</p> <p>Qual o objetivo com que são feitas estas reuniões?</p>
Dinâmica da equipa educativa: Ações de Articulação com outros níveis educativos	<p>Existem ações de articulação entre os agentes educativos dos dois edifícios? Em que medida?</p>
Dinâmica da equipa educativa: Articulação com a família e a comunidade	<p>Existe articulação entre a instituição e a família? Em que medida?</p> <p>Existe interesse da família nos eventos da instituição? Que eventos existem?</p> <p>E relativamente aqui à comunidade e ao meio local, existe alguma relação com eles? É desenvolvido algum projeto ou alguma iniciativa?</p> <p>Por que motivo a mudança de localização da escola foi para esta zona? Alguma razão específica com a proximidade do aeroporto?</p>

Qual a formação dos elementos da direção?

Eu e a XX, que é a minha irmã mais velha, somos as duas educadoras de infância. Ela tirou o curso na ESELx, eu tirei na Maria Eurich. Ela, entretanto, já fez uma pós-graduação na Católica relacionada com as necessidades educativas especiais e psicologia. Entretanto, fez mestrado na ESELx, também, sobre intervenção precoce. Eu tenho feito formações pontuais. A minha irmã mais nova tem formação, Licenciatura, em Artes performativas e Tecnologias e é professora de dança, também cá. A minha mãe é licenciada também em Educação de Infância, mas tirou o curso em Angola. O meu pai é engenheiro mecânico, não tem nada a ver.

Como é que surgiu o projeto?

Este projeto surgiu há uns anos e, como indicia o nome, foi feito para os filhos dos colaboradores da empresa XXX, que é de alimentos dietéticos. Depois, mais tarde, eles deixaram de querer usufruir desse serviço e então fizeram uma proposta, na altura, à ex-mulher do meu pai, se eles queriam ficar com a escola, e o meu pai decidiu ficar com a escola. Depois, em 2003, foi na altura que a Fernanda então saiu, e nós pegámos nisto. Nós ficámos com a parte dela, eu e as minhas irmãs, e mudámos tudo, porque era de ensino tradicional e foi aí então que iniciamos a metodologia do MEM.

Porque é que iniciaram no MEM? Quais são as potencialidades que viram nesta metodologia?

Porque acreditamos que, realmente, a criança é das partes mais importantes e, neste tipo de ensino, é para elas que nós trabalhamos. É uma metodologia que lhes dá voz ativa, é uma metodologia democrática que ouve o interesse da criança e que, para além disso, toda a envolvência do pedagógico faz com que a criança se sinta parte integrante, e as próprias famílias que, lá estão. Acreditamos que as famílias também fazem, um bocadinho parte, de todo este processo.

Sim, nós já reparamos que os pais estão numa segunda casa.

Sim, eu acho que é importante eles sentirem isso, e para as próprias crianças sentirem isto como uma outra casa. Os pais entram, saem e nós facilmente também entramos em casa deles sem eles se aperceberem.

É verdade. Para além de do tempo letivo vocês têm atividades que oferecem, como a dança, o judo...

Essas atividades são extracurriculares. Como atividades curriculares temos a música e a ginástica, isto no pré-escolar. No 1.º ciclo há o inglês também. As outras atividades é o judo, a dança e o

inglês. No início do ano nós temos sempre uma oferta mais variada, mas é de acordo com o número de inscrições por parte das famílias que elas abrem.

O inglês também?

O inglês também, no jardim de infância. No 1.º ciclo faz parte do currículo.

Para além disso, no site, também vimos que têm serviço babysitting, uma vez por mês.

Nós tínhamos, por acaso há um ano que não fazemos, mas nós ficávamos com a escola aberta até às duas da manhã. Depois, deixamos de ter tanta procura e achámos que não se justificava abrir a escola com 2-3 crianças. Mas eu acho que é uma coisa que podemos fazer, eventualmente, de vez em quando, exatamente para os pais que não tem famílias tão presentes na sua vida terem a escola, como segunda casa, onde podem usufruir desse serviço e poderem namorar.

Para além disso, no tempo e férias, têm alguma oferta?

Nós estamos abertos o ano inteiro. Na altura de julho e agosto fazemos sempre um palmo de férias para todas as crianças que quiserem usufruir, de atividades diferenciadas: atividades nos museus, brincadeiras com água, temos sempre uma piscina insuflável que nós também temos à disposição deles, a praia, as idas ao parque. Tentamos também tentar aderir às várias áreas, a tecelagem, modelagem, porque é uma altura em que, pelo menos, eles estão muito misturados, portanto também é importante que eles não achem que estão só aqui a passar o tempo, portanto há coisas diferentes no dia-a-dia deles no tempo letivo.

Por isso existe um plano anual de atividades.

Isso é feito em conselho pedagógico, nós todas os meses temos uma reunião de conselho pedagógico com toda a equipa, onde é decidido, onde há feitas propostas e é onde se faz esse plano de atividades. Há sempre uma ou outra atividade que podem surgir durante o próprio ano letivo, nós tentamos muitas vezes fazer atividades relacionadas com alguns projetos que possam surgir pelo grupo e, depois, são uns extras. Mas sim, no início do ano decidimos o que achamos mais pertinente para cada faixa etária, mas, dentro desta metodologia.

Essas reuniões, para além de ser antes das aulas começarem, com que periodicidade é que acontecem durante o ano letivo?

Todas as semanas há o conselho pedagógico e a reunião de partilha. Portanto, há um dia em que é o conselho pedagógico, onde falamos mais destas questões pedagógicas e, depois, temos a reunião de partilha onde partilhamos um bocadinho das nossas angústias e parcerias: “O que é que acham que eu faça?”, “Como é que fazemos...”. Depois há pessoas que dão as informações

diferentes de MEM. Depois partilhamos também estes saberes, estes conhecimentos que adquirimos lá fora, portanto, toda a equipa fica com este conhecimento.

Quem é que participa nessas reuniões?

Todas as educadoras, a Cláudia (psicóloga da escola) e todos os elementos da direção.

Os professores especialistas também?

Só nas reuniões de conselho, que é 1x por mês. Nas intercalares de avaliação e nas de avaliação final de período.

Vocês, de momento, têm dois edifícios. Têm este e na XX. Existe alguma articulação entre os edifícios?

É assim, existe. Não é, de todo, uma coisa que nós quiséssemos que acontecesse. É uma coisa provisória que até está a demorar mais tempo do que previsto. Nós acreditamos muito nesta partilha de vivências das diferentes valências. Neste momento estamos a prejudicar-nos um bocadinho por termos estes edifícios, cada valência em seu edifício, a creche estar separada. Nós no ano passado, este ano só aconteceu uma vez, nós o ano passado fizemos vários dias em que, ou estes miúdos foram para lá uma turma de cada vez porque as instalações de lá são um bocadinho mais pequeninas, ou então a creche toda veio para cá, menos o berçário. Fizemos dois dias aqui, um deles até foi o dia da criança. Este ano já fizemos um lanche de natal com todas as crianças do lado de cá para também sentirmos um bocadinho esta parceria e também para eles sentirem que os irmãos, porque o que me custa mais até é esta questão dos irmãos estarem separados, mas para eles sentirem que não são duas escolas. E nós não sentimos que são duas escolas, é uma escola. Mas pronto, estamos só em edifícios separados.

Possivelmente, no nosso projeto, faremos uma atividade que envolve os valores, embora ainda não tenhamos as coisas bem assentes. Estávamos a pensar fazer diferentes “teatros”, apresentações dos diferentes grupos, e ter uma música, que também fala sobre os valores. Seria pertinente trazer as crianças da creche até cá para fazer essas apresentações para eles? Seria uma opção?

Teria de se perceber até que ponto, depois de vocês formalizarem isso, eles perceberiam ou não. Se acharmos que sim, pelo menos os mais velhos, os de 2 anos, acho que pode ser perfeitamente aceitável eles virem cá acima, uma manhã uma tarde

Pois também seria bom termos algo deste género no nosso projeto.

Sim, para não ser só a sala do primeiro ciclo, poderemos integrar também o vosso espírito, de ser só uma escola.

Claro, claro. Tem sempre a mais-valia de ter o pré-escolar, mas sim. Nós podemos perfeitamente vir cá.

Esta pergunta já sabemos um bocadinho a resposta, é se existe interesse da família nos eventos da instituição.

Sim, a família está sempre presente na nossa...

Não faz sentido ser de outra forma em que a criança é um todo. Em que está a família, a escola, a comunidade envolvente.

Aqui os pais entram à hora que quiserem, estão sempre presentes nas festividades. Se eventualmente existir qualquer coisa em sala e que faça sentido uma mãe vir, ela vem. Mesmo que não faça sentido e ela queira passar uma manhã connosco, ela também vem. Achamos que é bastante importante para os miúdos e para nós, e para todo o grupo.

Nós no 1.º Ciclo já vimos o que eles costumam fazer muito é contra histórias do plano nacional de leitura. Ler um livro, dinamizar uma atividade. Em relação às outras salas como é que os pais...

No 1.º Ciclo eu não estou muito dentro, mas foi um projeto que surgiu. Nas outras salas é o que acontecer. Imagine que é um projeto dos bombeiros, há um pai que é bombeiro, ou já foi bombeiro, convidamos o pai a vir à sala. Ou há uma tia que é veterinária, estamos a falar dos veterinários, também pode vir. Nós fazemos o convite, convidamos. Se eventualmente não tiver a ver com o projeto, os pais vêm fazer culinária, porque se sentem confortáveis a fazer culinária, ou vem fazer um jogo. Tenho um pai na sala dos 4-5 ano que dizia: “eu nas tardes de 5.ª feira venho fazer jogos sociais convosco. É o melhor dia da semana comigo próprio. Porque eu estou-vos a ajudar, estou aqui”. Portanto, vinha sempre às quintas-feiras fazer jogos sociais connosco e eu acho que isso é importante, eles perceberem que podem vir fazer o que quiserem, porque isso vai ser enriquecedor de qualquer das formas.

E dão sempre o seu contributo.

E em relação às duas escolas, em relação à comunidade e ao meio local, existe alguma relação entre elas? Sendo que aqui estão perto do aeroporto?

É assim, eu penso que a comunidade envolvente do lado de lá é um pouco mais rica. Não digo mais rica, mas nós aqui também ainda não exploramos toda a comunidade envolvente deste lado, digamos assim. Eu acho que passando aqui esta mata, este jardim, também há muita comunidade de oferta para as nossas crianças. Mas, em termos do lado de lá, temos sim, temos muitas parcerias, temos a mercearia que vamos frequentemente com eles, temos o supermercado, todas as pessoas já nos conhecem. Na altura do Halloween fomos entregar docinhos aos vários sítios para os miúdos irem lá fazer, fazer, pedir os doces ou as travessuras. Tentamos, e eu quero que isto depois também aconteça deste lado, mas já houve algumas visitas à comunidade deste lado.

Em projeto, já fomos aos bombeiros, conseguimos facilmente atravessar [a mata] e chegar ali àquela zona de Alvalade que também tem muitas coisas. É fácil de irmos partilhar com a comunidade a nossa envolvência.

E o parque é uma das coisas que nós... Agora do lado de lá, o campo grande está em obras, mas hoje nós queríamos ir ao parque, eles tinham-nos pedido, então fomos lá acima aos prédios da epol, onde há ali cafezinhos, tivemos ali a brincar, houve famílias que desceram para os miúdos deles brincarem connosco e tornou-se uma coisa diferente e muito gira.

Em relação à mudança de localização para aqui, existe alguma razão específica?

É assim, o nosso outro edifício era alugado, portanto com esta nova lei do arrendamento nós qualquer dia podíamos correr o risco de ser despejados, até porque aquilo é de uma construtora, e é muito mais... construir-se ali um prédio de não sei quantos andares do que ter ali uma vivenda velhinha, com uma renda antiga. E, portanto, isto foi um projeto de vida comigo e com as minhas irmãs e nós pensamos ou daqui a uns anos ficamos sem emprego ou pensamos em investir em algo nosso. Andamos à procura de sítios bem mais perto da localização, porque achamos que aquela localização é muito mais privilegiada, em termos dos transportes públicos, em termos dos acessos, mas realmente os terrenos todos que há lá já estão vendidos ou estão ali sem saber muito bem de quem é que é, são preços altíssimos e não era viável. Depois de muita procura, achámos que este edifício nós conseguíamos fazer as várias valências que queríamos, porque aumentamos o 1.º ciclo depois de ter vindo para aqui, porque na outra vivenda não tínhamos 1.º ciclo. E não achamos que estamos assim tao maus. A localização, eu acho que perdemos muito esta questão dos transportes públicos. Nós fazíamos muito visitas de estudo de metro, era muito mais fácil para os miúdos, e os pais até ficavam as vezes um bocadinho assustados, mas depois percebiam que até era uma coisa gira para eles. E tenho pena por não haver aqui um metro mais próximo.

Então não existe mesmo nenhuma razão específica com a proximidade com o aeroporto.

Não.

Houve alguma desistência por parte das famílias pela mudança de localização?

Houve. Não muitas, digamos que 80% ficou. Mas sim, para alguns pais este lado é completamente fora de mão.

Essencialmente as famílias que vinham de metro ou de bicicleta. Mantivemos ainda algumas de bicicleta aqui, mas foram essas, as de metro e a pé.

Ganhámos foi outras crianças que não passavam quase nunca por nós.

Então a maior parte das crianças que anda aqui, é por morar perto ou é por conveniência porque os pais trabalham perto...

Eu acho que hoje em dia uma pessoa normalmente procura, isto pensando como mãe, procura perto o local de residência ou perto do local de trabalho. De qualquer das formas queremos sempre o melhor para os nossos filhos. Portanto, queremos sempre um bom trabalho pedagógico. E eu acho que o nosso trabalho pedagógico está muito bem-visto lá fora e as pessoas fazem, SDHFKJSDN se trabalham aqui perto dão uma voltinha um bocadinho maior para depois passar aqui

Nós temos algumas famílias que vem de Sintra, de São João da talha...

Por acreditarem no nosso trabalho.

Portanto existe mesmo uma grande procura pelo MEM.

Sim, sim, sim.

Bem, a nossa entrevista está terminada. Queríamos saber se há assim mais alguma Coisa que achem importante nós sabermos.

É assim eu acho que vocês também já percebem um bocadinho como é que nós funcionamos. Nós trabalhamos como equipa. Acho que para uma escola funcionar bem tem de e trabalhar bem em equipa. E não há os meus, os teus, são os nossos. São todos Nossos. São todos de todas. E perceber que toda a gente conhece todas as crianças para isto correr bem. Porque se uma mãe chega tarde e passa por nós no corredor, e passa uma educadora de outra sala nós poemos receber e ele vai ficar bem connosco. É importante nós não nos fecharmos no nosso casulo, na nossa sala, nos nossos meninos e perceber que uma escola é uma todo, mesmo havendo as crianças da creche no lado de lá eu venho aqui todas as semanas, e eu trabalho do lado e lá. E faço um dia de atendimento aqui, faço questão de estar aqui presente, e de conhecer os miúdos todos. Porque quando houve esta mudança de edifício as crianças novas que entraram para este lado nós eixamos de conhecer tão bem e portante isso é uma das coisas que nós achamos mais importante. E depois estes valores que nós lhes transmitimos.

E é de certo notório esse trabalho.

Eu acho que sim, eu acho que é das coisas que me dá mais gosto. É perceber que quando acaba um grupo, e a maior parte das vezes acompanhamos um grupo e 1 ano aos 6 anos, é quando acaba um grupo eles já mediam perfeitamente uma reunião sozinhos e vê-se, no dialogo deles, que aquilo que nós lhes transmitimos está intrínseco.

Obrigada.

Obrigada nós.

Anexo B. Entrevista Professores Cooperantes 1.ºCEB

Blocos Temáticos	Formulário de questões
Legitimação da entrevista	<p>Informar sobre o trabalho em curso e o objetivo da entrevista.</p> <p>Assegurar o caráter confidencial e anónimo dos dados.</p> <p>Pedir autorização para gravar.</p>
Prática pedagógica	<p>Qual a vossa formação inicial?</p> <p>T: <i>Licenciatura em 1ºCEB Pré-Bolonha na Eselx</i></p> <p>V: <i>Mestrado em 1ºCEB e 2ºCEB nas 4 variantes, Português, HGP, Matemática e Ciências Naturais. Pós-Bolonha, também na Eselx.</i></p> <p>Há quanto tempo trabalham em MEM?</p> <p>T: <i>Há 8 anos</i></p> <p>V: <i>No meu caso é o 1ºAno.</i></p> <p>Quais os benefícios práticos da formação quinzenal e mensal do MEM?</p> <p>T: <i>No meu caso, estou num grupo cooperativo em que o foco central são os grupos mistos. Nós discutimos em conjunto quais são as nossas maiores inquietações, muitas vezes são do grupo. Em que é que isso ajuda? É que somos várias pessoas a pensar e não só uma, Há pouco tempo fui ao congresso só MEM, o que me ajudou muito a pensar sobre, por exemplo a flexibilização curricular: e como nós, professores do MEM nos enquadrámos nesta nova postura. Acho importante termos sempre algo, quer grupos cooperativos, quer formações que nos façam crescer como docentes da nossa prática. Não poderíamos ser professores do MEM se não comunicarmos uns com os outros. É muito importante refletir.</i></p> <p>V: <i>No meu caso, eu estou em dois grupos cooperativos, que é o do 1º ano e é o grupo de aprofundamento. Nós ainda não temos um tema definido, vamos refletindo sobre a matemática, os projetos, o trabalho de texto... No meu ponto de vista é também refletir sobre cada experiência de ensino que os outros professores têm e como os princípios se adaptam na prática.</i></p> <p>Quais são os princípios que consideram ser fulcrais para esta metodologia?</p> <p>T: <i>Eu acho que a questão da participação democrática é mesmo muito importante e a gestão curricular participada. Quando trabalhamos a partir de um projeto, este vai parar ao programa, seja de que área for, tudo isso é currículo. E isto é gerir em grupo, e eu acho que é mesmo muito importante. Isto não acontece no ensino tradicional, ou noutras pedagogias. Nós em grupo decidimos o que cada um individualmente está a estudar. Sabemos o que cada um está a fazer e consigo melhor apoiar nas dificuldades individualmente. A comunicação acho também que é muito importante, porque é a base de tudo. Todas as comunicações vão resultar, ou em novos projetos, ou em novas propostas</i></p>

de trabalho, ou uma sequencia de trabalhos. Para mim é o pilar de tudo.

V: Outros princípios como a diferenciação pedagógica, também.

T: Mas eu acho que a DP é mais transversal a outras pedagogias. Porque a DP não é adaptar fichas, é dar quando eu me sento com um aluno no TEA e sei no que é que ele precisa de apoio. E que o grupo respeita isso e continua a trabalhar de forma autónoma. DP, é adequar o trabalho de sala a cada um, apesar de sermos um grupo, adaptar o trabalho individualmente às suas individualidades, ao seu ritmo de trabalho. Eu acho que é isto.

Quais os autores de referência utilizados?

T: Sérgio Niza, Inácia Santana, Ivone niza, Pedro Branco, Helena Gil.

V: Luis Mestre, Esmeralda Raminhos, Filomena Serrelha.

No MEM, como é que têm acesso às formações e oficinas?

T: Através do site.

V: E também de conversas.

Acham que seria mais relevante começar a trabalhar com o modelo e só depois investir na formação, ou devemos procurar logo a formação?

T: Eu quando comecei a trabalhar, trazia comigo tudo o que a ESSE me tinha dado. E não me sentia segura, para que de uma forma “solitária”, começasse a trabalhar a partir do MEM. Pois a escola onde eu estava era muito tradicional. Entretanto cruzei-me com duas colegas que trabalhavam a partir do modelo que me falaram da Oficina. Por isso, eu comecei pela Oficina para me sentir segura. Principalmente a nível de teoria para poder passar para os pais.

V: Eu comecei os dois ao mesmo tempo. Mas considero a formação também muito importante e ler sempre os artigos que vão saindo.

Como é a avaliação de uma turma heterogénea sem haver testes?

T: Nós temos aqui uma dinâmica bem montada, desde o início. Um bocadinho diferente do ano passado, achamos que verificar os conteúdos só no final era a loucura. Para eles e para nós. E como desde o primeiro dia tiveram fichas de verificação, e foi-lhes dito que ao longo do ano iam sendo libertadas, de alguma forma, fichas de verificação que correspondiam aos conteúdos que estavam a ser trabalhados. E eles podiam, ao ritmo deles, auto propor-se para realizar as fichas de verificação. Não ficamos deste forma nos finais de período, cheios de trabalho num curto espaço de tempo, temos a verificação dos conteúdos ao longo de todo o período. Para que eles se tornem autónomos, ajuda que cada ficha tem identificado o conteúdo e que corresponda à meta que está escrita na lista de verificação afixada na sala, para que saibam onde têm de pintar. Ou seja, o que nós queremos é que eles não estejam dependentes de um adulto para a sua auto avaliação, mas que seja criada uma ferramenta que fomente a sua autonomia, para que sejam os alunos a ir gerindo isto.

Quando de alguma forma, eles achavam que estavam preparados para fazer a ficha e não corria bem, Podiam pintar metade, ou não pintar. Porque ou era uma questão de treino e tinham que voltar para os ficheiros, que têm também o conteúdo assinalado. Ou então era a necessidade de um apoio, de um colega ou de um adulto. Pela experiência que tivemos foi tudo mais uma questão de apoio. Depois repetiam a ficha e já tinham sucesso.

Tem resultado muito bem, até para o 4ºAno que tem muitos conteúdos para verificar.

Vocês funcionam como um par, e conseguem dividir-se em dois grupos. Achem que a dinâmica da sala funcionaria igualmente bem se fosse apenas um professor em sala e ainda tivesse que dar as áreas das expressões?

T: Tenho a certeza que não. Dar apoio a uma turma mista de 26 alunos e ainda ter que trabalhar as expressões era quase impossível. Eu acredito mesmo que se as escolas privadas podem contratar professores especialistas, devem fazê-lo.

Eu já tive sozinha com grupos mistos, mas no máximo até 18 alunos. Normalmente, o que eu fazia era, quando um grupo estava em trabalho de texto, o outro estava em TEA, sempre assim. Temos que olhar para a agenda e pensar quais são os momentos que são transversais e que podemos trabalhar todos juntos, por exemplo matemática os conteúdos são iguais, apenas o grau de dificuldade vai aumentando. Quando não for possível temos que ter sempre uma parte do grupo em TEA.

As áreas mais privilegiadas em sala de aula são a matemática e o português. O estudo do meio surge apenas nos projetos, não sentem que fica uma área um pouco desfalcada em relação às outras?

T: Acho. Nós temos segundo o ME 3h para estudo do meio, o que fizemos foi distribuí-las por projetos. O que achamos é que os programas de 1º e 2º ano são programas muito redutores, são coisas que já todos trabalharam em projetos da creche. Há uma grande desadequação em relação ao projeto de estudo do meio. Daí nos focamos muito nos projetos, que muitas das vezes vão bater em conteúdos do 3º e do 4º ano. Mas, a maior lacuna são as experiências, é algo que ainda não conseguimos atingir.

Como pensam que as experiências poderiam ser trabalhadas, uma vez que já não é possível acrescentar mais nenhum momento na agenda?

T: Isto resultaria se, houver uma bancada com o material das experiências e ser disponibilizado ficheiros de experiências. Mas eles têm que perceber de que forma é que vão utilizar todos aqueles objetos, e como tem que ser feito o registo. Para isso temos de libertar 2 momentos de apresentação de produções, para que possamos fazer experiências com eles e explicar todas as questões. Se for assim, até em TEA podem procurar fazer.

Os planos semanais são organizados no fim da semana anterior conforme o conselho de turma o trabalho já realizado. São realizadas planificações anuais e trimestrais ou um plano anual e atividades?

T: O plano anual de atividades está feito, mas vai sendo reformulado ao longo do ano, A planificação anual e trimestral também está feita. Mas não é o nosso guia. Damos muito mais importância aos planos semanais.

Como são abordadas as obras do PNL presentes no programa?

T: São basicamente trabalhadas no Trabalho de Texto, por exploração deles. Temos as obras todas disponíveis na biblioteca, por isso mesmo autonomamente podem ter contacto. Mas não vamos verificar se foram todas trabalhadas. Consideramos que é uma obrigatoriedade do ministério, mas que depois não se reflete nas provas. O ano passado, tivemos o cuidado de trabalhar todas as obras de 2º ano e não saiu nenhuma delas na prova. Por isso o que achamos fulcral é que os alunos trabalhem a leitura e a compreensão de um qualquer texto.

Em relação às direções do ME, pensam que algumas delas não são compatíveis com

	<p>a Metodologia do MEM? Como é que se podem adaptar?</p> <p>T: <i>Eu acho que cada vez mais se devia pensar no limite das horas, fala-se em miúdos sendo um miúdo igual a 25h letivas. Eu acho que um miúdo tem que dar sentido à escola independentemente das horas letivas. Devia ser dada uma certa autonomia para as escolas gerirem essas horas letivas. Por exemplo, nós temos aqui miúdos que estão das 7h às 19:30h. De alguma forma nem todos os contextos obrigam os pais a ir buscar os miúdos as 15h/16h. Outra questão é a flexibilização curricular, que parece que é uma aproximação ao que nós defendemos. Mas, há ali várias coisas que são areias movediças. Por exemplo, em educação para a cidadania é referido que se deve dar tempo para a discussão, para participarem ativamente, etc.. Mas porquê, haver só uma hora por semana, em que os alunos o podem fazer? Acho que ainda estão muito longe de atingir o que é o nosso trabalho de sala.</i></p> <p>O Ptt também já está mais flexível a ser um reflexo do trabalho da sala, podemos ter o projeto que temos na sala.</p> <p>V: <i>As planificações.</i></p>
<p>Dinâmica de turma</p>	<p>Quanto à avaliação. Sabemos que o MEM defende que a avaliação deve ser formativa e formadora, e queríamos saber se acham que o momento de CT é suficiente para se auto avaliarem ao longo das semanas?</p> <p>V: <i>Eu acho que eles se avaliam sempre, em muitos momentos.</i></p> <p>T: <i>Sim, eles fazem é uma avaliação formal e registada à sexta-feira. Mas também fazem auto e hétero avaliação cada vez que à comunicação de um projeto, sempre que nos propõem um apoio, também estão a avaliar-se. No conselho é um momento em que é formal. Se é suficiente? Na verdade gostava de ter mais tempo, mas também vamos retomar agora com o balanço do dia.</i></p> <p>Quais as estratégias que considera fundamentais para o bom funcionamento da sala de aula?</p> <p>T: <i>É muito importante que hajam regras e que estejam conscientes delas. Devemos logo no início em conjunto com o grupo definir um conjunto de regras. Para que isto funcione é preciso uma estrutura bem montada, quer em termos de regras, quer em termos de recursos.</i></p> <p>Como caracteriza este grupo de crianças relativamente às suas potencialidades e fragilidades?</p> <p>T: <i>Em termos de fragilidades, acho que há a questão comportamental que tem vindo a piorar um pouco nos últimos tempos. O primeiro período correu de forma tranquila e o segundo também, mas agora não estão na sua melhor postura, provavelmente também já pelo cansaço.</i></p> <p><i>Tem haver principalmente com chatices de recreio que eles depois trazem para a sala, e depois discutem e argumentam. O que em certa forma é a nossa maneira de fazer e resolver as coisas, por isso acho que este ambiente mais aberto e mais participativo também proporciona isso.</i></p> <p>Como é feita a gestão de uma mesma turma com 3 anos de escolaridade diferente, sendo que dentro desses mesmo anos existem desenvolvimentos diferentes?</p> <p><i>Lacunas a nível curricular, não encontro. Acho que todos os alunos trabalham muito bem e</i></p>

	<i>têm bastante facilidade na aquisição dos conteúdos.</i>
Expressões	<p>É feito algum esforço para que haja uma articulação entre o trabalho em sala de aula com os professores titulares e os professores especialistas? Como é feita essa articulação?</p> <p><i>T: Acho que este ano, a articulação se nota muito mais. Porque de alguma forma, quando nos reunimos em setembro delineamos logo o plano de trabalho. Há também sempre uma tentativa de pegar nos temas que surgem na sala de aula. Em trabalho de projeto, também demos a liberdade para escolherem temas que não tenham só a ver com o estudo do meio, mas também as expressões.</i></p>
Articulação de níveis	<p>É a primeira vez que o colégio tem alunos do 4º ano, que vão transitar para o 2ºCEB, vocês têm alguma preocupação ou uma preparação especial com esses alunos?</p> <p><i>T: Bem, a nível curricular, não temos preocupação nenhuma. Porque os conteúdos têm sido trabalhados. No entanto para alguns pais isso é preocupante, não de todos, mas preocupados que os filhos irão para um outro contexto e se vão corresponder ao que lhes vai ser exigido. Em relação a passarem a ter testes, acho que não tem problemas nenhuns, porque aqui também são avaliados, só não estão há espera dos dois únicos momentos do período.</i></p> <p><i>A nível emocional, de não vão ter espaço para serem ouvidos, não vão poder escolher o que vão trabalhar. Acho que isto sim é capaz de afetar. Mas, são crianças irão adaptar-se. As ferramentas que trabalhamos aqui irão certamente ajudar nessa adaptação.</i></p> <p>Vêm alguma probabilidade de haver 2ºCEB aqui no colégio? E como acham que resultaria?</p> <p><i>T: Sinceramente, acho que ainda não estamos preparados. Era possível se houvesse algumas alterações logísticas e se encontrássemos as pessoas certas para uma boa articulação com o 1ºCiclo, porque é possível, Há algumas escolas que funcionam muito bem a nível do 2º e 3ºCEB.</i></p>

Anexo C. Plano Semanal 1.ºCEB

Horas	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
09h00 – 10h00	Conselho de turma Avaliação e Planificação dos PIT's Planificação da Semana Cumprir tarefas	Inglês	Tarefas Plano do dia Produções	Tarefas Plano do dia Produções	Inglês
10h00 – 10h30	Ateliê Matemática	Matemática Coletiva	Ateliê Português	TEA	TEA
10h30 – 11h00					
11h00 – 12h00	Estudo do Meio	Trabalho de texto	Matemática Coletiva	Trabalho texto	Trabalho de texto
12h00 – 13h00	Escrita	Expressão Físico- -motora	Expressão Plástica	Expressão Físico- -motora	Conselho de Turma: Avaliação dos PIT's
		Filosofia		Hora do conto	
13h00 – 14h30					
14h30 – 15h30	Música	TEA	Matemática coletiva	Matemática Coletiva	Conselho de turma: Leitura do Diário de Turma Balanço Semanal Preparação da Agenda Semanal
	TEA				
15h30 – 16h30	TEA	Ateliê de Matemática Apresentação e produções	TEA	Estudo do Meio	Estudo do meio
				TEA	

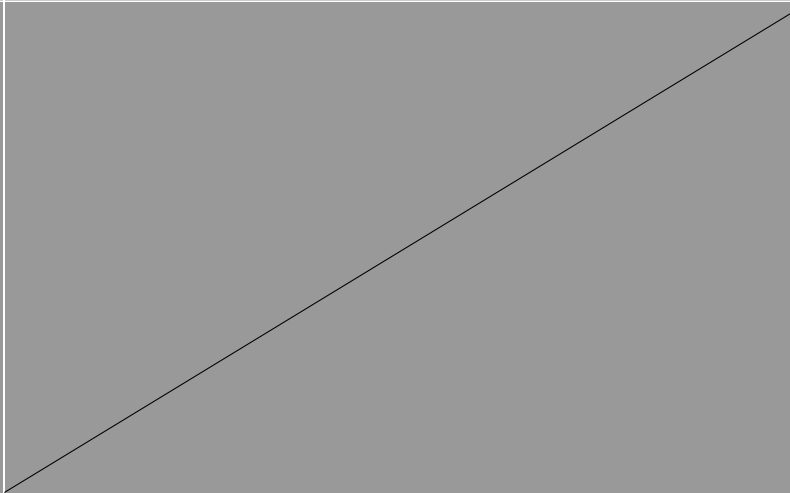
Anexo D. Espaços da Sala 1.ºCEB

Espaços presentes na sala de aula:	
Espaço:	Materiais:
<p><u>Biblioteca da turma/Espaço de leitura</u></p> <p>Neste espaço, a organização e a manutenção está inteiramente à responsabilidade dos alunos. De acordo com as regras estabelecidas com a turma, os alunos têm a oportunidade de estabelecer contacto próximo com os livros e requisitá-los para levar para casa.</p> <p>Este espaço é utilizado em momentos de estudo autónomo para desenvolver a atividade de leitura e também nos momentos de trabalho de projetos, para pesquisas sobre os temas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Livros; • Almofadas; • Tapete; • Objetos dos alunos; • Registo de requisição de livros.
<p><u>Português:</u></p> <p>Neste espaço estão expostos tantos os trabalhos como os cartazes de sistematização de regras de ortografia elaborados na sequência dos momentos de trabalho coletivo. Existe ainda um armário que apoia esta área, onde se encontram os diferentes ficheiros utilizados no momento de TEA e material de escrita.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ficheiros de Ortografia; • Ficheiros de Escrita; • Ficheiro de Trabalho de texto; • Ficheiro de Leitura funcional; • Ficheiro de Leitura; • Ficheiro de Exercícios de exames; • Jogos de Ortografia.
<p><u>Matemática:</u></p> <p>Nesta área encontramos materiais para trabalho coletivo e exploração de conteúdos programáticos, tal como problemas/desafios realizados semanalmente (com as estratégias utilizadas aquando da resolução). Existe cartazes de sistematização afixados nesta área. Encontra-se também a dar apoio a esta área um armário com diferentes ficheiros utilizados no momento de estudo autónomo e material estruturado e não estruturado.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ficheiro de Matemática; • Ficheiro de Problemas; • Ficheiro de Operações; • Ficheiro de Tangram; • Ficheiro de Pentaminós; • Ficheiro de Cuisenaire; • Mab; • Cuisenaire; • Pentaminós; • Tangrams; • Geoplanos; • Elásticos; • Palhinhas; • Tampas; • Fósforos; • Etc...
<p><u>Estudo do meio</u></p> <p>Presentes neste espaço encontram-se cartazes de</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ficheiro de Estudo do meio;

<p>sistematização em coletivo dos conteúdos trabalhados em projeto, bem como a lista dos projetos a serem desenvolvidos na turma.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ficheiro de Experiências.
<p style="text-align: center;"><u>Área da Organização e pilotagem do trabalho/Registos:</u></p> <p>Neste espaço encontram-se diversos registos de apoio ao trabalho desenvolvido em sala de aula. O preenchimento destes registos é maioritariamente da responsabilidade dos alunos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Registos: Tarefas/Avaliação das tarefas, presenças, tempo, inscrição apresentação de produções, inscrição para trabalho de texto, lista de objetivos do programa, etc... • Agenda Semanal; • Calendário; • Diário de Turma; • Planos Individuais de Trabalho; • Listas de verificação.

Anexo E. Potencialidades e Fragilidades 1.ºCEB

Grupo-Turma		
Competências Sociais	Potencialidades	Fragilidades
	<p>- Entreajuda: em todos os momentos que os alunos se encontram a trabalhar autonomamente, como o TEA ou Ateliers, é notória a entreajuda entre os alunos. Usualmente, os alunos do 2.º e 3.º ano dão apoio aos do primeiro embora também tenha sido observado o contrário, não funcionando a turma por anos de escolaridade nem por nível em termos de entre ajuda.</p> <p>- Interesse: os alunos mostram-se interessados para a escola, as descobertas, o trabalho, a entreajuda e todas as dinâmicas feitas em sala de aula. Muitas vezes, fazem produções em casa e levam para a sala para partilhar, e propõe atividades que querem fazer e partilhar com os colegas.</p> <p>- Heterogeneidade - trabalhar com o outro, olhar pelo outro, trabalhar com todos: Tal como no tópico da entreajuda, é notória a preocupação com os colegas, sempre. Não existem distinções no tipo de trabalho que fazem e trabalham juntos. Nas comunicações dos projetos que fazem nota-se a preocupação dos que conseguem fazer mais em ajudar os que não conseguem fazer tanto. No recreio a divisão por níveis também não é notória, mesmo em termos e pré-escolar, sendo que todos os alunos participam nas brincadeiras.</p> <p>- Resolução de problemas: A equipa do dia, que é distribuída no início de cada semana, fica responsável por ter alguém destacado para “mediar os problemas”. Esta função serve para os alunos terem uma participação ativa na resolução dos problemas da turma que podem afetar todos os alunos. O intermediário junta-se aos intervenientes da discussão de forma a resolver o problema com os mesmo, visto ter uma visão “de fora”.</p>	<p>- Dificuldade em ouvir e respeitar o outro em momentos coletivos: em momentos coletivos nota-se uma maior dispersão do grupo. Esta dispersão advém, de certa forma, do espaço da sala dupla, visto que estes momentos todos têm de se juntar num dos lados da sala. Aquando em apresentações os alunos dispersão muito mais, interrompem e falam por cima dos colegas, sendo necessária a intervenção das professoras ou da equipa do dia, responsável por mediar a sala em todos os momentos.</p> <p>- Dificuldade em seguir indicações à primeira: Quase em todos os momentos, em que é necessário parar uma atividade para seguir para outra, os alunos levam demasiado tempo a seguir as indicações, isto faz com que se perca sempre bastante tempo de um momento para outro.</p>
Matemática	- Autonomia para a descoberta: Aquando apresentada uma possibilidade ou uma tarefa de exploração os alunos são autónomos para explorar, individualmente ou a pares, as	- Autonomia, em certos momentos, leva à dispersão: Como os alunos são autónomos nas suas descobertas e podem, maioritariamente, juntar-se com o par que acharem por bem, o

	<p>possibilidades. Quando precisam, os alunos procuram os materiais didáticos para as suas explorações para uma melhor compreensão.</p> <p>- Interesse por desafios: Os alunos mostram-se muito disponíveis para desafios, gostando deles e ficando com curiosidade para descobrir a solução;</p>	<p>grupo dispersa um pouco. Pelo facto de uns começarem a fazer um pouco mais de barulho, os outros começam também, e as explorações, entre outros, demoram bastante mais tempo.</p>
<p>Português</p>	<p>- À vontade e interesse na comunicação de projetos e apresentação de produções: Os alunos estão despertos para partilhar com a turma as suas produções escritas, tanto individuais e a pares como em grupo. Nos projetos mostram interesse e à vontade na sua apresentação, sendo eles a propor quando os apresentam, ou seja, são conscientes da sua preparação para as exposições.</p> <p>- Motivação para a escrita, mesmo quando esta ainda é muito fonológica: Alguns dos alunos da turma encontram-se ainda numa fase da escrita muito fonológica. No entanto, como toda a turma é um incentivo para a leitura e a escrita, os alunos arriscam na escrita, querendo sempre escrever.</p> <p>- Interesse em partilhar o trabalho com todos Como os alunos gostam de apresentar o seu trabalho à turma a apresentação de produções tem sempre muita adesão e todos os alunos, quando se inscrevem, partilham o seu trabalho. No final, os colegas fazem comentários ou perguntas, o que os motiva ainda mais.</p>	<p>- Alguns alunos do 1ºAno com uma escrita e leitura ainda muito fonológica: Alguns alunos do 1º Ano ainda têm alguma dificuldade na decifração de alguns fonemas transcritos pelos mesmos grafemas, o que algumas vezes não lhes permite ser mais autónomos na resolução de tarefas.</p>
<p>Estudo do Meio</p>	<p>- Concentram-se e focam-se em trabalhos de projeto: os alunos gostam de trabalhar em grupo nos trabalhos de projeto. Planificam, pesquisam, compõem, treinam e apresentam. Existe sempre o feedback dos colegas, tanto pós planificação, para suprimir dúvidas que o restante grupo possa ter, como pós-produção, para dúvidas que surjam durante a apresentação. Existem dois tipos de projeto: de interesse, propostos pelos alunos, e do programa, propostos pelas professoras e divididos pelos alunos que pretenderem trabalhar determinado tema.</p> <p>- Síntese dos conteúdos pós-apresentações: No final de cada comunicação as professoras escrevem, perguntando aos alunos o que estes aprenderam, a síntese dos conteúdos abordados. Isto torna-se fundamental, especialmente nos projetos do programa, porque são conteúdos que os alunos devem saber e são lembrados, após a comunicação e, muitas vezes, até debatidos.</p>	
<p>Expressões</p>		

Espaço/Contexto		
	Potencialidades	Fragilidades
Competências Sociais		
Matemática	<p>- Tarefas realizadas a partir de interesses ou descobertas do momento: Quase sempre as atividades realizadas., surgem de uma comunicação, observação ou proposta por parte dos alunos. Isto faz com que se empenhem e as aprendizagens sejam mais significativas.</p>	
Português	<p>- Grande variedade de ficheiros e tipos de texto: Na sala os alunos têm uma panóplia de ficheiros devidamente identificados por conteúdo e por ano. Dando-lhes assim uma maior liberdade em trabalho autónomo, mas também realizar ficheiro mais desafiadores dos anos seguintes.</p>	<p>- Pouco contacto com a poesia: Foi nos facultado pelos PC's que o texto poético ainda não tinha sido abordado com os alunos de forma mais formal e exploratória.</p>
Estudo do Meio	<p>- Bastante material disponível: Na sala existe diversos materiais que podem ser utilizados na realização de experiências-</p>	<p>- Pouco contacto com o estudo do meio para além dos ficheiros – não existência de um momento de estudo do meio: As horas disponibilizadas na agenda para o trabalho de estudo do meio, estão distribuídas apenas por momentos de projeto, o que dificulta a realização de tarefas de outras naturezas.</p>
Expressões Artísticas e Expressão Físico-Motora	<p>- Material disponível diversificado: Na sala estão disponíveis materiais diversos que permite aos alunos realizarem atividades de diversificadas.</p>	<p>- Horário definido: Por serem dadas por professores especialistas, o horário nunca pode ser alterado na agenda, o que algumas vezes quebra o decorrer de uma atividade que poderia ser mais proveitosa, se a exploração não fosse interrompida.</p> <p>- Ginásio pequeno: Como a escola ainda se encontra em remodelações, o ginásio ainda é um local improvisado. Tal como o espaço é limitador também as atividades se encontram limitadas ao mesmo</p> <p>- Divisão da turma em turnos. O facto de a turma ser dividida em dos turnos e terem o momento separados, invalida a possibilidade de haver parcerias rotativas por toda a turma</p>

Anexo F. Objetivos Gerais e Específicos 1.ºCEB

Objetivos Gerais	Objetivos Específicos
1) Desenvolver rotinas de avaliação/reflexão diárias;	1.1) Respeitar as intervenções dos colegas e adultos; 1.2) Comentar de forma pertinente o decorrer do dia e/ou parceria.
2) Desenvolver o gosto pelas ciências experimentais e História;	2.1) Estabelecer e interpretar relações do tipo causa-efeito; 2.2) Propor atividades práticas/experimentais a realizar; 2.3) Utilizar o fichero de História;
3) Desenvolver trabalho em texto poético;	3.1) Diferenciar as diferentes partes do texto poético; 3.2) Construir poemas; 3.3) Recorrer a ficheiros de poesia;
4) Desenvolver rotinas matemáticas em grande grupo.	4.1) Participar na rotina de cálculo mental; 4.2) Recorrer a ficheiros de cálculo mental.

Anexo G. Rotinas da turma 1.ºCEB

Apresentação de produções

Neste momento os alunos partilham com a turma as suas produções.

Partilham com os seus colegas textos da sua autoria, textos trabalhados em pequenos grupos, desenhos e atividades de expressão plástica.

Os alunos participam neste momento ao inscreverem-se no registo afixado na sala, no entanto as professoras titulares aquando da avaliação dos PIT's incentivam os alunos a partilhar com a turma os seus produtos.

Quanto à gestão deste momento, fica à responsabilidade da equipa diária, que chama os colegas inscritos e dá a palavra para perguntas ou comentários.

Este momento tem como objetivos curriculares:

- Desenvolver a comunicação oral;
- Promover o respeito pelas regras de comunicação oral;
- Fomentar a escrita e a leitura de diversos tipos de texto;
- Dar a opinião sobre algo a que assistiu;
- Usar vocabulário adequado ao tema e à situação;
- Falar de forma confiante e audível;
- Formular perguntas;
- Partilhar ideias e opiniões;
- Ler em voz alta;

Trabalho de texto

Este é um momento de análise das produções dos alunos, que conta com três momentos semanais. O momento de trabalho de texto é também trabalhado separadamente, uma professora titular apenas com o 2.º e 3.º ano e outra apenas com o 1.ºano.

O trabalho do 1.ºano contempla tarefas como a descoberta de palavras ou bocadinhos conhecidos, a leitura do texto em coletivo e sistematização de bocadinhos através da construção de listas de palavras que contêm o mesmo bocadinho. São realizadas também atividades de reconstrução do texto, onde os alunos cortam as palavras do texto e reconstroem o texto no seu caderno de leitura, ilustrando as palavras da lista de palavras criada anteriormente.

A partir de palavras retiradas do texto, os alunos constroem novas frases no quadro de pregas e registam no caderno de leitura. É neste momento que se faz também a sistematização de conteúdos ao nível da gramática e da expansão de textos.

O trabalho com o 2.º e 3.º ano é dividido em quatro fases: leitura do texto pelo autor; Comentários feitos pelos colegas, que assim o desejarem, onde apresentam uma avaliação ao texto, perguntam ao autor e proposta de melhoria; Reescrita, onde é sistematizada em conjunto com os alunos toda a informação que fará parte do novo texto; Exploração gramatical e ortográfica, onde é analisado o conteúdo suscitado pela exploração do texto.

Os objetivos curriculares deste momento são:

- Relacionar o processo de início à alfabetização com vivências significativas para cada um dos alunos e para o grupo;
- Interligar a leitura e a escrita estabelecendo um modelo interativo entre estes dois domínios;
- Ler pequenas frases (aumentam de extensão ao longo do ano letivo) trabalhadas em coletivo e mobilizar conhecimento proveniente desse trabalho para a escrita de produções próprias de forma autónoma;
- Adquirir hábitos e estratégias de leitura que mobilizam quando deparados com situações semelhantes (ex: Reconhecer a mesma palavra em contextos diferentes).

Projetos

Este momento é dividido por três grandes grupos de projetos: Os Projetos de interesse, que são projetos que surgem de gostos e curiosidades que os alunos têm sem fio condutor no trabalho feito ao longo da semana; Os mini-projetos, que são aqueles que surgem a partir de qualquer exploração que aconteça durante a semana de trabalho, com questões problemas sugeridas pelos alunos, que eles se Auto propõem a pesquisar sobre as mesmas; Os projetos do Currículo, que são aqueles que abrangem obrigatoriamente os temas a serem trabalhados pelo programa de estudo do meio, no entanto estes aparecem inseridos em atividades do interesse e propostas pelos alunos.

A realização de qualquer um destes projetos passa sempre por diversas etapas, como:

- Explicitação dos conhecimentos prévios;
- Planeamento de ações, trabalho de descoberta/pesquisa;

- Organização da informação;
- Comunicação ao grupo.

Para a comunicação destes projetos são convidados a assistir os pais dos alunos do grupo de trabalho.

Os objetivos curriculares do momento são:

- Desenvolver a autonomia;
- A cooperação e a capacidade de comunicação;
- Desenvolver a capacidade de planificação, pesquisa, seleção e organização da informação;
- Promover a integração de saberes.

Cumprir Tarefas

Este momento foi desenvolvido com o intuito de responsabilizar os alunos pelo espaço da sala de aula. As tarefas são relacionadas com a manutenção da sala (ex: Sala, Biblioteca, Material), quer com a gestão de alguns momentos presentes na Agenda Semanal e também da regulação dos registos existentes, como as presenças, o tempo, etc...

O cumprimento destas tarefas, desenvolve também a leitura e o registo em tabelas de dupla entrada.

Objetivos curriculares:

- Cooperar com outros em projetos comuns;
- Desenvolver a autonomia e a responsabilidade;
- Aprender a respeitar e cuidar de um espaço comum.

Plano do dia

Com base na Agenda Semanal planificada à sexta-feira com os alunos em conselho de turma, o responsável pela gestão deste momento inicia o dia lendo os momentos de trabalho e as atividades a desenvolver durante o presente dia. Como a planificação é feita em conjunto pelo grupo turma, esta esforça-se para realizar o planificado uma vez que fazem parte deste compromisso que assumiram ao planificar a semana.

Tempo de Estudo Autónomo

O TEA é o tempo mais apreciado pelos alunos e também aquele que mais vai ao encontro das suas fragilidades. Durante este tempo as Professoras Titulares conseguem

dar um apoio mais individualizado, para que os alunos ultrapassem obstáculos à sua aprendizagem, detetados em momentos de trabalho coletivo ou aquando da realização de fichas. Por este motivo para além do desenvolvimento da autonomia é desenvolvida também a competência da cooperação, pois os alunos podem escolher fazer trabalhos a pares ou em pequenos grupos para que estes também participem no processo de aprendizagem dos colegas. Por isto a relação entre aluno-aluno e professor-aluno é bastante enriquecida por este momento.

Conselho de Turma

Este é momento central de planificação, monitorização e regulação da vida da turma, em termos de trabalho e relação com o outro. A gestão do mesmo é da responsabilidade da equipa do dia.

Neste momento tomam-se decisões quanto ao trabalho a desenvolver em cada semana, com base nas listas dos conteúdos programáticos/ metas curriculares e nos projetos em desenvolvimento pela turma. Combinam-se também as atividades a desenvolver nos diferentes momentos da agenda semanal.

Durante o conselho é também feita a auto e heteroavaliação do trabalho realizado durante os momentos de TEA. Faz-se a leitura do Diário de Turma e recorrendo ao diálogo, promove-se e regula-se também as relações sociais.

É um momento de tolerância e respeito pelo outro, na medida em que cada aluno deve expressar a sua opinião e também ouvir a dos colegas e respeitá-la.

Em todos os conselhos é elaborada uma ata, onde se registam todas as decisões tomadas em conselho.

Anexo H. Indicadores de Avaliação 1.ºCEB

Objetivo geral: 1) Desenvolver rotinas de avaliação/reflexão diárias;		
Objetivos específicos	Indicadores de avaliação	Instrumentos de avaliação
1.1) Respeitar as intervenções dos colegas e adultos;	1.1.1) Não fala durante intervenções de outros; 1.1.2) Coloca o braço no ar quando quer intervir; 1.1.3) Toma atenção às intervenções feitas.	- Grelha de observação; - Agenda semanal; - Ata do conselho de turma.
1.2) Comentar de forma pertinente o decorrer do dia e/ou parceria.	1.2.1) Comenta de forma pertinente os vários momentos do dia; 1.2.2) Comenta o decorrer diário da parceria.	

Objetivo geral: 2) Desenvolver o gosto pelas ciências experimentais e História		
Objetivos específicos	Indicadores de avaliação	Instrumentos de avaliação
2.1) Estabelecer e interpretar relações do tipo causa-efeito;	2.1.1) Fazer previsões perante um protocolo experimental; 2.1.2) Retirar conclusões após experiências;	- Grelha de observação; - Guiões de atividade; - PIT.
2.2) Propor atividades práticas/experimentais a realizar;	2.2.1) Propõe atividades experimentais de interesse a realizar em grande grupo;	
2.3) Utilizar o ficheiro de História;	2.3.1) Utilizar o ficheiro de História para realizar atividades em TEA.	

Objetivo geral: 3) Desenvolver trabalho em texto poético		
Objetivos específicos	Indicadores de avaliação	Instrumentos de avaliação
3.1) Diferenciar as diferentes partes do texto poético;	3.1.1) Identifica a estrofe; 3.1.2) Identifica os versos; 3.1.3) Identifica os pares de rimas; 3.1.4) Identifica diversos tipos de estrofe;	- Grelha de observação; - Guiões das atividades; - PIT.
3.2) Construir poemas;	3.2.1) Identifica a terminação presente nas palavras que rimam; 3.2.2) Constrói poemas que rimam; 3.2.3) Constrói poemas com diferente tipo e número de estrofes;	
3.3) Recorrer a ficheiros de poesia.	3.3.1) Utiliza ficheiros de poesia no TEA.	

Objetivo geral: 4) Desenvolver rotinas matemáticas em grande grupo		
Objetivos específicos	Indicadores de avaliação	Instrumentos de avaliação
4.1) Participar na rotina de cálculo mental;	4.1.1) Debate os resultados das tarefas feitas;	- Grelha de observação; - Produções dos alunos.
4.2) Recorrer a ficheiros de cálculo mental.	4.2.1) Utiliza ficheiros de cálculo mental no TEA.	

Anexo I. Notas de campo 2.ºCEB

11 janeiro - Quinta Feira
Ciências Naturais 5º4ª
<ul style="list-style-type: none">- As estagiárias apresentam-se.- A professora pede aos alunos que abram o livro na página 95. É feita uma revisão oral, em que a professora questiona os alunos que respondem quase em coro. São também feitas perguntas a alunos específicos, para uma resposta individual e menos confusão.- Para explicar alguns conteúdos a professora usa exemplos prático como o Dia do Não Fumador, lembrado pela escola, para explicar as indústrias.- São lembrados alguns conceitos abordados na aula anterior e interligados com as temáticas da aula.- Pergunta/resposta e leitura do livro: Causas da poluição e Medidas para não poluir o ar.- Leitura do vocabulário essencial especificado pelo manual: combustível fóssil e CFC's.- A professora avisa os alunos para abrirem o livro a página 96. É pedido aos alunos que olhem para o esquema das consequências da poluição. Os alunos leem o que está escrito no livro e é comentado em forma de conversa informal com os alunos.- A professora envia TPC.
Matemática 5º1ª
<ul style="list-style-type: none">- As estagiárias apresentam-se.- A professora escreve o sumário no portal INOVAR, projeta no quadro e os alunos copiam.- A professora trata de alguns assuntos de DT – recados e justificação de faltas.- Uma aluna vai ao quadro fazer a correção do TPC. A professora ajuda. A tarefa, que se tratava de um exercício de nomeação de ângulos, demorou 30-40 minutos a ser corrigida. A professora apela a que os alunos lembrem os conceitos que copiaram para o caderno no final da aula anterior.- Os alunos resolvem o exercício 4 da página 91. A professora circula para esclarecer dúvidas. Quando há alunos que já terminaram é-lhes pedido que vão ajudar outros.- Professora compara a descoberta da amplitude dos ângulos com o jogo do sudoku: "descobrir através dos locais que contém mais informação".- Professora coloca no quadro uma questão para ser resolvida a pares. Quando terminam, corrigem no quadro em grande grupo.- A professora envia TPC.
Matemática 5º4ª
<ul style="list-style-type: none">- As estagiárias apresentam-se.- A professora escreve o sumário no portal INOVAR, projeta no quadro e os alunos copiam.- A professora trata de alguns assuntos de DT – recados e justificação de faltas.- Uma aluna vai ao quadro fazer a correção do TPC. A professora ajuda. A tarefa, que se tratava de um exercício de nomeação de ângulos, demorou 30-40 minutos a ser corrigida. A professora apela a que os alunos lembrem os conceitos que copiaram para o caderno no final da aula anterior.- Os alunos resolvem o exercício 4 da página 91. A professora circula para esclarecer dúvidas. Quando há alunos que já terminaram é-lhes pedido que vão ajudar outros.- Professora compara a descoberta da amplitude dos ângulos com o jogo do sudoku: "descobrir através dos locais que contém mais informação".- Professora coloca no quadro uma questão para ser resolvida a pares. Quando terminam, corrigem no quadro em grande grupo.- A professora envia TPC: este difere do trabalho de casa do 5.º1ª porque os alunos se atrasaram na resolução dos exercícios em aula.
12 janeiro - Sexta Feira
Ciências Naturais 5º1ª

- As estagiárias apresentam-se.
- A professora pede aos alunos que abram o livro na página 95. É feita uma revisão oral, em que a professora questiona os alunos que respondem quase em coro. São também feitas perguntas a alunos específicos, para uma resposta individual e menos confusão.
- Para explicar alguns conteúdos a professora usa exemplos práticos como o Dia do Não Fumador, lembrado pela escola, para explicar as indústrias.
- São lembrados alguns conceitos abordados na aula anterior e interligados com as temáticas da aula.
- Pergunta/resposta e leitura do livro: Causas da poluição e Medidas para não poluir o ar.
- Leitura do vocabulário essencial especificado pelo manual: combustível fóssil e CFC's.
- A professora avisa os alunos para abrirem o livro a página 96. É pedido aos alunos que olhem para o esquema das consequências da poluição. Os alunos leem o que está escrito no livro e é comentado em forma de conversa informal com os alunos.
- A professora envia TPC.

Matemática 5º1ª

- É feita a correção do TPC: os alunos voluntariam-se e vão ao quadro.
- Trabalho autónomo: realização de duas fichas do caderno de atividades. A professora circula pela sala.

Matemática 5º4ª

- É feita a correção do TPC: os alunos voluntariam-se e vão ao quadro.
- Trabalho autónomo: realização de duas fichas do caderno de atividades. A professora circula pela sala.

15 janeiro – Segunda Feira

Matemática 5º4ª

- É feita a correção do trabalho de casa: os alunos voluntariam-se e vão ao quadro.
- A professora informa que para além das habituais QA's, irá haver uma mini-ficha que conta como 2 QA's. Informa também a matéria sai para a mesma que será da pag. 54 à 91 do manual.
- Brainstorm sobre como estudar matemática. A professora dá dicas de como os alunos devem estudar para as QA's, mini-fichas e testes.
- Professora inicia novo capítulo – Linha poligonal e Polígonos (Regulares e não regulares).
- É colocado um vídeo da escola virtual sobre os polígonos.
- Os alunos realizam as propostas da página 113 do manual.
- Correção em grande grupo no quadro.
- Jogo do 24. É apresentada a carta e quem souber a resposta coloca o braço no ar para responder. São exploradas diferentes propostas dos alunos para a resolução da mesma carta.

Ciências Naturais 5º1ª

- A professora dá algumas informações sobre a mini ficha de matemática. É escrito o sumário na plataforma INOVAR.
- A professora escreve no quadro a definição de poluição do ar.
- Através da plataforma 20Digital, é explorado um material sobre a poluição do ar: definições.
- Consulta do site do IPMA para ver o risco da radiação UV, os sismos (porque houve um na noite anterior) e outras informações oferecidas pelo site.
- São realizados exercícios de aplicação da matéria dada.

Terça Feira

Ciências Naturais 5º4ª

- A professora dá algumas informações sobre a mini ficha de matemática. É escrito o sumário na plataforma INOVAR.
- A professora escreve no quadro a definição de poluição do ar.
- Através da plataforma 20Digital, é explorado um material sobre a poluição do ar: definições.
- Consulta do site do IPMA para ver o risco da radiação UV, os sismos (porque houve um na noite anterior) e outras informações oferecidas pelo site.
- São realizados exercícios de aplicação da matéria dada.

Matemática 5º1ª

- É feita a correção do trabalho de casa: os alunos voluntariam-se e vão ao quadro.

<ul style="list-style-type: none"> - A professora informa que para além das habituais QA's, irá haver uma mini-ficha que conta como 2 QA's. Informa também a matéria sai para a mesma que será da pag. 54 à 91 do manual. - Brainstorm sobre como estudar matemática. A professora dá dicas de como os alunos devem estudar para as QA's, mini-fichas e testes. - Professora inicia novo capítulo – Linha poligonal e Polígonos (Regulares e não regulares). - É colocado um vídeo da escola virtual sobre os polígonos. - Os alunos realizam as propostas da página 113 do manual. - Correção em grande grupo no quadro. - Jogo do 24. É apresentada a carta e quem souber a resposta coloca o braço no ar para responder. São exploradas diferentes propostas do alunos para a resolução da mesma carta.
Apoio Matemática
<ul style="list-style-type: none"> - Realização de exercícios similares aos da mini ficha.
Quinta Feira
Ciências Naturais 5^ª4^ª
<ul style="list-style-type: none"> - Continuação da matéria dada na aula anterior. - Debate em grande grupo sobre medidas governamentais e pessoais para preservar a qualidade do ar. - A professora informa o TPC, pag. 102 do manual.
Matemática 5^ª1^ª
<ul style="list-style-type: none"> - A professora esclarece dúvidas dos exercícios feitos anteriormente. - A professora explica o que são polígonos geometricamente iguais, através da visualização de um vídeo. - Realização da mini-ficha. -Exercícios de aplicação da matéria, pag.115 ex: 2, 3,4 e 5.
Matemática 5^ª4^ª
<ul style="list-style-type: none"> - A professora esclarece dúvidas dos exercícios feitos anteriormente. - A professora explica o que são polígonos geometricamente iguais, através da visualização de um vídeo. - Realização da mini-ficha. -Exercícios de aplicação da matéria, pag.115 ex: 2, 3,4 e 5.
Sexta Feira
Ciências Naturais 5^ª1^ª
<ul style="list-style-type: none"> - Continuação da matéria dada na aula anterior. - Debate em grande grupo sobre medidas governamentais e pessoais para preservar a qualidade do ar. - A professora informa o TPC, pag. 102 do manual.
Matemática 5^ª4^ª
<ul style="list-style-type: none"> - São aplicadas as alterações à planta da sala de aula propostas pelas estagiárias. - Início de novo tema: Triângulos e quadriláteros. - Entrega e correção da mini-ficha. - Os alunos jogam ao Jogo do 24 até ao final da aula.
Matemática 5^ª1^ª
<ul style="list-style-type: none"> - São aplicadas as alterações à planta da sala de aula propostas pelas estagiárias. - Início de novo tema: Triângulos e quadriláteros. - Entrega e correção da mini-ficha. - Os alunos jogam ao Jogo do 24 até ao final da aula.

Anexo J. Potencialidades e Fragilidades 2.ºCEB

	Potencialidades	Fragilidades
Matemática	<ul style="list-style-type: none"> • Interesse por jogos e materiais manipuláveis: Os alunos demonstram constante interesse nas propostas que envolvem materiais diferentes do manual e/ou caderno e quadro. Quando a professora utiliza o projetor e computador para abordar determinados conteúdos os alunos mostram-se mais atentos. O mesmo acontece, por exemplo, com o jogo do 24. 	<ul style="list-style-type: none"> • Cálculo Mental: Ao longo das aulas observadas não foi possível ver os alunos trabalhar cálculo mental, sendo que recorriam sempre ao algoritmo para a realização de qualquer operação. Nos testes diagnósticos realizados pela PC ni início do ano, e tal como foi dito em reuniões do grupo 230, os alunos apresentam o cálculo mental pouco desenvolvido. • Leitura de Gráficos (5.º 1ª): Aquando a trabalhar em ciências naturais as turmas foram confrontadas com um gráfico informativo. Os alunos do 5.º1.ª demonstraram bastantes dificuldades em compreender de que forma se realizava a leitura do gráfico, sendo que a PC demorou cerca de 30 minutos para que as respostas de análise de gráficos fosse significativa para todos. • Noção de igualdade e conseqüente utilização do sinal de =: Em expressões numéricas, e quando confrontados com mais do que uma operação num mesmo problema, os alunos tendem a escrever tudo na mesma linha. Isto leva a que os alunos não tenham noção do significado de =. Por exemplo $9*2=18+2=20-7=13$.
Ciências Naturais	<ul style="list-style-type: none"> • Interesse pela preservação do Ambiente; Os alunos mostram-se sempre muito participativos em relação a assuntos relacionados com o Ambiente, principalmente na preservação de espécies. Querem sempre dar exemplos e partilhar experiências que tenham tido ou que conheçam. • Identificam as ações governamentais e dos outros para melhorias Ambientais; Os alunos apenas identificam ações na de melhoria ambiental descentradas deles próprios, ou seja, não se identificam também como sujeitos de praticar ações que causem impacto ambiental. 	<ul style="list-style-type: none"> • Não têm noção das conseqüências das suas ações diárias a nível Ambiental; Durante as aulas relacionadas com a importância do ar para os seres vivos, os alunos apenas apontaram ações feitas na 3ª Pessoa como prejudiciais ao ambiente, como por exemplo: Queima de lixos; Fogos Florestais; Uso de Combustíveis Fósseis, etc. Nunca apontaram medidas que eles fizessem no seu dia-a-dia que prejudicassem o ambiente, como por exemplo o uso de esfoliantes, o desperdício de plástico, etc. • Pouca consciência da sua Pegada Ecológica; Os alunos quando chamados à atenção por exemplo para a forma como se deslocavam para a escola, conseguiram dizer que seria melhor o uso de transportes públicos ou andar de bicicleta. No entanto não conseguiam expor mais exemplos de ações diárias que prejudicam o ambiente, como por exemplo as suas escolhas no supermercado.

Competências Transversais/Sociais	<ul style="list-style-type: none"> • Participativos: Os alunos procuram sempre participar nas aulas, querem dar opinião e participar constantemente nas tarefas pedidas, gostam de estar envolvidos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Turma conversadora (5^ª): Devido à grande dimensão da turma, é notável uma conversa constante na sala de aula. Isto leva a que os alunos dispersem mais e, conseqüentemente, conversem mais e estejam mais desatentos ou
--	---	--

Anexo K. Objetivos Gerais e Específicos 2.ºCEB

Objetivos Gerais	Objetivos Específicos
1. Desenvolver estratégias de cálculo mental;	1.1 Adicionar e Subtrair números racionais mentalmente; 1.2 Comunicar estratégias matemáticas.
2. Desenvolver conhecimentos de notação matemática;	2.1 Utilizar notação adequada; 2.2 Reconhecer o significado dos símbolos matemáticos.
3. Trabalhar em grupo e com materiais manipuláveis	3.1 Participar em atividades práticas; 3.2 Trabalhar em grupo; 3.3 Manipulação de materiais manipuláveis.
4. Melhorar a prática de ações pessoais de preservação da Biodiversidade	4.1 Conhecer as causas das alterações climáticas e diferentes escalas; 4.2 Analisar os diferentes impactes das alterações climáticas; 4.3 Revelar uma atitude responsável face à conservação dos seres vivos.

Anexo L. Cronograma prática 2.ºCEB

Matemática

	Planificação nº	Conteúdos/Tarefas
22 a 26 de janeiro	2.ª feira 5.º4.ª	1 Regularidade de polígonos, ângulos internos e externos e soma dos ângulos internos de um triângulo. - Classificação dos triângulos quanto aos ângulos
	3.ª feira 5.º1.ª	
	5.ª feira 5.º1.ª	2 Classificação dos triângulos quanto aos ângulos
	5.ª feira 5.º4.ª	
	6.ª feira 5.º1.ª	3 Ângulos internos e externos de um triângulo.
	6.ª feira 5.º4.ª	4 REVISÕES PARA O TESTE
29 de janeiro a 2 de fevereiro	2.ª feira 5.º4.ª	NÃO HOUVE AULA – PEDDYPAPER ESCOLAR
	3.ª feira 5.º1.ª	4 REVISÕES PARA O TESTE
	5.ª feira 5.º1.ª	TESTE
	5.ª feira 5.º4.ª	TESTE
	6.ª feira 5.º1.ª	3 Continuação da aula anterior
	6.ª feira 5.º4.ª	3 Ângulos internos e externos de um triângulo.
5 a 9 de fevereiro	2.ª feira 5.º4.ª	5 - Construção de triângulos: sabendo a medida dos 3 lados. - Critério de igualdade LLL.
	3.ª feira 5.º1.ª	
	5.ª feira 5.º1.ª	6 - Construção de triângulos: sabendo a medida de 2 lados e de 1 ângulo. - Critério de igualdade LAL.
	5.ª feira 5.º4.ª	
	6.ª feira 5.º1.ª	7 - Construção de triângulos: a medida de 1 lado e 2 ângulos. - Critério de igualdade ALA. - Desigualdade triangular.
	6.ª feira 5.º4.ª	
12 a 16 de fevereiro	2.ª feira 5.º4.ª	CARNAVAL
	3.ª feira 5.º1.ª	

	5. ^a feira 5.01. ^a	8	- Relação entre lados e ângulos de um triângulo. - Relação entre lados e ângulos de triângulos iguais.
	5. ^a feira 5.04. ^a		
	6. ^a feira 5.01. ^a	9	- Paralelogramos: definições, classificação e propriedades.
	6. ^a feira 5.04. ^a		
19 a 23 de fevereiro	2. ^a feira 5.04. ^a	10	Correção do TPC
	3. ^a feira 5.01. ^a	11	Correção do TPC Frações equivalentes/Simplificação de frações
	5. ^a feira 5.01. ^a	12	Comparação e Ordenação de números Adição de Frações
	5. ^a feira 5.04. ^a	13	Frações equivalentes/Simplificação de frações Comparação e Ordenação de números
	6. ^a feira 5.01. ^a	14	Continuação da adição de frações
	6. ^a feira 5.04. ^a	15	Adição de frações
26 de fevereiro a 2 de março	2. ^a feira 5.04. ^a	16	Exercícios e Revisões para o teste
	3. ^a feira 5.01. ^a	17	- Multiplicação de números racionais. - Inverso de um número.
	5. ^a feira 5.01. ^a	16	Exercícios e Revisões para o teste
	5. ^a feira 5.04. ^a		TESTE
	6. ^a feira 5.01. ^a		TESTE
	6. ^a feira 5.04. ^a	17	- Multiplicação de números racionais. - Inverso de um número.
5 a 9 de março	2. ^a feira 5.04. ^a	18	- Divisão de números racionais.
	3. ^a feira 5.01. ^a		
	5. ^a feira 5.01. ^a	19	- Numerais Mistos. - Operações com numerais mistos.
	5. ^a feira 5.04. ^a		
	6. ^a feira 5.01. ^a	20	Exercícios de Aplicação
	6. ^a feira 5.04. ^a		

Ciências Naturais

		Planificação nº	Conteúdos/Tarefas
22 a 26 de janeiro	2.ª feira 5.º1.ª	1	Aplicação do teste de diagnóstico sobre a biodiversidade; Onde vivem os animais; Formas do corpo dos animais;
	3.ª feira 5.º4.ª		
	5.ª feira 5.º4.ª	2	Revestimento dos animais;
	6.ª feira 5.º1.ª		
29 de janeiro a 2 de fevereiro	2.ª feira 5.º1.ª		NÃO HOUVE AULA – PEDDY PAPER ESCOLAR
	3.ª feira 5.º4.ª	3	ABRP - Penas
	5.ª feira 5.º4.ª	4	REVISÕES PARA O TESTE
	6.ª feira 5.º1.ª	4	REVISÕES PARA O TESTE
5 a 9 de fevereiro	2.ª feira 5.º1.ª		TESTE
	3.ª feira 5.º4.ª		TESTE
	5.ª feira 5.º4.ª	5	Deslocamento dos animais.
	6.ª feira 5.º1.ª	5	Deslocamento dos animais.
12 a 16 de fevereiro	2.ª feira 5.º1.ª		CARNAVAL
	3.ª feira 5.º4.ª		
	5.ª feira 5.º4.ª	6	Preparação da semana dos afetos;
	6.ª feira 5.º1.ª	6	
19 a 23 de fevereiro	2.ª feira 5.º1.ª	3	ABRP - Penas
	3.ª feira 5.º4.ª	7	Deslocamento e Predação; Ficha de consolidação;
	5.ª feira 5.º4.ª	8	Correção da Ficha de consolidação

6. ^a feira 5.01. ^a	7	Deslocamento e Predação; Ficha de consolidação;	
26 de fevereiro a 2 de março	2. ^a feira 5.01. ^a	9	Correção da Ficha de consolidação
	3. ^a feira 5.04. ^a	10	Fatores abióticos - Temperatura
	5. ^a feira 5.04. ^a		Revisões para o teste
	6. ^a feira 5.01. ^a		Revisões para o teste
5 a 9 de março	2. ^a feira 5.01. ^a		TESTE
	3. ^a feira 5.04. ^a		
	5. ^a feira 5.04. ^a	11	Índice de Sensação Térmica; Aplicação de teste Diagnóstico
	6. ^a feira 5.01. ^a		
6. ^a feira 5.01. ^a		12	Índice de Sensação Térmica; Aplicação do teste de Diagnóstico

Anexo M. Estratégias 2.ºCEB

Objetivos de Intervenção	Estratégias globais de intervenção
1) Desenvolver estratégias de cálculo mental;	1.1) Implementação de uma rotina de Cálculo Mental; 1.2) Trabalhar cálculo mental em todos os momentos que for possível; 1.3) Visita de Estudo
2) Desenvolver conhecimentos de notação matemática;	2.1) Reforço constante do uso de notação matemática; 2.2) Visita de Estudo
3) Trabalhar em grupo e com materiais manipuláveis;	3.1) Promover o trabalho em grupo e a pares; 3.2) Promover o uso de materiais manipuláveis;
4) Melhorar a prática de ações pessoais de preservação da Biodiversidade;	3.1) Uso de Sensores de medição de Temperatura e de Dióxido de Carbono; 3.2) Implementação da ABRP; 3.3) Visita de Estudo;

Anexo N. Indicadores de Avaliação 2.ºCEB

Objetivo geral: 1) Desenvolver estratégias de cálculo mental;		
Objetivos Específicos	Indicadores de avaliação	Instrumentos de avaliação
1. Adicionar e subtrair números racionais mentalmente;	1.1. Adiciona números racionais; 1.2. Subtrai números racionais; 1.3. Realiza operações que envolvam numerais mistos; 1.4. Transforma números fracionários em percentagens e/ou numerais decimais;	Grelha de Observação; Tiras de cálculo mental; Teste Diagnóstico; Produtos das tarefas práticas.
2. Comunicar estratégias matemáticas;	2.1. Explica as estratégias utilizadas; 2.2. Utiliza esquemas como estratégia de cálculo mental; 2.3. Utiliza desenhos como estratégia de cálculo mental; 2.4. Mobiliza conhecimentos prévios e factos matemáticos como estratégia de cálculo mental.	
Objetivo geral: 2) Desenvolver conhecimentos de notação matemática;		
Objetivos Específicos	Indicadores de avaliação	Instrumentos de avaliação
1. Utilizar notação adequada;	1.1. Utiliza notação adequada relacionada com conteúdos da geometria; 1.2. Utiliza o sinal de igual adequadamente.	Grelha de Observação; Produtos das tarefas práticas.
2. Reconhecer o significado dos símbolos matemáticos;	2.1. Diferencia os diferentes símbolos matemáticos; 2.2. Faz a correspondência correta entre linguagem corrente e a notação matemática em uso.	
Objetivo geral: 3) Trabalhar em grupo e com materiais manipuláveis;		
Objetivos Específicos	Indicadores de avaliação	Instrumentos de avaliação
1. Participar em atividades práticas;	1.1. Mostra interesse na atividade proposta; 1.2. Mantém a concentração na atividade proposta;	Grelha de Observação; Produtos das tarefas práticas.
2. Trabalhar em grupo;	2.1. Não interrompe os colegas; 2.2. Cumpre as tarefas atribuídas no tempo estabelecido; 2.3. Motiva os colegas a participar.	
3. Manipulação de materiais manipuláveis	3.1. É cuidadoso com o material; 3.2. Cumpre as regras de utilização do material;	
Objetivo geral: 4) Melhorar a prática de ações pessoais de preservação da Biodiversidade;		
Objetivos Específicos	Indicadores de avaliação	Instrumentos de avaliação
1. Conhecer as causas das alterações climáticas a diferentes escalas;	1.1. Reconhece que existem causas naturais e antropogénicas na origem das alterações climáticas; 1.2. Identifica o aumento dos gases com efeito de estufa como uma das principais causas com origem na atividade humana das alterações climáticas; 1.3. Reconhece o fenómeno do efeito de estufa como fundamental para a existência de vida na terra;	Produtos resultantes das atividades ABRP; Teste Diagnóstico; Grelha de observação direta;

	<p>1.4. Identifica atividades humanas que contribuem para o aumento do efeito de estufa;</p> <p>1.5. Identifica estilos de vida, dietas e ações individuais que contribuam para a diminuição de emissão de gases com efeito de estufa.</p>	
<p>2. Analisa os diferentes impactes das alterações climáticas</p>	<p>2.1. Identifica alguns impactes das alterações climáticas;</p> <p>2.2. Reconhece alguns impactes das alterações climáticas provocadas pelo aumento de temperatura;</p>	
<p>3. Revelar uma atitude responsável face à conservação dos seres vivos;</p>	<p>3.1. Participa em ações de sensibilização sobre os impactes das atividades humanas nas alterações climáticas;</p> <p>3.2. Elabora trabalhos de comunicação a partir de pesquisas sobre as principais ações das pessoas com impacte nas alterações climáticas.</p>	

Anexo O. Pré-Grelha de observação 1

Projeto:

Sessão de trabalho número:

Momento:

Objetivos					
Socialização	Respeita a vez dos colegas falarem				
	Respeita a opinião dos colegas				
	Resolve os seus conflitos com os outros				
	Ajuda na resolução de conflitos dos outros				
	Aceita os conselhos dos outros				
	Respeita as regras definidas pelo grupo				
	Respeita o ritmo de aprendizagem dos colegas				
	Ajuda os colegas a superar as suas dificuldades				
Autonomia	Realiza tarefas por iniciativa própria				
	Participa na tomada de decisões				
	Justifica e argumenta as suas opiniões				
	Toma a iniciativa de trabalhar com os outros				
	Empenha-se nas tarefas propostas pelo grupo				
	Procura superar as suas dificuldades				
Aprendizagem					
Legenda	1 - nada	2 - pouco	3 - quase sempre	4 - sempre	

Anexo P. Pré-Grelha de observação 2

Projeto:

Sessão de trabalho número:

Momento:

Nome do aluno	Observação (socialização, autonomia e aprendizagem)
•	
•	
•	

Anexo Q. Pré-Grelha de observação 3

Dia:

Nome:

Sessão:

	Projetos
--	----------

	TEA
--	-----

Hoje eu...

	Desenhei
	Escrevi
	Recortei
	Pesquisei na internet

	Pesquisei em livros
	Construí a apresentação
	Treinei a apresentação

Trabalhei com: (nome dos amigos)	Descreve o decorrer desta sessão de trabalho (O que fiz? Como correu? O que foi bom? O que pode melhorar? O que aprendi? Como ajudei? Como fui ajudado?)
•	
•	
•	

Legenda	1 - nada	2 - pouco	3 - quase sempre	4 - sempre
O que fiz				
Fui autónomo?				
Respeitei os outros?				

Balço da sessão

Anexo R. Grelha de observação Final

Projeto:

Data:

Momento:

Aluno	Notas de Campo

Indicadores/Alunos					
Socialização	Respeita os colegas				
	Resolve os conflitos que surgem				
	Aceita opiniões				
	Respeita regras definidas				
	Ajuda os colegas				
Autonomia	Toma iniciativa				
	Toma decisões				
	Usa argumentação pertinente				
	Empenha-se nas tarefas				
	Procura superar dificuldades				

Anexo S. Projeto Receitas Antigas

CADA UM LÊ O SEU NOME

AS RECEITAS ANTIGAS!

Autores: XXXXX

TODOS

QUAIS SÃO AS RECEITAS MAIS ANTIGAS? 😊

As receitas mais antigas:

- 1- as bolachas!!!!
- 2-pudim!!!!
- 3-panquecas!!!!
- 4-chantilly!!@
- 5-marmelada!!!!

QUAIS SÃO AS RECEITAS MAIS FÁCEIS? 😊

- Pavê de chocolate
- Gelado
- Arroz doce
- Pão de ló
- Bolinho de chuva
- Pastel de nata
- Brigadeiro
- Croquetes
- Biscoito frito

QUAIS SÃO AS RECEITAS TÍPICAS DAS JONAS DO PAÍS???

- 1- POSTA Á MIRANDEZA
- 2- FRANCESINHA ESPECIAL
- 3-COSTELINHA DE PORCO
- 4-ARROZ DE CABIDELA OU PICA NO CHÃO
- 5- CALDO VERDE

QUAIS SÃO AS RECEITAS MAIS FAMOSAS DO PAÍS???

- 1-pasteis de bacalhau
- 2-bacalhau á Bras
- 3-alheira de Mirandela
- 4-francesinha
- 5-caldeira de peixe



NOMES DE RECEITAS PARA CONVENTOS:

- 1- pasteis de massa tenra
- 2- pão de ló
- 3- bacalhau á moda do convento
- 4- goibinhas do convento
- 5- fidalguinhos



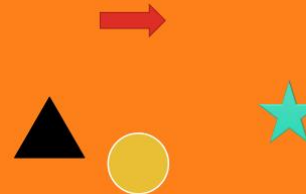
QUAIS SÃO AS RECEITAS MAIS DEMOROSAS??

- JAVALI 3 DIAS !!!!!!!!!!!!!
- JAVALI NO VINHO 3,5 DIAS !!!!!!!!!!!!!
- ENTRECOSTO FAMILIAR 1,3 DIAS !!!!!!!!!!!!!
- PERU BANQUETE 2 DIAS!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!
- PERNA DE PERU 7 HORAS !!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!
- TIGRE 3 DIAS!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!
- TIGRE JUMBO 5 DIAS!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!



QUAIS AS ESPECIALIDADES MAIS USADAS?

- Mel,
- Pimenta,
- Açafão,
- azeite,
- Picante e
- Alho.



RECEITAS COM LEITE: JM

- Puré,
- Torta de coco e leite condensado,
- Doce de leite,
- Ovos mexidos,
- Pastel de leite com nutela,
- Pipocas de leite e
- Sorvete 3 leites.

MC PERGUNTAS: ☺☺☺

- Como se chama o nosso projeto???
- Diz uma receita para conventos:
- Quais são as receitas mais famosas???
- Quais são as receitas mais fáceis???

IMAGENS DE RECEITAS JM ANTI ☺☺☺ GAS!!! ☺☺☺



FIMMMMMMMMM!!!
☺☺☺☺☺
TODOS



Anexo T. Projeto Legos



LEGOS
AUTORES:
XXXXX



Quem inventou os legos?

Foi ole kirk christansen



Qual o lego com mais peças?

- 50 dias e 194,9 mil peças:lego monta réplica ford mustang clássico



HÁ quantos anos existem os legos?

O LEGO é um brinquedo produzido pelo LEGO Group, cujo conceito original se baseia em um sistema patenteado de peças de plástico que se encaixam, permitindo inúmeras combinações. É fabricado desde meados da década de 1950, popularizando-se em todo o mundo desde então.

Quanto custa um lego de ouro?



- Site vende bloco de Lego feito de ouro por \$ 30 mil
- Peça alemã foi feita em 1980 com 25g de ouro 14 quilates.
- Bloco servia como premiação para funcionários e parceiros comerciais.
- Uma empresa chamada "Brick Envy", especializada em vender produtos relacionados a Lego, anunciou um bloco feito de 25g de ouro 14 quilates com o formato do famoso brinquedo da empresa, que custa \$ 30 mil.

Em que país foi criado o lego?

- A história da empresa e dos brinquedos LEGO está associada a uma origem humilde, na oficina de Ole Kirk Christiansen, um mestre carpinteiro da Dinamarca. A inovação que trouxe à sua pequena empresa familiar, prosperaria e se tornaria uma das mais respeitadas empresas do segmento de brinquedos no mundo.

Como se faz peças de lego?

isto é o vídeo que mostra como trabalha a fábrica de lego
<https://youtu.be/rnnzVesnENI>

Qual o primeiro lego do mundo?

O primeiro lego foi o que nós dizemos nesta altura lego de bebés



Qual o lego mais pequeno?

- O lego mais pequeno é um carro da policia e custa 0,50€



Que tipos de lego existem?

Existem os:
lego city,
lego ninjago,
lego friends,
lego super heróis
lego minecraft
lego clássico
lego chima
lego star wars
lego Batman
lego world
lego jurassic world
lego tecnic
lego rencetey

Qual a próxima exposição de legos?

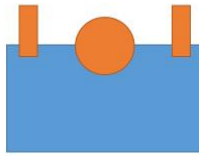
- Entrada das 10 horas às 20.
- De dia 10 de fevereiro au dia 14 de março.
- Exposição com legos de varias categorias e com varias peças.
- Preços
- Adulto(+13 anos):5 euros
- Criança(4-12 anos):3 euros
- Pack família(2 adultos+2 crianças):12 euros

Para que serve o lego?

- Os legos servem para as crianças terem brinquedos de montar e desmontar e para saber mais ou menos fazer engenharia

Anexo U. Máquinas Fotográficas

Máquinas fotográficas



Quem inventou a fotografia?

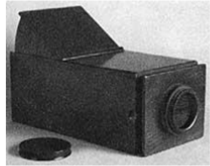
Joseph Nicéphore Niépce



História da Máquina Fotográfica

A história da câmara fotográfica inicia-se em 350 a.C, quando Aristóteles criou o método da câmara escura.

Aristóteles era um filósofo grego, gostava da poesia, música, biologia (seres vivos), zoologia (animais).



Método da câmara escura **m**
(para ver eclipses solares sem magoar os olhos)

Aristóteles fez um pequeno furo numa câmara, no qual a luz passava e formava uma imagem. Assim, foi possível conhecer os princípios óticos das máquinas.

Como fazer uma câmara escura?

Materiais:

- Uma folha de papel vegetal
- Uma Cartolina preta
- Uma Caixa de sapatos
- Fita cola preta
- Uma lente
- Tesoura
- Xzato

Que tipo de máquinas fotográficas existem



Digitais: capta a luz e interpreta-a tornando a imagem próxima do real.
telemóvel
tablet
3ds
profissionais
desportivas

Analógica: capta a luz e grava-a no rolo fotográfico para depois revelar no estúdio.



Anexo V. Grelha de observação Recitas Antigas - dados

Projeto: Receitas Antigas

Data: 3 de maio

Momento: projetos

Aluno	Notas de Campo
2MC	Na sala, todas perguntaram aos colegas que questões teriam para o projeto que vão realizar. A 2MC fê-lo autonomamente enquanto a 2JM e a 2MB tiveram de ser chamadas à atenção por mim para o fazer. A 2MC tomou a palavra quando procurámos mais questões noutras salas, sendo que a 2JM apenas tomou a palavra quando a 2MC reclamou por ser só ela a ter a iniciativa. Todas respeitaram as opiniões dos amigos de outras salas e pequenas intervenções que iam fazendo. A 2MC e a 2JM ajudaram sempre a 2MB e os amigos de outras salas a expressar-se. A 2MC Justificou sempre de forma adequada a sua posição quando em confronto com outros e ajudou as colegas a escrever quando tinham dificuldade.
2JM	
2MB	
3DM	Não esteve presente porque esteve noutro projeto

Indicadores/Alunos		2MC	2JM	2MB	3DM
Socialização	Respeita os colegas	S	S	S	NP
	Resolve os conflitos que surgem	S	S	N	
	Aceita opiniões	S	S	S	
	Respeita regras definidas	S	S	S	
	Ajuda os colegas	S	S	N	
Autonomia	Toma iniciativa	S	N	N	
	Toma decisões	S	N	N	
	Usa argumentação pertinente	S	N	N	
	Empenha-se nas tarefas	S	S	S	
	Procura superar dificuldades	S	S	S	

Data: 4 de maio

Momento: TEA

Aluno	Notas de Campo
2MC	Não presentes porque estavam a fazer outras atividades em TEA.
2JM	
2MB	
3DM	No seguimento da sessão anterior, em que o aluno não pode estar presente, tomou a iniciativa de continuar o trabalho que as colegas haviam começado. No entanto, não mostrou respeito pelo trabalho que já tinha sido feito, tendo começado outro powerpoint diferente do que as colegas tinham começado. Nas decisões que tomou foi bastante autónomo, no entanto, não respeitou nem perguntou ao seu grupo se estavam de acordo com algumas decisões importantes que tiveram de ser tomadas.

Indicadores/Alunos		2MC	2JM	2MB	3DM
Socialização	Respeita os colegas	NP	NP	NP	N
	Resolve os conflitos que surgem				N
	Aceita opiniões				N
	Respeita regras definidas				N
	Ajuda os colegas				N
Autonomia	Toma iniciativa				S
	Toma decisões				S
	Usa argumentação pertinente				N
	Empenha-se nas tarefas				S
	Procura superar dificuldades				N

Data: 8 de maio

Momento: projetos

Aluno	Notas de Campo
2MC	As alunas continuam o projeto. Primeiro, resolvem entre si o conflito por haver dois powerpoints do tema. A 2MC é quem toma a palavra e questiona o restante grupo, sendo que a 2JM e 2MB concordam em conversar com o 3DM . O 3DM não tem interesse em resolver a situação querendo apenas ficar com o produto que ele mesmo esteve a produzir na sessão anterior, “batendo o pé” para que seja essa a decisão final. A 2MC é a única que enfrenta o 3DM com apoio da 2JM . A 2MB está distraída e não se importa com o desenrolar da situação. As alunas pesquisam algumas das questões de partida sendo a 2MB a pesquisar ao computador e a 2JM ajuda-a a escrever. A 2MC ajuda-as a escolher o que pesquisar e a que sites ir.
2JM	
2MB	
3DM	Não esteve presente porque esteve noutro projeto

Indicadores/Alunos		2MC	2JM	2MB	3DM
Socialização	Respeita os colegas	S	S	S	N
	Resolve os conflitos que surgem	S	S	N	N
	Aceita opiniões	S	S	S	N
	Respeita regras definidas	S	S	S	N
	Ajuda os colegas	S	S	N	N
Autonomia	Toma iniciativa	S	N	S	S
	Toma decisões	S	N	N	S
	Usa argumentação pertinente	S	S	N	N
	Empenha-se nas tarefas	S	S	S	S
	Procura superar dificuldades	S	S	S	N

Data: 9 de maio

Momento: TEA

(a aluna 2LS junta-se ao projeto)

Aluno	Notas de Campo
2MC	Os alunos continuam a pesquisar. O 3DM , recorrentemente, não ouve as opiniões, nem respeita, a 2MC . O 3DM passa o tempo a trabalhar de forma autónoma sem ligar nenhuma à 2MC . Toma a iniciativa de perguntar e fazer, tomando as decisões necessárias, no entanto, não recorre à colega com a qual está a trabalhar para haver decisões conjuntas. As tarefas a que se propõem surgem de si mesmo não fazendo nenhuma das que foram previamente programadas pelo grupo. A 2MC debate-se com as atitudes do colega mas, não conseguindo fazer nada à sua maneira e sendo que o colega não valida nenhuma das suas opiniões, ajuda apenas na pesquisar e na escolha dos links.
3DM	
2MB	Afastaram-se porque “não tinham nada fazer”, visto que o 3DM não as deixava participar na tomada de decisões. Foram brincar com a Mimi.
2LS	
2JM	

	Indicadores/Alunos	2MC	2MB	2JM	3DM	2LS
Socialização	Respeita os colegas	S	NP	N	N	N
	Resolve os conflitos que surgem	S		N	N	N
	Aceita opiniões	N		N	N	N
	Respeita regras definidas	N		N	N	N
	Ajuda os colegas	S		N	N	N
Autonomia	Toma iniciativa	S		N	S	S
	Toma decisões	N		N	S	N
	Usa argumentação pertinente	S		N	S	N
	Empenha-se nas tarefas	S		N	S	N
	Procura superar dificuldades	S		N	N	N

Data: 15 de maio

Momento: projetos

Aluno	Notas de Campo
2MC	As alunas continuam o trabalho de pesquisa e de preparação da apresentação. A 2JM ajudou as colegas a escrever e deu a sua opinião durante a pesquisa, sugerindo algumas coisas para a realização do projeto. A 2MC puxou pelo grupo em todos os momentos para que continuassem o bom trabalho. A 2LS esteve sempre a brincar e a distrair as colegas do grupo, fugindo ao objetivo do projeto. A 2MC teve alguns confrontos com ela devido ao seu comportamento e, após alguma insistência, a 2LS largou um pouco o seu mau comportamento. A 2MB teve momentos em que teve a sua atenção focada e outros não, especialmente quando a 2LS esteve a distrair, indo esta atrás. A 2MB não tomou iniciativa nem sugeriu nada apenas validando ideias dadas por outras colegas.
2JM	
2MB	
2JS	
3DM	Não esteve presente porque esteve noutro projeto

Indicadores/Alunos		2MC	2JM	2MB	3DM	2LS
Socialização	Respeita os colegas	S	S	S	NP	N
	Resolve os conflitos que surgem	S	N	N		N
	Aceita opiniões	S	S	S		N
	Respeita regras definidas	S	N	S		N
	Ajuda os colegas	S	S	N		N
Autonomia	Toma iniciativa	S	N	N		S
	Toma decisões	S	S	N		S
	Usa argumentação pertinente	S	S	N		S
	Empenha-se nas tarefas	S	S	N		N
	Procura superar dificuldades	S	S	N		N

Data: 22 de maio

Momento: Projetos

Aluno	Notas de Campo
2MC	Não esteve presente porque esteve noutra projeto
2JM	Os alunos preparam a apresentação escolhendo transições e animações para o powerpoint. A 2LS é acusada de ser sempre ela a escolher sendo que, de seguida, fica o 3DM a escolher, não ligando à opinião que a 2JM vai dando. A 2JM brinca enquanto a 2LS escolhe as animações novamente, visto que o 3DM se foi embora do grupo por estarem a discordar da 2LS . A 2MB está presente fisicamente não dando nenhum contributo ao trabalho, visto que está distraída com tudo, e nada, do que está à sua volta. A 2LS não sabe se o projeto está terminado ou não. Nenhum dos alunos recorreu ao plano de projeto quando lhes foi perguntado se já tinham terminado todas as perguntas a que se propuseram responder.
2LS	
2MB	
3DM	

Indicadores/Alunos		2MC	2JM	2MB	3DM	2LS
Socialização	Respeita os colegas	NP	S	S	N	N
	Resolve os conflitos que surgem		N	N	N	N
	Aceita opiniões		S	S	N	N
	Respeita regras definidas		S	N	N	N
	Ajuda os colegas		S	N	N	N
Autonomia	Toma iniciativa		N	N	S	S
	Toma decisões		N	N	N	S
	Usa argumentação pertinente		N	N	N	N
	Empenha-se nas tarefas		S	N	N	S
	Procura superar dificuldades		S	N	N	N

Data: 24 de maio

Momento: Projetos

Aluno	Notas de Campo
2MC	Os alunos terminam o powerpoint. O 3DM comanda o grupo não atendendo às sugestões dos outros. A 2MC vai tentando chamar o 3DM à razão, embora não tenha muito sucesso. Um adulto sugere que sejam inseridas imagens na apresentação, sendo que os elementos do grupo presentes aceitam a sugestão dada. A 2LS distraiu-se constantemente e tentou distrair os colegas do grupo, tentando levar a sua à avante e fazendo chantagem.
3DM	
2LS	
2MB	As alunas não foram à escola.
2JM	

Indicadores/Alunos		2MC	2JM	2MB	3DM	2LS
Socialização	Respeita os colegas	S	NP		N	N
	Resolve os conflitos que surgem	S			N	N
	Aceita opiniões	S			N	N
	Respeita regras definidas	S			N	N
	Ajuda os colegas	S			N	N
Autonomia	Toma iniciativa	S			S	S
	Toma decisões	N			S	N
	Usa argumentação pertinente	S			S	N
	Empenha-se nas tarefas	S			S	S
	Procura superar dificuldades	S			N	N

Data: 25 de maio

Momento: Manhã antes das aulas

Aluno	Notas de Campo
2MC	As alunas, antes das aulas começarem, procuram o seu powerpoint no computador e treinam a apresentação. Mostram, com entusiasmo e em equipa, as animações que foram feitas e quem ajudou a fazer determinada animação. Trabalham em socialização conversando durante toda a "sessão".
2JM	
2LS	Alunos não presentes.
2MB	
3DM	

Indicadores/Alunos		2MC	2JM	2MB	3DM	2LS
Socialização	Respeita os colegas	S	S	NP		
	Resolve os conflitos que surgem	S	S			
	Aceita opiniões	S	S			
	Respeita regras definidas	S	S			
	Ajuda os colegas	S	S			
Autonomia	Toma iniciativa	S	S			
	Toma decisões	S	S			
	Usa argumentação pertinente	S	S			
	Empenha-se nas tarefas	S	S			
	Procura superar dificuldades	S	S			

Data: 4 de junho

Momento: Apresentação

Aluno	Notas de Campo
2MC	Os Alunos apresentam o projeto para a turma. Colocam o powerpoint e a 2LS está ao computador a mudar o slide. Durante a apresentação a 2JM e 2MB tomam pouca iniciativa e mostram não ter à vontade para estar à frente da turma. A 2LS muda constantemente o slide quando não é suposto. O 3DM lê slides que não são os seus, tornando a apresentação confusa e deixando a turma toda a falar e discutir. A 2MC reorganiza o grupo tomando a palavra para que todos voltem a centrar-se na apresentação ao invés de estarem a discutir paralelamente.
2JM	
2LS	
2MB	
3DM	

Indicadores/Alunos		2MC	2JM	2MB	3DM	2LS
Socialização	Respeita os colegas	S	S	S	N	N
	Resolve os conflitos que surgem	S	S	S	S	N
	Aceita opiniões	S	S	S	N	N
	Respeita regras definidas	S	S	S	S	N
	Ajuda os colegas	S	S	N	S	N
Autonomia	Toma iniciativa	S	S	N	S	S
	Toma decisões	S	N	N	S	S
	Usa argumentação pertinente	S	N	N	S	N
	Empenha-se nas tarefas	S	S	N	S	N
	Procura superar dificuldades	S	S	N	N	N

Número de indicadores cumpridos na categoria Socialização nas diferentes sessões					
Sessão/Aluno	2MC	2JM	2MB	3DM	2LS
1	5	5	3	-	-
2	-	-	-	0	-
3	5	5	3	0	-
4	3	-	0	0	0
5	5	3	3	-	0
6	-	3	2	0	0
7	4	-	-	4	2
8	5	5	-	-	-
9	5	5	4	4	0
<i>moda</i>	5	5	3	0	0

Número de indicadores cumpridos na categoria Autonomia nas diferentes sessões					
Sessão/Aluno	2MC	2JM	2MB	3DM	2LS
1	5	2	2	-	-
2	-	-	-	3	-
3	5	3	3	3	-
4	3	-	0	4	1
5	5	4	0	-	3
6	-	2	0	1	3
7	4	-	-	4	2
8	5	5	-	-	-
9	5	3	0	4	2
<i>moda</i>	5	2 e 3	0	4	2 e 3

Indicadores/Sessão(n.º alunos)		Número de vezes que os indicadores foram cumpridos									
		1 (3a)	2 (1a)	3 (4a)	4 (4a)	5 (4a)	6 (4a)	7 (3a)	8 (2a)	9 (5a)	Total (30p)
Socialização	Respeita os colegas	3		3	1	3	2	1	2	3	18
	Resolve os conflitos que surgem	2		2	1	1	0	1	2	4	13
	Aceita opiniões	3		3	0	3	2	1	2	3	17
	Respeita regras definidas	3		3	0	2	1	1	2	4	16
	Ajuda os colegas	2		2	1	2	1	1	2	3	14
Autonomia	Toma iniciativa	1		3	3	2	2	3	2	4	20
	Toma decisões	1		2	1	3	1	1	2	3	14
	Usa argumentação pertinente	1		2	2	3	0	2	2	2	14
	Empenha-se nas tarefas	3		4	2	2	2	3	2	3	21
	Procura superar dificuldades	3		3	1	2	1	1	2	2	15

Anexo W. Grelha de observação Legos - dados

Projeto: Lego

Data: 3 de maio

Momento: projetos

Aluno	Notas de Campo
3DC	Os alunos, em conjunto, preenchem o plano de projeto. Apenas o 3FG escreve no plano. À vez, os alunos vão questionando vários amigos do grupo sobre coisas que querem saber sobre os legos, sendo que voltam para o local combinado para que o colega que está a escrever, escreva. O 3DC distrai-se muito quando se afasta do grupo, perdendo bastante tempo em viagens. Quando confrontado, não responde de forma adequada aos colegas. O 3B vai acenando à medida que vão sendo dadas novas sugestões de perguntas, distraíndo-se constantemente com tudo o que se encontra à sua volta. O 1R vê os colegas trabalhar e, quando tem uma opinião contrária, amua, não querendo trabalhar mais com o grupo. Os alunos começam logo a pesquisa, o 3FG e o 3B , enquanto os restantes elementos ficam de preencher o plano, o que não acontece visto que estão constantemente distraídos e a brincar pela sala com outros pares. O 3B ouve tudo o que o 3FG vai dizendo, sugerindo e fazendo, apenas concordando com o que o colega propõem, mesmo estando desatento. O 3FG lidera o grupo e não aceita sugestões, tentando liderar a parte do grupo que ficou de fazer o plano e tentando que estes trabalhem.
3B	
3FG	
1R	

	Indicadores/Alunos	3DC	3B	3FG	1R
Socialização	Respeita os colegas	S	S	S	N
	Resolve os conflitos que surgem	S	N	S	N
	Aceita opiniões	S	S	N	N
	Respeita regras definidas	N	S	S	N
	Ajuda os colegas	S	S	S	N
Autonomia	Toma iniciativa	N	N	S	N
	Toma decisões	N	N	S	N
	Usa argumentação pertinente	N	N	S	N
	Empenha-se nas tarefas	N	N	S	N
	Procura superar dificuldades	N	N	N	N

Data: 8 de maio

Momento: projetos

Aluno	Notas de Campo
3DC	Os alunos ficam o tempo todo de projetos à espera de um computador para trabalhar. Enquanto isso, todos estão distraídos e a desencaminhar outros grupos de trabalho que estão na sala. O 3DC quando confrontado pelo seu comportamento desculpa-se por não ter um computador que possa utilizar para realizar o trabalho, e continua na brincadeira. O 3FG é insistente e vai sempre tentando arranjar um computador para trabalhar. O 3B e o 1R limitam-se a brincar o tempo todo, sendo que o segundo responde sempre aos adultos que o chamam à atenção.
3B	
3FG	
1R	

Indicadores/Alunos		3DC	3B	3FG	1R
Socialização	Respeita os colegas	S	N	S	N
	Resolve os conflitos que surgem	S	N	S	N
	Aceita opiniões	N	N	N	N
	Respeita regras definidas	N	N	S	N
	Ajuda os colegas	N	N	N	N
Autonomia	Toma iniciativa	N	N	S	N
	Toma decisões	N	N	S	N
	Usa argumentação pertinente	N	N	S	N
	Empenha-se nas tarefas	N	N	S	N
	Procura superar dificuldades	N	N	N	N

Data: 15 de maio

Momento: projetos

Aluno	Notas de Campo
3DC	O aluno não esteve presente porque estava a realizar outro projeto.
3B	Os alunos pesquisam informações para responder à última questão presente no plano de projeto, após terem andado a maior parte da sessão sem rumo certo, visto que todos os computadores e tablets estavam ocupados. Após lhes ser dito para pesquisarem e depois passarem para o powerpoint, os alunos pedem um telemóvel a um dos adultos e fazem a pesquisa que pretendem. 3FG pesquisa e toma a iniciativa enquanto o 3B está presente e vai dando opinião. Pesquisam e o 3FG passa a informação para uma folha para, posteriormente, passarem para o powerpoint. Os alunos referem que o 1R nunca esteve a trabalhar no projeto e que, por isso, não deve continuar, mesmo este não estando presente para se defender. 3B fica sozinho a trabalhar pedindo encarecidamente ao 3FG : “deixa-me fazer isto!”. 3FG mostra-se descontente pelo colega ter tomado iniciativa e não “comandar” sozinho o projeto.
3FG	
1R	O aluno não esteve presente porque estava a realizar outro projeto.

Indicadores/Alunos		3DC	3B	3FG	1R
Socialização	Respeita os colegas	NP	S	S	NP
	Resolve os conflitos que surgem		N	S	
	Aceita opiniões		S	S	
	Respeita regras definidas		S	S	
	Ajuda os colegas		S	S	
Autonomia	Toma iniciativa		N	S	
	Toma decisões		N	S	
	Usa argumentação pertinente		N	S	
	Empenha-se nas tarefas		N	S	
	Procura superar dificuldades		N	S	

Data: 24 de maio

Momento: projetos

(DF junta-se ao projeto)

Aluno	Notas de Campo
3DC	O aluno não esteve presente porque estava a realizar outro projeto.
1R	O aluno não esteve presente porque estava doente.
3FG	Os alunos, questionando o grupo-turma, procuram novas perguntas sobre o projeto às quais dar resposta, após terem caído em si que a recolha inicial das perguntas foi fraca e o projeto não tem muita informação importante. Após recolherem, todos, as perguntas, o 3FG requisita o computador e começa a pesquisar sendo que os restantes elementos do grupo vão dando algumas opiniões, nem sempre aceites por este.
3B	
3DF	

Indicadores/Alunos		3DC	3B	3FG	1R	3DF
Socialização	Respeita os colegas	NP	S	S	NP	S
	Resolve os conflitos que surgem		N	S		S
	Aceita opiniões		S	S		S
	Respeita regras definidas		S	S		S
	Ajuda os colegas		S	S		S
Autonomia	Toma iniciativa	NP	N	S	NP	S
	Toma decisões		N	S		N
	Usa argumentação pertinente		N	S		N
	Empenha-se nas tarefas		N	S		N
	Procura superar dificuldades		N	S		S

Data: 7 de junho

(4JN junta-se ao grupo)

Momento: projetos

Aluno	Notas de Campo
1R	O aluno não faz mais parte do projeto, como disseram anteriormente os colegas.
3FG	Os alunos colocam animações no powerpoint. O 3DC está à frente do computador e é ele que seleciona e modifica as várias coisas que o grupo vai fazendo. Todos conversam e debatem sobre as melhores animações para colocar, e onde colocar, tal como transições. Todos dão ideias e validam as ideias dos outros, à exceção do 3DF que, embora ajude os colegas a encontrar o que vão dizendo e falando, se limita a ouvir sem partilhar a sua opinião ou sugerir algo novo. Os alunos continuam o trabalho sendo que, a certa altura, o 3DC está distraído na outra sala não dando nenhum contributo ao trabalho, sendo o 3FG agora a estar à frente do computador.
3DC	
3B	
3DF	
4JN	

Indicadores/Alunos		3DC	3B	3FG	3DF	4JN
Socialização	Respeita os colegas	S	S	S	S	S
	Resolve os conflitos que surgem	N	S	S	S	S
	Aceita opiniões	S	S	S	S	S
	Respeita regras definidas	S	S	S	S	S
	Ajuda os colegas	S	S	S	S	S
Autonomia	Toma iniciativa	S	S	S	N	S
	Toma decisões	S	N	S	N	N
	Usa argumentação pertinente	S	S	S	N	S
	Empenha-se nas tarefas	S	S	S	N	S
	Procura superar dificuldades	N	S	N	N	S

Data: 12 de junho

Momento: Apresentação

Aluno	Notas de Campo
4JN	Os alunos começam a comunicação. O 3FG completa a informação dita por outros colegas. À medida que decorre a apresentação, e são colocadas questões, todos tentam responder e completam a informação dos outros. Todos os alunos sabem quando falar e qual a sua parte da apresentação. 3DC e 3B conversam paralelamente enquanto um dos colegas apresentam. Durante a apresentação o 4JN questiona o grupo porque não colocaram o vídeo a dar no computador, que não faz sentido de outra forma. O grupo fala sobre algumas alternativas, no entanto, a PC intervém. Enquanto o grupo mostra o vídeo os alunos vão explicando algumas das coisas que estão a acontecer no mesmo, todos participam e adicionam algumas informações pertinentes quanto ao que está a acontecer no vídeo.
3FG	
3DC	
3B	
3DF	
4JN	

Indicadores/Alunos		3DC	3B	3FG	3DF	4JN
Socialização	Respeita os colegas	S	S	S	S	S
	Resolve os conflitos que surgem	S	S	S	S	S
	Aceita opiniões	S	S	S	S	S
	Respeita regras definidas	S	S	S	S	S
	Ajuda os colegas	S	S	S	S	S
Autonomia	Toma iniciativa	N	N	S	N	S
	Toma decisões	N	N	N	N	N
	Usa argumentação pertinente	S	S	S	S	S
	Empenha-se nas tarefas	S	S	S	S	S
	Procura superar dificuldades	S	S	S	S	S

Número de indicadores cumpridos na categoria Socialização nas diferentes sessões

Sessão/Aluno	3DC	3B	3FG	3DF	4JN
1	4	4	4	-	-
2	2	0	3	-	-
3	-	4	5	-	-
4	-	4	5	5	-
5	4	5	5	5	5
6	5	5	5	5	5
<i>moda</i>	4	4	5	5	5

Número de indicadores cumpridos na categoria Autonomia nas diferentes sessões

Sessão/Aluno	3DC	3B	3FG	3DF	4JN
1	0	0	4	-	-
2	0	0	4	-	-
3	-	0	5	-	-
4	-	0	5	2	-
5	4	4	4	0	4
6	3	3	4	3	4
<i>moda</i>	0	0	4	nd	4

		Número de vezes que os indicadores foram cumpridos						
Indicadores/Sessão(alunos)		1 (4a)	2 (4a)	3 (2a)	4 (3a)	5 (5a)	6 (5a)	Total (23p)
Socializaçã o	Respeita os colegas	3	2	2	3	5	5	20
	Resolve os conflitos que surgem	2	2	1	2	4	5	16
	Aceita opiniões	2	0	2	3	5	5	17
	Respeita regras definidas	2	1	2	3	5	5	18
	Ajuda os colegas	3	0	2	3	5	5	18
Autonomia	Toma iniciativa	1	1	1	2	4	2	11
	Toma decisões	1	1	1	1	2	0	6
	Usa argumentação pertinente	1	1	1	1	4	5	13
	Empenha-se nas tarefas	1	1	1	1	4	5	14
	Procura superar dificuldades	0	0	1	2	2	5	10

Anexo X. Grelha de observação Máquinas Fotográficas - dados

Data: 15 de maio

Momento: Projetos

Aluno	Notas de campo
1JM	Os alunos preenchem o plano de projeto, com apoio da minha parte. Com as questões que fui colocando vão surgindo questões aos alunos que são apontadas pelo 3FMj no plano. O 1JM sugere algumas questões, mas só quando requisitado e após muito pensar. A 1MC questiona alguns colegas se têm alguma questão sobre as máquinas fotográficas.
3FMj	
1MC	

	Indicadores/Alunos	1JM	1MC	3FMj
Socialização	Respeita os colegas	S	S	S
	Resolve os conflitos que surgem	S	S	S
	Aceita opiniões	S	S	S
	Respeita regras definidas	S	S	S
	Ajuda os colegas	S	S	S
Autonomia	Toma iniciativa	N	N	N
	Toma decisões	N	N	N
	Usa argumentação pertinente	N	S	S
	Empenha-se nas tarefas	N	S	S
	Procura superar dificuldades	S	S	S

Data: 17 de maio

Momento: Projetos

Aluno	Notas de campo
1JM	Após os alunos questionarem um dos PC's por um computador para trabalhar, são encaminhados para mim, de forma a que lhes seja emprestado o meu computador, sendo o 3FMj a pedir. O 1JM acompanhou o colega. Com base no plano de projeto o 3FMj começa a escrever no google para pesquisar a primeira questão, sendo que os conteúdos que vão aparecendo são sempre partilhados com o 1JM para opinião e aprovação. É criado um powerpoint e constantemente os alunos debatem e criam os slides. O 1JM ajuda sempre nas tomadas de decisão, embora não tome iniciativa.
3FMj	
1MC	

	Indicadores/Alunos	1JM	1MC	3FMj
Socialização	Respeita os colegas	S	NP	S
	Resolve os conflitos que surgem	S		S
	Aceita opiniões	S		S
	Respeita regras definidas	S		S
	Ajuda os colegas	S		S
Autonomia	Toma iniciativa	N		N
	Toma decisões	N		N
	Usa argumentação pertinente	S		S
	Empenha-se nas tarefas	S		S
	Procura superar dificuldades	S		S

Data: 24 de maio

Momento: Projetos

Aluno	Notas de campo
1JM	Com base numa ideia sugerida na sessão anterior, os alunos debatem como descobrir a melhor forma de construir uma camara escura. 1JM sugere a visualização de um vídeo e 3FMj uma ótima ideia e escreve no google as palavras chave que acha pertinentes para encontrar o vídeo. 3FMj escreve sempre ao computador, embora tome decisões em conjunto com o colega, que é sempre questionado e participa enquanto o colega faz surgir resultados da pesquisa.
3FMj	
1MC	A aluna não esteve presente porque esteve a trabalhar noutro projeto

Indicadores/Alunos		1JM	1MC	3FMj
Socialização	Respeita os colegas	S	NP	S
	Resolve os conflitos que surgem	S		S
	Aceita opiniões	S		S
	Respeita regras definidas	S		S
	Ajuda os colegas	S		S
Autonomia	Toma iniciativa	N		N
	Toma decisões	N		N
	Usa argumentação pertinente	S		S
	Empenha-se nas tarefas	S		S
	Procura superar dificuldades	S		S

Data: 7 de junho

Momento: Projetos

Aluno	Notas de campo
1JM	O 3FMj escreve no computador sempre após a orientação por parte do adulto. A 1MC passa grande parte do tempo distraída, não tomando atenção ao que o grupo se encontra a fazer. 1JM escreve no computador, ajudado pelo 3FMj na distinção das letras, e relembra coisas já abordadas nessa sessão que deveriam escrever no computador. 3FMj e 1JM debatem e conversam sobre qual será a próxima questão a ser pesquisada, sendo que não sabem onde se encontra o plano de projeto. 1MC questiona se pode fazer um desenho sobre as máquinas fotográficas, tendo sido acedido o seu pedido, por se relacionar com o projeto. 3FMj e 1JM dispersam um pouco e pesquisam coisas que já pesquisaram antes e não se lembram, tendo sido confrontados por mim sobre a recolha de dados da questão que pesquisaram perceberam que já tinham a resposta à pergunta e seguiram com a pergunta que estava colocada no slide em que estavam a trabalhar.
1MC	
3FMj	

Indicadores/Alunos		1JM	1MC	3FMj
Socialização	Respeita os colegas	S	S	S
	Resolve os conflitos que surgem	S	S	S
	Aceita opiniões	S	S	S
	Respeita regras definidas	S	S	S
	Ajuda os colegas	S	N	S
Autonomia	Toma iniciativa	N	N	N
	Toma decisões	N	N	N
	Usa argumentação pertinente	N	S	N
	Empenha-se nas tarefas	S	N	S
	Procura superar dificuldades	S	N	S

Data: 12 de junho

Momento: Apresentação

Aluno	Notas de campo
1JM	A 1MC começa a apresentação e revela algumas dificuldades na leitura. Os colegas auxiliam-na na leitura de um nome estrangeiro. O 3FMj lê o slide que lhe compete. De seguida, o 1JM começa a ler a sua parte, auxiliado pelo 3FMj . O mesmo acontece de seguida com a 1MC . Os alunos não conseguem justificar ao grupo a razão pela qual o projeto não ficou terminado, contradizendo-se em algumas opiniões/justificações dadas.
1MC	
3FMj	

Indicadores/Alunos		1JM	1MC	3FMj
Socialização	Respeita os colegas	S	S	S
	Resolve os conflitos que surgem	N	N	N
	Aceita opiniões	S	S	S
	Respeita regras definidas	S	S	S
	Ajuda os colegas	S	S	S
Autonomia	Toma iniciativa	N	N	S
	Toma decisões	N	N	N
	Usa argumentação pertinente	N	N	N
	Empenha-se nas tarefas	S	S	S
	Procura superar dificuldades	S	S	S

Número de indicadores cumpridos na categoria Socialização nas diferentes sessões

Sessão/Aluno	1JM	1MC	3FMj
1	5	5	5
2	5	-	5
3	5	-	5
4	5	4	5
5	4	4	4
<i>moda</i>	5	4	5

Número de indicadores cumpridos na categoria Autonomia nas diferentes sessões

Sessão/Aluno	1JM	1MC	3FMj
1	1	3	3
2	3	-	3
3	3	-	3
4	2	1	2
5	2	2	2
<i>moda</i>	2 e 3	nd	3

		Número de vezes que os indicadores foram cumpridos					
Indicadores/Sessão(alunos)		1 (3a)	2 (2a)	3 (2a)	4 (3a)	5 (3a)	Total (13p)
Socialização	Respeita os colegas	3	2	2	3	3	13
	Resolve os conflitos que surgem	3	2	2	3	0	10
	Aceita opiniões	3	2	2	3	3	13
	Respeita regras definidas	3	2	2	3	3	13
	Ajuda os colegas	3	2	2	2	3	12
Autonomia	Toma iniciativa	0	0	0	0	1	1
	Toma decisões	0	0	0	0	0	0
	Usa argumentação pertinente	2	2	2	1	0	7
	Empenha-se nas tarefas	2	2	2	2	3	11
	Procura superar dificuldades	3	2	2	2	3	11

Anexo Y. Grelha de observação Escola – dados incompletos

Projeto: Escola

Data: 28 de maio

Momento: projetos (acantonamento)

Aluno	Notas de Campo
1JM	<p>Os alunos escolhem o local onde vamos reunir. Após a escolha do local, é lido o plano de projeto (definido em conselho de turma previamente). Questionados por mim, os alunos debatem formas de dar resposta às questões do projeto, sendo referido que, por ser um tema tão específico (Escola da Aldeia do Mato e de Martinchel, que já fecharam), não haverá informação na internet. Assim, optam por ir colocar as questões do projeto à diretora do PD, que conhece as escolas em questão.</p> <p>Questão a questão, os alunos fazem as perguntas e, à vez, vão lendo e apontando as respostas. A 1B e o 1JM precisam um pouco mais de ajuda na leitura, sendo que o 4JN esteve sempre presente para ajudar os colegas a ler, tal como eles tentaram sempre entreajudar-se. Na escrita, o 1JM precisou de um pouco de mais de ajuda, sendo que os dois colegas foram ajudando. Também eu fui colocando algumas questões e incentivando, por vezes, os colegas a ajudar, de forma a não haver distrações.</p> <p>Os alunos criam um código para assinalar as perguntas às quais só irão conseguir dar resposta na visita à escola.</p>
1B	
4JN	
1LP	
3FMj	Os alunos não foram ao acantonamento

Indicadores/Alunos		1JM	1B	4JN	1LP	3FMJ
Socialização	Respeita os colegas	S	S	S	NP	
	Resolve os conflitos que surgem	S	S	S		
	Aceita opiniões	S	S	S		
	Respeita regras definidas	S	S	S		
	Ajuda os colegas	S	S	S		
Autonomia	Toma iniciativa	N	N	S		
	Toma decisões	N	S	S		
	Usa argumentação pertinente	S	S	S		
	Empenha-se nas tarefas	S	S	S		
	Procura superar dificuldades	S	S	N		

Data: 30 de maio

Momento: visita à escola de Martinchel

Aluno	Notas de Campo
1JM	<p>Na volta para Lisboa o grupo-turma foi visitar o edifício ontem funcionava a Escola de Martinchel. O 1JM fica responsável por tirar fotografias ao espaço enquanto os restantes colegas ficam responsáveis por colocar as questões selecionadas na sessão anterior às pessoas presentes no espaço escola: residentes da Aldeia que passam os tempos livres naquele espaço, que funciona como centro de dia.</p> <p>O 4JN ajuda a 1B a ler e a colocar as questões e, por sentir alguns nervos, sente-se mais seguro a colocar as questões após confirmar comigo, a adulta que está a seguir o projeto, e ter a minha confirmação de que o deve fazer.</p> <p>Por não haver local fixo para escrita, eu aponto as respostas que os alunos vão obtendo, visto que o momento também não é muito organizado por ser direcionado à medida que vão surgindo questões dos vários alunos, explicações dos residentes e curiosidades do espaço.</p>
1B	
4JN	
1LP	Os alunos não foram ao acantonamento
3FMj	

Indicadores/Alunos		1JM	1B	4JN	1LP	3FMj
Socialização	Respeita os colegas	S	S	S	NP	
	Resolve os conflitos que surgem	S	S	S		
	Aceita opiniões	S	S	S		
	Respeita regras definidas	S	S	S		
	Ajuda os colegas	S	S	S		
Autonomia	Toma iniciativa	S	N	S		
	Toma decisões	N	N	S		
	Usa argumentação pertinente	N	N	S		
	Empenha-se nas tarefas	S	S	S		
	Procura superar dificuldades	S	S	S		

Data: 5 de junho

Momento: Projetos

Aluno	Notas de Campo
1JM	<p>Os alunos explicam aos colegas que não foram como foi o decorrer do projeto durante o acantonamento.</p> <p>A 1B e a 1LP começam a construir o produto para apresentar ao grupo, em forma de livro, como combinado previamente. Ambas recortam e escrevem, embora a 1LP considere que a 1B não a deixa fazer nada e não queira fazer este tipo de apresentação, passando a maior parte do tempo distraída.</p> <p>O 1JM com a ajuda do 4JN organizam os dados recolhidos relacionados com as 6 últimas perguntas do guião. O 3FMj organiza os dados recolhidos nas 6 primeiras perguntas do guião.</p> <p>O 4JN passa a maior parte do tempo a brincar distraindo o 1JM.</p>
1B	
4JN	
1LP	
3FMj	

Indicadores/Alunos		1JM	1B	4JN	1LP	3FMj
Socialização	Respeita os colegas	S	S	N	S	S
	Resolve os conflitos que surgem	S	S	S	S	S
	Aceita opiniões	S	S	S	N	S
	Respeita regras definidas	S	S	S	N	S
	Ajuda os colegas	S	S	S	N	S
Autonomia	Toma iniciativa	N	S	N	N	N
	Toma decisões	N	S	N	N	N
	Usa argumentação pertinente	N	S	N	S	S
	Empenha-se nas tarefas	S	S	N	N	S
	Procura superar dificuldades	S	S	N	N	S

Data: 6 de junho

Momento: Projetos

(este momento não foi observado visto haver incompatibilidade de horários para eu ir ao contexto de estágio no dia 6 de junho, após ter terminado o período de intervenção definido. Posteriormente, foi referido por um dos PC's que os alunos se sentiram perdidos na realização do projeto sem a minha orientação)

Número de indicadores cumpridos na categoria Socialização nas diferentes sessões					
Sessão/Aluno	1JM	1B	4JN	1LP	3FMj
1	5	5	5	-	-
2	5	4	5	-	-
3	5	5	4	2	5
4	Termino do projeto: não acompanhado				
5					
6	Apresentação: não acompanhada				
<i>moda</i>	5	5	5	2	5

Número de indicadores cumpridos na categoria Autonomia nas diferentes sessões					
Sessão/Aluno	1JM	1B	4JN	1LP	3FMj
1	3	4	4	-	-
2	3	2	5	-	-
3	2	5	0	1	3
4	Termino do projeto: não acompanhado				
5					
6	Apresentação: não acompanhada				
<i>moda</i>	3	nd	nd	1	3

		Número de vezes que os indicadores foram cumpridos					
Indicadores/Sessão(alunos)		1 (3a)	2 (3a)	3 (5a)	4	5	6
Socialização	Respeita os colegas	3	3	4	Não acompanhadas		
	Resolve os conflitos que surgem	3	3	5			
	Aceita opiniões	3	3	4			
	Respeita regras definidas	3	3	4			
	Ajuda os colegas	3	3	4			
Autonomia	Toma iniciativa	1	2	1			
	Toma decisões	2	1	1			
	Usa argumentação pertinente	3	1	3			
	Empenha-se nas tarefas	3	3	3			
	Procura superar dificuldades	2	3	3			

Anexo Z. Grelha de observação Walkie Talkies – dados incompletos

Projeto: Walkie Talkies

Data: 17 de maio

Momento: Inglês/TEA

Aluno	Observação (Socialização, Autonomia e Aprendizagem)
4JN	A partir da curiosidade dos alunos, ao fazer uma ficha de trabalho em inglês, surge a ideia do projeto, após pesquisa do significado da expressão “walkie-talkie” (WT). Os alunos foram questionados sobre o porque de serem apenas os dois no projeto, tendo sido referido pelos mesmos que “é mais giro” e que “não temos sempre de trabalhar com os mais pequenos”, tendo referido um colega do 1.º ano como “chato”.
4FM	Os alunos pesquisam o que são os WT, o seu funcionamento, tipos, origem, entre outros. Começam a realizar o powerpoint escolhendo um fundo e colocando os vários títulos aos quais querem dar resposta, seguindo novamente para a pesquisa. Ambos pesquisam e dão sugestões, sendo que a conversa é constante para o avanço do trabalho em mãos.

Indicadores/Alunos		4JN	4FM
Socialização	Respeita os colegas	S	S
	Resolve os conflitos que surgem	S	S
	Aceita opiniões	S	S
	Respeita regras definidas	S	S
	Ajuda os colegas	S	S
Autonomia	Toma iniciativa	S	S
	Toma decisões	S	S
	Usa argumentação pertinente	S	S
	Empenha-se nas tarefas	S	S
	Procura superar dificuldades	S	S

Data: 22 de maio

Momento: Projetos

(3FM junta-se ao projeto)

Aluno	Observação (Socialização, Autonomia e Aprendizagem)
4JN	Os alunos continuam a pesquisa começada na sessão anterior. Durante o tempo de projetos estão todos bastante concentrados e comunicativos. Sempre que surgem novas opiniões e sugestões são debatidas e, quando existem opiniões diferentes, conversam e decidem por maioria, não ficando nenhum aluno “amuado por isso”.
4FM	
3FM	

Indicadores/Alunos		4JN	4FM	3FM
Socialização	Respeita os colegas	S	S	S
	Resolve os conflitos que surgem	S	S	S
	Aceita opiniões	S	S	S
	Respeita regras definidas	S	S	S
	Ajuda os colegas	S	S	S
Autonomia	Toma iniciativa	S	S	S
	Toma decisões	S	S	S
	Usa argumentação pertinente	S	S	S
	Empenha-se nas tarefas	S	S	S
	Procura superar dificuldades	S	S	S

Data: 25 de maio

Momento: Projetos

(3FM junta-se ao projeto)

Aluno	Observação (Socialização, Autonomia e Aprendizagem)
4JN	Os alunos continuam a pesquisa e construção do powerpoint. São meticolosos e comunicativos na gestão do powerpoint, pedido ajuda aos seus pares ou adultos apenas quando necessário. Todas as opiniões e sugestões são ouvidas e, sempre que existe discordância, é resolvida a situação sem criar qualquer problema no grupo. Terminam o projeto para apresentação.
4FM	
3FM	

Indicadores/Alunos		4JN	4FM	3FM
Socialização	Respeita os colegas	S	S	S
	Resolve os conflitos que surgem	S	S	S
	Aceita opiniões	S	S	S
	Respeita regras definidas	S	S	S
	Ajuda os colegas	S	S	S
Autonomia	Toma iniciativa	S	S	S
	Toma decisões	S	S	S
	Usa argumentação pertinente	S	S	S
	Empenha-se nas tarefas	S	S	S
	Procura superar dificuldades	S	S	S

Número de indicadores cumpridos na categoria Autonomia nas diferentes sessões			
<i>Sessão/Aluno</i>	4JN	4FM	3FM
1	5	5	-
2	5	5	5
3	5	5	5
4	Aprestação: não observado		
<i>mediana</i>	5	5	5

Número de indicadores cumpridos na categoria Socialização nas diferentes sessões			
<i>Sessão/Aluno</i>	4JN	4FM	3FM
1	5	5	-
2	5	5	5
3	5	5	5
4	Aprestação: não observado		
<i>mediana</i>	5	5	5

		Número de vezes que os indicadores foram cumpridos			
Indicadores/Sessão(alunos)		1 (2a)	2 (3a)	3 (3a)	4
Socializaçã	Respeita os colegas	2	3	3	Não acompanhada
	Resolve os conflitos que surgem	2	3	3	
	Aceita opiniões	2	3	3	
	Respeita regras definidas	2	3	3	
	Ajuda os colegas	2	3	3	
Autonomia	Toma iniciativa	2	3	3	
	Toma decisões	2	3	3	
	Usa argumentação pertinente	2	3	3	
	Empenha-se nas tarefas	2	3	3	
	Procura superar dificuldades	2	3	3	

Anexo AA. Apresentação

Logótipo do colégio



Caros Encarregados de Educação,

Relembramos que a sala do 1.º Ciclo recebeu estagiárias novamente. Encontramo-nos a estudar no 2.º ano do Mestrado em Ensino de 1.º Ciclo e em ensino de 2.º Ciclo de Matemática e Ciências Naturais na Escola Superior de Educação de Lisboa (ESELx) sendo este o último estágio curricular que iremos fazer.

Carolina Martins



23 anos
Natural de Lisboa
Toco guitarra
Gosto de conhecer locais novos

Sónia Lopes



24 anos
Natural de Beja
Dou muitos passeios no campo
Gosto de cozinhar

O estágio de intervenção que vamos fazer divide-se, em termos de documentos oficiais a ter de ser apresentados por nós, em duas partes; Projeto de Intervenção e Relatório de Intervenção. Em paralelo, estamos as duas a redigir o Relatório Final de Estágio, decerto mais conhecido por vós como Tese ou Trabalho Final de Mestrado.

Desta forma, queríamos pedir a vossa autorização para capturar algumas fotografias e vídeos dos vossos educandos tal como gravar alguns ficheiros de áudio e

fazer entrevistas ou aplicar questionários. Queremos informar que a identidade dos vossos educandos NUNCA será revelada, independentemente do formato já enunciado. Queremos referir que é de grande importância para nós, e para o trabalho que temos em mão, a captura e recolha destes elementos e informações.

No ano letivo de 2016/2017 também estagiámos com a turma de
1.º Ciclo do XXXXX!

Deixamos aqui alguns momentos que passámos juntos!



Anexo AB. Consentimento Informado



Logótipo do colégio

Caros Encarregados de Educação,

Os nossos nomes são Carolina Martins e Sónia Lopes e somos estudantes do 2.º ano do Mestrado em Ensino de 1.º Ciclo e em ensino de 2.º Ciclo de Matemática e Ciências Naturais. No âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada II encontramos-nos a estagiar nesta escola, Colégio XXXXX.

O estágio de intervenção que vamos fazer divide-se, em termos de documentos oficiais a ter de ser apresentados por nós, em duas partes; Projeto de Intervenção e Relatório de Intervenção. Em paralelo, estamos as duas a redigir o Relatório Final de Estágio, decerto mais conhecido por vós como Tese ou Trabalho Final de Mestrado.

Desta forma, queríamos pedir a vossa autorização para capturar algumas fotografias e vídeos dos vossos educandos tal como gravar alguns ficheiros de áudio e fazer entrevistas ou aplicar questionários. Queremos informar que a identidade dos vossos educandos **NUNCA** será revelada, independentemente do formato já enunciado. Queremos referir que é de grande importância para nós, e para o trabalho que temos em mão, a captura e recolha destes elementos e informações.

Voltamos a relembrar a extrema importância da recolha de dados para o nosso trabalho. Reforçamos que a identidade dos alunos **NUNCA** será revelada sendo que as fotografias serão capturadas sem cara ou posteriormente desfocadas. Nos documentos escritos que temos de apresentar à ESELx o nome dos alunos não será referido sendo que cada aluno será identificado por um conjunto de letras (Iniciais dos nomes) ou com uma numeração.

Eu, _____, **Encarregado de Educação do/a** aluno/a _____, **autorizo/não autorizo** (riscar o que não interessa) o meu educando a participar em todos os registos necessários, mencionados nos parágrafos anteriores, recolhidos no Colégio XXXXX, no âmbito do estágio da Prática de Ensino Supervisionada II, com o compromisso, da nossa parte, de salvaguardar **SEMPRE** a identidade do seu educando.

Lisboa, ____ de abril de 2018

Assinatura:
