

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
ESCOLA, COMUNIDADE E DEMOCRACIA: PEDAGOGIA, LITERACIAS E INOVAÇÃO

Formar para e através da avaliação pedagógica na Formação Inicial de Professores: Contributo para uma reflexão

Caroline Andrea Bomm Caldas

M

2022



Universidade do Porto
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

Formar para e através da avaliação pedagógica na Formação Inicial de Professores:
Contributo para uma reflexão

Autor: Caroline Andrea Bomm Caldas

Dissertação apresentada à Faculdade de Psicologia e de
Ciências da Educação da Universidade do Porto, para obtenção
do grau de Mestre em Ciências da Educação.

Orientador: Rui Eduardo Trindade Fernandes

RESUMO

Nesta dissertação reflete-se sobre o modo como em cursos de formação inicial de docentes da Educação Pré-Escolar e do 1º e 2º ciclos do Ensino Básico, a avaliação pedagógica constitui uma oportunidade e um objeto de formação dos seus estudantes. Assim, para além de se refletir sobre esse tipo de avaliação, discute-se, ainda, até que ponto os estudantes são capacitados para enfrentarem, no futuro, enquanto professores, os desafios e exigências referentes à necessidade de participarem em projetos educativos interessados na promoção da inclusão e do sucesso escolar dos alunos. Desafios e exigências estas que os irão confrontar com a necessidade de transitarem de um modelo seletivo para um modelo formativo de avaliação pedagógica. O que nos interessava, no entanto, não era identificar a qualidade da formação inicial desses estudantes, mas identificar as conceções, as soluções, as tensões e as condições que permitem compreender como a avaliação pedagógica tende a ser pensada e praticada nos cursos em questão. Para isso, desenvolveu-se um estudo de caso onde, por um lado, se analisaram os planos de estudo de alguns desses cursos de diversas instituições do ensino superior e, por outro, entrevistaram-se docentes de alguns destes cursos relacionados com a área da Gestão e Organização Curricular ou da Avaliação. Conclui-se que a preocupação com a dimensão formativa da avaliação pedagógica não é uma preocupação universal, ainda que haja práticas promissoras em unidades curriculares localizadas que permitem aos estudantes terem outras experiências formativas, nesse âmbito, as quais, todavia, coexistem com outras experiências em que a avaliação tende a ser abordada de forma seletiva e circunscrita.

Palavras-Chave: Formação Inicial de Professores; Avaliação Pedagógica; Avaliação Formativa

ABSTRACT:

This thesis aims at contemplating the manner in which, in initial training courses for primary and pre-school teachers, the pedagogical evaluation constitutes an opportunity and an object of training for students. Therefore, beyond pondering on this type of evaluation, the reach of the students future endurance as teachers when presented with the challenges and demands referent to the necessity in participating in educational projects aimed at promoting the inclusion and success of the school students is discussed. Challenges and demands these that shall present the necessity of a transition from a selective to a formative model of pedagogical evaluation. What was sought after, however, was not an analysis of the training quality of the students, but to identify the conceptions, solutions, tensions and conditions that allow comprehending how the pedagogical evaluation tends to be understood and practiced in the courses in question. Thus, a case study was developed in which were made, on one hand, an analysis of the study plans of a selection of these courses from different university education institutions, and furthermore the interviewing of some teachers related to the area of Curricular Managing and Organization or of Evaluation. The conclusion reached was that of the formative dimension of pedagogical evaluation is not a universal concern, despite promising practices in specific curricular units that allow the students other formative experiences, which coexist with experiences of selective and circumscribed evaluation.

Keywords: Initial Teaching Training; Pedagogical Evaluation; Formative Evaluation

RESUMEN

Esta disertación reflexiona sobre cómo en los cursos de formación inicial de docentes de Educación Preescolar y de 1° y 2° ciclos de Educación Básica, la evaluación pedagógica constituye una oportunidad y un objeto de formación para sus alumnos. Así, además de reflexionar sobre este tipo de evaluación, también se discute en qué medida los estudiantes son capaces de afrontar, en el futuro, como docentes, los retos y exigencias relacionados con la necesidad de participar en proyectos educativos interesados en promover la inclusión y el éxito de los estudiantes en la escuela. Retos y exigencias que les enfrentarán ante la necesidad de pasar de un modelo selectivo a un modelo formativo de evaluación pedagógica. Lo que nos interesó, sin embargo, no fue identificar la calidad de la formación inicial de estos estudiantes, sino identificar las concepciones, soluciones, tensiones y condiciones que nos permitan comprender cómo tiende a pensarse y practicarse la evaluación pedagógica en los cursos en cuestión. Para ello, se desarrolló un estudio de caso donde, por un lado, se analizaron los planes de estudio de algunos de estos cursos de diferentes instituciones de educación superior y, por otro lado, los docentes de algunos de estos cursos relacionados con el área de Gestión y Organización Curricular o de Evaluación. Se concluye que la preocupación por la dimensión formativa de la evaluación pedagógica no es una preocupación universal, aunque existen prácticas prometedoras en unidades curriculares localizadas que permiten a los estudiantes tener otras experiencias formativas, en este contexto, que, sin embargo, coexisten con otras experiencias en que la evaluación tiende a abordarse de manera selectiva y circunscrita.

Palabras Clave: Formación Inicial Docente; Evaluación Pedagógica; Evaluación formativa.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	9
CAPÍTULO 1 - ESCOLA, LITERACIAS E AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA	13
CAPÍTULO 2 - A AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA: CONTRIBUTO PARA O DEBATE	22
2.1 A avaliação no paradigma da instrução	26
2.2 A avaliação nos paradigmas pedagógicos alternativos	39
2.3 Conclusão.....	48
CAPÍTULO 3 - A AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA NO ÂMBITO DE UM PROJETO ESCOLAR INTERESSADO NO DESENVOLVIMENTO DAS LITERACIAS DOS SEUS ALUNOS: QUE DIMENSÕES?	50
3.1 Escola, literacias e avaliação formativa.....	52
3.2 Currículo e avaliação pedagógica	54
3.3 Avaliação formativa <i>versus</i> avaliação sumativa	56
3.4 Avaliação e regulação das aprendizagens.....	64
3.5 A participação dos alunos no processo de avaliação pedagógica.....	66
3.6 Questões finais	68
CAPÍTULO 4 - PROJETO DE INVESTIGAÇÃO: FUNDAMENTOS E OPÇÕES METODOLÓGICAS	70
4.1 Fundamentos epistemológicos e estratégia de pesquisa	74
4.2 A fase da recolha dos dados: Opções e instrumentos.....	77
4.3 Análise documental.....	77
4.4 Entrevistas	91
4.5 A fase de análise dos dados obtidos através das entrevistas: Opções e instrumentos	94
4.6 Os participantes do estudo	96
CAPÍTULO 5 - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	98
5.1 A avaliação pedagógica em cursos de formação inicial de professores: Análise dos planos de estudo	99
5.2 A avaliação pedagógica: Análise da reflexão de docentes e coordenadores de cursos de formação inicial de professores	107
5.3 A perceção dos entrevistados sobre a formação inicial de docentes da Educação Pré-Escolar e do 1º e 2º ciclos do Ensino Básico	110
5.3.1 - Constrangimentos exteriores.....	111
5.3.2 - A formação curricular e pedagógica dos docentes que lecionam nos cursos em questão	116

5.3.3 - Desafios e mudanças a empreender	117
5.4 A percepção dos entrevistados sobre a avaliação pedagógica na formação inicial de docentes da Educação Pré-Escolar e do 1º e 2º ciclos do Ensino Básico	121
5.4.1 - Abordagem sobre o processo de avaliação pedagógica nas escolas portuguesas	121
5.4.2 - Dificuldades e obstáculos, relacionados com a avaliação pedagógica, ao nível dos cursos de formação inicial de docentes	124
5.4.3 - Reflexão sobre a transformação das práticas de avaliação pedagógica ao nível dos cursos de formação inicial de docentes	129
5.4.4- Reflexão sobre as práticas de avaliação pedagógica dos entrevistados..	137
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	144
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	148
ANEXOS	154

ÍNDICE DE FIGURAS

Fig. 1– Avaliação Formativa x Avaliação Sumativa	58
Fig. 2- Confronto da Avaliação clássica com a Avaliação Pedagógica	63
Fig. 3 - Objetivos de Investigação do Trabalho.....	74
Fig. 4 - Quadro Análise Documental	90
Fig. 5 - Caracterização dos Participantes do Estudo.....	97
Fig. 6 - Identificação das Unidades Curriculares.....	100
Fig. 7- Análise das Unidades Curriculares cuja Avaliação Pedagógica não é um Tópico dos seus Programas	101
Fig. 8 - Análise das Unidades Curriculares cuja Avaliação Pedagógica é um Tópico dos seus Programas.....	101
Fig. 9- Análise Instrumentos de Avaliação.....	102
Fig. 10- Análise Instrumentos de Classificação.....	103
Fig. 11- Percentagem Unidades Curriculares	104

INTRODUÇÃO

Até que ponto é que as escolas se podem tornar em espaços mais inclusivos e mais significativos para os seus alunos, se a avaliação das aprendizagens continuar a ser realizada com o propósito de promover a seleção académica?

Foi em função desta preocupação que se explica a decisão de escrever este trabalho. Um trabalho que não se debruça sobre as práticas avaliativas dos docentes das escolas básicas, mas antes sobre as práticas avaliativas que ocorrem em cursos do ensino superior, em especial nos cursos de formação inicial daqueles que serão os futuros professores. Sendo o momento da formação inicial destes profissionais, o ponto de partida para a entrada na profissão, que deverá ser completada e aprofundada noutros momentos de formação” (Ponte, in Serralheiro, 2005, p.64), considera-se que esse é um momento decisivo para que os estudantes possam refletir sobre a avaliação pedagógica em função de outros pressupostos e, sobretudo, possam beneficiar de outras experiências de formação nas unidades curriculares que compõem os planos de estudo dos cursos que frequentam. O que se espera, afinal, é que nesse momento possam, em suma, compreender que a avaliação pedagógica não tem de ser circunscrita, apenas, ao momento dos testes e a uma operação em que os critérios não são explicitados ou, quando o são, são-no de forma difusa, pouco rigorosa e, quantas vezes, desconexos face ao trabalho educativo realizado pelos professores.

No tempo em que vivemos, e tendo em conta as responsabilidades que, hoje, se atribuem às escolas como espaço de socialização cultural e de formação pessoal e social, este modo de avaliar as aprendizagens dos alunos não só não faz sentido, como, sobretudo, é incompatível com o propósito dessas escolas se afirmarem como espaços de sucesso escolar e educativo. Em Portugal, após a promulgação do Decreto-Lei nº 54/2018 e do Decreto-Lei nº 55/2028, uma tal incompatibilidade tornou-se, por isso, bastante incómoda, ao ponto de ser lançado o projeto MAIA (Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica), o qual, de um modo geral, é um projeto que visa apoiar as escolas e os professores a transitarem de um modelo seletivo para um modelo formativo de avaliação das aprendizagens, enquanto decisão congruente com um sistema educativo onde os princípios da inclusão, da flexibilidade curricular e pedagógica são os princípios-chave que deverão orientar a vida e o pulsar das escolas.

Assim, perante os dados sumariamente expostos, interessava compreender como é que este processo de investimento nas transformações das práticas de avaliação pedagógica dos professores era vivido nos contextos de formação que os capacitam para o exercício da profissão. Tal como defende Domingos Fernandes (2008)

“a análise das poucas investigações em avaliação das aprendizagens que se fizeram em Portugal, os dados das provas de aferição do ensino básico e dos exames do ensino secundário sugerem que é necessário um esforço sério de formação. Mas não uma formação generalista sobre avaliação! Urge contextualizar e concretizar, nas diferentes disciplinas, estratégias de avaliação que integrem o ensino e a avaliação e que respondam às dificuldades sentidas por muitos professores em promoverem nas suas aulas uma avaliação formativa alternativa mais válida, abrangente, transparente, exigente, diversificada e com tarefas mais significativas dos pontos de vista educativo e formativo”. (Fernandes, 2008: 137)

Assim sendo, este trabalho teve como objetivo refletir sobre a avaliação pedagógica em cursos relacionados com a formação inicial de professores da Educação Pré-Escolar e do 1º e 2º ciclos do Ensino Básico, de forma a compreender o seu contributo para a transformação das conceções e práticas avaliativas dos futuros docentes, enquanto contributo passível de ser enquadrado na capacitação de profissionais interessados em participar no desenvolvimento de projetos de educação escolar preocupados com a inclusão e o sucesso dos alunos.

Deste modo, elaboramos esta dissertação que se subdivide, ao nível da parte dedicada à discussão e reflexão conceituais, em três capítulos. No primeiro, aborda-se e reflete-se sobre a relação entre Escola, Literacias e Avaliação Pedagógica, abrindo-se as portas para a reflexão que se empreende no segundo capítulo sobre avaliação pedagógica, enquanto no terceiro capítulo, sob a influência do Projeto MAIA, se aprofunda a reflexão promovida nos capítulos anteriores.

Do ponto de vista do trabalho de investigação que desenvolvemos, optamos por recorrer a uma abordagem metodológica qualitativa, subordinada ao que Amado (2014) designa por paradigma fenomenológico-interpretativo, a qual esteve na origem de um estudo de caso que se desenvolveu em função de duas operações fundamentais. Na primeira, e através do recurso à pesquisa documental dos planos de estudo nos *sites* das

Escolas Superiores de Educação, começou-se por distinguir as unidades curriculares cuja avaliação é um tópico programático das restantes unidades curriculares onde isso não acontece. O que se pretendia era analisar, posteriormente e apenas, as primeiras unidades curriculares atrás referidas, com o objetivo de compreender o modo como o processo de avaliação era concebido, em termos dos instrumentos e critérios utilizados e, eventualmente, das ponderações aí propostas.

A segunda operação foi realizada através da realização de 8 entrevistas semiestruturadas, com docentes, no ativo, de Escolas Superiores de Educação, públicas e privadas, relacionados com os cursos de formação inicial de professores. Ainda que este grupo de docentes possa ser identificado como uma amostra de conveniência, houve a preocupação de selecionar entrevistados que se encontravam relacionados com a área do Currículo e da Avaliação Pedagógica.

Por fim, no último capítulo, procedeu-se à análise, interpretação e reflexão sobre os dados, encerrando-se o mesmo com ponderações conclusivas que constituem a síntese do processo reflexivo que se empreendeu com a realização desta dissertação.

CAPÍTULO 1 - ESCOLA, LITERACIAS E AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA

Este é um trabalho onde se reflete sobre avaliação pedagógica como momento educativo fundamental que não poderá ser dissociado dos outros momentos estruturantes, o da planificação e o da gestão do processo de aprendizagem. Isto significa que a reflexão pedagógica não poderá ser uma reflexão descontextualizada, dado que, como o iremos tentar demonstrar, os procedimentos relativos ao ato de avaliar não poderão ser dissociados da natureza do projeto curricular e pedagógico ao qual esse ato se encontra vinculado, mesmo que se possa admitir a possibilidade de haver incongruências entre os pressupostos deste projeto e o que se propõe ao nível dos procedimentos referentes à avaliação pedagógica.

Neste trabalho optamos por refletir sobre a relação entre a avaliação pedagógica e os projetos de educação em escolas que se assumem como espaços promotores das literacias dos seus alunos, pretendendo contribuir, por esta via, para a formação de pessoas humanamente mais capazes.

Quais os eixos conceituais, curriculares e pedagógicos em que repousa um tal projeto?

Na tentativa de responder a esta questão, começamos por afirmar que uma escola que assume tais finalidades é uma escola que se distancia do “paradigma pedagógico da instrução” (Trindade & Cosme, 2010, p. 30), não porque desvalorize o património culturalmente validado, mas porque desvaloriza o aluno como ator educativo. No caso deste trabalho, este é um princípio fundamental porque não temos qualquer interesse em refletir sobre a avaliação pedagógica como componente de projetos de educação escolar subordinados à lógica instrucionista. Trata-se de uma opção que se explica por defendermos que estes projetos nem se enquadram no conjunto de ideias e valores que propomos para pensar a vida em sociedade, não respondendo, por isso, às necessidades e exigências do mundo em que vivemos. Acresce que os projetos de educação escolar sujeitos a uma lógica instrucionista são, hoje, projetos conceitualmente vulneráveis cuja legitimidades assenta em crenças que se têm vindo a perpetuar.

Nas sociedades em que vivemos, a Escola tem de se afirmar como um espaço promotor das literacias dos seus alunos, permitindo-lhes que sejam desafiados em

termos culturais, intelectuais e socioemocionais. Este é um propósito que uma organização tão influente como a OCDE o defende de forma explícita num documento intitulado «The Future of Education and Skills - Education 2030» (OECD, 2018). Um projeto através do qual se visa “ajudar os países a encontrar respostas para duas questões estruturantes: (i) De que conhecimentos, competências e atitudes necessitam os estudantes para se afirmarem e estarem no mundo? (ii) Como é que os sistemas educativos contribuem para o efetivo desenvolvimento desses conhecimentos, competências e atitudes?” (idem, p. 2).

Para responder a estas duas questões, no documento em análise, começa-se a por identificar as razões que justificam a necessidade de repensar a educação e particularmente a educação escolar, reivindicando-se novas soluções num mundo em que se enfrenta a necessidade de lidar com os desafios ambientais, os desafios económicos e os desafios sociais (idem). É a partir desta leitura que no documento se defende que os sistemas educativos se devem preocupar com o bem-estar individual e coletivo dos atores educativos, nomeadamente dos estudantes. Assim, defende-se a necessidade de se “criarem ambientes educativos personalizados que tenham em conta os interesses dos estudantes e uma maior articulação entre as suas diferentes experiências de aprendizagem, criando as oportunidades para que estes concebam os seus próprios projetos em colaboração com outros” (idem, p. 4). Para além disso, defende-se a necessidade de suportar um tal projeto com um sólido investimento no desenvolvimento da literacia e da numeracia desses estudantes e, neste âmbito, promovendo iniciativas que contribuam, em particular, para o desenvolvimento da literacia digital (idem). Estes são objetivos essenciais que, de acordo com o documento, não são incompatíveis com a atenção a prestar à saúde mental e ao bem-estar de cada um.

É de acordo com esta reflexão mais ampla que no documento adquire particular importância o conceito de competência, o qual “implica mais do que aquisição de conhecimentos e «skills»; ele envolve a mobilização do conhecimento, «skills», atitudes e valores que respondam a desafios complexos” (idem, p. 5). Deste modo, o

“conhecimento disciplinar continuará a ser importante como matéria prima a partir da qual se desenvolverá o novo conhecimento, em articulação com a

capacidade de pensar para além das fronteiras das disciplinas e sendo capaz de «estabelecer as conexões» entre elas. O conhecimento epistemológico ou conhecimento acerca das disciplinas, tal como pensar como um matemático, um historiador ou um cientista, será uma finalidade a valorizar, possibilitando que os estudantes ampliem o seu conhecimento disciplinar. O conhecimento processual é adquirido em função da compreensão acerca do modo como as coisas são feitas - o conjunto de etapas ou ações realizadas para se atingir um objetivo” (iidem).

Por isso, é que os estudantes necessitam de desenvolver um amplo conjunto de competências, onde se incluem “as competências cognitivas e metacognitivas (ex: pensamento crítico, pensamento criativo, aprender a aprender e autorregulação); competências socioemocionais (ex: empatia, autoeficácia e cooperação); competências práticas e instrumentais (ex: utilização de tecnologias da informação e da comunicação)” (ibidem). São competências que não poderão ser dissociadas de um conjunto de atitudes e valores, como é o caso, por exemplo, da “motivação, confiança, respeito pela diversidade” (ibidem), os quais alicerçam o desejo de promoção de iniciativas educacionais interessadas em promover uma visão cosmopolita do mundo, o respeito pela vida e pela dignidade humanas e, igualmente, o respeito pela natureza.

Em conclusão, será em função deste enquadramento que se justifica os princípios estruturantes em função dos quais se poderão assumir decisões curriculares. Alguns destes princípios dizem respeito aos conteúdos, aos conceitos e aos tópicos, enquanto outros têm a ver com os processos a dinamizar.

Em termos dos conteúdos, conceitos e tópicos, defende-se no documento que estes deverão ter em conta a necessidade de reconhecer aquilo que os alunos sabem e são. Defende-se, igualmente, a necessidade de rigor, o que, neste caso, significa que aqueles conteúdos deverão “desafiar e estimular os alunos a refletir e a pensar de forma exigente” (idem, p. 6). O terceiro princípio que se enuncia diz respeito à necessidade de promover a focalização curricular, de modo a introduzir-se “um número relativamente pequeno de tópicos em cada ciclo para assegurar a profundidade e a qualidade da aprendizagem dos estudantes” (ibidem). A coerência na organização das sequências de aprendizagem é outro princípio que se propõe, tal como a transferibilidade, que poderá ser assegurada pelo vínculo a estabelecer entre as aprendizagens e os contextos, e, ainda, a oportunidade dos alunos poderem desenvolver e concretizar os seus próprios

projetos. Finalmente, o documento refere-se à necessidade de se estabelecerem articulações entre as práticas de ensino e de avaliação.

Ao nível dos princípios curriculares que poderão orientar o projeto defendido no documento em apreço, começa-se por valorizar a importância de valorizar a possibilidade dos professores utilizarem o seu conhecimento profissional, competências e experiência para tomarem decisões curriculares congruentes com os princípios atrás enunciados. Daí que se defenda, igualmente, uma gestão flexível do currículo, o que implica que “o conceito de «currículo» deverá ser objeto de desenvolvimento de «predeterminado e estático» para «adaptável e dinâmico»” (idem, p. 7). Assim, será possível que as experiências de aprendizagem dos alunos não se dissociem do mundo real e que se assumam, igualmente, como experiências de natureza interdisciplinar. De igual modo, é em nome de tais experiências que se defende o envolvimento entre professores, alunos e outros atores educativos na gestão e desenvolvimento do currículo (idem).

Em Portugal, este documento teve uma influência inequívoca nas políticas curriculares implementadas, a partir de 2015, pelo Ministério da Educação, gerido por Tiago Brandão Rodrigues e João Costa. O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Martins, 2017) e a noção de competência que aí se propõe, bem como a opção pelas «Aprendizagens Essenciais»¹ exprimem essa influência. No caso daquele Perfil (PASEO) estamos perante um

“documento de referência para a organização de todo o sistema educativo, contribuindo para a convergência e a articulação das decisões inerentes às várias dimensões do desenvolvimento curricular. No momento de equacionar e de fundamentar o que é relevante, adequado e exequível no contexto dos diversos níveis de decisão, é possível e desejável encontrar neste perfil orientações significativas. Constitui, assim, a matriz para decisões a adotar por gestores e atores educativos ao nível dos organismos responsáveis pelas políticas educativas e dos estabelecimentos de ensino. A finalidade é a de contribuir para a organização e gestão curriculares e, ainda, para a definição de estratégias, metodologias e procedimentos pedagógico-didáticos a utilizar na prática letiva” (idem, p. 8).

¹ De acordo com a alínea b) do artº 3º do Decreto-Lei nº 55 / 2018, as «Aprendizagens Essenciais», “correspondem ao conjunto comum de conhecimentos a adquirir, identificados como os conteúdos de conhecimento disciplinar estruturado, indispensáveis, articulados conceptualmente, relevantes e significativos, bem como de capacidades e atitudes a desenvolver obrigatoriamente por todos os alunos em cada área disciplinar ou disciplina, tendo, em regra, por referência o ano de escolaridade ou de formação”.

Trata-se de um documento que apresenta a Visão, os Valores e as Áreas de Competências que o estruturam. Neste sentido, os

“Princípios justificam e dão sentido a cada uma das ações relacionadas com a execução e a gestão do currículo na escola, em todas as áreas disciplinares². A Visão de aluno, decorrente dos Princípios, explicita o que é pretendido para os jovens enquanto cidadãos à saída da escolaridade obrigatória³. Os Valores, no âmbito do sistema educativo, são entendidos como orientações segundo as quais determinadas crenças, comportamentos e ações são definidos como adequados e desejáveis. Os valores são, assim, entendidos como os elementos e as características éticas, expressos através da forma como as pessoas atuam e justificam o seu modo de estar e agir⁴. Trata-se da relação construída entre a realidade, a personalidade e os fatores de contexto, relação essa que se exprime através de atitudes, condutas e comportamentos. As Áreas de Competências agregam competências entendidas como combinações complexas de conhecimentos, capacidades e atitudes que permitem uma efetiva ação humana em contextos diversificados. São de natureza diversa: cognitiva e metacognitiva, social e emocional, física e prática. Importa sublinhar que as competências envolvem conhecimento (factual, concetual, processual e metacognitivo), capacidades cognitivas e psicomotoras, atitudes associadas a habilidades sociais e organizacionais e valores éticos” (idem, p. 9).

Em suma, através do PASEO define-se o que se pretende que os jovens alcancem no final da escolaridade obrigatória, sendo as dez Áreas de Competências, e os seus descritores operativos, instrumentos decisivos do processo de gestão curricular a desenvolver. São dez áreas de competências que se relacionam com: (i) Linguagens e Textos; (ii) Informação e Comunicação; (iii) Raciocínio e Resolução de Problemas; (iv)

² São oito os princípios que alicerçam o PASEO, a saber: (A) Base Humanista; (B) Saber; (C) Aprendizagem; (D) Inclusão; (E) Coerência e Flexibilidade; (F) Adaptabilidade e Ousadia; (G) Sustentabilidade e (H) Estabilidade (Martins, 2017, p. 13-14)

³ De acordo com o PASEO, a “Visão de aluno integra desígnios que se complementam, se interpenetram e se reforçam num modelo de escolaridade que visa a qualificação individual e a cidadania democrática. Pretende-se que o jovem, à saída da escolaridade obrigatória, seja um cidadão: (i) munido de múltiplas literacias que lhe permitam analisar e questionar criticamente a realidade, avaliar e selecionar a informação, formular hipóteses e tomar decisões fundamentadas no seu dia a dia; (ii) livre, autónomo, responsável e consciente de si próprio e do mundo que o rodeia; (iii) capaz de lidar com a mudança e com a incerteza num mundo em rápida transformação; (iv) que reconheça a importância e o desafio oferecidos conjuntamente pelas Artes, pelas Humanidades e pela Ciência e a Tecnologia para a sustentabilidade social, cultural, económica e ambiental de Portugal e do mundo; (v) capaz de pensar crítica e autonomamente, criativo, com competência de trabalho colaborativo e com capacidade de comunicação; (vi) apto a continuar a aprendizagem ao longo da vida, como fator decisivo do seu desenvolvimento pessoal e da sua intervenção social; (vii) que conheça e respeite os princípios fundamentais da sociedade democrática e os direitos, garantias e liberdades em que esta assenta; (viii) que valorize o respeito pela dignidade humana, pelo exercício da cidadania plena, pela solidariedade para com os outros, pela diversidade cultural e pelo debate democrático; (ix) que rejeite todas as formas de discriminação e de exclusão social” (Martins, 2017, p. 15)

⁴ Os valores são cinco: (i) Liberdade; (ii) Responsabilidade e integridade; (iii) Cidadania e Participação; (iv) Excelência e exigência e (v) Curiosidade, Reflexão e Inovação (Martins, 2017, p. 17)

Pensamento Crítico e Pensamento Criativo; (v) Relacionamento Interpessoal; (vi) Desenvolvimento Pessoal e Autonomia; (vii) Bem-Estar, Saúde e Ambiente; (viii) Sensibilidade Estética e Artística; (ix) Saber Científico, Técnico e Tecnológico e (x) Consciência e Domínio do Corpo.

A relação entre o PASEO e as orientações previstas no «The Future of Education and Skills - Education 2030» (OECD, 2018)⁵ são um fator a valorizar e que adquire uma visibilidade decisiva através da noção de competência que ambos propõe. Daí que se afirme no PASEO que as “competências são combinações complexas de conhecimentos, capacidades e atitudes, são centrais no perfil dos alunos” (Martins, 2017, p. 19). Tal como se refere nesse documento estamos perante competências

“complementares e a sua enumeração não pressupõe qualquer hierarquia interna entre as mesmas. Nenhuma delas, por outro lado, corresponde a uma área curricular específica, sendo que em cada área curricular estão necessariamente envolvidas múltiplas competências, teóricas e práticas. Pressupõem o desenvolvimento de literacias múltiplas, tais como a leitura e a escrita, a numeracia e a utilização das tecnologias de informação e comunicação, que são alicerces para aprender e continuar a aprender ao longo da vida” (ibidem).

Finalmente, o documento da OCDE está presente, igualmente, na possibilidade aberta pelo Decreto-Lei nº 55/2018 quando este permite às escolas gerir

“até 25 %: (a) Do total da carga horária por ano de escolaridade, no caso das matrizes com organização semanal e (b) Do total da carga horária das componentes sociocultural e científica previstas para o ciclo de formação, no caso das matrizes com organização por ciclo de formação” (ponto 1 do artº 12º do DL 55/2018).

Uma prerrogativa que se clarifica, no ponto 2 do mesmo artigo do mesmo decreto-lei, onde se prescreve que a “autonomia curricular concedida às escolas, num intervalo de variação entre 0 % e 25 %, é localmente construída por iniciativa de cada escola”⁶.

⁵ Apesar do documento «The Future of Education and Skills - Education 2030» aparecer com a data de 2018 (a data referente ao documento a que acedemos) ele é anterior ao Perfil dos Alunos, já que a sua publicação original data de 2016 (“The Future of Education and Skills: OECD Education 2030 Framework”, In Global competency for an inclusive world (OECD, 2016).

⁶ Esta possibilidade é ampliada pela Portaria 181/2019, de 11 de junho, que, no seu artº 1º, “define os termos e as condições em que as escolas, no âmbito da autonomia e flexibilidade curricular, podem implementar uma gestão superior a 25 % das matrizes curriculares -base das ofertas educativas e formativas dos ensinos básico e secundário,

É de acordo com o vasto e diverso conjunto de desafios acabado de expor que se justifica, relembramos, refletir sobre a relação entre a avaliação pedagógica e os projetos de educação em escolas que se assumem como espaços promotores das literacias dos seus alunos, de forma a contribuir, por esta via, para a sua formação como pessoas humanamente mais capazes.

Definindo-se a literacia como a capacidade de alguém interpretar e avaliar informação de forma esclarecida, o que lhe permite propor, avaliar e utilizar argumentos fundamentados em conceções e evidências comprovadas (Trindade, 2021), compreende-se, em primeiro lugar, que os saberes e as experiências dos alunos não possam ser negligenciados no âmbito de um tal projeto e, em segundo lugar, que a noção de literacia não pode ser circunscrita à capacidade de analisar textos e de mobilizar as suas ideias, propostas e procedimentos em abstrato. Por isso, pode-se falar em literacia científica, em literacia matemática, em literacia estética, em literacia motora, em literacia digital, em literacia histórica ou em literacia geográfica.

Este é um projeto em que, como defende Trindade (idem), o desenvolvimento pessoal e social dos alunos não poderá deixar de ser dissociado dos desafios culturais com que as escolas os confrontam, tendo em conta as particularidades da relação entre os primeiros, enquanto seres singulares que partilham um mundo e as suas existências, e os segundos, enquanto oportunidades de apropriação de ideias, recursos e modos de pensar e de agir que foram validados e são identificados como necessários para responder às exigências da vida nas sociedades contemporâneas.

Mais do que discutir este projeto e o modo como o mesmo se operacionaliza, pretende-se compreender, neste trabalho, como é que se concebe e operacionaliza um projeto de avaliação pedagógica congruente com os pressupostos que o fundamentam. É este o desafio pelo qual optamos, o que explica que, no próximo capítulo, se reflita sobre a avaliação pedagógica a partir dos três paradigmas propostos por Trindade e

com vista ao desenvolvimento de planos de inovação, regulamentando o n.º 3 do artigo 12.º do Decreto -Lei n.º 55/2018, de 6 de julho”.

Cosme (2010) para abordar as opções curriculares e pedagógicas das escolas e dos professores.

Em jeito de introdução, diremos que os projetos interessados em potenciar as literacias dos alunos, como o seu objetivo educativo, nada têm a ver com o “paradigma pedagógico da instrução” (Trindade & Cosme, 2010, p. 30), sendo necessário discutir se os outros paradigmas identificados por Trindade e Cosme (idem), o “paradigma pedagógico da aprendizagem” (p. 41) e o “paradigma pedagógico da comunicação” (p. 57), se identificam com um tal objetivo.

Será a partir da reflexão sobre a avaliação pedagógica que tentaremos responder a essa questão, dado que esta é a problemática que justifica este trabalho e a reflexão que através do mesmo se pretende empreender.

CAPÍTULO 2 - A AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA: CONTRIBUTO PARA O DEBATE

A avaliação pedagógica, enquanto objeto de reflexão acadêmica, tem vindo a ser objeto de bastantes e intensos debates, relacionados quer com a construção de respostas educativas de qualidade no seio das escolas, quer com a operacionalização das iniciativas tendentes a combater as desigualdades académicas.

Na génese de uma tal preocupação com a avaliação pedagógica encontram-se, certamente, as reflexões mais amplas quer com a «democratização do acesso à Escola de massas» quer com a problemática da «justiça escolar». Uma reflexão onde se manifestam conceções de justiça contraditórias entre si, já que a procura da justiça escolar tanto pode legitimar as medidas relacionadas com as chamadas “igualdades meritocráticas das oportunidades” (Stefenon & Rosa, 2020, p.101), como medidas que tendem a afetar, de forma profunda, a cultura curricular, pedagógica e organizacional das escolas. É neste contexto que a avaliação pedagógica terá de ser entendida como uma problemática complexa que não poderá ser dissociada da discussão sobre a dimensão político-cultural dos projetos de educação escolar, as políticas educativas, as finalidades da Escola, as tensões curriculares que a atravessam ou, ainda, o modo como se pensa e operacionaliza a organização e gestão do trabalho pedagógico ao nível dos espaços escolares.

Se a avaliação pedagógica, tal como Linda Allal (1986) defende, está “forçosamente ligada às finalidades do próprio sistema” (p.175), isto não viabiliza, obrigatoriamente, a possibilidade de se pensar que as conceções e as práticas de avaliação são sobredeterminadas por fatores externos à Escola. É verdade que não se pode ignorar que, no mundo em que habitamos, os indivíduos tendem a ser “redefinidos, reestruturados e invadidos pelas lógicas da concorrência e da competição” (Lipovetsky & Serroy, 2010), mas isso não nos autoriza a concluir que a avaliação pedagógica se afirme com o propósito de selecionar os alunos. Em alternativa, pode-se pensar esses fatores externos como fonte de tensões que é necessário ter em conta como um fenómeno a gerir.

Estamos perante um desafio que podendo adquirir visibilidade por via da avaliação, é um desafio em que as tensões atrás referidas não podem ficar circunscritas a este momento do processo educativo. É que a avaliação, o ensino e a aprendizagem estão intimamente relacionados, mesmo que se tenha de reconhecer, por vezes, a

existência de articulações incongruentes entre essas três dimensões que integram qualquer ato educativo (Fernandes, 2005). Defendendo-se que o currículo é socialmente construído e que é a partir do mesmo que se decidem as intenções e os valores que subjazem aos atos de ensinar e aprender nas escolas (Alonso, 2002; Bioto-Cavalcanti, 2014; Roldão, 2014), compreende-se melhor porque não se pode dissociar as práticas avaliativas do vínculo fundamental que se estabelece entre estas e as decisões curriculares.

Em suma, o reconhecimento da amplitude da reflexão sobre a avaliação pedagógica não nos impede de aceitar, no entanto, o que defende van den Akker (2003) quando descreve a avaliação como uma componente essencial das práticas docentes. Para o autor, a avaliação atua como um processo através do qual se obtêm informações que permitem tomar decisões acerca das aprendizagens dos alunos, das opções curriculares adotadas ou das condições que se oferecem como oportunidades de aprendizagem. Se é necessário ter em conta estas especificidades, a partir das quais se confere identidade ao ato de avaliar, importa, no entanto, abordar este ato em função de uma perspectiva sistémica do mesmo. Isto é, como um ato que se vincula às decisões curriculares que subjazem às ações educativas e ao modo como se organizam e gerem estas ações.

Diremos que esta é uma perspectiva heurística sobre a avaliação pedagógica que constitui um pressuposto fundamental da abordagem que adotaremos neste trabalho sobre a problemática em questão, o que não significa que pensemos esse tipo, e qualquer tipo, de avaliação, a partir de uma perspectiva tecnocrática. Uma perspectiva que reduz as preocupações sobre a avaliação aos instrumentos e aos procedimentos técnicos mais eficientes e mais eficazes a adotar, como se o processo de operacionalização da avaliação não estivesse sujeito a perspectivas curriculares e pedagógicas diferentes que, por sua vez, exprimem, de forma mais ou menos implícita, visões distintas sobre o mundo, as sociedades, as pessoas que as habitam, a gestão da vida em comum, etc.

Mais uma vez, voltamos à reflexão curricular e à preocupação, entre outros, de Goodson (1997) que se recusa a aceitar a neutralidade do currículo. Nas suas palavras

O currículo escolar é um artefacto social, concebido para realizar certos objectivos humanos específicos. Mas, até à data, na maior parte das análises educativas, o currículo escrito — manifestação extrema de construções sociais — tem sido tratado como um dado. Por outro lado, não pode deixar de levantar alguns problemas o facto de ter sido tratado como um dado neutro, que se encontra integrado numa situação, essa sim, significativa e complexa” (Goodson, 1997b, p. 17).

Isto significa que um plano de estudos pode ser objeto não só de interpretações diferentes como de um processo de operacionalização que é sempre complexo, dado que há um componente do plano de intervenção que é prévia e deliberadamente planificado e um outro que se encontra sujeito às vicissitudes da relação com os contextos e os atores (Pacheco, 1996).

Em suma, qualquer reflexão sobre avaliação não pode ser uma reflexão confinada em si mesma, já que, e independentemente das suas especificidades, é sempre uma reflexão que se afirma como uma reflexão no campo do currículo. Daí a necessidade de enquadrar a reflexão sobre avaliação pedagógica num projeto de reflexão mais amplo, através do qual se pergunta:

- a) O que significa ensinar e aprender nas escolas?
- b) Como se define a ação docente nestes contextos?
- c) Qual o estatuto que se atribui aos alunos?
- d) Como se pensa a relação entre estes e o que Bruner (2000) designa por património cultural dito comum?

Sabendo-se que há várias respostas para estas questões, sabe-se, por isso, que há vários modos de pensar o processo de avaliação, do ponto de vista das suas finalidades e da sua pertinência e impacto. Daí que não desprezemos a reflexão sobre a dimensão técnica, ainda que a enquadremos numa abordagem distinta daquela que as perspetivas tecnocráticas patrocinam. Ou seja, as preocupações com a definição dos critérios, dos instrumentos e dos procedimentos são preocupações necessárias, desde que saibamos que estamos perante configurações que adquirem formatos diferentes em função dos pressupostos curriculares e pedagógicos que orientam as respostas às questões atrás enunciadas.

Dada a importância que atribuímos ao vínculo entre ensinar-aprender-avaliar e as perspectivas que orientam os diferentes tipos de respostas que poderão ser ativadas para as construir, decidimos iniciar a reflexão sobre a avaliação pedagógica através da mobilização dos três paradigmas pedagógicos, em função dos quais Trindade e Cosme (2010) abordam o ato de ensinar e aprender nas escolas: o “paradigma pedagógico da instrução” (p. 30), o “paradigma pedagógico da aprendizagem” (p. 41) e o “paradigma pedagógico da comunicação” (p. 57). Para os autores, a referência à noção de paradigma não surge por acaso. Trata-se de uma referência através da qual Trindade e Cosme (idem) pretendem clarificar o seu ponto de vista sobre aqueles atos, valorizando uma visão ampla que visa revelar os princípios e os valores, bem como as opções epistemológicas, conceituais e heurísticas que suportam uma dada perspectiva educativa, no âmbito dos projetos de educação escolar, a partir de três eixos subjacentes a cada perspectiva: (i) o estatuto do aluno; (ii) o estatuto do professor e (iii) o estatuto do património de informações, instrumentos, procedimentos e atitudes culturalmente validados e tidos como socialmente pertinentes que, sob a influência de Bruner (2000), os autores designam por património cultural dito comum.

2.1 A avaliação no paradigma da instrução

A avaliação, de acordo com o paradigma da instrução, é a operação que se aciona no fim de um ciclo de ensino, de forma a estabelecer a hierarquização dos desempenhos dos alunos em provas organizadas para esse efeito. Isto significa que os resultados dos alunos tendem a ser o fator a valorizar, no âmbito de processos de avaliação que se caracterizam pela sua racionalidade seletiva (Cosme & Trindade, 2013).

O paradigma da instrução é o paradigma que se encontra associado à emergência da Escola como instituição educativa de massas, no âmbito do processo de transformações políticas, culturais, sociais e tecnológicas que teve lugar nas sociedades ocidentais a partir do século XVIII (Trindade & Cosme, 2010). Um processo que corresponde a um movimento transnacional que, de acordo com Trindade e Cosme (idem), terá de ser compreendido em função da afirmação do projeto civilizacional que a Modernidade inspirou.

Um projeto que inaugura uma nova era histórica que visava assegurar a supremacia da Razão, de forma a recusar-se a supremacia dos constrangimentos arbitrários do costume, da tradição e das metanarrativas religiosas, aos quais opunha

a crença de que é possível tanto aceder ao saber verdadeiro, como aceitar, sem se interpelar, a existência «apriori» desse tipo de saber. Deste modo, legitimar-se-ia o direito, e o dever, de dizer aos outros, privados desse saber, aquilo que deveriam fazer, como comportar-se, que fins deveriam perseguir e que meios poderiam utilizar para cumprir tal objectivo (Magalhães, 1998) (idem, p. 20).

De acordo com a leitura de Trindade e Cosme (idem), foi, igualmente, a centralidade da Razão, mas também do Indivíduo que, no âmbito do Projeto da Modernidade, sustentou a necessidade de instaurar uma nova ordem política, partindo de duas novas entidades, a de Nação e a de Estado. A Nação, vista como uma comunidade de cidadãos que estabelecem entre si vínculos culturais, onde se destaca a partilha da língua, um interesse e uma vontade comuns que, no seu conjunto, alimentam a crença de que essa comunidade pode formar e conduzir o seu próprio governo. Daí que se estabeleça um Contrato Social (Rousseau, 2020) entre os cidadãos e o Estado que delegam, nesta entidade, uma parte da sua liberdade, para que o Estado possa proceder à regulação da vida em comum.

Será para viabilizar a construção de um projeto que estabelece uma rutura tão impactante na mundivivência das pessoas que se justifica o investimento que explica a emergência da Escola e do modelo de educação escolar como um investimento inevitável (Trindade & Cosme, 2010).

Por isso, é que Trindade e Cosme (2010) defendem, baseados em Tadeu da Silva, que a Escola é “a instituição que melhor corporiza o projecto da Modernidade (Silva, 1997) porque, para além de ser modelada pelos desígnios e os valores que inspiraram tal projecto, competiu-lhe, igualmente, difundi-lo” (p. 19). À Escola associa-se, assim, “a ideologia do progresso, garantida pela crença nas possibilidades da Razão e da Ciência” (ibidem), a partir da qual a mesma está incumbida de promover a

“«reforma da humanidade» (Matos, 1999, p.80), a qual ocorrerá, de acordo com essa crença através da «iluminação do espírito, pela instrução» (Matos, 1999, p.80). Ou seja, o acesso ao conhecimento seria, assim, um dos factores mais decisivos da reforma que o Projecto da Modernidade anunciava, quer no momento em que poderia assegurar a possibilidade de se transitar do regime da

servidão feudal para o regime de liberdade que a burguesia reinante anunciava e prometia, quer, igualmente, quando conferia centralidade ao papel que a razão humana poderia assumir no âmbito desse processo de transição” (ibidem).

É a partir do enquadramento proposto sobre a relação entre Escola e Modernidade que se poderá compreender a emergência da abordagem pedagógica que se corporiza através do paradigma da instrução. Um paradigma que visa legitimar a necessidade de se promover um projeto massificado de educação, sob a tutela do Estado, que visava impor novos modos de olhar e de estar no mundo, em função da finalidade, exaltada por Comenius, o de ensinar tudo a todos como se todos fossem um só (idem). É que a Escola emerge não só para resgatar os indivíduos da sua ignorância como, de acordo com este pressuposto, de prescrever o que estes deveriam ser e fazer. A sua finalidade é promover a homogeneização cultural que os ideais de Razão e de Progresso legitimam e assegurar, igualmente, a nova ordem política, social e cultural estabelecida. Neste sentido, define uma gramática de ensino, «o modo de ensino simultâneo» que, na leitura proposta por Cosme e Trindade (2013), remonta à “«Conduite des Écoles Chrétiennes» que Jean-Baptiste de la Salle, o fundador da Congrégation des Écoles Chrétiennes, redigiu” (p. 18). É neste documento que se configura aquele modelo de ensino que, pese as suas diferentes variantes, se define como um modelo em que os

“Os alunos são agrupados sob a direção única de um professor que, seguindo planos de estudos previamente construídos e minuciosamente elaborados, é o único responsável pela instrução dos primeiros. É a idade e a homogeneidade, em termos do aproveitamento escolar que os alunos dão mostras, que constituem os critérios em função dos quais se agrupam os alunos pelas classes e se determinam as exigências académicas a que estes são sujeitos. Deste modo, e devido ao facto de ser necessário respeitar a homogeneidade das turmas como condição fundamental, no programa de intervenção educativa que modo de ensino simultâneo preconiza, a avaliação seletiva ocupa, aqui, um papel estratégico tão decisivo quanto fundamental. É este tipo de avaliação que permite decidir se um aluno transita, ou não, para o ano de escolaridade subsequente àquele em que se encontra, definindo, por esta via, o seu percurso académico como um percurso cujo sucesso ou insucesso é determinado em função do confronto que se estabelece com os percursos de sucesso académicos dos restantes alunos da classe” (ibidem).

Trata-se de um modelo de ensino em que o professor ocupa uma posição central, tendo em conta que lhe cabe difundir informações e procedimentos que os alunos deverão mostrar-se capazes de reproduzir. Nestas circunstâncias, as abordagens

pedagógicas subordinadas ao paradigma da instrução caracterizam-se quer por desvalorizar a experiência e os saberes dos alunos como fatores potenciadores de educação (Canário, 1999), quer por entender o conhecimento como algo que os docentes oferecem e os estudantes adquirem, independentemente da leitura que estes possam produzir sobre esse conhecimento (Bertrand & Valois, 1994). Estamos perante uma abordagem pedagógica que circunscreve o ato de ensinar à difusão da informação e ao desenvolvimento de aptidões específicas, num processo que, de acordo com Bruner (2000), se afirma como um processo de exposições didáticas, em que o ensino tende a ser mais um ditado do que um diálogo.

É no âmbito de um tal ambiente educativo que a avaliação ocupa um lugar central quer como instrumento de validação final dos desempenhos dos alunos, quer como instrumento de seleção académica, em função da qual a Escola se afirma como uma instância de reprodução da ordem social e cultural estabelecida.

Será na sequência das transformações do mundo, após o fim da II Guerra Mundial, que, no âmbito do paradigma da instrução, se afirma definitivamente a perspectiva curricular e pedagógica meritocrática, de acordo com um

“processo que se relaciona com a afirmação das políticas sociais que os denominados Estados-Providência assumiram no período do pós-guerra, em função das quais se atribuiu à Escola uma importância política sem precedentes, nomeadamente como um contexto sobre o qual recaem expectativas, porventura excessivas, em termos do seu contributo para o amortecimento de um largo conjunto de tensões sociais e culturais que atravessam, hoje, as sociedades em que vivemos. Um processo que não poderá ser dissociado, também, do processo em curso de terciarização das economias e de transição de um regime de acumulação fordista para o regime pós-fordista. Daí que a racionalidade pedagógica meritocrática corresponda às necessidades de legitimação mais adequadas a um tempo histórico que, no ocidente, se confronta com a dissonância existente entre um discurso através do qual se afirma a superioridade dos princípios democráticos como eixos da organização da vida em comum e uma organização escolar que continua a funcionar de forma socialmente selectiva. É que, enquanto para as pedagogias ditas tradicionais, a Escola funciona se for capaz de contribuir para a selecção das elites, fabricando, por isso, o insucesso escolar (Perrenoud, 1999; 2001), para a racionalidade meritocrática, lembra-nos A. Cosme, é, pelo contrário, “a retórica da igualdade de oportunidades que se define como a sua referência matricial” (Cosme, 2006: 150)” (Trindade & Cosme, 2010, p.40).

A perspectiva meritocrática é uma consequência da Escola de massas em função da qual o abandono e o insucesso escolares começam a ser vistos como um problema, passando o processo de seleção académica a configurar-se noutros termos. Por isso, nos projetos de ação educativa sujeitos a uma lógica meritocrática, a seleção académica ocorre através da distribuição dos alunos por contextos, cursos e propostas que diferenciam para hierarquizar os projetos de ação educativa onde são colocados os alunos quanto hierarquizadas (Cosme, 2009), as quais correspondem a percursos escolares com níveis de exigência distintos e com um valor social e académico diferente. Do ponto de vista da sua função seletiva, na Escola meritocrática muda-se a estratégia para se continuar a assegurar a capacidade dos contextos escolares, ainda vinculados aos pressupostos do paradigma da instrução, continuarem a afirmar-se como instâncias reprodutoras.

Assim, no âmbito da gestão meritocrática dos percursos de aprendizagem dos alunos há novas preocupações que antes eram estranhas a uma Escola que, como se defendeu atrás, acreditava que era possível ensinar tudo a todos como se todos fossem um só. Com a introdução dos pressupostos meritocráticos “a diferenciação pedagógica e a avaliação formativa passam a ocupar um espaço estratégico decisivo” (Trindade & Cosme, 2010 p. 36) na Escola e nas salas de aula, reconfigurando-se, assim, o próprio ato de instruir que passa a ser valorizado “mais pela sua dimensão prescritiva, do que pela sua dimensão normativa” (idem, p. 37). Ainda que, segundo Trindade e Cosme (idem), estejamos perante duas dimensões que não sendo incompatíveis, há que reconhecer que “são, contudo, dimensões estruturalmente distintas” (p. 37).

É que enquanto através da primeira dimensão enunciada, a da prescrição, um sujeito A [o professor] pode determinar o que um sujeito B [o aluno] deve fazer, porque se parte do princípio que o sujeito A também pode e deve determinar quais são as especificidades e as necessidades do sujeito B, na segunda das dimensões atrás referidas, a normativa, o sujeito A deseja, apenas, que o sujeito B, e todos os outros sujeitos, funcionem à sua imagem e semelhança, porque se constitui como referência de todos eles e das actividades que estes poderão protagonizar. Partindo deste quadro gnoseológico pode afirmar-se que a pedagogia dita tradicional se apreende por via da dimensão normativa, em função da qual, subseqüentemente, a dimensão prescritiva se afirma como condição instrumental para assegurar tal normatividade, enquanto a pedagogia que se inspira na abordagem comportamentalista⁷ se define, sobretudo, em

⁷ Trindade e Cosme (2010) associam a importação, do campo da Psicologia para o campo da Educação, dos pressupostos e práticas da abordagem comportamentalista com a afirmação e consolidação da racionalidade

torno da dimensão prescritiva, sendo, neste caso, a dimensão normativa uma dimensão algo circunscrita. É que a abordagem comportamentalista, no domínio da educação, admite a possibilidade dos alunos poderem aceder aos objectivos pedagógicos preconizados através de percursos distintos, ainda que sejam os professores a determinar tais percursos (ibidem).

Constata-se, assim, que a racionalidade meritocrática introduz, no paradigma da instrução, a preocupação com a diferenciação pedagógica e a avaliação formativa como dimensões estruturantes do processo de operacionalização do projeto de educação escolar que através daquela racionalidade se promove. Neste sentido, estamos perante uma evidência que nos obriga a abordar aquelas duas dimensões de forma não ingénua e subordinada a um discurso curricular e pedagógico voluntarista.

É Maria do Céu Roldão (2001) que nos mostra que a diferenciação pedagógica emerge numa primeira fase, nas escolas, quando nestes contextos se abordam as dificuldades de aprendizagem dos seus alunos para discriminar negativamente aqueles que não aprendem, vistos como academicamente incapazes. Numa fase posterior, e face à denúncia do impacto negativo deste processo, a diferenciação curricular tende a ser estigmatizada como instrumento de discriminação social, sendo as dificuldades de aprendizagem subvalorizadas como objeto de intervenção curricular e pedagógica para serem vistas como uma problemática sociológica (idem).

Numa terceira fase, a diferenciação curricular e pedagógica relaciona-se com a necessidade de responder, de forma proativa, ao insucesso e às dificuldades de aprendizagem dos alunos, inspirando, de acordo com Roldão (idem), quer a implementação de respostas de natureza remediativa de carácter supletivo, quer o desenvolvimento de programas educativos alternativos, quer, ainda, a promoção de projetos resultantes de políticas de discriminação positiva, destinadas a reforçar o apoio a contextos escolares situados em territórios socialmente desfavorecidos (idem).

meritocrática. Na perspetiva dos autores, os pressupostos e as práticas legados por aquela abordagem foram um dos principais instrumentos de operacionalização da racionalidade tecnocrática. Daí que no texto citado, a referência à abordagem comportamentalista deva ser identificada como uma referência à racionalidade curricular e pedagógica tecnocrática.

Independentemente, das vulnerabilidades que Roldão (idem) denuncia, relacionadas com a falta de rigor e de critério na aplicação das medidas⁸, estas assumem-se como medidas subordinadas à racionalidade meritocrática, quer quando não se equaciona até que ponto as dificuldades de aprendizagem dos alunos podem decorrer dos pressupostos, das opções curriculares, das estratégias pedagógicas ou de metodologias de avaliação vinculadas ao paradigma da instrução, quer quando, de forma mais ou menos implícita, se contribui para promover a seleção académica já não por via da sua exclusão mas da diferenciação dos percursos escolares dos alunos cujos objetivos importa problematizar. Para M. C. Roldão não são, apenas, as estratégias de diferenciação que se discutem, mas o “princípio da simplificação-regulação” (idem, p. 52) que as modelam, em função do qual se verifica existir: (i) uma focalização excessiva no desenvolvimento de competências sociais e de comunicação verbal, de habilidades instrumentais relacionadas com situações do mundo do trabalho e de alguns rudimentos nos domínios da matemática e da escrita (idem); (ii) a definição de objetivos curriculares estéreis, do ponto de vista do seu contributo para o desenvolvimento das aprendizagens e da formação dos alunos (idem) e (iii) a adoção de critérios de avaliação cuja exigência é não só contingente, como, ainda por cima, tendem a secundarizar o desempenho académico dos alunos para valorizarem, antes, as suas atitudes e comportamentos (idem).

No domínio das respostas remediativas e compensatórias, Roldão (idem) denuncia, igualmente, uma outra tendência, a de criação de atividades extracurriculares, as quais se encontram orientadas, sobretudo, para um tipo de socialização que se encontra dissociado das exigências e dos desafios curriculares que se propõem nas escolas, o que é justificado pela necessidade de, através de uma melhor integração social, afetiva e até cultural, se criarem as condições para que os alunos

⁸ Os problemas técnicos referidos por Roldão (2001), têm a ver com o facto de: (i) se planearem ações de resposta às dificuldades de aprendizagem que não contribuem para o desenvolvimento de qualquer projeto de formação cultural dos alunos; (ii) se recorrer, nas respostas às dificuldades de aprendizagem dos alunos, ao mesmo tipo de metodologias que já haviam sido utilizadas anteriormente com esses alunos e (iii) se assumir uma postura pedagógica marcada pela falta de rigor e de exigência nos projetos de intervenção que pouco têm a ver com as dificuldades de aprendizagem dos alunos.

possam superar a sua hostilidade face aos contextos escolares e, assim, terem uma oportunidade de serem academicamente bem sucedidos.

Esta noção de diferenciação pedagógica tem implicações ao nível da avaliação, tal como o demonstra Perrenoud (2000), baseado na reflexão proposta por Linda Allal, no momento em que articula a diferenciação curricular e pedagógica com as regulações de carácter antecipatório, as regulações retroativas e, finalmente, as regulações do tipo interativo (Perrenoud, 2000) no domínio da gestão do processo de ensino-aprendizagem.

As regulações antecipatórias definem-se em função da avaliação diagnóstica, através da qual se visa identificar as dificuldades de aprendizagem e/ou os problemas comportamentais dos alunos, antes de se iniciar o processo de intervenção educativa propriamente dito. Será a partir de uma tal avaliação que se definem previamente as atividades e tarefas a propor, de forma a compensar as desvantagens culturais dos alunos oriundos de meios sociais ditos desfavorecidos e a contribuir, por esta via, para o seu sucesso escolar (idem). Por sua vez, as regulações de carácter retroativo ao contrário da perspetiva anterior, ocorrem após intervenções educativas cuja avaliação permita demonstrar que há alunos que manifestam dificuldades de aprendizagem (idem).

Em ambas situações, e pese o que as diferencia, a avaliação ocupa um papel estrategicamente decisivo, exprimindo-se através de modalidades de avaliação formativa. No caso das regulações antecipatórias, a dimensão formativa concretiza-se por via no investimento do diagnóstico que se produz, enquanto no caso das regulações retroativas, a dimensão formativa tem a ver com a avaliação intermédia que se produz para aferir se o desempenho dos alunos corresponde às expectativas dos docentes. Trata-se de uma avaliação que visa garantir a eficiência de um processo educacional em que o reconhecimento das diferenças visava garantir, sobretudo, o sucesso do processo de prescrição curricular e pedagógica dos professores (Trindade & Cosme, 2010) e apoiar as decisões que estes possam assumir no sentido de promover as medidas compensatórias e remediativas que se acionam na sequência da avaliação produzida.

O que se verifica é que a noção de diferenciação curricular e pedagógica, bem como a noção de avaliação formativa, relacionadas com a racionalidade meritocrática, só adquirem existência e forma para responder às dificuldades de aprendizagem e ao insucesso escolar dos alunos. Esta é uma evidência que permite vincular aquela racionalidade ao paradigma da instrução, compreendendo-se que é um tal vínculo que explica a visão circunscrita e tecnocrática de diferenciação e de avaliação formativa propostas.

De acordo com Ramalho (2020), a Escola Meritocrática parece querer enfrentar o problema das desigualdades sociais gerada pela Escola dita Tradicional, quando, na verdade, contribui para as mesmas, por via de uma “nova cultura de performatividade competitiva” (Ball, 2002, p. 8) que instrumentaliza a eficiência e a excelência académicas para conferir credibilidade à estratégia de seleção académica que patrocina. É que, de acordo com a legitimidade meritocrática, a Escola passa a reconhecer as diferenças para legitimar as desigualdades (Trindade & Cosme, 2010), tal como o demonstra Bourdieu (2007) quando afirma que

“ao atribuir aos indivíduos esperanças de vida escolar estritamente dimensionadas pela sua posição na hierarquia social, e operando uma seleção que — sob as aparências da equidade formal — sanciona e consagra as desigualdades reais, a escola contribui para perpetuar as desigualdades, ao mesmo tempo em que as legitima. Conferindo uma sanção que se pretende neutra, e que é altamente reconhecida como tal, as aptidões socialmente condicionadas que trata como desigualdades de ‘dons’ ou de mérito, ela transforma as desigualdades de fato em desigualdades de direito, as diferenças económicas e sociais em ‘distinção de qualidade’, e legitima a transmissão da herança cultural” (p. 58).

Daí que Ramalho (2020) defenda que “a meritocratização da escola obedece a um propósito fundamental: serve a sociedade não apenas uma função de socialização e institucionalização educacional, mas também uma função de seleção e estruturação social” (p.31).

Em termos da reflexão específica sobre a avaliação, pode afirmar-se, para além do que já fomos propondo sobre esta problemática, que há um vínculo iniludível entre o paradigma da instrução e a perspetiva subordinada aos pressupostos do que Guba e Lincoln (1989) designam por «Geração da Medida». Trata-se de uma abordagem que sustenta as conceções de avaliação que identificam o ato de avaliar com o ato de medir

e que tem a sua génese, no princípio do século XX, a partir da preocupação com a medição dos resultados escolares dos alunos, sob a influência dos testes psicométricos. Nesta perspetiva, a avaliação afirma-se pela sua natureza normativa, devendo ser capaz de revelar a posição relativa dos avaliados face a uma dada medida-padrão. Por sua vez, os avaliadores ocupam um papel central neste âmbito, devendo ser capazes de manifestar um conjunto de competências técnicas que lhes permitam selecionar os testes apropriados e utilizá-los adequadamente ou, se for caso disso, criar novos instrumentos de medida.

É sob a égide do paradigma da avaliação que se afirma, por via da «Geração da Medida», a importância dos exames, cuja legitimidade se funda na narrativa da qualidade da educação e, inevitavelmente, na procura da eficiência e da eficácia dos sistemas educativos (Esteban, 2002). Por isso, é de acordo com essa narrativa que se entende que os exames constituem o principal instrumento de certificação dos desempenhos dos alunos, assumindo um papel decisivo como meios de validação dos mesmos ou de retenção dos estudantes, quando tais desempenhos não correspondem às normas previstas (Luckesi, 2002)

No referido paradigma, associa-se à centralidade dos exames a emergência uma área de saber designada por «docimologia», identificada como “ (...) um ramo científico que estuda os exames, em particular o sistema de atribuição de notas e o comportamento dos examinadores e examinandos” (Gurgel, 2003, p. 70), de forma a responder a todos os que questionavam a validade e fidelidade dos testes aplicados (Freire, Carvalho & Ribeiro, 2013). Através da «docimologia» exprime-se a crença nas possibilidades de avaliar os alunos respeitando os critérios de cientificidade que salvaguardariam o ato de avaliar das decisões alegadamente arbitrárias dos avaliadores (Cosme et al., 2020). Daí o vínculo atrás mencionado entre a avaliação pedagógica e a psicometria, através do qual a problemática da construção dos testes e o respeito qualidades psicométricas dos mesmos, constituem as preocupações que caracterizam a reflexão sobre a avaliação pedagógica (Ribeiro, 2011).

Assume-se, por isso, que o avaliador tem de enfrentar, sobretudo, desafios técnicos (Guba & Lincon, 1989), já que se acredita, por um lado, que os procedimentos, a serem seguidos, conduzem à elaboração de testes capazes de identificarem os

desempenhos dos alunos (Noizet & Caverni, 1985) e, por outro, que são os cuidados técnicos que permitem que os professores se afirmem como atores objetivos e neutros no decurso do processo avaliativo (Fernandes, 2008).

De acordo com Pinto e Santos (2006), estamos perante um modelo de avaliação, no âmbito do qual o ato de avaliar é visto como o momento em que se encerra uma dada sequência de ensino, de forma a medir a capacidade de reprodução dos alunos, mais do que, de facto, estes alunos aprenderam. A outra propriedade deste modelo é referida por Perrenoud (1999), quando chama a atenção para os processos de referência normativa e para a sua função, dado que é através desse processo que se torna possível comparar os resultados individuais com os referentes adotados, produzindo-se, deste modo, quer como «hierarquias de excelência» quer o «insucesso escolar» (idem). Os erros, no âmbito de um tal processo, são considerados um sinal de ignorância que responsabiliza os alunos pelos mesmos, mais do que as práticas pedagógicas dos professores.

De acordo com Pinto e Santos (2006), as repercussões desta abordagem fazem-se sentir na vida dos cidadãos, dado que o êxito tende a ser associado à capacidade, esforço e competência dos alunos, enquanto os mal sucedidos tendem a ser vistos como incompetentes e fracassados.

Em conclusão, a «Geração da Medida», enquanto paradigma avaliativo, é o modelo que melhor se adequa a uma Escola que, como se mencionou atrás, acreditava ser possível ensinar tudo a todos como se todos fossem um só.

Tal como já o defendemos atrás, a emergência da racionalidade curricular e pedagógica meritocrática acabou por recusar este princípio, valorizando, no âmbito do paradigma da instrução, mais a dimensão prescritiva do que a sua dimensão normativa (Trindade & Cosme, 2010). A afirmação da possibilidade de se promoverem momentos de diferenciação pedagógica que não poderão ser dissociados da valorização de estratégias de avaliação formativa é uma consequência de um novo tipo de opções educativas em que a seleção académica deixa de se realizar por via do insucesso e do abandono escolares.

Constata-se que nos projetos de intervenção educativa sujeitos à racionalidade meritocrática a avaliação normativa continua a ser um modo de avaliação decisivo, ainda que, neste âmbito, se assista, igualmente, à afirmação da avaliação de tipo criterial (Pinto & Santos, 2006; Cosme et al., 2020). Diríamos que basta reconhecer a importância que os exames assumem na Escola Meritocrática para se reconhecer o peso e a importância da avaliação normativa. Um modo de avaliação em que se compara o desempenho individual dos alunos, na mesma tarefa, com normas, cujo objetivo final, é hierarquizar o desempenho dos alunos, através de um processo de construção dos testes em que se selecionam os “itens mais fáceis, para serem respondidos por todos e os itens mais difíceis que permitirão evidenciar o melhor desempenho dos alunos que normalmente obtêm os melhores resultados” (Cosme et al., 2020, p. 33).

Contudo, nos projetos de ação educativa meritocráticos a avaliação normativa tende a associar-se à avaliação criterial. Um tipo de avaliação em que, segundo Cosme e colaboradoras (idem), se adotam referenciais que permitem que o desempenho dos alunos seja “comparado com critérios e com níveis de aprendizagem preestabelecidos” (p. 33), o que permite avaliar o desempenho dos alunos, já não em função do desempenho médio do grupo, mas em relação aos objetivos previamente definidos. Isto significa que, de acordo com a racionalidade curricular e pedagógica meritocrática, a avaliação normativa seja valorizada em função da relação que se estabelece com os exames, enquanto, em tese, no âmbito da avaliação que tem lugar regularmente no contexto das salas de aula, seja admissível a transição para a avaliação criterial e mesmo para um tipo de avaliação subordinada a referenciais ipsativos (idem)⁹. Neste último tipo de avaliação, “o desempenho de um aluno é comparado com o desempenho do mesmo em momentos de avaliação anteriores” (idem, p. 33). Neste caso, no âmbito da racionalidade educativa meritocrática, a opção por este modo de avaliação circunscreve-se, fundamentalmente, aos alunos que manifestem dificuldades de aprendizagem.

⁹ Esta é uma possibilidade teórica, ainda que seja exequível, apesar de se ter que reconhecer que nas disciplinas onde os alunos deverão realizar exames nacionais, estes tendem a condicionar a ação avaliativa dos docentes, no âmbito da preparação para as referidas provas. Para além disso, os ambientes educacionais competitivos, e as crenças associadas aos mesmos, bem como o peso das rotinas curriculares e pedagógicas, não deixam de exercer uma influência que contribui para explicar o peso que a avaliação normativa ainda assume nos contextos escolares.

O facto novo, no âmbito da Escola Meritocrática, é que a avaliação, para além da classificação dos alunos, passa a ser entendida como um instrumento a partir do qual se pretende obter informações que sirvam para reorganizar os desafios e as condições da aprendizagem a propor aos alunos, de forma a promover-se o desenvolvimento de ações mais eficientes, no campo do instrucionismo curricular e pedagógico.

Neste sentido, estamos no âmbito de um outro paradigma que Guba & Lincoln (1989) designam por «Geração da Descrição», a qual, ao contrário da anterior, não se centra, exclusivamente, nos desempenhos dos alunos. Avalia este desempenho em função tanto dos programas, das estratégias ou dos recursos em presença, como da natureza, da qualidade das tarefas e das condições de realização das mesmas pelos alunos. Deste modo, o ato de avaliar constrói-se não só em função da necessidade de evidenciar as características e as propriedades daqueles programas, daquelas estratégias e daqueles recursos, mas também das preocupações com a relação que se estabelece entre tais características e propriedades e o desempenho dos estudantes (idem). Estamos perante uma abordagem do processo de avaliação que é credora do trabalho e das propostas de Scriven (1967), o autor que, ao defender que a avaliação pode assumir outros papéis e finalidades, introduz, no debate, as noções quer de avaliação sumativa quer de avaliação formativa.

A avaliação sumativa é a avaliação que ocorre no fim de um ciclo de trabalho, de forma a produzir “uma súmula do que os alunos sabem e são capazes de fazer num dado momento” (Fernandes, 2008, p. 358), enquanto a avaliação formativa ocorre ao longo daquele ciclo de trabalho, permitindo “melhorar as aprendizagens dos alunos através de uma criteriosa utilização da informação recolhida, para que se possam perspectivar e planear os passos seguintes” (ibidem).

É só com a emergência da racionalidade curricular e pedagógica meritocrática que a avaliação formativa passa a entrar no vocabulário e nas preocupações do paradigma da instrução, mesmo que se tenha de reconhecer que, neste paradigma, continuam a prevalecer as funções classificativa e seletiva da avaliação, a quantificação dos desempenhos, os conhecimentos como objetivo final do processo avaliativo e a nula ou reduzida participação dos alunos num tal processo (Fernandes, 2004). Neste sentido, o que distingue as práticas de avaliação no âmbito dos ambientes educativos sujeitos a

uma racionalidade mais tradicionalista e os ambientes sujeitos a preocupações meritocráticas, tem a ver, acima de tudo, tanto com a articulação que se propõe entre a avaliação sumativa e formativa como com o facto deste último tipo de avaliação corresponder, sobretudo, a preocupações com iniciativas de carácter compensatório ou remediativo. Na situação em apreço, a avaliação formativa é de natureza circunscrita, porque visa, sobretudo, apoiar estas iniciativas, de forma a que os alunos possam ser bem sucedidos, afinal, na avaliação sumativa, cuja principal finalidade, para a racionalidade meritocrática, continua a ser a de seleccionar os estudantes ditos mais capazes.

2.2 A avaliação nos paradigmas pedagógicos alternativos

A contestação ao paradigma da instrução esteve na origem da emergência de novos paradigmas, a partir dos quais se afirmaram novas concepções acerca do que é ser aluno, do que é ser professor e do estatuto que o património cultural dito comum pode assumir no âmbito dos projetos de educação escolar.

Segundo Trindade e Cosme (2010) são dois os paradigmas pedagógicos que poderão ser vistos como paradigmas alternativos ao paradigma da instrução: o “paradigma pedagógico da aprendizagem” (p. 41) e o “paradigma pedagógico da comunicação” (p. 57). São paradigmas que se distinguem entre si, assumindo como elo comum o distanciamento face ao paradigma da aprendizagem. De resto, abordam o papel dos alunos, dos professores e do património cultural dito comum a partir de perspetivas diferentes, o que tem consequências inevitáveis na reflexão que patrocina sobre as finalidades e as dinâmicas subjacentes ao processo de avaliação pedagógica.

O paradigma da aprendizagem é um paradigma cuja emergência se relaciona com a afirmação dos ideários e das práticas curriculares e pedagógicas que os pedagogos, associados Movimento da Escola Nova, começaram a difundir, no início do século XX (idem). Trata-se de um paradigma que caracteriza por afirmar a sua oposição ao “estatuto de menorização a que a Escola sujeita os seus alunos” (idem, p. 42), que recusa “os programas de estudos estandardizados e geridos de forma burocrática” (ibidem), o «modo de ensino simultâneo», bem como “as limitações da instrução como modo de formação” (ibidem). Em alternativa, as abordagens pedagógicas relacionadas com o paradigma da aprendizagem consideram que os alunos devem ser considerados

“o centro de gravidade dos projetos de educação escolar” (ibidem), defendendo-se, por isso, que são os interesses, as necessidades e os saberes desses alunos que constituem “os vectores fundamentais da construção e gestão dos programas escolares” (ibidem), bem como os dispositivos de mediação pedagógica que possam suscitar a atividade dos alunos e a assunção do seu protagonismo como principais atores do seu processo de aprendizagem.

De acordo com Cosme (2009), os professores, no âmbito deste paradigma, deixam de ser instrutores para passarem a ser facilitadores, assumindo-se que a sua função é a de promover o “desenvolvimento de intercâmbios subjetivos” (Bruner, 2000, p. 85), “o que configura a opção por um modelo pedagógico mutualista, mais preocupado com a interpretação e a compreensão da realidade do que em aceder à perfeição do conhecimento factual (Bruner, 2000)” (Trindade & Cosme, 2010, p. 54).

O paradigma da aprendizagem consolida-se, posteriormente, por via da influência que o movimento cognitivista, oriundo do campo da Psicologia, passa a assumir no campo da reflexão educativa. É a partir dos pressupostos deste movimento que se introduz, no campo em questão, a valorização, como objetivo curricular, do desenvolvimento das competências cognitivas, relacionais e socioemocionais, gerando-se até uma espécie de oposição entre este tipo de desenvolvimento e a apropriação dos conteúdos curriculares. “Mais do que a informação, enfatiza-se a necessidade dos sujeitos desenvolverem competências que lhes permitam processá-la, através do desenvolvimento e da utilização de estratégias universais de abordagem, organização, avaliação e utilização dessa informação” (idem, p. 55).

Em suma, os alunos devem ser o centro do processo educativo, enquanto “a informação passa a ser utilizada como um fator pedagógico que se instrumentaliza no sentido de contribuir para o desenvolvimento das competências cognitivas e metacognitivas dos alunos” (ibidem). Por sua vez, cabe, sobretudo, “aos professores propor instâncias de mediação, entre esses alunos e a informação a divulgar que possam constituir-se como dispositivos de suporte a esse processo de desenvolvimento que, neste caso, se confunde com um processo de aprendizagem” (ibidem).

O paradigma da comunicação, como já foi mencionado, afirma-se como um paradigma alternativo ao paradigma da instrução, ainda que se distancie, igualmente, do paradigma da aprendizagem quando considera que o centro da atividade educativa não são os alunos, mas a relação que estes estabelecem com o património cultural comum (idem). É de acordo com esta mudança de foco que se compreende que, para o paradigma da comunicação, os alunos não sejam vistos como seres culturalmente autossuficientes, nem se estabeleça qualquer tipo de incompatibilidade entre a apropriação de conteúdos e o desenvolvimento de competências. Este desenvolvimento está dependente das tarefas e desafios intelectuais, relacionais e socioemocionais com que os estudantes se vão ter de confrontar para se apropriarem do património de informações, instrumentos e procedimentos culturalmente validados do tipo de desafios e tarefas

É que para

“o paradigma da comunicação, educar é permitir que o sujeito se reconheça e afirme como sujeito no seio de uma comunidade que com ele partilha um património cultural comum. É no decurso da apropriação deste património que, segundo este paradigma, deverá ocorrer de forma participativa e cooperada, que se criam as condições capazes de potenciar o projeto de formação dos alunos que a escola compete promover (Cosme & Trindade, 2013, p. 43).

Por isso, também, os professores deixam de ser identificados como facilitadores para serem considerados interlocutores qualificados (Cosme, 2009), o que significa que não fazendo pelos estudantes o que só estes podem fazer, também não os deixam entregues à sua sorte. Assumem, assim, intenções educativas prévias, experiências e saberes diversos que lhes permitem estabelecer processos de comunicação produtivos com os seus alunos, seja através de estratégias de apoio direto, seja através da organização de situações que conferem sentido e intencionalidade ao trabalho que os alunos realizam, seja através da valorização das situações de reflexão que estimulam e proporcionam.

Estas abordagens referentes ao ato educativo teriam de ter implicações na reconfiguração das conceções que têm a ver sobre com o ato de avaliar, verificando-se que em ambos os paradigmas, do ponto de vista da avaliação, os alunos passam a ter um papel diferente daquele que se propõe no paradigma da instrução.

De um modo geral, para os paradigmas da aprendizagem e da comunicação, os fundamentos que alicerçam o ato de avaliar complexificam-se, deixando a avaliação de ser objeto de leituras eminentemente técnicas. De igual modo, reconfiguram-se as concepções e as práticas de avaliação sumativa e formativa, bem como as relações que se estabelecem entre estas. Por fim, importa reconhecer que ao nível da avaliação pedagógica se recorre a uma maior diversidade de fontes e de instrumentos de avaliação.

Se é verdade que avaliar é um processo que, independentemente do paradigma em que nos situemos, “inclui um conjunto de procedimentos para a construção do referente e do referido, e de confrontação do real (das informações recolhidas) com o esperado, o ideal construído, permitindo nessa, nessa relação, a atribuição de um valor ou de uma tomada de decisão que se constitui como o resultado da avaliação” (Cosme et al., 2020, p. 21), isso não significa que tal definição unifique o que se entende por avaliação pedagógica. É que, para cada um dos paradigmas, o modo como se constroem tanto os referentes (objetivos, critérios e indicadores), como os referidos (as evidências a recolher) é concebido e operacionalizado de forma distinta, em função do modo como se definem as finalidades das escolas, o papel e o estatuto dos alunos ou a relação que estes estabelecem com o património cultural dito comum.

Perante os pressupostos dos dois paradigmas que se definem como paradigmas alternativos ao paradigma da instrução, deixa de fazer sentido entender o ato de avaliar em função da «Geração da Medida» e torna-se necessário abordar a «Geração da Descrição» em função de uma leitura mais complexa que conduz a reconhecer que esta abordagem, independentemente das suas potencialidades, não se adequa às exigências e desafios com que somos confrontados por via dos pressupostos que sustentam aqueles paradigmas.

Estas preocupações encontram resposta na tipologia de Guba e Lincoln (1989) onde se identifica um terceiro paradigma, a «Geração do Julgamento», o qual se caracteriza, de um modo geral, por incluir a noção de julgamento no ato de avaliar. Neste sentido, enfatiza-se quer o processo de tomada de decisão quer a complexidade do mesmo, não só não o reduzindo a um exercício de carácter técnico, como, igualmente,

chamando-se a atenção para o conjunto de compromissos de natureza ética que condicionam as opções em função das quais o ato de avaliar se concretiza.

Estamos perante uma abordagem da avaliação que recusa a neutralidade do avaliador como condição a respeitar para que o ato de avaliar ocorra. É que, como defende Hadji (1989), há várias possibilidades de avaliar os alunos e o professor, há diversas estratégias para o fazer, há diferentes formas de ler os resultados, o que obriga o professor a optar e a tomar decisões que se encontram indissociavelmente ligadas ao seu próprio julgamento sobre o trabalho desenvolvido pelos alunos. Por isso é que Pinto (2016) pergunta: “Estando o julgamento no centro do conceito de avaliação, como é possível assumir que o acto de julgar, em si mesmo, não seja considerado tendo em conta o ponto de vista do avaliador? (p.20).

O último paradigma a que Guba e Lincoln (1989) se referem, é identificado como o da «Geração Construtivista». Nesta quarta geração, a preocupação tem a ver, sobretudo, com o tipo de relação que se estabelece entre avaliadores e avaliados. Ao contrário das gerações anteriores que entendiam que as finalidades e os parâmetros dos processos de avaliação deveriam ser previamente determinados pelos avaliadores, neste paradigma esses parâmetros implicam, sempre e nalgum momento, processos de negociação entre uns e outros e que Pinto tão bem caracteriza, quando afirma que a

“avaliação torna-se, em larga medida, numa acção feita por pessoas que entram no sistema de relações que já existe e onde os diversos actores têm estatutos e papéis diferenciados. O objectivo da avaliação é encontrar respostas em situação dinâmica, para melhorar o desenvolvimento tanto das acções como das relações numa dada situação social”. (p.21).

Se o carácter hermenêutico e dialético desta abordagem confronta os professores, enquanto avaliadores, com desafios insuspeitos, em comparação com as propostas do paradigma da medida e do paradigma da descrição, parece-nos, também, que liquida algumas das ilusões fundamentais que estes paradigmas alimentam. Por exemplo, as noções de «realidade» e de «verdade» deixam de ser definidas como categorias apriorísticas, para serem abordadas em função dos significados que lhes conferem corpo e forma e do grau de sofisticação cultural dos indivíduos envolvidos na discussão. Assim, os resultados da avaliação não são descrições claras de 'como as coisas

realmente são', mas, em vez disso, representam construções significativas que os participantes formam para dar 'sentido' às situações em que eles se encontram (Guba & Lincoln 1989), implicando explicitações de perspectivas, comparações e confrontos dialógicos.

A procura do diálogo e o investimento na construção de sentidos para os produtos e os procedimentos a avaliar não implica a desvalorização do avaliador. Este assume um papel fundamental e bastante exigente, já que precisa ser sensível às diferentes perspectivas dos grupos de interesse e reconhecer que qualquer mudança "é um processo não linear que envolve a introdução de novas informações e aumento de sofisticação em seu uso" (idem, 1989, p. 169).

Domingos Fernandes (2004) destaca o facto de, nesta quarta geração, se reconhecer que o ato de avaliar é um ato muito dependente de quem o pratica e de quem nele participa. É um ato, para Fernandes (idem), que não poderá ser dissociado das concepções, dinâmicas e vicissitudes do processo de ensino-aprendizagem, da participação efetiva dos alunos nesse ato e dos já referidos processos de negociação em que estes se envolvem. Neste sentido é um ato cuja operacionalização suscita uma variedade de estratégias, técnicas e instrumentos de avaliação que sejam congruentes com a complexidade do mesmo e do processo de referencialização que o concretiza, deixando este ato de ficar exclusivamente refém dos métodos quantitativos. Para além disso, assume-se que a função formativa da avaliação é a sua principal função, já que é esta que permite orientar, melhorar ou motivar os alunos. Neste sentido, a avaliação passa a assumir um papel decisivo na regulação da atividade de professores e de alunos (Allal, 1986), podendo assumir formas diferentes quer em função das características dos alunos e das necessidades que estes manifestem perante as exigências a que são sujeitos, quer em função de salvaguardar o controle da progressão dos alunos dentro do sistema de formação. É perante a assunção da função reguladora da avaliação que se compreende melhor a importância que Fernandes (2004) atribui ao *feedback* como uma operação decisiva em qualquer processo de avaliação (idem).

Não deixa de haver avaliação sumativa, ainda que esta deixe de se pautar em função da lógica normativa que é congruente com os pressupostos do paradigma da

instrução. A recusa deste paradigma implica que haja duas mudanças substantivas a promover ao nível da avaliação sumativa.

A primeira dessas mudanças tem a ver com o facto de a avaliação sumativa se afirmar como uma avaliação criterial, em função da qual se defende que a informação recolhida tem por referência os critérios ou os níveis de aprendizagem preestabelecidos e não os resultados dos desempenhos realizados pelos outros alunos da turma. A outra mudança diz respeito ao facto da avaliação sumativa deixar de ficar confinada, exclusivamente, à utilização de testes estandarizados, diversificando-se as fontes e os instrumentos de recolha das informações, como de referenciais. Por fim, importa referir que a avaliação sumativa, do ponto de vista da sua pertinência, se corresponde a uma operação em que “os docentes sintetizam os dados recolhidos ao longo do processo de ensino e aprendizagem” (Cosme et al., 2020, p.27), pode, e deve, corresponder a uma operação que permita que esses docentes, também, tomem decisões (Pinto & Santos, 2006; Fernandes, 2004; 2008) De acordo com estes princípios, a avaliação sumativa orienta-se em função de uma lógica formativa.

A única problemática que fica em aberto no âmbito da reflexão que temos vindo a produzir neste capítulo diz respeito ao modo como, em cada um dos paradigmas que enquadrámos no campo dos paradigmas alternativos, se aborda a problemática da avaliação pedagógica. Trata-se de uma problemática importante porque nos permite enfrentar algumas das tensões e vulnerabilidades dos discursos de todos aqueles que se distanciam da visão instrucionista da Escola.

Assim, começa-se por reconhecer que os pressupostos dos paradigmas da aprendizagem e da comunicação são compatíveis com os pressupostos da quarta abordagem proposta por Guba e Lincoln (1989), a da «Geração Construtivista», ainda que não deixem de entender a relação e a comunicação, vistas nesta abordagem como eixos conceituais e praxeológicos fundamentais do processo de avaliação, a partir de perspetivas distintas. É o envolvimento dos atores educativos em processos de interlocução, preocupados em compreender as propriedades das obras produzidas e os sentidos dos procedimentos intelectuais, culturais e relacionais subjacentes, que sustenta a proposta de que o ato de avaliar é inevitavelmente um ato de comunicação e o fruto de um investimento relacional.

Neste sentido, não é esta ideia-chave acerca do processo de avaliação pedagógica que afasta os paradigmas em discussão, mas o modo como, nestes paradigmas, se concebe a natureza da relação e da comunicação nas escolas e nas salas de aula.

Para o paradigma da aprendizagem, a comunicação tende a ocorrer entre os atores educativos em presença e as suas realizações, enquanto para o paradigma da comunicação se entende que a comunicação entre os atores se produz em nome da comunicação com o património cultural dito comum. Do ponto de vista das implicações ao nível da avaliação, constata-se que, num primeiro momento, essas diferenças afetam o modo como se entende e produz o processo de referencialização e, subsequentemente, a participação dos alunos no âmbito do processo de avaliação, a estrutura e dinâmica do processo de regulação das aprendizagens ou a natureza do feedback no âmbito da avaliação formativa.

É Gérard Figari (1996) que considera o processo de referencialização como a operação nuclear que permite sustentar a avaliação pedagógica. Como já mencionamos, é uma operação que obriga a definir quais são os referentes e os referidos do processo de avaliação e a estabelecer uma relação entre ambos. Através dos primeiros explicita-se o que se espera do processo de avaliação, enquanto através dos segundos se torna público quais as evidências a recolher para operacionalizar esse processo. Pode considerar-se que são os referentes que permitem orientar e dirigir o processo de recolha das evidências, o que, em conjunto com as decisões acerca dos referidos, conduzem à identificação dos métodos e das técnicas que melhor se adequam à recolha das informações pretendidas.

No âmbito dos processos de avaliação pedagógica que têm lugar nos paradigmas da aprendizagem e da comunicação, cremos que o distanciamento entre ambos tem a ver, sobretudo, com a construção dos referentes. Para o paradigma da aprendizagem, estes tendem a centrar-se mais nos procedimentos dos alunos, em função dos quais se revelam as suas capacidades e atitudes, enquanto para o paradigma da comunicação a avaliação dos procedimentos é sempre uma avaliação articulada com os conteúdos que se relacionam com os domínios do conhecimento das disciplinas que integram os planos de estudo. Neste sentido, o processo de referencialização, no âmbito do paradigma da

comunicação, tende a ser um processo mais complexo do que aquele que se exige em função dos pressupostos do paradigma da aprendizagem. É a valorização do conhecimento como componente a avaliar de forma articulada com as capacidades e atitudes que explica a complexificação do processo de referencialização e, por arrastamento, do próprio processo de avaliação, em termos dos instrumentos e dos recursos a mobilizar, bem como das dinâmicas relacionais e comunicacionais que se ativam

É, igualmente, o conflito entre o paradigma da aprendizagem, ao valorizar, sobretudo, o desenvolvimento das capacidades e das atitudes como objetivo curricular, e o paradigma da comunicação, ao definir um tal objetivo, em função, também, da importância que o conhecimento assume neste paradigma, que permite discutir o papel dos alunos como atores no âmbito do processo de avaliação. Tanto num como noutro dos paradigmas acabados de mencionar, os alunos têm uma participação ativa no processo de avaliação, seja por via da autoavaliação, seja por via da heteroavaliação, o que não se estranha dada a importância que, nesses paradigmas, se atribui ao protagonismo discente. Assim, a participação dos alunos no processo de avaliação deverá ser entendida como a expressão dos compromissos em função dos quais se defende que a educação dos alunos terá de se preocupar com o desenvolvimento da sua autonomia intelectual, da sua capacidade de cooperar com os outros e de aprender a beneficiar dessa cooperação, bem como do desenvolvimento da sua resiliência, da necessidade de aprender a usar critérios para apreciar ideias, processos, produtos ou, ainda, de aprender a construir argumentos que fundamentem o que pensam e o que fazem. Mais uma vez, a diferença entre ambos os paradigmas remete para a importância que atribuem ao património cultural dito comum. A configuração da participação dos alunos no processo de avaliação altera-se quando o objeto da avaliação se centra, sobretudo, nas capacidades e nas atitudes ou tem em conta que a manifestação destas capacidades e atitudes é afetada pelas singularidades do conhecimento com o qual se articulam.

Pela mesma ordem de razões, é de esperar diferenças inequívocas entre os roteiros, os guiões ou os recursos relacionados com a regulação das tarefas e das relações, utilizados em salas de aula subordinadas aos pressupostos do paradigma da

aprendizagem e do paradigma da comunicação, os quais afetam, igualmente, o *feedback*, e a natureza do *feedback*, que se oferece aos alunos.

2.3 Conclusão

Perante a reflexão que acabamos de partilhar, e sabendo que através da mesma se pretende responder à questão, «Que implicações é que um projeto de educação escolar interessado em promover o desenvolvimento das literacias dos alunos assume para a avaliação pedagógica?», parece ser possível afirmar que esta é uma pergunta que só faz sentido quando se está disponível para recusar os pressupostos e as práticas que caracterizam o paradigma da instrução. Para este paradigma, as literacias, como objetivo curricular e pedagógico, são vistas como incompatíveis com esses pressupostos, dado que, de acordo com os mesmos, tanto se subvaloriza e até se recusa o protagonismo dos alunos, como entendem que o património culturalmente validado é um património que não poderá ser questionado ou reinterpretado por estes. Para o referido paradigma, os estudantes, por serem vistos como ignorantes ou incapazes, não poderão fazer mais do que reproduzir as respostas e os procedimentos que os docentes lhes prescrevem como as respostas e os procedimentos aceitáveis. Neste sentido, não é possível compatibilizar as literacias e os pressupostos do paradigma da instrução.

Como já o mencionamos, o debate a realizar visa ajudar-nos a compreender a relação entre o desenvolvimento das literacias e os paradigmas da aprendizagem e da comunicação. Tendo em conta a reflexão atrás proposta, constata-se que se o investimento formativo na afirmação dos alunos como protagonistas dos processos educativos que lhes dizem respeito é uma condição necessária para promover a sua literacia, não é, contudo, uma condição suficiente. Neste sentido, só o paradigma da comunicação é que se satisfaz as condições que têm de ocorrer para falarmos de promoção da literacia, já que para este paradigma, e segundo Trindade (2021), a centralidade das preocupações educativas é a relação entre o património cultural dito comum, enquanto património com singularidades epistemológicas, concetuais e heurísticas que necessitam de ser salvaguardadas e tidas em conta, e os alunos cujas particularidades, no âmbito de uma tal relação, é necessário reconhecer.

Neste sentido, cremos que, neste capítulo, configuramos o quadro concetual que permite compreender as implicações, do ponto de vista da avaliação pedagógica, de um

projeto de educação escolar interessado em promover o desenvolvimento das literacias dos alunos. Será a partir desse quadro que tentaremos responder a uma outra questão: «Do ponto de vista da reflexão sobre a avaliação pedagógica, quais as dimensões, no âmbito de um tal projeto, que justificam ser objeto de uma reflexão mais cuidada?».

Esta é, por isso, a questão sobre a qual nos debruçaremos no próximo capítulo, para podermos dispor de forma de um conjunto de referenciais que permitam suportar a reflexão, no âmbito do projeto de pesquisa, sobre a formação inicial de professores e as iniciativas que se assumem, neste âmbito, para promover a capacitação dos futuros docentes no domínio da tomada de decisões e da gestão dos desafios e exigências com os quais serão confrontados, posteriormente, ao nível da avaliação pedagógica.

**CAPÍTULO 3 - A AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA NO ÂMBITO DE UM PROJETO ESCOLAR
INTERESSADO NO DESENVOLVIMENTO DAS LITERACIAS DOS SEUS ALUNOS: QUE
DIMENSÕES?**

Um projeto de educação escolar preocupado com a promoção das literacias dos seus alunos é um projeto em que a avaliação pedagógica se define como uma avaliação interessada em contribuir para o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos. Daí que deixa de se designar como avaliação das aprendizagens para passar a ser avaliação para as aprendizagens. Trata-se de uma rutura com a visão seletiva do ato de avaliar, qualquer que seja a forma que o processo de seleção académica assuma, para se afirmar, assim, uma conceção de avaliação que se subordina a uma racionalidade formativa do processo de avaliação pedagógica (Cosme et al, 2020).

Será a partir da assunção de que há uma relação entre uma tal racionalidade avaliativa e o interesse da Escola em promover as literacias dos seus alunos que organizamos a reflexão a propor neste capítulo, a qual se constrói em função do seguinte conjunto de questões:

- a) Quais os fundamentos da relação atrás enunciada?
- b) Que relação, desafios e exigências se passam a estabelecer entre os objetivos curriculares e os critérios de avaliação?
- c) Que relação se passa a estabelecer entre a avaliação formativa e a avaliação sumativa?
- d) Qual o estatuto do erro no âmbito de um processo de avaliação interessado na promoção das aprendizagens dos alunos?
- e) Qual o estatuto do feedback formativo no âmbito do referido processo?
- f) Como se define e promove a participação dos alunos num processo de avaliação assim configurado?

É a partir destas questões que organizamos a reflexão a propor neste capítulo, a qual foi organizada em função dos seguintes tópicos: (i) Escola, literacias e avaliação formativa; (ii) Currículo e avaliação pedagógica; (iii) Avaliação formativa versus avaliação sumativa; (iv) Avaliação e regulação das aprendizagens e (v) A participação dos alunos no processo de avaliação pedagógica.

3.1 Escola, literacias e avaliação formativa

Neste subcapítulo pretende-se, sobretudo, evidenciar as dimensões da reflexão produzida no capítulo anterior, começando-se por se afirmar que numa escola interessada em promover o desenvolvimento das literacias dos seus alunos se recusam os pressupostos do paradigma pedagógico da instrução (Trindade & Cosme, 2010). Recusa esta que deriva, em primeiro lugar, da visão deficitária dos alunos que propõe, a qual impede que se admita que estes sejam capazes de construir uma relação com o património culturalmente validado, já que não tendo capacidade para isso, dependem da atividade prescritiva e circunscrita de ensino que caberá aos professores assumir. Assim sendo, o desenvolvimento das literacias é um objetivo extemporâneo. É de acordo com este quadro concetual sumariamente descrito que a avaliação das aprendizagens se define como uma operação que visa determinar a distância a que os alunos se situam do conhecimento difundido pelos seus professores, de forma a hierarquizar-se o seu desempenho. É que, para o paradigma da instrução, a organização do ambiente e do trabalho de formação deverá suscitar a competição entre os alunos (Cosme & Trindade, 2013), dado que o princípio da emulação continua a ser visto como um instrumento educativo imprescindível à formação do carácter ou condição decisiva para aprender a viver num mundo competitivo (idem).

Neste sentido, os pressupostos sobre os quais assenta o paradigma formativo da avaliação são pressupostos estranhos para o paradigma da instrução, mesmo que se admita, em nome da eficiência que suporta o projeto educativo meritocrático que sob a égide daquele paradigma se tem vindo a construir, a existência de momentos de avaliação formativa. Momentos estes que, no entanto, se circunscrevem, sobretudo, à ações de natureza supletiva ou compensatória que se destinam aos alunos que se encontrem desfasados face às exigências curriculares a que as suas turmas se encontram sujeitas. Neste caso, a avaliação formativa visa, acima de tudo, evitar o insucesso dos alunos, tendendo a iludir a reflexão sobre os significados curriculares e pedagógicos desse desfasamento, de forma a responder ao problema, porque é de um problema que se trata, da gestão da diversidade pessoal e cultural dos alunos. Daí a popularização da avaliação formativa como um tipo de avaliação subordinada à avaliação sumativa, a qual permite concretizar uma das principais finalidades do paradigma da instrução: a de promover a seleção académica dos estudantes. Não há,

por isso, qualquer tipo de incompatibilidade entre um paradigma avaliativo preocupado com a seleção académica dos estudantes e a proposta de manifestações circunscritas de avaliação formativa, dado que estas manifestações, como acabamos de o defender, são coerentes com a abordagem de que a diversidade pessoal e cultural dos alunos nas escolas é mais um problema a resolver do que uma condição a gerir. Condição esta que obriga a alargar a reflexão sobre essa diversidade, deixando de se centrar, por isso, e exclusivamente, sobre os alunos para interpelar a natureza e legitimidade da relação que se estabelece entre estas e as exigências curriculares e pedagógicas a que são sujeitos nas escolas.

Em suma, no âmbito do paradigma pedagógico da instrução, em termos de um paradigma da avaliação congruente com os seus pressupostos, predominam os propósitos seletivos da avaliação pedagógica, os quais assentam em pressupostos distintos e conduzem a ações e resultados diversos de um paradigma avaliativo em que a principal função da avaliação será a de contribuir para o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos (Cosme et. al, 2020; Fernandes, 2022).

De acordo com o que acabamos de defender, a reflexão sobre avaliação formação só é uma reflexão pertinente quando nos deslocamos do paradigma da instrução para o paradigma pedagógico da aprendizagem e o paradigma pedagógico da comunicação (Trindade & Cosme, 2010). Uma deslocação que não está isenta de riscos, tendo em conta o modo como estes paradigmas definem as finalidades da Escola. No paradigma da aprendizagem é o desenvolvimento pessoal e social dos alunos que deve constituir as preocupações dos projetos de educação escolar (idem), enquanto no paradigma da comunicação esse desenvolvimento, que se valoriza, é o resultado da qualidade dos projetos que visam suscitar o processo de apropriação, por parte dos alunos, do património de informações, instrumentos, procedimentos e atitudes culturalmente validado (idem). Um processo que conduz os estudantes a interagir uns com os outros e a desenvolver-se em termos cognitivos, socioemocionais e éticos (Trindade, 2021).

Importa referir, no entanto, que não foi este o espaço selecionado para se discutir as implicações destes dois paradigmas no âmbito das reflexões e das práticas de avaliação pedagógica, tendo em conta que estamos perante um debate que terá de ocorrer ao longo dos próximos subcapítulos. Espera-se, aliás, que seja aí que se

compreenda as exigências do paradigma da comunicação, em termos do processo de avaliação pedagógica e que, igualmente, se identifiquem alguns dos equívocos e zonas de sombra que se captam neste âmbito, derivadas dos pressupostos do paradigma da aprendizagem.

3.2 Currículo e avaliação pedagógica

Uma das constatações mais relevantes que o debate sobre a relação entre os projetos de educação escolar, o desenvolvimento das literacias dos alunos e a avaliação pedagógica sujeita a uma racionalidade formativa é que uma tal relação obriga a equacionar a congruência da articulação que se tem de estabelecer entre Pedagogia, Currículo e Avaliação. De acordo com Domingos Fernandes (2022), reconhece-se,

“particularmente nos últimos 50 anos, que as relações entre a *Pedagogia*, no âmbito da qual se discutem métodos de ensino, o *Currículo*, que explicita o que as crianças e os jovens têm de aprender e de saber fazer, e a *Avaliação*, que aprecia e orienta a qualidade do trabalho realizado pelos alunos, têm de ser estudadas e compreendidas para que possamos pensar e melhorar, com fundamento, as práticas pedagógicas” (p.6).

Se é verdade que no paradigma da instrução, a avaliação tende a determinar “o que e como se ensina e o que e como se aprende” (ibidem), no paradigma da aprendizagem é o modo como se aprende que tende a obscurecer o debate sobre o que se ensina e sobre o próprio processo de avaliação pedagógica. Cremos que só no paradigma da comunicação é que se cumpre o princípio de que a avaliação não pode ser dissociada do Currículo e da Pedagogia. Ou seja, não pode ser dissociada dos objetos de saber e da relação que os alunos estabelecem com esses objetos, a qual é condicionada pela natureza dos primeiros e as opções heurísticas que estiveram na sua origem e afirmação (Trindade, 2021). Uma tal congruência tende a manifestar-se, sem problemas de maior, no âmbito das salas de aula sujeitas práticas instrucionistas devido à dinâmica do processo de ensino-aprendizagem que as caracteriza. Uma dinâmica em que o professor difunde a informação, cabendo aos alunos ter de a evocar ou reproduzir, o que, independentemente da nossa perspetiva acerca da mesma, facilita o desenvolvimento de uma relação congruente entre Currículo, Pedagogia e Avaliação. É, ainda, de acordo com esta perspetiva que se explica porque é que a avaliação se define em função da geração da «medida» (Guba e Lincoln, 1989) e de referenciais universais e normativos. Trata-se de uma opção que tem a ver com a normatividade curricular e

pedagógica do paradigma da instrução e a função de seleção académica que a Escola, para este paradigma, deverá assumir. Daí a hegemonia das escalas numéricas, a hegemonia dos testes e dos docentes como avaliadores (Cosme et al., 2020; Fernandes, 2022).

Mais complexo é estabelecer o vínculo entre aqueles três eixos nos restantes dois paradigmas. Ambos tendem, entre outras coisas, a diversificar as formas de avaliar e a utilização dos instrumentos de avaliação ainda que o façam de forma diferente e por razões distintas. A avaliação deixa de ficar circunscrita aos testes de papel e lápis para se ampliar e debruçar-se quer sobre dimensões da aprendizagem que esses testes não conseguem captar, quer sobre procedimentos e atitudes que se estimulam enquanto componentes do processo educativo.

Confrontando os dois paradigmas, considera-se, no entanto, que só no paradigma da comunicação é que pode ocorrer a integração plena “da avaliação no processo de ensino e aprendizagem” (Cosme et al., 2020, p. 39), tendo em conta o modo como no paradigma da aprendizagem se tende a subalternizar o papel educativo do património culturalmente validado (Trindade & Cosme, 2010). Assim, em vez de projetos de avaliação onde se justapõem conhecimentos e atitudes, de forma a definirem-se classificações que resultam da soma ponderada, por um lado, dos desempenhos dos alunos nos testes e, por outro, dos comportamentos observados nas tarefas, o que se passa a avaliar é o desempenho dos alunos, definido de forma mais complexa. Isto é, como um desempenho em que se solicita aos alunos algo mais do que a evocação ou a reprodução da informação difundida dos professores, de forma congruente com as opções e os desafios curriculares e pedagógicos com que estes quotidianamente se confrontam.

Tendo em conta que o desenvolvimento das literacias dos alunos exige que estes tenham de se envolver em tarefas que exigem a cooperação com os outros, o confronto com diferentes fontes de informação, a análise de dados, a proposta de argumentos, o aprender a escutar os argumentos dos outros e a discuti-los de forma ativa e respeitosa, a definição e escolha de estratégias, etc., então é necessário que se encontrem estratégias e instrumentos que permitam avaliar se isso aconteceu ou como é que aconteceu (Cosme et al., 2020). Como já o referimos estamos perante um processo

complexo porque aquelas competências não ocorrem de forma culturalmente descontextualizada (Trindade, 2021), implicando que um professor saiba como é que as mesmas se revelam nas diferentes áreas curriculares, de forma a enunciarem os desafios adequados, a preverem algumas das vicissitudes epistemológicas dos mesmos, para poderem organizar as condições necessárias à aprendizagem e à avaliação dos alunos. É neste sentido que se justifica termos afirmado que o paradigma da comunicação, mais do que o paradigma da aprendizagem, é um paradigma disponível para entender o que significa promover uma integração mais plena e culturalmente adequada da Avaliação no ecossistema de que faz parte com o Currículo e a Pedagogia.

É uma tal abordagem que nos permite compreender que não é a Avaliação que tem de ser objeto de mudança, dado que as mudanças neste domínio são sempre mudanças solidárias das transformações ao nível do Currículo e da Pedagogia. Será esta leitura das mudanças ao nível da Avaliação que suporta e elucida a reflexão a empreender nos próximos subcapítulos sobre a relação entre avaliação formativa e sumativa.

3.3 Avaliação formativa *versus* avaliação sumativa

Tal como defendem Cosme e colaboradoras (2020), “a avaliação integra processos com fins formativos e processos com fins sumativos” (p. 39), sendo necessário começar por esclarecer os diferentes tipos de relação que se podem estabelecer entre eles.

Como já o referimos anteriormente, no paradigma da instrução essa relação caracteriza-se, em primeiro lugar, por uma dicotomização clara entre o tempo da avaliação formativa e o tempo da avaliação sumativa; em segundo lugar, pelo facto da primeiro ser circunscrito aos alunos desfasados curricularmente do trabalho formativo que tem lugar nas salas de aula, enquanto o segundo tem a ver com todos os estudantes e, em terceiro lugar, pela maior importância que se atribui à avaliação sumativa, em comparação com a avaliação formativa.

Numa Escola preocupada com o desenvolvimento das literacias dos alunos, esta relação só pode ser vista como uma relação disfuncional porque, como se defendeu anteriormente, a existência de um tempo da avaliação formativa não significa que o modelo de avaliação próprio do paradigma da instrução se afirme como um modelo de

avaliação formativo. A função da avaliação, neste paradigma, é a de promover a seleção académica em articulação com um modelo curricular e pedagógico interessado no adestramento cultural dos alunos. Neste sentido, pretende-se hierarquizar os alunos pelos seus desempenhos escolares, os quais são avaliados em função do modo como mimetizam as respostas e o modo de pensar e de agir que os professores lhes prescrevem.

No paradigma da comunicação a relação entre a avaliação formativa e a avaliação sumativa estrutura-se em função de parâmetros diferentes. Em primeiro lugar, assume-se que estamos perante tipos de avaliação subordinadas a finalidades distintas, ainda que ambas se subordinem a um paradigma avaliativo de carácter formativo. Isto é, em vez do seu efeito seletivo, a avaliação formativa e sumativa visam contribuir para potenciar as aprendizagens e, concomitantemente, o desenvolvimento pessoal e social dos alunos, dimensões formativas vistas como indissociáveis (Trindade, 2021).

Diríamos que um modelo formativo de avaliação se revela, de acordo com os pressupostos do paradigma da comunicação, em função da necessidade de criar a relação consequente e formadora, a que se referem Trindade e Cosme (2010), entre os alunos, nas suas singularidades pessoais e sociais, e o património culturalmente validado, nas suas singularidades epistemológicas, concetuais e heurísticas. É essa relação que orienta tanto a avaliação formativa como a avaliação sumativa e permite que estes dois tipos de avaliação cumpram as finalidades educativas que os justifica. Finalidades estas que as diferenciam, tal como se pode constatar pelo quadro que se reproduz na fig. 1, proposto por Domingos Fernandes (2022, p. 26).

Avaliação Formativa (Avaliação <i>para as</i> aprendizagens)	Avaliação Sumativa (Avaliação <i>das</i> aprendizagens)
Desenvolve-se <i>durante</i> processos de ensino e aprendizagem, sendo, por isso, de natureza tendencialmente contínua.	Desenvolve-se <i>após</i> os processos de ensino e aprendizagem, sendo, por isso, de natureza pontual.
Processo integrado nos processos de ensino e de aprendizagem.	Processo não integrado nos processos de ensino e de aprendizagem.
É necessariamente interativa ou mesmo muito interativa.	Em geral, é pouco interativa.
O seu propósito consiste em distribuir <i>feedback</i> para melhorar as aprendizagens, não sendo utilizada para classificar.	O seu propósito consiste em fazer balanços para, em geral, recolher dados para classificar os alunos.

Um processo flexível e sempre em contínuo desenvolvimento através do <i>feedback</i> e das necessidades de aprendizagem.	Um processo que não é flexível pois, por natureza, determina o que, num dado momento, os alunos aprenderam.
Em geral, é informal e pouco estruturada, mas pode ser formal e estruturada.	Em geral, é formal e estruturada.
Os dados são recolhidos durante o ensino sendo utilizados para distribuir <i>feedback</i> .	Os dados são recolhidos após o ensino podendo ser utilizados para distribuir <i>feedback</i> e/ou para classificar.
Os alunos e os professores são uma comunidade colaborante focada de forma contínua na análise do trabalho acerca do que é importante aprender.	Os alunos e os professores fazem balanços acerca das aprendizagens realizadas no final de um dado período de tempo

Fig. 1– Avaliação Formativa x Avaliação Sumativa

Como se constata, estamos perante modalidades formativas com funções distintas que se subordinam, no entanto, a um mesmo modelo de avaliação que se designa usualmente como modelo formativo. Cremos que através deste quadro se pode compreender a relação entre o mesmo e os pressupostos do paradigma da comunicação, nomeadamente quando há referências a um processo avaliativo que tem lugar numa «comunidade colaborante», a valorização das interações entre docentes e estudantes ou o reconhecimento da importância dos alunos como seres a desafiar por professores que, claramente, assumem o papel de interlocutores qualificados (Cosme, 2009).

Na reflexão que o quadro suscita, defendemos que há duas problemáticas que assumem uma importância particular para esclarecermos a relação entre avaliação formativa e sumativa, de acordo com os pressupostos do paradigma da comunicação, que são a importância do *feedback* e a problemática da classificação. A primeira será o objeto da reflexão no próximo subcapítulo dedicado ao papel da avaliação como operação reguladora das aprendizagens, enquanto a segunda terá de ser abordada aqui, tendo em conta que a classificação é uma operação vinculada à avaliação sumativa. Trata-se de “um processo muito relevante tendo em conta o significado e o(s) efeito(s) que pode ter na vida académica e pessoal dos alunos” (Fernandes, 2022, p. 27).

Como se sabe, no caso da abordagem que entende a avaliação pedagógica como uma avaliação seletiva, identificar é sinónimo de avaliar. Esta é uma opção e não uma inevitabilidade, o que significa que é necessário discutir outras possibilidades de pensar a classificação e de a executar, dado que o problema não passa, apenas, por reconhecer a sua função seletiva, mas de compreender como essa função é marcada por uma

arbitrariedade funcional que Fernandes (idem) denuncia, baseado em estudos de especialistas. Assim, considera que “as notas são, em geral, pouco consistentes com o que os alunos sabem e são capazes de fazer acerca dos objetivos de aprendizagem que se inferem ou que constam do currículo” (idem, p. 28). Trata-se de uma constatação que decorre da utilização de critérios cujo “significado é impreciso ou difuso pois, para além dos chamados conhecimentos académicos, agregam uma diversidade de aspetos geralmente pouco claros e definidos que se mobilizam para as atribuir” (ibidem). Daí que um dos problemas que Fernandes (idem) evidencia tenha a ver com dimensões que os professores não explicitam e que, por isso, mobilizam de forma imprecisa, difusa e não criteriosa.

Estamos, contudo, perante um tipo de estratégia de classificação à qual se pode opor uma alternativa, dado que

“a definição clara de objetivos de aprendizagem, de critérios e dos seus descritores ou indicadores contribui para que as notas tenham um significado mais claro para os alunos, podendo contribuir para o desenvolvimento das suas aprendizagens. Além do mais, pode contribuir para melhorar a sua consistência entre os professores, presumindo que constroem os critérios e todos os outros elementos relevantes em colaboração” (ibidem).

É de acordo com estes princípios que a classificação, vista em função dos pressupostos do paradigma da comunicação, implica que se discuta, em primeiro lugar, a problemática da construção e da utilização dos “tipos de referencial” (Cosme, 2020, p. 29) que se mobilizam e, em segundo lugar, a problemática dos instrumentos de avaliação.

Na avaliação seletiva, como referem Cosme e colaboradoras (idem), operacionaliza-se o ato de avaliar “através do recurso a testes standartizados” (ibidem) que favorecem a possibilidade de um aluno ser classificado através da comparação dos seus resultados com “os obtidos pelo grupo no qual se integra” (ibidem). Deste modo, predominam os referenciais normativos (idem), em função dos quais “o que é medido é o desempenho de cada aluno em função da norma - desempenho médio de um grupo de alunos” (idem, p. 30). Daí que os resultados da avaliação se expressem por via da quantificação das classificações, tendendo “a centrar-se nos domínios cognitivo e instrucional” (ibidem). Trata-se de uma opção que respeita os princípios e os valores do

paradigma da instrução, dado que se adequa quer à visão pedagógica prescritiva do ato de ensinar, em função da qual se mede até que ponto os alunos reproduzem o melhor possível a informação que os professores divulgaram, quer, como Cosme e Trindade (2013) o defendem, à existência de ambientes educativos em que a emulação e a competição entre estudantes é condição decisiva do processo educativo que tem lugar nas escolas.

Em alternativa a este tipo de referencial, Cosme e colaboradoras (2020) identificam outros dois tipos de referenciais que se orientam por lógicas curriculares e pedagógicas diferentes, alicerçando o que temos vindo a designar por modelo formativo de avaliação, o qual implica que a classificação possa afirmar-se como uma operação ao serviço do desenvolvimento das aprendizagens dos alunos. Falamos dos referenciais criteriosais e dos referenciais ipsativos (idem).

Os primeiros definem-se como referenciais que favorecem a possibilidade dos alunos serem avaliados através do recurso a critérios ou níveis de aprendizagem preestabelecidos que lhe permitem verificar “se realizou a tarefa de acordo com o que era esperado e se o produto atinge as aprendizagens a desenvolver” (idem, p. 30). Isto significa que o seu desempenho deixa de ser avaliado por comparação ao desempenho dos restantes alunos, mas por critérios que se constroem em função dos objetivos esperados das aprendizagens.

O “referencial ipsativo” (idem, p. 33) é o tipo de referencial em que o “desempenho do aluno é comparado com o desempenho do mesmo aluno verificado em momentos de avaliação anteriores” (ibidem). A referência do processo de avaliação deixa de ser a norma que emerge do desempenho médio do grupo ou os critérios construídos em função dos objetivos da aprendizagem, mas o próprio desempenho anterior do aluno, o qual exige, contudo, a definição de critérios claros e congruentes com as opções curriculares e pedagógicas que foram assumidas.

A opção por cada um destes tipos de referenciais tem implicações ao nível dos instrumentos de avaliação que se utilizam. Daí que não seja estranho que uma avaliação que se baseia em referenciais normativos tenda a ser realizada com recurso aos testes ou, quando muito, a provas de avaliação estandarizadas (idem). No caso dos

referenciais criteriosais e ipsativos, não só se diversificam os instrumentos de avaliação como se admite que a avaliação, formativa ou sumativa, possa “ser diferenciada quanto ao formato e aos conteúdos” (ibidem).

É perante esta reflexão que no âmbito de um projeto de educação escolar mais inclusivo, culturalmente mais significativo e humanamente empoderador (Trindade, 2021), um projeto que centre as suas preocupações no desenvolvimento das literacias dos alunos, o ato de classificar tenha de deixar de ser identificado como uma operação subordinada exclusivamente a um processo de seleção académica. Trata-se de um exercício que obriga a reconhecer a necessidade de, em primeiro lugar, se estabelecer uma relação congruente entre o que se ensina e o modo como se ensina e o que se avalia e como se avalia. Um exercício que obriga a reconhecer, igualmente, que a diversificação das tarefas e dos instrumentos de avaliação que são mobilizados para classificar o desempenho dos alunos terá de ser vista como o resultado de opções curriculares e pedagógicas que justificam uma tal diversificação.

Noutra dimensão da reflexão a promover, considera-se que um ato de classificar que se enquadre num modelo de avaliação formativo obriga a abordar de forma precisa e rigorosa quer a sua relação com os momentos de avaliação formativa e de avaliação sumativa quer a sua relação com os critérios de avaliação.

Neste sentido, e tal como D. Fernandes (2022) defende, as informações que permitem determinar as notas dos alunos devem ser “obtidas através de avaliações sumativas com fins classificatórios que, (...), fazem balanços e e elaboram pontos de situação acerca do que os alunos sabem e são capazes de fazer após um determinado período de ensino e aprendizagem” (p. 29). Ou seja, “fica claro que nem as avaliações de natureza formativa, nem as avaliações sumativas sem fins classificatórios, nem outros tipos de informações e/ou avaliações formais e informais que possam servir para conhecer os alunos, são mobilizadas para classificar os alunos” (ibidem).

A relação do ato de classificar com os critérios de avaliação que se mobilizam para concretizar esse ato é uma problemática decisiva, dado que, como já foi referido, um dos problemas da avaliação pedagógica reside no facto das notas terem “um significado impreciso e difuso” (idem, p. 28).

Assim, para se obter toda a informação que se necessita acerca do desempenho e do comportamento dos alunos, a qual possa servir quer para se produzirem balanços confiáveis quer para se construir uma ideia o mais precisa possível desse desempenho, há que começar por definir, de forma precisa e coerente, os critérios e as rubricas de avaliação que vão apoiar a operação classificatória, sabendo-se que “não se pode transformar a avaliação pedagógica num absurdo sistema de vigilância e controlo acerca do que os alunos sabem e são capazes de fazer em cada momento através de grelhas de qualquer natureza” (idem, p. 36). Como refere, ainda, D. Fernandes (idem), estamos perante “empreendimentos humanos é preciso perceber que dificilmente podem ser sintetizados numa grelha ou representados na íntegra através de um conjunto de critérios” (ibidem).

Voltamos, por isso, à problemática dos critérios e das rubricas como uma problemática decisiva, tendo em conta que é a definição dos critérios que baliza o que o que pretende avaliar, em função das decisões curriculares e pedagógicas previamente assumidas. Neste sentido, não há definição de critérios sem definição dos objetivos da aprendizagem, o que significa que

“definir critérios é um processo e uma ação que decorre da interpretação que se fez do currículo e que, no fundo, define o que se considera ser importante avaliar ou, se preferirmos, o que se considera que é fundamental aprender. Por isso, os critérios não podem ser confundidos com o currículo prescrito ou proposto uma vez que, após a sua análise e discussão, constituem a melhor interpretação que foi possível fazer-se acerca do é importante aprender e avaliar” (idem, p. 35).

Para Fernandes, um critério obriga a que se definam os indicadores ou os descritores que sirvam de referenciais para avaliar a qualidade do desempenho dos alunos, de forma a que se determine o que estes sabem e são capazes de fazer, tendo em conta esses indicadores ou descritores (idem). Para classificar alguém podemos identificar critérios como o Conhecimento, a Cooperação, a Responsabilidade ou, entre outros, a Autonomia, os quais, por sua vez, implicam a definição de indicadores ou indicadores de desempenho. É “quando temos um conjunto de critérios e um conjunto de descritores ou de indicadores que nos indicam a qualidade do desempenho dos alunos” (idem, p. 42), numa tarefa que justifica a avaliação da mesma, que temos o que Fernandes (idem) designa por “rubrica” (p. 42). Estas rubricas que podem ser utilizadas

como instrumentos de avaliação formativa e sumativa, com ou sem fins classificatórios, visa estimular, da parte dos professores, a clarificação dos objetivos curriculares e pedagógicos e do que pretendem avaliar, assim como potencia a participação dos alunos nos processos de avaliação que lhes dizem respeito.

Por fim, Domingos Fernandes (idem, p. 61), ainda, apresenta um quadro (fig. 2), onde confronta as propriedades de um processo de avaliação clássica com um processo de avaliação pedagógica.

Classificação Clássica	Classificação Pedagógica
Referida à norma	Referida a critérios
Resulta de uma amálgama de dados de natureza <i>cognitiva e não cognitiva</i> , sendo geralmente difícil determinar o seu real significado.	Resulta de dados de natureza cognitiva para clarificar o seu significado. Tende a avaliar e/ou a classificar à parte os dados de natureza <i>não cognitiva</i> .
Baseada na utilização de métodos de avaliação utilizados (e.g. testes, <i>quizzes</i> , relatórios).	Baseada na definição e utilização de objetivos de aprendizagem e de critérios de avaliação que os têm em conta.
Baseada num sistema de ponderações que são atribuídas às diferentes tarefas de avaliação sumativa com fins classificatórios ou aos métodos utilizados.	Baseada em descritores ou indicadores que correspondem a diferentes níveis de consecução dos critérios ou objetivos. Ponderações atribuídas aos domínios.
Tudo o que os alunos fazem <i>conta para a nota</i> .	Só contam para a nota as tarefas de avaliação sumativa com fins classificatórios.
Nota final resulta de uma agregação e de uma média das notas obtidas em todas as tarefas.	Nota final é baseada nos resultados mais recentes.
Uma única nota por disciplina.	Várias notas por disciplina.

Fig. 2- Confronto da Avaliação clássica com a Avaliação Pedagógica

Mais uma vez se constata que a transição de uma classificação seletiva para uma classificação alternativa passa pela necessidade de transitarmos para o modelo formativo de avaliação e para práticas de avaliação no âmbito das quais se estabeleça uma relação de congruência entre os objetivos curriculares e pedagógicos e os objetivos da avaliação e se assuma uma atitude mais rigorosa e exigente quer para se identificarem os critérios e as rubricas quer para conceber e operacionalizar o processo de avaliação.

Em conclusão, do ponto de vista da reflexão sobre relação entre uma Escola interessada em promover as literacias dos seus alunos, enquanto objetivo estratégico nuclear de um projeto de educação escolar inclusivo, culturalmente significativo e humanamente empoderador (Trindade, 2021), e um processo de avaliação que favoreça uma tal possibilidade, pode considerar-se que a classificação ou a avaliação não são o

obstáculo e que a opção passe por valorizar, apenas, a avaliação formativa. Na verdade, a oposição não é entre modalidades, operações ou instrumentos de avaliação, mas sobre o modelo seletivo de avaliação e o modelo formativo de avaliação. Ambos os modelos poderão concretizar-se através de momentos de avaliação formativa e de momentos de avaliação seletiva, onde se podem incluir os momentos classificatórios, distinguindo-se entre si pelo modo como definem as finalidades do ato de avaliar e, subsequentemente, pelo modo como configuram tais modalidades e operações, valorizando umas em detrimento de outras e, igualmente, por promoverem diferentes tipos de articulação entre elas.

O vínculo entre a avaliação pedagógica e o desenvolvimento das literacias dos alunos, neste sentido, é um vínculo que se define com o modelo de avaliação formativa, o qual pressupõe que a avaliação sumativa e a classificação existam em termos diferentes daqueles que o modelo seletivo de avaliação consagrou, o que implica não só que se articulam de forma distinta com os momentos de avaliação formativa como, igualmente, contribuem para que o de avaliar exista para potenciar as aprendizagens dos alunos.

3.4 Avaliação e regulação das aprendizagens

É de acordo com essa finalidade maior que a avaliação pedagógica se define em função da sua dimensão reguladora, em qualquer dos momentos que se relacionam com o ato de avaliar. Se é verdade, como já o referimos, que a função reguladora da avaliação pode constituir uma estratégia para conferir uma maior eficiência à atividade prescritiva do professor, como acontece nos projetos escolares meritocráticos (Cosme, 2009), importa afirmar que quando se fala de regulação no âmbito do modelo formativo de avaliação está-se a falar mais do que uma dimensão funcional do ato avaliativo. A função reguladora da avaliação neste modelo não pode ser dissociada do seu enquadramento curricular e pedagógico no paradigma da comunicação, aproximando-se, assim, da proposta de Perrenoud (1999), quando este afirma que

“Denominarei aqui regulação dos processos de aprendizagem, em um sentido bastante amplo, o conjunto das operações metacognitivas do sujeito e de suas interações com o meio que modificam seus processos de aprendizagem no sentido de um objetivo definido de domínio. Com efeito, não há regulação sem referência a um estado almejado ou a uma trajetória ótima. A regulação faz parte

de uma causalidade teleonômica, com anéis que modificam o presente em função de uma referência ao futuro desejado (p.90).

Ou seja, a regulação por via da avaliação é uma manifestação do processo de comunicação que os estudantes estabelecem com o saber culturalmente validado, entre si, com os seus professores e com outros atores sociais, enquanto condição potenciadora das suas aprendizagens e do seu desenvolvimento pessoal e social.

Como é possível constatar toda a reflexão que produzimos anteriormente sobre a importância dos critérios e das rubricas decorrem da necessidade de termos instrumentos que permitam a afirmação de um processo de comunicação consequente, o qual está longe de ser compreendido como um processo linear, isento de tensões e marcado, por isso, por conflitos epistemológicos cuja existência é a razão da necessidade de valorizarmos a regulação como uma função decisiva da avaliação pedagógica. Função esta, repetimo-lo, que é congruente com o desenvolvimento das literacias dos alunos e o desenvolvimento pessoal e social que o primeiro suscita.

O modelo formativo da avaliação afirma-se, então, pela sua função reguladora porque “as ações de professores e alunos se devem desenvolver a partir de três etapas ou momentos que são realmente cruciais” (Fernandes, 2022, p. 23), as quais correspondem às três perguntas que se passam a enunciar:

- ✓ “O que é que temos de aprender ou para onde devemos ir?” (idem, p. 24);
- ✓ “Em que estado nos encontramos em relação ao que temos de aprender ou em que situação estamos?” (ibidem);
- ✓ O que devemos fazer para ultrapassar dificuldades que ainda possam persistir ou o que temos de fazer a seguir?” (ibidem).

Segundo Fernandes, “a cada uma das questões corresponde, respetivamente, o *feed up*, o *feedback* e o *feed forward* e daí a noção de que é fundamental apreender que a avaliação formativa não faz sentido nem pode ser concretizada sem *feedback* e, por isso, sem processos de interação com os alunos” (ibidem).

3.5 A participação dos alunos no processo de avaliação pedagógica

A participação dos alunos no processo de avaliação pedagógica é uma problemática que tem vindo a estar implícita na abordagem que temos vindo a produzir sobre o modelo formativo da avaliação. Não é possível dispensar a importância dessa participação quando o conceito de literacia é um conceito que, dada a natureza do mesmo, a reabilita. Não é possível, igualmente, desvalorizar a participação dos alunos quando se valoriza a regulação como função da avaliação, sobretudo quando se parte do princípio que os alunos têm de aprender a participar, participando, nas respostas às questões que dizem respeito às suas aprendizagens e desenvolvimento pessoal e social. Daí a importância que Cosme e colaboradoras (2020) ou Fernandes (2022) atribuem à utilização das rubricas como instrumentos que favorecem a participação dos alunos na sua avaliação.

Estamos, assim, perante uma abordagem referente à participação dos alunos que nada tem a ver com a perspetiva do paradigma pedagógico da aprendizagem (Trindade & Cosme, 2010), a qual tende a definir essa participação em função da crença na autossuficiência cultural dos alunos. A participação dos alunos de que falamos é uma participação que não decorre nem de um ato de generosidade nem de um ato ingénuo. Resulta do reconhecimento que o ato de ensinar tem de ter em conta o que as pessoas sabem e são, sem que isto corresponda a um processo de demissão por parte dos professores. Pelo contrário, e como já o defendemos atrás, estes perdem a centralidade que o paradigma da instrução lhes oferece para adquirir maior peso e influência educativa junto dos alunos (Cosme & Trindade, 2013). Se é verdade que, como defende Perrenoud (1999), se tende a criar uma relação de confiança recíproca entre estudantes e professores, o que afeta o modo como se concebem os papéis que se atribuem a uns e a outros, importa compreender essa transformação, em primeiro lugar, por razões de natureza epistemológica quanto ao modo como se concebe o ato de conhecer. Para Trindade (2021), se no paradigma da instrução predomina uma visão realista deste ato, através da qual se defende que os objetos do saber existem independentemente do modo como os sujeitos interagem com eles, no paradigma da comunicação parte-se do pressuposto de que os objetos não existem como entidades independentes dos sujeitos que os abordam, ainda que a atividade cognitiva dos sujeitos seja condicionada por algumas das características daqueles objetos. Ou seja, a participação dos alunos na

definição dos seus objetivos da aprendizagem, na gestão da vida em comum ou na configuração de respostas que, neste âmbito, possam ser produzidas, responde assim, a um compromisso epistemológico que afeta as opções curriculares e pedagógicas dos professores, no sentido de favorecerem as aprendizagens e o desenvolvimento pessoal e social dos alunos. Só assim se pode concretizar um projeto de desenvolvimento das literacias dos estudantes.

É de acordo com estes pressupostos que a participação dos alunos na avaliação tem de ser compreendida de forma prévia a uma tal decisão. Relaciona-se com o estatuto cognoscitivo que se atribui aos estudantes e, concomitantemente, com a valorização do processo de comunicação no âmbito dos processos educativos, bem como com a necessidade de promover o desenvolvimento pessoal e social desses estudantes. É a partir da tentativa de construir uma relação congruente entre os objetivos curriculares e pedagógicos e os objetivos, instrumentos e a dinâmica da avaliação pedagógica que se explica, por fim, a necessidade de ter em conta quer essa participação quer a criação das condições para que uma tal participação efetivamente ocorra.

É neste âmbito que a referência ao *feedback* assume uma importância decisiva, ao ponto de D. Fernandes (2022) defender que “o feedback é o conteúdo mais fundamental da avaliação formativa e, nestes termos, no contexto mais amplo da avaliação pedagógica (...). É, se quisermos, a sua razão de ser”(p. 49). Sendo possível utilizar o *feedback* para instruir de forma mais eficiente os alunos, importa compreender que estamos perante uma opção entre outras opções possíveis, dado que é possível que o *feedback* possa constituir condição e resultado de um processo de comunicação que se subordine à máxima proposta por Meirieu (2002), através da qual este pedagogo francês defende que cabe aos professores fazer tudo pelos seus alunos, sabendo, no entanto, que nada possa fazer sem eles.

No domínio da avaliação, a problemática da participação dos alunos é uma problemática à qual se associa, ainda, a autoavaliação e a avaliação entre pares, as quais correspondem a exercícios que “podem ter uma grande relevância no desenvolvimento das aprendizagens de todos os alunos e que se devem integrar nos processos inerentes ao desenvolvimento da avaliação pedagógica, muito particularmente nos que se

referem à avaliação formativa” (Fernandes, 2022, p. 54). É que tanto a autoavaliação como a avaliação entre pares são momentos de aprendizagem decisivos, quando permitem que os alunos confirmem significado ao trabalho que realizam, quando permitem que, explicitamente, tomem consciência do que aprenderam e o que têm de vir a aprender e, finalmente, quando permitem que analisem os seus pontos fortes e fracos.

No caso da avaliação entre pares, as possibilidades enunciadas podem ser potenciadas, dado que se conta com os outros quer como interlocutores quer, porventura, como mentores, dado que a discussão de ideias, o feedback e a troca de conhecimentos são fatores catalisadores das aprendizagens.

Assim, se os ganhos do ponto de vista a aprendizagem comprovam a importância da autoavaliação e da avaliação entre pares (idem), importa valorizar a oportunidade de desenvolvimento pessoal e social que a participação dos alunos na avaliação pode gerar, no momento em que os alunos se capacitam para assumir responsabilidades, desenvolver a sua autonomia, cooperar com os outros, argumentar e pensar sobre o modo de explicar algo que o outro não compreende.

3.6 Questões finais

É de acordo com a reflexão proposta nos capítulos referentes à parte teórica desta dissertação que nos baseamos para refletir sobre o modo como na formação inicial de docentes se capacitam os alunos, futuros professores, para avaliarem, um dia mais tarde, as aprendizagens dos seus estudantes. Trata-se de um desafio cuja pertinência tem a ver com a complexidade do que está em jogo, no momento em que deixamos de confundir avaliação com classificação e que atribuímos um mandato mais exigente à avaliação como instrumento potenciador das aprendizagens dos alunos.

Como defendemos atrás, este é um desafio formativo que não podendo ser circunscrito, apenas, à questão do «Como avaliar, hoje, as aprendizagens dos alunos?», dado que implica uma abordagem integrada da Avaliação com o Currículo e a Pedagogia, é um desafio que exige uma visão mais sustentada e rigorosa do ato de avaliar. No caso da formação inicial de docentes exige uma rutura com crenças e práticas que os estudantes foram interiorizando ao longo dos seus anos de escolaridade, de

forma que a larga maioria destes estudantes construíram, de forma sólida, uma visão sobre a avaliação que não admite outra leitura que não seja vinculá-la à seleção académica.

Como é que ao nível da formação inicial de docentes se pode estabelecer uma tal rutura? É possível? Há consciência da sua necessidade? O que fazer?

Estas são questões cujas respostas procurámos quer nos planos de estudo de instituições relacionadas com a formação inicial de docentes quer nos discursos de alguns professores que intervêm nestes contextos. Trata-se, por isso, de um contributo para uma reflexão mais ampla não sobre o ato de avaliar, em si, mas sobre o modo como através da avaliação se contribui para a afirmação de uma Escola inclusiva, culturalmente significativa e humanamente empoderadora. Uma Escola que, por isso, terá de eleger o desenvolvimento das literacias como o seu objetivo prioritário de formação.

CAPÍTULO 4 - PROJETO DE INVESTIGAÇÃO: FUNDAMENTOS E OPÇÕES METODOLÓGICAS

Este é um trabalho de investigação sobre as conceções e as práticas de avaliação de docentes que lecionam em cursos de formação inicial de professores, no pressuposto de que a capacitação de estudantes, neste âmbito, depende, igualmente, das experiências vividas enquanto formandos e da reflexão sobre estas experiências.

No domínio da avaliação das aprendizagens, que é o domínio sobre o qual se debruça este trabalho, este pressuposto adquire uma relevância decisiva, dado que estamos perante uma problemática curricular e pedagogicamente que, como se pode constatar pelas vicissitudes vividas no âmbito do projeto MAIA (projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (Cosme et al., 2020; Mouraz, Serra e Sousa, 2021), nos confronta com crenças, conceções e práticas suficientemente solidificadas que são contraditórias quer com o projeto de uma Escola mais inclusiva, culturalmente significativa e humanamente empoderadora (Trindade, 2021) quer, hoje e no caso de Portugal, com as orientações presentes na legislação que baliza o trabalho formativo a desenvolver nas escolas. De acordo com Cosme e colaboradoras (2020), “desde 2009, e após assegurar uma obrigatoriedade de permanência no sistema de ensino alargado a 12 anos, Portugal enfrenta desafios que se colocam ao nível do uso da avaliação e da forma como se comunicam os resultados da aprendizagem” (p. 8). Isto significa que

“a avaliação centrada na aprendizagem dos alunos, dimensão incontornável e integrada em qualquer processo de ensino e de aprendizagem, surge também nas opções políticas como um instrumento privilegiado para fornecer informações mais esclarecedoras sobre como se pode melhorar o seu desempenho e também desenvolver um sistema de ensino mais justo”(idem, p. 9).

O que está em jogo, em termos da problemática da avaliação das aprendizagens dos alunos, é a necessidade de se transitar de uma avaliação de carácter seletivo, vinculada aos pressupostos do “paradigma pedagógico da instrução” (Trindade & Cosme, 2010, p. 30), para uma avaliação de natureza formativa cuja função passe a ser a de contribuir para o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos e da sua formação pessoal e social.

Neste sentido, se é decisivo que, nos cursos de formação inicial de docentes, a problemática da avaliação das aprendizagens dos alunos seja abordada em unidades curriculares ou em módulos criados para esse efeito, é, também, necessário que os

formandos desses cursos possam ter experiências, ao nível da avaliação, diferentes daquelas que possam ter vivido enquanto estudantes no Ensino Básico e no Ensino Secundário.

Neste novo cenário, entendemos que é de esperar que as práticas avaliativas, nos cursos de formação inicial de docentes, sejam assumidas em uma vertente mais formativa e orientadora das aprendizagens a realizar, contribuindo-se através do desenvolvimento de competências específicas para a afirmação de uma outra identidade profissional docente, diferente daquela que se foi construindo e afirmando sob a inspiração do modelo de educação escolar instrucionista.

Sabemos que este é um desafio que não se circunscreve, apenas, aos contextos de formação inicial. Como nos lembra Christopher Day (2001), o desenvolvimento profissional transcende este período, dado que deve ser compreendido em função das aprendizagens profissionais que os docentes vivenciam nos contextos em que atuam, onde:

“...experiências espontâneas de aprendizagem e as atividades conscientemente planificadas, realizadas para benefício, direto ou indireto, do grupo ou da escola e que contribuem, através destes, para a qualidade da educação na sala de aula. É o processo através do qual os professores, enquanto agentes de mudança, revêm, renovam e ampliam, individual ou coletivamente, o seu compromisso com os propósitos morais do ensino, adquirem e desenvolvem, de forma crítica, juntamente com as crianças, jovens e colegas, o conhecimento, as destrezas e a inteligência emocional, essenciais para uma reflexão, planificação e práticas profissionais eficazes, em cada uma das fases das suas vidas profissionais (p.20-21).”

Por isso, não se podendo atribuir, neste âmbito, responsabilidades excessivas às instituições que formam professores, é necessário, contudo, compreender a importância que estas podem e devem ter na capacitação de profissionais capazes de enfrentar os novos desafios e exigências com que irão ser confrontados nas escolas. Trata-se de um objetivo explícito do Decreto-Lei nº79/2014, de 14 de maio, o qual aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário, que prevê, no seu preâmbulo, a necessidade das instituições relacionadas com a formação inicial de professores contribuírem para “a médio e a longo prazo, ter nas nossas escolas os mais bem preparados, mais bem treinados, mais

vocacionados e os mais motivados para desenvolver a nobre e exigente tarefa de ensinar" (p.2820).

Como é que, no domínio da avaliação das aprendizagens dos alunos, as referidas instituições podem contribuir para a transformação paradigmática neste domínio? Uma transformação que seja congruente com os pressupostos e as intenções presentes no Decreto-Lei nº 54/2018 e no Decreto-Lei nº55/2018, ambos promulgados no dia 6 de julho, de forma a que a avaliação das aprendizagens não seja um obstáculo ao desenvolvimento de uma Escola congruente quer com os valores e os princípios que suportam uma sociedade democrática quer com as exigências e necessidades pessoais, sociais e tecnológicas do tempo em que vivemos.

Em suma, é de acordo com as preocupações acabadas de exprimir, as quais julgamos serem congruentes com a reflexão que fomos produzindo ao longo desta dissertação, que decidimos aprofundar a reflexão sobre as conceções e as práticas de avaliação de docentes que lecionam unidades curriculares, em cursos de formação inicial de professores, onde a problemática da avaliação é uma problemática obrigatória dos programas dessas unidades. O que pretendíamos era responder à questão que se passa a enunciar: **Como é que estes docentes concebem e gerem o processo de avaliação das aprendizagens dos seus alunos, enquanto oportunidade formativa no domínio em causa?**

Pode considerar-se que esta é a questão-chave do projeto de investigação que decidimos empreender, a qual assenta no pressuposto de que estamos perante profissionais com uma reflexão capaz e sustentada que nos permite aceder a informações e a reflexões que permitam contribuir para compreender como é que a problemática da avaliação das aprendizagens é equacionada como problemática estruturante da formação dos futuros professores. Importa afirmar que não pretendíamos realizar nenhum tipo de avaliação controladora do trabalho dos docentes e das instituições que têm vindo a assumir esta tarefa, mas tão somente contribuir para uma reflexão sobre a problemática em causam de forma a compreendermos o que se pensa e o que se faz, enquanto condição para compreendermos o que se pode fazer. Mais do que realizar um diagnóstico ou prescrever medidas, o que pretendíamos era estabelecer e contribuir para aprofundar um diálogo, quer porque não temos

legitimidade ou mandato para fazer outra coisa, quer porque é um tal diálogo que permite tomarmos consciência dos consensos capazes de potenciar ou de obstaculizar o desenvolvimento de práticas de avaliação mais produtivas e consequentes, das tensões e contradições que se afirmam neste âmbito ou de soluções interessantes que possam constituir-se como práticas de referência.

É de acordo com este conjunto de preocupações que se elegeram, então, os objetivos de investigação que se passam a apresentar no quadro da fig.3.

Objetivos gerais	Objetivos específicos
Refletir sobre as concepções e práticas de avaliação em cursos de formação inicial de professores	✓ Identificar concepções de avaliação pedagógica, seus fundamentos e finalidades; ✓ Identificar práticas de avaliação; ✓ Identificar equívocos ao nível das concepções referentes à avaliação pedagógica; ✓ Identificar obstáculos ao nível das práticas de avaliação pedagógica; ✓ Refletir sobre tais equívocos e obstáculos; ✓ Identificar práticas e instrumentos de avaliação pedagógica que possam constituir-se como práticas de referência; ✓ Refletir sobre as práticas de avaliação como instrumentos de formação profissional.

Fig. 3 - Objetivos de Investigação do Trabalho

Perante estes objetivos não pode deixar de referir-se que é expectável que através dos mesmos se reflita sobre a natureza dos projetos de formação inicial de docentes, o que não sendo um objetivo do projeto de investigação é uma condição da reflexão sobre as concepções e práticas de avaliação nos cursos de formação inicial de docentes.

Foi em função de um projeto subordinado às intenções e finalidades descritas que se definiram os fundamentos e as opções metodológicas que se passam a apresentar e a justificar nos próximos subcapítulos, identificando-se o paradigma investigativo, a estratégia, bem como os procedimentos de recolha e de análise dos dados.

4.1 Fundamentos epistemológicos e estratégia de pesquisa

Estamos perante um projeto de pesquisa cuja finalidade consiste em compreender e refletir sobre um fenómeno, mais do que “em estabelecer relações causais entre as variáveis subjacentes” (Amado, 2014, p. 33) a esse fenómeno, as quais

se constroem, de forma artificial, para que uma tal operação seja viável. Daí que se explique a opção pelo paradigma fenomenológico interpretativo, “em grande parte confundido com a investigação qualitativa” (idem, p. 40), para se identificarem os fundamentos epistemológicos que suportam o referido projeto de pesquisa.

De acordo com Munhall (2012), há um vínculo a estabelecer entre a filosofia de Heidegger e o referido paradigma, tendo em conta a primazia que se atribui ao modo como os seres humanos constroem significados acerca das experiências que vivem e à necessidade de conferir visibilidade aos mesmos, a partir de uma abordagem hermenêutica da realidade humana a estudar. Tal como defende Amado (2014), “é a compreensão das intenções e significações - crenças, opiniões, percepções, representações, perspetivas, conceções, etc. - que os seres humanos colocam nas suas próprias ações, em relação com os outros e com os contextos *em que* e *com que* interagem” (p. 40-41) que permite caraterizar o paradigma fenomenológico interpretativo. Um paradigma que é coerente com o propósito de se procurar “*o que*, na realidade, faz sentido e *como* faz sentido para os sujeitos investigados” (idem, p. 41). Um paradigma através do qual se defende “que a ação e a realidade humanas se constituem em fenómenos tão complexos que a sua simplificação em variáveis manipuláveis, como se pretende na investigação hipotético-dedutiva, não seria suficiente nem adequada” (ibidem) ou tão pouco congruente com os objetivos do projeto de pesquisa que pretendíamos realizar.

Neste projeto, estávamos interessadas em compreender como a avaliação das aprendizagens dos alunos, em instituições onde se ministrava cursos no âmbito da formação inicial de docentes, eram interpretadas e refletidas por docentes relacionados com estes cursos, tentando compreender os significados que esses atores construíam acerca do fenómeno a estudar.

É de acordo com esta visão hermenêutica da pesquisa que se explica que, do ponto de vista da sua operacionalização se tenha optado pela estratégia do estudo de caso, a qual é congruente com as “características dos estudos qualitativos” (Meirinhos & Osório, 2010). De acordo com Amado e Freire (2014), recorrendo a Gal e colaboradores, considera-se que um estudo de caso é “um estudo em profundidade de um ou mais exemplos de um fenómeno no seu contexto natural, que reflete a perspetiva

dos participantes nele envolvidos” (p. 124). Ainda que possam assumir diferentes formatos, os estudos de caso visam transcender o conhecimento particular do caso estudado, já que tendo em conta as particularidades do caso, as mobilizam para “concretizar, comparar, construir hipóteses ou mesmo teorizar” (ibidem).

O estudo de caso pode ser visto, então, como um desafio metodológico que obriga o investigador a clarificar o fenômeno a estudar, selecionando os aspetos “sobre os quais se concentrará na recolha e análise de dados” (idem, p. 125), o que depende do quadro teórico em que se apoia e, subsequentemente, nas razões que o conduzem a realizar o referido estudo. Mais do que ficar refém das singularidades do caso, pretende-se que se assumam uma visão holística do caso e das suas singularidades, o que significa, apenas, que após se selecionar e clarificar o objeto de estudo, “este será observado e analisado na sua complexidade, de forma contextualizada e dinâmica, recorrendo a múltiplas fontes e a múltiplas técnicas de forma a captar os diferentes olhares que traduzem essa mesma complexidade” (ibidem).

De acordo com Stake (2007) pode falar-se em dois tipos de estudos de caso: (i) o estudo de caso intrínseco e (ii) o estudo de caso instrumental. No primeiro, o que se pretende, mais do que realizar o estudo para estudar um fenômeno mais amplo, é estudar o caso em si, dado que “precisamos de aprender sobre este caso em particular” (idem, p. 19). São exemplos deste tipo de estudos de caso os estudos avaliativos sobre programas, projetos ou iniciativas. No estudo de caso instrumental, o investigador está perante “uma perplexidade, uma necessidade de compreensão global” (ibidem), de forma a ampliar-se o conhecimento sobre uma dada problemática que o estudo de um caso particular ajuda a compreender melhor. Amado e Freire (2014), referem-se, ainda, a um terceiro tipo de estudos de caso, o “estudo de caso múltiplo, ou estudo coletivo de casos” (p. 128).

Merriam (2002) propõe, finalmente, uma outra tipologia, identificando estudos de caso descritivos, interpretativos ou avaliativos. Nos estudos descritivos procura-se, como a designação o sugere, a produzir uma descrição mais rica ou pormenorizada do fenômeno a estudar. Nos estudos interpretativos visa-se discutir e interpelar hipóteses ou teorias, enquanto nos estudos avaliativos se definem diagnósticos ou se formulam juízos sobre o objeto estudado.

Perante estas abordagens, consideramos que o estudo de caso que desenvolvemos é um estudo de caso instrumental de natureza interpretativa. Não o consideramos um estudo de caso múltiplo, ainda que tenhamos abordado planos de estudo de várias instituições e depoimentos de docentes de algumas dessas instituições, dado que o objetivo não consistia em confrontar opções ou perspetivas mas em ampliar o espaço de debate sobre o processo de formação relativo ao ato de avaliar em cursos de formação inicial de professores, estabelecendo-se, assim, uma dinâmica heurística que visava, em última análise, promover um conjunto de interpelações sobre conceções e práticas de avaliação das aprendizagens dos alunos.

4.2 A fase da recolha dos dados: Opções e instrumentos

Foi de acordo com tais pressupostos que o estudo de caso desenvolvido se desenvolveu em duas fases. Na primeira procedeu-se à análise documental dos planos de estudos de 26 cursos de formação inicial no domínio da Educação Básica, promovidos por 9 instituições do Ensino Superior, enquanto na segunda fase se entrevistaram 8 docentes dessas instituições que ou lecionassem unidades curriculares onde a problemática da avaliação fosse um dos tópicos dos seus programas ou assumissem funções de coordenação daqueles cursos.

Trata-se de duas opções que são congruentes quer com as opções epistemológicas do projeto de pesquisa quer com os objetivos que justificaram a realização do estudo de caso, cumprindo-se o que Souza, Kantorski e Luís (2011) recomendam quando afirmam que é necessário que o pesquisador delimite suas práticas de acordo com a necessidade de desenvolvimento da pesquisa.

4.3 Análise documental

A análise documental, tal como já o referimos anteriormente, correspondeu a uma operação através da qual se analisaram as fichas das unidades curriculares publicadas pelos docentes, de acordo com o quadro que se retrata na fig.4.

Instituições	Designação do curso	Unidades curriculares
Instituição A	Licenciatura em Educação Básica	Intervenção educativa em contextos de creche e pré-escolar; Didática da Educação Artística e da Educação Física; Didática da Matemática; Didática do Estudo do Meio; Didática do Português;

		Intervenção educativa em contextos de 1º e 2º ciclo do Ensino Básico; Ciências da Terra; Educação Artística I; Fundamentos da Pedagogia e do Currículo; Números e Operações I; Português I; Educação Artística II; Fundamentos de Física e Química; Introdução à Investigação em Educação; Números e Operações II; Português II; Psicologia da Educação; Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem; Educação Artística III; Geometria e Medida; História de Portugal; Intervenção Educativa em Contextos não Formais; Ciências da Vida; Educação Física; Elementos de Probabilidades e Estatística; Literatura Infantojuvenil; Expressão Artística e Motora IV; Tecnologias em Ambiente Educativo; Saúde e Prevenção de Riscos na Infância Metodologias de Investigação Educacional; Geografia de Portugal; Literacia e Formação de Leitores; Materiais e Tecnologia de Matemática; Projeto de Educação Artística e de Educação; Competências Digitais para Contextos Educacionais;
	Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico	Didáticas em Educação de Infância e em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico - Língua Portuguesa; Educação Inclusiva; Investigação e Avaliação em Educação; Prática Profissional III - Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico; Expressão Corporal e Dramática; Expressão Musical; Expressões Artísticas - Expressão Plástica; Matemática na Vida Real; Oficina de Tecnologias em Ambiente Educativo; Ética e Deontologia Profissional; História e Património Local; Português; Temas na Área do Conhecimento do Mundo/ Meio Físico e Social; Didáticas em Educação de Infância e em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico - Conheci. do Mundo/Meio Físico e Socia; Didáticas em Educação de Infância e em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico - Expressão Corporal e Dramática; Didáticas em Educação de Infância e em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico - Expressão Motora; Didáticas em Educação de Infância e em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico - Expressão Musical; Didáticas em Educação de Infância e em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico - Expressão Plástica; Didáticas em Educação de Infância e em

		Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico – Matemática; Prática Profissional I – Creche Prática Profissional II - Educação Pré-Escolar Seminário de Didáticas Integradas em Educação Pré-Escolar; Seminário de Didáticas Integradas em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico.
Instituição B	Licenciatura em Educação Básica	Observação e Intervenção Educativa III; Desenvolvimento Curricular; Didática do Português; Didática da História e Geografia de Portugal; Didática de Expressões; Didática da Matemática; Didática das Ciências da Natureza; Observação e Intervenção Educativa I; Expressão Dramática; Matemática I; Português I; Expressão Plástica; Sociedade e Cultura; Saúde, Ambiente e Consumo; Literatura I; Psicologia do Desenvolvimento; Matemática II; Observação e Intervenção Educativa II; Educação Física; Tecnologias da Informação e Comunicação; Português II; Matemática III; História e Geografia I; Fundamentos do Pensamento Educativo; Psicologia da Educação; Expressão Musical; Representações na Matemática Elementar; História e Geografia II; Necessidades Educativas Especiais; Matemática IV; Literatura para a Infância; Comunicação e Expressão Oral; Ciências da Natureza; Educação Intercultural; Ambiente e Educação; Sexualidade, Saúde e Educação; Matemática V; Resiliência e Saúde; Formação Pessoal e Social; Tecnologia Educativa; Literatura II; Oficina de Expressões; Intervenção Educativa Precoce; Observação e Intervenção Educativa IV; Bioética; Observação e Intervenção Educativa V.
	Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico	Prática Educativa I; Didática do Estudo do Meio; Didática do Português; Didática da Matemática; Organização e Gestão Educacional; Português I; Estudo do Meio I; Projeto de Arte e Expressões; Matemática I; Pedagogia da Creche; Metodologia de Investigação em Educação; Seminário Interdisciplinar; Prática Educativa II; Português II; Matemática II; Estudo do Meio II; Problemas de Comportamento; Educação Especial; Tecnologias Digitais Aplicadas à Educação; Seminário Interdisciplinar II; Deontologia Profissional; Comunicação e Animação de Grupos.

	Mestrado em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2º Ciclo do Ensino Básico	Didática da Matemática; Prática Educativa II; Organização e Gestão Educacional; Didáctica do Português II; Didática da História e Geografia de Portugal; Prática Educativa I; Estudo do Meio; Matemática I; Projeto de Arte e Expressões; Português I; Matemática I; Seminário Interdisciplinar; Metodologia de Investigação em Educação; Português II; História e Geografia de Portugal; Tecnologias Digitais Aplicadas à Educação; Deontologia Profissional; Problemas de Comportamento; Comunicação e Animação de Grupos; Educação Especial; Didática do Português I; Didática do Estudo do Meio;
	Mestrado em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2º Ciclo do Ensino Básico	Didática das Ciências Experimentais; Organização e Gestão Educacional; Didática da Matemática II; Prática Educativa I; Projeto de Arte e Expressões; Matemática I; Estudo do Meio; Didática do Estudo do Meio; Português; Seminário Interdisciplinar; Didática da Matemática I; Didática do Português; Prática Educativa II; Matemática II; Metodologia de Investigação em Educação; Ciências Experimentais; Comunicação e Animação de Grupos; Deontologia Profissional; Problemas de Comportamento; Tecnologias Digitais Aplicadas à Educação; Educação Especial.
Instituição C	Licenciatura em Educação Básica	Arte e Educação; Ciências Elementares da Terra; Desenvolvimento do Raciocínio Lógico Matemático; Fundamentos Conceptuais das Práticas em Educação; Percursos da Geografia de Portugal; Técnicas de Expressão Oral e Escrita; Comunicação Matemática; Desenvolvimento Pessoal e Humanismo Cristão; Expressão Motora; Laboratório de Língua; Psicologia da Criança e do Adolescente; Percursos da História de Portugal; Educação Artística e Intervenção Sócio Educativa; Educação Artística e Processos Criativos; Desenvolvimento da Linguagem; Expressão Musical na Infância; Estruturas Numéricas; História Europeia Contemporânea; Iniciação à Prática Profissional I; Temáticas Contemporâneas da Educação; Ciências da Vida; Educação para a Saúde em Contexto Educativo; Interculturalidade

		e Cidadania; Iniciação à Prática Profissional II; Psicologia Educacional; Tópicos de Geometria; Didática do Estudo do Meio; Expressão Dramática e Movimento; Expressão Plástica; Investigação, Informática e Educação; Iniciação à Prática Profissional III; Teoria e Práticas de Análise Textual; Didática da Leitura e da Escrita; Didática da Matemática; Introdução à Estatística; Iniciação à Prática Profissional IV; Literatura para a Infância; Arte e Cultura Contemporânea na Educação; Intervenção Artística e Desenvolvimento de Projetos; Metodologias de Intervenção Educativa; Didática das Expressões.
	Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico	Didática do Português: Língua e Texto; Escola Inclusiva: Aprendizagens e Comportamentos; Investigação em Contextos Educativos; Didática do Entendimento do Mundo em Educação Pré-Escolar; Didática das Expressões Artísticas em Educação Pré-Escolar; Didática da Matemática para a Educação de Infância; Oficina de Recursos Tecnológicos para o Estudo do Meio; Oficina de Recursos Tecnológicos para o Português; Ciências Naturais, Cultura e Desenvolvimento Sustentável; Didática das Expressões Artísticas em 1.º Ciclo do Ensino Básico; Didática da Matemática para o 1.º Ciclo do Ensino Básico; Escrita: Conceitos e Práticas; Didática das Ciências Naturais, da História e da Geografia; Ética e Deontologia na Docência; Matemática, Sociedade e Cultura; Oficina do Conto; Oficina em Estudo do Meio; Oficina de Projetos em Expressões Artísticas; Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar I; Teoria e Desenvolvimento Curricular; Metodologias de Intervenção Educativa em Educação de Infância e 1.º Ciclo do Ensino Básico; Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar II; Oficina de Recursos Tecnológicos para a Matemática; Prática de Ensino Supervisionada em 1.º Ciclo do Ensino Básico I; Prática de Ensino Supervisionada em 1.º Ciclo do Ensino Básico II; Oficina de Matemática.
	Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e de Ciências	Didática da Língua e do Texto no 1.º Ciclo do Ensino Básico; Educação Diferenciada e Intervenção Multimodal;

	Naturais no 2.º Ciclo do Ensino Básico	Investigação em Contextos Educativos; Metodologias do Ensino das Ciências Naturais e Sociais para o 1º Ciclo do Ensino Básico; Metodologias do Ensino da Matemática para o 1º Ciclo do Ensino Básico; Ciências Naturais e Sustentabilidade Ambiental; Didática das Expressões Artísticas; Cultura Artística Contemporânea na Educação; Fundamentos de Promoção e Animação da Leitura; História, Memória e Património Cultural; História da Ciência; Temas da História da Matemática; Introdução ao Pensamento Computacional; Metodologias do Ensino da Matemática para o 2º Ciclo do Ensino Básico; Seminário Interdisciplinar I; Atividade Lúdica na Aprendizagem da Matemática; Ética e Deontologia na Profissão Docente; Recursos Tecnológicos para o Ensino das Ciências Naturais; Seminário Interdisciplinar II; Prática de Ensino Supervisionada em 1º Ciclo do Ensino Básico I; Currículo: dos Fundamentos às Práticas; Prática de Ensino Supervisionada em 1º Ciclo do Ensino Básico II; Metodologias do Ensino das Ciências Naturais para o 2º Ciclo do Ensino Básico; Prática de Ensino Supervisionada em 2º Ciclo do Ensino Básico - Matemática e Ciências Naturais I; Prática de Ensino Supervisionada em 2º Ciclo do Ensino Básico - Matemática e Ciências Naturais.
	Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico	Didática das Ciências Naturais; Didática da Língua e do Texto no 1.º Ciclo do Ensino Básico; Educação Diferenciada e Intervenção Multimodal; Investigação em Contextos Educativos; Metodologias do Ensino da Matemática para o 1.º Ciclo do Ensino Básico; Prática de Ensino Supervisionada em 1.º Ciclo do Ensino Básico I; Ciência, Ambiente e Património; Currículo: dos Fundamentos às Práticas; Didática das Expressões Artísticas; Fundamentos da Promoção e Animação da Leitura; Temas da História da Matemática; Didática da Língua e do Texto no 2.º Ciclo do Ensino Básico; Escrita: Processos e Produtos; Metodologias de Ensino da História e Geografia de Portugal em 2.º Ciclo do Ensino Básico; Portugal: Território e Identidades; Ética e Deontologia na Profissão Docente; Conto: Memória e Contemporaneidade;

		Literatura e Interculturalidade; Espaço e Memória: Dinâmicas Locais e Regionais; História e Tendências da Sociedade Contemporânea; Prática de Ensino Supervisionada em 1.º Ciclo do Ensino Básico II; Prática de Ensino Supervisionada em 2.º Ciclo do Ensino Básico II; Oficina de Recursos Pedagógicos para História e Geografia; Gabinete de Recursos Pedagógicos para ou Português; Prática de Ensino Supervisionada em 2.º Ciclo do Ensino Básico II.
Instituição D	Licenciatura em Educação Básica	Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem; Filosofia da Educação; Linguística Portuguesa I; Fundamentos da Matemática; Fundamentos das Ciências Físicas e Naturais I; Iniciação às Expressões I; Sociologia da Educação; Tecnologia de Informação e Comunicação; Linguística Portuguesa II; Geometria I; História de Portugal I; Iniciação às Expressões II; Didáticas e Metodologia da Investigação I; Literatura para a Infância I; Números e Operações; Fundamentos das Ciências Físicas e Naturais II; Expressões Integradas I; Didáticas e Metodologia da Investigação II; Álgebra; Geografia de Portugal; Modelação Matemática; Expressões Integradas II; Iniciação à Leitura e à Escrita; Geometria II; História de Portugal II; Seminário de Expressões Integradas I; Literatura para a Infância II; Estatística e Probabilidades; Fundamentos das Ciências Físicas e Naturais III; Seminário de Expressões Integradas II; Desenvolvimento e Gestão Curricular; Iniciação à Prática Profissional I; Iniciação à Prática Profissional II; Didáticas Específicas da Educação Básica I; Iniciação à Prática Profissional III; Didáticas Específicas da Educação Básica II; Iniciação à Prática Profissional IV.
	Mestrado Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico	Metodologia de Investigação em Educação; Património Natural e Cultural; Linguagens e Representações em Português e Matemática; Organização e Administração Escolar; Expressões e Criatividade; Seminário de Áreas de Conteúdo da Educação Pré-Escolar; Seminário de Investigação sobre as Práticas; Problemas do Desenvolvimento e da Aprendizagem;

		Didáticas Específicas do 1.º CEB I; Prática de Ensino Supervisionada no 1.º CEB I; Didática e Tecnologia Educativa; Didáticas Específicas do 1.º CEB II; Prática de Ensino Supervisionada no 1.º CEB II; Didáticas Específicas da Educação de Infância I; Prática de Ensino Supervisionada na Educação Pré-Escolar I; Políticas atuais de Educação Básica; Didáticas Específicas de Educação de Infância II; Prática de Ensino Supervisionada na Educação Pré-Escolar II.
	Mestrado Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º Ciclo do Ensino Básico	Metodologia de Investigação em Educação; Património Natural e Cultural; Linguagens e Representações em Português e Matemática; Organização e Administração Escolar; Expressões e Criatividade; Física e Química; Complementos de Números e de Estatística; Temas Atuais em Educação em Matemática e Ciências Naturais; Biologia e Geologia; Complementos de Geometria e de Álgebra; Seminário de investigação sobre as práticas; Problemas do Desenvolvimento e da Aprendizagem; Didáticas Específicas do 1º CEB I; Prática de Ensino Supervisionada no 1º CEB I; Tecnologia Educativa; Didáticas Específicas do 1º CEB II; Prática de Ensino Supervisionada no 1º CEB II; Didáticas Específicas da Matemática e das Ciências Naturais no 2º CEB I; Prática de Ensino Supervisionada em Matemática e Ciências Naturais no 2º CEB I; Didáticas Específicas da Matemática e das Ciências Naturais no 2.º CEB II; Prática de Ensino Supervisionada em Matemática e Ciências Naturais no 2º CEB II.
	Mestrado Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico	Metodologia de Investigação em Educação; Património Natural e Cultural; Linguagens e Representações em Português e Matemática; Organização e Administração Escolar; Expressões e Criatividade; História e Geografia de Portugal - território e população; Formação de Leitores; História e Geografia de Portugal- sociedade e cultura; Literaturas de Expressão Portuguesa; Seminário de Investigação sobre as Práticas; Temas Atuais em Educação em Português e História-Geografia de Portugal; Problemas do Desenvolvimento e da Aprendizagem; Didática Específica do

		1.º CEB I; Prática de Ensino Supervisionada no 1º CEB I; Didática e Tecnologia Educativa; Didática Específica do 1.º CEB II; Prática de Ensino Supervisionada no 1º CEB II; Didática Específica de Português no 2.º CEB; Didática Específica de História-Geografia de Portugal no 2.º CEB; Prática de Ensino Supervisionada no 2.º CEB I (Português e História-Geografia de Portugal); Prática de Ensino Supervisionada em Português e História e Geografia de Portugal no 2.º CEB II.
Instituição E	Licenciatura em Educação Básica	Contextos Multiculturais e Educação; Desenvolvimento Dramático e Musical; Geografia; História; Língua e Linguística Portuguesa; Física e Química; Introdução à Literatura Comparada; Matemática, Cultura e Realidade; Números e Operações; OPCIONAL Conceitos Fundamentais de Matemática; OPCIONAL Materiais na Experiência Matemática; OPCIONAL Ciência, Tecnologia e Sociedade; OPCIONAL Ciências Sociais; Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem; Expressões e Tecnologias; Geometria e Medida; Saúde e Sociedade; Ciências da Terra e da Vida; Contextos Educativos e Prática Pedagógica; Diversidade Cultural e Comunicação Linguística; Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem; Técnicas e Processos em Expressão Dramática e Musical; Teoria e Gestão do Currículo; OPCIONAL Estudos Ambientais; OPCIONAL Oficina de Investigações Experimentais; OPCIONAL Problemas Sociais Contemporâneos; Pedagogia e Prática Pedagógica; Estatística e Probabilidades; Globalização das Expressões; Língua Portuguesa e Tecnologias de Informação e Comunicação; Padrões e Álgebra; Introdução à Didática da Matemática; Introdução à Didática do Português; Seminário de Investigação Educacional; Introdução à Didática do Estudo do Meio; Desenvolvimento Gráfico e Motor; Sociologia da Educação e das Organizações Educativas; Técnicas e Processos em Expressão Gráfica e Motora; Literatura para a Infância; Introdução às Didáticas das Expressões Física e Artística.

	Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º ciclo do Ensino Básico	Artes e Motricidade na Educação da Criança; Estágio I; Ciências Sociais e Naturais; Dimensões Socio-Históricas da Educação; Estágio II; Língua e Literatura Portuguesas; Tópicos de Matemática Discreta; Didática da Matemática no 1º ciclo; As TIC na Educação Pré-Escolar e 1º ciclo do Ensino Básico; OPCIONAL Educação Intercultural e Diferenciação Pedagógica; OPCIONAL Necessidades Educativas Especiais; Necessidades Educativas Especiais; Didática de Educação de Infância I; Fundamentos da Ação Pedagógica; Didática de Educação de Infância II; Didática da Língua e Literatura Portuguesas no 1º ciclo; Didática das Expressões; Didática de Estudo do Meio; Seminário de Investigação sobre Práticas Pedagógicas; Estágio III; Estágio IV.
Instituição F	Licenciatura em Educação Básica	Artes Plásticas I; Conceitos e Processos em Ciências Experimentais; Escrita Académica em Português; Música I; Perspetivas Integradas sobre a Realidade Social; Teatro I; Ciências Físicas no Quotidiano; Educação Física I; Fonologia e Morfologia do Português; Literatura para a Infância e a Juventude; Números e Operações; Perspetivas e Contextos em Educação; Análise de Dados; Educação Física II; História e Geografia de Portugal I; Introdução à Investigação em Situações Educativas; Sintaxe e Semântica do Português; Teatro II; Artes Plásticas II; Geometria; Mundo Vivo; Música II; Desenvolvimento da Linguagem; História e Geografia de Portugal II; Artes Plásticas I; Matemática e Cultura; Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem; Didática da Língua Portuguesa em Educação Básica; Didática do Estudo do Meio em Educação Básica; Intervenção em Situações Educativas; Pedagogia e Currículo; Didática da Matemática em Educação Básica; Didática das Expressões Artísticas e da Educação Física; Sociologia da Educação.
	Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico	Álgebra e Geometria; Artes e Educação Física; Ciências da Vida; Políticas Educativas e Organização Escolar; Psicologia da Educação; Ciências da Terra; Formação de Leitores; Medida e Número; Metodologias de Investigação e Inovação em Práticas Educativas;

		Temas da História e Geografia de Portugal; Desenvolvimento Curricular e Educação Inclusiva; Didática da Matemática no 1.º e no 2.º Ciclo do Ensino Básico; Didática das Ciências da Natureza no 1.º e no 2.º Ciclo do Ensino Básico; Prática de Ensino Supervisionada I; Didática da História e Geografia de Portugal no 1.º Ciclo do Ensino Básico; Didática das Áreas de Educação Artística e Educação Física; Didática do Português no 1.º Ciclo do Ensino Básico; Prática de Ensino Supervisionada II.
	Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º Ciclo do Ensino Básico	Álgebra e Geometria; Artes e Educação Física; Ciências da Vida; Didática das Áreas de Educação Artística e Educação Física; Psicologia da Educação; Ciências da Terra; Formação de Leitores; Medida e Número; Metodologias de Investigação e Inovação em Práticas Educativas; Temas da História e Geografia de Portugal; Desenvolvimento Curricular e Educação Inclusiva; Didática da Matemática no 1.º e no 2.º Ciclo do Ensino Básico; Didática das Ciências da Natureza no 1.º e no 2.º Ciclo do Ensino Básico; Prática de Ensino Supervisionada I; Didática da História e Geografia de Portugal no 1.º Ciclo do Ensino Básico; Didática do Português no 1.º Ciclo do Ensino Básico; Políticas Educativas e Organização Escolar; Prática de Ensino Supervisionada II.
Instituição G	Licenciatura em educação Básica	Ciências Físicas e Químicas; Comunicar em Língua Portuguesa; Educação Artística – Dramática; Fundamentos Psicológicos da Educação; Introdução à Teoria dos Números; Iniciação à Prática Profissional I - Contextos de Creche e Jardim de Infância; Biologia Humana e Saúde; Educação Física II; Estatística e Probabilidades; Educação Artística-Plástica II; Fundamentos Socioculturais da Educação; Geografia; Geometria, Grandezas e Medida; Introdução à Didática da Matemática; Introdução à Didática do Estudo do Meio; Educação Física I; Educação Inclusiva; Investigação em Educação e Problemas Sociais; Linguística; Números e Operações; Educação Artística-Musical; Iniciação à Prática Profissional II - Contextos de Jardim de Infância e 1.º CEB; Leitura e Escrita; Álgebra e

		Funções; Educação Artística-Plástica I; Expressões Contemporâneas; Iniciação à Prática Profissional III - Contextos de 1.º CEB e 2.º CEB; Introdução à Didática das Expressões; Introdução à Didática do Português; Literatura para a Infância; Ciências da Terra e da Vida; História; Literatura Portuguesa Contemporânea; Recursos Educativos Digitais; Modelação Matemática.
	Mestrado Educação em Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico	Didáticas Específicas da Educação de Infância – Creche; Investigação em Educação; Temas de Matemática; Educação para a Cidadania; Expressões nas Primeiras Idades; Prática de Ensino Supervisionada – Creche; Didáticas Específicas da Educação de Infância - Jardim de Infância; Formação Pessoal e Social; Investigação na Prática de Ensino Supervisionada I; Organização de Contextos em Educação; Prática de Ensino Supervisionada - Jardim de Infância; Prática de Ensino Supervisionada no 1.º CEB - 1.º e 2.º anos; Didáticas Específicas do 1.º CEB - 3.º e 4.º anos; Estudo do Meio Físico e Social; Investigação na Prática de Ensino Supervisionada II; Língua e Literatura Portuguesas; Prática de Ensino Supervisionada no 1.º CEB - 3.º e 4.º anos.
	Mestrado 1ºCEB e Matemática e Ciências Naturais 2ºCEB	Ambiente e Património Geológico; Temas de Matemática; Estudo do Meio Físico e Social; Investigação em Educação; Complementos de Matemática; Didática da Matemática I; Educação para a Cidadania; Investigação na Prática de Ensino Supervisionada I; Prática de Ensino Supervisionada no 1.º CEB - 1.º e 2.º anos; Língua e Literatura Portuguesas; Prática de Ensino Supervisionada no 1.º CEB - 3.º e 4.º anos; Didática da Matemática II; Didática das Ciências Físicas e Naturais II; Investigação na Prática de Ensino Supervisionada II; Matemática e Resolução de Problemas; Prática de Ensino Supervisionada no 2.º CEB - Matemática e Ciências Naturais II; Temas de Ciências Físicas e Naturais.
	Mestrado 1ºCEB e de Português e História e Geografia de Portugal no 2ºCEB	Didática da História e Geografia I; História e Geografia de Portugal I; Investigação na Prática de Ensino Supervisionada I; História e Geografia de Portugal II; Investigação na Prática de Ensino Supervisionada II; Didáticas

		Específicas do 1.º CEB - 1.º e 2.º anos; Português; Prática de Ensino Supervisionada no 1.º CEB - 1.º e 2.º anos; Temas de Matemática; Didáticas Específicas do 1.º CEB - 3.º e 4.º anos; Estudo do Meio Físico e Social; Investigação em Educação; Língua e Literatura Portuguesas; Prática de Ensino Supervisionada no 1.º CEB - 3.º e 4.º anos; Educação para a Cidadania.
Instituição H	Licenciatura em educação Básica	Teoria e Desenvolvimento Curricular; Didática da Língua Portuguesa; Iniciação à Prática Profissional I; Iniciação à Prática Profissional II; Geografia de Portugal; Matemática- Números e Cálculo; Educação e Expressão Plástica; Morfologia do Português; Metodologia da Investigação Educacional; Ciências Naturais; Probabilidades e Estatística; Morfologia do Português; Expressão e Educação Dramática; Tecnologia Educativa; Matemática – Álgebra e funções; Estudo do Meio Social; Literatura e Cultura Portuguesa; Formação Pessoal e Social; Expressão e Educação Físico-Motora; Didática do Estudo do Meio; Didática das Expressões; Biologia Humana; Literatura para a infância ; Tecnologia na educação da matemática; Sociologia da Educação; Didática da Matemática.
	Mestrado: Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º ciclo do Ensino Básico	Didática da Educação Infantil; Didática do Português na Educação Pré-escolar e no 1º CEB; Didática das Expressões; Didática do Estudo do Meio na Educação Pré-Escolar e no 1º CEB; Prática de Ensino Supervisionada – PES I; Necessidades Educativas Especiais; Prática de Ensino Supervisionada – 1º CEB; Seminário Interdisciplinar- Fundamentos de Relatório; Português na Educação Pré-Escolar e no 1º CEB ; Matemática na Educação Pré-Escolar e no 1.ºCEB; Expressões (plástica, musical, dramática, físico, motora); Estudo do Meio na Educação Pré-escolar e no 1º CEB; Didática da Matemática; Recursos Didáticos em Educação Pré-escolar e no 1º CEB; Investigação em Educação.
Instituição I	Licenciatura em Educação Básica	Escola, Sociedade e Educação Não Formal; Números, Relações e Propriedades; Linguística Portuguesa; Educação Física; História de Portugal; Psicologia do Desenvolvimento e da

		Aprendizagem; Educação para a Saúde; Literatura e Cultura Portuguesas; Expressão Dramática; Geografia de Portugal; Iniciação à Prática Profissional I; Ciências da Terra e da Vida; Espaço e Plano; Educação Inclusiva; Expressão Plástica; Educação, Pedagogia e Currículo; Ciências Físico-Químicas; Álgebra Elementar; Educação e Expressão Musical; Iniciação à Prática Profissional II; Desenvolvimento Linguístico.

Fig. 4 - Quadro Análise Documental

Tratou-se de uma opção que nos permitiu aceder a um conjunto de documentos oficiais, considerados como fontes primárias (Souza, Freitas & Queiroz, 2007), que analisamos com o objetivo de suportarem a produção de documentos secundários, resultantes da reflexão sobre os dados resultantes dessa análise (Bardin, 1977), e passíveis de suportar outras iniciativas, em termos de pesquisa (Souza, Kantorski & Luís, 2011), apoiando a construção de tópicos para a realização posterior de entrevistas (Souza, Kantorski & Luís, 2011).

A opção por analisar os planos de estudo decorre do reconhecimento de que estes contêm informações delineadas de forma meticulosa, através das quais se espera que o docente explicita quais os objetivos da unidade curricular e como é que espera que estes sejam concretizados, o que poderá permitir que os alunos possam compreender o tipo de projeto de formação em que se vão envolver (Prates, 2008). Neste sentido, a análise dos planos de estudo pode fornecer informação valiosa acerca das conceções e dos processos de avaliação em cursos cujo objetivo é a formação inicial de docentes da Educação Pré-Escolar, bem como do 1º e 2º ciclos do Ensino Básico.

Assim, consultaram-se os *websites* das instituições referidas no quadro da fig.4, identificaram-se os cursos relacionados com a formação inicial de professores e as respetivas unidades curriculares, tendo-se consultado os planos de estudo disponíveis nesses *websites*.

Foi essa consulta que permitiu subdividir as unidades curriculares em dois grandes grupos: aquelas em que a avaliação é um tópico explícito do programa e aquelas em que isso não acontece. Neste último caso, limitamo-nos a construir um perfil do processo de avaliação, identificando os instrumentos utilizados, o seu peso relativo na

classificação final e o tipo de critérios que eram valorizados. No caso em que a avaliação é um tópico do programa, o processo de análise complexificou-se. Nesta situação também se construiu um perfil, tal como no caso anterior, mas a análise foi mais detalhada relativamente aos instrumentos e aos procedimentos de avaliação adotados.

De um modo geral, o que se pretendia era mapear as práticas de avaliação e, sobretudo, no caso em que as unidades curriculares assumiam a avaliação como tópico dos programas, evidenciar algumas tendências acerca dos objetivos e modos de operacionalizar o processo de avaliação, tendo em conta que seria expectável um maior cuidado e rigor no âmbito destas unidades curriculares. Apesar da prudência com que se deveriam tratar os dados resultantes de uma análise que foi produzida, apenas, pela análise de documentos, esperávamos obter material pertinentes que pudesse não só contribuir para a reflexão sobre a temática que justifica a escrita desta dissertação, como, igualmente, para apoiar a elaboração dos roteiros das entrevistas e, posteriormente, a própria análise de conteúdo dos depoimentos obtidos

4.4 Entrevistas

Os dados resultantes da análise documental, pese a sua importância, não seriam suficientes, em qualquer circunstância, para se compreender as opções e os fundamentos das decisões no domínio da avaliação pedagógica dos alunos no âmbito dos cursos da formação inicial de professores. Ainda que através dos referidos dados fosse possível estabelecer inferências, estas, quando muito, poderiam constituir-se como o suporte para a definição de hipóteses. Por outro lado, o estatuto de documento oficial dos planos de estudo está sujeito a um conjunto de constrangimentos, de natureza diversa, que nem sempre revelam as crenças, as concepções que os alicerçam. É expectável, também, que entre o dizer dos documentos e o fazer dos docentes haja um hiato e um conjunto de não-ditos aos quais se tem de conferir a visibilidade possível. Reconhece-se, por fim, que as dinâmicas curriculares e pedagógicas, no seio das quais se configuram as dinâmicas avaliativas, não são passíveis de ser captadas em aspetos fundamentais, dada a sua complexidade, ao nível da redação dos documentos.

Foi tendo em conta os pressupostos enunciados sobre as vantagens e as desvantagens da análise documental que se decidiu realizar entrevistas com docentes e coordenadores de cursos relacionados com a formação inicial de docentes, de forma a

explorar dimensões da problemática que se julgava não estarem esclarecidas com o trabalho de pesquisa até então realizado. De acordo com Amado e Ferreira (2014), a “entrevista é um dos mais poderosos meios para se chegar ao entendimento dos seres humanos e para a obtenção de informações nos mais diversos campos” (p. 207).

Trata-se de uma técnica de recolha de dados que pode ser definida como “uma conversa intencional orientada por objetivos precisos” (ibidem) que, ainda segundo Amado e Ferreira, citando Quivy e Campenhoudt, é o método mais adequado para se proceder “à análise do sentido que os atores dão às suas práticas e aos acontecimentos com os quais se veem confrontados” (ibidem). Trata-se, igualmente, de uma técnica exigente tendo em conta que não pode dissociar-se do fato dos entrevistados produzirem discursos, decorrentes da sua leitura e reflexão sobre as experiências vividas, a partir daquilo que são e daquilo que sabem. Se é necessário que o investigador respeite tais singularidades, é necessário que, posteriormente, não se esqueça da necessidade de manter um registo interpelativo face às mesmas.

Há vários tipos de entrevistas que implicam pressupostos, instrumentos e orientações diferentes ao nível da sua condução. Assim, podemos identificar a “entrevista estruturada ou diretiva” (idem, p. 208) que se centra “num tema determinado e restrito (...) acerca do qual o investigador, frequentemente, já possui um conhecimento prévio” (ibidem). Podemos identificar, igualmente, a “entrevista informal” (idem, p. 210) que se caracteriza pela ausência de um plano prévio que visa, acima de tudo, promover uma “troca de ideia’ acerca do *vivido* (que podia não ser o imediato, nem simplesmente o observado)” (ibidem). Finalmente, identifica-se a “entrevista não estruturada ou não-diretiva” (idem, p. 209), no âmbito da qual o roteiro das questões a colocar aos entrevistados não é um roteiro fechado, dado que a complexidade dos assuntos e das situações, implica uma maior abertura às intervenções dos investigados. Diríamos, como referem Amado e Ferreira (idem), que neste tipo de entrevista “o investigador pretende centrar-se nas narrativas/perspetivas dos participantes” (ibidem), sem o subjugar ao enquadramento concetual prévio que justifica o projeto de pesquisa.

No nosso caso, optamos por este último tipo de entrevista, de forma a não constringer os entrevistados, permitindo-lhes a máxima liberdade para que estes

pudessem refletir sobre os tópicos das questões com que os confrontamos e tentando criar um ambiente de confiabilidade entre ambas as partes (Rosa & Arnoldi, 2006). De acordo com Silva (1998), inspirado em Romaneli e Biasoli-Alves, defende-se que

“nesta entrevista questões gerais são levantadas. As questões nesse caso são abertas e devem evocar ou suscitar uma verbalização que expresse o modo de pensar ou de agir das pessoas face aos temas focalizados. Devem visar, também, facilitar as lembranças dos informantes e que eles principiemos a falar sobre o tema, para que se instalem, aí, noções de credibilidade. Cada um deverá compor uma sequência particular e abordar com mais ou menos detalhes um fato, da maneira que melhor lhe convier. Tornam-se entrevistas longas, que irão permitir tanto a análise quantitativa das respostas às questões que abordam pontos objetivos, quanto, e em especial, uma análise qualitativa do discurso dos informantes” (p.14).

O que se pretendia era, mais do que avaliar concepções e práticas ou promover situações de ajuda e aconselhamento, obter informações para sustentar a reflexão sobre o objeto do nosso estudo. Isto significa que estávamos perante um processo subordinado a um conjunto de intenções e de objetivos, enquadráveis na reflexão que tínhamos vindo a promover, o que obrigou à formulação de um roteiro ou guião da entrevista. Um instrumento que supõe que a entrevista é preparada e que, para além disso, assume o papel de apoio à formulação das questões e à gestão das vicissitudes da interação a estabelecer com os entrevistados. Daí que, segundo Amado e Ferreira (2014), nesse guião, estejam formuladas “as questões fundamentais (orientadoras) numa ordem lógica ou prática, e as perguntas de recurso a utilizar apenas quando o entrevistado não avançar no desenvolvimento do tema proposto ou não atingir o grau de explicitação que pretendemos” (p. 214).

Como se constata pelo documento que se encontra no Anexo 4, o guião que elaboramos obedece a estes pressupostos e encontra-se organizado, tal como Amado e Ferreira (idem) o defendem, por blocos temáticos, o primeiro dos quais visa apresentar e legitimar a entrevista, para além de garantir aos entrevistados os seus direitos, os quais são objeto de explicitação no documento referente ao consentimento informado (Anexo 3) que foram assinados por eles. Os restantes blocos têm a ver com a informação que se pretendia obter, resultando as questões neles previstas do trabalho de revisão

de literatura e da reflexão produzida sobre o mesmo, da análise dos planos de estudos e do estatuto e experiência dos entrevistados.

As entrevistas decorreram entre março e julho de 2022 e foram realizadas de forma online, não havendo incidentes a registrar.

4.5 A fase de análise dos dados obtidos através das entrevistas: Opções e instrumentos

Posteriormente à transcrição das entrevistas, iniciamos a análise de conteúdo das mesmas que, segundo Amado, Costa e Crusoé (2014) permite,

“além de uma rigorosa e objetiva representação dos conteúdos ou elementos das mensagens (discurso, entrevista, texto, artigo, etc.) através da sua codificação e classificação por categorias e subcategorias, o avanço (fecundo, sistemático, verificável e até certo ponto replicável) no sentido da captação do seu sentido pleno (à custa de inferências interpretativas derivadas ou inspirada nos quadros de referência teóricos do investigador), por zonas menos evidentes constituídas pelo referido ‘contexto’ ou ‘condições’ de produção”(p. 304-305).

Complementarmente Bardin (2011, p.47) determina a análise de conteúdo como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações” e que tem como objetivo identificar “indicadores” que possibilitem aos pesquisadores um maior entendimento das significações das declarações dos autores, permitindo dessa forma “a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens”.

De acordo com estes pressupostos, e segundo Amado, Costa e Crusoé (2014), a análise de conteúdo operacionaliza-se em função do seguinte conjunto de etapas:

- ✓ “Definição do problema e dos objetivos do trabalho;
- ✓ Explicitação de um quadro de referência teórico;
- ✓ Constituição de um corpus documental;
- ✓ Leitura atenta e ativa;
- ✓ Formulação de hipóteses;
- ✓ Categorização” (p. 309).

Assim, foi através de um percurso que se realizou em função destas etapas que realizamos a análise de conteúdo das entrevistas que coletamos, a qual do ponto de

vista da categorização dos depoimentos obedeceu ao conjunto de procedimentos propostos pelos autores atrás referidos. Deste modo, a categorização iniciou-se através da construção de categorias congruentes com a abordagem teórica da problemática e desenvolveu-se em função dos processos de indagação que tendem a caracterizar uma tal operação. Deste modo, após uma leitura atenta, em função da qual estabelecemos hipóteses de pesquisa, começamos por subdividir os depoimentos em dois subcapítulos: (i) um deles em função da percepção dos entrevistados sobre a formação inicial de docentes e (ii) outro em função da percepção dos entrevistados sobre a avaliação pedagógica na formação inicial de docentes.

No primeiro subcapítulo, identificamos as categorias: (i) constrangimentos exteriores; (ii) formação curricular e pedagógica dos docentes que lecionam nos cursos em questão e (iii) desafios e mudanças a empreender. São categorias que resultaram do confronto estabelecido entre as intenções previstas nas questões e o resultado da análise a que submetemos os depoimentos, tendo como referência essas questões e o quadro teórico que as suportava. A partir dos diferentes tipos de categorias atrás enunciadas, foram-se construindo subcategorias no interior de cada uma delas, as quais foram sendo validadas e reformuladas à medida que a análise desses depoimentos ia avançando. Foi uma tal operação que esteve na origem de recortes sucessivos do texto que iam ocorrendo à medida que se analisava um depoimento, mas, igualmente, à medida que se iam analisando os restantes, podendo o resultado deste trabalho ser consultado no Anexo 5.

No segundo subcapítulo, procedeu-se da mesma maneira, tendo-se chegado ao seguinte conjunto de subcategorias: (i) dificuldades e obstáculos, relacionados com a avaliação pedagógica, ao nível dos cursos em questão; (ii) reflexões sobre a transformação das práticas de avaliação, ao nível dos cursos em questão; (iii) reflexões sobre as práticas de avaliação pedagógica dos entrevistados (Anexo 6)

Por fim, na etapa de análise e interpretação de dados desse trabalho passou-se para a fase da escrita de um texto interpretativo, onde, a partir dos depoimentos dos entrevistados, se tentou responder às indagações dessa pesquisa de maneira clara e fundamentada nas reflexões estabelecidas quadro teórico de referência desta dissertação.

4.6 Os participantes do estudo

Os participantes no estudo foram docentes e coordenadores de cursos relacionados com a formação inicial de professores da Educação Pré-Escolar, bem como do 1º Ciclo e do 2º Ciclo do Ensino Básico.

Tratou-se do que, nos projetos de investigação subordinados a uma racionalidade hipotético-dedutiva, se designa por uma amostra de conveniência, dado que um dos critérios para selecionar as pessoas entrevistadas foi a disponibilidade que manifestaram para responder ao convite que lhes endereçamos para participar no estudo. Os restantes critérios tinham a ver quer com a sua experiência de trabalho comprovada no campo da formação inicial de docentes quer com a sua inserção e reflexão no campo da organização e desenvolvimento curricular e da pedagogia, o que lhes permitia partilhar uma reflexão informada e sustentada sobre a problemática da avaliação das aprendizagens dos alunos, enquanto problemática que se enquadra nas áreas acima referidas.

No quadro da figura 5, caracterizam-se os participantes, a partir das suas habilitações académicas e funções.

Participante	Habilitações académicas	Experiência Profissional e Funções
A	✓ Curso de Formação de Professores do Ensino Primário (Bacharelato); ✓ Licenciatura de professores do segundo ciclo na área da Matemática e Ciências; ✓ Mestrado em Supervisão Pedagógica de docentes de Ciências da Natureza (Universidade do Minho); ✓ Doutoramento na área da Educação, em Metodologia de Ensino das Ciências (Universidade do Minho); ✓ Pós-Doutoramento em Educação na área do Ensino Experimental das Ciências (Universidade de Aveiro).	✓ Professora do primeiro ciclo do ensino básico durante 26 anos; ✓ Docente do Ensino Superior há mais de 14 anos nas áreas da Didática em Ciências, Metodologias de Investigação e Supervisão de Estágios; ✓ Coordenadora do Curso de Licenciatura em Educação Básica desde 2010/2011.
B	✓ Formação inicial em Educação de Infância (Bacharelato); ✓ Obtenção da Especialização em Educação Especial (Equivalência à licenciatura); ✓ Obtenção do Mestrado em Psicologia Educacional; ✓ Obtenção do doutoramento em Ciências da Educação.	✓ Foi educadora de infância durante 14 anos; ✓ Trabalha há 20 anos no Ensino Superior; ✓ Faz Supervisão da Prática de Ensino ou Estágio; ✓ Leciona outras unidades curriculares no domínio das pedagogias da Educação de Infância, bem como no Mestrado de Educação Especial.
C	✓ Curso de Educador de Infância (Bacharelato) ✓ Mestrado em Educação na Especialização, Educação e Desenvolvimento; ✓ Doutoramento em Ciência da Educação, na Especialização de Formação e Supervisão de Professores.	✓ Trabalha na formação inicial de docentes há 26 anos; ✓ Coordenadora de um Mestrado da Educação Pré-escolar e do 1º Ciclo do Ensino Básico.
D	✓ Concluiu a licenciatura em Filosofia; ✓ Concluiu o Mestrado em Filosofia Contemporânea;	✓ Está na formação de professores quase há 20 anos; ✓ Coordena um mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do Primeiro Ciclo do Ensino Básico, um

	✓ Concluiu uma Pós-graduação em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores; ✓ Concluiu o Doutorado em Teoria e História da Educação; ✓ Concluiu uma Pós-graduação em Neuro Educação.	mestrado em Supervisão e uma Pós-graduação em Transformação Educativa.
E	✓ Formação inicial em ciência da educação; ✓ Mestrado em avaliação em educação; ✓ Doutorado em teoria e desenvolvimento curricular.	✓ Começou trabalhando na formação ao mesmo tempo que fazia estágio; ✓ Coordenadora da pós-graduação em gestão e administração escolar; ✓ Professora regente em outras unidades curriculares.
F	✓ Concluiu a licenciatura em Filosofia; ✓ Concluiu o Mestrado em Supervisão Pedagógica; ✓ Concluiu o Doutorado com uma tese sobre práticas de avaliação da formação.	✓ Docente em cursos de formação inicial de professores do 1º Ciclo do Ensino Básico com 20 anos de experiência; ✓ Co-coordenador do mestrado em Supervisão.
G	✓ Bacharel em educação social; ✓ Trabalhou durante um ano numa equipa multidisciplinar no combate ao insucesso escolar; ✓ Fez licenciatura na área do ensino; ✓ Mestrado na área da educação na área de especialização em formação de professores; ✓ Doutorado em educação na área do desenvolvimento da competência relacional.	✓ Docente do ensino superior há 22 anos; ✓ Faz supervisão de estágios no primeiro ciclo; ✓ Leciona várias unidades curriculares ligadas às metodologias de investigação e ao sistema educativo e organização curricular na licenciatura educação básica e na licenciatura de educação social.
H	✓ Bacharelato em contabilidade e administração; ✓ Licenciatura em professor do ensino básico na variante educação visual tecnológica. ✓ Mestrado em ciências da educação na área de especialização de formação de professores ✓ Doutorado em estudos da criança.	✓ Foi professora do ensino básico por 4 meses; ✓ Logo foi chamada para dar aula na Escola Superior de Educação; ✓ 21 anos dando aula na Escola Superior de Educação; ✓ Atualmente é professora adjunta.

Fig. 5 - Caracterização dos Participantes do Estudo

Foi através dos depoimentos destes docentes, cuja disponibilidade se agradece, que pudemos dispor de um conjunto de dados particularmente valioso para aprofundar e complexificar a reflexão sobre as experiências avaliativas vividas pelos estudantes, futuros professores, vistas neste trabalho como experiências de avaliação decisivas sobre cujo impacto importa refletir.

CAPÍTULO 5 - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Este é o capítulo em que se pretende apresentar e refletir sobre os dados obtidos quer por via da análise dos planos de estudos de alguns cursos de formação inicial de docentes relacionados com a Educação Pré-Escolar e os 1º e 2º ciclos do Ensino Básico, quer por via da análise de conteúdo das entrevistas de docentes e coordenadores que intervêm nesses cursos.

Assim, subdividimos este capítulo em dois subcapítulos, começando por apresentar a reflexão produzida a partir dos resultados da análise dos planos de estudo, seguindo o roteiro que já foi divulgado no capítulo referente às opções metodológicas. No subcapítulo seguinte, refletiremos sobre a análise e reflexão de docentes e de coordenadores dos cursos atrás referidos acerca da avaliação pedagógica, quer como temática decisiva no âmbito dos projetos de educação escolar, quer como problemática nuclear da ação formativa que dinamizam no âmbito desses cursos. Trata-se de uma decisão que foi, igualmente, anunciada e justificada no capítulo anterior e deverá ser compreendida à luz dos objetivos do projeto de pesquisa que desenvolvemos.

5.1 A avaliação pedagógica em cursos de formação inicial de professores: Análise dos planos de estudo

No subcapítulo onde descrevemos e justificamos os fundamentos e as opções metodológicas que foram adotadas para se desenvolver o projeto de pesquisa que se enquadra nesta tese, defendeu-se que a análise dos planos de estudo poderia fornecer informação valiosa, entre outras coisas, acerca dos processos de avaliação que se dinamizam nos cursos que selecionamos para proceder ao estudo de caso que dinamizamos. Afirmamos, também nesse subcapítulo, que os dados resultantes da análise documental, pese a sua importância, não seriam suficientes, em qualquer circunstância, para se compreender as opções e os fundamentos das decisões no domínio da avaliação pedagógica dos alunos no âmbito dos cursos da formação inicial de professores. O que pretendíamos afirmar com esta advertência era que um trabalho de análise dos planos de estudo mais sólido e credível obrigava a assumir um conjunto de opções metodológicas que não tínhamos condições de respeitar, já que implicaria que dialogássemos com os docentes responsáveis pela elaboração dos programas das unidades curriculares analisadas, o que não nos foi possível.

Daí que a análise dos planos de estudo tenha servido, sobretudo, para compreender algumas das decisões assumidas por aqueles docentes relativas à avaliação pedagógica, em função das quais nos confrontamos com um conjunto de interrogações que serviu de suporte quer à elaboração dos roteiros que apoiaram as entrevistas semiestruturadas quer como suporte à reflexão produzida sobre os conteúdos destas entrevistas.

Tal como já foi referido no subcapítulo relacionado com a descrição dos procedimentos metodológicos, decidimos começar por identificar e distinguir as unidades curriculares em que a avaliação pedagógica não era um tópico dos seus programas de trabalho (Anexo 1) e as unidades curriculares no âmbito das quais a avaliação pedagógica era um tema que integrava os conteúdos das mesmas (Anexo 2). Como se constata pelo quadro da fig. 6, tivemos acesso aos programas de 603 unidades curriculares, ainda que tivéssemos identificado 658 unidades curriculares nos planos de estudo a que acedemos¹⁰.

Unidades curriculares sem acesso à ficha de unidade curricular	Unidades curriculares em que a avaliação pedagógica não é tópico dos programas	Unidades curriculares em que a avaliação pedagógica é um dos tópicos dos programas
55	470	133
	603	
658		

Fig. 6 - Identificação das Unidades Curriculares

A análise que empreendemos sobre as unidades curriculares em que a avaliação pedagógica não é um tópico dos seus programas permitiu-nos construir, então, o quadro que se apresenta na fig. 7.

Práticas Pedagógicas		Fundamentos Filosofia, História Currículo e Pedagogia	Didáticas		Políticas educação e organização e administração escolar	Sociologia	Matemática	Português	Ciências Naturais e/ou Experimentais	Literaturas, Humanidades e Ciências Sociais	Artes e Movimento
Pré- escolar	Outros		Pré- escolar	Outros							
7	25	16	5	7+42	4	5+1	66+2	30	35+3	61+1	63
Psicologia		Educação Especial		TIC		Cidadania e Formação Pessoal e Social		Metodologias de Investigação em Educação			
19		8+2		22		26+1		19			

Legenda:

- ✓ O algarismo de vermelho indica o nº de unidades curriculares que foram identificadas como unidades curriculares dirigidas quer para a Educação de Infância quer para o 1º CEB
- ✓ Os algarismos de azul indicam o nº de unidades curriculares que são opcionais.

¹⁰ É no anexo 2 que se encontram identificadas estas unidades curriculares

Fig. 7- Análise das Unidades Curriculares cuja Avaliação Pedagógica não é um Tópico dos seus Programas

Num outro quadro (fig. 8) apresenta-se o número de unidades curriculares em que a avaliação é um dos tópicos dos seus programas.

Práticas Pedagógicas		Didática de Português	Didática de Expressões, Artes e Movimento	Didática da Matemática	Didática de Estudo do Meio	Didática da História e Geografia de Portugal	Didática das Ciências da Natureza ou das Ciências Experimentais	Investigação e Avaliação em Educação	Desenvolvimento Curricular	Organização e Gestão Educacional
Pré-escolar	Outros									
4	41	11	10	9	4	6	8	1	7	5
Metodologias de Intervenção Educativa		Educação Especial	TIC	Problemas do desenvolvimento e da aprendizagem		Políticas Atuais de Educação Básica	Didáticas da Educação de Infância	Literatura para a Infância		Fundamentos da Ação Pedagógica
11		2	4	3		1	4	1		1

Fig. 8 - Análise das Unidades Curriculares cuja Avaliação Pedagógica é um Tópico dos seus Programas

Numa primeira comparação entre os dados que se fornecem nos quadros apresentados o que se constata é que a avaliação pedagógica tende a ser um dos temas de unidades curriculares relacionadas ou com as práticas pedagógicas ou com as didáticas e as metodologias de intervenção educativa. É também interessante notar que, como seria expectável, é um tema de unidades curriculares que se enquadram no domínio do «Desenvolvimento Curricular». Podendo perguntar-se porque é que no quadro da fig. 7 se identificam 54 unidades curriculares no domínio das «Didáticas» onde a avaliação pedagógica não é um dos tópicos dos seus programas de estudo, só poderemos afirmar que não temos condições de responder a uma tal questão, dado que isso implicaria assumir uma opção metodológica que não tínhamos condições de concretizar.

Por isso, o nosso objetivo focalizou-se na tentativa de identificar as tendências das práticas avaliativas relacionadas, apenas, com as unidades curriculares em que a avaliação pedagógica é um dos tópicos dos programas. É o resultado desse trabalho que se apresenta agora nos quadros das fig. 9, 10 e 11.

Unidades curriculares	Instrumentos de avaliação
Práticas Pedagógicas	1. Relatório(s) e desempenho no estágio¹¹ 2. Elaboração do projeto e relatório 3. Relatório + trabalhos a realizar sobre cada domínio científico 4. Plano de intervenção+Intervenção+Reflexões+Dossiê+Relatório final 5. Relatório de observação e autoavaliação+Relatório de intervenção 6. Portefólio em grupo+Relatório Individual+Frequência (2)

¹¹ Há ficha de unidades curriculares em que se define, ao nível da avaliação do «estágio» que os estudantes realizam, a ponderação da classificação a atribuir pelo supervisor e pelo orientador.

	7. Portefólio individual ¹² 8. Projeto+Apresentação e discussão+Reflexão em contexto+Participação em fóruns de discussão+Relatório 9. Anteprojeto do estágio+Aulas+Participação dos estudantes nas aulas 10. Teste escrito e trabalho de grupo (1)

Fig. 9- Análise Instrumentos de Avaliação

Partindo das informações disponíveis pode afirmar-se que parece haver coerência entre os critérios de avaliação estabelecidos e os instrumentos de avaliação propostos, podendo haver, de qualquer modo, uma reflexão a fazer relativamente:

- a) à possibilidade de haver algumas redundâncias nalgumas das soluções apresentadas (Exemplo: instrumentos de avaliação referidos nos pontos 4 e 8 do quadro atrás apresentado);
- b) à congruência entre ao projeto de avaliação que pressupõe a utilização de um teste escrito e os objetivos da unidade curricular (situação referida no ponto 10 do quadro atrás apresentado);
- c) ao modo como se avaliam as aulas e a participação dos estudantes nessas aulas, do ponto de vista da validade e adequação dos critérios e das estratégias implementadas para os operacionalizar.

Unidades curriculares	Instrumentos de classificação
Didática da Educação de Infância	1. 2 trabalhos de grupo + Ensaio individual 2. Trabalhos individuais+trabalhos de grupo+atividades de expressão oral+atividades de escrita 3. Proposta de intervenção pedagógico-didática+Episódios de carácter pedagógico-didático observados+Trabalho individual+participação nas aulas 4. Trabalho de investigação individual ¹³ +Apresentação oral
Didática do Português	5. Trabalhos de grupo+Trabalhos individuais+Projetos+Portefólios 6. Trabalho escrito em grupo+Participação nos trabalhos nas sessões presenciais 7. Trabalho+Assiduidade+Teste 8. 2 trabalhos 9. Projeto+Reflexão Escrita + Participação, interesse, assiduidade, capacidade crítica e inovação 10. Planificação de atividades em grupo+Reflexão escrita individual

¹² Há fichas de unidades curriculares em que se identifica, apenas, o portefólio como instrumento de avaliação e outras em que se identificam as componentes do relatório e o seu peso específico.

¹³ Critérios: Conhecimentos científicos, capacidade de relacionar conteúdos, capacidade de análise e síntese, espírito crítico, clareza e pesquisas adicionais relacionadas.

	11. Portefólio em grupo+trabalho individual+participação nas aulas 12. Participação+Trabalho escrito realizado na aula+Trabalho apresentado oralmente
Didática do Estudo do Meio	13. Trabalhos de grupo+Trabalhos individuais+Projetos+Portefólios 14. Trabalho 15. Teste+Projeto pedagógico-didático+Participação 16. Análise e discussão de textos+Trabalho de pesquisa+realização de trabalhos experimentais+construção de guiões didáticos+construção de fichas de trabalho+testes de avaliação+avaliação de outros materiais pedagógicos
Didática da História e Geografia de Portugal	17. Sínteses das aulas+Apresentações orais+Construção de uma planificação 18. Assiduidade, participação+Reflexão crítica+Tarefas+Apresentação oral 19. Trabalho individual+Apresentação 20. Teste+Construção de um portefólio em grupo 21. Construção de um portefólio+Teste teórico-prático
Didática das Ciências da Natureza e/ou Experimentais	22. Trabalhos de grupo e individuais+Comunicação e debate+Participação, reflexão e partilha 23. Trabalho individual + Trabalho de grupo 24. Participação nas aulas + Trabalho de articulação curricular+Trabalho de grupo+Ensaio 25. Teste com consulta+Trabalhos de grupo e apresentação oral+Participação 26. Teste com consulta+Construção de um guião de uma visita de estudo+Planificação de uma unidade temática
Didáticas das Expressões, das Artes e do Movimento	27. Trabalhos de grupo+Trabalhos individuais+Projetos+Portefólios 28. Prestação nas aulas+Comportamentos e atitudes 29. Trabalho em grupo de natureza interdisciplinar 30. Participação+Capacidade de compreensão, análise e reflexão+Realização de produtos individuais+Teste+Trabalho de grupo e apresentação 31. Processo (Participação+Capacidade de compreensão, análise e reflexão) + Produtos (teste/trabalhos) 32. Assiduidade e participação+Planificação de atividade+Dinamização de atividades 33. Assiduidade e participação+Planificações+Dinamização das atividades 34. Prova individual escrita+Trabalho escrito sujeito a defesa oral 35. Planeamento de uma unidade didática em grupo+Reflexão crítica individual 36. Participação nas aulas+Trabalho e apresentação oral do mesmo+Preparação da dinâmica
Didáticas Específicas	37. Elaboração de um projeto para intervir + Prova escrita 38. Participação e realização das tarefas nas aulas + Prova escrita 39. Trabalho de grupo sobre um tópico do programa + Prova individual 40. Ensaio + Trabalho de grupo (elaboração e apresentação)
Didática e Tecnologia Educativa	41. Participação e realização de trabalhos práticos + Teste teórico-prático

Fig. 10- Análise Instrumentos de Classificação

Como já o referimos anteriormente, recusamo-nos a propor qualquer tipo de conclusões acerca das conceções e práticas educativas dos docentes que lecionam as unidades curriculares constantes do quadro em análise. Não é possível fazê-lo sem se entrevistar esses docentes e sem ter acesso aos instrumentos que orientam o processo de avaliação, bem como aos produtos resultantes do referido processo.

O que nos é permitindo é enunciar um conjunto de questões que possam servir de pretexto para a reflexão sobre o impacto formativo das práticas de avaliação que os estudantes vivem no âmbito dos cursos que os habilitam para o exercício da ação docente nos mais diversos níveis de escolaridade. Tais questões serviram, igualmente, para planejar as entrevistas e, de algum modo, para contribuir para a sua análise.

Deste modo, num primeiro momento, gostaríamos de começar por chamar a atenção para uma tendência que tem a ver com a utilização dos testes como instrumentos exclusivos ou decisivos de avaliação pedagógico nos cursos de formação inicial de professores que abordamos. O que se constata é que a sua utilização é claramente superior nas unidades curriculares em que a avaliação não é um dos conteúdos dos programas. De acordo com os cálculos que fizemos em 36,8% destas disciplinas os testes/provas escritas são utilizados como instrumentos de avaliação classificatória¹⁴. No caso das unidades curriculares em que a avaliação é um tópico dos seus programas a percentagem decresce para 15,6%, calculada a partir das ocorrências que se evidenciam no quadro da fig.11.

Domínios das unidades curriculares	Nº de testes¹⁵
Didáticas	9
Práticas pedagógicas	1
Outras unidades curriculares	11
TOTAL	21

Fig. 11- Percentagem Unidades Curriculares

segunda

nota

que gostaríamos de valorizar diz respeito ao recurso a critérios de avaliação em atividades de expressão oral, participação nas aulas, episódios de carácter pedagógico-didático observados, processo (participação+capacidade de compreensão, análise e reflexão) ou prestação na aula. Sem se pretender especular acerca do modo como se operacionaliza a avaliação destas atividades, importa referir os riscos das análises de

¹⁴ Em 469 unidades curriculares, identificamos em 173 dessas unidades curriculares o recurso aos testes/provas escritas. Importa referir que só contabilizamos a sua utilização uma única vez, mesmo quando identificamos situações em que há mais do que um teste escrito.

¹⁵ De acordo com os dados deste quadro, a percentagem calculada (15,6%) resulta do facto de se confrontar o nº de testes/provas escritas com o nº total de unidades curriculares (134 unidades) que se enquadram na classificação «Unidades curriculares em que se aborda a avaliação pedagógica como tópico dos seus programas».

desempenho dos alunos que assentem em critérios difusos ou implícitos, os quais se fazem sentir quer no rigor das classificações atribuídas e, igualmente, no modo como, através de tais práticas, se contribui para modelar o comportamento dos estudantes. É esta dimensão modeladora que tem um impacto formativo que não poderá ser negligenciado, sobretudo, quando contribui para reforçar o que se anuncia que não deve ser feito, mas que estes estudantes, muitas vezes, viram fazer, no Ensino Básico e no Ensino Secundário, por parte dos seus professores.

Uma terceira nota a partilhar relaciona-se com a utilização de critérios como a assiduidade ou o interesse, capacidade de análise e síntese ou espírito crítico que devem ser objeto claro de explicitação e de discussão com os estudantes, tendo em conta as razões que justificam que a assiduidade seja um critério de avaliação e como é que isso não colide com a possibilidade legal dos estudantes faltarem a um determinado número de aulas. No caso do interesse e das restantes atitudes enunciadas importa esclarecer como é que se pode promover uma avaliação rigorosa das mesmas, sem se abrir as portas a comportamentos avaliativos arbitrários por parte dos docentes. Mais uma vez, estamos perante um conjunto de preocupações idênticas àquelas que foram referidas a propósito da problemática enunciada no parágrafo anterior.

A quarta nota resulta da valorização das «sínteses das aulas» como objeto de avaliação. Não queremos nem podemos produzir veredictos, pelas razões já atrás enunciadas, o que pretendemos é discutir, mais uma vez, o eventual impacto de um cenário em que alertamos para os riscos de uma operação avaliativa que, para além de intervir na justiça da classificação a obter pelos estudantes não lhes permite, porventura, defrontar-se com uma reflexão sobre avaliação que é decisiva do ponto de vista da sua formação como docente. Não há razões para recusar as sínteses das aulas como objeto de avaliação, ainda que se deva discutir como é que se operacionaliza um tal processo, de forma a salvaguardar a dimensão formativa do mesmo.

Até que ponto faz sentido produzir uma média ponderada, ou não, das sínteses das aulas? Não é expectável que um estudante tenha mais dificuldades nas primeiras sínteses e necessite de um *feedback* adequado dos professores para adquirir experiência e desenvolver as suas competências? Até que ponto é rigoroso produzir essa média ponderada, quando se corre o risco das primeiras sínteses penalizarem a classificação dos estudantes, impedindo de se reconhecer o quanto se mostram capazes

de fazer, fruto do processo de formação e de aprendizagem em que estiveram envolvidos.

Desconhecemos se esta é a prática dos docentes que lecionam as unidades curriculares que constam dos planos de estudos que analisamos, ainda que saibamos estar perante uma possibilidade credível disso poder acontecer, tal como, na parte teórica, se foi advertindo a partir da reflexão de D. Fernandes (2021). Por isso, não podendo concluir-se o que quer que seja acerca do assunto em análise, podemos alertar, contudo, para a possibilidade de estarmos perante um obstáculo ao desenvolvimento de um projeto de formação de docentes capaz de responder quer aos desafios e exigências de uma escola mais inclusiva, quer aos desafios e exigências de uma escola mais disponível para contribuir intencional e deliberadamente para o desenvolvimento das aprendizagens efetivas dos seus alunos, quer, finalmente, aos desafios e exigências de uma escola mais rigorosa, do ponto de vista das suas práticas de avaliação. Uma escola que, por isso, seja, igualmente, uma escola mais rigorosa e significativa em termos das decisões curriculares e pedagógicas dos seus professores.

Na quinta nota, que é suscitada pelas reflexões que temos vindo a produzir, pretendemos afirmar, apenas, que o rigor para o qual temos vindo a apelar, distinguindo-se os momentos da avaliação formativa dos momentos da avaliação classificatória, valorizando-se a necessidade de avaliar de forma criteriosa ou, ainda, identificando critérios congruentes com as decisões curriculares e pedagógicas adotadas que, no seu conjunto, não percam de vista a necessidade da avaliação constituir-se como um instrumento potenciador das aprendizagens, é uma problemática que afeta os testes, os trabalhos de grupo, os portefólios, os relatórios de estágio, etc. Caso as instituições de ensino superior não prestem a devida atenção às questões atrás enunciadas estarão, certamente, a penalizar a possibilidade dos seus estudantes serem formados para abordarem o processo de avaliação de um outro modo. É que não basta estudar, discutir e refletir sobre a avaliação nas aulas dedicadas à mesma, se aquilo que se estuda e reflete for atraído pelas práticas de docentes que nessas e noutras disciplinas acabam por fazer o contrário daquilo que é ensinado aos estudantes.

Em conclusão, a partir desta abordagem suscitada pela reflexão sobre os resultados da análise dos planos de estudo, passamos a usufruir também de um conjunto de questões que serviram de suporte quer à construção dos roteiros das

entrevistas quer ao trabalho de processamento e discussão dos dados resultante da análise de conteúdo das mesmas.

5.2 A avaliação pedagógica: Análise da reflexão de docentes e coordenadores de cursos de formação inicial de professores

A discussão da análise de conteúdo das entrevistas será apresentada em função de dois capítulos principais: (i) a perceção dos entrevistados sobre a formação inicial de docentes da Educação Pré-Escolar e do 1º e 2º ciclos do Ensino Básico e (ii) A perceção dos entrevistados sobre a avaliação pedagógica na formação inicial de docentes da Educação Pré-Escolar e do 1º e 2º ciclos do Ensino Básico.

Se é o segundo dos capítulos que se relaciona diretamente com o tema da dissertação, importa reconhecer que a função do primeiro capítulo é a de enquadrar a reflexão que se propõe no capítulo anterior, o que significa que, do ponto de vista da análise estamos perante desafios diferentes. No primeiro capítulo, o registo será mais descritivo, enquanto no segundo se transita para um registo mais interpelativo.

Assim, para se organizar a apresentação e a discussão dos dados estruturou-se o capítulo acerca da «perceção dos entrevistados sobre a formação inicial de docentes da Educação Pré-Escolar e do 1º e 2º ciclos do Ensino Básico», em dois subcapítulos: um referente aos constrangimentos que afetam a organização e o funcionamento dos cursos e outro relacionado com os desafios e as mudanças a empreender neste âmbito. No primeiro destes subcapítulos cruzam-se os dados referentes aos depoimentos dos entrevistados que abordam, em primeiro lugar, as implicações do processo de Bolonha, o efeito da dupla tutela, a falta de autonomia das instituições para definir os planos de estudos, as assimetrias regionais e a imagem pública sobre a profissão docente como causas da uniformização dos planos de estudo e do desfasamento entre os planos de estudo e os desafios da profissão. Num segundo momento, abordar-se-ão outros tipos de constrangimentos, como aqueles que se referem ao perfil dos alunos que frequentam os cursos de formação inicial de docentes ou o regime de acesso a que estes estudantes se encontram sujeitos e, num terceiro momento, refletir-se-á sobre a formação curricular e pedagógica dos formadores de professores, particularmente das lacunas dessa formação.

No segundo subcapítulo abordam-se os desafios e as mudanças a empreender. Começando pelos desafios com que se confrontam os cursos de

formação inicial de professores, evidenciam-se, a partir dos depoimentos recolhidos, quer os desafios relativos às políticas relacionadas com a formação profissional de docentes, quer os desafios relativos aos riscos das respostas formativas para suprir a carência de docentes, quer os desafios relativos à construção de respostas consequentes para lidar proativamente com o perfil dos alunos, quer os desafios relativos aos equívocos conceituais estruturantes que afetam os cursos de formação inicial de professores. Em seguida, abordam-se as mudanças a empreender, tenham essas mudanças a ver ou com as iniciativas curriculares e pedagógicas ou com a articulação interdisciplinar e cooperação entre professores nos contextos da formação inicial ou com a necessidade de uma maior proatividade neste âmbito ou, finalmente, com a necessidade de se repensar a investigação em Ciências da Educação.

Em suma, o que é decisivo para a dissertação será, sem dúvida, a reflexão sobre os desafios e as mudanças, dado que nos podem revelar até que ponto a avaliação é considerada um desafio e contemplada como mudança a empreender ou se se enquadra nas perceções dos entrevistados como uma problemática relacionada com a formação curricular e pedagógica.

O segundo capítulo, «A perceção dos entrevistados sobre a avaliação pedagógica na formação inicial de docentes da Educação Pré-Escolar e do 1º e 2º ciclos do Ensino Básico» será organizado em três subcapítulos: (i) Dificuldades e obstáculos, relacionados com a avaliação pedagógica, ao nível dos cursos em questão¹⁶; (ii) Reflexão sobre a transformação das práticas de avaliação, ao nível dos cursos em questão¹⁷ e (iii) Reflexão sobre as práticas de avaliação pedagógica dos entrevistados.

Este é o subcapítulo decisivo, onde se podem estabelecer vínculos, por via da confirmação, do esclarecimento ou dos reconhecimentos das tensões e contradições, quer entre os dados que se evidenciam neste capítulo e alguns dos dados referentes ao

¹⁶ Os dados referentes à perceção dos entrevistados sobre as dificuldades e obstáculos referentes à avaliação pedagógica no sistema educativo português são dados que se mobilizam de forma subordinada aos dados relativos às dificuldades e obstáculos que os entrevistados percecionam nos cursos de formação inicial de professores.

¹⁷ Os dados referentes à perceção dos entrevistados sobre a transformação das práticas de avaliação pedagógica no sistema educativo português são dados que se mobilizam de forma subordinada aos dados decorrentes sobre o mesmo assunto nos cursos de formação inicial de professores.

subcapítulo anterior, quer entre os dados relativos a cada um dos três tópicos acabados de referir.

Do ponto de vista do plano da apresentação e discussão dos dados, começaremos por abordar as dificuldades e obstáculos referentes à avaliação pedagógica, em geral, que foram identificados pelos entrevistados, nomeadamente a perspetiva circunscrita de avaliação, a visão punitiva que a mesma suscita, a ausência de rigor ao nível da avaliação pedagógica e os equívocos conceituais, a responsabilização da formação inicial e as carências ao nível da formação ou, ainda, os constrangimentos institucionais.

Em seguida, abordaremos as dificuldades e os obstáculos ao nível da avaliação pedagógica que os entrevistados identificam ao nível dos cursos de formação inicial de docentes. Em primeiro lugar, a ausência de formação curricular e pedagógica dos docentes relacionados com a formação inicial, as práticas de avaliação circunscritas, a falta de articulação entre Currículo e Avaliação, a relação entre uma cultura escolar competitiva e a avaliação, a desvalorização da avaliação formativa face à avaliação classificatória e o imobilismo profissional. Em seguida, aborda-se, ainda no domínio das dificuldades e dos obstáculos identificados pelos entrevistados, a socialização escolar anterior dos alunos e o comportamento destes, para, finalmente, num terceiro momento, se abordar as condições institucionais em que se desenvolve o trabalho dos professores da formação inicial e as dificuldades de gestão do tempo por parte dos docentes.

No subcapítulo seguinte apresentam-se os resultados da análise sobre a reflexão produzida pelos entrevistados acerca da transformação das práticas de avaliação, ao nível dos cursos em questão. Tal como no subcapítulo anterior começaremos pela reflexão que diz respeito às mudanças a promover no domínio das práticas de avaliação em geral, onde se corrobora, apenas, a necessidade de se promover um maior investimento na formação para que um tal objetivo possa ser concretizado.

Passando para o domínio mais específico da transformação das práticas de avaliação nos cursos de formação inicial de docentes, abordaremos neste âmbito, a partir dos depoimentos dos entrevistados, a necessidade de se reconfigurar a relação

entre pedagogia e avaliação, a sua visão acerca da avaliação ser entendida como uma problemática transversal, a valorização da avaliação formativa, a valorização da autoavaliação, a valorização do princípio do isomorfismo pedagógico ou a afirmação da necessidade de se valorizar o percurso dos estudantes como prioridade avaliativa. Finalmente, aborda-se a necessidade de se investir na reflexão institucional.

O último subcapítulo é dedicado à reflexão sobre as práticas de avaliação pedagógica dos entrevistados, organizando-se o texto em torno dos depoimentos que abordam os fundamentos da avaliação, os quais refletem sobre o ato de avaliar ou como um ato necessário para promover aprendizagens ou como um ato que é decisivo para determinar aprendizagens. Em seguida, abordam-se as problemáticas inerentes à avaliação diagnóstica, à avaliação sumativa e à avaliação contínua. Uma outra problemática é a da reflexão através da qual se defende a necessidade de ter em conta as singularidades da avaliação em função das características das unidades curriculares ou o reconhecimento de tais singularidades em função das características dos alunos. O texto aborda, ainda, as ações específicas relacionadas com a avaliação, nomeadamente o estatuto da reflexão, as ponderações, os critérios e rubricas, a importância do feedback e alguns dos procedimentos adotados pelos docentes que são vistos como relevantes. Por fim, e a partir do depoimento de um entrevistado, reflete-se sobre o Projeto MAIA como um projeto de referência no quadro da reflexão sobre avaliação pedagógica.

O capítulo termina com uma conclusão onde se produz quer uma síntese dos dados mais relevantes, de acordo com os objetivos do estudo, quer uma reflexão final a partir dos consensos, das tensões e das contradições que foram sendo detetadas nos depoimentos dos entrevistados.

5.3 A percepção dos entrevistados sobre a formação inicial de docentes da Educação Pré-Escolar e do 1º e 2º ciclos do Ensino Básico

Este subcapítulo encontra-se organizado em função de três tópicos estruturantes: (i) Os constrangimentos exteriores que, na perspetiva dos entrevistados, afetam a organização e o desenvolvimento dos cursos de formação inicial onde lecionam; (ii) A formação curricular e pedagógica dos docentes que lecionam nos

referidos cursos e (iii) os desafios e mudanças que na perspetiva dos entrevistados seria necessário empreender.

5.3.1 - Constrangimentos exteriores

A abordagem global dos resultados da análise dos dados das entrevistas, referentes aos constrangimentos exteriores que afetam, na perspetiva dos entrevistados, a estruturação e o desenvolvimento dos cursos, justifica que tenhamos organizado os seus depoimentos em função do seguinte conjunto de categorias: (i) a falta de autonomia das instituições para definir os planos de estudo e as implicações do processo de Bolonha; (ii) o efeito da dupla tutela; (iii) as assimetrias regionais; (iv) a imagem da profissão docente; (v) a uniformização dos planos de estudos e o desfasamento entre os planos de estudo e os desafios da profissão; (vi) o perfil dos alunos e o regime de acesso dos estudantes aos cursos que formam docentes para a Educação Pré-Escolar e para o 1º e o 2º ciclos do Ensino Básico.

Pode afirmar-se que esta discussão sobre os constrangimentos exteriores começa por valorizar os constrangimentos que dizem respeito às decisões de formação que são da responsabilidade da tutela política. Por isso, neste âmbito, começa-se por chamar a atenção dos depoimentos dos entrevistados B e G que afirmam:

B - [...] a legislação de facto, é um constrangimento na proposta de formação que nós temos, porque as vezes há certas unidades curriculares que são pensadas e que podem ser concebidas e que nós desejamos acrescentar, e que sabemos que não, têm cabimento dentro da oferta formativa, que tem como várias unidades curriculares (p.3).

G - as instituições de formação inicial, tendo em conta aquilo que acabei de dizer, resta-lhes gerir da melhor forma a parca autonomia, porque eu digo mesmo, eles têm autonomia, mas a nossa autonomia é parca e falo concretamente (...) em relação à elaboração do plano de estudos. Porque eu falava há pouco que a prática de ensino supervisionada, na nossa opinião, tinha sido reduzida de uma reforma significativa e que isso não era bom para a formação de professores...(p.10).

Esta é uma acusação que tende a ser relacionada pelos entrevistados com a adesão de Portugal ao denominado processo de Bolonha, tal como se pode constatar pelo conjunto de testemunhos que se passam a partilhar.

O que eu sinto hoje é que após o processo de Bolonha, houve uma descaracterização da formação dos educadores e dos professores. Porque é que eu digo isto? Digo que antes de Bolonha, nós tínhamos processos na formação que desde o primeiro ano o estudante entrava e sabia e toda a formação estava

canalizada para o desenvolvimento das competências desse profissional para o respetivo nível de ensino (p.2).

C - Hoje em dia, nós temos aqui uma formação de professores dividida em 2 ciclos de estudo, portanto, ao nível de educação básica e depois um mestrado, profissionalizante, e que eu sinto é que existe, por mais que se tenta ao nível da licenciatura, a trabalhar nas questões essenciais daquilo que possa ser um perfil de educador professor para a saída do mestrado, o facto é que existe uma quebra e nós temos que pensar que a licenciatura não forma educadores nem professores e forma técnicos de educação, o que quer dizer que depois, ao nível do segundo ciclo de estudo, muito das áreas que o professor tem que dominar, são trabalhadas em um ano e meio, dois anos, de uma forma intensiva e que, na minha perspetiva, acho que não colmata aquilo que deve ser essa formação, e portanto, encontro várias fragilidades nessa formação ao nível do mestrado (p.2).

C - Começando nomeadamente até pela insuficiência de conteúdos que possam existir ao nível das didáticas, penso que há muito o que fazer (p. 2).

D - [...] Desde a declaração de Bolonha, que toda a formação de professores foi reestruturada e a formação de professores em Portugal, é muito fechada e eu explico o que quero dizer com fechada, é porque todo o plano curricular dos cursos tem que obrigatoriamente obedecer a um conjunto de unidades de crédito em componentes de formação muito específicas e que, em meu entender dá-nos pouca margem de manobra para introduzir, por exemplo, temas contemporâneos, temas que estão, digamos, que têm que ser discutidos e que ninguém deve deixar, vou dizer assim, uma licenciatura ou um mestrado e começar a exercer sem nunca ter ouvido falar deles, não é? (p.2-3).

F - as consequências de Bolonha, enfim, com o modelo de Bolonha, muita coisa mudou e para melhor. Mas há uma claríssima orientação prática e de mercado de trabalho, se quiser, que é dada neste momento aos cursos e que dificulta as instituições de ensino superior a avançarem com soluções, por exemplo não tenham o carácter imediato da empregabilidade (p.6-7).

H - [...] É precisamente para dar autonomia ao estudante, mas eu penso que a autonomia do estudante é pouca, porque eles não a querem ter. Acho que antes eles eram mais autónomos do que propriamente depois do outro. Isto, claro, eu estou a dar a minha opinião em função também da minha experiência (p.2).

H - [...] Eles não sabem muito bem, não se desenrascam, eles estão sempre a espera que o professor lhes de as mediações para como e onde fazer determinada atividade, tipos de estratégias, como documentar, técnicas utilizadas (p.3).

H- [...] E eu acho mesmo que os estudantes antes de Bolonha, eles ficavam muitas mais horas de trabalho autónomo. Portanto eu acho que Bolonha teve um efeito, mas ao contrário... As horas de contato dos estudantes no contexto de estágio também diminuiu consideravelmente, e teve que ser, nós tivemos que ajustar os cursos, em função do teto de Lei 79/2014, é o que está atualmente em vigor (p.3)

De um modo geral, considera-se que o Processo de Bolonha teve um impacto negativo na estruturação dos cursos, mesmo no caso do depoimento do entrevistado H que considera ter sido positiva a transição que esse processo estimulou. As razões invocadas são várias, nomeadamente os efeitos perniciosos da diminuição das horas de permanência no contexto de estágio, as dificuldades na gestão da carga horária das unidades curriculares relacionadas com o Mestrado, o que, para o entrevistado C, penaliza a formação dos estudantes ao nível de unidades curriculares que se relacionam diretamente com o futuro exercício da profissão docente, enquanto para o entrevistado D penaliza a possibilidade de uma formação mais ampla sobre temas contemporâneos. Por fim, o entrevistado H considera que a necessidade de valorização da autonomia dos estudantes, uma das bandeiras daquele processo, não passa, por razões várias, de uma ilusão.

Uma das consequências dos constrangimentos legislativos a que, na perspectiva dos entrevistados, estão sujeitos os cursos em análise, é referida pelo entrevistado A que considera que os planos destes cursos se encontram excessivamente uniformizados. Para a entrevistada, se se

consultar o curso de Educação Básica nas variadas instituições, elas são muito semelhantes, às vezes o que muda é um bocadinho o título da unidade curricular. Mas no todo o conteúdo é basicamente o mesmo, os candidatos até podem passar de uma para outra, que têm sempre creditações em uma ou outra, meia dúzia, porque o curso é aquilo, aquilo mesmo (p.3).

“No caso do curso de educação básica, não tem grande flexibilidade, ainda que nós pretendamos inovar, atualizar mais, flexibilizar, atualizar, mudar um bocadinho o curso, (...) Nós não podemos muito! (...). E nós não podemos muito porque é um curso um bocadinho formatado e, portanto, ele está legislado, como todos os outros por decreto, no entanto, tem que ter um determinado número de créditos em áreas determinadas e, portanto, nós não podemos ter muito disso” (p.3).

Uma das consequências desta situação faz-se sentir, na perspectiva dos entrevistados B e H, pelo desfasamento existente entre os planos de estudo e os desafios da profissão.

H - e eles [os alunos] também agora, para além daquilo que têm que fazer em termos no contexto no estágio, também têm que investigar sobre um tema, depois eu penso que eles acabam por estar muito mais preocupados com a investigação em si, pois estes têm depois de reverter para o relatório final da prática do ensino supervisionada, pois no final é algo de defesa pública, que a nota

em si, eles estão só mesmo profissionalizados após a conclusão dessa unidade curricular. Nós designamos de pesca e táticas no ensino supervisionado do que propriamente com a lecionação, com o pensar em boas práticas, não é? E perdem muito tempo a investigar, mas não investigam aquilo que se calhar será necessário para poderem lecionar uma boa aula... E essas práticas acabam por não corresponder muito às solicitações e exigências, por exemplo, a nível dos projetos da educação escolar e pré-escolar também, é e que tenham alguma congruência com as tais questões sociais e culturais atuais (p.4).

B – [...] elas queixavam-se por exemplo, da necessidade de ter mais unidades curriculares sobre necessidades educativas ou educação especial, ou saber mais sobre várias questões... (p.4).

Para o entrevistado G, o problema está no que designamos por efeito da dupla tutela, já que as Escolas Superiores de Educação se encontram sob a tutela do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, ainda que formem docentes para o Ministério da Educação. Na perspetiva desse entrevistado

quem conhece o processo responde-nos de imediato, ok, mas são vocês, docentes do ensino superior e as equipas que integram que elaboraram os planos de estudos e os propõem ao Ministério da Ciência e Ensino Superior e ao Ministério da Educação. Nós temos aqui dois ministérios, não sei se no Brasil é da mesma forma, mas nós temos dois ministérios distintos que estão virando um a trabalhar de forma direta connosco e outro trabalhar de forma indireta. O Ministério da Ciência e Ensino Superior regula a dinâmica política institucional das instituições de formação de professores, mas quem dá trabalho, ou quem dá a parte da empregabilidade dos professores, é o Ministério da Educação. Ou seja, há uma entidade política que confere a formação e há uma entidade política, uma entidade ministerial, que depois organiza todo o processo de colocação de professores. Eles deviam estar a trabalhar em consonância, mas nem sempre estão, e isso também traz dificuldades ao nosso trabalho (p.10).

Os restantes tipos de constrangimentos exteriores que influenciam, negativamente, na perspetiva dos entrevistados a sua ação como formadores de professores, dizem respeito à imagem desfavorável da profissão docente¹⁸ e às assimetrias regionais, tendo em conta que estas assimetrias são responsabilizadas, pelo entrevistado G,

“pela falta de candidatos, pelo menos nas instituições de ensino superior do interior. Nós que acompanhamos em setembro a colocação dos estudantes das

¹⁸ Estamos agora também a debatermo-nos com a falta de professores e vemos que temos de criar alternativas rápidas porque não temos docentes. A profissão não está com uma imagem apelativa, portanto, os jovens fogem (...) (A, p. 5).

O reconhecimento da profissão docente é algo que não beneficia a carreira docente, porque não é apelativa, é mesmo termo, não é apelativa, portanto, nós temos algumas dificuldades em captar alunos para a nossa formação (G, p. 4).

instituições de ensino superior do litoral, há uma grande divergência no número de colocações, porque o estudante só vem para o interior se não tiver colocação no litoral por razões várias que não são agora aqui não, não estamos agora aqui a discutir” (p. 6).

A falta de candidatos volta a ser abordada nos depoimentos dos entrevistados, ainda que para se referirem ao regime de acesso dos estudantes aos cursos que formam para a Educação Pré-Escolar e para o Ensino Básico.

A - Outra dificuldade que nós sentimos é, por exemplo, no caso das provas de acesso, com provas de acesso muito limitadas, penso que foi desde o Ministro o Nuno Crato, que incluiu a matemática como obrigatória e que nós pensamos que deveria ser sim opcional (...). E isso também é uma dificuldade com que nós nos debatemos, porque os candidatos fogem da matemática, qualquer curso que tenha, portanto não vem. Enquanto era só o português, que eu acho sim o português obrigatório, muito bem. Aliás, a profissão de professor é estruturante, se não houvesse a profissão de professor não havia as restantes. Portanto, acho muito bem que haja o português como obrigatório, a matemática, nem por isso...” (p.3).

H - Hoje ainda há outro problema nesta questão da frequência da licenciatura educação básica. Os alunos do ensino secundário terminam o seu curso e com certeza que não foram informados que, para serem professores, têm que ter nas provas de acesso, aquelas provas que fazem no final do 12º ano, as provas exatamente português, e matemática. Se não tiverem essas duas em simultâneo, não conseguem entrar na licenciatura em educação básica. Isso é um grande constrangimento, muito grande, porque isso foi alterado relativamente há pouco tempo, e precisamente que devia ser ao contrário. É isso que eu, eu acho que devia ser muito mais abrangente a possibilidade de entrarem para o curso da licenciatura (p.5).

Finalmente, ao nível da categoria dos constrangimentos exteriores, alguns dos entrevistados referem-se ao tipo de perfil de estudante que opta por estes cursos.

G - cada vez mais os alunos que chegam às nossas escolas, são alunos que o docente tem que se adaptar porque ele vem de uma geração que já não é a geração dos docentes que estão neste momento na formação e como tal, nós também temos que perceber esta dinâmica e integrar esta dinâmica, mas colocando o foco na atual política de formação de professores (p.5).

E - [...] Portanto, temos aqui um grande fator, que é falta de envolvimento dos nossos estudantes. A curiosidade também me parece que se foram que foram perdendo, o que é fundamental, e depois sobretudo e falta-me para mim e porque se calhar, porque são das ciências sociais, aqui a questão, a dimensão pessoal vem sempre muito ao de cima (p.5).

E - [...] Este para mim tem sido um cavalo de batalha, diria, mas também por conta dos últimos 2 anos que nós atravessamos. Nós temos anos que nos chegam e que nos dizem: "Ah, chatice ter aulas presenciais, temos também no online?". Porque? Porque online poderiam estar com as pernas no colchão, com os pés em cima de

uma mesa, a comerem tremoços com a webcan desligada. E nós não os víamos! No presencial isso acaba por não acontecer, não é porque eles estão connosco e o envolvimento tem de ser outro e acabam muitos por esmorecer também, mas parece-me que além de ser o nosso desafio enquanto docentes, o trazer esses estudantes para a sala de aula e ajudarmos a uma visão de futuro não é de desenvolvimento (p.5).

E - O quererem ser profissionais de excelência, de verdade, e aquilo que eu tenho sentido é que não há muito esta ambição por parte dos nossos estudantes e o esforço para nós é sempre maior” (p. 5).

E - Parece-me que também passa muito por esta fase, mais de desencantamento que é: "Para que é que eu vou estudar se há tanta gente que não conseguiu seguir sonhos?" Mas depois há outro a outros elementos essenciais que, nós temos muitos estudantes que entram em cursos superiores, que não são os desejados. Não é que não é um sonho de uma vida e então acabam por estar realmente aqui quiser a (desculpe a expressão) empurrar o curso com a barriga (p. 5).

E - [...] o fato de não querem aprender porque querem apenas cumprir pontos do programa e fazer as unidades curriculares e irem à vida deles, se aprenderem ou não aprenderem, isso não interessa. Estamos aqui num treino de memorização, não é? Portanto, eu decoro para me envolver e depois tem a ver com esta questão também, que é se eu não estou a fazer um percurso que é o meu percurso de sonho, que é aquele onde eu quero chegar e muitos deles não sabem onde querem chegar (p.6).

E - Parece que a primeira questão é, onde é que eu quero chegar? Seria fundamental e enquanto nós continuamos a ter estudantes sem grande caminho ou sem grande perspetiva, vai mexer muito difícil. E como é que nós podemos mudar? Podemos começar a mudar nesta nossa geração, a geração da Caroline, a minha, isto já não se desvia colocar, porque as nossas gerações já são gerações, muito cidadinas, não é? Já não viemos lá da aldeia, onde há pouca gente escolarizada.... (p. 7).

Não sendo objetivo deste projeto de pesquisa refletir sobre a natureza e qualidade dos cursos de formação inicial de docentes, decidimos não explorar os dados resultantes da análise de conteúdo produzida sobre os depoimentos dos entrevistados, cujo interesse, para nós, reside, apenas, no fato de evidenciarem alguma insatisfação com as condições que lhes são oferecidas para se afirmarem como formadores de docentes.

5.3.2 - A formação curricular e pedagógica dos docentes que lecionam nos cursos em questão

A problemática das lacunas reveladas, ao nível da sua formação curricular e pedagógica, por parte de docentes que lecionam nos cursos em análise é o objeto da reflexão que é proposta, apenas, pela entrevistada A, a qual afirma

“penso que esta dificuldade que nós temos, ou melhor, ela não é uma dificuldade, ela é uma constatação, é um facto, a maior parte dos professores do ensino superior não têm formação pedagógica e didática. Vemos, por exemplo, farmacêuticos estão a lecionar na Escola Superior de Saúde, por exemplo, ou melhor nas Escolas Superiores de Educação, que é o que nos diz mais respeito agora ao seu trabalho, as ESEs têm engenheiros, tem químicos, tem uma vasta lista de professores, mas a maior parte não tem formação didática e pedagógica, não tem formação de docentes em sua formação inicial!” (p. 4).

“[...] Portanto, para mim, essa é a falha maior que o as escolas têm, e o que se passa aqui da nossa Instituição, passa-se isso e nas outras também se passa, porque de facto vão admitindo, vão admitindo, não é uma exigência para ter acesso à docência no ensino superior e acho que isso é que é um bocadinho mau e que depois vai espelhar, vai se refletir na formação dos docentes, porque eles também não sabem para eles (...). Eles têm como referência o que aprenderam no seu percurso académico, quando eram alunos e depois replicam nas iguais, portanto, eu não vejo que a curto prazo haja uma mudança dessas dificuldades que o ensino superior está a enfrentar” (p.4 - 5).

“Eles têm muito conteúdo científico, muita informação, sabem muito de ciências, muito de matemática, sabem muito de história. Mas não tem a parte pedagógica ou didática, mas práticas letivas, não tem experiência das escolas, nem formação específica nessa área. Para mim, esse é um dos grandes entraves na formação inicial também” (p.5).

Se a constatação de que há obstáculos que impedem as instituições responsáveis pela formação inicial de professores de realizarem o trabalho que desejavam realizar é um dado, explorado no subcapítulo anterior, que pode ser pertinente para a reflexão a realizar no capítulo sobre as conceções e as práticas de avaliação pedagógica nessas instituições, as alegadas lacunas relativas à formação curricular e pedagógica dos docentes destas instituições é, em comparação, um dado mais decisivo, dadas as suas implicações formativas. A confirmar-se esta acusação, e nada nos impede de a considerar uma afirmação plausível¹⁹, tem de se concluir que uma lacuna tão expressiva como esta deverá ser vista como um problema que não pode ser ignorado quando se discute o que nesta dissertação se pretende discutir.

5.3.3 - Desafios e mudanças a empreender

A análise global das mudanças que os entrevistados propõem para responder aos desafios com que as instituições relacionadas com os cursos que temos vindo a abordar são confrontadas, foram enquadradas, por nós, nas seguintes categorias: (i) Mudanças a empreender ao nível das políticas relacionadas com a formação inicial de

¹⁹ Os dados referentes à análise dos planos de estudos não permitem, por exemplo, contrariar esta possibilidade.

professores; (ii) Mudanças a empreender ao nível das concepções e iniciativas curriculares e pedagógicas; (iii) Mudanças a empreender ao nível da articulação interdisciplinar e cooperação entre professores nos contextos de formação inicial; (iv) Necessidade de uma maior proatividade ao nível da formação inicial e (v) Necessidade de repensar a investigação em Ciências da Educação.

No caso das mudanças que se propõem ao nível das mudanças de política educativa, os entrevistados afirmam que

B- [...] Esta questão de ser um curso, uma formação bipartida a 3 anos, primeiro de licenciatura, que é condição para aceder aos mestrados. Que uma formação mais generalista que nós as vezes pensamos que podia já estar mais direcionadas para a formação de professores (p.3).

C - [...] Repensar a formação de educadores e professores, seria desejável repensar no sentido da existência de um mestrado integrado nesta formação, e não apenas nos ciclos de estudo e não ter esta exigência de dois ciclos de estudo. E claro a nível daquilo que são mestrados profissionalizantes repensar conteúdos, repensar aquilo que possa ser o que queremos para a formação de professores [...] Acho que, a nível de política pública! Tem que ser uma decisão a esse nível, não é? Agora claro que o contributo das várias instituições pode ser importante, portanto, vindo de cima, é muito importante (p.2).

F - ao nível da avaliação das instituições e dos cursos A3ES como é chamado, porventura, também justificaria alguma reflexão sobre a forma como essas avaliações externas estão a ser feitas, sejam alguns casos por falta de isenção, seja noutros casos, por um excesso de formalismo, que parece que é relativamente prejudicial (p. 6).

H - Curiosamente, temos alunos que terminaram a licenciatura, foram para França e são professores em França. E em Inglaterra também e, portanto, em Portugal, não dá... Para eles ficarem profissionalizados eles têm que ingressar num curso de mestrado profissionalizante para o ensino e também não podem ingressar no mestrado profissionalizante para ensino se não tiverem a licenciatura educação básica, os tais 3 anos, está estipulado na lei, portanto, se as políticas educativas não se alteram, nós temos menos candidatos à profissão (p. 5).

Estamos perante propostas que, por um lado, visam responder a alguns dos constrangimentos já referidos anteriormente pelos entrevistados e, por outro, que chamam a atenção para a necessidade de se mudar a política de acreditação da Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES), bem como a de circunscrever o tempo de duração e o foco dos cursos em análise, ao 1º ciclo de formação.

As mudanças a empreender ao nível das concepções e iniciativas curriculares e pedagógicas nos cursos em questão parecem-nos, do ponto de vista do seu alinhamento

com a temática desta dissertação, mais interessantes. Neste âmbito, os entrevistados A e B defendem

A – [...] Também depois há a mudança de mentalidade das pessoas, que demora décadas. De fato, o Ministério propõe diretrizes, faz sugestões... Há anos, os documentos curriculares e programáticos indicam sugestões metodológicas ativas, dinâmicas, sempre na via da construção do conhecimento por parte do aluno e na prática, isso não acontece porque tem a ver com as concepções que os professores têm acerca do ensino (p. 5).

B – [...] Procuramos um pouco a ideia do isomorfismo pedagógico no sentido deles se apropriarem de modos de fazer aquilo que não sabem fazer, e que depois possam utilizar nos seus contextos de trabalho (p.4).

São mudanças que parecem confirmar a hipótese de que é necessária uma qualificação curricular e pedagógica de maior qualidade dos docentes, ou de alguns dos docentes, que são professores em cursos de formação inicial de professores.

As mudanças a empreender ao nível da articulação interdisciplinar e cooperação entre professores nos contextos de formação inicial referem-se à necessidade de uma maior cooperação entre os docentes que lecionam nos cursos de formação inicial de professores.

B – [...] Outro tipo de intervenção, tem a ver também com o modo como nós nos articulamos uns com os outros, não é? Enquanto docentes, no sentido das unidades curriculares de investigação, articuladas com as didáticas, articuladas com o estágio, com a prática de ensino supervisionada, não deixam de ser intervenções ao nível de um núcleo mais restrito de professores, que somos nós (p. 5).

D - [...] Mas também sabemos que a esse trabalho nem sempre é realizado com um espírito de cooperar, não é operar em conjunto, elaborar em conjunto, mas sim dividir a tua parte da minha parte pronto, e nós temos que aceitar este desafio e fazer algo perante isso, que é, tradicionalmente a atividade de professor, sempre foi uma atividade muito solitária e nós precisamos derrubar estes muros e não são eu, eu, eu e a minha turma, mas sim, nós, não é? (p.3).

D - [...] Conseguir mesmo transformar esta profissão docente numa atividade profissional colegial, que é algo que ainda nos falta, eu acho que esse é um grande desafio (p.3).

D - [...] ter uma linguagem comum. Não estamos sempre cheios de modismos, não é? (p.3).

A necessidade de uma maior proatividade ao nível da formação inicial é, por sua vez, uma reivindicação de três entrevistados (D, F e G), os quais defendem que

D - Eu sinceramente, eu acho que passa sempre muito mais pela decisão docente, porquê? Porque eu acho que nós, quando estamos à espera que a política venha concretizar aquilo que nós consideramos que tem que ser mudado já é tarde, não é? Eu acho que passa sempre pela ação individual e que eu pretendia que fosse cada vez mais coletiva, isto é, que a necessidade, por exemplo, que a necessidade

que um professor sinta seja a necessidade que outro também sente. Porque os desafios são comuns e se pensarmos em conjunto a amplitude desse pensamento será certamente maior, não é? Por isso eu acho, claro que as decisões políticas podem, vou dizer assim, empurrar-nos para tal, mas quando é uma decisão docente, quando é uma decisão docente e depois institucional (não ser institucional e depois docente) ela terá muito mais frutos porque é necessidade que cada um sente, mas para isso nós temos de estar implicados, comprometidos... (p.5).

F - vale a pena pensar com alguma calma nas melhores soluções para tentar dignificar a carreira docente, por um lado, criar mais apelos a que os jovens possam querer ingressar nisto, mas manter alguma qualidade na formação (p. 6).

G - resta-nos sermos criativos recorrendo a estratégias perante todas estas, tendo por base decisões políticas, tendo por bases os constrangimentos de dinâmicas que acabei de explicar, resta-nos sermos criativos, resta-nos sermos, no sentido da captação dos estudantes, nomeadamente perante todos estes desafios ir tomando medidas que estão ao seu alcance, aqui em termos de proximidade, ou reduzindo o número, tendo um número baixo em termos de baixos em termos de valor de propina, criando condições de alojamento para os estudantes, porque apenas 30% dos nossos estudantes são provenientes da região. Portanto, a maior parte dos estudantes, 70% dos estudantes, são provenientes da região Norte, portanto, a questão do alojamento também é importante. Um corpo docente altamente qualificado, que é uma das políticas de incentivo do nosso Presidente é, de facto, a formação do corpo docente, seja uma bandeira apelativa para a captação de estudantes, esse corpo docente qualificado, que seja dinâmico e que envolva essa formação com dinamismo e com competência em prol do sucesso do estudante (p. 11-12)

Outra forma que nós procuramos é envolver sempre os estudantes nas decisões institucionais, por forma a que estes identifiquem com estas decisões institucionais, que eles percebam que fazem parte do processo e que não integram apenas o processo, eles fazem parte do processo, eles tomam parte nas decisões do processo, eles sim teorizam essas decisões das quais eles fizeram parte e isso motiva muito os estudantes para a trabalhar connosco (p.12).

Trata-se de testemunhos muito interessantes, dado que permitem contrariar o tipo de fatalismo que parece afirmar-se nos depoimentos referentes aos constrangimentos externos, atrás abordados, lembrando-nos que os contextos de formação inicial de professores são contextos diversos que não podem ser captados através de qualquer tipo de generalizações abusivas. Isto não significa que há docentes e propostas que podem constituir-se como obstáculos ao desenvolvimento de projetos de formação inicial congruentes com as necessidades, as exigências e as singularidades do tempo em que vivemos, assim como há docentes que são capazes de fazer o contrário.

Em conclusão, e tal como já o referimos, os dados obtidos interessavam-nos, apenas, como dados complementares da reflexão a produzir sobre a problemática da

avaliação pedagógica no âmbito das instituições que são o objeto da abordagem deste projeto de pesquisa. Como o afirmamos atrás, há dados mais relevantes do que outros que, a seu tempo, serão mobilizados quando aquela reflexão for produzida.

5.4 A percepção dos entrevistados sobre a avaliação pedagógica na formação inicial de docentes da Educação Pré-Escolar e do 1º e 2º ciclos do Ensino Básico

Neste subcapítulo, referente à apresentação e discussão dos dados, relacionados com a percepção dos entrevistados sobre avaliação pedagógica, os quais resultaram da análise de conteúdo das entrevistas, organizamos a reflexão que propomos no mesmo, a partir do seguinte conjunto de tópicos:

- a. Abordagem sobre o processo de avaliação pedagógica nas escolas portuguesas;
- b. Dificuldades e obstáculos, relacionados com a avaliação pedagógica, ao nível dos cursos de formação inicial onde os entrevistados lecionam;
- c. Reflexão sobre a transformação das práticas de avaliação pedagógica ao nível dos cursos de formação inicial onde os entrevistados lecionam;
- d. Reflexão sobre a transformação das práticas de avaliação dos entrevistados.

5.4.1 - Abordagem sobre o processo de avaliação pedagógica nas escolas portuguesas

A avaliação pedagógica nas escolas portuguesas é um tema que os entrevistados abordam nos seus depoimentos, o que não se estranha, dado que estamos perante especialistas e formadores de professores.

Um dos assuntos que é abordado é a ausência de rigor ao nível das práticas de avaliação que têm lugar nas escolas portuguesas que o entrevistado A denuncia nos seguintes termos:

A – “É uma forma muito indiferenciada, muito confusa de avaliar... Avaliação formativa, avaliação através da observação e não avança muito isso. E eu vou lhe dizer, vou lhe falar isto com segurança, porque, eu constato esses aspetos nos estágios, quando vou supervisionar as estagiárias elas têm que fazer a planificação da aula, tem a orientação da professora orientadora e na coluna da avaliação é logo o que eu vou ver, a coluna da avaliação, é a coluna que mais erros científicos apresenta! Nos objetivos lá vão fazendo, nas atividades lá vão descrevendo os conteúdos referindo. Muito bem, mas chega a coluna da avaliação por norma está errada.... (p.7).

A – Confundem os instrumentos de avaliação, formas de avaliação, o que vão avaliar. Não faz sentido que uma aula seja sobre sólidos geométricos, por exemplo, vamos à matemática, têm determinados objetivos, tem determinadas finalidades essa aula, e depois na coluna da avaliação... Observação direta, participação, interesse, portanto é assim, a aula que foi sobre determinado assunto, deveria ser avaliada esses assuntos ou não houve aprendizagens...

Poderiam pedir que identificassem os sólidos, distinguísse arestas, de faces de vértices, trabalhar em grupo, partilha de informação e então eu vou avaliar esses aspetos (p.7).

É a mesma entrevistada e, ainda, o entrevistado F que se referem, também, aos prejuízos de uma visão circunscrita de avaliação, referindo que

A - há uma lista enorme de competências, capacidade, atitudes que devem ser avaliadas, e que os professores descuram... Quer os professores que ensinam na formação inicial, quer os professores que orientam. Portanto, eu acho que isso também é... São os entraves, é a própria formação do professor, eles também pronto, eles ainda ou não têm conhecimento ou não valorizam a avaliação, para além da avaliação de conhecimentos, porque realmente isso dá mais trabalho ao professor. Temos que definir aquilo que realmente vamos avaliar, tem sido avaliado por conhecimento, é fazer o teste, é fazer a frequência, é fazer o trabalho escrito, a provinha, corrigir.... Replicou, replicou, não replicou o aluno pronto, tenho nota negativa nesse aspeto (p.8).

A - Vou dizer, eu fui a semana passada ver estágios e os professores continuam a fazer a clássica ficha de exercícios, agora vamos ver se todos perceberam e se estão a fazer bem, fichinha do livro, do manual escolar. Portanto, há muita forma de avaliar. Eu posso avaliar um aluno pela postura dele em um jogo, eu posso avaliar a postura dele em uma atividade experimental, avaliar a postura dele ao ler, ao recontar e ao dramatizar, e fazer as atividades sobre um conto, portanto, eu posso avaliar em muitos aspetos, mas continua em uma grande percentagem a avaliação sumativa, o teste, a fichinha do livro do manual (p.9).

F - A utilização de fichas é uma coisa traumática, os testes duvidamos não servem para rigorosamente nada e, portanto, trabalhamos com portfólios, trabalhamos com imagens, trabalhamos com filmes. Até porque agora desenvolvemos competências, argumentam e não conhecimentos e, portanto, as competências não são avaliáveis através dos mecanismos tradicionais. Isto são alguns dos exemplos de alguma escassez de pensamento crítico nos próprios docentes do ensino superior (p. 10).

A estes prejuízos, o entrevistado F acrescenta aqueles que se relacionam com a visão punitiva da avaliação pedagógica, defendendo que

F - E nós todos somos formatados para pensar a avaliação como uma coisa penosa. A senhora experiente, se der aulas, a senhora experiente perguntar aos seus alunos, por exemplo no ensino superior é fácil de fazer, faz-se uma pergunta muito simples, que é, gostava que vocês me dessem conta da experiência avaliativa mais significativa que tiveram na vida? 90% e estou a pecar por defeito, 90% das respostas são a dar-lhe conta de episódios traumáticos. No caso é absolutamente fantástico, é raríssimo encontrar alguém a dizer assim: "pá, tive uma situação avaliativa fantástica, fiz um trabalho e o professor ficou encantado com aquilo, eu saí de lá de peito cheio, cheio de orgulho, com autoestima e autoconfiança completamente elevadas". É raríssimo, ouvimos em contrapartida, houve o chumbo naquela disciplina, o trabalho que eu fiz que o

professor não me deu feedback, as exigências foram completamente absurdas que eram feitas, etc. (p. 11).

Independentemente das razões que assistem a ambos os entrevistados, interessava-nos, sobretudo, compreender a que fatores atribuíam as causas das situações que denunciavam. Para além dos equívocos conceituais, referidos pelo entrevistado F²⁰, e pelos constrangimentos institucionais a que os professores estão sujeitos, na perspetiva do entrevistado E²¹, os entrevistados A, B e E responsabilizam as carências de formação e a formação inicial por este estado de coisas, no domínio da avaliação pedagógica.

Para a entrevistada A,

“a falta de formação dos próprios professores é também outro aspeto, já agora vou acrescentar, enriquece um bocadinho mais a resposta é também o aspeto dos professores terem aquela ideia que avaliar é só avaliar conhecimentos, e portanto, como avaliar conhecimentos é óbvio, é lógico, nem vale a pena gastar muito tempo... Mas não, não é avaliar conhecimentos, porque se nós formos ver os referenciais curriculares, são as aprendizagens essenciais, o perfil aluno do aluno à saída da escolaridade básica, estratégia de educação para a cidadania são os 3 documentos que os professores têm como ferramentas para suas aulas, nenhum fala só na avaliação de conhecimentos, tem que haver uma avaliação de conhecimentos, isso está fora de questão, tem de haver” (p.8).

Para os entrevistados B e E, responsabiliza-se a formação inicial pela situação.

B – [...] É porque se eles não vivenciarem, só lhes disseram como se faz, não será suficiente, porque eles vão ter de sempre tendência a utilizar a maneira mais segura, que é aquela que eles conhecem, aquelas que eles experienciaram (p.5).

E - [...] É pior, mais grave, ainda são aqueles docentes que saíram do ensino superior há 4, 5, 6 anos, lá na última década, onde já andamos nesta luta de mudança de paradigma e ainda assim não sabem como mudar, portanto, alguma coisa há de estranho... Eu não quero dizer que foi a formação inicial, mas vou dizer, foi a formação inicial (p.9).

²⁰ **F** - na lógica do construtivismo social, em alguns casos mal digerido, cai-se nesta ideia de que a única coisa que interessa é o processo. Isto é, um exemplo, o produto não tem relevância e, portanto, a avaliação é para ser feito, e sim ao longo do processo, com lógicas auto avaliativas (p. 10).

²¹ **E** - [...] Ou então temos diretrizes institucionais, porque também as há, muito estreitas e que não permitem aos docentes também mudarem (p.9).

E - [...] E depois, mais grave ainda é termos isto tudo, isto tudo junto, que é termos uma direção que não é aberta à mudança. termos um professor que não desenvolveu as competências todas que devia ter desenvolvido e também temos uma zona onde não há tempo para o professor investir e entrar aqui quase que em uma linha de formação contínua, e de *refresh* para tentar perceber como fazer diferente, portanto temos aqui vários dramas em cima da mesa, quando falamos de avaliação (p.9-10).

Podemos considerar que estes depoimentos, de algum modo, contribuem para legitimar a importância desta dissertação, nomeadamente a atenção que se presta ao contributo das instituições responsáveis pela formação inicial de docentes no domínio da avaliação pedagógica. É que, e é interessante referi-lo, as respostas para os problemas atrás enunciados depende, conforme o entrevistado refere, de intervenções formativas adequadas.

A – [...] Dar formação intensiva, só na área da avaliação, já existe alguma coisa, mas curiosamente os professores não escolhem esses temas.... Escolhem aqueles ou que já dominam ou que aqueles que dão para progredir na carreira, portanto, era uma mudança formação intensiva só focalizada na parte da avaliação (p.9)

A – [...] a situação das provas de aferição que é maioritariamente, elas também avaliam conhecimentos, não é? Não é todas, mas já há mudanças, também avaliam o raciocínio, a comunicação agora também já há provas de aferição na área das instruções, gradualmente o assunto está a ser desenvolvido, trabalhado, mas penso que já devia haver então formação na área do domínio da avaliação, era o que poderia ajudar. O resto vem como o tempo (p.10).

5.4.2 - Dificuldades e obstáculos, relacionados com a avaliação pedagógica, ao nível dos cursos de formação inicial de docentes

A análise dos discursos sobre dificuldades e obstáculos, relacionados com a avaliação pedagógica em instituições relacionadas com a formação inicial de docentes da Educação Pré-Escolar e do 1º e 2º ciclos do Ensino Básico, permitiu identificar a existência de depoimentos que atribuíam essas dificuldades e obstáculos à ausência de formação curricular e pedagógica dos docentes relacionados com a formação inicial, às práticas de avaliação circunscritas destes docentes, à falta de articulação entre Currículo e Avaliação, à desvalorização da avaliação formativa face à avaliação classificatória ou ao imobilismo profissional. Trata-se de depoimentos que assumem que o desafio consiste em adotar outras práticas de avaliação nos cursos em questão. Outras razões que são invocadas remetem para causas que têm a ver com as condições institucionais disponíveis, as dificuldades de gestão do tempo, devido à multiplicidade de tarefas que os docentes têm de realizar, ou os efeitos da cultura escolar competitiva sobre avaliação. Finalmente, as causas são atribuídas à socialização escolar anterior dos estudantes e aos seus comportamentos.

Começando pelas causas que têm a ver com as práticas de formação e de avaliação dos professores relacionados com os cursos em questão, começa-se por

valorizar a alegada carência de formação dos docentes destes cursos. São três os entrevistados que defendem uma tal possibilidade, afirmando que

A – [...] Agora também depende dos professores que lecionam e vai encaixar naquilo disse um pouquinho, maior parte das pessoas não tendo a didática e a pedagogia em sua formação inicial, muitos descaram esses aspetos e avançam, e se calhar também abordam a temática da avaliação conforme eu acabei agora de referir... Uma forma indiferenciada, confusa, e olha até avanço mais.... Errada! Porque de fato apresentou forma errada (p.7).

B - Eu não vejo obstáculos aqui, não, o maior obstáculo pode ser a prática pedagógica docente (p.8).

E - [...] Mas há aqui várias questões que nós podemos colocar em cima da mesa e há várias dimensões. Uma delas é um professor não conseguir mudar a sua visão, não é? E vai para uma sala de aula a pensar que ‘ok, eu tenho que fazer testes, eu tenho que ter um elemento final para devolver um valor para os alunos’,. Esta é uma perspetiva. Outra perspetiva é o professor, tem muita vontade de fazer diferente, mas não sabe como fazer, não sabe como inovar em termos de instrumentos de avaliação (p.9)

A este obstáculo a entrevistada D acrescenta o imobilismo profissional, referindo que “outro entrave é alguns... não vou dizer assim, não é que não saibam... É! Tradicionalmente fizeram sempre daquela maneira, sentem-se confortáveis a fazer daquela maneira, estão nessa gaiola profissional e para abrir a porta da gaiola têm que ter segurança e como ainda não têm segurança...” (p.7).

Provavelmente, pode ser esta a razão que explica porque, para os entrevistados D e H, as práticas de avaliação são excessivamente circunscritas.

D - se nós analisarmos as fichas das unidades curriculares das diferentes unidades dos diferentes planos de estudo e eu faço isso muitas vezes até para responder à Agência Nacional que acredita os cursos do ensino superior, nós vemos que o velho texto continua lá, e às vezes uma unidade curricular é avaliada com 2 testes com 3 testes pronto e as outras formas de avaliação com certeza são experimentadas, mas não valem para a classificação final e por isso isto não tem nada de formativo porque não dá oportunidade ao aluno, ao estudante de melhorar, mas depois este estudante que está a formar-se enquanto docente vai para o centro de estágio, vai para a sua prática de ensino supervisionada e toda a gente, inclusive nós formadores de professores, dizemos ao contrário, tem que recolher dados sobre o processo do aluno, tem que investir em processos de autorregulação, tem que definir objetivos e alinhar esses objetivos com a estratégia de avaliação (p. 6).

D- Todos entendem que fazem avaliação formativa, mas não muito. Eles fazem a média das provas (...), na licenciatura ainda há muito a vontade de avaliar pelo teste (p.10-11).

H - Pronto, há professores que não concordam de facto, só fazem avaliação mesmo. por provas escritas, até fazem duas... Um ponto ruim só esses os únicos elementos estavam ali, a sala que com os quais trabalham. Eu por norma, avalio sempre, mesmo tendo essas essas questões de ser cumprido com 70% da prova escrita, considero sempre a parte da participação, outras coisas que eles fazem durante a aula Pronto, mas às vezes podemos concordar ou não com outras perspetivas, mas depois sozinhos também não conseguimos chegar lá, não é? (p.10).

H - eu tenho unidades curriculares nos cursos de formação, quer da licenciatura, quer da do mestrado aqui que são da área da linguística, português e a professora não concorda com mais nada, senão os testes intercalares escritos, faz 2 e pronto o aluno aplica, aliás, há imenso insucesso nessas unidades curriculares, os alunos. da licenciatura muitos deles deixam a essa unidade curricular e depois começam a fazer um mestrado por avanço e podem sendo nossos alunos, mas ainda continuam sendo alunos da licenciatura, porque tem essas por fazer que é sempre muito complicado. Eles demoram, em um nunca fazem... Percebes? E não sei, se calhar era um bocadinho as pessoas também refletirem sobre isso, mas se calhar é mais cómodo (p. 11)

Ainda no domínio das causas que têm a ver com as práticas de formação e de avaliação dos professores relacionados com os cursos em questão, chama-se a atenção para a falta de articulação entre Currículo e Avaliação que os entrevistados E e F mencionam.

E - [...]Parece-me que os cursos de formação. ainda falham muito na oferta que dão em termos de avaliação, portanto dedicamos aqui... Agora estava olhando para aqui, para a casa, estava pensando se calhar também pecamos um bocadinho nesse sentido, porque é preciso perdermos, que não é perder, é investir, investir tempo em algumas dimensões essenciais da formação inicial e para mim aqui há duas que são chavões, eu sou muito, sou suspeita, mas parece-me que a área do currículo e a área da avaliação têm que funcionar sempre a par (p.9).

F - Depois temos metodologias que nem sempre estão alinhadas com os objetivos. Os objetivos dizem para estar em Lisboa e eu tenho todos os dados que me levam para Bragança e depois instrumentos e preocupações avaliativas que não batem certo, nem com as metodologias nem com os objetivos do género, acontece um monte de vezes que é, os objetivos só remetem para competências do domínio cognitivo, para dar um exemplo que acontece no primeiro ciclo, com alunas, por exemplo, e com professores também só tem capacidades, domínio cognitivo nos objetivos e um instrumento de avaliação que surge no fim é para tratar da dimensão do saber estar, o comportamento dos alunos, o modo como trabalham em grupo e coisas desse género. Este é um exemplo de falta de alinhamento. Eu julgo que isto é um problema, um problema sério e que tenho muito que ver com questões de pensamento crítico, tem a ver com questões de capacidade de análise, a partir de um todo em pedacinhos, relacionando os pedaços com o todo e o que e que não me é permitido saber, não está a ser (P. 14).

Finalmente, o entrevistado H refere-se, igualmente, à desvalorização da avaliação formativa face à avaliação classificatória.

H - OK eles também sobre esta questão também surgem aqui algumas questões, por exemplo que futuro tem depois os nossos estudantes? Então a que eu percebi a questão da avaliação formativa não é muito importante... A questão é, se não tiverem, por exemplo, uma nota quantitativa no final do curso, o que é que interessa? Pois a avaliação formativa, se depois disto não importa para nada, em termos de concurso público, por exemplo, aos nossos professores, não é? (p.7).

H - Eu percebi que os próprios estudantes, quando percebem que, por exemplo, não vão ser avaliados por um teste escrito, não se aplicam tanto. Isto também é uma situação irrisória, não é? Pois, mas na verdade, eu notei isso, portanto, até os próprios estudantes já estão tão formatados para os testes somativos, e para estudarem apenas naquele momento, É quando é um trabalho contínuo, eles depois não querem saber muito, não se implicam, parece que estamos a dar muito que fazer (p.8).

A confirmarem-se estes dados, estamos perante uma situação que merece uma reflexão urgente por parte das instituições formadoras de docentes porque estamos perante uma situação que prejudica a qualidade do processo de formação de estudantes que serão, no futuro, professores. Se esta é uma primeira constatação, interessa valorizar uma outra que tem a ver que a alegada desarticulação entre Currículo e Avaliação, as práticas de avaliação circunscritas ou a desvalorização da avaliação formativa são alguns dos problemas e dos desafios fundamentais que através do Projeto MAIA se pretende enfrentar.

As restantes dificuldades e obstáculos que os depoimentos evidenciam, como é o caso das condições institucionais disponíveis ou das dificuldades de gestão do tempo, devido à multiplicidade de tarefas que os docentes têm de realizar, merecem ser analisadas com mais detalhe.

Para o entrevistado G “as turmas numerosas também pode ser um problema, um obstáculo, uma dificuldade, na formação de professores (p.17). Para o entrevistado H,

O problema aqui é que nós temos já planos de estudos, em que vêm as unidades curriculares, que, por vezes, nem somos nós que as fazemos... Assumimos um guia, por exemplo, de outro docente e não temos muita autonomia para alterar os processos de avaliação e, portanto, os processos de avaliação aqui que eu não concordo, já expus a situação porque acho que é demais, 70% para uma prova intercalar escrita, porque eu tive um caso ano passado, foram muitas aulas online,

os alunos participaram muito, fizeram 4 ou 5 trabalhos muito bons, mas, na prova escrita, dois dos alunos não conseguiram concretizar nada, ou seja, entregaram a prova zero, mas só pela percentagem da prova tive que chumbar os alunos por causa daquilo que está no livro... (p. 9).

Se a acusação da entrevistada é um problema que diz respeito à gestão das escolas de formação e, eventualmente, aos constrangimentos a que estas estão sujeitas, é necessário reconhecer que o segundo obstáculo passa pelo modo como os professores trabalham e cooperam entre si, tal como reconhece o mesmo entrevistado que afirma

acho que algumas questões que têm que ser mudadas, nós temos que começar a tomar decisões, colaborar e também estimular a aprendizagem com algo e nós temos vontade. de mudar algumas coisas quando reconhecemos outras formas de avaliar, mais motivadoras, não é? E que podem proporcionar, também de outra forma, o conhecimento? Pronto, essa é a minha perspetiva. Eu tento fazer aquilo que posso, mas às vezes é complicado também lutar contra as coisas que já estão instituídas (p. 9).

O último conjunto de razões diz respeito aos efeitos da cultura escolar competitiva sobre o modo de pensar e praticar a avaliação e, relacionada com esta dificuldade, os hábitos e os comportamentos dos alunos, fruto da sua socialização escolar anterior. A competitividade escolar, vista como dificuldade e obstáculo, é evocada pelo entrevistado B que refere que esta é uma dimensão que se relaciona “com a cultura escolar mais individualista, a ausência de práticas de cooperação na escola onde avaliar é apontar o dedo é dizer que está mal, há essas conceções que eu acho que estão presentes em muitos desses professores” (p.5). Trata-se de uma razão plausível que, no entanto, tem de ser vista, sobretudo em instituições que formam professores, mais como um desafio do que como um problema. Os hábitos e os comportamentos dos alunos²², fruto da sua socialização escolar anterior têm de ser abordados do mesmo

²² B – [...] às vezes é difícil, como disse, ou porque elas estão habituadas, toda a vida escolar dos alunos foi feita maior parte das vezes com alguém a falar sobre o que elas fizeram, as vezes nem lhe fala, as vezes só apreço uma nota que não se sabe exatamente de onde, não é? (p.9).

C - Eu acho que uma das grandes dificuldades que eu tenho e acho que já está intrínseca aos próprios estudantes, eu acho que passaram por um sistema de ensino que só vê o sumativo, que os avalia só para nota e, portanto, para terem a nota, eu acho que eles já vêm muito condicionados com isso. Portanto, aquilo que é o meu maior obstáculo, é fazê-los entender que a nota não é tudo e muito antes de uma avaliação sumativa temos aqui um percurso todo de trabalho que têm em vista e como objetivo a sua formação, ou seja, ao nível daquilo que possa os conhecimentos que são necessários, aquilo que possa ser as competências necessárias para o desenvolvimento da profissão, para a profissionalidade (p. 4).

D - [...] nota-se uma coisa na formação de professores, é que os nossos estudantes não fazem opções. Eles quase todos querem fazer tudo por avaliação contínua. Não deixar nada por exame, ou seja, nem sequer parecem ter informação suficiente para decidir, ok, eu esta unidade curricular, vou fazer deste modo aquela vou fazer, de outro,

modo e valorizados como desafios institucionais, de natureza transversal. É neste âmbito que a possibilidade dos estudantes terem acesso a outros modelos de professor, no decurso da sua formação inicial, pode fazer toda a diferença como estratégia de formação. Neste, como noutros casos, não chega anunciar outros modos de estar numa sala de aula, é necessário praticar o que se prega. Ou seja, a problemática do isomorfismo pedagógico (Trindade & Cosme, 2017) parece poder assumir, neste âmbito, um peso decisivo no âmbito das práticas de formação ao nível dos cursos de formação inicial de professores em análise.

5.4.3 - Reflexão sobre a transformação das práticas de avaliação pedagógica ao nível dos cursos de formação inicial de docentes

A reflexão sobre a transformação das práticas de avaliação pedagógica ao nível dos cursos de formação inicial de professores é uma reflexão, de algum modo, coerente com a reflexão já apresentada sobre as dificuldades e os obstáculos que foram identificados no capítulo anterior.

Daí a importância que os entrevistados atribuem ao investimento na reflexão institucional, à necessidade de reconfiguração da relação entre Avaliação e Pedagogia, à valorização da avaliação formativa ou do isomorfismo pedagógico. Para além disso, defende-se, igualmente, a necessidade da avaliação pedagógica ser entendida como uma problemática transversal. Por fim, há um depoimento que nos confronta com uma questão muito interessante e que tem a ver com a defesa da centralidade que tem de se atribuir ao percurso formativo do aluno, enquanto prioridade educativa.

É, apenas, o entrevistado G que fala da necessidade de se promover uma reflexão ao nível das instituições sobre avaliação pedagógica, considerando que

eu não acredito muito em medidas globais que transformem tudo ao mesmo tempo, mas cada instituição devia parar mesmo e, por exemplo, às vezes em Julho, até no início de Setembro, e discutir, por exemplo, uma coisa que já tentei que fizéssemos na minha instituição, que é discutir, por exemplo, o que cada professor

e geriam um tempo muito melhor. Eu acho que essa autonomia ainda está muito aquém do que é expectável, sinceramente (p.7).

G - é o fraco envolvimento dos alunos na tarefa, quando o aluno não quer ser envolvido na tarefa, não há níveis de desempenho, ou melhor, o aluno tem que querer, o querer aqui é importante. Ele tem que se identificar com a tarefa, portanto, o com envolvimento do aluno na tarefa por inerência não conduz ao sucesso (p.17).

entende por prova, escrita, trabalho individual, trabalho de grupo, isto é, todos os instrumentos que nós utilizamos (p.10).

Na perspectiva da mesma entrevistada

Eu acho que isso poderia ser diferenciador e podia trazer alguma novidade na forma como as instituições atuam (...) de uma instituição depois serviria para outra, para outra, para outra, e digamos que este círculo virtuoso podia-se espalhar (...) não digo uma medida política que nos obrigasse a fazer, porque senão fica-se apenas, vou dizer assim, naquilo que é o cumprimento de responder positivamente a um desafio, não é? (p.10).

Sobre um outro assunto, os mesmos entrevistados, E e F, que o consideraram relevante, a necessidade de promover uma articulação mais próxima entre Currículo e Pedagogia, são aqueles que defendem a necessidade de reconfigurar uma tal relação.

E - “E nós precisamos de perder algum tempo com estas duas dimensões, para que também os nossos docentes estejam preparados para operarem precisamente na sala de aula, começando por desconstruir a tal ideia de que avaliação é um momento punitivo, não é? Portanto, este ensaio e este trabalho tem de ser feito, que é formarmos nossos professores, não apenas para uma didática específica, mas sim para a pedagogia e dentro da pedagogia entra nomeadamente, as questões da avaliação. E se nós queremos mudar o paradigma avaliativo, se nós queremos incutir mudanças nas nossas práticas, voltamos à questão de fundo e a questão de fundo é sempre a formação inicial” (p.9).

F - “A segunda tem um pouco que ver com um problema que tem décadas e, que vem muitíssimo bem documentado por um pensador chamado John Wilkes, que tem como nome alinhamento construtivo. Ora, o que é o alinhamento construtivo... É a coerência entre três dimensões do trabalho de um professor: A definição dos objetivos, ou seja, onde é que eu quero chegar? A seleção dos métodos, que, em resposta à pergunta como é que eu lá chego? E a a dimensão avaliativa que é a resposta à pergunta como é que eu sei se cheguei? O que é que eu posso fazer para melhorar?” (p. 14).

Estas são propostas que, para além do interesse e pertinência das mesmas, são propostas exequíveis, tal como a reflexão do entrevistado C sobre o isomorfismo pedagógico que nos parecer ser uma reflexão decisiva.

Eu acho que tem que existir aqui a nível da formação, muito honestamente, um isomorfismo pedagógico, ou seja, aquilo que nós fazemos na formação destes alunos, que contribuam para que eles possam perceber como fazer depois [...] o fato de nós trabalharmos com eles, até mesmo a avaliação ao nível daquilo que será a sua avaliação neste percurso, também poderá levar a uma tomada de consciência daquilo, e para que serve a educação e para quê a avaliação, portanto, acho que deve existir este isomorfismo (p. 3).

Acho que os currículos de formação de professores trabalham muito pouco a avaliação pedagógica. Mas também, o que eu estava a dizer, ou seja, o fato de nós trabalharmos com eles, até mesmo a avaliação ao nível daquilo que será a sua avaliação neste percurso, também poderá levar a uma tomada de consciência daquilo, e para que serve a educação e para quê a avaliação, portanto, acho que deve existir este isomorfismo (p.3).

Por sua vez, a valorização da avaliação formativa está na origem de um diversificado conjunto de depoimentos da maioria dos entrevistados, através dos quais se relatam práticas de avaliação ou se reflete a partir dessas prática, se definem as exigências da avaliação formativa ou se manifesta como o projeto MAIA começou a ser tido em conta ao nível dos discursos ou das preocupações de docentes que são responsáveis pela formação inicial de professores.

Os relatos de práticas de avaliação exemplares encontram-se nos depoimentos dos entrevistados C e G

“nós aqui, na avaliação desses alunos, recorremos também, inclusive ao portefólio. Portanto, ele tem que elaborar um portefólio de estágio e é ao longo da elaboração, da construção desse portfólio, que o orientador de estágio vai também trabalhando com esse aluno, portanto, nesse vai e vem... Aquilo que é feito e aquilo que é necessário fazer constantemente, uma reflexão que conduza o estudante a um ajustamento da ação constante e que possa ser ir ajustando sempre a sua prática, portanto, temos aqui um cuidado de ir fazendo este percurso de uma forma reflexiva (C, p. 3).

“Aquilo que é necessário é sempre esta constante reflexão sobre o que estamos a fazer e o ajustamento da mesma, tendo em uma clara consciência do que eu ainda posso vir a fazer mais e do que me falta, portanto, e também algo que eu gosto de que os estudantes vão fazer é partilhando os obstáculos que tiveram e desmontar no fundo esses obstáculos ou a forma como eles lidam e das necessidades de ultrapassar, de como fazer (C, p.4).

“Os alunos fazem parte desse processo, integram esse processo no sentido até da discussão e da adaptação dos níveis de desempenho. Há aqui um processo negocial e, mas como eu costumo dizer, durante o processo negocial, tudo é negociável. Depois do processo fechado, vocês têm que trabalhar para o processo que está fechado. Eles fizeram parte do processo, logo devem trabalhar depois em função dessas expectativas, os níveis de desempenho são igualmente importantes, pois contribuem para ajudar a compreender as classificações que são depois atribuídas aos alunos quando

os alunos compreendem o que está por detrás de uma determinada classificação. Eles aceitam com toda a naturalidade. Isto é verdade, eu vivencio isto todos os dias em sala de aula (...) porque ele percebeu exatamente o que é que estava a ser exigido e ele percebeu exatamente o nível que atingiu tendo em conta aquilo que o professor depois converte numa avaliação sumativa ou formativa, seja de que natureza for” (G, 15-16).

As exigências da avaliação formativa são o objeto da reflexão dos entrevistados F e G.

“a avaliação formativa, é incomparavelmente mais exigente do ponto de vista técnico do que a avaliação sumativa. Portanto, quanto mais pedir às pessoas para trabalharem com lógicas de avaliar para melhorar, mais tecnicamente, elas têm que ser habilitadas e capacitadas. Dou-lhe só um exemplo, só um exemplo e resultará, claro, repare, se eu peço a uma criança que multiplique 8×5 , numa avaliação sumativa, ele escreve-me 41 e eu coloco zero... acabou... o valor passa a valer zero numa lógica sumativa, isto é um exemplo mais simples que posso neste momento encontrar... Num exemplo de uma avaliação formativa em que a minha função enquanto professor é melhorar, não me interessa dizer ele falhou, interessa-me perceber porque é que falhou? Quais as causas?” (F, p.10-11).

“Portanto, tem que ter mecanismos para recolher dados sobre isto, tem que saber analisar esses dados que nos chegam às mãos, tem que envolver a criança no trabalho desses mesmos dados, têm que ajudar a criança, não apenas eu reformular o processo de ensino aprendizagem no sentido que conseguimos chegar à melhoria e novamente fazer este processo todo sistemático de recolha de dados no sentido de que as coisas possam, o que significa uma construção muito exigente de instrumentos de avaliação com algum rigor na recolha de dados, portanto, quanto mais se pede às pessoas a avaliação formativa, mais necessidade há de as formar e as capacitar e é uma dimensão técnica nisto” (F, p. 10-11).

“Todos os alunos são diferentes, mas é importante que para que o aluno perceba este caminho, este processo, que todo este processo esteja claro e que ele percebe exatamente como eu disse anteriormente, o que lhe é exigido em cada momento da formação, em cada momento formativo de avaliação formativa. Para isso, é necessário que estejam definidos critérios muito claros, muito, presentes e claro, este envolvimento é sempre uma mais-valia no processo formativo...” (G, p. 17).

“Procurando adequar cada critério que representa o aspecto relevante para a avaliação, olha características dos alunos que eu tenho a minha frente. Isto é importante porque quando me colocam um desafio para o qual eu me sinto preparado para responder, a minha postura perante esse desafio é diferente de quando me colocam perante um obstáculo que, à partida, sei que não vou

conseguir. Por razões várias, não vou conseguir ultrapassar e leva outro a desistência, portanto, esta adequação ao nível e ao grupo turma que eu tenho à minha frente é fundamental para que o aluno encara o desafio como um obstáculo transponível, porque se for elencado a um obstáculo intransponível ele desiste. E o que eu quero é contornar o obstáculo, procurando soluções, procurando aprendizagens no decorrer das tarefas que eu vou propor, outra medida que eu acho importante é a questão da clareza. Eu também já fui referindo isto nesta nossa conversa, é importante que o estudante saiba exatamente o que é que eu pretendo tê-lo. E é importante que o estudante também se saiba o que é que pode ter em relação à o que é que eu pretendo dele” (G, p. 19).

Como já foi referido, o Projeto MAIA, a julgar pelos depoimentos dos entrevistados D, E e G, parece ter-se constituído uma referência a ser tida em conta em contextos relacionados com a formação inicial de professores. Não é só a referência explícita a esse projeto que se valoriza, mas também a utilização de uma terminologia que o referido projeto foi introduzindo²³.

“[...]encontram-se cada vez mais exemplos, bons exemplos, desta vontade dos professores quererem efetivamente conhecer a pessoa que mora no aluno, ajudá-lo a definir metas, a definir um processo e dar um **feedback** e um **feedforward** e dizer como é que pode melhorar para o futuro e o aluno fazer uma espécie de contrato consigo mesmo e ir desenvolvendo o seu processo de aprendizagem. Aliás, em muitas instituições que eu acompanho, essa é mesmo uma grande necessidade e fruto muito da influência desde o projeto Maia (...) mas ao mesmo tempo há esta convivência de uma quase obsessão por classificar apenas com a nota do teste” (D, p. 6).

Portanto nós temos n unidades curriculares com universidades do norte ao sul do país, que chamam o que têm cadeiras, unidades curriculares dentro da formação inicial, chamadas avaliação das aprendizagens, por exemplo. Eu começaria precisamente por aí.[...] alterava já a denominação e em vez de estarmos a falar aqui de uma avaliação das aprendizagens, falaríamos de uma avaliação para as aprendizagens. Para **deixarmos de avaliar as aprendizagens e começamos a avaliar para as aprendizagens**. E estamos aqui de facto a mudar um bocadinho o *chip* dos nossos docentes, precisamente nesse sentido, de conseguir chegar à sala de aula e explicar aos nossos meninos, sejam eles mais pequeninos ou mais graúdos, o que é que é isto de avaliar e como é que vai acontecer, agora, dá trabalho, dá! (E, p.9).

O que é que eu, enquanto estudante...Até onde é que eu consigo corresponder para que atinja a tarefa com sucesso? Isto é muito, muito importante em termos de avaliação e, sobretudo em termos de avaliação formativa, que é uma das bandeiras do projeto Maia, é a questão da avaliação formativa, como é que ela se operacionaliza em termos de prática? Porque a avaliação formativa é um processo

²³ Foi para chamar a atenção para este último fato que decidimos realçar a ‘*bold*’ as palavras ou as expressões que permitem confirmar a afirmação produzida.

em contínuo que o docente operacionaliza o seu dia a dia na prática, e isto é muito importante para que o aluno consiga atingir e desenvolver a sua tarefa e consiga trabalhar nas diferentes tarefas com sucesso (G, p.15).

Portanto, é importante que os alunos fiquem com uma noção clara acerca do que se espera do seu desempenho, mas que os professores estão bem saibam dar, isto é importante, é importante que o docente saiba que o aluno saiba exatamente aquilo que esperam dele, mas também **é importante que o professor saiba dar *feedback* de elevada qualidade aos seus estudantes**, porque se todos os todos os intervenientes no processo formativo sabem exatamente o que lhe é exigido, todos trabalhamos para o mesmo fim, os alunos conhecem, compreendem antecipadamente nas descrições dos níveis, desempenho do trabalho, muito esses níveis de desempenho em contexto, sala de aula (G, p.15)

Sempre que eu evidencio esses pormenores é sempre no sentido da valorização desta autonomia, deste caminho que o aluno está a fazer para que ele perceba que é preciso continuar a caminhar, que ele está a caminhar no bom sentido. Isto tudo vai convergindo numa formação cada vez mais completa, cada vez mais integrada, cada vez mais na formação do estudante do seu todo, que é que chamada, completude, que muito se referência também no Projeto MAIA (G, p. 20).

Não se extrapolar o que quer que seja a partir destes depoimentos, dado que os mesmos são da responsabilidade de docentes especialistas na área do Currículo e da Avaliação, é possível, no entanto, valorizar os mesmos e chamar a atenção para alguns dos depoimentos que parecem anunciar mudanças ao nível das práticas de avaliação nas escolas e nos cursos em análise.

Dos depoimentos dos entrevistados há um tema que importa valorizar, pela importância estratégica que o mesmo pode assumir como um fator potenciador das transformações necessárias ao nível da avaliação pedagógica dos alunos: o da necessidade de entender a avaliação pedagógica nos cursos de formação inicial de docentes como uma problemática transversal. Nas afirmações que se passam a partilhar este é o tema das mesmas.

F - parece-me que há no essencial dos dois tipos de estrutura curricular na formação de docentes (...) uma em que a avaliação em todos os seus contornos, modelos, conceitos, práticas, instrumentos, finalidades, etc, (...) são trabalhadas no decurso de todas as disciplinas (...) Ou outra leitura, que nós já tivemos aqui, é de que vale a pena ter uma disciplina, uma unidade curricular exclusivamente orientada para o desenvolvimento de competências avaliativas, que depois possa articular, até sob a forma de projetos com outras unidades curriculares (p.9-10).

A – “essa é uma temática que todas as unidades curriculares devem abordar, mesmo que não esteja explícito no programa dos conteúdos, eu abordo sempre, porque conforme disse, sobretudo na didática, claro se vier a propósito também, se vier de uma abordagem forçada também não faz sentido, mas como eu leciono a pedagogia e a didática, e didática das ciências (...). Há sempre um conteúdo que nós abordamos sobre a avaliação, sempre, até porque a avaliação é uma área que mesmo os professores profissionalizados têm dificuldades” (p. 6-7).

A – [...] A formação inicial a avaliação deve, se não é, deve ser falada em todas as unidades.... Pelo menos aquelas que tem um cariz prático, pelo menos as didáticas, em todas as didáticas, ao menos essas que é no último ano, a avaliação deve constar nos programas, nos nossos constam (p. 7).

B – [...] Essa ideia da avaliação formativa, ela estará presente se, em cada unidade curricular, os estudantes puderem vivenciá-la, porque não basta eu dizer a avaliação deve ser formativa e depois na universidade realizar só testes de verificação. Tem que haver a avaliação formativa, porque essa que importa é aquela que ajuda a aprender é aquela que ajuda a tomar consciência (p.5).

B – [...] Mas que eles possam vivenciar e entender que a avaliação não é uma coisa à parte, porque ela ainda está muito ligada, mesmo em muitos professores, ela tem que estar integrada naquilo que é a aprendizagem do currículo, não estando desligada (p.5).

C - Eu acho que não será tanto ao nível de introdução de mais conteúdos onde há mais unidades curriculares ou conteúdos a trabalhar. Eu acho é que quem está a trabalhar com estes alunos na formação de professores tem que ter a clara consciência, aliás, em todos os ciclos, como nós somos modelos e, portanto, como nós fazemos servirá como... (p.3).

C - Portanto, não creio que seja um aumento de conteúdos, eu penso é que as práticas formativas e nomeadamente também ao nível das metodologias de avaliação, têm que ser metodologias que valorizem... Tem que existir uma diversidade de práticas avaliativas que eles possam perceber que não meramente a avaliação serve para avaliar sumativamente, para excluir ou classificar alguém, acho que as praticas dos docentes no ensino superior têm que ser praticas que se projetem depois ou que sirvam de projeção para que eles próprios possam desenvolver praticas adequadas a aquilo que vão realizar (p. 3).

C - Não creio que seja um aumento de conteúdos, eu penso é que as práticas formativas e nomeadamente também ao nível das metodologias de avaliação, têm que ser metodologias que valorizem... Tem que existir uma diversidade de práticas avaliativas que eles possam perceber que não meramente a avaliação serve para avaliar sumativamente, para excluir ou classificar alguém, acho que as praticas dos docentes no ensino superior têm que ser práticas que se projetem depois ou que sirvam de projeção para que eles próprios possam desenvolver praticas adequadas a aquilo que vão realizar (p.3).

F - Essa carga técnica também, como há bocadinho dizíamos, não faz se calhar muito sentido que seja abordado na solidão de uma unidade curricular, ela tem que estar completamente articulada com as demais unidades curriculares da estrutura, sob pena voltarmos ao mesmo que é, ter um conjunto de competências

técnicas, mas depois para transferências, competências técnicas para o dia a dia profissional, isso não foi feito na disciplina e o fenómeno da transferência começava um fenómeno complexo e, portanto, isto pode e deve ser facilitado metendo a avaliação no estágio junto à avaliação da disciplina de gestão do currículo, metendo a avaliação nas didáticas da matemática e por aí fora e pronto. E portanto, eu acho que é isto, como um fortíssima componente prática, sim. (p. 11-12).

Lendo todos os depoimentos sobre esta problemática pode afirmar-se que estamos perante um consenso entre os entrevistados sobre a necessidade da avaliação pedagógica ser mais do que um conteúdo específico de uma determinada unidade curricular. O que não fica claro nalguns dos depoimentos, ao contrário do que acontece noutros, é se se exige que a avaliação pedagógica seja tópico de discussão transversal ou se se exige que corresponda a uma atividade a ser gerida exemplarmente em cada unidade curricular do programa de estudos. Neste último caso cada professor deveria avaliar de forma criteriosa e, por isso, rigorosa, deveria distinguir claramente a avaliação formativa da avaliação sumativa, deveria tornar pública como se realizaria a avaliação classificatória e deveria, igualmente, envolver os alunos no processo avaliativo. Sendo uma tarefa exigente, há que reconhecer que é este o trabalho que se espera que seja realizado numa instituição vocacionada para promover a formação inicial de professores. E espera-se este trabalho em função quer do que é expectável que uma Escola ofereça aos seus estudantes, quer da necessidade desta mesma escola, a qual os capacita para virem a ser professores, lhes permitir que há outros modos de proceder à sua avaliação pedagógica.

O último assunto que é obrigatório discutir, a partir dos depoimentos que recolhemos, tem a ver com o testemunho do entrevistado C que afirmou

“Não estamos muito preocupados, honestamente, com o resultado final, estamos preocupados sim com esse percurso. Nós tentamos acompanhar aqui também e eu tento acompanhar os estudantes com reuniões periódicas de acompanhamento das suas práticas. Portanto, eles vêm muitas vezes aqui à escola, quer em trabalho individual quer em trabalho de grupo, portanto, nós também vamos às escolas fazer as visitas de estágio onde temos a oportunidade de recolher alguma informação que nos permita a reflexão com o estudante e sobre aquilo que se passou, o que se vem a passar ou até mesmo aquilo que foi observado. Portanto, são essas as práticas que desenvolvo com meus alunos” (p.3-4).

Compreendendo-se que a entrevistada pretende valorizar o ato de avaliar como um ato eminentemente formativo, importa, apesar disso, compreender o equívoco que

pode constituir dissociar o resultado final do percurso para lá chegar. Se esse resultado não fosse importante para que serviria os cuidados que todos tomamos na definição e concretização desse percurso? Se é verdade que abordar o modo como um trabalho foi elaborado permite que os professores disponham de mais e de melhor informação para o avaliar, não se pode, contudo, afirmar que «não estamos preocupados com o trabalho final», como se este não tivesse de ser tido em conta na avaliação pedagógica.

5.4.4- Reflexão sobre as práticas de avaliação pedagógica dos entrevistados.

Neste subcapítulo encerramos a nossa análise com a reflexão sobre os depoimentos dos entrevistados referentes às suas práticas avaliativas, enquanto docentes de unidades curriculares de cursos de formação inicial de professores.

De um modo geral, esses depoimentos evidenciam preocupações claras com a avaliação formativa quer do ponto de vista dos fundamentos quer do ponto de vista dos procedimentos.

Assim, defende-se a necessidade dos estudantes saberem o que se espera que eles façam e aprendam.

G - É importante perceber que eles têm que demonstrar o que realmente são capazes de fazer. Que as tarefas de avaliação permitem que os alunos trabalhem com os conhecimentos, com as capacidades e os valores previstos pelos guias ECTS. É um trabalho que eu faço logo nas primeiras aulas, eu exploro entre aspas até ao limite. Cada componente que integra o guia ECTS, desde os conteúdos talhados aos conteúdos gerais ao processo de avaliação, eu faço questão que o estudante saiba exatamente o que é que eu espero dele durante aquele processo de informação e isto é muito importante, porque quando eu sei claramente aquilo que esperam de mim, Eu adapto o trabalho que eu quero desenvolver a essas expectativas, portanto, é importante que eu trabalhe exatamente aquilo que está nos guias que são o que melhor definem o que o estudante pode contribuir para aprender com maior ou menor profundidade, uma questão igualmente importante e que eu faço sempre, independente do número de alunos é clarificar com os estudantes o que é pedido, por exemplo " nesta desta tarefa, que era exatamente isto, isto isto e isto"... (p.14).

É a partir deste investimento na explicitação e discussão das regras do jogo que se compreende a necessidade de clarificar os procedimentos, em termos da explicitação dos critérios, das rubricas e das ponderações.

B – [...] definimos os instrumentos de avaliação sobre o que é um bom trabalho, depois eles fazem uma comunicação de um projeto de investigação do estudo que realizaram e definimos também com eles o que é uma boa apresentação, O que é que é bom para fazer? O que é que não se deve fazer? (p.9).

D - Por exemplo, em todas as unidades curriculares ligadas a estágios, sou responsável, quer do primeiro ciclo, quer do segundo ciclo, nós avaliamos uma percentagem que é do estágio que é avaliado pela supervisora institucional e pela orientadora cooperante e é baseado na intervenção, no portfólio que é organizado, nos documentos, na reflexão que vão fazendo estágio. Isso equivale normalmente uns 60% e depois a outra parte é investigação que estão a produzir sobre o estágio, que no final se traduz num relatório de estágio que tem defesa pública no caso dos mestrados (p.9).

D - posso dar alguns exemplos, por exemplo, nas correntes contemporâneas de educação, eu tenho uma avaliação formativa em que até vou dizer quais são os produtos e a e a ponderação. Eu tenho 30% de ponderação da unidade curricular para aquilo que eu chamo avaliação contínua e essa avaliação contínua tem diferentes indicadores, por exemplo, cultura geral demonstrada, empatia, relacionamento com a turma, com os docentes, com competências transversais e numa determinada época do ano que, por acaso, vai ser na sexta-feira, os alunos preenchem esse documento e reúnem comigo para apresentar, digamos, a sua autoavaliação e eu os apresentar a minha perceção sobre a prestação deles até ao momento. Isso são 30% da classificação final, os outros 70% têm que ver com a partir de uma de uma temática contemporânea, são correntes contemporâneas da educação, e eles são convidados a pensar num projeto, numa iniciativa que não tem que ser concretizada de imediato, mas tem que dar resposta a esse desafio contemporâneo. Então constroem, desenvolvem esse projeto com trabalho de campo e depois consubstanciam a proposta num sítio Web que é criado, um sítio Web, onde eles explicam qual é a temática, qual é a relação com aquilo que aprenderam na unidade curricular, como é que vão interagir com os destinatários, com o público-alvo que escolheram para esse projeto, etc, etc. (p.8).

F - Utilizo as tradicionais fichas, os tradicionais testes, utilizo bastante reflexões... Sendo que, fui sentindo a necessidade, porque disse assim: a reflexão é um instrumento de avaliação, sendo que a reflexão só será um instrumento de avaliação se existirem critérios para avaliar a reflexão e se os próprios alunos souberem quais são esses critérios de desempenho, se não a reflexão é um instrumento tortura, porque o aluno vai escrevendo na esperança de que o professor goste é um bocado isto, não é? Vai fazendo uma reflexão sobre não sei o quê, e, portanto, o aluno vai para casa na sua solidão e faz uma reflexão e depois fica meio expectante e angustiado, à espera que o professor de o veredito final. Com isto o que vive é a reflexão, o instrumento avaliativo é uma grelha com um conjunto de critérios devidamente operacionalizados, alguns casos até tipo rubrica, que é facultada aos alunos logo quando o pedido de atividade é feito para que conheçam as regras do jogo e possam trabalhar em função disso. Trabalho bastante com projetos, seja de grupo, seja individual... Os projetos são, já nas fases mais avançadas das unidades curriculares, uma excelente maneira de ver se conseguem aplicar alguns dos conceitos, teorias, modelos e ideias que foram, entretanto, sendo trabalhadas, são bem mais difíceis de avaliar. Por isso, também, fui sentindo a necessidade de ir criando um conjunto de instrumentos que, nas diferentes etapas do projeto que me permitissem ajudar a controlar a evolução daquilo e, por outro lado, aos alunos perceber também que se estão a fazer aquilo que é expectável ou não (p. 12-13).

F - Torna muito mais claro para os alunos o que é que é esperável deles, facilita a avaliação, tem uma forte componente formativa, aumenta as possibilidades da minha avaliação ser critério e não normativa, que é comparar entre alunos, não é essa a minha função e portanto eu vou trabalhando com rubricas também que faculta aos alunos logo no início do semestre ou das atividades para eles irem percebendo aquilo que é que é esperado deles (p. 14).

F - quanto mais trabalho com tarefas amplas, ricas, projetos, aplicações práticas de um determinado tipo de conceitos, etc., mais me socorro utilização de grelhas em particular, grelhas de avaliação escala descritiva são conhecidas rubricas (p. 14).

Defende-se, igualmente, a importância do feedback como operação avaliativa.

D - E por isso, a avaliação é sempre formativa. Eu, ao longo de todos os meses, há uma aula em presencial em que há feedback personalizado a todas os momentos de trabalho autónomo, como o trabalho é autónomo é da responsabilidade deles, mas há muitas orientações que são dadas na unidade curricular para eles poderem desenvolver e por isso, os 100% são combinados assim (p.8).

G - O estudante tem que saber exatamente o que é que se pretende em termos de avaliação, mas para que ele perceba que esta é uma componente essencial do desenvolvimento das suas aprendizagens, e eu só consigo progredir quando eu percebo em patamar é que estou e até onde é que quero ir? E ou seja, o que é, como é que se avalia? Como é que se avaliam? Sobretudo, como é que se avaliam práticas que é muito a componente em que eu trabalho? É muito difícil avaliar práticas, no entanto, é importante que o estudante perceba e considere que é importante avaliá-las, que é relevante avaliá-las, mas que é relevante avaliar sobre tudo que é relevante aprender o processo de aprendizagem é muito importante para eu conseguir perceber o processo de avaliação (p. 13).

Defende-se, também, a avaliação como uma oportunidade de reflexão.

B – [...] Nós conseguirmos tomar consciência do que fizemos, do ponto onde estamos, e aquilo que é necessário melhorar, mesmo na vida profissional, porque uma aluna pode até estar pronto, as coisas não terem sido maravilhosas, ter tido dificuldades, mas se a aluna tem consciência dessa dificuldade, se ela se autoavalia, é um aspeto muito positivo, que é também valorizado a consciência... (p.10).

Finalmente, vale a pena referir, como já o fizemos anteriormente, o peso que o Projeto MAIA tem no discurso dos entrevistados.

G - Avançando para a reflexão sobre as práticas avaliativas, acho que é um bocadinho este o foco do seu trabalho no âmbito do projeto Maia é um projeto com o qual eu não estava muito familiarizada, é curioso que quando eu fui procurar mais informação sobre o projeto Maia, eu disse, olha, eu sem que conhecer o projeto Maia, eu estava a trabalhar nas minhas unidades curriculares

sobre orientações deste projeto, ao nível da reflexão e da componente de avaliação formativa, e isto é interessante, foi interessante constatar (p. 12-13).

Não é só neste excerto que se compreende a influência do referido projeto nos discursos sobre avaliação pedagógica, dado que a presença deste projeto está igualmente presente quando alguém se refere às rubricas ou procura distinguir avaliação para as aprendizagens de avaliação das aprendizagens.

Dos depoimentos dos entrevistados decidimos abordar alguns deles, aqueles que, na nossa perspetiva, contribuem para a elaboração de uma agenda de tópicos de reflexão sobre o modelo formativo de avaliação pedagógica.

Assim, recorrendo à afirmação que se transcreve em seguida, parece-nos que um destes tópicos tem a ver com os objetivos da avaliação formativa.

B – [...] No fundo cá está, a avaliação ligada ao processo de aprendizagem. Eu preciso melhorar neste aspeto naquele aspeto e no outro, terminei a minha formação, mas se calhar vou ter que investir mais ou estudar mais sobre isto ou pedir ajuda. Isto, do meu ponto de vista, na minha opinião é avaliação, autoavaliação, autorregulação... (p.10).

B – [...] Mas muito esta ideia da avaliação como parte completamente integrante daquilo que é o processo de aprendizagem delas. Não é uma coisa à parte, é uma coisa que está dentro da aprendizagem e que nos ajuda também a melhorar, não é? Nós também, perante as dificuldades das alunas, também tentamos encontrar apoios diferentes, estratégias diferentes para apoiar, tentamos, não é? (p.11).

Constata-se através deste depoimento que para o entrevistado a avaliação é tanto um instrumento de regulação para o professor como para o estudante, o que permite enquadrá-lo, certamente, num modelo de avaliação formativa, ainda que a opção por este modelo se pareça circunscrever, sobretudo, à necessidade de evidenciar dificuldades e necessidades.

Do ponto de vista dos fundamentos, há também dois depoimentos que importa valorizar, os depoimentos dos entrevistados E e G que consideram que o modelo de avaliação que adotam tem em conta, num caso, as singularidades das unidades curriculares e, no outro, as singularidades dos alunos.

E - E já percebeu aqui que tenho n turmas em mão, n unidades curriculares diferentes, n trabalhos diferentes, e eles não fazem um único trabalho em que não

existe *feedback*, mas isso tem muito a ver com a natureza das minhas unidades curriculares. Acredito que existam unidades curriculares que, se calhar não são tão fáceis de mais trabalho prático, não são tão fáceis de pôr a mão na massa por assim dizer, e se calhar é menos possível ter este acompanhamento permanente (p.11).

Na perspetiva do entrevistado, parece que o modelo de avaliação está dependente das características das unidades curriculares. Admitindo-se que estamos perante uma formulação ambígua do problema em questão, teremos mesmo assim de perguntar se as características de uma unidade curricular determinam o modelo avaliativo ou o modo de aplicar este modelo? É que uma coisa é referir que diferentes unidades curriculares podem conduzir a adotar procedimentos avaliativos distintos e outra coisa é defender que o modelo formativo de avaliação se adequa a um determinado tipo de unidades curriculares, enquanto o modelo seletivo se aplica a outras. Este é, certamente, uma problemática que necessita de ser clarificada.

O que afirma, por sua vez, o entrevistado G, quando chama a atenção para o modo como as singularidades dos estudantes podem condicionar as dinâmicas avaliativas numa turma é, na nossa perspetiva, uma abordagem diferente.

Eu percebo que a avaliação determina ou quantifica ou evidencia o esforço que os alunos fazem para aprender. Isto está muito presente nas minhas práticas, é importante que o estudante valorize estes aspetos que ele seja reconhecido no esforço que ele fez para aprender que seja reconhecido numa avaliação correspondente. É crucial, nem sempre é fácil fazer este tipo de práticas avaliativas, porque eu também posso ter uma turma com 15 alunos, como posso ter uma com 40 e as metodologias não podem ser as mesmas, porque, elas têm que ser adaptáveis, o número aqui é importante, ou melhor, é condicionante ou é facilitador, e as características dos estudantes também podem ser condicionantes ou facilitadoras, e isto faz toda a diferença em termos de contexto de avaliação (p. 9).

Neste caso, não é o modelo que é interpelado, mas os procedimentos através dos quais esse modelo se concretiza. Assim, o que é necessário clarificar é se é aceitável haver modelos de avaliação distintos em função do fato dos alunos estarem a ser avaliados em «Práticas de Ensino Supervisionadas» ou em «Matemática» ou se aquilo que distingue o ato de avaliar nestas duas unidades curriculares não é o modelo de avaliação, que é comum a ambas, mas as estratégias e os procedimentos que se devem adotar.

Os depoimentos dos entrevistados E e F sobre avaliação sumativa constituem, igualmente, um motivo de reflexão, tendo em conta os conteúdos dos mesmos. Veja-se, então, o que o entrevistado E afirma:

E - Portanto, se me perguntar com que tipo de avaliação é que se identifica mais? Me identifico muito com esta, com a avaliação formativa alternativa da autoria de Domingos Fernandes. Que formação, que avaliação é que eu mais pratico (...). Agora não estou imune a uma avaliação sumativa, porque essa, no fim de cada semestre, tem de ser feita (p.11).

Trata-se de uma afirmação cuja relevância tem a ver com o modo como a referência à avaliação sumativa parece expressar uma espécie de incómodo do entrevistado, como se a avaliação sumativa fosse um ato avaliativo contraditório, de algum modo, com a avaliação formativa. O depoimento do entrevistado F aponta no mesmo sentido.

F - Lá vem uma das responsabilidades de um professor, para o bem e para o mal, é dar uma classificação final do semestre. E quanto a isso, eu não posso me meter, pronto, o que significa que enquanto docente, também tenho que criar alguns mecanismos de segurança para recolher dados suficientemente fidedignos para que essa classificação seja, enfim, vamos chamar assim o mais justa e adequada possível (p. 12).

O que ambos os entrevistados defendem não é incompatível com os pressupostos do modelo formativo de avaliação, onde a avaliação sumativa, podendo ser, ou não ser, classificatória (Fernandes, 2022), assume um estatuto diferente e é operacionalizada em função de uma lógica diferente do tipo de avaliação sumativa que se promove no âmbito de um modelo seletivo de avaliação pedagógica.

Por fim, recorre-se ao depoimento do entrevistado H para analisar o que este afirma sobre avaliação contínua.

H - É assim, como eu disse, eu tive duas unidades este semestre que não tinham prova intercalar escrita e ainda bem, pronto. ainda bem para mim, não é? Mas depois também percebi que, se calhar eles até queriam, os estudantes até queriam se calhar aplicavam-se mais, não sei, quando eu disse que não, que nesta unidade curricular não havia prova escrita, também não havendo prova escrita numa, pelo menos numa delas, não haveria lugar em exame e, portanto, não havendo lugar para exames, tem que fazer avaliação contínua, não é? A avaliação é contínua, e, portanto, tem que se ter em conta os processos e a forma como eles estão em sala de aula e o que realizam... (p.9).

O que este depoimento permite discutir tem a ver com a natureza do diálogo com os estudantes sobre avaliação e com a alegada incompatibilidade entre avaliação contínua e exames. Compreendendo-se que os professores possam ser sensíveis aos interesses dos estudantes, corre-se o risco de uma tal abertura corresponder a um processo de demissão educativa. Uma coisa é admitir, como faz o entrevistado B, que estamos perante um processo de formação que está na origem de um longo processo de apropriação por parte dos estudantes sobre a lógica e a racionalidade do modelo formativo de avaliação pedagógica²⁴, outra coisa é afirmar o que afirma o entrevistado H. Não é a opção pelo exame que, em si, é o problema que se discute aqui, mas o fato de se optar pelo exame para que alegadamente os estudantes possam estudar mais. Neste caso, vale a pena perguntar se esse estudo corresponde aos pressupostos e aos objetivos de aprendizagem da unidade curricular ou se o exame é o instrumento que melhor se adequa a tais pressupostos e objetivos?

Como se constata, a análise dos depoimentos que tão generosamente foram prestados pelos entrevistados mostram-nos que há uma tendência inequívoca para compreender a importância da avaliação formativa quer como instrumento ao serviço de uma atividade docente mais gratificante e significativa quer como instrumento de formação dos futuros professores. Os depoimentos mostram-nos também que há questões que têm de ser discutidas e clarificadas, de forma a tornar-se possível concretizar um modelo formativo de avaliação pedagógica, o qual, no entanto, parece continuar a ser visto como equivalente a avaliação formativa, com todos os equívocos e problemas que daí decorrem.

²⁴ B – [...] E nas nossas alunas também, mas como eu digo, como vamos trabalhando isso ao longo do tempo, quando elas chegam aos últimos anos, que é quando eles apanham isso, já está mais, já está mais batido (p.9).

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Numa leitura dos resultados da análise dos dados, referentes ao estudo de caso, que desenvolvemos, começamos por considerar que este é um estudo que, pese as suas limitações, cumpre a função que justificou a sua realização. Trata-se de um estudo que nos permitiu compreender a necessidade de envolver, neste caso, as Escolas Superiores de Educação numa reflexão séria e empenhada sobre a natureza dos projetos de formação que aí se promovem.

A primeira boa notícia é que o nosso estudo demonstra que é possível identificar boas práticas nessas escolas, no sentido de serem práticas congruentes com a necessidade de formar docentes capazes de participar no desenvolvimento de uma Escola mais inclusiva, culturalmente significativa e humanamente empoderadora (Trindade, 2021). É que, como defende António Nóvoa (2022), “a missão de um professor de Matemática não é apenas ensinar Matemática, é formar um aluno através da Matemática” (p. 84). Por isso, é que atribuímos a importância que atribuímos à necessidade das escolas do Ensino Básico e do Ensino Secundário se afirmarem como contextos educativos interessados em contribuir para o desenvolvimento das literacias dos seus alunos, enquanto condição necessária para promover a sua formação pessoal e social. Um projeto que não poderá ser bem-sucedido se ao nível da formação inicial destes docentes, estes não forem capacitados para terem condições de assumir um papel ativo e esclarecido neste domínio.

O que verificamos no nosso estudo, é que as boas práticas, a que nos referíamos atrás, poderão ser um recurso fundamental para essa reflexão no interior das instituições que formam professores, já que, como o nosso estudo o comprova, essa reflexão é uma necessidade. Se não for feita ou se for feita e os resultados forem nulos, duvidamos da viabilidade da construção de uma Escola congruente, em termos políticos e culturais, com os princípios e as exigências da vida em sociedades que se dizem democráticas e do conhecimento.

É que, como defende Nóvoa (Idem),

“não podemos permitir a inércia das universidades [e das Escolas Superiores de Educação], a sua indiferença em relação aos professores e à sua formação, como se fosse possível formar um professor sem investirmos seriamente neste processo, sem estudarmos a área da educação, sem contruirmos um pensamento

pedagógico, sem nos relacionarmos seriamente com os professores que já exercem a profissão” (p.88).

A segunda boa notícia que se partilha através do nosso é que a indiferença a que Nóvoa se refere não é uma indiferença generalizada. É a indiferença de alguns que, na verdade, em muitos casos, não é indiferença, mas expressão de uma formação inadequada, como defendem, aliás, alguns dos entrevistados, quando atribuem os problemas vividos nalgumas unidades curriculares, no domínio da avaliação pedagógica, à ausência de formação curricular e pedagógica dos seus professores.

A terceira boa notícia que este estudo revela é que o domínio da avaliação pedagógica é um dos mais complexos com que nos defrontamos no campo da formação dos professores. É também um domínio onde é muito difícil iludir os equívocos e os problemas, os quais, por isso, assumem uma visibilidade que noutras dimensões é possível ocultar. A avaliação pedagógica é o domínio que permite desvendar, como nenhum outro domínio, as opções curriculares e pedagógicas dos professores.

A quarta boa notícia é que há uma consciência instalada de que a avaliação pedagógica não pode ser, apenas, um tópico do programa da unidade curricular A ou B, mas uma problemática que diz respeito a todos os professores. Problemática que não tem de ser um objeto de estudo de todas as unidades curriculares (ainda que tenha de ser objeto de reflexão) mas o sustentáculo de práticas de avaliação que poderão ter um efeito de modelagem decisivo na interpelação e transformação das crenças dos seus estudantes, sobretudo quando sabemos que, face às suas vivências anteriores, a avaliação pedagógica tende a ser entendida, apenas, como uma operação seletiva, punitiva e circunscrita.

Como o defendemos atrás, a ausência de isomorfismo pedagógico, nesta como noutras situações, não é só uma manifestação de incongruência, é, também, um ato que tem um valor formativo indiscutível, ainda que como obstáculo de um projeto de capacitação que deveria formar os futuros professores para serem atores educativos influentes e capazes em escolas que se pretende que sejam mais inclusivas e culturalmente significativas.

Importa afirmar, por fim, que é necessário reconhecer a amplitude das exigências relacionadas com a transição de um modelo seletivo para um modelo

formativo de avaliação. Neste desejo e reivindicação está em jogo, afinal, um outro modo de conceber a Escola e as suas finalidades, bem como as suas dinâmicas formativas. Neste desejo e reivindicação está em jogo, afinal e também, o desejo e a reivindicação de um mundo mais democrático e inclusivo. É uma tarefa imensa, marcada por conflitos e incertezas várias, mas é uma tarefa que não pode ser ignorada. Tem de ser discutida quanto ao modo como pode ser assumida nas condições e circunstâncias em que vivemos, nomeadamente em instituições que, por serem responsáveis pela formação inicial de docentes, têm responsabilidades acrescidas neste âmbito.

Não é de um projeto de formação mais técnico e instrumental que necessitamos, nomeadamente no domínio da avaliação pedagógica, mas de uma formação em que a técnica possa ser enquadrada nas razões e nos fundamentos que suportam a decisão de a utilizar e o modo como a mesma é utilizada. Tal como o pedreiro da história de Chesterton é necessário que se compreenda que ao partirmos, ao carregarmos e ao içarmos a pedra estamos a fazer isso não como um fim em si mesmo, mas para construir uma catedral.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Amado, João (2014). A investigação em educação e seus paradigmas. In Amado, João (Org.), Manual de investigação qualitativa em educação (19-71). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Amado, João; Costa, António Pedro; Crusoé, Nilma (2014). A técnica de análise de conteúdo. In Amado, João (Org.), Manual de investigação qualitativa em educação (301-351). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Amado, João; Ferreira, Sónia (2014). A entrevista na investigação em educação. In Amado, João (Org.), Manual de investigação qualitativa em educação (207-232). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Amado, João; Freire, Isabel (2014). Estudo de caso na investigação em educação. In Amado, João (Org.), Manual de investigação qualitativa em educação (121-143). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Allal, Linda. (1986). Estratégias de avaliação formativa: concepções psicopedagógicas e modalidades de aplicação. In Linda. Allal, Jean. Cardinet e Philipe. Perrenoud (Eds.), A avaliação formativa num ensino diferenciado. Coimbra: Livraria Almedina.

Alonso, Luisa. (2002). Integração currículo-avaliação: que significados? Que constrangimentos? Que implicações?. In: Abrantes, Paulo.; Araújo, Filomena. (Coords.). Avaliação das aprendizagens, das concepções às práticas. Lisboa: DEB ME, 18-23.

Ball, Stephen. (2002). Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. Revista Portuguesa de Educação, (15), 3-23.

Bardin, Lawrence. (2011). Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70.

Bertrand, Yves.; Valois, Paul. (1994). Paradigmas educacionais: escola e sociedades. Lisboa: Instituto Piaget.

Bioto-Cavalcanti, Patricia Aparecida. (2014). Currículo: perspectivas de análise e transformação. Eccos Revista Científica (Impresso), (1), 205-217.

Bourdieu, Pierre. (2007). A economia das trocas simbólicas (5a ed.). São Paulo: Perspectiva.

Bruner, Jerome. (2000). Cultura da educação. Lisboa: Edições 70.

Canário, Rui. (1999). Educação de Adultos: Um campo e uma problemática. Lisboa: Educa- Formação.

Cosme, Ariana. (2006). Ser professor numa escola e num tempo de incertezas: desafios, exigências e dilemas profissionais. 2006. 407f. Tese (Doutoramento em Ciências da Educação) – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto.

Cosme, Ariana (2009). Ser professor: A acção docente como uma acção de interlocução qualificada. Porto: LivPsic.

Cosme, Ariana.; Trindade, Rui. (2013). Organização e gestão do trabalho pedagógico: perspectivas, questões, desafios e respostas. Porto: LivPsic.

Cosme, Ariana; Ferreira; Daniela, Sousa Anabela; Lima, Louise & Barros, Marina. (2020). Avaliação das Aprendizagens: Propostas e Estratégias de Ação - Ensino Básico e Ensino Secundário. Porto Editora. Porto.

Day, Crhistopher. (2001). Desenvolvimento Profissional de Professores: os desafios da aprendizagem permanente. Porto: Editora Porto.

Esteban, Maria Teresa. (2002). A avaliação no processo ensino/aprendizagem: os desafios postos pelas múltiplas faces do cotidiano. Revista Brasileira de Educação [online], (19) <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100011>.

Figari, Gérard. (1996). Avaliar: que referencial. Porto: Porto editora.

Fernandes, Domingos (2004). Avaliação das aprendizagens: uma agenda, muitos desafios. Lisboa: Texto Editores.

Fernandes, Domingos. (2005). Avaliação das aprendizagens: desafios às teorias, práticas e políticas. Lisboa: Texto.

Fernandes, Domingos (2008). Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens. Estudos de avaliação educacional, (19), 347-372.

Fernandes, Domingos (2022). Avaliar e aprender numa cultura de inovação pedagógica. Alfragide: Leya Educação.

Freire, Emanuella Sampaio.; Carvalho, Alanna Oliveira Pereira.; Ribeiro, Ana Paula de Medeiros. (2013). A avaliação educacional: uma dimensão histórica. In: ENCONTRO CEARENSE DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO; ENCONTRO NACIONAL DO NÚCLEO DE HISTÓRIA E MEMÓRIA DA EDUCAÇÃO. Fortaleza (CE). Anais... Fortaleza (CE), 27-40.

Goodson, Ivor. (1997). A construção social do currículo. Lisboa: Educa.

Guba, Egon.; Lincoln, Yvonna. (1989). Fourth generation evaluation. London: Sage.

Gurgel, Carmesina Ribeiro. (2003). As práticas avaliativas e a evolução de suas funções. IN: Andriola, Wagner. Bandeira.; Mcdonald, Brendan. Coleman. (Orgs.). Avaliação – Fiat Lux em Educação. Fortaleza: Editora UFC.

Hadji, Charles. (1989). A avaliação desmistificada. Porto Alegre: Artmed

Lipovetsky, Gilles; Serroy, Jean. (2010). A Cultura-Mundo. Resposta a uma sociedade desorientada. Lisboa: Edições 70. Comunicação E Sociedade, (19), 357–360. [https://doi.org/10.17231/comsoc.19\(2011\).916](https://doi.org/10.17231/comsoc.19(2011).916)

Luckesi, Cipriano. (2002). Avaliação da Aprendizagem Escolar. São Paulo: Cortez,

Magalhães, António (1998). A escola na transição pós-moderna. Lisboa: IIE.

Martins, Guilherme d'Oliveira (2017). Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Lisboa: Ministério da Educação.

Matos, Manuel. Santos. (1999). Teorias e práticas da formação: Contributo para a reabilitação do trabalho pedagógico. Porto: Edições ASA.

Meirieu, Philippe (2002). A Pedagogia entre o dizer e o fazer. Porto Alegre: Artmed.

Meirinhos, Manuel; Osório Anónio (2010). The case study as research strategy in education. *EduSer: revista de educação*, 2(2), 49-65.

Merriam, Sharan B. (2002). Qualitative research and case study applications in education. S. Francisco: Jossey-Bass Publishers

Mouraz, Ana; Serra, Isabel; Sousa, José Miguel (2021). Percursos de mudança nas práticas de avaliação pedagógica: Uma comunidade de aprendizagem em contexto EduFor - Projeto MAIA. Mangualde: EduFor - Centro de Formação.

Munhall, Patricia. (2012) Nursing Research: A Qualitative Perspective. 5th Edition, Jones & Bartlett Learning, Sudbury.

Nóvoa, António. (2022). Escolas e professores: proteger, transformar, valorizar. Salvador: SEC/IAT. Colaboração de Yara Alvim.

Noizet, Georges., & Caverni, Jean. (1985). Psicologia da avaliação escolar. Coimbra: Coimbra Editora. (obra original em francês, publicada em 1978).

Pacheco, José Augusto. (1996). Currículo: Teoria e Práxis. Porto: Porto Editora.

Perrenoud, Phillipe (1999). Avaliação: Da excelência à regulação das aprendizagens, entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed

Perrenoud, Philippe (2000). Pedagogia diferenciada: Das intenções à ação. Porto Alegre: Artmed.

Pinto, Jorge (2016). A Avaliação em Educação: da linearidade dos usos à complexidade das práticas. In Amante, Leonor. & Oliveira, Lúcia. (Coord.). Avaliação das Aprendizagens: Perspetivas, contextos e práticas. Lisboa: Universidade Aberta.

Pinto, Jorge. & Santos, Leonor. (2006). Modelos de avaliação das aprendizagens. Lisboa: Universidade Aberta.

Prates, Helen. (2008). A importância do Planos de Ensino no Ensino Superior do Direito. Repositório Institucional da Universidade Candido Mendes.

Ponte, João. Pedro. (2005). "O processo de Bolonha e a formação inicial de professores em Portugal", in José Paulo Serralheiro (org.) (2005) O Processo de Bolonha e a formação dos educadores e professores portugueses. Porto: Profedições.

Ramalho, Henrique. (2020). Meritocracia escolar e suas influências na condição de jovem dos alunos da escola pública portuguesa. Uma análise sociológica às narrativas

Ribeiro, Elizabete Garcia. (2011). Avaliação formativa em foco: concepção e características no discurso discente. 2011. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011, p.96. Disponível em: <http://www.uel.br/pos/mestrededu/images/stories/downloads/dissertacoes/2011/2011 - RIBEIRO Elizabete Aparecida Garcia.pdf>

Roldão, Maria do Céu (2001). A diferenciação pedagógica em debate. Porto: Porto Editora.

Roldão, Maria. do Céu. (2014). Currículo, didáticas e formação de professores: a triangulação esquecida? In: Oliveira, Maria. Rita. (Org.) Professor: formação, saberes e problemas. Porto: Porto, 91-103.

Rosa, Maria Virgínia de Figueiredo Pereira do Couto; Arnoldi, Marlene Aparecida Gonzalez Colombo. (2006). A entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismos para a validação dos resultados. Belo Horizonte: Autêntica Editora.

Rousseau, Jean Jacques (2020). Do contrato social: Princípios do direito político. S. Paulo: Edipro.

Silva, Tomaz. Tadeu. da. (1997). O adeus às metanarrativas educacionais. In: Silva, Tomaz. Tadeu. da (Org.), O sujeito da educação: Estudos foucaultianos. Rio de Janeiro: Vozes, 247-258.

Scriven, Michael. (1967). The Methodology of Evaluation. In: Tyler, Ralph.; Gagne, Robert.; Scriven, Michael. Perspectives of Curriculum Evaluation. Washington, D.C: American Educational Research Association.

Silva, Tomaz. Tadeu. da. (1997). O adeus às metanarrativas educacionais. In: Silva, Tomaz. Tadeu. da (Org.), O sujeito da educação: Estudos foucaultianos. Rio de Janeiro: Vozes, 247-258.

Souza, Jacqueline de.; Kantorski, Luciane Prado.; Luis, Margarita Antonia Villar. (2012). Análise Documental e Observação Participante na Pesquisa em Saúde Mental. Revista Baiana De Enfermagem, 25(2). <https://doi.org/10.18471/rbe.v25i2.5252>

Souza, Jacy Aurélia Vieira de.; Freitas, Maria Célia de.; Queiroz, Terezinha Almeida de. (2007). Violência contra os idosos: análise documental. Revista Brasileira de Enfermagem. 60 (3). <https://doi.org/10.1590/S0034-71672007000300004>.

Stake, Robert E. (2007). A arte da investigação com estudos de caso. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Trindade, Rui.; Cosme, Ariana. (2010). Escola, educação e aprendizagem: Desafios e respostas pedagógicas. Rio de Janeiro: WAK editora.

Trindade, Rui; Cosme, Arian (2017). Formação de professores e isomorfismo pedagógico. In Passarelli, Lílian Ghiuro (Org.), Formando formadores para a Escola do séc. XXI: Relatos de pesquisa (15 – 33). Campinas, S.P.: Pontes Editores.

Trindade, Rui (2021). O contributo da Psicologia da Educação e o desenvolvimento de projetos de formação de profissionais de educação: Exigências e possibilidades. Porto: Mais Educação.

Schleicher, Andreas (2018). «The Future of Education and Skills - Education 2030». Paris: OECD.

Stefenon, Daniel Luiz.; Rosa, Cláudia do Carmo. (2020). ESCOLA, PARA QUE TE QUERO!? Distensões sobre os sentidos da educação pública e a ideia de manejo de contextos... Revista Brasileira de Educação em Geografia, 10 (19), 91-104.
<https://doi.org/10.46789/edugeo.v10i19.911>

van den Akker, Jan. (2003). Curriculum perspectives: an introduction. In Curriculum Landscapes and Trends, p. 1–10. https://doi.org/10.1007/978-94-017-1205-7_1.

Legislação consultada

- Decreto-Lei nº79/2014, de 14 de maio;
- Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho;
- Decreto-Lei nº55/2018 de 6 de julho

ANEXOS

ANEXO 1 - ABORDAGEM PANORÂMICA DAS DISCIPLINAS EM QUE A AVALIAÇÃO NÃO É UM TÓPICO EXPLÍCITO DO PROGRAMA DA UNIDADE CURRICULAR

UNIDADES CURRICULARES	CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO	INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO
Ciências da Terra	Se o aluno: Utiliza, de forma integrada, aspectos próprios da sua especialidade e saberes transversais e multidisciplinares adequados à especificidade da sua formação. Perspetiva as experiências de aprendizagem como fator de enriquecimento da sua formação e desenvolve competências pessoais e de cidadania	Investigação bibliográfica, de temas específicos, para realização de trabalhos individuais e em grupo, a apresentar e discutir posteriormente em grande grupo.
Educação Artística I	Se os alunos: Adquirem competências corporais, vocais e espaciais individualmente e/ou em grupo. Adquirem competências corporais, vocais e espaciais individualmente e/ou em grupo	Assiduidade Obrigatória
Fundamentos da Pedagogia e do Currículo	Se o aluno é capaz de: Construir um quadro referencial que permita analisar e compreender situações educativas; - Identificar de forma integrada as componentes da ação pedagógica desenvolvida em situações educativas formais e não formais; - Refletir sobre as práticas educativas, quer na sala de aula, quer no contexto social e institucional onde essas práticas têm lugar; - Analisar diferentes conceções do currículo, contextualizadas nos contextos diversificados de atuação; - Mobilizar conhecimentos curriculares e pedagógicos para a análise e resolução de casos empíricos.	Trabalho de grupo escrito com apresentação oral (40%) e teste escrito (60%)

Números e Operações I	Se o aluno é capaz de: Promover o gosto pela Matemática e em particular incentivar a articulação entre esta e a vida real: Dominar a terminologia e a linguagem específica dos temas tratados; Desenvolver a aprendizagem dos conceitos e das técnicas de processos matemáticos envolvidos nos conteúdos programáticos apresentados, designadamente na compreensão de conjuntos e das relações que podem ser estabelecidas entre os seus elementos e na representação dos números e das suas operações; Conhecer os alguns aspetos didáticos associados ao processo de ensino e aprendizagem dos números e operações: Reconhecer a importância/utilidade da Matemática, em combinação com outros saberes, na compreensão de situações da vida corrente.	Testes escritos e avaliação contínua
Português I	Se o aluno é capaz de: 1. Desenvolver a competência comunicativa oral / escrita nos aspetos gramaticais, pragmáticos, discursivo-textuais, sociolinguísticos e metalinguísticos com aprofundamento do respetivo desempenho. 2. Refletir sobre os processos envolvidos na comunicação e interação verbal. 3. Exercitar as capacidades de interpretação e/ou produção de um corpus diversificado de textos. 4. Aplicar o saber fazer linguístico à atividade de futuros agentes de ensino do português. 5. Alicerçar uma atitude crítica, cientificamente fundamentada, perante o português contemporâneo.	Trabalho de grupo escrito com apresentação oral e teste escrito.
Educação Artística II	Se o aluno é capaz de: 1. Adquirir conhecimentos sobre os Elementos Estruturais da Linguagem das Artes Visuais. 2. Compreender os sistemas simbólicos das diferentes linguagens artísticas. 3. Identificar e analisar conceitos, contextos e técnicas em diferentes narrativas visuais. 4. Experimentar possibilidades expressivas dos materiais e das diferentes técnicas. 5. Manifestar capacidades expressivas e criativas nas suas produções plásticas, evidenciando os conhecimentos adquiridos.	Participação nas aulas (assiduidade, motivação e empenho, sentido de responsabilidade individual e de grupo): 30%; - Aquisição de conhecimentos: 35%; - Apresentação de exercícios

		práticos em grupo (criatividade, imaginação e expressividade; domínio técnico): 35%
Fundamentos de Física e Química	Se o aluno: 1 - Adquire uma cultura científica de base no campo das Ciências Físico-Químicas; 2 - Manifesta a capacidade de interpretar/explicar situações correntes do dia a dia com base nos seus conhecimentos no âmbito da Física e da Química; 3 - Adquire a capacidade de demonstrar/ilustrar os fenómenos físico-químicos através de experiências simples; 4 - Adquire capacidades e hábitos relacionados com o trabalho científico e pedagógico; 5 - Desenvolve uma atitude científica perante a realidade; 6 - Desenvolve o seu gosto pela Ciência.	- A componente teórica e teórico-prática será avaliada através de testes escritos individuais (um de Física e outro de Química), com hipótese de exame final englobando toda a matéria. - A componente prática será avaliada através de pequenos trabalhos práticos desenvolvidos pelos alunos (quatro de Física e quatro de Química)
Introdução à Investigação em Educação	Se o aluno é capaz de: Compreender a especificidade epistemológica do campo educativo no contexto do conhecimento científico; ii) Contextualizar os diferentes tipos de observação em educação iii) Construir instrumentos de observação direta em contextos educativos; iv) Compreender as fases fundamentais de um desenho de investigação; v) Conhecer as fases estruturantes de elaboração de um relatório; vi) Compreender os pressupostos epistemológicos e as “démarches” do Trabalho de Projeto	Trabalho individual acerca de como “elaborar um desenho de investigação” e, por outro lado, resultado do trabalho em grupo, da sua apresentação escrita e oral, incidindo sobre temas e os conteúdos da unidade.
Números e Operações II	Se o aluno é capaz de: Promover o gosto pela Matemática e em particular incentivar a articulação entre esta e a vida real; - Dominar a terminologia e a linguagem específica dos temas tratados; - Desenvolver competências, ao nível dos conhecimentos matemáticos, dos conceitos presentes tanto nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar como no Programa de Matemática dos 1.º e 2.º ciclos da Educação Básica; - Conhecer modelos e construções matemáticas que contribuam para interpretações elementares do mundo físico; - Desenvolver a aprendizagem dos conceitos e das técnicas de processos matemáticos envolvidos nos conteúdos programáticos apresentados, designadamente na compreensão de conjuntos e das relações que podem ser estabelecidas entre os seus elementos e na representação dos números racionais e irracionais e das	2 testes complementados de participação em sala de aula ou trabalho individual

	operações; - Reconhecer a importância/utilidade da Matemática, em combinação com outros saberes, na compreensão de situações da vida corrente.	
Português II	Se o aluno é capaz de: 1. Refletir sobre os processos envolvidos na comunicação e interação verbal. 2. Desenvolver a competência comunicativa oral / escrita nos aspetos gramaticais, pragmáticos, discursivo textuais, sociolinguísticos e metalinguísticos, com aprofundamento do respetivo desempenho. 3. Exercitar as capacidades de interpretação e/ou produção de um corpus diversificado de textos. 4. Aplicar o saber fazer linguístico à atividade de futuros agentes de ensino do português. 5. Alicerçar uma atitude crítica cientificamente fundamentada, perante o português contemporâneo.	Não menciona
Psicologia da Educação	Se o aluno é capaz de: a) Compreender a especificidade epistemológica da Psicologia da Educação e o seu enquadramento na área científica da Psicologia; b) Compreender a importância da formação psicológica dos professores; c) Refletir sobre a multidimensionalidade dos fatores suscetíveis de condicionar a relação pedagógica; d) Compreender as relações entre aprendizagem, motivação e desenvolvimento; e) Compreender os princípios teórico-conceituais subjacentes à avaliação e à intervenção dos problemas comportamentais que se manifestam em meio pré-escolar e escolar; f) Compreender o modo como se processa o desenvolvimento cognitivo, emocional, moral e social do ser humano. g) Compreender os fatores determinantes para o envolvimento dos alunos na Escola. h) Compreender os contributos da Psicologia da Educação para a prevenção dos riscos e para o desenvolvimento da promoção da saúde e bem-estar das crianças e jovens.	1 trabalho de grupo, escrito e com apresentação oral, e uma prova individual escrita
Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem	Se o aluno é capaz de: Conhecer as bases biológicas para a aquisição da linguagem; b. Identificar as condições essenciais para o sucesso das situações comunicativas; c. Relacionar o crescimento linguístico da criança com o alargamento do núcleo de socialização; d. Identificar as representações infantis acerca das características do sistema escrito e das funções da leitura.	trabalhos de grupo, individuais, portefólios, projeto de grupo, devidamente contextualizados
Educação Artística III	Se o aluno é capaz de: 1. Adquirir conhecimentos sobre os Elementos Estruturais da Linguagem das Artes Visuais. 2. Compreender os sistemas simbólicos das diferentes linguagens artísticas. 3.	Escolha e análise crítica de instâncias imagéticas e partilha em ambiente blog: 10%

	Identificar e analisar conceitos, contextos e técnicas em diferentes narrativas visuais. 4. Experimentar possibilidades expressivas dos materiais e das diferentes técnicas. 5. Manifestar capacidades expressivas e criativas nas suas produções plásticas, evidenciando os conhecimentos adquiridos.	Registos gráficos em Caderno de Artista: 10% Conceção, produção e implementação de um projeto (pedagógico interdisciplinar e/ou de intervenção cénica contextual) com uma dimensão crítica e criativa que inclua a respetiva revisão teórica: 40% Frequência: 30% Assiduidade, motivação e participação nas aulas: 10%
Geometria e Medida	Se o aluno é capaz de: Desenvolver a aprendizagem dos conceitos e das técnicas de processos matemáticos envolvidos nos conteúdos programáticos apresentados, designadamente na compreensão dos conceitos de Geometria Elementar no Plano, no Espaço e na Medida e processos de medição; Dominar a terminologia e a linguagem específica dos temas tratados; Desenvolver a compreensão da geometria e da sua natureza no que se refere à definição, demonstração e formalização; Desenvolver competências geométricas que contribuam para a valorização do ensino da geometria e das capacidades que lhe estão ligadas, na educação de infância e na escolaridade básica; Desenvolver capacidades de visualização e de representação; Adquirir um conjunto de conhecimentos, conceitos e a capacidade de os utilizar, quer em situações da vida real, quer na atividade profissional; Desenvolver a capacidade de resolução de problemas.	A avaliação será realizada através de testes escritos individuais e exames finais
História de Portugal	Se o aluno é capaz de: Recrutar no estudante o gosto pela História de Portugal para que se posicione com uma atitude crítica e interessada face ao devir em que participa. - Fomentar nos alunos uma atitude de curiosidade, observação e crítica sobre o meio em que a Escola se insere. - Sensibilizar para a importância do conhecimento do Meio na formação cultural dos alunos. - Preparar o estudante para o exercício consciente da cidadania, através de referências consistentes. - Contribuir para a realização de um trabalho interdisciplinar, numa perspetiva de cultura integrada.	Aulas simuladas e planificações de unidades didáticas

Intervenção Educativa em Contextos não Formais	Se o aluno é capaz de: Integrar o estudante em contextos profissionais em que possa perspetivar percursos profissionais diversificados; Desenvolver atitudes de questionamento, reflexão e intervenção crítica, em contextos diversificados de práticas com crianças e jovens estudantes; Desenvolver capacidades e atitudes colaborativas, essenciais ao futuro desempenho profissional; Estruturar um projeto de intervenção com base no diagnóstico da realidade e a identificação de um problema; Demonstrar capacidade de intervenção estratégica nas atividades planeadas no projeto.	o estudante terá de elaborar um projeto, implementar, redigir um relatório e apresentar.
Ciências da Vida	Se o aluno é capaz de: Desenvolver capacidade de observação e de interpretação ao nível das diferentes formas de vida	entrega de trabalhos orais e escritos, individuais, de pequeno ou grande grupo e desejavelmente, o desenvolvimento de uma atividade global de semestre
Educação Física	Se o aluno é capaz de: apresentar os aspetos relacionados com o jogo, a atividade lúdica e diferentes modalidades desportivas no contexto educativo, bem como os aspetos relacionados com conceitos de Desenvolvimento Motor, Atividade Física e Saúde.	Trabalhos escritos individuais e/ou em grupo e frequência escrita.
Elementos de Probabilidades e Estatística	Se o aluno é capaz de: Dominar a terminologia e a linguagem específica das probabilidades e da estatística; Conhecer os modelos probabilísticos e construções estatísticas que possam contribuir para a interpretação de diversificados tipos de fenómenos; A compreensão do raciocínio matemático e de organização (observação, análise, construção e sistematização); A aptidão para utilizar conscientemente determinadas técnicas de cálculo; A tendência para relacionar e integrar os diferentes conceitos abordados; Manipular ferramentas informáticas, com cariz estatístico, como forma de abordagem à resolução de problemas (EXCEL, SPSS etc)	Testes escritos e avaliação contínua
Literatura Infantojuvenil	Se o aluno é capaz de: 1. Refletir sobre a LIJ, nas suas relações com a Literatura Institucionalizada e com a Literatura de tradição oral; 2. Conhecer os corpora da Literatura Infantojuvenil, numa perspetiva diacrónica e relativamente à contemporaneidade; 3. Conhecer os diversos géneros literários, bem como os seus contextos de produção e de receção; 4. Analisar textos pertencentes à Literatura Infantojuvenil.	trabalho de grupo escrito com apresentação oral e teste escrito

Expressão Artística e Motora IV	Se o aluno é capaz de: Conhecer as modificações do comportamento, ao nível das operações subjacentes à produção, controlo e regulação dos movimentos e de acções motoras em contexto de jogo; Alcançar uma atitude sistemática de reflexão, observação e análise das acções motoras e jogo a, tendo como referencial os conteúdos da disciplina. Aplicar os conhecimentos adquiridos a situações teórico-práticas no âmbito das Atividades Físicas e Desportivas	Trabalho de grupo
Tecnologias em Ambiente Educativo	Se o aluno é capaz de: Utilizar de metodologias activas e participativas, com recurso às TIC, no processo de ensino e aprendizagem. - Utilizar crítica das TIC como ferramentas transversais ao currículo. - Partilhar de experiências/recursos/saberes no seio da comunidade educativa. – Estimular estratégias pedagógicas promotoras de metodologias inovadoras	Realização de trabalhos práticos e teóricos
Saúde e Prevenção de Riscos na Infância	Se o aluno é capaz de: Contribuir para a promoção do desenvolvimento saudável e bem-estar da criança. Conhecer estratégias de promoção da saúde e prevenção dos riscos na infância. Conhecer os aspetos básicos da vigilância de saúde na infância. Contribuir para a promoção da segurança e prevenção de acidentes	trabalhos de grupo, individuais, portefólios, projeto de grupo, devidamente contextualizados
Metodologias de Investigação Educacional	Se o aluno é capaz de: Compreender a especificidade epistemológica do campo educativo no interior do conhecimento científico; - Conhecer diferentes tipos de observação; - Contextualizar os diferentes tipos de observação em paradigmas da investigação em educação; - Construir instrumentos de observação directa; - Construir instrumentos que permitam estabelecer o perfil sociométrico dos alunos de uma classe-turma.	Teste escrito individual Trabalho de grupo (inclui apresentação e defesa do mesmo) Exame escrito
Geografia de Portugal	Se o aluno é capaz de: a)Compreender o campo disciplinar da geografia e a sua relação com outros campos científicos b) Compreender a importância da geografia na vida quotidiana c) Enquadrar os grandes desafios da globalização à luz da geografia d) Enquadrar Portugal em termos geológicos e) Compreender as características geomorfológicas de Portugal f) Identificar diferentes formas de representação de dados geográficos e elaborar mapas temáticos g) Caracterizar o clima do território português h) Caracterizar a flora e a fauna do território português i) Compreender a divisão administrativa do espaço português j) Reconhecer as inter-relações entre espaço físico/social e a população que	trabalhos de grupo, individuais, portefólios, projeto de grupo, devidamente contextualizados

	o habita k) Explicar a evolução e estrutura da população portuguesa l) Conhecer as dinâmicas populacionais e do território português m) Conhecer os sentidos e ritmos migratórios num contexto global	
Literacia e Formação de Leitores	Se o aluno é capaz de: 1. Refletir sobre a problemática da leitura no contexto da sociedade atual; 2. Conhecer os processos de avaliação nacional e internacional sobre literacia linguística; 3. Refletir sobre a importância da leitura na formação da criança e dos pré-adolescentes, em particular no que respeita ao domínio da língua materna; 4. Conhecer o processo de formação de leitores nas idades pré-escolar e escolar; 5. Compreender o papel das bibliotecas escolar e pública, bem como das famílias e demais instituições da comunidade, na formação dos leitores; 6. Desenvolver competências de autoformação e produção de conteúdo neste domínio, em particular no que respeita ao recurso à Internet.	trabalhos de grupo, individuais, portefólios, projeto de grupo, devidamente contextualizados
Materiais e Tecnologia de Matemática	Se o aluno é capaz de: - Promover o gosto pela Matemática e em particular incentivar a articulação entre esta e a vida real; - Reconhecer a importância/utilidade dos materiais manipuláveis e da tecnologia na aprendizagem e no ensino da Matemática; - Identificar as potencialidades e as limitações da utilização de materiais e da tecnologia na abordagem ao estudo da Matemática; - Dominar ferramentas informáticas que melhor se adequem à exploração de tópicos matemáticos; - Dominar a terminologia e a linguagem específica dos temas tratados;	Trabalhos de grupo, individuais, portefólios, projeto de grupo, devidamente contextualizados
Projeto de Educação Artística e de Educação	Se o aluno é capaz de: Compreender os Domínios/Organizadores das Aprendizagens Essenciais para a Educação Artística e Educação Física em consonância com as diferentes Áreas de Competências do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (homologadas pelo Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho). 2. Relacionar as Aprendizagens Essenciais das diferentes áreas da Educação Artística e Educação Física. 3. Desenvolver Competências Essenciais e a apropriação de conhecimentos de Educação Física e Educação Artística. 4. Planificar, implementar e avaliar projetos integrados de Educação Artística e Educação Física, respeitando a organização prevista no currículo nacional e garantindo a adequação ao Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória	Conceção, produção e implementação de um projeto (pedagógico interdisciplinar e/ou de intervenção cénica contextual) com uma dimensão crítica, criativa e autónoma que inclua a respetiva revisão teórica subjetiva às várias áreas incluídas na UC: 90% Assiduidade, motivação e participação nas aulas - 10%

Competências Digitais para Contextos Educacionais	Se o aluno é capaz de: Desenvolver competências digitais alargadas que permitam uma correcta integração na sociedade digital do séx. XXI. Conhecer ferramentas e recursos para o desenvolvimento de competências digitais. Avaliar e seleccionar ferramentas e recursos para o desenvolvimento de competências digitais. Desenvolver estratégias de desenvolvimento de competências digitais nos jovens, tendo em conta a consecução de uma plena cidadania digital e a aquisição de competências digitais para o mercado de trabalho.	Trabalhos práticos individuais
Expressão Corporal e Dramática	Se o aluno é capaz de: 1. Perspectivar o corpo como eixo integrador e de união entre a actividade física e artística; 2. Identificar e mobilizar os recursos expressivos do corpo, de forma estética e criativa, de modo a criar e comunicar sensações, emoções e ideias através do movimento; 3. Praticar e desenhar atividades expressivas, com ou sem base musical, utilizando o corpo como meio de comunicação e expressão criativa; 4. Perspectivar estratégias de trabalho fundamentadas em princípios didácticos e em intenções de desenvolvimento para a criança no âmbito da Expressão Corporal e Dramática	Contínua através da participação nos trabalhos desenvolvidos nas sessões presenciais (ponderação de 40%) 2. Trabalho escrito em grupo (ponderação de 60%). Este trabalho é uma proposta de intervenção, aplicada no contexto da Educação de Infância ou do 1º Ciclo EB, sobre a qual é realizada uma análise e reflexão individual.
Expressão Musical	1 - Utilizar os concetitos básicos da linguagem musical, segundo as suas características rítmicas, melódicas, harmónicas, timbricas e formais; 2 - Distinguir auditivamente as diferentes fontes sonoras, formas musicais, melodias e ritmos; 3 - Adquirir competências no domínio das atividades musicais para a educação pré-escolar e 1º ciclo do ensino básico 4 - Adquirir competências no âmbito da prática instrumental, vocal e mímica de conjunto 5 - Dominar os sistemas de representação do som, quer ao nível da sua representação musical na tradição ocidental, quer ao nível do sistema de representação gestual das novas pedagogias 6 - Adquirir competências para a conceção e implementação de uma sequência de atividades musicais quer na educação PréEscolar quer no 1º Ciclo.	Realização de um trabalho de grupo, envolvendo um projecto comum a várias áreas, em que a expressão musical se integre de forma natural e harmoniosa
Expressões Artísticas - Expressão Plástica	Se o aluno é capaz de: a) Identificar metodologia, técnicas e materiais adequados à implementação de atividades no pré-escolar e 1.º ciclo. b) Adequar metodologias, técnicas e materiais, de apoio às atividades de expressão plástica, em função das diferentes fases de	Planificação de unidades a curto e médio prazo com a implementação de protocolos de técnicas e apresentações em

	desenvolvimento da criança. d) Conhecer técnicas e materiais nos domínios das artes bidimensionais e tridimensionais.	situação de micro-ensino (45%). Desenvolvimento de um projecto de expressões artísticas integradas (35%). Realização de frequência para avaliação de conhecimentos adquiridos (20%).
Matemática na Vida Real	Se o aluno é capaz de: 1. Compreender a importância da Matemática enquanto instrumento de análise e interpretação de situações da vida quotidiana; 2. Promover a aquisição de informação, conhecimento e experiência em Matemática em diversos domínios desta área - Números e Operações, Geometria, Organização e Análise de Dados- em contextos diversificados e com recurso aos mais variados exemplos. 3. Reconhecer situações do dia-a-dia nas quais a Matemática assume um papel de destaque no desenvolvimento do cidadão, com vista à sua formação enquanto ser crítico e participativo; 4. Compreender os exemplos facultados pela História da Matemática na resolução de inúmeros problemas práticos do quotidiano 5. Elaborar projetos de atividades matemáticas de acordo com a utilidade e a operacionalidade desta Ciência.	1. Contínua através da participação nos trabalhos desenvolvidos nas sessões presenciais: 2. Trabalho escrito em grupo e respetiva apresentação.
Oficina de Tecnologias em Ambiente Educativo	Se o aluno é capaz de: 1) Reconhecer o valor educativo das TIC (computador, Web e software Educativo); 2) Compreender os principais conceitos emergentes do paradigma relacional Tecnologia-Ambiente Educativo; 3) Relacionar o desenvolvimento próprio da criança e a utilização da tecnologia na sua atividade; 4) Reconhecer os novos papéis que o professor tem de assumir ao utilizar as TIC em sala de aula; 5) Conceber estratégias educativas que integram as TIC em ambiente de sala de aula; 6) Conceber produtos educativos simples recorrendo a ferramentas grátis disponíveis na Web; 7) Avaliar e seleccionar software educativo para utilização em sala de aula; 8) Avaliar e seleccionar websites educativos e centros de recursos educativos online;	Trabalhos individuais e em grupo
Ética e Deontologia Profissional	Se o aluno é capaz de: 1.Desenvolver a consciência pessoal 2. Aprofundar conhecimentos na temática da ética contemporânea 3. Desenvolver o raciocínio crítico no âmbito das questões éticas 4. Dar consistência racional às decisões éticas 5. Reconhecer as virtudes éticas do profissional educador/professor	Trabalhos de grupo e apresentação perante os colegas e docente (trabalho escrito -60%; apresentação oral e discussão 40%)

História e Património Local	Se o aluno é capaz de: 1. Reconhece a importância pedagógica do estudo do património e da história local 2. Seleciona conteúdos referentes ao património e à história local, tendo em conta o currículo oficial e o desenvolvimento dos alunos 3. Utiliza o património e a história local como fator motivador da aprendizagem dos alunos 4. Aplica no ensino da história local estratégias criativas	A avaliação comporta as seguintes modalidades: - Participação ativa nas aulas e visitas - Trabalho de grupo - Reflexão sobre a evolução do processo individual de formação, devendo, para o efeito, identificar os conhecimentos adquiridos em cada fase, selecionar os aspetos mais relevantes, descrever as competências desenvolvidas e destacar as competências adquiridas que terão aplicação na prática futura
Português	Se o aluno é capaz de: 1. Refletir sobre questões de pragmática linguística; 1.1 Analisar variáveis envolvidas em situações concretas de interação verbal; 1.2 Avaliar diferentes graus de formalidade na interação verbal. 2. Analisar características específicas relativas a aspetos gráficos e textuais; 2.1. Avaliar as etapas do processo de escrita: planificação, textualização e revisão. 3. Refletir sobre características de tipologias textuais; 3.1. Conhecer características do hipertexto; 3.2. Refletir sobre valor em literatura; 3.3. Analisar literatura canónica e para literatura; 3.4. Refletir sobre questões de fidedignidade dos textos; 3.5. Analisar aspetos envolvidos no contacto entre línguas e culturas	1. Contínua, através da participação em trabalhos desenvolvidos e discutidos nas sessões presenciais (ponderação de 40%); 2. Trabalho individual / a pares (ponderação de 60%).
Temas na Área do Conhecimento do Mundo/ Meio Físico e Social	Se o aluno é capaz de: 1. Conhecer o ambiente físico de Portugal 2. Conhecer as potencialidades dos recursos hídricos de Portugal 3. Conhecer os fundamentos da diferenciação regional do nosso país 4. Analisar criticamente as consequências da integração de Portugal na União Europeia	Participação activa nas aulas e visitas (20%) 2. Trabalho (40%) 3. Reflexão sobre o processo individual de formação (40%)
Didáticas em Educação de Infância e em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico - Conheci. do Mundo/Meio Físico e Social	Se o aluno é capaz de: 1. Sintetiza o conteúdo dos documentos oficiais orientadores da prática educativa em ciências físico-naturais e sociais, no âmbito da Educação de Infância e do 1º Ciclo do Ensino Básico. 2. Compreende a importância da educação em ciências físico-naturais e	1. Contínua através da participação nos trabalhos desenvolvidos nas sessões presenciais (ponderação de 40%)

	sociais para a promoção da cidadania e do desenvolvimento sustentável. 3. Seleciona conteúdos, tendo em conta o desenvolvimento das crianças e os documentos orientadores da prática educativa, no âmbito do Educação de Infância e do 1º Ciclo do Ensino Básico. 4. Concebe processos de organização de aprendizagem das ciências físico-naturais e sociais adequados ao desenvolvimento das crianças. 5. Evidencia atitudes e valores relevantes na conceção e planificação de propostas didáticas no âmbito do estudo do meio/conhecimento do mundo	2. Trabalho escrito em grupo (ponderação de 60%). Este trabalho é uma proposta de intervenção (planificação) articulando as áreas físico-naturais e sociais.
Didáticas em Educação de Infância e em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico - Expressão Corporal e Dramática	Se o aluno é capaz de: 1. Conhecer os principais referentes teóricos e curriculares da Expressão Corporal e Dramática no âmbito da Educação de Infância e do 1º Ciclo do Ensino Básico; 2. Utilizar métodos e estratégias adequadas ao ensino/aprendizagem da Expressão Corporal e Dramática nestes níveis educativos; 3. Conhecer metodologias de elaboração oral e escrita de histórias para crianças; 4. Planear a avaliação desta UC será elaborado um portefólio individual que evidencie experiências relativas a situações de estágio nos contextos de Educação Pré-Escolar, as aprendizagens concretizadas nas sessões de debates/fóruns de discussão e nas visitas de estudo; 5. Planear e desenvolver atividades de Expressão Corporal e Dramática nestes níveis educativos	1. Continuar através da participação nos trabalhos desenvolvidos nas sessões presenciais (ponderação de 40%) 2. Trabalho escrito em grupo (ponderação de 60%)
Didáticas em Educação de Infância e em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico - Expressão Motora	Se o aluno é capaz de: 4. Desenvolver uma atitude crítica perante os meios pedagógico-didáticos de que dispõe e integrar novos modelos de organização do ensino/aprendizagem. 5. Consolidar competências de intervenção pedagógica interdisciplinar, através da articulação entre as diferentes áreas das Expressões Artísticas e Físico-Motora, de acordo com os referentes programáticos, adequando-os aos contextos da Educação de Infância e do 1º ciclo do EB.	1. Continuar através da participação nos trabalhos desenvolvidos nas sessões presenciais (ponderação de 40%) 2. Trabalho escrito em grupo (ponderação de 60%). Este trabalho é uma proposta de intervenção (planificação) em interdisciplinaridade com as outras áreas de expressão, aplicada no contexto da educação de Infância ou do 1º Ciclo EB, sobre a qual é realizada uma análise e reflexão individual.
Didáticas em Educação de Infância e em Ensino do 1.º Ciclo	Se o aluno é capaz de:	1. Continuar através da participação nos trabalhos

do Ensino Básico - Expressão Musical	1. Compreender a importância da educação musical enquanto instrumento de intervenção em diferentes contextos educativos; 2. Conhecer as principais etapas do desenvolvimento musical infantil; 3. Conhecer as propostas educativas de três métodos ativos da pedagogia musical (Dalcroze, Orff; Shaffer); 4. Construir projetos de atividades musicais de acordo com os princípios pedagógicos dos referidos três métodos; 5. Desenvolver competências de planificação em educação musical.	desenvolvidos nas sessões presenciais (ponderação de 40%) 2. Trabalho escrito em grupo (ponderação de 60%). Este trabalho é uma proposta de intervenção (planificação) em interdisciplinaridade com as outras áreas de expressão)
Didáticas em Educação de Infância e em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico - Expressão Plástica	Se o aluno é capaz de: a) Identificar metodologia, técnicas e materiais adequados à implementação de atividades no pré-escolar e 1.º ciclo; b) Contextualizar os diferentes domínios da Expressão Plástica de acordo com as diferentes correntes no ensino das Artes Visuais; c) Conhecer as metas de aprendizagem na área das Expressões Artísticas e Motoras; d) Aplicar metodologias que promovam a interdisciplinaridade na área das expressões artísticas; e) Adequar metodologias, técnicas e materiais, de apoio às atividades de expressão plástica, em função das diferentes fases de desenvolvimento da criança	Planificação de unidades a curto e médio prazo com a implementação de protocolos de técnicas e apresentações em situação de micro-ensino (ponderação de 45%). Desenvolvimento de um projecto de expressões artísticas integradas (ponderação de 30%). Realização de frequência para avaliação de conhecimentos adquiridos (ponderação de 25%)
Didáticas em Educação de Infância e em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico - Matemática	Se o aluno é capaz de: 1. Conhece o conteúdo das principais orientações, a nível nacional e internacional, em matéria de aprendizagem da matemática, no contexto de educação de infância (EI) 2. Conhece os conceitos matemáticos suscetíveis de serem aprendidos pelas crianças em cada um dos níveis educativos de EI 3. Conhece estratégias específicas para a abordagem a cada tema matemático no âmbito da Educação de Infância 4. Utiliza estratégias adequadas para a introdução da linguagem matemática em crianças em idade de creche e de educação pré-escolar 5. Conhece as orientações dos documentos de referência em matéria de ensino-aprendizagem da matemática no 1º Ciclo do Ensino Básico (1º CEB) 6. Domina os conceitos matemáticos suscetíveis de serem aprendidos, em cada nível educativo, pelos alunos do 1ºCEB 7. Propõe estratégias pedagógicas adequadas à aprendizagem dos conceitos em causa no 1º CEB 8. Constrói materiais de suporte para o ensino-aprendizagem dos conceitos em causa no 1º CEB	A avaliação comporta duas modalidades: 1. Contínua através da participação nos trabalhos desenvolvidos nas sessões presenciais (ponderação de 40%) 2. Trabalho escrito em grupo (ponderação de 60%). Este trabalho é uma proposta de intervenção (planificação).

Prática Profissional I - Creche	Se o aluno é capaz de: 1. Conhecer as diferentes dimensões da qualidade, no atendimento à primeira infância; 2. Identificar as principais características e necessidades das crianças dos 0-3 anos; 3. Analisar criticamente a realidade educativa em contextos de creche; 4. Conhecer modalidades de interação entre as famílias e os contextos institucionais onde se realiza a intervenção; 5. Organizar e implementar situações de aprendizagem nos contextos de creche;	A nota de estágio será obtida a partir da avaliação efetuada pelo Supervisor da ESEB (60%) e da avaliação efetuada pelo Orientador Cooperante (40%) O Relatório (100%) tem como propósito evidenciar as competências adquiridas ao longo da prática.
Prática Profissional II - Educação Pré-Escolar	Se o aluno é capaz de: 1. Analisar criticamente a realidade educativa em contextos de educação pré-escolar; 2. Conhecer modalidades de interação entre as famílias e os contextos institucionais onde se realiza a intervenção 3. Organizar e implementar situações de aprendizagem nos contextos de educação pré-escolar; 4. Saber gerir interações entre e com as crianças 5. Desenvolver capacidades reflexivas e reguladoras da/na ação educativa.	A classificação de estágio será obtida a partir da avaliação efetuada pelo Supervisor da ESEB (60%) e da avaliação efetuada pelo Orientador Cooperante (40%). O Relatório da Prática (100%) tem como propósito evidenciar as competências adquiridas ao longo da P.P. A classificação final da uc inclui a nota de Estágio (70%) e a nota do Relatório da Prática. (30%).
Seminário de Didáticas Integradas em Educação Pré-Escolar	Se o aluno é capaz de: -Participar em atividades que sirvam objetivos e aprendizagens abrangentes nos vários domínios e áreas de conteúdo. -Proceder à análise da ação desenvolvida, numa perspetiva reflexiva, formativa e contínua	Para a avaliação desta UC será elaborado um portefólio individual que evidencie experiências relativas a situações de estágio nos contextos de Educação Pré-Escolar, as aprendizagens concretizadas nas sessões de debates/fóruns de discussão e nas visitas de estudo
Seminário de Didáticas Integradas em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico	Se o aluno é capaz de: 1.Desenvolver conhecimentos pedagógicos, didáticos e curriculares nos diferentes domínios e áreas de conteúdo, no contexto de 1º ciclo do EB. 2.Participar em	Para a avaliação desta UC será elaborado um portefólio individual que evidencie

	atividades que proporcionem aprendizagens nas diferentes áreas curriculares. 3.Proceder à análise da ação desenvolvida, numa perspetiva reflexiva, formativa e contínua.	experiências relativas a situações de estágio, no 1º ciclo de EB, as aprendizagens concretizadas nas sessões de seminário/debates/fóruns de discussão e nas visitas de estudo.
Observação e Intervenção Educativa I	Se o aluno é capaz de: Perspectivar o âmbito da Educação de Infância, sua especificidade e diversidade; compreender as missões e saberes constitutivos da profissionalidade do educador de infância; compreender a especificidade das práticas curriculares em EI; dominar técnicas e estratégias de observação, recolha e análise de dados; mobilizar esses saberes na análise de uma realidade educativa concreta	- Participação nas aulas - 50.0% - Relatório de Estágio - 50.0%
Expressão Dramática	Se o aluno é capaz de: Utilizar o corpo de forma consciente e controlada como instrumento da comunicação. Entender e distinguir os elementos da linguagem dramática e utilizá-los de forma criativa. Compreender a linguagem dramática como elemento significativo da expressão/comunicação a partir de vivências, memórias, imagens e ideias. Reconhecer as Expressões Artística	- Atividades práticas - 75.0% - Atividade teórico-prática - 25.0%
Matemática I	Se o aluno é capaz de: Resolver problemas e explicitar os processos de raciocínio; Construir e aprofundar o conhecimento matemático; Identificar, definir e analisar conceitos, relação entre conceitos e procedimentos, bem como aprofundar a compreensão de conexões entre eles e entre a Matemática e as outras áreas curriculares; Realizar atividades de investigação em Matemática; Desenvolver atividades intelectuais que envolvam raciocínio matemático e conceção de que a validade de uma afirmação está relacionada com a consistência da argumentação lógica; Reconhecer a relação entre a Matemática e a vida real.	Realização de dois testes escritos ao longo do semestre com igual peso. - 90.0% - Trabalho em grupo - 10.0%
Português I	Se o aluno é capaz de: 1. caracterizar a linguagem verbal;	- Teste escrito de avaliação - 50.0%

	2. entender propriedades universais da língua; 3. aplicar conhecimentos sobre fonética e fonologia; 4 discriminar sons e fonemas da língua portuguesa; 5. problematizar a importância do desenvolvimento linguístico no ensino da língua materna; 6. relacionar o sistema fonológico e o sistema gráfico; 7. compreender a importância das relações entre o sistema fonológico e o sistema gráfico no ensino da escrita; 8. desenvolver a capacidade de reflexão linguística; 1. caracterizar a linguagem verbal; 2. entender propriedades universais da língua; 3. aplicar conhecimentos sobre fonética e fonologia; 4 discriminar sons e fonemas da língua portuguesa; 5. problematizar a importância do desenvolvimento linguístico no ensino da língua materna; 6. relacionar o sistema fonológico e o sistema gráfico; 7. compreender a importância das relações entre o sistema fonológico e o sistema gráfico no ensino da escrita; 8. desenvolver a capacidade de reflexão linguística;	- Teste escrito de avaliação - 50.0%
Expressão Plástica	Se o aluno é capaz de: – Compreensão do quadro conceptual em que se inscreve a expressão plástica. – Identificação dos elementos da gramática visual e domínio dos meios e técnicas de expressão e representação. – Desenvolvimento de projetos de expressão plástica associados a referências metodológicas de carácter pedagógico, reflexivo, expressivo e criativo.	- Teórico-prática - 25.0% - Prática - 75.0%
Sociedade e Cultura	Se o aluno é capaz de: – Explicar os conceitos de Sociedade e Cultura; – Esclarecer o conceito de Identidade Cultural; – Inferir da importância da Educação (formal e informal) no processo de construção individual e de grupo; – Compreender as mudanças culturais nas sociedades ao longo dos tempos; – Assumir a sua responsabilidade como pessoa, como cidadão e como profissional no contexto educativo;	- Trabalhos de/para a aula - 20.0% - Trabalho de grupo - 30.0% - Teste teórico (Frequência) - 50.0%

	– Analisar criticamente as questões sociais, culturais e éticas que se colocam na sociedade global atual; – Aplicar os conhecimentos e capacidade de compreensão de forma a evidenciar uma abordagem profissional e cívica; – Revelar capacidade de compreensão dos problemas sociais e culturais, sendo capaz de construir a sua própria fundamentação e argumentação.	
Saúde, Ambiente e Consumo	Se o aluno é capaz de: Pesquisar, interpretar e discutir documentos de base científica; Compreender e estabelecer interligações entre Saúde – Ambiente – Consumo; Assumir e exprimir posições fundamentadas nos domínios da Saúde, Ambiente e Consumo; Argumentar, com base em evidências científicas, a influência de fatores diversos na saúde individual e coletiva; Questionar, pesquisar e resolver problemas suscitados por questões do quotidiano; Reconhecer o papel da Escola, e das suas práticas, na promoção da Saúde e na melhoria da Qualidade de Vida.	- Elaboração de documentos escritos - 40.0% - Apresentação de comunicações orais individuais e/ou em grupo - 40.0% - Desempenho individual em sala de aula - 20.0%
Literatura I	Se o aluno é capaz de: 1. Caraterizar o campo dos estudos literários como domínio fuzzy. 2. Identificar fatores de institucionalização da literatura. 3. Caraterizar as dimensões sociocultural e estética da literatura. 4. Distinguir discursos literário e não literário. 5. Apreender a funcionalidade do conceito de intertextualidade. 6. Distinguir modos, géneros e subgéneros literários. 7. Caraterizar lírica, narrativa e drama. 8. Articular géneros literários e historicidade. 9. Distinguir ficcionalidade, fingimento artístico, mundo possível e verosimilhança. 10. Relacionar subjetividade lírica e questões formais. 11. Distinguir traços narrativos dos do drama e explicar a ilusão dramática. 12. Distinguir a funcionalidade de entidades como: autor empírico, narrador, narratário, leitor; personagem, espaço, ação; perspetiva, focalização, voz; descrição, tempo e sintaxe da narrativa. 13. Desenvolver práticas e metodologias críticas de análise do texto literário. 14. Exercitar a produção escrita na área da educação	- Avaliação contínua - 100.0%
Psicologia do Desenvolvimento	Se o aluno é capaz de: Desenvolver competências para entenderem, compreenderem e intervirem no desenvolvimento humano, por meio de uma formação teórico-prática adequada e da utilização de métodos de observação científica do comportamento dos alunos em todas as situações. Consciencializar os alunos de que o processo ensino-aprendizagem	- Exame - 100.0%

	assenta em interações permanentes com os outros, com o meio e com as aquisições e aprendizagens já integradas na personalidade	
Matemática II	Se o aluno é capaz de: Resolver problemas e explicitar os processos de raciocínio; Construir e aprofundar o conhecimento matemático; Desenvolver técnicas e processos matemáticos para a compreensão e representação dos números e suas operações aritméticas, bem como para a identificação de padrões e regularidades; Desenvolver o uso de formas simbólicas para representar situações matemáticas e modelos matemáticos de situações do mundo real; Identificar, e discutir conceitos e procedimentos, bem como aprofundar a compreensão de conexões entre eles e entre a Matemática e as outras áreas curriculares; Realizar actividades de investigação em Matemática; Trabalhar em Matemática com auto-confiança; Reconhecer a relação entre a Matemática e a vida real.	- Participação em tarefas realizadas nas aulas - 20.0% - Dois testes escritos a realizar ao longo do semestre - 80.0%
Observação e Intervenção Educativa II	Se o aluno é capaz de: Perceber a função de cada nível/ciclo de ensino na estrutura da Educação Básica, entendendo a como resposta adequada às necessidades educativas atuais dos destinatários. Aprender a observar as diferentes dimensões do contexto educativo no 1.º CEB (organizacional, curricular, pedagógica). Distinguir o papel das diferentes componentes de formação no 1.º CEB e as formas de articulação entre elas. Relacionar as práticas observadas/desenvolvidas em contexto educativo com as formas de organização curricular e pedagógica específicas do 1.º CEB.	- Componente Estágio - 50.0% - Componente teórico prática - 50.0%
Educação Física	Se o aluno é capaz de: 1. Demonstrar domínio dos conhecimentos teóricos, teórico-práticos e práticos incluídos no programa curricular de Educação Física (EF); 2. Planear e operacionalizar uma sessão de Expressão e Educação Físico-Motora (EEFM) para o Pré-escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB); 3. Entender e saber aplicar técnicas e estratégias adequadas a uma intervenção educativa e pedagógica, eficaz no âmbito da EEFM;	- Conhecimento teórico - 30.0% - Conhecimento teórico-prático - 65.0% - Comportamento e atitude - 5.0%

	4. Expressar competências relacionadas com a pesquisa de saberes na EF e a análise da motricidade em crianças e jovens.	
Tecnologias da Informação e Comunicação	Se o aluno é capaz de: Utilizar o computador de forma autónoma, solucionando os problemas mais comuns; Usar eficientemente os serviços disponibilizados na Internet, especificamente o e-mail e a world wide web; Dominar as ferramentas de produtividade mais comuns, englobando: o processamento de texto; a utilização de folhas de cálculo; a criação de apresentações. Desenvolver o pensamento computacional, codificando projectos em Scratch (MIT) usando as diversas funcionalidades disponíveis no software.	- Elementos de avaliação contínua - 100.0%
Português II	Se o aluno é capaz de: Conhecimento reflexivo da gramática do português Compreensão de vertentes da Língua: morfologia, sintaxe e semântica Aplicação de conhecimentos linguísticos de acordo com o desenvolvimento linguístico da criança Compreender a concepção de exercícios para o Ensino Básico nos domínios da morfologia, sintaxe e semântica.	- Teste - 50.0% - Teste - 50.0%
Matemática III	Se o aluno é capaz de: – compreender a lógica e finalidade das investigações estatísticas; – compreender os processos estatísticos; – aplicar processos de recolha de dados, bem como o seu tratamento, representação e interpretação; – desenvolver técnicas de interpretação e da literacia estatística em geral; – comunicar estatisticamente.	- Questões de aula - 7.5% - Trabalho de grupo - 12.5% - Testes - 80.0%
História e Geografia I	Se o aluno é capaz de: Caracterizar povos e culturas que ao longo do tempo se inscreveram no espaço geográfico que é hoje Portugal. Compreender a génese e evolução da formação social portuguesa do século XI e ao século XV como um processo de permanências e mudanças. Desenvolver hábitos de questionamento e problematização face ao saber adquirido ou a novas situações. Realizar operações e utilizar instrumentos específicos da metodologia da História. Reconhecer a especificidade da História no conjunto das Ciências Sociais.	- Trabalho final - 60.0% - Trabalhos de aula - 40.0%

	Utilizar vocabulário geográfico de forma clara e adaptada a múltiplas situações de ensino/aprendizagem. Caracterizar os grandes conjuntos morfológicos a nível mundial, europeu e nacional. Caracterizar os diferentes tipos de climas temperados. Utilizar conceitos de demografia aplicados à análise geográfica. Relacionar a evolução e a distribuição da população portuguesa com fatores naturais e humanos	
Fundamentos do Pensamento Educativo	Se o aluno é capaz de: desenvolver competências instrumentais sendo capazes de analisar, selecionar, avaliar e sintetizar, de forma criteriosa, informação a partir de diferentes fontes, relativas ao pensamento educacional; conseguir produzir discursos orais e escritos de forma clara e fundamentada; mostrar competências interpessoais; revelar capacidade de crítica fundamentada e de auto- e heteroavaliação; desenvolver a capacidade de trabalhar de forma colaborativa, adquirindo competências sistémicas e de trabalho autónomo; gerar ideias novas e adquirir novos conhecimentos no domínio educacional.	- Teste - 50.0% - Trabalho de grupo escrito e apresentação oral - 50.0%
Psicologia da Educação	Se o aluno é capaz de: 1. Entender as principais correntes teóricas sobre aprendizagem e motivação. 2. Identificar os principais factores que afectam a aprendizagem e a motivação. 3. Compreender as implicações pedagógicas das teorias estudadas. 4. Utilizar os conhecimentos adquiridos para planificar e gerir actividades educativas. 5. Entender e saber aplicar métodos e técnicas de ensino derivados das teorias estudadas. 6. Ser capaz de reflectir e analisar criticamente as suas experiências e práticas educativas.	- Teste(s) escrito(s) de natureza individual - 75.0% - Elementos de avaliação continuada - 25.0%
Expressão Musical	Se o aluno é capaz de: 1. Desenvolver o conhecimento e a compreensão da música como construção social e como cultura; 2. Ouvir, analisar, descrever e compreender os códigos e convenções que constituem o vocabulário musical, através da audição, do movimento e da prática vocal e instrumental; 3. Desenvolver a discriminação e a sensibilidade auditiva; 4. Cantar e tocar, utilizando técnicas e práticas musicais apropriadas e contextualizadas;	- Participação qualitativa - 50.0% - Interpretação - 30.0% - Testes e recensões - 20.0%

	5. Utilizar e apropriar-se de formas diferenciadas de notação musical (convencional e não convencional).	
Representações na Matemática Elementar	Se o aluno é capaz de: – Desenvolver hábitos de pensar. – Construir e classificar representações matemáticas. – Fomentar a aprendizagem em matemática.	- Realização de um teste escrito - 80.0% - Um trabalho em díade - 20.0%
História e Geografia II	Se o aluno é capaz de: Desenvolver hábitos de questionamento e problematização face ao saber adquirido ou a novas situações. Manifestar compreensão pela pluralidade de pontos de vista, mantendo a consistência das suas próprias opiniões. Participar em trabalhos de equipa ou de grupo, assumindo iniciativas e estimulando a intervenção dos colegas. Realizar operações e utilizar instrumentos específicos da metodologia da História. Compreender a evolução da formação social portuguesa nos séculos XVI a XX como um processo de descontinuidades e persistências. Refletir criticamente sobre o rumo da História de Portugal integrando a reflexão num sentido prospetivo e atuante. Utilizar vocabulário geográfico de forma clara e rigorosa; Reconhecer a importância dos recursos para o desenvolvimento do território; Reconhecer as cidades como importantes centros de organização do território; Reconhecer a importância da integração de Portugal na EU a nível político, social, económico e ambiental.	- Trabalhos aula - 40.0% - Trabalho final - 60.0%
Necessidades Educativas Especiais	Se o aluno é capaz de: – Entender e compreender a actual filosofia da inclusão escolar e social das crianças com necessidades educativas especiais (NEE's), bem como os fundamentos que a justificam;	- Elementos de avaliação continuada - 25.0% - Teste(s) escrito(s) de natureza individual - 75.0%

	– Apresentar atitudes consentâneas com as actuais formas de perspectivizar a problemática da educação de crianças com NEE's, no espírito de colaboração com outros profissionais e de estreita ligação com a família; – Dominar as principais normas legais aplicáveis ao processo de inclusão escolar das crianças/alunos no sistema educativo português; – Caracterizar os principais quadros de excepionalidade abordados na disciplina; – Planear e implementar, consciente e criticamente, formas de educação ajustadas a estes indivíduos.	
Matemática IV	Se o aluno é capaz de: – Fomentar o desenvolvimento dos pensamentos geométrico e visual-espacial. – Aprofundar conhecimentos de geometria euclidiana, medida, estimação e erro; estabelecer conexões entre eles e entre conhecimentos de outros domínios da Matemática e de outros domínios do conhecimento. – Desenvolver argumentos matemáticos acerca de relações geométricas. – Identificar atributos mensuráveis de objetos, unidades de medida e processos de medição. – Realizar atividades de investigação que conduzam à descoberta de propriedades geométricas. – Reconhecer a relação entre a Geometria e a vida real.	- Realização de dois testes escritos ao longo do semestre com igual peso. - 85.0% - Trabalho em grupo. - 15.0%
Literatura para a Infância	- Realização de dois testes escritos ao longo do semestre com igual peso. - 85.0% - Trabalho em grupo. - 15.0%	- teste - 40.0% - participação nas aulas - 20.0% - teste - 40.0%
Comunicação e Expressão Oral	Se o aluno é capaz de: 1. Dominar conceitos estruturantes no domínio da literatura para a infância. 2. Entender a literatura para a infância na sua diversidade. 3. Dominar competências leitoras a nível plástico e literário no âmbito da literatura para a infância.	- Avaliação contínua - 100.0%
Ciências da Natureza	Se o aluno é capaz de: 1. Distinguir características e marcas da comunicação oral e sua relação com a comunicação escrita. 2. Interpretar enunciados orais de diferentes tipologias. 3.	- Respondem às questões/solicitações da docente - 35.0%

	Controlar a colocação de voz. 4. Caracterizar as principais técnicas de expressão oral (tipologia e funções). 5. Aplicar as técnicas e estratégias de expressão oral com correção. 6. Desenvolver estratégias de compreensão e expressão orais aplicadas a contextos profissionais. 7. Identificar, analisar e corrigir erros e dificuldades na oralidade.	- Em grupo, trabalham e dinamizam para os pares, atividades em oficinas de trabalho, explicitando as fontes, conceitos e avaliação - 35.0% - Os pares preparam-se para o tema, respondem, interagem com correção científica e construtivamente - 30.0%
Educação Intercultural	Se o aluno é capaz de: Desenvolver o interesse pela Ciência, a curiosidade e atenção sobre a novidade científica refletindo sobre questões da Ciências da Natureza do quotidiano. Construir conhecimentos científicos de relevância social e úteis para a sua formação pessoal e profissional Descrever, explicar e prever fenómenos naturais. Refletir sobre as inter-relações Ciência/Tecnologia/Sociedade e Desenvolvimento. Questionar o pensamento de “senso comum”.	- Apresentação oral e escrita de trabalhos de grupo - 100.0%
Ambiente e Educação	Se o aluno é capaz de: 1. Compreender as relações entre maiorias e minorias e impacto socio- psicológico da exclusão social 2. Compreender as articulações entre educação e diversidade cultural 3. Entender factores sociais, culturais e familiares que condicionam a educação, identidade e integração social dos indivíduos 4. Reconhecer e valorizar as características distintivas do meio cultural no qual intervém, adequando técnicas e instrumentos da Educação Básica 5. Entender princípios de intervenção psicopedagógicas em grupos de imigrantes e minorias étnicas e outras populações 6. Criar actividades facilitadoras de trocas culturais promovendo a diversidade cultural 7. Entender programas, actividades, métodos e recursos de educação intercultural	- Apresentação de comunicações orais individuais e/ou em grupo - 40.0% - Elaboração de documentos escritos - 40.0% - Desempenho individual em sala de aula - 20.0%

Sexualidade, Saúde e Educação	Se o aluno é capaz de: Compreender conceitos chave das ciências da natureza/ecologia; Compreender a importância dos ecossistemas para o bem-estar humano; Identificar processos e interações que ocorrem nos sistemas naturais; Reconhecer os impactos das interações sujeito/ambiente, baseadas na noção de sistema; Perceber a importância da literacia ecológica e ambiental como fator preponderante para a sustentabilidade ambiental; Reconhecer diversos contextos de ensino e de aprendizagem promotores de literacia ecológica e ambiental; Desenvolver competências no domínio conceptual, procedimental e atitudinal para a intervenção ao nível da educação para a sustentabilidade ambiental.	- Desempenho individual em sala de aula - 20.0% - Apresentação de comunicações orais individuais e/ou em grupo - 40.0% - Elaboração de documentos escritos individuais e/ou em grupo - 40.0%
Matemática V	Se o aluno é capaz de: Identificar diferentes formas de expressar a sexualidade. Respeitar as pessoas quaisquer que sejam as suas características físicas ou orientação sexual. Avaliar atitudes e riscos associados a determinados comportamentos sexuais. Reconhecer a pluralidade de papéis e de atributos de cada um dos sexos. Aprender a desconstruir o discurso dos media. Estabelecer relações entre corpo, género e sexualidade. Compreender a anatomia e fisiologia da Reprodução Humana. Identificar diferentes métodos contraceptivos. Reconhecer o direito a uma parentalidade livre e responsável. Identificar métodos de prevenção da Infecção por VIH e Sida e de outras IST. Renunciar formas violentas de expressão da sexualidade. Refletir sobre assuntos do quotidiano que afetam a sexualidade e a educação em sexualidade.	- 2 testes - 75.0% - Participação nas tarefas realizadas nas aulas - 25.0%
Resiliência e Saúde	Se o aluno é capaz de: – Aprofundar conceitos matemáticos e desenvolver capacidades visuais espaciais; – Desenvolver competências técnicas, pedagógicas e didáticas de como a tecnologia pode ser integrada na aula de matemática do Ensino Básico; – Refletir sobre avaliação de software; – Analisar as implicações da utilização das tecnologias na educação matemática;	- Frequência - 100.0%

	– Familiarizar com experiências em educação matemática que integrem a tecnologia. Explorar e analisar o ensino de algumas “ideias matemáticas” usando a tecnologia na sala de aula.	
Formação Pessoal e Social	Se o aluno é capaz de: Consciencializar-se das diferentes perspetivas do binómio saúde/doença em função do tempo, mas também da faixa etária, nomeadamente da criança, bem como do educador/profissional em formação e sua articulação com a construção da resiliência pessoal.	- Momentos avaliativos nas aulas: trabalhos, reflexões e discussões - 30.0% Trabalho de grupo: -Plano de trabalho (10%); trabalho escrito (40%); -Apresentação e discussão (20%) - 70.0%
Tecnologia Educativa	Se o aluno é capaz de: 1. Reconhecer as principais concepções teóricas de referência inerentes à LBSE. 2. Reconhecer os objetivos estipulados para o domínio da Formação Pessoal e Social no quadro do Sistema Educativo. 3. Reconhecer os conceitos: cidadania, democracia e direitos humanos como «plataforma» ética fundadora da acção educativa contemporânea. 4. Ser capaz de produzir conhecimentos, opiniões e tomar posições sobre a contemporaneidade educativa. 5. Dominar competências de relacionamento interpessoal em contextos diferenciados. 6. Identificar e analisar problemas e necessidades de uma comunidade educativa. 7. Conceber, executar e avaliar ações de intervenção educativa. 8. Desenvolver competências de investigação que possam potenciar futuras investigações dos futuros profissionais de educação.	- elementos de avaliação contínua - 100.0%
Literatura II	Se o aluno: Domina os conceitos e fundamentos da tecnologia educativa, da comunicação e dos media; favorece a integração curricular produzindo meios e materiais de ensino adequados à acção pedagógica; Forma o sentido crítico, elaborando estratégias de selecção e integração dos diferentes Media, para exploração em contexto de sala aula.	- Avaliação contínua - 100.0%
Oficina de Expressões	Se o aluno é capaz de: 1. Compreender a dinâmica dos períodos literários. 2. Estabelecer relações da literatura com outras artes ao longo dos vários períodos literários em estudo. 3. Perspetivar alguns aspetos histórico-culturais envolvidos na caracterização dos períodos literários. 4. Identificar o modelo cultural e literário durante o Humanismo e Classicismo. 5. Identificar a complexa rede cultural e literária que atravessou o	- Conceção de um exercício de expressões a partir de conteúdo(s) de Português, Matemática e/ou Estudo do Meio - 40.0%

	Maneirismo e o Barroco. 6. Caraterizar o Pré-Romantismo e Romantismo (sua heterogeneidade e inovações revolucionárias). 7. Caraterizar o Naturalismo/Realismo: opções temáticas, ideológicas e literárias. 8. Apreender o conceito de modernidade. 9. Caraterizar e distinguir Modernismo e Vanguardas. 10. Acompanhar as várias perspetivas e eixos de criação literária em Portugal da Presença ao Pós-Modernismo. 11. Considerar o relativismo das denominações periodológicas. 12. Refletir sobre indicações, vetores e objetivos da Educação Literária nas Metas Curriculares de Português.	- Prestação dos estudantes nas tarefas e actividades propostas nas aulas - 60.0%
Intervenção Educativa Precoce	Se o aluno é capaz de: 1. Expressar-se e orientar atividades físico-motoras, adequadas a uma população, utilizando formas de locomoção e manipulação de objectos, acções motoras e possibilidades expressivas do corpo, de orientação espacial e temporal. 2. Expressar-se e orientar actividades de expressão, adequadas às necessidades dos destinatários utilizando técnicas de expressão dramática em diversas funções. 3. Desenvolver actividades que permitam à criança expressar-se através da música e que possibilitem o desenvolvimento das capacidades de escuta, de análise e de apreciação musical. 4. Identificar e compreender transversalmente diferentes âmbitos da expressão plástica e da cultura artística e implementar práticas criativas e interdisciplinares orientadas para o desenvolvimento da criança. 5. Explorar, através da experimentação das impressões sensoriais e percetivas, conteúdos e temas de aprendizagem em articulação com outras áreas disciplinares.	- Classificação obtida no teste - peso 1. - 30.0% - Qualidade da participação e das tarefas desenvolvidas ao longo do processo - peso 2 - 70.0%
Português I	Se o aluno é capaz de: 1. Compreender os processos respeitantes à aquisição da linguagem, da leitura e da escrita; 2. Reconhecer os estádios, contextos e funções da aprendizagem da leitura e da escrita no Pré-escolar; 3. Desenvolver atividades capazes de motivar precocemente a aprendizagem da leitura e da escrita e a sua promoção em contexto familiar e em sala; 4. Ampliar e aprofundar, de um ponto de vista especializado, competências e técnicas no âmbito da Expressão e da Comunicação; 5. Compreender os estádios evolutivos entre o Pré-escolar e o 1º Ciclo do Ensino Básico e os comportamentos preditores do sucesso da lectoescrita;	- Trabalho - 50.0% - Trabalho - 50.0%

	6. Produzir materiais didáticos para motivação da oralidade, da leitura e da escrita no Pré-escolar.	
Estudo do Meio I	Se o aluno é capaz de: Compreender a dinâmica inerente aos processos naturais e sociais contextualizados no tempo e no espaço. Reconhecer a importância da proteção, valorização e conservação do património natural e cultural.	- Elaboração de documentos - 40.0% - Apresentação e discussão de documentos (contexto de aula) - 40.0% - Assiduidade, motivação, participação e reflexão crítica - 20.0%
Projeto de Arte e Expressões	Se o aluno é capaz de: 1. Entender e saber utilizar as linguagens elementares das artes, adequando-as às necessidades dos destinatários, utilizando técnicas e estratégias das expressões que integrem os domínios do processo artístico – experimentação, criação e análise. 2. Analisar, apelando ao domínio sensorial e percetivo, uma obra artística como ponto de partida para o desenvolvimento de atividades de integração de expressões. 3. Elaborar e concretizar projetos de intervenção interdisciplinares, no âmbito da integração de expressões artísticas, inserindo-os nas várias experiências de aprendizagem curricular.	- Teórico-prática - 50.0% - Prática - 50.0%
Matemática I	Se o aluno é capaz de: – Entender, analisar e aprofundar o conteúdo da primeira matemática e as suas diferentes componentes; – Desenvolver processos de raciocínio usados em matemática: “unitizing”, decompor e compor, procurar padrões e organizar a informação; – Entender ideias matemáticas poderosas a ser fomentadas na primeira infância tais como: matematização, conexões, argumentação; sentido do número, cálculo mental e análise de dados.	- 1 teste - 75.0% - Participação nas tarefas realizadas nas aulas - 15.0% - Um trabalho em díade - 10.0%
Pedagogia da Creche	Se o aluno: – Identifica as características da intervenção educativa em creche – Distingue as especificidades pedagógicas e curriculares dessa intervenção – Conhece as conclusões relevantes da investigação acerca dos efeitos da creche	- Qualidade da participação e das tarefas desenvolvidas ao longo do processo - 66.0% - teste escrito - 34.0%
Metodologia de Investigação em Educação	Se o aluno é capaz de:	- teste de conhecimentos - 50.0%

	– desenvolver um espírito crítico face à divulgação de informação supostamente objetiva e rigorosa; – escolher e adequar o design ao problema de investigação e ao contexto de onde ele emerge; – entender as formas de identificação, manipulação, controlo e medição de variáveis/ escolher, caracterizar e seleccionar os sujeitos a utilizar; – considerar as condições necessárias a uma possível validação populacional e ecológica dos resultados; – entender os modos de construção/adequação/escolha do instrumento de recolha de dados e seu ajustamento ao caso de investigação; – ajustar os instrumentos estatísticos de tratamento dos dados à sua natureza e às intenções do estudo.	- apresentação e defesa de um trabalho em aula - 50.0%
Seminário Interdisciplinar	Se o aluno é capaz de: – Identificar o que constitui conhecimento profissional em Educação Pré-escolar. – Adotar uma visão transdisciplinar, sistémica e coerente, entre os fins sociais atuais, os aspetos educativos e as ações pedagógicas e didáticas em EPE. – Mobilizar saberes, ferramentas e processos específicos dos diferentes domínios e áreas de conteúdo na análise de aspetos da realidade da EPE.	- Assiduidade e Participação - 20.0% - Projetos de intervenção em EPE - 80.0%
Prática Educativa II	Se o aluno compreende a formação teórica e prática, suscetíveis ao desenvolvimento reflexivo e fundamentado de práticas educativas de qualidade, em contextos do 1.º CEB;	- relatório Final (prova pública) - 40.0% - Estágio - 60.0%
Português II	Se o aluno é capaz de: 1. Compreender as ligações e transposições de saberes didáticos; 2. Contactar com perspetivas práticas em torno deste dois conceitos-chave; 3. Reconhecer as etapas do início formal da aprendizagem da leitura; 4. Distinguir a importância dos processos de decifração da leitura; 5. Aplicar os procedimentos respeitantes à compreensão de textos de diferente tipologia; 6. Desenvolver estratégias de ensino capazes de motivar e consolidar o ensino da escrita e a sua promoção em contexto letivo e extraletivo; 7. Integrar conhecimentos respeitantes ao ensino da compreensão de textos; 8. Reconhecer os papéis das atividades de leitura e da escrita no 1º CEB;	- 4 trabalhos práticos - 25% cada - 100.0%

	9. Identificar as interligações teóricas entre os domínios da leitura e da escrita; 10. Compreender a junção de diferentes competências no processo de ensino da escrita; 11. Renovar os modos de consolidação da escrita a longo termo; 12. Aplicar as TIC ao ensino do Português.	
Matemática II	- 4 trabalhos práticos - 25% cada - 100.0%	- Realização de um trabalho em díade - 10.0% - Realização de um teste escrito - 75.0% - Participação nas tarefas realizadas nas aulas - 15.0%
Estudo do Meio II	Se o aluno é capaz de: – Entender, analisar e aprofundar o conhecimento especializado do conteúdo relativo à matemática a ensinar no 1º Ciclo do Ensino Básico; – Desenvolver competências em processos de raciocínio usados na matemática a ensinar: – Entender ideias matemáticas poderosas a ser fomentadas no 1º Ciclo do Ensino Básico, tais como: valor posição, sentido do número, cálculo mental, sentido espacial, representação e análise de dados.	- Elaboração de documentos - 40.0% - Apresentação e discussão de documentos (contexto de aula) - 40.0% - Assiduidade, motivação, participação e reflexão crítica - 20.0%
Problemas de Comportamento	Se o aluno é capaz de: Desenvolver uma perceção realista e consciente da situação do Planeta a fim de tomar e promover atitudes e compromissos responsáveis, socialmente justos e ecologicamente sustentáveis. Reconhecer a diversidade humana e a complexidade do corpo nas suas dimensões e potencialidades biológica, social, cultural e histórica.	- Teste(s) escrito(s) de natureza individual - 75.0% - Elementos de avaliação continuada - 25.0%
Educação Especial	Se o aluno é capaz de: identificar e avaliar, de forma objectiva, os comportamentos-problema, quantificando o nível e o padrão de comportamento disfuncional antes e após as intervenções; perspetivar a dinâmica da relação educativa como a confluência de vertentes cognitivas, afectivas, motivacionais e situacionais;	- Teste(s) escrito(s) de natureza individual - 75.0% - Elementos de avaliação continuada - 25.0%
Tecnologias Digitais Aplicadas à Educação	Se o aluno é capaz de: compreender a actual filosofia da inclusão escolar e social das crianças com necessidades educativas especiais (NEE's), bem como os fundamentos que a	- elementos de avaliação contínua - 100.0%

	justificam; apresentar atitudes consentâneas com as actuais formas de perspectivar a problemática da educação de crianças com NEE's	
Seminário Interdisciplinar II	Se o aluno é capaz de: Reconhecer a responsabilidade docente frente à evolução tecnológica em contexto escolar para melhorar a sua prática pedagógica Refletir criticamente no acesso e na utilização das tecnologias digitais aplicadas à educação Participar em projetos colaborativos Desenvolver atividades de comunicação digital e pesquisa Utilizar Ferramentas de Redes Sociais	- participação nas aulas - 20.0% - Elaboração interdisciplinar e fundamentada, de projetos de intervenção no 1.º CEB - 80.0%
Deontologia Profissional	Se o aluno é capaz de: – Adoptar uma visão transdisciplinar, sistémica e coerente, entre os fins sociais atuais, os aspectos educativos e as ações pedagógicas e didáticas no 1.º CEB. – Mobilizar saberes, ferramentas e processos específicos dos diferentes domínios e áreas de conteúdo na análise de aspetos da realidade do 1.º CEB.	- Portfolio - 66.0% - Trabalho de pesquisa - 34.0%
Comunicação e Animação de Grupos	Se o aluno é capaz de: 1. Reflectir sobre o seu percurso como discente do ensino não-superior e superior. 2. Avaliar o seu percurso profissionalizante enquanto formando de um curso de formação inicial de professor. 3. Reconhecer a importância dos objectivos em termos de formação pessoal e social no quadro do Sistema Educativo no que diz respeito aos docentes e sua influência no desenvolvimento pessoal e social dos discentes. 4. Explicitar e conscientizar os seus projectos como Pessoa, Cidadão, Profissional. 5. Reconhecer os conceitos: cidadania, democracia, deveres, direitos e direitos humanos como «plataforma» ética fundadora da acção educativa contemporânea. 6. Dominar competências de relacionamento interpessoal em contextos diferenciados.	- Elementos de avaliação contínua - 100.0%
Prática Educativa I	Se o aluno é capaz de adquirir formação teórica e prática, suscetíveis de os habilitar ao desenvolvimento reflexivo e fundamentado de práticas educativas de qualidade, em contextos do 1.º CEB; articular-se com a PE/Estágio do 2.º CEB, identificando e explorando competências gerais, comuns às duas áreas da docência;	- Estágio (participação e performance) - 60.0% - Relatório Final (prova pública) - 40.0%
Estudo do Meio	Se o aluno é capaz de: Compreender a dinâmica inerente aos processos naturais e sociais contextualizados no tempo e no espaço. Reconhecer a importância da proteção, valorização e conservação	- Apresentação e discussão de documentos (contexto de aula) - 40.0%

	do património natural e cultural. Desenvolver uma percepção realista e consciente da situação do Planeta a fim de tomar e promover atitudes e compromissos responsáveis, socialmente justos e ecologicamente sustentáveis. Reconhecer a diversidade humana e a complexidade do corpo nas suas dimensões e potencialidades biológica, social, cultural e histórica.	- Assiduidade, motivação, participação e reflexão crítica - 20.0% - Elaboração de documentos - 40.0%
Matemática I	Se o aluno é capaz de: – Entender, analisar e aprofundar o conhecimento especializado do conteúdo relativo à matemática a ensinar no 1º Ciclo do Ensino Básico; – Desenvolver competências em processos de raciocínio usados na matemática a ensinar: – Entender ideias matemáticas poderosas a ser fomentadas no 1º Ciclo do Ensino Básico, tais como: valor posição, sentido do número, cálculo mental, sentido espacial, representação e análise de dados.	- Trabalho Individual e/ou de Grupo - 10.0% - Assiduidade e Participação - 15.0% - Frequência - 75.0%
Projeto de Arte e Expressões	Se o aluno é capaz de: 1. Entender e saber utilizar as linguagens elementares das artes, adequando-as às necessidades dos destinatários, utilizando técnicas e estratégias das expressões que integrem os domínios do processo artístico – experimentação, criação e análise. 2. Analisar, apelando ao domínio sensorial e perceptivo, uma obra artística como ponto de partida para o desenvolvimento e vivência de atividades de integração de expressões. 3. Elaborar e concretizar projetos de intervenção interdisciplinares, no âmbito da integração de expressões artísticas, inserindo-os nas várias experiências de aprendizagem curricular e adequando-os às necessidades dos destinatários.	- Atividades práticas: - 50% + Conceção teórica-prática - 50% - 100.0%
Português I	Se o aluno é capaz de: 1. Compreender a relevância linguística do Português. 2. Apreender noções de monolinguismo, bilinguismo, plurilinguismo. 3. Avaliar diferenças linguísticas/culturais. 4. Refletir sobre variantes do português. 5. Contactar com questões sobre o ensino do Português L2. 6. Entender grupos e níveis L2 em Portugal. 7. Reconhecer a complexidade do bilinguismo. 8. Apreender noções básicas sobre ensino-aprendizagem contrastivo das línguas.	- trabalho individual - 70.0% - trabalho de grupo - 30.0%

	9. Analisar programas de Português em relação às Metas Curriculares e Plano Nacional de Leitura sobre a educação literária no EB. 10. Desenvolver práticas de escrita: recensão, ficha de leitura, texto explicativo, elaboração de perguntas, resumo. 11. Desenvolver competências de escrita para ampliar a capacidade de argumentação, objectividade e coerência da exposição. 12. Treinar práticas que visem desenvoltura, fluidez e clareza na escrita. 13. Preparar orientações metodológicas para trabalho de investigação.	
Matemática I	Se o aluno é capaz de: – Entender, analisar e aprofundar o conteúdo da primeira matemática e as suas diferentes componentes; – Desenvolver processos de raciocínio usados em matemática: “unitizing”, decompor e compor, procurar padrões e organizar a informação; – Entender ideias matemáticas poderosas a ser fomentadas na primeira infância tais como: matematização, conexões, argumentação; sentido do número, cálculo mental e análise de dados.	- Teste - 75.0% - Um trabalho em díade - 10.0% - Participação nas tarefas realizadas nas aulas - 15.0%
Seminário Interdisciplinar	Se o aluno é capaz de: – Identificar o que constitui conhecimento profissional no 1.º CEB. – Adoptar uma visão transdisciplinar, sistémica e coerente, entre os fins sociais atuais, os aspectos educativos e as ações pedagógicas e didáticas no 1.º CEB. – Mobilizar saberes, ferramentas e processos específicos dos diferentes domínios e áreas de conteúdo na análise de aspetos da realidade do 1.º CEB. – Deduzir pistas de intervenção e investigação educativas, a partir da análise e articulação interdisciplinar, que proporcionem aprendizagens integradas. – Refletir sobre a ação desenvolvida numa perspetiva formativa e sistemática.	- Elaboração interdisciplinar e fundamentada, de projetos de intervenção no 1.º CEB - 80.0% - Participação nas aulas - 20.0%
Metodologia de Investigação em Educação	Se o aluno é capaz de:	- teste de conhecimentos - 50.0%

	– desenvolver um espírito crítico face à divulgação de informação supostamente objetiva e rigorosa; – escolher e adequar o design ao problema de investigação e ao contexto de onde ele emerge; – entender as formas de identificação, manipulação, controlo e medição de variáveis; – escolher, caracterizar e selecionar os sujeitos a utilizar/ considerar as condições necessárias a uma possível validação populacional e ecológica dos resultados; – entender os modos de construção/adequação/escolha do instrumento de recolha de dados e seu ajustamento ao caso de investigação; – ajustar os instrumentos estatísticos de tratamento dos dados à sua natureza e às intenções do estudo.	- apresentação e defesa de trabalho em aula - 50.0%
Português II	Se o aluno é capaz de: 1. Desenvolver a capacidade de reflexão sobre textos 2. Criar desenvoltura analítica e crítica 3. Recapitular, consolidar e alargar conhecimentos adquiridos 4. Ter a noção do trânsito entre núcleo e periferia do sistema literário 5. Caracterizar texto lírico, texto narrativo e texto dramático 6. Compreender questões de representação no texto narrativo 7. Compreender e distinguir de forma aprofundada a funcionalidade de entidades, conceitos e códigos dos textos lírico, narrativo e dramático 8. Exercitar a leitura literária 9. Distinguir entidades e conceitos relativos ao processo de leitura 10. Desenvolver práticas e metodologias críticas de análise do texto literário 11. Entender e utilizar estratégias interpretativas adequadas à leitura-interpretação de textos literários 12. Adquirir saberes e competências (re)utilizáveis na prática pedagógica futura 13. Refletir sobre a aplicação prática em contexto escolar dos conteúdos abordados 14. Preparar orientações metodológicas de investigação	- trabalho individual - 70.0% - trabalho de grupo - 30.0%
História e Geografia de Portugal	Se o aluno é capaz de: Aprofundar saberes necessários à sua formação académica. Desenvolver competências e saberes que os/as habilitem não só a compreender a importância do papel da História e da Geografia no Ensino Básico/Educação Básica	- desempenho individual dos/as mestrandos/as, participação, reflexão crítica e elaboração de documentos - 100.0%

	como a desempenhar adequadamente o papel de professor/a de História e de Geografia nestes níveis de Ensino/Educação. Explicar a situação de Portugal enquanto ponto de encontro de outros povos e de outras culturas. Perceber, mais detalhadamente, a importância dos fenómenos que marcaram o processo histórico português. Equacionar os problemas provocados pela intervenção do Homem no Ambiente e a necessária participação em acções que conduzam a um Desenvolvimento Sustentável. Compreender as dimensões sociais, culturais, económicas, políticas e culturais que marcam a identidade, o desenvolvimento e a contemporaneidade de Portugal. Entender o posicionamento de Portugal face às profundas transformações em curso.em curso na Europa e no Mundo	
Tecnologias Digitais Aplicadas à Educação	Se o aluno é capaz de: Reconhecer a responsabilidade docente frente à evolução tecnológica em contexto escolar para melhorar a sua prática pedagógica Refletir criticamente no acesso e na utilização das tecnologias digitais aplicadas à educação Participar em projetos colaborativos Desenvolver atividades de comunicação digital e pesquisa Utilizar Ferramentas de Redes Sociais	- elementos de avaliação contínua - 100.0%
Deontologia Profissional	Se o aluno é capaz de: 1. Reflectir sobre o seu percurso como discente do ensino não-superior e superior. 2. Avaliar o seu percurso profissionalizante enquanto formando de um curso de formação inicial de professor. 3. Reconhecer a importância dos objectivos em termos de formação pessoal e social no quadro do Sistema Educativo no que diz respeito aos docentes e sua influência no desenvolvimento pessoal e social dos discentes. 4. Explicitar e conscientizar os seus projectos como Pessoa, Cidadão, Profissional. 5. Reconhecer os conceitos: cidadania, democracia, deveres, direitos e direitos humanos como «plataforma» ética fundadora da acção educativa contemporânea. 6. Dominar competências de relacionamento interpessoal em contextos diferenciados.	- Portfolio - 66.0% - Trabalho de pesquisa - 34.0%
Problemas de Comportamento	Se o aluno é capaz de: identificar e avaliar, de forma objectiva, os comportamentos-problema, quantificando o nível e padrão de comportamento disfuncional antes e após as intervenções; perspectivar a dinâmica da relação educativa como a confluência de vertentes cognitivas, afectivas, motivacionais e situacionais;	- Teste(s) escrito(s) de natureza individual - 75.0% - Elementos de avaliação continuada - 25.0%

Comunicação e Animação de Grupos	Se o aluno é capaz de: formar, dinamizar e gerir equipas de trabalho estabelecer relações de cooperação e entreajuda em grupos e equipas de trabalho fomentar um clima interpessoal positivo nos grupos e equipas de trabalho	- elementos de avaliação contínua - 100.0%
Educação Especial	Se o aluno é capaz de: compreender a actual filosofia da inclusão escolar e social das crianças com necessidades educativas especiais (NEE's), bem como os fundamentos que a justificam; apresentar atitudes consentâneas com as actuais formas de perspectivar a problemática da educação de crianças com NEE's	- Teste(s) escrito(s) de natureza individual - 75.0% - Elementos de avaliação continuada - 25.0%
Didática do Português I	Se o aluno é capaz de: Promover a aquisição de competências discursivas; Fomentar a aquisição e desenvolvimento de competências textuais; Identificar as competências necessárias ao processo de compreensão leitora; Promover a construção de textos adequados às várias finalidades comunicativas; Reconhecer os critérios de escolha do corpus textual; Selecionar textos de acordo com critérios pré-estabelecidos; Caracterizar e identificar as competências no processo de compreensão leitora; Selecionar estratégias de promoção da compreensão; Compreender os modos de utilização de terminologias linguístico-gramaticais; Analisar criticamente o programas de Português do Ensino Básico e as metas curriculares; Comentar textos de tipologias variadas na perspetiva do ensino da gramática.	- Frequência - 50.0% - Trabalho - 50.0%
Didática do Estudo do Meio	Se o aluno é capaz de: Reconhecer a importância da necessidade de fundamentar as práticas educativas; Integrar a resolução de problemas, o desenvolvimento de projetos e atividades investigativas nas práticas educativas Conceber projetos na área do Estudo do Meio destinados a crianças dos 6 aos 10, mobilizando conhecimentos e competências de História, Geografia e Ciências da Natureza através de metodologias que privilegiem aprendizagens e permitam às crianças um papel activo na construção dos seus saberes.	- Elaboração e discussão de um Trabalho de grupo seguindo a Metodologia de Trabalho de Projeto - 100.0%
Prática Educativa I	evidenciar as competências que fazem parte do perfil específico do Educador de Infância (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto de 2001)	- Relatório Final (defesa pública) - 40.0%

		- Estágio (participação e desempenho) - 60.0%
Projeto de Arte e Expressões	Se o aluno é capaz de: 1. Entender e saber utilizar as linguagens elementares das artes, adequando-as às necessidades dos destinatários, utilizando técnicas e estratégias das expressões que integrem os domínios do processo artístico – experimentação, criação e análise. 2. Analisar, apelando ao domínio sensorial e perceptivo, uma obra artística como ponto de partida para o desenvolvimento e vivência de atividades de integração de expressões. 3. Elaborar e concretizar projetos de intervenção interdisciplinares, no âmbito da integração de expressões artísticas, inserindo-os nas várias experiências de aprendizagem curricular e adequando-os às necessidades dos destinatários.	- Atividades práticas: - 50% + Conceção teórica-prática - 50% - 100.0%
Matemática I	Se o aluno é capaz de: – Entender, analisar e aprofundar o conteúdo da primeira matemática e as suas diferentes componentes; – Desenvolver processos de raciocínio usados em matemática: “unitizing”, decompor e compor, procurar padrões e organizar a informação; – Entender ideias matemáticas poderosas a ser fomentadas na primeira infância tais como: matematização, conexões, argumentação; sentido do número, cálculo mental e análise de dados.	- Teste - 75.0% - Um trabalho em díade - 10.0% - Participação nas tarefas realizadas nas aulas - 15.0%
Estudo do Meio	Se o aluno é capaz de: Compreender a dinâmica inerente aos processos naturais e sociais contextualizados no tempo e no espaço. Reconhecer a importância da proteção, valorização e conservação do património natural e cultural. Desenvolver uma perceção realista e consciente da situação do Planeta a fim de tomar e promover atitudes e compromissos responsáveis, socialmente justos e ecologicamente sustentáveis. Reconhecer a diversidade humana e a complexidade do corpo nas suas dimensões e potencialidades biológica, social, cultural e histórica.	- Apresentação e discussão de documentos (contexto de aula) - 40.0% - Assiduidade, motivação, participação e reflexão crítica - 20.0% - Elaboração de documentos - 40.0%
Didática do Estudo do Meio	Se o aluno é capaz de: fundamentar as práticas educativas; Integrar a resolução de problemas, o desenvolvimento de projetos e atividades investigativas nas práticas educativas Conceber projetos na área do Estudo do Meio destinados a crianças dos 6 aos 10,	- Elaboração e discussão de um Trabalho de grupo seguindo a Metodologia de Trabalho de Projeto - 100.0%

	mobilizando conhecimentos e competências de História, Geografia e Ciências da Natureza através de metodologias que privilegiem aprendizagens e permitam às crianças um papel activo na construção dos seus saberes.	
Português	Se o aluno é capaz de: 1. Compreender aspetos relevantes sobre as aquisições da linguagem, da leitura e da escrita; 2. Reconhecer os estádios, contextos e funções da aprendizagem da leitura e da escrita no Pré-escolar; 3. Desenvolver atividades capazes de motivar precocemente a aprendizagem da leitura e da escrita e a sua promoção em contexto familiar e em sala; 4. Ampliar e aprofundar, de um ponto de vista especializado, competências e técnicas no âmbito da Expressão e da Comunicação; 5. Produzir materiais didáticos para motivação da oralidade, da leitura e da escrita no Pré-escolar.	- Trabalho - 50.0% - Trabalho - 50.0%
Seminário Interdisciplinar	Se o aluno é capaz de: – Identificar o que constitui conhecimento profissional no 1.º CEB. – Adoptar uma visão transdisciplinar, sistémica e coerente, entre os fins sociais atuais, os aspectos educativos e as ações pedagógicas e didáticas no 1.º CEB. – Mobilizar saberes, ferramentas e processos específicos dos diferentes domínios e áreas de conteúdo na análise de aspetos da realidade do 1.º CEB. – Deduzir pistas de intervenção e investigação educativas, a partir da análise e articulação interdisciplinar, que proporcionem aprendizagens integradas. – Refletir sobre a ação desenvolvida numa perspetiva formativa e sistemática.	- Elaboração interdisciplinar e fundamentada, de projetos de intervenção no 1.º CEB - 80.0% - Participação nas aulas - 20.0%
Didática da Matemática I	Se o aluno é capaz de: – Entender processos de pensamento matemático e ideias matemáticas apropriadas à escola elementar; conexões com e na matemática; – Desenvolver e estimular nas crianças processos de raciocínio matemático: desde “unitizing”; decompor e compor;	- Um trabalho em díade - 10.0% - 1 teste - 75.0% - Participação nas tarefas realizadas nas aulas - 15.0%

	relacionar e ordenar; procurar padrões, estruturas a organizar informação e processos de: iteração, generalização, etc. – Reflectir sobre situações ensino/ aprendizagem de matemática e erros matemáticos das crianças; – Analisar, construir sequências de aprendizagem para crianças (6 – 10 anos de idade) em ideias centrais para a matemática, consistentes com as formas de pensar e de desenvolvimento da criança e, tendo em conta os Programas de Matemática do 1º ciclo do EB e as Metas de Aprendizagem para o EB; – Desenvolver proficiência em ensinar matemática, ajudando futuros Professores do 1º ciclo EB a compreender a matemática a fomentar, como as crianças aprendem e como facilitar essa aprendizagem.	
Didática do Português	Se o aluno é capaz de: 1. Compreender as ligações e transposições de saberes didáticos; 2. Contactar com perspectivas práticas em torno deste dois conceitos-chave; 3. Reconhecer as etapas do início formal da aprendizagem da leitura; 4. Distinguir a importância dos processos de decifração da leitura; 5. Aplicar os procedimentos respeitantes à compreensão de textos de diferente tipologia; 6. Desenvolver estratégias de ensino capazes de motivar e consolidar o ensino da escrita e a sua promoção em contexto letivo e extraletivo; 7. Integrar conhecimentos respeitantes ao ensino da compreensão de textos; 8. Reconhecer os papéis das atividades de leitura e da escrita nos dois primeiros ciclos do Ensino Básico; 9. Identificar as interligações teóricas entre os domínios da leitura e da escrita; 10. Compreender a junção de diferentes competências no processo de ensino da escrita; 11. Renovar os modos de consolidação da escrita a longo termo; 12. Experimentar novos procedimentos de ensino da leitura e	- Trabalho - 50.0% - Trabalho - 50.0%
Prática Educativa II	Se o aluno é capaz de: desenvolvimento pessoal e profissional dos futuros professores do 1.º CEB, proporcionando-lhes condições de formação teórica e prática, suscetíveis de os habilitar ao desenvolvimento reflexivo e fundamentado de práticas educativas de qualidade, em contextos do 1.º CEB; articular-se com a PE/Estágio do 2.º CEB,	- relatório Final (prova pública) - 40.0% - Estágio - 60.0%
Matemática II	Se o aluno é capaz de:	- Testes - 80.0% - Trabalho em grupo - 10.0%

	– Entender, analisar e aprofundar o conhecimento especializado do conteúdo relativo à matemática a ensinar no 2º Ciclo do Ensino Básico; – Desenvolver competências em processos de raciocínio usados na matemática a ensinar. – Entender ideias matemáticas poderosas a ser fomentadas no 2º Ciclo do Ensino Básico, tais como: congruência, simetria, isometria, ângulo e dicotomia contínuo/discreto	- Participação nas tarefas realizadas nas aulas - 10.0%
Metodologia de Investigação em Educação	Se o aluno é capaz de: – desenvolver um espírito crítico face à divulgação de informação supostamente objetiva e rigorosa; – escolher e adequar o design ao problema de investigação e ao contexto de onde ele emerge; – entender as formas de identificação, manipulação, controlo e medição de variáveis; – escolher, caracterizar e selecionar os sujeitos a utilizar/ considerar as condições necessárias a uma possível validação populacional e ecológica dos resultados; – entender os modos de construção/adequação/escolha do instrumento de recolha de dados e seu ajustamento ao caso de investigação; – ajustar os instrumentos estatísticos de tratamento dos dados à sua natureza e às intenções do estudo.	- teste de conhecimentos - 50.0% - apresentação e defesa de trabalho em aula - 50.0%
Ciências Experimentais	Se o aluno é capaz de: Desenvolver competências de forma a ser capaz de uma construção articulada dos saberes através de abordagens globalizantes e uso/exercício de metodologias que privilegiem aprendizagens ativas, permitindo a construção dos seus próprios saberes. Demonstrar empowerment, desenvolvimento de competências básicas de planear e promover o seu aprofundamento para o futuro exercício profissional com crianças dos 10 aos 12 anos, mobilizando conhecimentos e competências de Ciências da Natureza e atendendo aos Programas do 2.º CEB da Área das Ciências Físicas e Naturais.	- Trabalhos e/ou Frequência - 100.0%
Comunicação e Animação de Grupos	Se o aluno é capaz de: formar, dinamizar e gerir equipas de trabalho estabelecer relações de cooperação e entreajuda em grupos e equipas de trabalho fomentar um clima interpessoal positivo nos grupos e equipas de trabalho	- Elementos de avaliação contínua - 100.0%
Deontologia Profissional	Se o aluno é capaz de:	- Portfolio - 66.0%

	1. Reflectir sobre o seu percurso como discente do ensino não-superior e superior. 2. Avaliar o seu percurso profissionalizante enquanto formando de um curso de formação inicial de professor. 3. Reconhecer a importância dos objectivos em termos de formação pessoal e social no quadro do Sistema Educativo no que diz respeito aos docentes e sua influência no desenvolvimento pessoal e social dos discentes. 4. Explicitar e conscientizar os seus projectos como Pessoa, Cidadão, Profissional. 5. Reconhecer os conceitos: cidadania, democracia, deveres, direitos e direitos humanos como «plataforma» ética fundadora da acção educativa contemporânea. 6. Dominar competências de relacionamento interpessoal em contextos diferenciados.	- Trabalho de pesquisa - 34.0%
Problemas de Comportamento	Se o aluno é capaz de: identificar e avaliar, de forma objectiva, os comportamentos-problema, quantificando o nível e o padrão de comportamento disfuncional antes e após as intervenções; -Saber perspectivar a dinâmica da relação educativa como a confluência de vertentes cognitivas, afectivas, motivacionais e situacionais;	- Teste(s) escrito(s) de natureza individual - 75.0% - Elementos de avaliação continuada - 25.0%
Tecnologias Digitais Aplicadas à Educação	Se o aluno é capaz de: Reconhecer a responsabilidade docente frente à evolução tecnológica em contexto escolar para melhorar a sua prática pedagógica Refletir criticamente no acesso e na utilização das tecnologias digitais aplicadas à educação Participar em projetos colaborativos Desenvolver atividades de comunicação digital e pesquisa Utilizar Ferramentas de Redes Sociais	- elementos de avaliação contínua - 100.0%
Educação Especial	Se o aluno é capaz de: compreender a actual filosofia da inclusão escolar e social das crianças com necessidades educativas especiais (NEE's), bem como os fundamentos que a justificam; apresentar atitudes consentâneas com as actuais formas de perspectivar a problemática da educação de crianças com NEE's	- Teste(s) escrito(s) de natureza individual - 75.0% - Elementos de avaliação continuada - 25.0%
Arte e Educação	Se o aluno é capaz de: Caraterizar e identificar diferentes manifestações artísticas na história da Humanidade e no contexto da sociedade e da cultura atual. Estimular a linguagem artística como	Um trabalho teórico-prático em grupo (60%) Uma reflexão individual (40%).

	meio de desenvolver a literacia artística. Identificar os princípios e as finalidades educativas da Arte na Educação. Compreender a importância das diversas expressões artísticas em diferentes contextos socio educativos. Potenciar uma visão integrada da arte na sua relação com a educação. Explorar modos de relação das manifestações artísticas com a prática educativa.	
Ciências Elementares da Terra	Se o aluno é capaz de: Demonstrar entendimentos sobre as características do universo; Demonstrar entendimentos sobre as características da matéria (ar, água e solo); Demonstrar entendimentos sobre a luz e o som Adequar os entendimentos aos desafios colocados experimentalmente; Demonstrar motivação e curiosidade Relacionar a teoria com a realidade; Atualizar os seus entendimentos autonomamente; Construir críticas construtivas Tomar decisões fundamentadas cientificamente durante um debate; Promover a relação entre colegas; Aceitar a crítica, quando fundamentada	Teste 60%; Trabalho individual 15%; Trabalho de grupo 15%; Relatório de grupo 10%
Desenvolvimento do Raciocínio Lógico Matemático	Se o aluno é capaz de: Distinguir o entendimento matemático do entendimento de outra natureza Identificar as características do entendimento lógico-matemático; Caracterizar as etapas da construção do entendimento matemático Explicar as implicações pedagógicas do processo de construção do entendimento; Reconhecer a importância de realizar atividades contextualizadas e integradoras Justificar a importância da resolução de problemas não desenvolvidos pelo raciocínio Identificar as orientações curriculares para a aprendizagem/ensino da Matemática no Ensino Básico Estabelecer ligações entre os objectivos da Matemática definidos para os vários ciclos do Ensino Básico Reconhecer a resolução de problemas como estratégia para promover a competência matemática; Reconhecer a importância da utilização das tecnologias de informação e comunicação na educação Matemática; Estratégias e materiais adequados para o ensino da Matemática em diferentes contextos da Educação Básica	Teste individual (70%) Trabalho de grupo (30%)
Fundamentos Conceptuais das Práticas em Educação	Se o aluno é capaz de: Reconhecer a necessidade de uma abordagem multidisciplinar da educação Identificar as principais problemáticas que rodeiam o ato educativo Entender o enquadramento legal e institucional que rege o ensino básico e as instituições educativas em particular; Caracterizar o papel do profissional em educação tendo em conta os perfis de desempenho profissional gerais e específicos do educador de infância e do professor dos Ensinos Básico e Secundário; Revelar capacidades reflexivas perante as situações	Teste individual (60%) Realização de um trabalho de grupo (40%)

	educativas, estabelecendo relações de causa-efeito; Caraterizar o papel dos diferentes parceiros educativos, nível da gestão e administração das escolas, nomeadamente do envolvimento parental; Identificar as competências do professor investigador; Identificar os princípios e estratégias de implementação da aprendizagem cooperativa	
Percursos da Geografia de Portugal	Se o aluno é capaz de: Compreender e problematizar as relações que se estabelecem entre o Homem e o Meio Compreender o contributo da Geografia na "Educação para a Cidadania" Saber comparar as representações geográficas, em diferentes escalas, interpretar e comunicar através de mapas Utilizar uma praxis com recurso às novas tecnologias, para melhorar a compreensão, a comunicação, a exploração e a análise crítica dos saberes geográficos; Diferenciar os espaços geográficos e reconhecer os desequilíbrios naturais e humanos que os caracterizam; Demonstrar capacidade de observação e perceção do meio geográfico envolvente; Saber pesquisar nas principais fontes de informação em Geografia, analisar, comunicar os resultados e argumentar as reflexões Refletir sobre os impactes da ação antrópica no meio e desenvolver o espírito crítico; Desenvolver trabalho autónomo e em grupo; Adequar a transmissão dos entendimentos geográficos à realidade do meio onde irá trabalhar seja rural, urbano ou periférico das grandes cidades	Teste: 60% Trabalho de investigação realizado em grupo (40%) Relatório escrito: 30% Apresentação oral: 10%
Técnicas de Expressão Oral e Escrita	Se o aluno é capaz de: -Contextualizar o ato comunicativo na sociedade atual -Utilizar técnicas de comunicação oral em tipologias discursivas e contextos diversificados -Utilizar técnicas de comunicação escrita em tipologias discursivas e contextos diversificados -Analisar enunciados orais e escritos em termos de forma e conteúdo -Aplicar técnicas de escrita académica -Avaliar a comunicação oral e escrita	Desempenho individual oral (50%) Portefólio de escrita (50%).
Comunicação Matemática	Se o aluno é capaz de: Mobilizar o entendimento e as competências necessárias à implementação de um currículo integrado, que contemple a promoção e o desenvolvimento da comunicação matemática; Comunicar descobertas, ideias e procedimentos matemáticos através do uso de uma linguagem correta, não ambígua e adequada às situações, tanto oralmente como por escrito; Distinguir caraterísticas de vários tipos de linguagem; Aplicar	2 testes individuais escritos (50% + 50%)

	corretamente a linguagem matemática na realização de atividades orais e/ou escritas; Realizar atividades intelectuais que envolvem raciocínios matemáticos; Reconhecer que a validade de uma afirmação está relacionada com a consistência da argumentação lógica utilizada e não com alguma autoridade exterior; Desenvolver argumentos lógicos na justificação de conclusões; Definir estratégias de comunicação adequadas às várias etapas de construção do entendimento lógico-matemático; Respeitar as regras definidas para o desenvolvimento de atividades	
Desenvolvimento Pessoal e Humanismo Cristão	Se o aluno é capaz de: 1 - Reconhecer a importância do autoentendimento nas relações humanas e interpessoais 2 - Despertar para a formação da consciência e a abertura à transcendência 3 - Entender os vários humanismos e o humanismo cristão como fundamental referência 4 - Questionar o sentido da vida e procura encontrar respostas a partir da perspectiva de referência 5 - Estabelecer o desafio ao compromisso a partir da ética da liberdade	Trabalho de grupo (40%) Reflexão crítica individual e participação em aula (60%)
Expressão Motora	Se o aluno é capaz de: Conceber e desenvolver o respetivo currículo de desenvolvimento, através de planificação, organização e avaliação do mesmo, ao longo de todo o processo ensino - aprendizagem. Selecionar experiências significativas no contexto da Expressão Motora e Educação Físico-Motora que possibilitem realização e interiorização de uma diversidade de atividades motoras adequadas às crianças em diferentes escalões etários. Adquirir entendimentos relacionados com a organização do espaço e dos materiais, utilizando-os como recursos para o desenvolvimento dos diversos objetivos. Saber despertar o interesse da criança pelas atividades mais tradicionais, aplicando-as de modo a promover o seu desenvolvimento sócio-cultural.	Trabalho teórico-prático em grupo (20%) Desempenho em dois testes individuais escritos (80%).
Laboratório de Língua	Se o aluno é capaz de: 1. Dominar a metalinguagem Distinguir os conceitos de Linguagem e Língua Identificar as propriedades da linguagem Relacionar o conceito de variação linguística e língua padrão Compreender o conceito de constituinte e constituinte imediato 2. Observar/ Descrever dados linguísticos Identificar os domínios em que se organiza o entendimento gramatical Identificar frases complexas por coordenação e subordinação Distinguir os tipos de subordinação 3. Entender instrumentos de	2 testes escritos

	representação linguística Entender instrumentos de normalização linguística Entender os testes de identificação de constituintes 4. Analisar dados linguísticos mediante manipulação de instrumentos de representação Manipular instrumentos de normalização linguística Analisar a estrutura interna de palavras complexas Aplicar os testes de identificação de constituintes Analisar a estrutura de constituintes da frase até ao nível dos constituintes principais Pontuar um texto Explicar as convenções de pontuação	
Psicologia da Criança e do Adolescente	Se o aluno é capaz de: Compreender a evolução do comportamento dos indivíduos ao longo do ciclo vital, identificando as mudanças na organização e funcionamento neuropsicológico - Diferenciar os efeitos psicológicos da maturação precoce e tardia - Caracterizar o indivíduo nos seus diferentes períodos etários quanto aos diferentes referentes de desenvolvimento - Avaliar, de forma supervisionada, padrões normais e atípicos de desenvolvimento psicológico	Trabalho de grupo: 60% Teste: 40%
Percursos da História de Portugal	Se o aluno é capaz de: Compreender o mundo atual como resultado da ação colectiva, projetada desde o passado Analisar criticamente as problemáticas da História de Portugal Integrar a História de Portugal numa perspetiva comparada com outros espaços culturais, sócio-políticos e económicos da Europa e do Mundo Apresentar por escrito e oralmente os entendimentos adquiridos, utilizando a terminologia própria da História e revelando capacidade argumentativa Aplicar os entendimentos e demonstra a capacidade de compreensão na abordagem de um tema histórico e na problematização das questões do mundo atual Entender os diferentes períodos da História de Portugal e as suas características mais marcantes. Relacionar a História de Portugal com aspetos contextualizados numa dimensão de tempo e espaço, relativamente à Europa e ao Mundo	Dois testes escritos (45% + 45%); Um trabalho individual (10%).
Educação Artística e Intervenção Sócio Educativa	Se o aluno é capaz de: Compreender a importância da Educação Artística para o desenvolvimento integral do indivíduo - Utilizar as diversas manifestações artísticas para o desenvolvimento da criatividade, da inovação, da imaginação e da capacidade crítica do indivíduo - Saber aplicar linguagens artísticas para o incremento das relações nos vários contextos educativos - Desenvolver competências para uma intervenção sócio educativa	Trabalho individual (30%) Trabalho teórico-prático realizado em grupo (70%)

	adequada - Valorizar a interdisciplinaridade como ferramenta aglutinadora e facilitadora da aquisição de saberes	
Educação Artística e Processos Criativos	Se o aluno é capaz de: Promover a relação da Arte com a Escola e Instituições Culturais, assumindo a cultura como uma necessidade no processo educativo - Sensibilizar os estudantes para o papel da Arte na formação das crianças e para a sua relação com outras áreas do saber - Estimular o entendimento do Patrimônio Cultural e Artístico como processo de afirmação da cidadania e um meio de desenvolver a sensibilidade estética - Estimular o entendimento sobre os processos criativos e artísticos como meio de desenvolver a literacia cultural - Estimular a concepção e produção de práticas artísticas originais e inovadoras na educação - Exercitar e desenvolver capacidades artísticas e criativas tendo em consideração os discursos artísticos atuais em contextos educativos formais e não formais - Promover a dimensão estética da Educação através da apropriação das várias formas de arte.	Será elaborado pelos estudantes um trabalho teórico-prático em grupo, onde consta a experiência relacionada com o processo criativo (100%).
Desenvolvimento da Linguagem	Se o aluno é capaz de: 1. Refletir sobre o processo de desenvolvimento linguístico: Compreender a noção de desenvolvimento da linguagem Argumentar a favor da universalidade do fenómeno linguístico Identificar as etapas de desenvolvimento linguístico Caracterizar os marcos do desenvolvimento lexical, morfológico e sintático Explicitar o que entende por consciência linguística Caracterizar os marcos de desenvolvimento da consciência fonológica Identificar comportamentos que requerem o domínio da consciência da palavra Caracterizar a evolução da consciência sintática Identificar as orientações curriculares para o desenvolvimento da linguagem na Educação Básica 2. Operacionalizar os entendimentos obtidos no desenvolvimento linguístico de crianças em diferentes idades: Conceber atividades de promoção da consciência linguística em diferentes modalidades e em função dos destinatários Adequar estratégias e materiais para o desenvolvimento da linguagem na Ed. Básica Avaliar o desenvolvimento linguístico	1 teste escrito (60%) 2 trabalhos de grupo (40%).
Expressão Musical na Infância	Se o aluno é capaz de: Estruturar e comunicar de forma clara e precisa a mensagem adequando-a às características do recetor e do contexto Utilizar tecnologias da informação e da comunicação nas atividades em que se encontra envolvido e em função dos objetivos a alcançar Adaptar a ação, metodologias e formas de comunicar às diferentes faixas	1 trabalho individual (50%) e 2 trabalhos em grupo (25% + 25%)

	etárias e da elaboração de textos escritos fundamentados e críticos, mobilizando os conceitos e as teorias trabalhadas de acordo com as diferentes situações educativas sugeridas Saber lidar com adversidades, dificuldades e fracassos integrando-os no seu processo formativo Revelar ser membro ativo num trabalho de equipa, capaz de emitir opiniões e avaliações fundamentadas e críticas sobre os trabalhos que apresenta e que assiste no contexto de turma	
Estruturas Numéricas	Se o aluno é capaz de: Distinguir entendimento matemático de entendimentos de outra natureza; Justificar a importância da resolução de problemas no desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático; Justificar as estratégias de resolução de problemas: explica e justifica as estratégias adotadas e os processos utilizados; Formular e testa conjecturas: formula e testa conjecturas relativas a situações matemáticas simples; Expressar ideias matemáticas: expressa ideias e processos matemáticos, oralmente e por escrito, utilizando linguagem e vocabulário próprios; Compreender o sistema de numeração decimal; Compreender a noção de número natural; Compreender a noção de número racional; Compreender a noção de número real; Compreender as operações com os diferentes conjuntos de números; Resolver problemas em contextos numéricos; Estimar e avaliar a razoabilidade dos resultados; Resolver problemas que envolvam o raciocínio proporcional.	2 testes individuais escritos (50% + 50%)
História Europeia Contemporânea	Se o aluno é capaz de: Entender os principais momentos que marcam o percurso da Europa entre os séculos XVIII e XXI - Compreender, refletindo sobre o passado recente, as tendências e os desafios da Europa na atualidade - Relacionar a História Contemporânea de Portugal com aspetos contextualizados numa dimensão de tempo e espaço, relativamente à da Europa - Identificar, selecionar e recolher informação (bibliografia, documentos escritos iconográficos e outros), utilizando-a com sentido crítico	Dois testes escritos (45% + 45%) e um trabalho de investigação individual (10%)
Iniciação à Prática Profissional I	Se o aluno é capaz de: Especificar as características do contexto de intervenção em função da sua relação com os espaços educativos e a realidade educativa. Criar e manter as condições de segurança, acompanhamento e bem-estar das crianças. Relacionar-se com as crianças de forma a promover situações de aprendizagem das crianças, através da atividade lúdica. Saber observar a criança tendo em vista a adequação da ação. Analisar os dados recolhidos na observação. Adequar a sua ação ao contexto e às crianças. Colaborar na	Os estudantes elaboram um relatório do estágio (100%)

	organização do espaço e na utilização de materiais diversificados e estimulantes; colaborar na promoção do desenvolvimento emocional, pessoal e social, curiosidade, disposição para o aprender das crianças. Atender às propostas explícitas ou implícitas das crianças, as temáticas e as situações imprevistas emergentes no processo.	
Temáticas Contemporâneas da Educação	Se o aluno é capaz de: Compreender, selecionar, relacionar e refletir sobre o fundamento/raiz das práticas educativas, partindo do próprio conceito de educação e pela elucidação das concepções de ser humano que subjazem aos diferentes paradigmas educativos Formular juízos críticos sobre a (des)adequação das intencionalidades educativas face ao atual contexto civilizacional - Sociedade do Entendimento e necessidade da construção de um projeto educativo que acompanhe o ciclo de vida do indivíduo Identificar diferentes temáticas da educação, favorecendo o trabalho pedagógico crítico e criativo que permita a renovação de quadros mentais, epistemológicos e axiológicos de modo a ajustar-se aos novos desafios educativos Caracterizar novos desafios educativos, explicitando as várias dimensões educativas	Prova escrita (40%)- Consiste numa reflexão sobre as aprendizagens efetuadas. Prova oral (20%)- Consiste em respostas capazes de articular e mobilizar os entendimentos. Trabalho de grupo (40%)- Consiste na realização de um trabalho escrito e apresentado em sala de aula sobre uma temática definida, no âmbito do ponto 3 dos conteúdos, segundo critérios pré-definidos.
Ciências da Vida	Se o aluno é capaz de: dominar entendimentos científicos sobre os seres vivos Demonstrar entendimentos sobre as características gerais dos animais Demonstrar entendimentos sobre as características gerais das plantas Demonstrar entendimentos sobre a organização do corpo humano Observar as características dos seres vivos relacionando-as com o meio envolvente Demonstrar entendimentos sobre as interações entre os seres vivos e o meio envolvente Compreender a relação dos seres vivos com as características do meio ambiente Relacionar as informações na compreensão das teorias evolutivas Aplicar a experimentação na aprendizagem de conceitos científicos Promover comportamentos que preservem a biodiversidade Organizar a informação pesquisada Criar momentos de experimentação como estratégia para desenvolver a capacidade de dedução Comunicar os resultados da pesquisa Utilizar linguagem científica Reconhecer a importância da Ciência e Tecnologia na evolução dos entendimentos	Teste 50% (nota mínima 8.0), trabalho de grupo 30% (apresentação 20% e ficha de questões após a apresentação dos trabalhos de grupo -10%) e avaliação prática em tempo de aula laboratorial 20%
Educação para a Saúde em Contexto Educativo	Se o aluno é capaz de: Aprofundar entendimentos acerca de medidas de educação para a saúde, de prevenção da doença e de proteção da saúde - Promover a literacia em saúde -	Dois testes escritos (25% + 25%) e um trabalho escrito realizado em trios e apresentado em aula (50%)

	Promover atitudes e valores que suportem comportamentos saudáveis - Reconhecer a importância da relação íntima de cada um com o seu desenvolvimento sexual - Sensibilizar para a intervenção relacional em matéria de sexualidade - Capacitar para o ensino/aprendizagem de práticas de saúde física e mental - Elaborar sessões de educação para a saúde	
Interculturalidade e Cidadania	Se o aluno é capaz de: 1. Analisar, problematizar e defender a indubitável realidade multicultural que é o mundo onde absolutamente tem de viver 2. Conseguir entender e identificar a necessidade de um enfoque crítico-reflexivo sobre este universo caracterizado pela diversidade cultural 3. Adquirir a capacidade para assumir, apresentar e defender uma verdadeira atitude intercultural; advogando assim a necessidade de uma educação para a diversidade e para os Direitos Humanos entendida como desenvolvimento das sociedades	Participação ativa nas atividades letivas (ensaios, discussões, trabalho autónomo, etc.) - 30%; Realização de um trabalho de pesquisa/investigação - 45%; Apresentação, discussão e defesa do trabalho - 25%.
Iniciação à Prática Profissional II	Se o aluno é capaz de: Compreender a estrutura e funcionamento das Escolas do 1º ciclo do Ensino Básico Saber selecionar e aplicar instrumentos de recolha de informação para, numa ótica formativa, proceder à caracterização dos alunos e dos contextos educativos Analisar as diferenças existentes nos atores (professores e alunos) nos diferentes contextos de intervenção em sala de aula, consciencializando-se com a sua orientação profissional Revelar sentido crítico na seleção que faz das fontes de informação Saber relacionar a informação, revelando compreensão pedagógica Identificar perfis diferentes na ação pedagógica ao nível das competências para ensinar Fundamental, revelando entendimento pedagógico, a sua opção profissional.	Relatório de estágio (70%) referindo as implicações de uma intervenção educativa (observar, planificar, intervir e avaliar), tendo em conta situações de aprendizagem observadas no contexto. Os estudantes (em grupo) apresentam a Escola Cooperante (30%), destacando missão, ideário, lema, princípios, modos de trabalho, bem como iniciativas e projetos.
Psicologia Educacional	Se o aluno é capaz de: 1 - Compreender a importância da motivação para o sucesso do processo ensino-aprendizagem. 2 - Relacionar aprendizagem com gestão da sala de aula e ambientes de aprendizagem. 3 - Entender diferentes teorias da aprendizagem.	Teste escrito individual: 50%; Trabalho de grupo: 50%.
Tópicos de Geometria	Se o aluno é capaz de: Aplicar o vocabulário correto na descrição oral e escrita das situações geométricas e/ou de medição exploradas Distinguir noções primitivas, noções derivadas, axiomas e	2 testes individuais escritos (50% + 50%)

	teoremas Identificar figuras bidimensionais Caraterizar corretamente formas bidimensionais Representar com rigor e correção figuras planas Descrever relações entre elementos de formas geométricas bidimensionais Reconhecer atributos mensuráveis em figuras planas Aplicar técnicas adequadas à medição de atributos das figuras planas Efetuar transformações geométricas no plano Identificar formas tridimensionais Caraterizar adequadamente formas tridimensionais Descrever relações entre os elementos de objetos tridimensionais Aplicar técnicas adequadas à medição de atributos de objetos tridimensionais Utilizar ferramentas apropriadas à determinação de medidas de grandezas Desenvolver argumentos lógicos na resolução de problemas de natureza geométrica	
Didática do Estudo do Meio	Se o aluno é capaz de: Indicar as principais finalidades e objetivos do ensino da História, Geografia e das Ciências Físicas e Naturais Aplicar os entendimentos sobre as variadas estratégias e recursos didáticos Reconhecer e adequar as metodologias de abordagem destas ciências ao estudo do meio Utilizar os saberes do mundo atual, quer no campo quer na cidade, para uma perceção destes mesmos espaços Observar, registar e interpretar os vários fenómenos sociais, os diferentes elementos e os fatores que contribuem para o estudo do espaço natural e humano Realizar trabalho de campo como processo de investigação para identificar as diferentes vivências no espaço geográfico Identificar situações do quotidiano que evidenciam a relevância da literacia científica Reconhecer a importância do entendimento, da motivação, da observação, do questionamento e do espírito crítico no método experimental Usar os entendimentos científicos, reconhecer questões científicas, retirar conclusões baseadas em evidências	Um trabalho único sobre uma figura portuguesa quanto ao enquadramento histórico, geográfico e científico - 40% Avaliação individual na apresentação do trabalho e 60% da avaliação do grupo do trabalho interdisciplinar de pesquisa).
Expressão Dramática e Movimento	Se o aluno é capaz de: Compreender a importância do Jogo Simbólico e do Jogo Dramático para o incremento da criatividade e potenciar o seu desenvolvimento Identificar as várias componentes do processo interpretativo: corpo, voz, ação, expressão; Criar textos dramáticos a partir de textos narrativos Adaptar textos narrativos à forma dramática; Entender várias técnicas de criar histórias ao nível do Pré-escolar e 1º 2º ciclos do EB Produzir e utilizar recursos cinético-dramáticos entender as potencialidades do aparelho fonador e sabe utilizá-lo; Fazer dramatizações e pequenos esquemas coreográficos Dominar e experimenta técnicas de manipulação inerentes aos recursos cinético-dramáticos	. A avaliação desta unidade curricular é contínua e resulta da ponderação aritmética dos trabalhos práticos individual. Os portfolios integram as pesquisas individuais dos estudantes assim como as suas reflexões críticas que acompanharão todo o processo da aprendizagem (17,5%+17,5%=35%) Os trabalhos

		de grupo consistirão (65% = 32.5%+32.5%) na adaptação de um texto narrativo a um texto dramático utilizando e elaborando para o efeito os recursos cinético-dramáticos necessários e de: um trabalho de grupo coreográfico
Expressão Plástica	Se o aluno é capaz de: 1.Reconhecer o valor da expressão plástica como uma linguagem artística e educativa Explicar a importância da expressão plástica para o desenvolvimento da sensibilidade estética Caracterizar as múltiplas utilizações das diferentes técnicas expressivas Formular juízos críticos sobre as diferentes tipologias Caracterizar diferentes formas de expressão plástica 2.Compreender a posição da arte em contextos educativos Identificar as principais finalidades da expressão plástica Explicar a importância da articulação entre a arte e a educação 3.Experimentar o processo criativo na área da expressão plástica Utilizar os aspetos técnicos, sensíveis e expressivos de diversos materiais, suportes e instrumentos Conceber e experimentar a produção de trabalhos de expressão plástica 4.Desenhar atividades pedagógicas relacionadas com a arte Propor diferentes formas de trabalhar a expressão plástica consoante as diferentes faixas etárias, planificando atividades	Serão realizados trabalhos práticos de oficina para experimentação de técnicas e métodos de trabalho. Participação nos debates realizados durante as aulas (20% da avaliação final). Trabalho teórico prático (60% da avaliação final) Apresentação oral do trabalho anteriormente mencionado (20% da avaliação final).
Investigação, Informática e Educação	Se o aluno é capaz de: Caracterizar a sociedade atual contextualizando público-alvo - Atribuir significado às observações realizadas contextualizando-as - Caracterizar a utilização das TIC na sociedade atual - Adequar as TIC a diferentes contextos - Saber procurar e selecionar informação - Utilizar critérios concretos de classificação da informação - Utilizar diferentes recursos digitais - Adequar recursos digitais - Tomar decisões de forma autónoma - Diferenciar instrumentos de recolha de dados - Apresentar dados em gráficos adequados - Fazer leitura dos dados	Trabalho de grupo:60% Participação individual: 40% Participação individual inclui uma ficha de avaliação, bem como a assiduidade, pontualidade, participação, envolvimento, capacidade crítica e a apresentação dos trabalhos de grupo Trabalho de grupo 2/3/4 elementos (máx. 8 páginas, sem capa e índice). Os alunos deverão

		produzir uma experiência inicial de investigação.
Iniciação à Prática Profissional III	Se o aluno é capaz de: Compreender a estrutura e funcionamento das Escolas do 2º ciclo do Ensino Básico, conhecendo os órgãos de gestão e administração dos estabelecimentos públicos do 2º ciclo do Ensino Básico; Identificar as competências de cada um destes órgãos e reconhece a importância dos instrumentos que sustentam a autonomia das escolas: projeto educativo; regulamento interno; plano anual de atividades; orçamento, relatório anual de atividades, conta de gerência e relatório de autoavaliação; Entender as competências gerais do aluno à saída da educação básica; Entender as competências específicas das áreas disciplinares integradas na observação desenvolvida ao nível do IPPII; Saber selecionar e aplicar instrumentos de recolha de informação para, numa ótica formativa, caracterizar os alunos e os contextos educativos; Consciencializar e avaliar a sua orientação profissional.	A avaliação incluirá a apresentação, por núcleo de estágio, da instituição cooperante (30%) e um relatório individual com estrutura apresentada em seminário e acompanhada nas OT (70%).
Teoria e Práticas de Análise Textual	Se o aluno é capaz de: Identificar a literatura como sistema semiótico, como instituição e como corpus textual Compreender o conceito de literariedade Compreender o conceito de estratégia metacognitiva na receção leitora Reconhecer a influência do contexto de emissão na caracterização da obra literária Reconhecer a influência do sujeito emissor na caracterização da obra Identificar e caracterizar géneros literários Identificar e reconhecer as características do texto literário Analisar enunciados escritos em diversas tipologias textuais, em função de indicadores previamente definidos Identificar os efeitos estéticos e retóricos presentes no discurso literário Reconhecer a dimensão simbólica do texto e a função estética na comunicação literária Identificar as competências necessárias à receção da obra literária Relacionar a compreensão e emissão de juízos de valor com o desenvolvimento cognitivo e sócio moral do leitor, bem como com a sua enciclopédia pessoal.	A classificação final resultará da ponderação: Análise de texto narrativo - 40%; Guião de texto dramático - 40%; Teste individual - 20%.
Didática da Leitura e da Escrita	Se o aluno é capaz de: 1. Entender o campo da didática da língua materna 3. Analisar/descrever as competências promotoras de leitura e de escrita 4. Aplicar os métodos de leitura e de escrita no âmbito da didática processual leitora e escrevente 5. Entender as dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita.	Trabalho de grupo (40%) Trabalho individual (60%).

Didática da Matemática	Se o aluno é capaz de: Compreender o papel da Didática da Matemática nas atividades de aprendizagem e de ensino da Matemática Identificar atores e papéis de cada interveniente de um sistema didático Explicar as implicações pedagógicas decorrentes da Didática da Matemática Caraterizar marcos teóricos e metodológicos atuais da Didática da Matemática Identificar temáticas pertinentes para investigação em Didática da Matemática Entender as especificidades da aprendizagem/ensino da Matemática dos vários ciclos da Educação Básica Identificar normas orientadoras da Matemática na Educação Básica Estabelecer conexões matemáticas entre os diversos ciclos da Educação Básica Identificar abordagens específicas a cada tema matemático Adequar estratégias e materiais aos diferentes contextos matemáticos da Educação Básica Aplicar o vocabulário correto na descrição oral e escrita de situações de natureza lógica e matemática Desenvolver argumentos lógicos na apresentação e justificação de conclusões	Portefolio individual (100%) O portefolio individual incluirá uma componente reflexiva (30%) - sustentada nas atividades desenvolvidas em sala de aula - e uma componente centrada na prática educativa (70%)
Introdução à Estatística	Se o aluno é capaz de: Distinguir entendimento matemático de entendimentos de outra natureza - Realizar atividades de recolha de dados através de inquérito por questionário - Representar dados através de tabelas/gráficos - Interpretar tabelas/gráficos - Comunicar os resultados das interpretações feitas em tabelas/gráficos - Realizar investigações envolvendo análise de dados - Manifestar sentido crítico face ao modo como a informação é apresentada	Dois testes individuais escritos, cada um com 50%
Iniciação à Prática Profissional IV	Se o aluno é capaz de: Identificar contextos e perfis de atuação de um licenciado em Educação Básica. Saber selecionar e aplicar instrumentos de recolha de informação para, numa ótica formativa, proceder à caraterização dos diferentes contextos. Caraterizar e analisar reflexivamente contextos multidisciplinares (estrutura e dinâmicas) mobilizando saberes da especificidade. Analisar a informação recolhida, à luz de referenciais teóricos atualizados. Saber cooperar e adaptar a sua participação de uma forma responsável aos diferentes contextos nos quais o estágio se desenvolve. Saber desenvolver, em colaboração com os pares, processos de observação e interpretação da realidade educativa, com vista à sua compreensão e à colaboração no quotidiano das instituições / organizações.	Avaliação: Apresentação pública, em grupo, da experiência de estágio em Contextos Diferenciados I, com base na estrutura do portefólio-40% Entrega final do portefólio individual-60%

Literatura para a Infância	Se o aluno é capaz de: Identificar e caracterizar gêneros literários Identificar e caracterizar tipologias textuais de natureza verbal, não verbal e mista Identificar autores de textos literários dirigidos à Infância Identificar e caracterizar o período histórico e literário em que se insere a produção da obra literária Identificar e reconhecer as características da obra de autores literários tradicionais e contemporâneos Identificar os efeitos estéticos e retóricos presentes no discurso literário Reconhecer a dimensão simbólica do texto Compreender o papel da função estética na comunicação literária Compreender o conceito de leitor modelo Relacionar a compreensão e emissão de juízos de valor com o desenvolvimento cognitivo e sócio-moral do leitor, bem como com a sua enciclopédia pessoal Distinguir características dos diferentes públicos, face aos seus interesses e motivações Selecionar/adequar o corpus literário de acordo com o público preferencial	Trabalho de pesquisa em pequeno grupo sobre corpus textual (PNL / Plano Nacional de Leitura) com apresentação oral individual (50%) Análise individual de um texto/obra aplicando os domínios cognitivos de públicos diversificados com apresentação oral (50%).
Arte e Cultura Contemporânea na Educação	Se o aluno é capaz de: Refletir e aprofundar entendimentos em torno de tendências contemporâneas das artes, da comunicação e da Cultura atual - Proporcionar a compreensão das questões relacionadas com a criação, fruição e reflexão crítica no campo da arte e da cultura contemporânea, estabelecendo uma intervenção qualificada nas práticas educativas - Compreender a função do fruidor como operador e co autor da obra artística - Compreender a arte no contexto da sociedade e da cultura atual - Explorar os modos de relação da arte contemporânea com a obra, com o espectador, com os dispositivos técnicos e com o espaço em que ela se insere - Potenciar uma visão integrada da cultura e das artes na sua relação com a Educação	O debate e os trabalhos em grupo farão igualmente parte das metodologias utilizadas. Formas de avaliação e respetiva ponderação: Será elaborado um trabalho teórico prático (80% da avaliação final) e a sua apresentação oral (20% da avaliação final).
Intervenção Artística e Desenvolvimento de Projetos	Se o aluno é capaz de: Observar criticamente e entender os diferentes contextos de intervenção educativa - Mobilizar e rentabilizar os diversos recursos oriundos da comunidade, bem como as suas competências, histórias e vivências para a elaboração e avaliação de projetos de intervenção facilitadores do desenvolvimento de competências transversais - Valorizar a interdisciplinaridade como ferramenta aglutinadora e facilitadora da aquisição de saberes - Saber adaptar a intervenção às reais características da população dos diferentes contextos da intervenção, seja em contexto formal e não formal de ensino - Valorizar o processo de produção artística como meio facilitador da aquisição de competências transversais das populações dos diferentes contextos educativos -	Reflexão individual escrita: 20% Trabalho de grupo: 80%

	Desenvolver competências ao nível da elaboração, execução e avaliação de projetos no contexto da Educação Artística	
Didática do Português: Língua e Texto	Se o aluno é capaz de: Entender os fundamentos da Didática do Português, bem como as orientações curriculares oficiais em EPE e no 1.o CEB, ao nível do entendimento da língua e do texto; 2. Refletir sobre os fundamentos da Didática do Português, numa perspetiva de articulação entre estes dois domínios educativos, visando a promoção da consciência linguística e do entendimento da língua e do texto; 3. Operacionalizar, fundamentadamente, os entendimentos obtidos e a capacidade de reflexão na promoção de práticas pedagógicas em torno da língua e do texto dirigidas a crianças em idade pré-escolar e escolar (1o CEB): adotar estratégias pedagógicas adequadas conducentes aos níveis de desempenho linguístico e textual que as Orientações curriculares oficiais determinam que devem ser alcançados à saída do pré-escolar e no final do 1o CEB, nomeadamente mediante produção de propostas didáticas fundamentadas.	Uma prova escrita (60%) Um trabalho de grupo escrito (40%)
Escola Inclusiva: Aprendizagens e Comportamentos	Se o aluno é capaz de: identificar diferentes modelos de observação de escolares; entender específicas. Identificar os fatores protetores do desenvolvimento e os comportamentos de risco. Esquemas técnicas e instrumentos que esboçar a identificação, intervenção e caracterização com deficiências intelectuais e desenvolvidos, problemas, planos sensoriais, perturbações de aprendizagem, aprendizagem e comportamento e sobredotação. Identificar práticas educativas em contextos para dar resposta às necessidades identificadas. Estratégias para promover o envolvimento e a capacidade de entender em familiar. Reconhecer a importância do trabalho equipar	A componente de grupo tem uma ponderação de 50%. A componente individual abordará as problemáticas emergentes da prática profissionalizante com uma ponderação de 50%
Investigação em Contextos Educativos	Se o aluno é capaz de: Analisar reflexivamente as diferentes teorias e conceitos que definem problemática que envolve uma questão de pesquisa educacional (construção fundamentada da problemática); Explicar e fundamentar as opções metodológicas de investigação em função do objeto de estudo e dos sujeitos que participam na investigação (desenho de projeto); Construir e aplicar diferentes técnicas de recolha e análise de informação (planificação, elaboração e aplicação do projeto); Redigir um relatório de pesquisa (trabalho científico); Comunicar e argumentar acerca dos principais resultados obtidos (apresentação científica do trabalho); Revelar capacidades reflexivas.	Elaboração de um projeto de investigação aplicada tendo acompanhamento teórico-prático das atividades letivas. Avaliação contínua qualitativa que vertera na apresentação final do projeto. 100% (Trabalho escrito 65% / Comunicação oral 25% / Participação 10%)

Didática do Entendimento do Mundo em Educação Pré-Escolar	Se o aluno é capaz de: Aprofundar práticas pedagógicas de abordagem das Ciências Naturais e da História na Educação Pré-escolar. Desenvolver o espírito crítico. Promover o exercício de uma prática globalizante na formação inicial das crianças. Aliar, ao carácter lúdico, a pesquisa, o entendimento e as potencialidades pedagógicas do método experimental. Propor atividades que decorram de situações do quotidiano das crianças. Promover a abordagem interdisciplinar no Entendimento do Mundo Construir atividades que promovam junto das crianças o Entendimento do Mundo adaptadas ao grupo etário em que se integram.	Os estudantes são avaliados individualmente pela participação na aula (25%) e pela realização e apresentação de um trabalho de grupo interdisciplinar (75%).
Didática das Expressões Artísticas em Educação Pré-Escolar	Se o aluno é capaz de: Entender diferentes modelos didáticos e formas de operacionalização desta área do saber em contexto de Educação Pré-escolar; Compreender os interesses pedagógicos, as consequências e as finalidades da integração das expressões artísticas em Educação Pré-escolar; Reconhecer diferentes linguagens artísticas como forma de sensibilizar para a diversidade cultural contemporânea; Identificar as vantagens do trabalho artístico através da interdisciplinaridade em contexto de Educação Pré-escolar.	Elaboração de um trabalho de grupo teórico prático interdisciplinar centrado na realização de uma proposta de intervenção que, partindo de um tema gerador, explore as suas potencialidades como instrumentos de intervenção educativa em contexto de EPE.
Didática da Matemática para a Educação de Infância	Se o aluno é capaz de: Aplicar o vocabulário correto na descrição de situações Fundamentar criticamente as opções tomadas Reconhecer o papel da didática da matemática na aprendizagem/no ensino da matemática Caracterizar marcos teóricos e metodológicos da investigação em didática da matemática Identificar os conceitos matemáticos elementares suscetíveis de serem aprendidos pelas crianças em contexto de Jardim de Infância Entender diferentes representações dos diversos entendimentos matemáticos a abordar no Jardim de Infância nos campos numérico, geométrico, das grandezas e da organização e tratamento de dados Analisar situações e atividades matemáticas adequadas a aprendizagem dos conceitos Propor diversas estratégias pedagógicas para a exploração de conceitos e desenvolvimento de atividades logico-matemáticas Explorar as TIC aplicadas a contexto pré-escolar Desenvolver a análise crítica, a inovação, a investigação pedagógica e a reflexão sobre a prática desenvolvida	Portfolio individual (100%)
Oficina de Recursos Tecnológicos para o Estudo do Meio	Se o aluno é capaz de:	Avaliação individual (25%) e de grupo (75%).

	Analisar a utilização dos recursos tecnológicos no atual contexto da sociedade do entendimento; procurar e selecionar recursos tecnológicos de aplicação no Estudo do Meio Enquadrar os recursos tecnológicos no contexto educativo	
Oficina de Recursos Tecnológicos para o Português	Se o aluno é capaz de: Entender, perceber e utilizar os conceitos que envolvem a tecnologia educativa; -Saber selecionar e utilizar criticamente recursos tecnológicos; -Adequar os recursos (selecionados ou construídos) a realidade da Educação Pré-escolar; -Entender e mobilizar recursos tecnológicos para o Português.	Trabalho de grupo (50%); Avaliação individual (50%)
Ciências Naturais, Cultura e Desenvolvimento Sustentável	Se o aluno é capaz de: Compreender as bases da sustentabilidade. Analisar criticamente o desenvolvimento e compreender os desafios da sociedade numa perspetiva da preservação do património natural e cultural. Compreender a importância da promoção de valores, da mudança de atitudes e de comportamentos de forma a preparar os alunos para o exercício de uma cidadania consciente, dinâmica e informada face as problemáticas atuais. Utilizar os entendimentos teóricos para adequar uma prática pedagógica para a promoção da equidade entre gerações, assente num modelo de desenvolvimento sustentável. Recorrer a experimentação e a situações do quotidiano das crianças como processo de sensibilização para a sustentabilidade do planeta. Aprofundar as práticas pedagógicas interdisciplinares aproximando a ciência da sociedade. Posicionar-se numa prática globalizante e reforçar o caráter transversal da educação para a cidadania na formação inicial das crianças e jovens	Os estudantes são avaliados individualmente pela participação na aula (25%) e pela realização e apresentação de um trabalho de grupo interdisciplinar (75%).
Didática das Expressões Artísticas em 1.º Ciclo do Ensino Básico	Se o aluno é capaz de: Entender diferentes modelos didáticos e formas de operacionalização desta área do saber em contexto de 1.º ciclo do Ensino Básico; Compreender os interesses pedagógicos, as consequências e as finalidades da integração das expressões artísticas em 1.º Ciclo do Ensino Básico; Identificar as vantagens do trabalho artístico através da interdisciplinaridade em contexto de 1º Ciclo do Ensino Básico.	Elaboração de um trabalho de grupo teórico prático interdisciplinar centrado na realização de uma proposta de intervenção que, partindo de um tema gerador, explore as suas potencialidades como instrumentos de intervenção educativa em contexto do 1º ciclo do Ensino Básico. Este trabalho tem a ponderação de 100%.

Didática da Matemática para o 1.º Ciclo do Ensino Básico	Se o aluno é capaz de: Aplicar o vocabulário correto na descrição de situações Fundamentar criticamente as opções tomadas Reconhecer o papel da didática da matemática na aprendizagem no ensino da matemática Caracterizar marcos teóricos e metodológicos da investigação em didática da matemática Identificar os conceitos matemáticos elementares suscetíveis de serem aprendidos pelas crianças em contexto de 1o ciclo do ensino Básico Entender diferentes representações dos diversos entendimentos matemáticos a abordar no 1o ciclo do EB nos campos numérico, geométrico, das grandezas e da organização e tratamento de dados Analisar situações e atividades matemáticas adequadas a aprendizagem dos conceitos Propor diversas estratégias pedagógicas para a aprendizagem de conceitos, procedimentos e técnicas matemáticas e de resolução de problemas Explorar adequadamente as TIC aplicadas a matemática no 1o ciclo. Desenvolver a análise crítica, a inovação, a investigação pedagógica e a reflexão sobre a prática desenvolvida	Portfolio individual (100%)
Escrita: Conceitos e Práticas	Se o aluno é capaz de: Entender os mecanismos do processo de escrita, dominar os modelos conceituais que fornecem a fundamentação básica necessária ao adequado desenvolvimento da escrita, promover ambientes lúdicos e formais de escrita; reconhecer a leitura e a escrita como processos fundamentais para o desenvolvimento pessoal; identificar e superar lacunas e bloqueios de escrita; dominar as características da escrita científica e da escrita criativa. Ser capaz de produzir diversos tipos de texto e materiais didáticos para a promoção da escrita em contextos de pré-escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico.	Trabalho individual: 60% Trabalho em Grupo: 40%.
Didática das Ciências Naturais, da História e da Geografia	Se o aluno é capaz de: Aprofundar práticas pedagógicas de abordagem das Ciências, da História e da Geografia. - Analisar criticamente situações, materiais e propostas adequadas ao 1o Ciclo do Ensino Básico (CEB). - Utilizar estratégias motivadoras, numa prática globalizante, para a formação inicial dos alunos. - Dominar conceitos e noções fundamentais para o ensino das Ciências, História e Geografia. - Utilizar, no contexto do 1o CEB, diversas estratégias e recursos didáticos. - Selecionar conteúdos tendo em conta o currículo oficial e o desenvolvimento dos alunos. - Utilizar o método experimental como recurso pedagógico e motivação para o trabalho em sala. - Desenhar atividades experimentais adaptadas ao ano de escolaridade do grupo a que se destinam.	Os estudantes são avaliados individualmente pela participação na aula (25%) e pela realização e apresentação de um trabalho interdisciplinar (75%).

Ética e Deontologia na Docência	Se o aluno é capaz de: capacidade e desenvolva as competências que o tornem capaz de resolver casos práticos fundamentando-se num raciocínio e análise profunda das questões éticas implicadas	Participação (20%); Resenha bibliográfica sobre obra de referência (40%); Trabalho escrito/apresentação/discussão (partindo de caso ou dilema ético no campo profissional, evidencie a construção de uma sabedoria prática na resolução do caso, articulando operações de raciocínio conceptual, juízos de valor e questionamento pessoal, numa linha ética) (40%).
Matemática, Sociedade e Cultura	Se o aluno é capaz de: Reconhecer a presença da Matemática em manifestações de natureza cultural e/ou social; Explorar situações do quotidiano de forma a potenciar a compreensão da realidade e dos seus fenómenos naturais, sociais e culturais. Perspetivar o entendimento matemático numa sociedade global e multicultural; Integrar o entendimento matemático relevante na análise e interpretação das sociedades Promover nos futuros educadores/professores um espírito simultaneamente democrático, solidário e crítico.	Formas de avaliação e respetiva ponderação: recensão crítica (30%) + trabalho de pesquisa (70%)
Oficina do Conto	Se o aluno é capaz de: Entender os fundamentos acerca do conto, bem como orientações curriculares oficiais para a Educação Pré-escolar e para a Educação Literária no 1.o Ciclo do Ensino Básico; 2. Refletir sobre os fundamentos do conto, numa perspectiva de articulação entre os aspectos teóricos e prática relacionada com a dinamização da hora do conto, assim com a animação da leitura focalizada no gênero textual em questão; 3. Operacionalizar, fundamentalmente, os entendimentos adquiridos e a capacidade de reflexão na promoção das práticas pedagógicas em hora do conto e da animação do conto dirigido às crianças em idade pré-escolar e escolar (1o CEB): adotar estratégias pedagógicas de promoção da promoção da leitura através do conto	Não menciona
Oficina em Estudo do Meio	Se o aluno é capaz de:	Avaliação individual (25%) e de grupo (75%).

	Desenvolver projetos no âmbito do Entendimento do Mundo e do Estudo do Meio Construir recursos para o ensino do Entendimento do Mundo e do Estudo do Meio Enquadrar os recursos tecnológicos no contexto educativo	
Oficina de Projetos em Expressões Artísticas	Se o aluno é capaz de: Mobilizar os princípios técnicos e teóricos da Educação Artística no contexto da Educação Pré-escolar e do 1o CEB; Mobilizar os princípios técnicos e teóricos da educação artística (nas suas diferentes expressões) como instrumento de enriquecimento da intervenção no contexto. Articular a Educação Artística com a prática vivida através da planificação de atividades contextualizadas na intervenção nas valências de Pré-escolar e 1o CEB, contribuindo ativamente para o enriquecimento artístico dos projetos em que o estudante está envolvido. Valorizar a interdisciplinaridade entre as expressões artísticas no contexto da intervenção na valência de EPE e 1o CEB, salientando e valorizando as especificidades de cada área das expressões e a sua articulação. Planificar e avaliar a sua intervenção ao nível das diferentes expressões no contexto do estágio profissional.	Deverão fazer uma constante reflexão crítica sobre a sua intervenção (avaliação formativa) e ir adequando a sua intervenção a realidade educativa em que estão a intervir (através de apresentações em grande grupo e discussão alargada e de um relatório final de apresentação e avaliação do projeto realizado.
Didática da Língua e do Texto no 1.º Ciclo do Ensino Básico	Se o aluno é capaz de: Entender os fundamentos da Didática do Português, bem como as orientações curriculares para o 1.º CEB, ao nível do entendimento da língua e do texto; Entender métodos e estratégias de ensino eficazes, diversificadas e ajustadas ao ensino da Língua; Refletir sobre os fundamentos da Didática do Português visando a promoção da consciência linguística e do entendimento da língua e do texto; Saber operacionalizar, fundamentadamente, os entendimentos obtidos e a capacidade de reflexão na promoção de práticas pedagógicas em torno da língua e do texto dirigidas a alunos do 1.ºCEB: adotar estratégias pedagógicas adequadas conducentes aos níveis de desempenho linguístico e textual que as orientações curriculares determinam que devem ser conseguidos à saída do 1.º CEB, nomeadamente mediante produção de propostas didáticas fundamentadas; Desenvolver atitudes investigativas que correspondam às exigências do processo de ensino- aprendizagem.	Um trabalho de grupo (20%) e dois trabalhos individuais (30% + 50%), sendo um escrito e o outro com apresentação oral.
Educação Diferenciada e Intervenção Multimodal	Se o aluno é capaz de: Identificar os principais pressupostos da legislação específica quanto a alunos com Necessidades Educativas Especiais. Entender diferentes modelos de observação e intervenção de populações escolares específicas, bem como de comportamentos de risco. Analisar as técnicas e os instrumentos que lhes permitam a identificação e	A componente individual dará enfoque à problemática dos estudos de caso, bem como às adequações interventivas. Formas de avaliação e respetiva

	caracterização de alunos com Necessidades Educativas Especiais. Reconhecer a importância de adequar as práticas educativas, em contextos de 1º e 2º CEB, de forma a dar resposta às necessidades identificadas, numa perspetiva de trabalho em equipa.	ponderação: 50%- trabalho de grupo com apresentação oral; 50%- trabalho individual escrito com apresentação oral.
Investigação em Contextos Educativos	Se o aluno é capaz de: Analisar reflexivamente as diferentes teorias e conceitos que definem problemática que envolve uma questão de pesquisa educacional (construção fundamentada da problemática); Explicar e fundamentar as opções metodológicas de investigação em função do objeto de estudo e dos sujeitos que participam na investigação (desenho de projeto); Construir e aplicar diferentes técnicas de recolha e análise de informação (planificação, elaboração e aplicação do projeto); Redigir um relatório de pesquisa (trabalho científico); Comunicar e argumentar acerca dos principais resultados obtidos (apresentação científica do trabalho); Revelar capacidades reflexivas.	Trabalho escrito 65% Comunicação oral 25% Participação 10%
Metodologias do Ensino das Ciências Naturais e Sociais para o 1º Ciclo do Ensino Básico	Se o aluno é capaz de: Compreender lógicas e conceitos fundamentais para a educação em ciências naturais e sociais. Analisar criticamente práticas pedagógicas no âmbito das ciências naturais e sociais no 1º CEB Selecionar estratégias motivadoras para a abordagem das ciências naturais e sociais. Propor a utilização de dispositivos didáticos e tecnológicos em contexto do 1º CEB. Desenhar atividades experimentais como recurso pedagógico para uma prática globalizante no Estudo do Meio Adequar as propostas educativas à diversidade da população escolar Desenvolver atitudes investigativas que correspondam às exigências do processo de ensino- aprendizagem.	Os estudantes são avaliados individualmente pela participação na aula, na apresentação e debate dos artigos científicos (40%), e pela realização e apresentação de um dispositivo didático ou tecnológico para o ensino do Estudo do Meio no 1ºCEB (60%).
Metodologias do Ensino da Matemática para o 1º Ciclo do Ensino Básico	Se o aluno é capaz de: Caracterizar marcos teóricos e metodológicos da investigação em didática da matemática Identificar os conceitos matemáticos suscetíveis de serem aprendidos pelas crianças em contexto de 1o ciclo do ensino básico; Entender diferentes representações dos entendimentos matemáticos a abordar no 1o ciclo do EB nos campos numérico, geométrico, das grandezas e da organização e tratamento de dados; Analisar situações e atividades matemáticas adequadas à aprendizagem no 1ºCEB Propor diversas estratégias pedagógicas para a aprendizagem de conceitos, procedimentos e técnicas matemáticas e de resolução de problemas; Explorar adequadamente as TIC aplicadas à matemática no 1º ciclo; Desenvolver a análise crítica, a inovação, a investigação pedagógica e a reflexão sobre as práticas	1 trabalho individual (50%) +1 trabalho de grupo (50%)

	desenvolvidas no 1ºCEB Aplicar o vocabulário correto na descrição de situações; Fundamentar criticamente as opções tomadas	
Ciências Naturais e Sustentabilidade Ambiental	Se o aluno é capaz de: Refletir criticamente sobre a relação do homem com o meio ambiente. Compreender o impacto dos desenvolvimentos tecnológicos na sustentabilidade do planeta. Selecionar conteúdos, estratégias e materiais adequados para desenvolvimento da consciência ecológica. Fundamentar opiniões face aos desafios do futuro. Valorizar a experimentação como processo de sensibilização para os problemas ambientais. Mobilizar o pensamento crítico na procura de soluções para a sustentabilidade do planeta. Analisar e conceber de materiais e projetos educativos num contexto de educação para a sustentabilidade ambiental. Reconhecer a importância do entendimento para o exercício responsável da cidadania.	Reflexão individual: 30% Apresentação dos projetos: 70%
Didática das Expressões Artísticas	Se o aluno é capaz de: Entender as principais linhas pedagógicas orientadoras da intervenção ao nível das diferentes expressões (Plástica, musical, dramática e dança). Entender diferentes modelos didáticos e formas de operacionalização desta área do saber em contexto de Ensino Básico. Identificar a importância da Educação Artística para o desenvolvimento da sensibilidade estética no 1º Ciclo do Ensino Básico. Compreender a Educação Artística como instrumento de intervenção educativa na construção de competências específicas e transversais. Refletir sobre as múltiplas utilizações das diferentes expressões artísticas em contexto educativo. Mobilizar os aspetos técnicos, sensíveis e expressivos de diversos materiais, suportes e instrumentos na execução de um projeto no domínio da Educação Artística. Conceber planificações de trabalho no domínio da Educação Artística no 1º Ciclo do Ensino Básico.	Elaboração de um trabalho de grupo teórico prático, interdisciplinar, centrado na realização de uma proposta de intervenção que, partindo de um tema gerador, explore as suas potencialidades como instrumento de pesquisa e de intervenção educativa cujo saber artístico-pedagógico poderá ser aplicado na PES. Este trabalho tem uma ponderação de 100% (25% para cada área artística).
Cultura Artística Contemporânea na Educação	Se o aluno é capaz de: Compreender a cultura artística na sociedade contemporânea na sua heterogeneidade e constante mudança; Entender alguns dos principais criadores, obras artísticas e processos criativos atuais; Entender diferentes linguagens artísticas como forma de sensibilizar os alunos para a diversidade cultural contemporânea; Promover a relação da cultura artística com a Escola, assumindo a cultura como uma necessidade no processo educativo; Estimular o entendimento Cultural e Artístico como processo de afirmação da cidadania e um meio de desenvolver a sensibilidade estética;	Será elaborado pelos estudantes um trabalho teórico-prático em grupo articule a cultura artística contemporânea e a prática educativa cuja ponderação é de 100%.

	Compreender os interesses pedagógicos, as consequências e as finalidades da integração da cultura artística contemporânea no 1.º Ciclo do Ensino Básico.	
Fundamentos de Promoção e Animação da Leitura	Se o aluno é capaz de: Entender os fundamentos da leitura, bem como as orientações curriculares para o Ensino do 1º CEB referentes à leitura; Refletir sobre os fundamentos da animação e promoção da leitura, numa perspetiva de articulação entre os aspetos teóricos e a dinamização de diferentes tipologias textuais; Refletir, fundamentadamente, sobre a importância dos entendimentos obtidos para a utilização de práticas pedagógicas de promoção e animação da leitura dirigida à docência no 1º CEB tendo em vista a adoção de estratégias pedagógicas adequadas; Compreender a complexidade do processo de promoção da leitura.	1 primeiro trabalho de grupo (40%) e 1 segundo trabalho de grupo 60%).
História, Memória e Património Cultural	Se o aluno é capaz de: Apreender entendimentos e quadros conceptuais no âmbito da História e Património Cultural. Analisar criticamente o desenvolvimento e compreender os desafios da sociedade numa perspetiva da preservação do património cultural. Compreender a importância da promoção de valores, da mudança de atitudes e de comportamentos de forma a preparar as crianças para o exercício de uma cidadania consciente, dinâmica e informada face às problemáticas atuais. Posicionar-se numa prática globalizante e reforçar o carácter transversal da educação para a cidadania na formação inicial das crianças Reconhecer a importância do estudo da História para a construção da memória nacional/local e de uma identidade individual/colectiva. Compreender a evolução, as características e as dinâmicas nos diferentes espaços do território nacional.	Forma de avaliação e respetiva ponderação: trabalho de pesquisa individual realizado no âmbito de uma das temáticas em análise nesta unidade curricular, com componente escrita (60%) e apresentação oral em aula (40%).
História da Ciência	Se o aluno é capaz de: Desenvolver uma prática investigativa. Compreender a evolução do entendimento científico. Compreender os contextos históricos das inovações científicas e tecnológicas. Desenvolver a consciência do impacto crítico da inovação científica. Promover um desenvolvimento integrado, complementando os entendimentos científicos com as capacidades investigativas, atitudes e valores.	Trabalho individual - 70% Apresentação oral - 30 %
Temas da História da Matemática	Se o aluno é capaz de: Reconhecer o sentido histórico da Matemática enquanto ciência. Compreender a Matemática como uma construção social humana, entendendo-a como acumulação, continuidade ou rutura de paradigmas. Integrar o papel da Matemática na vida	Trabalho de pesquisa individual com apresentação em aula (100%)

	humana em diferentes épocas. Reconhecer na Matemática oportunidades e ferramentas de transformação do meio social e cultural. Relacionar etapas da história da Matemática com a evolução da humanidade.	
Introdução ao Pensamento Computacional	Se o aluno é capaz de: Entender os fundamentos teóricos do pensamento computacional; Utilizar corretamente a linguagem do pensamento computacional; Conceber o pensamento computacional como uma estratégia de resolução de problemas diversos; Aplicar modelos de pensamento computacional a questões emergentes da sociedade atual Identificar potencialidades e constrangimentos a modelos de pensamento computacional; Perspetivar o pensamento computacional como ferramenta ao serviço da tomada de decisões	Elaboração individual de um projeto que contemple fundamentação concetual (30%), modelização de um sistema (40%) e proposta de implementação (30%) de solução para uma situação problemática.
Metodologias do Ensino da Matemática para o 2º Ciclo do Ensino Básico	Se o aluno é capaz de: Aplicar o vocabulário correto na descrição de situações Fundamentar criticamente as opções tomadas Reconhecer o papel da Didática da Matemática na aprendizagem e no ensino da matemática Caracterizar marcos teóricos e metodológicos da investigação em Didática da Matemática Identificar os conceitos matemáticos suscetíveis de serem aprendidos em contexto de 2.º Ciclo do Ensino Básico Entender diferentes representações dos diversos entendimentos matemáticos a abordar no 2.º ciclo do EB nos campos numérico, algébrico, geométrico, das grandezas e da organização e tratamento de dados Analisar situações e atividades matemáticas adequadas a aprendizagem dos conceitos Propor diversas estratégias pedagógicas para a aprendizagem de conceitos, procedimentos e técnicas matemáticas e de resolução de problemas Explorar adequadamente as TIC aplicadas à Matemática no 2.º ciclo. Desenvolver a análise crítica, a inovação, a investigação pedagógica e a reflexão sobre a prática desenvolvida	Portfolio individual (100%)
Seminário Interdisciplinar I	Se o aluno é capaz de: Entender a problematização da ação educativa como motor de desenvolvimento das comunidades educativas Entender projetos de intervenção educativa promotores de sucesso em Matemática e em Ciência Refletir sobre metodologias de diferenciação pedagógica no 1º e 2º Ciclos do EB Analisar práticas de ensino experimental das Ciências Entender projetos de investigação/ação centrados em práticas interdisciplinares Debater problemáticas da investigação em educação matemática e científica Prever o impacto da implementação de estratégias de intervenção	Portfolio individual (100%): A progressão das aprendizagens dos estudantes será monitorizada através da elaboração de um portfolio individual, para onde serão vertidos, de forma contínua: (i) os resultados das análises e reflexões críticas,

	pedagógica no sucesso escolar Desenvolver capacidades de produção e comunicação científica e/ou tecnológica Construir uma visão sistêmica e diversificada dos temas atuais na ciência e na tecnologia Compreender o impacto da ciência e tecnologia na sociedade	emergentes das sucessivas, diversificadas e complementares experiências de aprendizagem (60%); (ii) produtos resultantes das suas propostas de intervenção socioeducativa (40%).
Atividade Lúdica na Aprendizagem da Matemática	Se o aluno é capaz de: Adquirir quadros conceptuais para uma reflexão fundamentada sobre os processos de aprendizagem e desenvolvimento. 2. Compreender como potencialidades do entendimento lúdico na construção da educação matemática. Identificar áreas/domínios da intervenção a priori Conteúdo nos seus diversos domínios de matemática 6.Saber propor recursos pedagógicos de natureza lúdica como suporte para aprendizagens de natureza lógico-matemática 7.Saber analisar e planear situações de aprendizagem da matemática	A avaliação inclui 2 momentos: realização de 1 tarefa em grupo (sob o formato de apresentação de uma situação de aprendizagem) e 1 tarefa individual (sob o formato de trabalho escrito), valendo cada um 50% da aula. final.
Ética e Deontologia na Profissão Docente	Se o aluno é capaz de: Resolver casos práticos, fundamentando-se num raciocínio e análise profunda das questões éticas implicadas. Construir, debater e resolver casos/dilemas éticos no âmbito educativo/profissional, preparando, treinando e desenvolvendo as competências teórico-práticas dos estudantes. Evidenciar a construção de uma sabedoria prática (Metodologia de problematização de decisão) na resolução de cada caso (procura, inventariar e manuseia informação necessária para tomar uma decisão, equacionando os seus valores e postura pessoal). Compreender a emergência de dilemas éticos no exercício profissional. Articular operações de raciocínio conceptual, juízos de valor e questionamento pessoal, numa linha ética.	Participação (20%); Resenha bibliográfica sobre obra de referência (40%); Trabalho escrito/apresentação/discussão (partindo de caso ou dilema ético no campo profissional, evidencie a construção de uma sabedoria pratica na resolução do caso, articulando operações de raciocínio conceptual, juízos de valor e questionamento pessoal, numa linha ética) (40%).
Recursos Tecnológicos para o Ensino das Ciências Naturais	Se o aluno é capaz de: Analisar e avaliar recursos tecnológicos com base nos programas da área das Ciências Naturais (dos 1º e 2º CEB) e as metas curriculares do 2º CEB. Compreender a utilização da tecnologia como recursos promotores na construção de entendimento. Projetar novos recursos tecnológicos para as Ciências Naturais dos 1º e 2º CEB	Pretende-se que os estudantes construam a proposta de uma intervenção/atividade sobre um conteúdo utilizando recursos tecnológicos (proposta-70%). O projeto será partilhado em dois

		momentos distintos no semestre para que possa receber o feedback dos docentes e dos colegas, numa perspetiva de construção partilhada (participação-30%).
Seminário Interdisciplinar II	Se o aluno é capaz de: Problematizar a ação educativa Identificar áreas/domínios de intervenção prioritária no ensino da Matemática na educação básica Propor planos de intervenção adequados a especificidades curriculares da Matemática e das Ciências no ensino básico Debater problemáticas e propostas da investigação sobre práticas eficazes em educação básica Conceber projetos de intervenção/ação pedagógica promotores de aprendizagens de qualidade Organizar recursos educativos atendendo à diversidade de estilos e ritmos de aprendizagem Avaliar opções pedagógicas, nomeadamente à luz da articulação horizontal e da sequencialidade do currículo Reconhecer o desenvolvimento profissional como indispensável à melhoria contínua da atividade docente	Avaliação: portefólio individual (100%): Para o portefólio individual devem reverter (i) os resultados da análise e reflexão emergentes das sucessivas experiências e atividades de aprendizagem (40%); (ii) propostas de intervenção socioeducativa (30%); (iii) o esboço de um artigo científico centrado numa temática educativa pertinente (30%)
Didática das Ciências Naturais	Se o aluno é capaz de: Compreender conceitos e noções fundamentais para o ensino das Ciências Naturais no 1º CEB. Analisar criticamente práticas pedagógicas no âmbito das Ciências Naturais Selecionar estratégias motivadoras de abordagem das Ciências Naturais Propor a utilização de recursos didáticos e tecnológicos em contexto do 1º CEB. Desenhar atividades experimentais como recurso pedagógico numa prática globalizante. Adequar as propostas educativas à diversidade da população escolar. Desenvolver atitudes investigativas que correspondam às exigências do processo de ensino-aprendizagem.	Os estudantes são avaliados individualmente pela participação na aula na apresentação e debate dos artigos científicos (40%) e pela realização e apresentação de uma proposta didática e conceção de um recurso didático ou tecnológico para o 1ºCEB (60%).
Didática da Língua e do Texto no 1.º Ciclo do Ensino Básico	Se o aluno é capaz de: Entender os fundamentos da Didática do Português, bem como as orientações curriculares para o 1.º CEB, ao nível do entendimento da língua e do texto; Entender métodos e estratégias de ensino eficazes, diversificadas e ajustadas ao ensino da Língua; Refletir sobre os fundamentos da Didática do Português visando a promoção da consciência linguística e do entendimento da língua e do texto; Saber	Três trabalhos individuais (20% + 30% + 50%), escritos e/ou com apresentação oral.

	operacionalizar, fundamentadamente, os entendimentos obtidos e a capacidade de reflexão na promoção de práticas pedagógicas em torno da língua e do texto dirigidas a alunos do 1.ºCEB: adotar estratégias pedagógicas adequadas conducentes aos níveis de desempenho linguístico e textual que as orientações curriculares determinam que devem ser conseguidos à saída do 1.º CEB, nomeadamente mediante produção de propostas didáticas fundamentadas; Desenvolver atitudes investigativas que correspondam às exigências do processo de ensino- aprendizagem.	
Educação Diferenciada e Intervenção Multimodal	Se o aluno é capaz de: Identificar os principais pressupostos da legislação específica quanto a alunos com Necessidades Educativas Especiais. Entender diferentes modelos de observação e intervenção de populações escolares específicas, bem como de comportamentos de risco. Analisar as técnicas e os instrumentos que lhes permitam a identificação e caracterização de alunos com Necessidades Educativas Especiais. Reconhecer a importância de adequar as práticas educativas, em contextos de 1º e 2º CEB, de forma a dar resposta às necessidades identificadas, numa perspetiva de trabalho em equipa.	50%- Trabalho de grupo com apresentação oral; 50%- trabalho individual escrito com apresentação oral.
Investigação em Contextos Educativos	Se o aluno é capaz de: Analisar reflexivamente as diferentes teorias e conceitos que definem problemática que envolve uma questão de pesquisa educacional (construção fundamentada da problemática); Explicar e fundamentar as opções metodológicas de investigação em função do objeto de estudo e dos sujeitos que participam na investigação (desenho de projeto); Construir e aplicar diferentes técnicas de recolha e análise de informação (planificação, elaboração e aplicação do projeto); Redigir um relatório de pesquisa (trabalho científico); Comunicar e argumentar acerca dos principais resultados obtidos (apresentação científica do trabalho); Revelar capacidades reflexivas	Trabalho escrito 65% / Comunicação oral 25% / Participação 10%
Metodologias do Ensino da Matemática para o 1.º Ciclo do Ensino Básico	Se o aluno é capaz de: Caracterizar marcos teóricos e metodológicos da investigação em didática da matemática Identificar os conceitos matemáticos suscetíveis de serem aprendidos pelas crianças em contexto de 1o ciclo do ensino básico Entender diferentes representações dos entendimentos matemáticos a abordar no 1o ciclo do EB nos campos numérico, geométrico, das grandezas e da organização e tratamento de dados Analisar situações e atividades matemáticas adequadas à aprendizagem no 1ºCEB Propor diversas estratégias pedagógicas para a aprendizagem de conceitos, procedimentos e técnicas matemáticas e de resolução de problemas Explorar	1 trabalho individual (50%) +1 trabalho de grupo (50%)

	adequadamente as TIC aplicadas à matemática no 1º ciclo. Desenvolver a análise crítica, a inovação, a investigação pedagógica e a reflexão sobre as práticas desenvolvidas no 1ºCEB Aplicar o vocabulário correto na descrição de situações. Fundamentar criticamente as opções tomadas	
Prática de Ensino Supervisionada em 1.º Ciclo do Ensino Básico I	Se o aluno é capaz de: Caracterizar o estabelecimento de ensino do 1º CEB, através da análise dos documentos do regime de autonomia, administração e gestão e atuar em conformidade; Reconhecer a articulação e sequencialidade do ensino; Comparar contextos educativos, partindo das implicações do ensino no 1ºCEB; Observar, planificar, concretizar e avaliar a intervenção educativa, tendo em conta uma pedagogia diferenciada, gerindo recursos e organizando o ambiente educativo de acordo com os princípios da aprendizagem ativa e participativa; Refletir de forma a adequar e reformular a ação educativa; Identificar a especificidade da organização do ambiente educativo do 1º CEB; Utilizar técnicas e instrumentos de registo, documentação e avaliação do processo de ensino/aprendizagem; Descrever as especificidades do processo de ensino/aprendizagem dos alunos do 1º CEB; Relacionar teorias públicas com as práticas educativas.	Classificação do estágio = (classif. do Supervisor ESEPF x 60 + classif. do Orient. Cooperante X 40) 70% ; Classificação do Relatório de investigação - 30% - sob a orientação científica de um doutor e/ou especialista, as temáticas específicas decorrerão de questões emanadas da prática pedagógica supervisionada e/ou articuladas com projetos de investigação/áreas de interesse de investigação.
Ciência, Ambiente e Património	Se o aluno é capaz de: Compreender as bases da sustentabilidade e analisar criticamente o crescimento dos territórios. Interpretar os processos de transformação da sociedade, dos recursos e dos territórios. Compreender e refletir sobre os desafios/processos de transformação da sociedade, dos recursos e dos territórios. Compreender a importância da promoção de valores, da mudança de atitudes e de comportamentos de forma a preparar os alunos para o exercício de uma cidadania consciente, dinâmica e informada face às problemáticas atuais. Utilizar os entendimentos teóricos para adequar uma prática pedagógica para a promoção da equidade, assente num modelo de desenvolvimento sustentável. Integrar as práticas pedagógicas aproximando a ciência da sociedade e da utilização das TIC/TIG. Reconhecer o valor da defesa, do ordenamento, da gestão e do desenvolvimento do território para mitigar as desigualdades geográficas. Mobilizar, selecionar e adequar os recursos educativos para uma compreensão do espaço e das relações	Apresentação de um trabalho individual (30%) e pela realização e apresentação de um trabalho de grupo (70%).
Currículo: dos Fundamentos às Práticas	Se o aluno é capaz de:	Trabalho de grupo: 40% - Critérios de avaliação: - Grau de

	Saber analisar os documentos de autonomia, administração e gestão da escola, tendo presente o enquadramento legal; 2. Compreender as implicações dos referidos documentos na gestão (flexível) do currículo; 3. Entender modelos curriculares e analisar a relação com a investigação e política educativas como suporte para a intervenção educativa; 4. Saber problematizar a implementação do currículo, com base na definição/seleção/adequação de metodologias e abordagens pedagógicas e de estratégias avaliativas.	entendimento/aprofundamento dos conceitos trabalhados - Domínio da terminologia - Capacidade de gestão curricular (objetivos, metodologias e avaliação) Reflexão individual: 60% - Critérios de avaliação: - Domínio conceptual dos temas em análise - Justificação das opções feitas - Grau de organização das ideias - Grau de aprofundamento
Didática das Expressões Artísticas	Se o aluno é capaz de: Entender as principais linhas pedagógicas orientadoras da intervenção ao nível das diferentes expressões artísticas. Entender diferentes modelos didáticos e formas de operacionalização desta área do saber em contexto de Ensino Básico; Identificar a importância da Educação Artística para o desenvolvimento da sensibilidade estética no 1º Ciclo do Ensino Básico. Compreender a Educação Artística como instrumento de intervenção educativa na construção de competências transversais no 2º CEB; refletir sobre as múltiplas utilizações das diferentes expressões artísticas em contexto educativo. Mobilizar os aspetos técnicos, sensíveis e expressivos de diversos materiais, suportes e instrumentos na execução de um projeto no domínio da Educação Artística. Conceber planificações de trabalho no domínio da Educação Artística no 1º ciclo do Ensino Básico.	Elaboração de um trabalho de grupo teórico prático interdisciplinar centrado na realização de uma proposta de intervenção que, partindo de um tema gerador, explore as suas potencialidades como instrumento de pesquisa e de intervenção educativa cujo saber artístico-pedagógico poderá ser aplicado na Prática de Ensino Supervisionada.
Fundamentos da Promoção e Animação da Leitura	Se o aluno é capaz de: Entender os fundamentos da leitura, bem como as orientações curriculares para o Ensino do 1º e do 2º CEB referentes à leitura; Refletir sobre os fundamentos da animação e promoção da leitura, numa perspetiva de articulação entre os aspetos teóricos e a dinamização de diferentes tipologias textuais; Refletir, fundamentadamente, sobre a importância dos entendimentos obtidos para a utilização de práticas pedagógicas de promoção e animação da leitura dirigida à docência nos 1º e 2º CEB tendo em vista a adoção de estratégias pedagógicas adequadas; Compreender a complexidade do processo de promoção da leitura.	1 primeiro trabalho de grupo (40%) e 1 segundo trabalho de grupo 60%).

Temas da História da Matemática	Se o aluno é capaz de: Reconhecer o sentido histórico da Matemática enquanto ciência. Compreender a Matemática como uma construção social humana, entendendo-a como acumulação, continuidade ou rutura de paradigmas. Integrar o papel da Matemática na vida humana em diferentes épocas. Reconhecer na Matemática oportunidades e ferramentas de transformação do meio social e cultural. Relacionar etapas da história da Matemática com a evolução da humanidade.	Trabalho de pesquisa individual com apresentação em aula (100%)
Didática da Língua e do Texto no 2.º Ciclo do Ensino Básico	Se o aluno é capaz de: Entender as tipologias e as componentes da competência textual; Saber fundamentar as opções científicas e pedagógicas; Caracterizar e identificar as competências no processo de compreensão leitora; Saber planificar atividades que fomentem as competências de leitura e de escrita e de promoção da construção de textos de acordo com intencionalidade comunicativas; Aplicar os critérios de escolha de recursos didáticos em função do nível etário e do nível de escolaridade; Planificar atividades que fomentem a produção e o processo de compreensão leitora;	Dois trabalhos individuais (50%+50%), com apresentação oral (25%) e escrita (25%).
Escrita: Processos e Produtos	Se o aluno é capaz de: Entender os mecanismos do processo de escrita; Identificar os modelos concetuais que fornecem a fundamentação ao adequado desenvolvimento da escrita; Compreender a importância da promoção de ambientes lúdicos e formais de escrita; Reconhecer a leitura e a escrita como processos fundamentais para o desenvolvimento pessoal; Identificar lacunas e bloqueios de escrita; Analisar as características da escrita científica; Saber produzir materiais didáticos para a promoção da escrita.	2 trabalhos individual (50% cada).
Metodologias de Ensino da História e Geografia de Portugal em 2.º Ciclo do Ensino Básico	Se o aluno é capaz de: Adquirir e desenvolver entendimentos relativos às metodologias do ensino da História e da Geografia de Portugal, no 2o CEB; Problematicar, refletir e apresentar uma visão crítica dos vários fenómenos histórico-geográficos; Pesquisar, recolher, organizar, analisar a informação para levantar/testar hipóteses e apresentar os resultados; Planear a aplicação de diversas estratégias e recursos, numa perspetiva interdisciplinar da História e da Geografia, tendo em conta o currículo e o desenvolvimento dos alunos do 2º CEB; Saber utilizar as técnicas gráficas e cartográficas adequadas à representação espacial e à descrição dos lugares a diferentes escalas; Utilizar, no ensino da História e da Geografia, os recursos didáticos, tais como os jogos, as experiências, as animações, as visitas de estudo, a fotografia e as T.I.C./SIG; Aplicar e desenvolver ferramentas	Trabalho individual: documento escrito com aplicação das Tecnologias de Informação Geográfica (70%) apresentação oral (30%)

	pedagógicas adequadas à escala de análise e à localização. Compreender a importância do trabalho colaborativo na intervenção educativa.	
Portugal: Território e Identidades	Se o aluno é capaz de: Reconhecer a importância do estudo da História para a construção da memória nacional/local e de uma identidade individual/coletiva. Compreender a evolução, as características e as dinâmicas nos diferentes espaços do território nacional. Apreender entendimentos e quadros conceituais e operativos imprescindíveis a uma aprendizagem dinâmica e crítica. Aplicar as metodologias de investigação no âmbito da História. Promover a aquisição integrada de métodos de estudo e trabalho utilizando as TIC.	realização e apresentação de dois trabalhos de investigação (20%+80%), um dos quais constitui a base científica do projeto a realizar na Oficina de Recursos Pedagógicos para História e Geografia
Ética e Deontologia na Profissão Docente	Se o aluno é capaz de: Resolver casos práticos, fundamentando-se num raciocínio e análise profunda das questões éticas implicadas. Construir, debater e resolver casos/dilemas éticos no âmbito educativo/profissional, preparando, treinando e desenvolvendo as competências teórico-práticas dos estudantes. Evidenciar a construção de uma sabedoria prática (Metodologia de problematização de decisão) na resolução de cada caso (procura, inventariar e manusear informação necessária para tomar uma decisão, equacionando os seus valores e postura pessoal). Compreender a emergência de dilemas éticos no exercício profissional. Articular operações de raciocínio conceptual, juízos de valor e questionamento pessoal, numa linha ética.	Participação (20%); Resenha bibliográfica sobre obra de referência (40%); Trabalho escrito/apresentação/discussão (partindo de caso ou dilema ético no campo profissional, evidencie a construção de uma sabedoria prática na resolução do caso, articulando operações de raciocínio conceptual, juízos de valor e questionamento pessoal, numa linha ética) (40%).
Conto: Memória e Contemporaneidade	Se o aluno é capaz de: 1. Entender os fundamentos acerca do conto, bem como as orientações curriculares para o Ensino do 1º e 2º CEB referentes à Educação Literária; 2. Refletir sobre os fundamentos do conto, numa perspetiva de articulação entre os aspetos teóricos e a prática relacionada com a dinamização da hora do conto, assim como com a animação da leitura focalizada no género textual em questão; 3. Refletir, fundamentadamente, sobre a importância dos entendimentos obtidos para a promoção de práticas pedagógicas em torno do conto, privilegiando as relações intertextuais entre contos, lendas e fabulas do património literário matricial (oral e escrito) e a atual produção literária, em suportes discursivos multimodais.	1 trabalho individual (60%) e 1 trabalho de grupo (40%)

Literatura e Interculturalidade	Se o aluno é capaz de: 1. Entender os fundamentos da literatura, bem como as abordagens conceituais sobre o texto literário, valorizando os aspetos e dimensões deste para os alunos do 1º e 2º Ciclos do EB; 2. Refletir sobre os fundamentos da literatura, numa perspetiva de articulação entre o texto literário e a sua dimensão intercultural; 3. Refletir, fundamentadamente, sobre a importância dos entendimentos obtidos para a promoção de práticas pedagógicas transformadoras sobre as representações sociais e culturais estabelecidas no texto literário; 4. Analisar e compreender modelos, conceitos, perspetivas teóricas, fatores contextuais e respostas educativas no âmbito da Educação Intercultural; 5. Entender modelos da abordagem intercultural aplicados a literatura com o fim de compreender as representações socioculturais; 6. Entender projetos de intervenção social, mediados pela literatura e implementados no espaço europeu.	1 trabalho individual (60%) e 1 trabalho de grupo (40%)
Espaço e Memória: Dinâmicas Locais e Regionais	Se o aluno é capaz de: Compreender as dinâmicas locais do espaço e da memória; apreender entendimentos e quadros conceptuais e operativos imprescindíveis a uma aprendizagem dinâmica e crítica; desenvolver metodologias de investigação da História e da Geografia de Portugal, ao nível local.	Trabalho individual - 70% Apresentação oral - 30 %
História e Tendências da Sociedade Contemporânea	Se o aluno é capaz de: Aprofundar, a partir do estudo dos temas selecionados, o entendimento sobre a história; compreender as tendências da sociedade contemporânea aos vários níveis - social, económico, cultural e das mentalidades. Desenvolver a capacidade de análise e o espírito crítico sobre as várias problemáticas da sociedade contemporânea, perspetivadas historicamente; Promover o espírito crítico, tendo em conta a história atual	Trabalho individual: 90% Participação em aula: 10%
Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem	Se o aluno Identifica problemas epistemológicos e metodológicos do desenvolvimento; conhece teorias explicativas do desenvolvimento, aprendizagem e motivação do ser humano; tem capacidade de “articulação dinâmica” das aprendizagens feitas de forma a fundamentar procedimentos pedagógicos e estratégias de ação educativa	Frequência (50%) Trabalho de investigação em grupo (50%)
Filosofia da Educação	Se o aluno consegue refletir sobre ideais educativos que se configuraram ao longo dos tempos; refletir sobre as referências antropológicas da educação; compreender a dimensão cívica das suas ações por referência a quadros de valores; resolver situações	Realização de uma prova escrita Um trabalho de grupo ou individual

	problemáticas com destaque para o recurso à abordagem dialética das antinomias; demonstrar rigor de análise e de síntese das problemáticas educativas.	Participação Apresentação de sínteses de temas analisados nas aulas
Linguística Portuguesa I	Se o aluno compreende conceitos (e termos) específicos da disciplina; compreende os mecanismos anátomo-fisiológicos envolvidos na fonação; compreende os mecanismos básicos da fonética perceptiva; representar segmentos de cadeia da fala, através do alfabeto fonético; identificar unidades fonológicas do português e a sua distribuição na sílaba e na palavra; identifica e descreve fenómenos supersegmentais; analisa as unidades lexicais nos constituintes morfossemânticos (lexicais, derivacionais e flexionais); conhece os mecanismos derivacionais do português; conhece e explicitar a flexão nominal e verbal.	Duas provas escritas OU Uma prova escrita (50% a 70%) e um ou mais trabalhos individuais, com defesa oral
Fundamentos da Matemática	Se o aluno compreende a evolução histórica do conhecimento científico, em particular do matemático; compreende a essência do conhecimento e da atividade matemática; mobiliza conhecimentos matemáticos na compreensão da realidade, através da resolução de problemas e da comunicação de processos e resultados.	Prova escrita (60%) Trabalho de grupo (40%)
Fundamentos das Ciências Físicas e Naturais I	Se o aluno conhece os principais conceitos e teorias científicas contextualizadas nas temáticas abordadas na educação básica; reconhece a importância da aprendizagem de ciências ao longo da vida e em situações diversificadas; desenvolve capacidades e competências de trabalho prático investigativo, onde as atividades experimentais, laboratoriais e de campo ocupam um papel importante, mas não exclusivo; relaciona os avanços científicos e tecnológicos com as implicações na sociedade; desenvolve competências inerentes aos processos de trabalho científico relevantes ao ensino das Ciências Naturais no mundo contemporâneo; compreende fenómenos físicos, químicos, biológicos e geológicos a partir de temáticas que promovam o equilíbrio dos sistemas naturais; mobiliza e utiliza saberes científicos – exploração concetual e processual de aspetos físicos, químicos, biológicos e geológicos dos ambientes naturais.	Teste escrito (60%) Elaboração de relatórios ou mini-testes escritos sobre as atividades experimentais desenvolvidas (40%)
Iniciação às Expressões I	Se o aluno conhece e compreende o conceito de Motricidade; conhece e compreende o conceito das capacidades motoras no âmbito das respetivas etapas de evolução da criança; compreende a relação entre habilidades e capacidades motoras; elabora e vivencia as habilidades e capacidades motoras adequadas às fases de desenvolvimento	Aluno será avaliado continuamente quanto à sua participação e aproveitamento nas aulas e no consequente

	da criança; percebe e vivencia o Jogo no processo educativo da criança; manifesta capacidade auditiva no reconhecimento dos sons segundo as suas propriedades; denota capacidade de análise musical – identificar a forma; domina o aparelho vocal a entoar melodias e ao projetar a voz; utiliza técnicas de construção de instrumentos musicais elementares, a partir da observação direta de materiais diversos; aplica técnicas de prática instrumental (instrumental Orff, flauta de bisel, instrumentos construídos pelos alunos); promove a psicomotricidade/expressão corporal no conhecimento e utilização do próprio corpo como instrumento.	desempenho dos exercícios propostos (quer teóricos, quer práticos), dando ênfase à criatividade e à satisfação dos objetivos estabelecidos para cada área artística a explorar.
Sociologia da Educação	Se o aluno tem capacidade de reflexão sobre a contribuição da Sociologia da Educação para a caracterização do fenómeno educacional; aprofunda o conhecimento e a reflexão crítica sobre o sistema de ensino português; reflete criticamente sobre os problemas da educação; situa a análise sociológica no interior da escola e do processo educativo; desenvolve uma atitude realista e ativa relativamente ao papel de professor no ensino básico; percebe a importância da participação dos pais/E.E. na vida escolar.	Teste escrito de avaliação de conhecimentos (50%) Trabalho de grupo sobre um dos temas dos conteúdos programáticos (50%)
Tecnologia de Informação e Comunicação	Se o aluno desenvolve a aquisição integrada de métodos de estudo e de trabalho intelectual nas aprendizagens, designadamente ao nível da pesquisa, organização, tratamento e produção de informação, utilizando as tecnologias da informação e da comunicação; assume a dimensão cívica e formativa das suas ações por referência a quadros de valores, com as inerentes exigências éticas que lhe estão associadas; conhece e avalia recursos educativos digitais e compreender as suas potencialidades didáticas e pedagógicas; desenvolve estratégias autonómicas, tendo em vista a realização independente de aprendizagens futuras, dentro e fora da escola.	Tarefas propostas nas aulas 30% Teste teórico-prático 40% Trabalho prático, que pode ser feito em grupo 30%
Linguística Portuguesa II	Se o aluno adquire conhecimentos explícitos (científicos) sobre a língua, nos domínios lexical, sintático e semântico/pragmático, necessários a uma atuação pedagógica fundamentada, favorável ao desenvolvimento linguístico (e da consciência linguística) das crianças; adquire e desenvolve metodologias/técnicas descritivas e utilizar instrumentos de observação de corpora textuais, privilegiando as produções linguísticas das crianças e textos dedicados à infância; adquire e aplica instrumentos conceptuais / teóricos potenciadores do desenvolvimento (contínuo, refletido) das capacidades de comunicação linguística e de interação verbal, adequadas ao contexto educativo.	Uma ou mais provas escritas e trabalhos individuais ou de grupo (com componente escrita e oral)

Geometria I	Se o aluno desenvolve conhecimentos na área de Geometria e estabelecer conexões com outros domínios da Matemática; matematiza a realidade e realizar experiências geométricas ao nível do espaço físico; resolve problemas do âmbito da Geometria e comunicar com clareza as suas ideias; evidencia autonomia no desenvolvimento da sua aprendizagem e realização de trabalhos individuais ou de equipa.	2 provas escritas individuais Trabalho de grupo num tópico programático.
História de Portugal I	Se o aluno conhece o processo de formação de Portugal; descobre as causas/consequências da crise de 1383/85; identifica os momentos mais relevantes da Expansão e dos Descobrimentos portugueses; perscruta a sociedade e política no período designado de União Ibérica; conhece o processo de Restauração e as suas implicações sociais e políticas.	Trabalho de investigação, realizado em grupo (30%). Prova escrita (70%)
Iniciação às Expressões II	Se o aluno relaciona as expressões artísticas com os fatores condicionantes – físicos, funcionais e expressivos da matéria; interpreta os significados expressivos e comunicativos das artes e os processos subjacentes à sua criação; aplica conhecimentos adquiridos fomentando a importância da atividade lúdica no processo de aprendizagem e de formação; valoriza a expressão espontânea com intenção expressiva e criativa; utiliza as relações do seu corpo com os diferentes objetos integrados no espaço visual e sonoridades.	Expressão Dramática (50%): Avaliação contínua 40% Conceção, realização e apresentação de trabalhos teórico/ práticos 60% Expressão Plástica (50%) A avaliação contínua 30%. Avaliação do portfólio 50%. Avaliação de projetos 20%.
Didáticas e Metodologia da Investigação I	Se o aluno compreende a evolução do processo de construção do conhecimento científico; desenvolve a capacidade de reflexão sobre o processo de ensino/aprendizagem de Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Sociais; adquire conhecimento didático de Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Sociais; desenvolve competências de investigação para a compreensão e resolução de problemas educativos no âmbito da Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Sociais.	Trabalho individual – 40% Análise de trabalhos de investigação – 30% Proposta de implementação de conteúdos letivos na forma articulada nas três áreas disciplinares– 30%
Literatura para a Infância I	Se o aluno possui conhecimentos científicos que lhe permitam promover o contacto com o texto literário em contextos educativos diversos; compreende as relações fundamentais entre o desenvolvimento psicológico e identitário e os hábitos de leitura; desenvolve uma atitude crítica face a textos de natureza multimodal, atendendo à sua classificação tipológica e às diversas modalidades de análise textual.	Frequência Participação nas atividades da disciplina e do desenvolvimento de projetos individuais e de grupo

Números e Operações	Se o aluno aprofunda os conhecimentos na área da Aritmética e estabelecer conexões com outros domínios da Matemática; compreende globalmente os números e as operações ao nível dos conceitos, técnicas, usos e processos matemáticos; procura e explora padrões numéricos em situações matemáticas e investigar relações numéricas; executa julgamentos matemáticos e desenvolver estratégias flexíveis de cálculo; resolve problemas da vida real e no âmbito da Matemática e comunicar com clareza as suas ideias; evidencia autonomia no desenvolvimento da sua aprendizagem e realização de trabalhos individuais ou de equipa.	Prova escrita individual Trabalho, em grupo, num tema programático.
Fundamentos das Ciências Físicas e Naturais II	Se o aluno conhece os principais conceitos, hipóteses e teorias científicas contextualizadas nos conteúdos científicos do programa de Fundamentos das Ciências Físicas e Naturais II; promove capacidades e competências em trabalho prático, onde as atividades laboratoriais e experimentais ocupam um papel importante, mas não exclusivo; possibilita uma interpretação do mundo físico com um maior aprofundamento; reconhece que o carácter dinâmico da natureza da Física resulta da interação da comunidade académica e científica; relaciona os avanços científicos e tecnológicos com as implicações na sociedade; desenvolve competências inerentes aos processos de trabalho científico relevantes ao ensino da física no mundo contemporâneo; promove atitudes e comportamentos que favoreçam o gosto pelo ensino da física na educação básica	Teste escrito (60%) Elaboração de relatórios ou minitestes escritos sobre as atividades experimentais desenvolvidas (40%)
Expressões Integradas I	Se o aluno desenvolve projetos de intervenção numa perspetiva integradora dos vários domínios artísticos com vista a um produto unificador de saberes; interpreta os significados expressivos e comunicativos das artes e os processos subjacentes à sua criação; aplica conhecimentos adquiridos fomentando a importância da atividade lúdica no processo de aprendizagem e de formação; utiliza, conscientemente, diferentes meios expressivos no processo de criação artística; promove o potencial criativo e sentido crítico no desenvolvimento de um discurso artístico autónomo e inovador.	-Realização e apresentação de trabalhos teóricos (20%) e trabalhos práticos (60%) - Interesse e participação dos alunos nas aulas de contacto e de apoio tutorial (no acompanhamento dos trabalhos propostos, na análise de fichas de leitura e outras iniciativas dos alunos) – 20% - Conjunto dos trabalhos realizados/portefólio (50%)

Didáticas e Metodologia da Investigação II	Se o aluno desenvolve um conjunto de ferramentas conceptuais relevantes para o processo de ensino-aprendizagem de Português e das Expressões; proporciona a integração de diversos saberes disciplinares, indispensáveis à prática profissional; demonstra capacidade reflexiva e analítica sobre o processo de ensino-aprendizagem de Português e das Expressões e sobre os problemas da prática profissional.	A avaliação final da disciplina será apurada de acordo com a seguinte fórmula: $NF = NDP \times 0,4 + NDE \times 0,4 + PI \times 0,2$ NF- Nota Final da unidade curricular NDP- Nota da Didáctica de Português NDE- Nota da Didáctica das Expressões PI- Projecto Integrado
Álgebra	Se o aluno desenvolve conhecimentos na área da Álgebra e estabelecer conexões com outros domínios da Matemática; estabelece e reconhece relações entre variáveis, usando-as na resolução de problemas; desenvolve o raciocínio algébrico, através do uso de simbologia e de manipulação algébrica na formulação e justificação de generalizações; compreende e usa as noções de correspondência e de transformação em situações diversas; compreende o uso de funções como modelos matemáticos de situações da realidade; compreende como a simbologia algébrica é um meio poderoso de representar as propriedades das operações numéricas; desenvolve competências na resolução de problemas através da manipulação algébrica; evidencia autonomia no desenvolvimento da sua aprendizagem e realização de trabalhos individuais ou de equipa.	Trabalho escrito individual (60%) Trabalhos em temas programáticos, em grupo e com discussão na aula (40%).
Geografia de Portugal	Se o aluno conhece as condições físicas do território português; relaciona a diversidade física do território português com as formas de ocupação humana; compreende as principais características da geografia humana de Portugal Continental e Insular; reconhece as desigualdades espaciais e assimetrias regionais; desenvolve competências de pesquisa e de análise espacial.	Participação do estudante na aula - 10% Trabalho de grupo escrito, com apresentação oral – 50% Prova individual escrita – 40%

Modelação Matemática	Se o aluno compreende o papel da resolução de problemas no desenvolvimento do conhecimento matemático; analisa as potencialidades da utilização das tecnologias na resolução de problemas; constrói modelos matemáticos capazes de descrever uma situação hipotética ou uma situação real; evidencia autonomia no desenvolvimento da sua aprendizagem e realização de trabalhos individuais ou de equipa.	Participação dos alunos nas aulas (15%) Portefólio individual: seleção de trabalhos escritos e planificação de uma unidade curricular onde se faça recurso a uma ferramenta informática (45%) Trabalho de grupo com discussão oral (40%).
Expressões Integradas II	Se o aluno desenvolve ensaios de conceção e práticas criativas de expressão nos domínios específicos da música e motora; desenvolve projetos de intervenção numa perspetiva integradora dos vários domínios artísticos com vista a um produto unificador de saberes; interpreta os significados expressivos e comunicativos das artes e os processos subjacentes à sua criação; aplica conhecimentos adquiridos fomentando a importância da atividade lúdica no processo de aprendizagem e de formação; promove o potencial criativo e o sentido crítico no desenvolvimento de um discurso artístico autónomo e inovador.	Participação e aproveitamento nas aulas Desempenho dos exercícios propostos (quer teóricos, quer práticos), dando ênfase à criatividade e à satisfação dos objetivos estabelecidos para cada área artística a explorar.
Iniciação à Leitura e à Escrita	Se o aluno mobiliza conteúdos científicos conducentes à organização fundamentada de atividades de ensino-aprendizagem das competências nucleares da língua portuguesa; observa, constrói e aplica instrumentos que permitam avaliar a linguagem oral e escrita das crianças, de modo a intervir adequadamente; usa a língua portuguesa de forma clara e adequada a diferentes contextos e objetivos.	Prova individual de avaliação (frequência) (60%) Projeto em grupo (40%).
Geometria II	Se o aluno desenvolve conhecimentos na área de Geometria e estabelecer conexões com outros domínios da Matemática; matematiza a realidade e realizar experiências e descobertas matemáticas ao nível do espaço físico; resolve problemas da vida real do âmbito da Geometria e comunicar com clareza as suas ideias; evidencia autonomia no desenvolvimento da sua aprendizagem e realização de trabalhos individuais ou de equipa.	Trabalho escrito individual Trabalho num tema programático, em grupo e com discussão na aula
História de Portugal II	Se o aluno conhece o processo de afirmação do absolutismo e Portugal; identifica os momentos mais relevantes do liberalismo português; reconhece a importância da 1ª	Trabalho de investigação, realizado em grupo (30%). Prova Escrita 1 (30%).

	República no primeiro quartel do século XX; afere as principais características do Estado-Novo; compreende o 25 de Abril e as suas consequências sociais e políticas.	Prova Escrita 2 (30%). Trabalhos realizados em sala de aula (10%)
Seminário de Expressões Integradas I	Se o aluno promove projetos de pesquisa em expressões de modo a explorar um determinado tema/situação/problema com significado para o aluno; aplica as metodologias e estratégias que melhor se adequam à faixa etária das crianças e jovens e seleciona tarefas lúdico-didáticas que contribuam para a formação integral das crianças e jovens; explora atitudes, gestos e movimentos para exprimir sensações, emoções e ideias, através de atividades individuais, em grupo e de trabalho interdisciplinar; aplica os meios didáticos e pedagógicos específicos das atividades de expressões Integradas no Ensino Básico; seleciona, planifica e implementa um conjunto de atividades que potenciem o desenvolvimento da criança no contexto da educação motora e artística.	Processo e o produto final de um projeto coletivo, criativo e original que englobe os conteúdos das diferentes expressões integradas
Literatura para a Infância II	Se o aluno possui conhecimentos científicos que lhe permitam promover o contacto com o texto literário em contextos educativos diversos; compreende as relações fundamentais entre o desenvolvimento psicológico e identitário e os hábitos de leitura; analisa e concebe abordagens pedagógicas de textos de natureza multimodal, atendendo à sua classificação tipológica e às diversas modalidades de análise textual.	Frequência Participação nas atividades da disciplina e do desenvolvimento de projetos individuais e de grupo.
Estatística e Probabilidades	Se o aluno compreende o papel que as probabilidades e a estatística assumem na sociedade e nos currículos escolares; conhece os principais métodos de análise estatística e efetuar os procedimentos adequados na escolha e aplicação dos mesmos; compreende a terminologia e a notação estatísticas; formula questões e resolver problemas de inferência estatística, de modo a construir modelos de situações da vida real; desenvolve capacidades de resolução de problemas, raciocínio e comunicação no âmbito da estatística e probabilidades; desenvolve o espírito crítico e de análise, relativamente aos resultados adquiridos, dando a conhecer as limitações da aplicabilidade dos métodos; utilizar software estatístico para responder a problemas.	Trabalho escrito individual (60%) Trabalho em grupo, com discussão na aula (40%).
Fundamentos das Ciências Físicas e Naturais III	Se o aluno conhece os principais conceitos e teorias científicas contextualizadas nas temáticas abordadas no programa; desenvolve capacidades e competências em trabalho prático investigativo, onde as atividades laboratoriais e experimentais	Teste escrito (60%) Elaboração de relatórios ou minitests escritos sobre as

	ocupam um papel importante, mas não exclusivo na educação em ciências; aprende a pensar reflexivamente sobre o desenvolvimento do ser humano, não apenas numa perspectiva de natureza biológica, mas também afetiva, social e ética; conhece fatores facilitadores do desenvolvimento de uma melhoria na qualidade de vida e no bem-estar físico, psicológico e social; desenvolve atitudes que possibilitem i) a minimização de fatores de exclusão e discriminação subjacentes à dificuldade de inserção social e laboral de sujeitos coletivos e ii) uma visão crítica e reflexiva sobre os desafios do quotidiano de forma equilibrada e saudável; desenvolve conhecimentos, atitudes e comportamentos que favoreçam o gosto pela educação em ciências no ensino básico	atividades experimentais desenvolvidas (40%)
Seminário de Expressões Integradas II	Se o aluno explora ambientes de trabalho relacionados com actividades artísticas e as suas problemáticas/especificidades; identifica e relaciona as diferentes manifestações expressivas no seu contexto educativo, histórico e sociocultural; organiza e explora com funcionalidade e equilíbrio os espaços bidimensionais e tridimensionais, a partir da observação e da imaginação, utilizando-os expressivamente. Implementar dinâmicas pedagógicas, integrando as aprendizagens e as produções em processos de reflexão e intervenção lúdica; promove a colaboração e a interdependência no seio do grupo, promotoras do enriquecimento de capacidades de decisão e escolha.	Participação e envolvimento nas atividades conducentes aos seus projetos, dando ênfase à criatividade e à satisfação dos objetivos estabelecidos para cada valência expressiva a explorar.
Metodologia de Investigação em Educação	Se o aluno adquire conhecimentos sobre conteúdos e metodologias de investigação em educação; compreende as diferentes fases do processo de investigação científica; conhece e utiliza técnicas de análise de dados relativos à realidade educacional; desenvolve uma atitude crítica sobre os resultados de investigação; elabora, com correção, um relato de investigação científica.	Modo e qualidade de participação nas aulas (10%) Trabalho escrito individual ou de grupo (50%) Uma prova individual escrita (40%)
Património Natural e Cultural	Se o aluno caracteriza os principais recursos naturais e compreender a importância de uma exploração e gestão sustentada; descreve as consequências da poluição e contaminação do ar, água e solo; transfere os conteúdos para os problemas atuais, no âmbito da conservação do ambiente em contextos do dia-a-dia; conhece conceitos, noções e tipologias de Património; adquire conhecimentos e pensamento crítico sobre as problemáticas do Património cultural e artístico na atualidade; reconhece a	Trabalho de pesquisa (60%) Apresentação e defesa do trabalho de pesquisa (40%).

	importância das práticas de conservação preventiva e da educação patrimonial no processo de salvaguarda ativa do património cultural e artístico	
Linguagens e Representações em Português e Matemática	Se o aluno aprofunda o conhecimento necessário para ensinar matemática e português no 1.º ciclo do ensino básico; desenvolve estruturas de representação e comunicação em português e matemática; desenvolve a capacidade de análise do conhecimento matemático e do português em situações de ensino e aprendizagem; analisa as imagens/representações acerca da língua portuguesa, das literaturas de expressão portuguesa, das culturas lusófonas e do ensino-aprendizagem do português; conhece os significados que a comunidade surda atribui ao seu próprio idioma e à língua portuguesa na produção de conhecimento; conhece as representações dos docentes de língua portuguesa acerca da língua gestual portuguesa no cenário das atuais políticas linguísticas.	Trabalho escrito individual (50%) Trabalho de investigação, em grupo, sobre um tópico programático, com discussão na aula (50%)
Organização e Administração Escolar	Se o aluno compreende a contribuição da Organização e Administração Escolar para a caracterização do fenómeno educacional; analisa a estrutura organizativa da escola básica e secundária numa perspectiva crítica; reflete sobre a administração das escolas; promove o desenvolvimento de um estilo pessoal de liderança em tempo de reforma e inovação; desenvolve o conhecimento e o contacto crítico com alguns instrumentos de gestão escolar; aprofunda o conhecimento sobre a dinâmica e a complexidade do sistema educativo português; reconhece a importância da participação dos pais na vida escolar, no pressuposto de uma efetiva administração participada dos estabelecimentos de ensino; reconhece a importância de saber gerir conflitos na estrutura organizacional da escola portuguesa.	Teste escrito de avaliação de conhecimentos (50%) Execução de um trabalho de grupo sobre um dos temas dos conteúdos programáticos (50%)
Expressões e Criatividade	Se o aluno utiliza uma variedade de instrumentos e materiais que estimulem ideias, e linguagens artísticas através da motricidade e produções tangíveis; reorganiza conteúdos e situações de modo a dar sequência e forma; desenvolve competências de negociação, troca de papéis hierárquicos como aprendizagem do trabalho em cooperação; constrói competências para elaborar, implementar e organizar jogos que permitam a exploração do imaginário em emoções, ideias e atitudes criativas; reflete sobre o papel das expressões e da educação artística no 1.º ciclo do ensino básico.	Participação nas atividades e projetos desenvolvidos ao longo da uc (60%) que abrange momentos individuais e momentos de grupo Reflexão final individual, que pode ser apresentada em várias linguagens (40%).

Seminário de Áreas de Conteúdo da Educação Pré-Escolar	Se o aluno compreende a interação entre conhecimento de conteúdo e conhecimento pedagógico de conteúdo na sustentação da ação profissional docente; aprofunda conhecimentos disciplinares pertinentes para o desempenho profissional, valorizando a sua relevância pessoal e social e as articulações interdisciplinares no âmbito das orientações curriculares da educação pré-escolar; identifica áreas prioritárias de investigação nas áreas de conteúdo da educação pré-escolar; trabalha autonomamente e em colaboração com outros profissionais, numa perspetiva de formação e desenvolvimento profissional; reconceptualiza os conhecimentos adequados à docência na Educação Pré-Escolar, aprofundando-os e desenvolvendo-os de forma original, nomeadamente em contexto de investigação sobre as práticas.	Elaboração, apresentação e discussão de um trabalho em grupo (50%) Ensaio individual sobre um tema da unidade curricular (50%).
Seminário de Investigação sobre as Práticas	Se o aluno aprofunda conhecimentos sobre os referentes teóricos e epistemológicos das metodologias de investigação em educação; desenvolve uma atitude reflexiva e crítica face à própria prática e a situações de ensino-aprendizagem; analisa experiências e/ou projetos de investigação e de ação relacionados com a prática educativa; desenvolve projetos de investigação relacionado com a prática educativa; discute, comunica e integra nas suas práticas, resultados de investigação em educação e didática.	Trabalho individual escrito (20%) Relatório Final de Estágio (80%)
Metodologia de Investigação em Educação	Se o aluno adquire conhecimentos sobre conteúdos e metodologias de investigação em educação; compreende as diferentes fases do processo de investigação científica; conhece e utilizar técnicas de análise de dados relativos à realidade educacional; desenvolve uma atitude crítica sobre os resultados de investigação; elabora, com correção, um relato de investigação científica.	Modo e qualidade de participação nas aulas (10%) Trabalho escrito individual ou de grupo (50%) Uma prova individual escrita (40%)
Património Natural e Cultural	Se o aluno caracteriza os principais recursos naturais e compreender a importância de uma exploração e gestão sustentada; descreve as consequências da poluição e contaminação do ar, água e solo; transfere os conteúdos para os problemas atuais, no âmbito da conservação do ambiente em contextos do dia-a-dia; conhece conceitos, noções e tipologias de Património; adquire conhecimentos e pensamento crítico sobre as problemáticas do Património cultural e artístico na atualidade; reconhece a importância das práticas de conservação preventiva e da educação patrimonial no processo de salvaguarda ativa do património cultural e artístico	Trabalho de pesquisa (60%) Apresentação e defesa do trabalho de pesquisa (40%).

Linguagens e Representações em Português e Matemática	Se o aluno aprofunda o conhecimento necessário para ensinar matemática e português no 1.º ciclo do ensino básico; desenvolve estruturas de representação e comunicação em português e matemática; desenvolve a capacidade de análise do conhecimento matemático e do português em situações de ensino e aprendizagem; analisa as imagens/representações acerca da língua portuguesa, das literaturas de expressão portuguesa, das culturas lusófonas e do ensino-aprendizagem do português; conhece os significados que a comunidade surda atribui ao seu próprio idioma e à língua portuguesa na produção de conhecimento; conhece as representações dos docentes de língua portuguesa acerca da língua gestual portuguesa no cenário das atuais políticas linguísticas.	Trabalho escrito individual (50%) Trabalho de investigação, em grupo, sobre um tópico programático, com discussão na aula (50%).
Organização e Administração Escolar	Se o aluno compreende a contribuição da Organização e Administração Escolar para a caracterização do fenómeno educacional; analisa a estrutura organizativa da escola básica e secundária numa perspectiva crítica; reflete sobre a administração das escolas; promove o desenvolvimento de um estilo pessoal de liderança em tempo de reforma e inovação; desenvolve o conhecimento e o contacto crítico com alguns instrumentos de gestão escolar; aprofunda o conhecimento sobre a dinâmica e a complexidade do sistema educativo português; reconhece a importância da participação dos pais na vida escolar, no pressuposto de uma efetiva administração participada dos estabelecimentos de ensino; reconhece a importância de saber gerir conflitos na estrutura organizacional da escola portuguesa.	Teste escrito de avaliação de conhecimentos (50%) Trabalho de grupo sobre um dos temas dos conteúdos programáticos (50%)
Expressões e Criatividade	Se o aluno utiliza uma variedade de instrumentos e materiais que estimulem ideias, e linguagens artísticas através da motricidade e produções tangíveis; reorganiza conteúdos e situações de modo a dar sequência e forma; desenvolve competências de negociação, troca de papéis hierárquicos como aprendizagem do trabalho em cooperação; constrói competências para elaborar, implementar e organizar jogos que permitam a exploração do imaginário em emoções, ideias e atitudes criativas; reflete sobre o papel das expressões e da educação artística no 1.º ciclo do ensino básico.	Participação nas atividades e projetos desenvolvidos ao longo da uc (60%) Reflexão final individual, que pode ser apresentada em várias linguagens (40%).
Física e Química	Se o aluno consolida e desenvolve conhecimentos aprofundados de Física e Química em geral, através da abordagem de diversos fenómenos e conceitos físicos indispensáveis para a compreensão do progresso científico e tecnológico moderno, enquadrando a Física e a Química no contexto das demais Ciências Exatas e Naturais;	Testes escrito (60%) Apresentação de trabalhos desenvolvidos ou mini-testes (40%)

	planifica e executa actividades experimentais, recolhendo dados, tratando-os e , da sua análise, obtendo informação relevante, interpretando-a à luz das leis e princípios básicos da Física e da Química	
Complementos de Números e de Estatística	Se o aluno aprofunda o conhecimento necessário para ensinar Aritmética e Estatística nos 1.º e 2.º CEB; desenvolve a capacidade de análise do conhecimento matemático em Aritmética e Estatística em situações de ensino e aprendizagem; desenvolve a capacidade de mobilização do conhecimento matemático em processos de comunicação e argumentação; desenvolve as capacidades de identificar e construir conhecimento matemático a partir de situações diversas, como de jogo e da vida real, e mobilizá-la em situações de ensino.	Trabalho escrito individual (60%) Trabalho de pesquisa num tema programático, em grupo e com discussão na aula (40%)
Temas Atuais em Educação em Matemática e Ciências Naturais	Se o aluno fomenta a reflexão, análise e problematização das práticas profissionais; entende o aprofundamento de diferentes perspetivas de investigação sobre temas atuais do âmbito da educação em matemática e ciências naturais; desenvolve a capacidade para analisar projetos de investigação em educação em matemática e ciências naturais; discute e comunica resultados de estudos de investigação em educação em matemática e ciências naturais.	Ensaio sobre um tema da unidade curricular (50%) Apresentação e discussão, a pares, de dois textos de investigação (50%)
Biologia e Geologia	Se o aluno reconhece a importância da dinâmica, interna e externa, da Terra nos processos geológicos, na génese e evolução dos diferentes tipos de materiais terrestres e no modelado do relevo; caracteriza os constituintes do solo e os principais horizontes; reconhece a importância dos processos bioenergéticos na manutenção dos seres vivos; compreende os processos responsáveis pela unidade e variabilidade genética dos indivíduos; analisa o papel do sistema neuro hormonal no equilíbrio e regulação do organismo; compreende o papel dos microrganismos para o ser humano e os mecanismos de defesa contra as agressões causadas por agentes patogénicos; interrelaciona os processos relevantes para o funcionamento dos sistemas ecológicos; identifica estratégias de conservação e gestão sustentável de sistemas ecológicos.	Teste(s) escrito(s) (60%) Desenvolvimento de trabalho(s) escrito(s) e respetiva análise reflexiva e apresentação/defesa oral (40%)
Complementos de Geometria e de Álgebra	Se o aluno aprofunda o conhecimento necessário para ensinar Geometria e Álgebra no 1º e 2º CEB; desenvolve a capacidade de análise do conhecimento matemático em geometria e álgebra em situações de ensino e aprendizagem; desenvolve a capacidade de identificar e construir conhecimento matemático a partir de situações de jogo e da vida real e mobilizá-la na sala de aula.	Trabalho escrito individual (60%) Trabalho de pesquisa num tema programático, em grupo e com discussão na aula (40%).

Seminário de investigação sobre as práticas	Se o aluno desenvolve espírito crítico e reflexivo face à própria prática e a situações de ensino e aprendizagem. Desenvolver e analisar experiências e/ou projetos de investigação e de ação relacionados com a prática educativa; discute, criticamente, conteúdos e metodologias de investigação em educação; discute, comunica e integra nas suas práticas resultados de investigação em educação e didática.	Apresentação e comentário de um trabalho de investigação em curso (25%) Relatório final de estágio (75%).
Metodologia de Investigação em Educação	Se o aluno adquire conhecimentos sobre conteúdos e metodologias de investigação em educação; compreende as diferentes fases do processo de investigação científica; conhece e utilizar técnicas de análise de dados relativos à realidade educacional; desenvolve uma atitude crítica sobre os resultados de investigação; elabora, com correção, um relato de investigação científica.	Modo e qualidade de participação nas aulas (10%) Trabalho escrito individual ou de grupo (50%) Uma prova individual escrita (40%)
Património Natural e Cultural	Se o aluno caracteriza os principais recursos naturais e compreender a importância de uma exploração e gestão sustentada; descreve as consequências da poluição e contaminação do ar, água e solo; transfere os conteúdos para os problemas atuais, no âmbito da conservação do ambiente em contextos do dia-a-dia; conhece conceitos, noções e tipologias de Património; adquire conhecimentos e pensamento crítico sobre as problemáticas do Património cultural e artístico na atualidade; reconhece a importância das práticas de conservação preventiva e da educação patrimonial no processo de salvaguarda ativa do património cultural e artístico	Trabalho de pesquisa (60%) Apresentação e defesa do trabalho de pesquisa (40%).
Linguagens e Representações em Português e Matemática	Se o aluno aprofunda o conhecimento necessário para ensinar matemática e português no 1.º ciclo do ensino básico; desenvolve estruturas de representação e comunicação em português e matemática; desenvolve a capacidade de análise do conhecimento matemático e do português em situações de ensino e aprendizagem; analisa as imagens/representações acerca da língua portuguesa, das literaturas de expressão portuguesa, das culturas lusófonas e do ensino-aprendizagem do português; conhece os significados que a comunidade surda atribui ao seu próprio idioma e à língua portuguesa na produção de conhecimento; conhece as representações dos docentes de língua portuguesa acerca da língua gestual portuguesa no cenário das atuais políticas linguísticas.	Trabalho escrito individual (50%) Trabalho de investigação, em grupo, sobre um tópico programático, com discussão na aula (50%).
Organização e Administração Escolar	Se o aluno compreende a contribuição da Organização e Administração Escolar para a caracterização do fenómeno educacional; analisa a estrutura organizativa da escola	Teste escrito de avaliação de conhecimentos (50%)

	básica e secundária numa perspectiva crítica; reflete sobre a administração das escolas; promove o desenvolvimento de um estilo pessoal de liderança em tempo de reforma e inovação; desenvolve o conhecimento e o contacto crítico com alguns instrumentos de gestão escolar; aprofunda o conhecimento sobre a dinâmica e a complexidade do sistema educativo português; reconhece a importância da participação dos pais na vida escolar, no pressuposto de uma efetiva administração participada dos estabelecimentos de ensino; reconhece a importância de saber gerir conflitos na estrutura organizacional da escola portuguesa.	Trabalho de grupo sobre um dos temas dos conteúdos programáticos (50%)
Expressões e Criatividade	Se o aluno utiliza uma variedade de instrumentos e materiais que estimulem ideias, e linguagens artísticas através da motricidade e produções tangíveis; reorganiza conteúdos e situações de modo a dar sequência e forma; desenvolve competências de negociação, troca de papéis hierárquicos como aprendizagem do trabalho em cooperação; constrói competências para elaborar, implementar e organizar jogos que permitam a exploração do imaginário em emoções, ideias e atitudes criativas; reflete sobre o papel das expressões e da educação artística no 1.º ciclo do ensino básico.	Participação nas atividades e projetos desenvolvidos ao longo da uc (60%) Reflexão final individual, que pode ser apresentada em várias linguagens (40%).
História e Geografia de Portugal - território e população	Se o aluno conhece a geomorfologia do território peninsular; compreende as características mais relevantes das comunidades pré-históricas no ocidente peninsular; reconhece a importância da presença romana na Galécia e Lusitânia; identifica as particularidades das relações entre muçulmanos e cristãos no al-Andaluz.	Trabalho de investigação, realizado em grupo (30%) Prova Escrita (70%).
Formação de Leitores	Se o aluno contextualiza a problemática da formação de leitores na sociedade contemporânea; define linhas diretrizes para a formação de leitores; concebe e avalia projetos para promover a leitura.	Envolvimento dos alunos na reflexão e discussão sobre a formação de leitores; Apresentação e discussão de um trabalho em grupo; Ensaio individual sobre um tema da unidade curricular.
História e Geografia de Portugal- sociedade e cultura	Se o aluno compreende a organização social portuguesa do Período Medieval à Época Contemporânea.	Trabalho de investigação, realizado em grupo (30%) Prova escrita (70%).

	Identificar as principais características da arte e cultura medievais; entende as particularidades da cultura moderna portuguesa; reconhece arte e literatura contemporânea; conhece as características socioeconómicas e culturais na atualidade.	
Literaturas de Expressão Portuguesa	Se o aluno entende a Língua Portuguesa como um instrumento de acesso a formas de representação da mundivisão moderna; adquire uma visão panorâmica das literaturas de expressão portuguesa, sem esquecer o sistema cultural no qual elas se inscrevem; reflete criticamente sobre as características estéticas e ideológicas mais significativas da produção literária de alguns escritores representativos de diferentes quadrantes da lusofonia; identifica aspetos comuns e especificidades da identidade cultural plasmada nas literaturas de expressão portuguesa; desenvolve a capacidade de comunicação, com acuidade linguística, a análise literária que resulte de uma investigação realizada em trabalho individual ou de grupo.	Prova escrita (60%) Participação em atividades da U.C. e o desenvolvimento de projetos de grupo (40%).
Seminário de Investigação sobre as Práticas	Se o aluno aprofunda conhecimentos sobre os referentes teóricos e epistemológicos das metodologias de investigação em educação; desenvolve uma atitude reflexiva e crítica face à própria prática e a situações de ensino-aprendizagem; analisa experiências e/ou projetos de investigação e de ação relacionados com a prática educativa; desenvolve projetos de investigação relacionado com a prática educativa; discute, comunica e integra nas suas práticas, resultados de investigação em educação e didática.	Trabalho individual escrito (20%); Relatório Final de Estágio (80%).
Temas Atuais em Educação em Português e História-Geografia de Portugal	Se o aluno aprofunda diferentes perspetivas de investigação sobre temas atuais no âmbito do ensino de Português e de História e Geografia de Portugal; desenvolve a capacidade para analisar projetos de investigação em ensino de Português e de História e Geografia de Portugal; discute e comunica resultados de estudos de investigação em ensino de Português e de História e Geografia de Portugal.	Envolvimento dos alunos na reflexão e discussão sobre temas atuais em ensino de Português e de História e Geografia de Portugal; Trabalho de grupo de investigação autónomo e apresentação parcelar e final das conclusões; Ensaio individual que avalia o conhecimento aprofundado e

		integrado sobre as temáticas abordadas.
Contextos Multiculturais e Educação	Se o aluno é capaz de: Entender a perspectiva inter/transdisciplinar para conseguirem uma visão holística da realidade. Um conhecimento aprofundado dos contextos históricos de ruptura educacional é condição para uma profissionalidade crítica nos modernos tempos de complexidade e de interação inter/multicultural.	Participação nas atividades de discussão Ensaio individual sobre a história da educação portuguesa e a multiculturalidade Trabalho de grupo Trabalho individual: Reflexão sobre o tema e sobre a realização do trabalho de grupo
Desenvolvimento Dramático e Musical	Se o aluno é capaz de: Desenvolver conhecimentos nos domínios das literacias e terminologias musical e dramática, com apropriação dos conceitos nucleares. Vivenciar atividades sonoro-musicais e dramáticas e compreender os seus objetivos, estrutura e procedimentos. Desenvolver competências e técnicas específicas no âmbito do Teatro e da Música.	Assiduidade e participação (25%): incluem a presença nas aulas, a pontualidade e a participação efetiva nas atividades; - Dossiê digital de materiais (25%): inclui a realização e apresentação (5/7 minutos) em trios de um dossiê digital de materiais recolhidos nas aulas (recursos educativos) nas áreas musical e dramática; - Performance (50%): Inclui a produção e apresentação de uma performance (musical e dramática) em trios (5/7 minutos), a partir de um exemplo de Fado ou Cante alentejano;
Geografia	Se o aluno: Conhece os fundamentos do raciocínio geográfico e contextualiza-o no espaço e no tempo Conhece e relaciona os fundamentos epistemológicos da Geografia e relaciona-os com outras ciências no contexto da história da ciência e da tecnologia	Trabalhos individuais, trabalhos de grupo e um teste presencial. As modalidades de avaliação serão negociadas com os alunos nos primeiros quinze dias de

	Identifica e compreende a localização de diferentes fenómenos físicos e humanos Identifica padrões de distribuição dos fenómenos físicos e humanos e a sua interrelação Identifica dinâmicas territoriais quer do ponto de vista humano quer físico Relaciona os padrões de distribuição dos fenómenos e as dinâmicas espaciais a várias escalas Conhece algumas das principais teorias de distribuição dos fenómenos e processos físicos e humanos Reconhece e aplica os conhecimentos teóricos na identificação das características geográficas do espaço a várias escalas Conhece as principais técnicas de representação do espaço e as suas limitações e potencialidades Realiza cartografias simples e análises de distribuição dos fenómenos a várias escalas Conhece e utiliza instrumentos e técnicas de localização espacial Identifica in situ as principais características do espaço geográfico Conhece as características dos principais instrumentos de Ordenamento do Território de âmbito local e reconhece as opções territoriais que contêm	aulas, de acordo com o Regulamento de Frequência e Avaliação, e publicadas posteriormente na plataforma Moodle.
História	Se o aluno é capaz de: Mobilizar conhecimentos numa perspectiva crítica do passado humano, bem como a compreensão de que aquele condiciona o presente e o futuro. É capaz de utilizar os conhecimentos da História de Portugal numa perspectiva comparada com outras áreas espacio-culturais. Compreender, interpretar e questionar de forma crítica fontes e elementos diversificados de informação de acordo com as regras da investigação histórica. Mobilizar literacias múltiplas na abordagem dos temas históricos bem como dos fenómenos do mundo actual. Revelar compreensão por pontos de vista resultantes de diferentes antecedentes históricos, em distintos contextos culturais e geográficos, na interpretação da sua cultura material. Ser capaz de apresentar escrita e oralmente os saberes adquiridos utilizando a terminologia própria da História e revelando capacidade argumentativa.	1) Intervenção nas aulas teórico/práticas – integra, pelo menos, uma intervenção oral preparada previamente pelos estudantes; 2) Trabalho individual escrito; 3) Trabalho de grupo e apresentação oral das conclusões do trabalho de grupo; 4) Relatório da vista de estudo
Língua e Linguística Portuguesa	Se o aluno é capaz de: analisar e compreender fenómenos linguísticos diversificados; reconhecer e explicitar as características fonéticas, fonológicas, morfológicas,	A avaliação é contínua e incluirá a participação ativa dos estudantes

	semânticas e sintáticas do português; apropriar-se de instrumentos de análise linguística e da metalinguagem específica destes domínios.	nos trabalhos de aula e/ou realizados em casa, individuais ou em grupo. A classificação final terá em conta os seguintes elementos: Trabalho em grupo sobre um tema de gramática (apresentação oral) - 40% Dois minitests escritos - 60%
Física e Química	Se o aluno . Revela conhecimentos científicos nas áreas da Física e da Química. . Usa o raciocínio hipotético-dedutivo. . Reconhece e utiliza com rigor os conceitos, leis, teorias da física e da química. . Identifica, recolhe e seleciona informação reconhecendo a credibilidade das fontes. - Organiza, analisa e interpreta a informação. . Usa ferramentas das tecnologias da informação e comunicação. . Comunica usando adequadamente os meios eletrónicos disponíveis. . Programa as etapas de ação tendo em conta os recursos e o tempo disponíveis. . Intervém de forma eficiente e organizada. - Reconhece o valor e as implicações do trabalho em equipa. . Demonstra capacidades de questionamento de realidades e de saberes. . Recolhe e analisa dados empíricos com base na pesquisa e investigação experimental. . Interpreta os dados recolhidos e discute implicações.	Testes 50% Relatório 40% Participação individual 10%.
Introdução à Literatura Comparada	Se o aluno é capaz de: Desenvolver o conhecimento e o apreço pela formação e pelas especificidades das diferentes culturas e pelos valores das nossas identidades humanísticas. Identificar, explicitar e comparar configurações culturais, temáticas e formais, inerentes ao texto literário enquanto mecanismo de construção individual, expressão cultural e enquanto fator de representação e transformação das nossas sociedades. Desenvolver o gosto pela especificidade do fenómeno estético e literário em particular, em todas as suas dimensões, com particular importância para a leitura crítica e para a sua vertente didática. 4. Desenvolver competências linguísticas variadas em torno da comunicação literária, com enfoque em produções descritivas, opinativas, argumentativas e críticas.	I) Avaliação formativa contínua: I. a) Assiduidade e participação ao longo das aulas ou à distância: 10% II) Avaliação Sumativa: II. a) Um trabalho de literatura comparada em torno de um tema (em grupos de quatro elementos) (40%) II. b) Um teste final (50%)

Matemática, Cultura e Realidade	Se o aluno é capaz de: – Compreender a história e a natureza da Matemática e reconhece o impacto desta ciência na sociedade – Mobilizar conhecimentos sobre a origem, evolução e natureza da Matemática e a capacidade de os comunicar de forma clara e coerente – Usar instrumentos conceituais e metodológicos na análise de situações que envolvem informação de carácter matemático – Identificar, formular e resolver problemas, ponderando riscos e benefícios na tomada de decisões – Analisar criticamente dados teóricos e empíricos para resolver problemas e tomar decisões apropriadas – Mobilizar conhecimento matemático adequado à problematização e interpretação de questões emergentes do mundo contemporâneo	São tidos em conta (i) a participação, (ii) a realização de dois testes escritos (2x35%), (iii) a realização de um trabalho de grupo sobre um dos temas da UC, a apresentar em aula (30%). O
Números e Operações	Se o aluno é capaz de: - Compreender, mobilizar e fundamentar conceitos e procedimentos associados ao tema Número e Operações. – Resolver problemas mobilizando conhecimentos sobre número, sistemas numéricos, diferentes maneiras de representar números e relações entre números. – Compreender o significado das operações entre números e de como se relacionam entre si mobilizando este conhecimento em diferentes situações. – Evidenciar a capacidade de conetar ideias, conceitos e procedimentos matemáticos. – Comunicar de forma clara e coerente mobilizando conhecimento relativo ao tema Número e Operações. – Demonstrar capacidade de questionamento de realidades e saberes. – Desenvolver e avaliar argumentos matemáticos relacionados com o tema usando diversos tipos de raciocínio e métodos de prova.	A avaliação incidirá sobre o trabalho desenvolvido ao longo da UC e incluirá a participação dos estudantes em atividades(10%) e a realização de dois testes individuais (2x45%).
OPCIONAL Conceitos Fundamentais de Matemática	Se o aluno é capaz de: - Compreende e mobiliza, de uma forma aprofundada, conceitos e procedimentos associados a temas fundamentais da Matemática tais como: • Geometria e Medida • Número e Operações • Álgebra e Funções	No âmbito da modalidade de avaliação contínua serão tidas em conta (i) a participação nas aulas e (ii) a realização de dois testes escritos, correspondendo, cada um, a 50% da classificação final da UC.

	- Usa o raciocínio indutivo e dedutivo - Reconhece e utiliza o discurso específico da matemática para comunicar de forma eficaz - Evidencia a capacidade de conectar ideias, conceitos e procedimentos matemáticos - Evidencia a capacidade de fundamentar o conhecimento matemático	
OPCIONAL Materiais na Experiência Matemática	Se o aluno é capaz de: - Seleciona e utiliza criteriosamente materiais diversificados na resolução de problemas matemáticos. - Identifica vantagens e limitações da utilização de diversos materiais, incluindo materiais manipuláveis, no desenvolvimento do pensamento matemático. - Mobiliza conceitos e procedimentos associados a temas fundamentais da Matemática para resolver problemas matemáticos e fundamentar, de forma apropriada, as conclusões a que chega. - Evidencia a capacidade de conectar ideias, conceitos, procedimentos e processos matemáticos e de mobilizar este conhecimento para seleccionar materiais que favoreçam uma compreensão profunda de saberes matemáticos. - Utiliza e incorpora, de uma forma adequada, uma variedade de ferramentas de comunicação e informação, incluindo as TIC, para promover a própria aprendizagem. - Revela autonomia na formulação e resolução de problemas.	Na avaliação contínua considerar-se-á a participação nas aulas, um trabalho de grupo sobre o tema “O uso de materiais e a resolução de problemas” e sua apresentação na aula (peso 60%) e, ainda, a realização de um teste escrito individual (peso 40%).
OPCIONAL Ciência, Tecnologia e Sociedade	Se o aluno: Revela uma atitude científica sobre a realidade. Mobiliza dados da literatura científica e técnica. Identifica, recolhe e selecciona informação reconhecendo a credibilidade das fontes. Problematiza as interações entre ciência, tecnologia e sociedade. Avalia o impacto da atividade tecnológica no ambiente e a necessidade de minimizar os prejuízos ambientais. Analisa os impactos sociais da C&T na qualidade de vida dos indivíduos Analisa as origens e a evolução do conhecimento científico e tecnológico. Integra os valores ecológicos e éticos no seu discurso.	A avaliação é contínua e incide sobre os processos de trabalho postos em prática durante as atividades das sessões de contacto. O trabalho autónomo realizado pelos alunos será evidenciado nas atividades das horas de contacto. A avaliação sumativa incidirá sobre um teste individual escrito, trabalho em grupo e a participação efetiva e de qualidade nas sessões de contacto, evidenciada pela

		elaboração de um mínimo de 75% das atividades propostas.
OPCIONAL Ciências Sociais	Se o aluno é capaz de: - Observar a realidade social e reflecte criticamente sobre a diversidade dos grupos sociais, suas dinâmicas e seus contextos. - Compreender as características das sociedades actuais como contextos de regularidades e mudança. - Utilizar adequadamente os instrumentos conceptuais básicos das ciências sociais. - Utilizar instrumentos de recolha, análise e tratamento de informação diversificada sobre objectos de trabalho desta UC.	- Participação pertinente nas atividades de turma - 10% - Trabalho individual escrito: Análise crítica de um artigo científico (relatório escrito individual com um máximo de 3 páginas) - 50% - Trabalho de grupo (3 ou 4 estudantes): Trabalho de investigação sobre um tema das Ciências Sociais, à escolha dentro dos conteúdos programáticos da unidade curricular (relatório escrito com um máximo de 10 páginas e apresentação em aula) - 40%
Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem	Se o aluno é capaz de: - Apropriar-se de conhecimentos básicos, essenciais ao estudo das Ciências da Linguagem; - Refletir sobre a especificidade da linguagem humana e das línguas particulares; - Problematizar as principais teorias interpretativas da aquisição da linguagem; - Equacionar o papel do desenvolvimento linguístico no contexto do desenvolvimento global da criança; - Caracterizar processos de aquisição e desenvolvimento da linguagem verbal (oral/escrita; língua materna/L2; desenvolvimento típico/atípico); - Relacionar linguagem, línguas, literacias, aquisição e aprendizagem; - Planificar estratégias educativas promotoras do desenvolvimento da linguagem verbal das crianças; - Compreender a importância da consciência linguística para o sucesso da aprendizagem da leitura e da escrita;	- Resumo (em grupo – 15%); - Ficha intermédia (individual – 5%); - Teste (presencial individual – 40%); - Trabalho de pesquisa experimental Versão escrita em forma de artigo científico (em grupo, em trabalho autónomo – 20%) Apresentação oral em aula (individual – 20%).

	- Problematizar o papel das práticas educativas em diversas fases da aquisição e do desenvolvimento da linguagem.	
Expressões e Tecnologias	Se o aluno é capaz de: – Identificar potencialidades, limitações e implicações do uso das tecnologias da informação e comunicação; – Desenvolver a capacidade de comunicar usando diferentes ferramentas de comunicação síncrona e assíncrona; – Demonstrar competência na utilização das TIC em contextos específicos; – Desenvolver competências de comunicação, oral e escrita; - Conceber e produzir, em pequeno grupo, um poster sobre um determinado tema; - Conceber e produzir apresentações multimédia visando contextos específicos; – Identificar as tecnologias emergentes na área da educação e formação; – Planear e preparar pequenos projetos com apoio de programas específicos;	Participação nas aulas e resolução das atividades práticas, em grupo – 80% 25% para as atividades sobre Word 15% para as atividades sobre PowerPoint 15% para as atividades sobre Excel 15% as atividades sobre Adobe Spark 10% para o Blogue - Reflexão final individual sobre a UC - 15% - Discussão final do portefólio (individual)– 5%
Geometria e Medida	Se o aluno é capaz de: -Compreender, mobilizar e fundamentar conceitos e procedimentos associados aos temas Geometria e Medida; -Resolver problemas recorrendo à visualização e raciocínio espaciais, a modelos geométricos e ao conhecimento sobre formas, suas características e propriedades, usando, nomeadamente ambientes de geometria dinâmica; -Usar, adequadamente, conceitos, ferramentas e fórmulas para determinar medidas, mobilizando conhecimento sobre unidades, sistemas e processos de medição; -Comunicar de forma clara e coerente mobilizando conhecimento relativo aos temas Geometria e Medida; -Demonstrar capacidades de questionamento de realidades e saberes; -Evidenciar a capacidade de conectar ideias, conceitos e procedimentos matemáticos; -Desenvolver e avaliar argumentos matemáticos relacionados com o tema usando diversos raciocínios e métodos de prova; -Revelar autonomia na formulação e resolução de problemas de carácter matemático;	Conjunto de trabalhos escritos e orais: (i) realização de um relatório em grupo sobre a resolução de um problema (25%); (iii) a realização individual de conjuntos de tarefas temáticas (3x25%).

	-Compreender como se aprende geometria.	
Saúde e Sociedade	Se o aluno: - Revela conhecimentos básicos sobre conceitos de saúde nas suas dimensões biológica, psicológica e social. - Identifica os determinantes da saúde e fatores que promovem a segurança dos indivíduos e das populações. - Identifica os construtos sócio-cognitivos (como as crenças, atitudes e representações sociais) presentes no universo da saúde. - Analisa e reflete sobre problemáticas da saúde presentes na atualidade e no quotidiano. - Planifica ações e intervenções compatíveis com a ótica da promoção da saúde, da segurança e do bem estar. - Constrói materiais no contexto da educação para a saúde que apoiem as acções que a promovem. - Reflete sobre as implicações das aprendizagens desta unidade curricular para a sua futura atividade no Ensino Básico. - Comunica usando adequadamente os meios electrónicos disponíveis: email, plataforma moodle e ferramentas multimédia	Participação e dinamização de atividades nas aulas, ao longo do semestre, mediante calendarização a estabelecer; a assiduidade e pontualidade; e a pertinência e qualidade das intervenções na sala de aula (10%). Teste Individual (30%) Trabalho em pequeno grupo (60%)
Ciências da Terra e da Vida	Se o aluno: Revela conhecimentos nas áreas das Ciências da Terra da Vida. Reconhece e utiliza discursos específicos das Ciências da Terra e da Vida. Mobiliza o conhecimento científico na discussão de temas controversos e em processos de tomada de decisão. Reconhece a complexidade técnica e a incerteza associada ao empreendimento científico. Demonstra capacidade de questionamento da realidade e dos saberes. Recolhe e analisa dados empíricos.	A avaliação incidirá sobre um teste individual escrito, sobre os produtos resultantes das actividades desenvolvidas ao longo do semestre (apresentação e exploração de notícias, participação em debates, elaboração de um caderno de laboratório, elaboração de relatórios em grupo de actividades práticas) e sobre a participação efectiva e de qualidade nas sessões de contacto.

Contextos Educativos e Prática Pedagógica	Se o aluno é capaz de: - Compreende a Educação como um direito social à luz de documentos fundamentais tais como a Declaração dos Direitos Humanos e a Constituição Portuguesa. - Conhece os princípios organizadores do Sistema Educativo Português (LBSE) e as suas relações com os contextos educativos não formais. - Identifica, caracteriza e compreende diferentes contextos formais, informais e não formais de Educação valorizando a importância dos contextos não formais. - Compreende e valoriza o papel dos diferentes contextos educativos para o desenvolvimento integral da criança. - Conhece as linhas essenciais da história da Pedagogia e alguns pedagogos que constituem um marco na mesma e a sua utilização em contextos não formais de educação. - Conhece alguns pedagogos portugueses de referência. - Identifica os diversos participantes no acto educativo e as missões diferenciadas e complementares de cada um - Compreende o papel dos pais na educação dos filhos em vários contextos e situações. - Identifica o papel de educadores e professores em contextos educativos não formais e os métodos utilizados. - Desenvolve competências de análise e reflexão crítica, designadamente sobre as situações educativas observadas nos contextos visitados.	i) Tarefas/trabalhos solicitados nas aulas 15% ii) Relatório individual de uma das visitas de estudo – 30% iii) Relatório de estágio - apresentação oral e escrita – 40% iv) Apresentação de um pedagogo/a – 15%
Diversidade Cultural e Comunicação Linguística	Se o aluno é capaz de: Valorizar a interculturalidade como forma de promover uma cidadania crítica, e ativa. Desenvolver um agir pessoal e profissional não discriminatório e antirracista. Interagir adequadamente com diferentes interlocutores em situações de diversidade cultural e linguística. Contribuir para práticas de reflexão e intervenção adequadas, no quadro da legislação portuguesa e das orientações internacionais. Conhecer instituições e organizações nacionais e internacionais que trabalham em Educação Intercultural. Conhecer contribuições da investigação nacional e internacional neste domínio.	- Assiduidade e participação (20%) - Dois comentários individuais (30%) - Proposta de atividades (Consultar Moodle - “Orientações para o trabalho”) a partir de uma história para crianças que proporcione o desenvolvimento de uma competência plurilingue e pluricultural (50%). Este trabalho será realizado em grupo (30%), e apresentado à turma em Seminário (20%).

Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem	Se o aluno é capaz de: - Compreender o processo de desenvolvimento / aprendizagem tendo em conta a sua dupla ancoragem nas raízes biológicas e culturais, processo ao longo do ciclo de vida - Conceber os processos de codeterminação da mente e da cultura humana - Discernir as teorias implícitas sobre o processo de desenvolvimento / aprendizagem - Proceder a uma análise sócio histórica das concepções sobre a infância - Conhecer os contributos da teoria e investigação psicanalítica para a compreensão do desenvolvimento da criança e do adolescente - Refletir sobre as profissões do humano na sua dimensão da relação e dos afetos - Compreender o ato educativo como um processo dinâmico onde o tranfer e o contratransfer estão sempre presentes - analisar os afetos e sentimentos envolvidos - Entender a complexidade de implicações subjetivas, do peso da sua própria história e das forças de amor e ódio que atravessam a profissão e as instituições onde ela se exerce	- Realização e apresentação de um trabalho de grupo (peso 70%) sobre um dos temas abordados no programa que se relacionam com a psicologia do desenvolvimento, (através de uma montagem video, entrevista a um profissional, power point) de 15/20 minutos, seguida de uma discussão, com o grupo turma, dinamizada pelo grupo. - Realização de uma reflexão (30%), sobre dois dos temas apresentados em aula indicando a bibliografia consultada.
Técnicas e Processos em Expressão Dramática e Musical	Se o aluno é capaz de: - Desenvolver conhecimentos nos domínios das literacias e terminologias musical e dramática, com apropriação dos conceitos nucleares. - Vivenciar atividades sonoro-musicais e dramáticas e compreender os seus objetivos, estrutura e procedimentos. - Desenvolver competências e técnicas específicas no âmbito do Teatro e da Música.	- Assiduidade – 10% - Produção de uma performance (dramática e musical) em grupos de 7/8 elementos (10 minutos), a partir de uma cena de um Musical – 60% - Realização e apresentação em grupo (todos os elementos) de um portefólio digital (PowerPoint) sobre todo o trabalho desenvolvido na unidade curricular – 30%
Teoria e Gestão do Currículo	Se o aluno é capaz de: - Identificar e caracterizar as componentes de um currículo. - Conhecer e anallisar os documentos oficiais do currículo formal: OCEPE (2016); Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (2017). - Mobilizar dados da literatura científica e técnica sobre currículos e programas.	(a) leitura e discussão de textos científicos; (b) reflexão e análise crítica de gestão pedagógica dos diferentes modelos de organização curricular; (c) pesquisa de informação relevante

	- Analisar as origens e os fundamentos teóricos dos modelos curriculares e pedagógicos desde a creche. - Identificar diferentes modelos curriculares e pedagógicos e apreciar as suas potencialidades e limitações. - Reconhecer o papel da/o docente de educação de infância e do ensino básico na gestão do currículo.	para o aprofundamento dos conteúdos desta unidade. Espera-se que cada estudante esteja presente em, pelo menos, 75% das sessões presenciais e participe na discussão das questões em análise, bem como nos trabalhos propostos; (b) leia, analise e discuta os textos propostos; (c) execute os produtos de avaliação solicitados; (d) se envolva no estudo/preparação para as diferentes propostas de avaliação.
OPCIONAL Estudos Ambientais	Se o aluno: Reconhece e utiliza os discursos específicos das ciências do ambiente. . Distingue os discursos do senso comum e da ciência sobre problemas ambientais e compreende as suas relações. . Equaciona a intervenção do ser humano no ambiente face ao conhecimento científico disponível . Discute os dilemas ambientais da atualidade e problematiza as perspetivas em confronto . Identifica, recolhe e seleciona informação reconhecendo a credibilidade das fontes. . Integra os valores ecológicos, éticos e estéticos no seu discurso e nas suas práticas. . Identifica problemas ponderando riscos e benefícios na tomada de decisões. . Planea e implementa intervenções na ótica da educação para a sustentabilidade.	- Teste (30%), - Trabalho, em pequeno grupo, de conceção e implementação de uma ação de intervenção de educação para a sustentabilidade adequada a um contexto específico (50%) - Participação nas aulas e atividades desenvolvidas ao longo do semestre (20%).
OPCIONAL Oficina de Investigações Experimentais	Se o aluno é capaz de: - Mobilizar conhecimentos científicos sobre objetos e fenómenos físico-naturais. - Usar o raciocínio hipotético-dedutivo na formulação de problemas e hipóteses testáveis. - Utilizar procedimentos experimentais em atividades de investigação. - Demonstrar curiosidade, espírito crítico, respeito pelas evidências, abertura a novas ideias e persistência no modo como leva a cabo as atividades.	teste teórico-prático 40%; trabalho de grupo 30%; participação individual 30%.

	- Organizar, analisar e interpretar informação pertinente. - Avaliar as metodologias usadas e os resultados obtidos na elaboração de conclusões válidas.	
OPCIONAL Problemas Sociais Contemporâneos	Se o aluno é capaz de: - Compreender a complexidade do mundo atual e os grandes desafios que a humanidade enfrenta num quadro de globalização hegemónica. - Caracterizar as crises económica, demográfica/migratória e cultural, examinando os principais pontos de vista sobre os problemas sociais contemporâneos delas decorrentes. - Analisar os processos identitários, marcados pela crescente mobilidade e interação de estilos de vida em espaços urbanos. - Debater os problemas decorrentes da explosão demográfica, do envelhecimento e das migrações. - Avaliar alguns problemas como o da violência sobre as crianças, o racismo, a xenofobia, os fundamentalismos e os atropelos aos direitos humanos. - Gerir o saber das várias ciências sociais e humanas como fontes de conhecimento relevante para a sua área profissional.	(i) Relevância da participação em aula e nas atividades da turma – 15%; (ii) Reflexão crítica (relatório escrito individual) sobre um PSC com base em artigos científicos e/ou de periódicos pesquisados pelo/a estudante – 40% (critérios: reflexão crítica sobre as contribuições; diversidade das perspetivas/ abordagens analisadas; qualidade de escrita); (iii) Trabalho de pesquisa e apresentação (em grupo) – 45% (critérios: conhecimentos adquiridos; capacidade de pesquisa, reflexão e análise crítica; clareza e precisão na linguagem; rigor e originalidade).
Pedagogia e Prática Pedagógica	Se o aluno é capaz de: - revelar conhecimentos gerais sobre o agir em educação conhecer os principais documentos orientadores da educação de Infância e do ensino no 1º e 2º ciclos - conhecer e compreender a dinâmica e organização de Agrupamentos, de IPSS e de Instituições Privadas - conhecer a dinâmica de uma sala de atividades/sala de aula; - interagir com os membros da comunidade educativa e escolar, nomeadamente com as crianças e jovens; - comunicar e colaborar com educadores/professores cooperantes; - desenvolver competências de observação e de análise crítica das práticas, com base em conhecimentos gerais da Pedagogia e apoiadas num guião de observação;	- Elaboração de um relatório crítico por contexto educativo, de acordo com os documentos orientadores fornecidos pelos docentes (max: 14 pág. cada) (25% para cada relatório). - Reflexão crítica sobre as aprendizagens realizadas na UC/estágio feito em sala de aula (10%).

	revelar capacidade de reflexão sobre situações reais, nomeadamente atitudes e comportamentos de adultos, crianças e jovens; revelar conhecimentos sobre a integração de crianças e jovens com NEE em contexto educativo e escolar.	- Elaboração de uma reflexão crítica sobre a componente de NEE (15%)
Estatística e Probabilidades	Se o aluno é capaz de: Compreender e aplicar criticamente métodos estatísticos bem como noções de probabilidades na análise e resolução de problemas da realidade. Conhecer as etapas do processo estatístico e selecionar e usar métodos estatísticos adequados à recolha e à análise de dados. Mobilizar os conhecimentos descritos no item anterior na conceção e análise de investigações estatísticas. Compreender e aplicar conceitos básicos de probabilidades. Usar ferramentas tecnológicas na organização e tratamento de dados e na realização de simulações para estimar probabilidades de acontecimentos.	(i) a realização de um teste escrito (60%), (ii) a entrega de atividades realizadas em aula (10%) e (iii) a realização de um trabalho de grupo (30%), que corresponde à elaboração de um relatório escrito de uma investigação estatística no Jardim de Infância (ou no 1.º ciclo do ensino básico).
Globalização das Expressões	Se o aluno é capaz de: A - Revelar conhecimentos básicos nos domínios das literacias e terminologias das áreas de expressão e educação artística e do desenvolvimento motor, apropriando-se dos conceitos nucleares e mobilizando-os na identificação, análise crítica e compreensão destes fenómenos, transferindo-os com correção e adequação para o discurso e atuação profissionais. B - Demonstrar conhecimento e compreensão dos pressupostos e fundamentos teóricos de intervenção relativos ao domínio das Expressões Artísticas e do Desenvolvimento Motor. C - Apresentar publicamente à comunidade educativa os projetos empreendidos. D - Planificar e executar adequadamente as etapas de ação em função dos recursos e tempo disponíveis. E - Reconhecer o valor e as implicações do trabalho em equipa.	Assiduidade e participação nas tarefas – 25% Portefólio reflexivo – 25% Apresentação pública do projeto performativo – 50%
Língua Portuguesa e Tecnologias de Informação e Comunicação	Se o aluno é capaz de: - Reflectir sobre a importância e a especificidade do fenómeno comunicativo, das linguagens, das línguas e, em particular, da Língua Portuguesa; - Identificar as potencialidades das tecnologias de comunicação e informação nos processos de produção escrita e de comunicação;	Os estudantes serão avaliados pelo portefólio digital de aprendizagem que construirão ao longo da UC.

	- Identificar as potencialidades pedagógicas da Internet na aprendizagem da Língua Portuguesa; - Utilizar ferramentas de comunicação síncrona e assíncrona, explorando as suas potencialidades para o desenvolvimento de competências comunicativas, de escrita e de leitura; - Desenvolver competências comunicativas com recurso a suportes diversificados. No final desta UC, espera-se que os estudantes adquiram competências de literacia digital que lhes permitam autonomia enquanto utilizadores e, ao mesmo tempo, experimentem as potencialidades das TIC no desenvolvimento de competências	
Padrões e Álgebra	Se o aluno é capaz de: -Identificar, analisar e representar diferentes tipos de padrões e relações, presentes em situações matemáticas, em fenómenos diversos ou em situações do quotidiano, recorrendo, nomeadamente a ferramentas tecnológicas; -Explorar sequências de números através da recursividade e da procura de expressões gerais, enquanto expressões funcionais; -Usar o pensamento algébrico na exploração de situações numéricas; -Reconhecer relações que decorrem da generalização da Aritmética; -Representar e analisar situações e estruturas matemáticas, usando diferentes representações, nomeadamente a simbologia algébrica; -Resolver problemas usando modelos matemáticos para representar e compreender relações quantitativas; -Compreender, mobilizar e fundamentar conceitos e procedimentos relativos a Padrões e Álgebra; -Evidenciar a capacidade de conectar ideias, conceitos e procedimentos matemáticos; -Demonstrar capacidade de questionamento de realidades e saberes; -Desenvolver e avaliar argumentos matemáticos relacionados com o tema, usando diversos raciocínios e métodos de prova.	Trabalho desenvolvido ao longo da unidade curricular e será um processo continuado de regulação retroativa que contemplará momentos de trabalho individual e de grupo e atividades de expressão escrita e oral.
Introdução à Didática da Matemática	Se o aluno é capaz de: Demonstrar conhecimento e compreensão sobre temas matemáticos fundamentais e sobre a aprendizagem destes temas nos primeiros anos (educação pré-escolar e seis primeiros anos de escolaridade), articulando-os com os processos matemáticos resolução de problemas e raciocínio matemático, tendo por referência resultados da investigação e atuais orientações curriculares;	A avaliação incidirá sobre o trabalho desenvolvido ao longo da unidade curricular e será um processo continuado de regulação retroativa que contemplará momentos de trabalho individual

	Problematizar os principais desafios do ensino da Matemática nos primeiros anos à luz de pressupostos e fundamentos teóricos e pedagógicos dos processos educativos em Matemática; Analisar e discutir potencialidades educativas de diferentes recursos para o ensino da Matemática e refletir sobre a sua utilização de modo a enriquecer as oportunidades de aprendizagem; Conceber experiências poderosas de aprendizagem da Matemática mobilizando e integrando saberes sobre o ensino da Matemática nos primeiros anos, recursos, conceitos, processos e procedimentos matemáticos; Revelar autonomia na identificação e resolução de problemas de carácter pedagógico, ponderando riscos e benefícios na tomada de decisões; Manifestar uma atitude de autoconfiança face à Matemática; Comunicar de forma clara, coerente e rigorosa, usando diferentes formatos.	e de grupo e atividades de expressão escrita e oral.
Introdução à Didática do Português	Se o aluno é capaz de: - Refletir sobre conceitos essenciais da Didática do Português. - Recorrer a instrumentos de análise adequados à descrição de diferentes áreas da gramática da língua portuguesa. - Mobilizar conhecimentos sobre aquisição e desenvolvimento da linguagem para fundamentar tomadas de decisão em didática. - Perspetivar estratégias promotoras do desenvolvimento linguístico e da competência comunicativa de crianças em idade pré-escolar e de alunos do 1.º e do 2.º ciclo. - Planificar atividades para o desenvolvimento da compreensão oral, da expressão oral, da leitura, da escrita e do conhecimento explícito da língua. - Analisar criticamente instrumentos de apoio ao ensino e à aprendizagem da língua portuguesa. - Conhecer os documentos orientadores do ensino do português.	Trabalho individual e de trabalho em grupo, na modalidade escrita e na modalidade oral.
Seminário de Investigação Educacional	Se o aluno é capaz de: desenvolver modos de ver e compreender as situações e contextos educativos, que se distanciem do senso comum e da repetição acrítica das intervenções educativas estandardizadas. Procura-se desenvolver a capacidade de descrever de forma factual e de interpretar os episódios educativos de uma forma crítica e reflexiva.	Realização de um trabalho de projecto, articulado com o trabalho de terreno desenvolvido na UC Pedagogia e Prática Pedagógica
Introdução à Didática do Estudo do Meio	Se o aluno :	- Um teste individual (ponderação de 40%).

	Revela possuir conhecimentos sobre as teorias do currículo e da psicologia da aprendizagem, aplicados ao ensino das ciências da natureza e das ciências sociais. Identifica e analisa o papel da educação científica nos primeiros anos de escolaridade, com base na teoria que sustenta as orientações didáticas atuais. Reconhece a importância de tornar explícito para os alunos o caráter dinâmico das ciências e as dimensões filosóficas, psicológicas e sociais na construção do conhecimento científico. Reconhece o papel que uma abordagem explícita da controvérsia e da mudança conceptual na construção da ciência pode ter na aprendizagem dos alunos, sobre o modo como os cientistas investigam e produzem novos conhecimentos. Planifica diversos tipos de atividades para o ensino/aprendizagem das ciências da natureza e das ciências sociais no 1ºCEB. Avalia o valor pedagógico-didático das atividades que elabora.	- Um trabalho em grupo por módulo – planificação de atividades suscetíveis de serem desenvolvidas na Prática Pedagógica (ponderação 40%) - Participação de qualidade nas atividades das sessões presenciais (ponderação 20%)
Artes e Motricidade na Educação da Criança	Se o aluno é capaz de: 1. Conhecer e caracterizar o desenvolvimento artístico da criança dos 0 aos 10 anos. 2. Experienciar e compreender contextos de apreciação, execução e criação artística como potenciadores de expressão e desenvolvimento. 3. Enquadrar o desenvolvimento artístico entre a criatividade individual e a adoção de modelos partilhados socialmente. 4. Compreender os mecanismos inerentes ao processo de desenvolvimento motor relativamente aos períodos críticos e às etapas do desenvolvimento das habilidades motoras, à evolução das capacidades motoras e aos processos de desenvolvimento percetivo-motor, no pré-escolar e no 1º ciclo do EB 5. Manipular ferramentas diferenciadas nos domínios das tecnologias e meios digitais	Assiduidade e participação (40%) Atividades performativas (60%).
Estágio I	Se o aluno é capaz de: desenvolver a capacidade de análise integrada e holística dos fenómenos pedagógicos, procura-se estabelecer relações e articulações com outros domínios do saber, outras experiências e respostas com relevância no campo da Pedagogia da Infância, ao mesmo tempo que se pretende que os/as estudantes compreendam e incorporem a função do educador de infância e a sua importância como pessoas capazes de corresponder às necessidades das crianças e às expectativas das famílias.	(1) Avaliação da intervenção e desempenho do/a estudante (direta e indireta) no contexto de jardim-de-infância (ver documento Orientador de Estágio e Parecer do(a) Educador(a) de Infância Cooperante) - 60%. (2) Realização de produções académicas diversas baseadas na

		intervenção nos contextos de estágio (ver documento orientador de produções académicas a desenvolver ao longo do estágio) – 40%.
Ciências Sociais e Naturais	Se o aluno: Revela possuir conhecimentos científicos, usando-os adequadamente para conhecer o meio natural e social e na análise e discussão de problemas que inter-relacionam o mundo natural com o social. Utiliza uma linguagem científica apropriada ao contexto educativo, distinguindo o discurso científico do discurso do senso comum. Reconhece a importância da utilização dos instrumentos conceituais e metodológicos das ciências para o conhecimento dos contextos de vida dos alunos. Problematiza e argumenta fundamentadamente sobre as potencialidades e limitações da intervenção humana no meio natural e social recorrendo ao conhecimento científico disponível. Analisa situações controversas relacionadas com o desenvolvimento sustentável da sociedade. Integra os valores ecológicos, éticos e estéticos no seu discurso e nas suas práticas. Utiliza adequadamente tecnologias, suportes e instrumentos de comunicação e informação.	teste 40%; trabalho de grupo sobre um caso real em estudo 50%; participação individual 10%.
Dimensões Socio-Históricas da Educação	Se o aluno é capaz de: Apropriar de meios que lhes permitam fazer uma leitura dos principais e mais significativos momentos da evolução histórico-educativa. Promover o conhecimento dos problemas educacionais numa perspetiva sincrónica e diacrónica, conhecer o passado para melhor compreender a atualidade e a forma como evoluíram as diversas propostas educativas, sobretudo no campo nacional. E ainda proporcionar uma reflexão crítica sobre os temas/problemas educacionais encarados na complexidade da interação entre as ideias pedagógicas, os atores educativos e as práticas escolares	Trabalho de Investigação (45%); trabalho de grupo (20%); trabalho individual e respetiva apresentação oral (25%); participação pertinente nas aulas (10%)
Estágio II	Se o aluno é capaz de: - articular os saberes da ação com os saberes teóricos de referência e com os	a) Relatório elaborado pelas educadoras cooperantes em

	conhecimentos das diversas UC; - saber utilizar a alternância interativa entre as intervenções educativas desenvolvidas nos estágios realizados em contextos de creche e as sessões de formação desenvolvidas da ESE/IPS; - saber aliar uma sensibilidade de profissionais do humano, ao pensamento prático – teórico; -saber intervir coerente e consistentemente quer com o seu próprio projeto pedagógico, quer o projeto educativo da instituição onde irão desempenhar as suas funções profissionais; - saber desenvolver o educuidar, ou seja, saber articular o educar e o cuidar; - construir uma identidade de profissionais pedagogos, i.e., de especialistas da relação pedagógica no âmbito da educação da primeira infância.	colaboração com os orientadores de estágio, no qual serão tidas em conta diversas vertentes relativas ao desempenho das estagiárias nas diferentes áreas de intervenção desenvolvidas nas instituições em que realizam os seus estágios. Essas vertentes do desempenho das estagiárias serão qualificadas em níveis de realização, os quais deverão ser traduzidos em classificações qualitativas; (50%) b) Elaboração de um Dossier Pedagógico (cf. Documento orientador para a sua a estruturação) e discussão com o orientador de estágio. (50%)
Língua e Literatura Portuguesas	Se o aluno é capaz de: 1- Identificar e caracterizar géneros textuais da esfera académica 2- Produzir textos orais e escritos de géneros diferenciados; 3- Partilhar publicamente dúvidas, pontos de vista, argumentos e opiniões; 4- Desenvolver a capacidade de concretizar atempada e autonomamente tarefas e atividades propostas; 5- Mobilizar os conhecimentos adquiridos e as competências desenvolvidas para a interpretação e transformação da sociedade.	Trabalho de grupo ou pares (50%) com apresentação oral (10%); portefólio individual (40%)
Tópicos de Matemática Discreta	Se o aluno é capaz de: Compreender e usar tópicos de matemática discreta para interpretar, representar e investigar situações problemáticas de origem diversificada. Mobilizar este conhecimento para refletir criticamente sobre a integração de tópicos de matemática discreta no Ensino Básico.	Realização de dois testes escritos individuais e (b) um trabalho de grupo que incluirá a realização de um seminário sobre um tema a definir. Os testes poderão ser realizados presencialmente ou a distância, assumir apenas o

		formato escrito ou, se a docente o considerar necessário, incluir uma componente oral. Qualquer um dos produtos (a) e (b) tem uma ponderação de 50% (no caso dos testes, 25% por cada um).
Didática da Matemática no 1º ciclo	Se o aluno é capaz de: Reconhecer instrumentos conceptuais fundamentais da didática da Matemática no 1.º ciclo do ensino básico, tendo em vista o processo de ensino-aprendizagem neste ciclo de ensino; Desenvolver a capacidade de análise da prática profissional do professor e promover a reflexão em torno da prática, nomeadamente no que diz respeito à sua componente letiva respeitante, em particular, ao ensino e aprendizagem da Matemática e à sua articulação com as outras áreas curriculares do 1.º ciclo do ensino básico; Desenvolver a autonomia e a capacidade de trabalhar em colaboração e incentivar os futuros professores a assumir, na sua futura prática profissional, uma perspetiva de formação e desenvolvimento permanentes. Desenvolver a capacidade de investigar em educação matemática integrando-se no trabalho desenvolvido por equipas investigação.	Trabalho desenvolvido ao longo da UC: : (i) trabalho de caracterização dos conhecimentos numéricos de crianças (em par de estágio) (20%); (ii) elaboração de um guião didático no âmbito da geometria (em par de estágio) (20%); (iii) análise crítica de uma aula videogravada (individual) (10%); (iv) planificação de uma aula sobre RM (em grupo) (25%); (v) reflexão sobre uma aula concretizada (grupo e individual) (25%).
As TIC na Educação Pré-Escolar e 1º ciclo do Ensino Básico	Se o aluno: Identifica e compreende as principais conclusões da investigação sobre o papel das TIC na Educação Pré-Escolar (EPE) e no 1.º ciclo. Compreende a necessidade de utilizar metodologias apropriadas para utilização das TIC nas atividades de aprendizagem dos alunos nas diferentes áreas curriculares da EPE e 1º ciclo. Conhece diferentes perspetivas de utilização das TIC na EPE e 1º ciclo e a sua articulação com diferentes opções pedagógicas. Concebe, planifica e analisa criticamente propostas de utilização das TIC em contexto curricular. Compreende o papel que as TIC podem desempenhar no desenvolvimento profissional nomeadamente através das redes sociais.	trabalho teórico e colaboração (40%); trabalho prático (50%); reflexão final presencial (10%).

	Utiliza as TIC em contexto de trabalho no EPE e no 1º ciclo.	
OPCIONAL Educação Intercultural e Diferenciação Pedagógica	Se o aluno é capaz de: Equacionar a educação como um problema social em permanente reconfiguração. Compreender a diversidade sociocultural que caracteriza as sociedades contemporâneas, bem como as suas causas e implicações na educação. Conhecer diferentes abordagens educacionais, sociais e políticas à diversidade cultural. Conhecer condições necessárias para estabelecer um projeto educativo intercultural. Identificar estratégias que permitem reduzir o preconceito e a discriminação. Analisar materiais pedagógicos numa perspetiva multicultural, nomeadamente programas e manuais escolares. Conhecer diferentes tipos de diferenciação pedagógica. Saber construir dispositivos de diferenciação pedagógica encontrando as respostas mais adequadas à promoção da integração e sucesso de todos/as os/as alunos/as. Conhecer contribuições da investigação nacional e internacional sobre as temáticas em estudo.	(a) a participação e discussão nas temáticas abordadas em aula, bem como de elaboração de tarefas propostas pela docente (25%); (b) a realização de um trabalho individual: ficha de leitura (25%) e (c) a elaboração de um trabalho em grupo – elaboração de uma proposta de trabalho tendo em conta a diversidade de todos/as os/as alunos/as, com conceção de materiais (50%).
OPCIONAL Necessidades Educativas Especiais	Se o aluno é capaz de: - reconhecer as mudanças conceituais e contributos da investigação que suportam os conceitos de Necessidades Educativas Especiais e de Escola Inclusiva; - apoiar o Direito à Educação de Todas as crianças, independentemente das suas características, interesses e necessidades de aprendizagem; - analisar criticamente as representações sociais da diferença que contribuem para que se continue a centrar na criança e na família as causas do insucesso escolar; - desenvolver respostas positivas para todas as crianças que potencialmente irão encontrar dificuldades no contexto escolar, incluindo as que têm deficiências, compreender que estas respostas não dependem só da educação especial; - compreender a importância do trabalho com as famílias e comunidade; - participar numa escola capaz de interagir com culturas diferentes da que veicula; - conhecer a legislação internacional e portuguesa que enquadra o apoio a crianças com NEE	Cada estudante deverá produzir um trabalho pessoal, que consiste num ensaio exploratório e reflexivo sobre a inclusão numa situação real de estágio.
Necessidades Educativas Especiais	Se o aluno é capaz de:	Cada estudante deverá produzir um trabalho pessoal, que consiste

	- reconhecer as mudanças conceituais e contributos da investigação que suportam os conceitos de Necessidades Educativas Especiais e de Escola Inclusiva; - apoiar o Direito à Educação de Todas as crianças, independentemente das suas características, interesses e necessidades de aprendizagem; - analisar criticamente as representações sociais da diferença que contribuem para que se continue a centrar na criança e na família as causas do insucesso escolar; - desenvolver respostas positivas para todas as crianças que potencialmente irão encontrar dificuldades no contexto escolar, incluindo as que têm deficiências, compreender que estas respostas não dependem só da educação especial; - compreender a importância do trabalho com as famílias e comunidade; - participar numa escola capaz de interagir com culturas diferentes da que veicula; - conhecer a legislação internacional e portuguesa que enquadra o apoio a crianças com NEE	num ensaio exploratório e reflexivo sobre a inclusão numa situação real de estágio.
Artes Plásticas I	Se o aluno é capaz de: Conhecer diferentes modalidades de comunicação visual; Analisar e interpretar diferentes composições gráficas, plásticas e visuais; Compreender o contributo das artes plásticas para o desenvolvimento da literacia e cultura visuais; Adquirir conhecimentos de natureza técnica no âmbito das práticas bi e tridimensionais; Mobilizar conhecimentos de natureza técnica, estética e cultural na realização de projetos artísticos bi e tridimensionais; Desenvolver o pensamento criativo através da articulação entre conhecimento teórico e práticas artísticas.	Trabalho individual: 60% Trabalho de grupo: 30% Participação: 10%
Conceitos e Processos em Ciências Experimentais	Se o aluno é capaz de: adquirir conhecimentos científicos elementares e familiarizar-se com os métodos, processos e atitudes que são fundamentais na atividade científica;	assiduidade, pontualidade, participação e envolvimento nas atividades (5%); registo das aulas práticas, em grupo (12,5%);

	tornar-se autónomo a planear e a realizar atividades práticas e/ou experimentais, utilizando material de laboratório e de uso corrente; desenvolver capacidades de observação, recolha, tratamento e interpretação de dados; desenvolver a curiosidade pelo saber, o espírito crítico e a capacidade de resolução de problemas; desenvolver o trabalho colaborativo e as competências de pesquisa, seleção de informação, reflexão e argumentação; desenvolver competências de observação, registo e interpretação de informação sobre o ambiente, bem como de intervenção no sentido da adoção de comportamentos ambientalmente mais sustentáveis e da melhoria da qualidade do ambiente.	trabalho de projeto, em grupo (50%); teste final (32,5%).
Escrita Académica em Português	Se o aluno é capaz de: (i) conhecer as especificidades do discurso académico; (ii) produzir géneros textuais usados na esfera académica; (iii) construir textos coerentes, coesos e corretos do ponto de vista linguístico; (iv) localizar, avaliar e usar a informação de forma eficiente.	Resumo de artigo científico (individual) - 25% Síntese a partir de várias fontes (individual) - 30% Artigo científico (a pares) - 30% Gestão e monitorização dos percursos de escrita (individual) (15%)
Música I	Se o aluno é capaz de: ensaia e apresentar publicamente interpretações em grupo de acordo com as intenções e características próprias de cada estilo (domínio da Interpretação e comunicação); identificar os elementos musicais e compreender como estes se articulam em diferentes culturas (domínio da Percepção sonora e musical); organizar ideias musicais, improvisar e compor linhas instrumentais em peças pré-existentes para fins específicos e com estilos diferenciados (domínio da Criação e experimentação);	atividades estruturadas de 1º Audição, 2º Interpretação e 3º Composição

	identificar e comparar estilos e géneros musicais tendo em conta os enquadramentos socioculturais do passado e do presente (domínio das Culturas musicais nos contextos).	
Perspetivas Integradas sobre a Realidade Social	Se o aluno é capaz de: Mobilizar conhecimentos culturais, científicos e tecnológicos para compreender e questionar a realidade social e cultural. Utilizar linguagens das diferentes áreas de forma adequada às situações para estruturar o pensamento e comunicar. Aplicar métodos de trabalho adequados ao desenvolvimento de projetos com finalidades diferentes. Adotar estratégias de resolução de problemas da realidade. Adotar atitudes e capacidades adequadas ao desenvolvimento de trabalho cooperativo e colaborativo. Avaliar o desempenho no desenvolvimento do trabalho e a qualidade do trabalho realizado	Trabalho de grupo: 90% (escrita 70%, oralidade 20%) Participação: 10%
Teatro I	Se o aluno é capaz de: Relacionar com o Outro, em ambientes promotores de criatividade, de contacto com a arte em contextos intercultural	A avaliação por exame, de natureza sumativa, focada na verificação de capacidades e conhecimentos, através de uma prova com duas componentes: escrita (30%) e prática (70%)
Ciências Físicas no Quotidiano	Se o aluno é capaz de: adquirir conhecimentos científicos na área das ciências físicas que permitam interpretar fenómenos e situações do quotidiano; adquirir conhecimentos sobre a natureza da ciência; tornar-se autónomo no planeamento e na realização de atividades práticas e/ou experimentais, utilizando material de laboratório e de uso corrente;	assiduidade, pontualidade, participação e envolvimento nas atividades (5%); - minitestes (20%); - relatórios das aulas práticas, em grupo (25%); - teste final (50%).

	desenvolver as capacidades de observação, recolha, tratamento e interpretação de dados; desenvolver a curiosidade, o pensamento crítico, o raciocínio lógico e a capacidade de resolução de problemas; desenvolver o trabalho colaborativo e as competências de pesquisa, seleção de informação, reflexão e argumentação.	
Educação Física I	Se o aluno é capaz de: Conhecer os efeitos da Atividade Física (AF) na Saúde em geral e no Desenvolvimento da criança em idade escolar em particular Conhecer Modelos de Estudo do Desenvolvimento Motor e ser capaz de os relacionar com a aquisição de Habilidades Motoras Fundamentais Conhecer as principais características do Jogo Infantil e a sua importância na aquisição de Competências Sociais essenciais Conhecer os efeitos da AF e a sua relação com a saúde Contextualizar e justificar a existência da EF, considerando a sua utilidade para o desenvolvimento da criança Identificar os conteúdos específicos da EF através das situações de exercício vivenciadas Caracterizar as metodologias mais eficazes para o desenvolvimento da EF nos diversos contextos de intervenção	Teste individual escrito (50%) Trabalhos de grupo (40%) Participação ativa nas aulas (10%)
Fonologia e Morfologia do Português	Se o aluno é capaz de: aprofundar os conhecimentos científicos dos alunos no domínio da gramática do português, que são fundamentais no cenário de ingresso num segundo ciclo de estudos para acesso à docência.	-50% - uma prova escrita de carácter teórico-prático -50% - uma prova escrita centrada na análise crítica de atividades didáticas

Literatura para a Infância e a Juventude	Se o aluno é capaz de: Conhecer a especificidade da literatura para a infância e juventude, nomeadamente no que se refere ao álbum infantil; Conhecer textos e autores representativos de diferentes géneros, de diferentes épocas e de diferentes países; Conhecer e valorizar diferentes manifestações do património literário oral; Selecionar obras adequadas a diferentes públicos; Criar contextos promotores de leitura para públicos diferenciados; Construir e avaliar projetos de animação do livro e da leitura.	Trabalho escrito individual sobre uma obra de literatura para a infância e juventude (25%). Trabalho escrito de grupo que reúne 4 a 5 obras já trabalhadas no elemento de avaliação anterior, com vista à sua divulgação pública (25%). Construção de um álbum ilustrado e a sua apresentação pública (30%). Projetos de animação de diferentes textos (20%)
Números e Operações	Se o aluno é capaz de: Desenvolver uma atitude positiva face à Matemática e à sua aprendizagem. Desenvolver a capacidade de trabalhar em cooperação e assumir uma perspetiva de formação e desenvolvimento permanentes. Desenvolver hábitos de raciocínio, de resolução de problemas e de comunicação matemática. Desenvolver o sentido de número racional. Aprofundar a compreensão das operações e de outras relações entre números racionais (inteiros e racionais não inteiros (fracionários)). Decidir fundamentadamente qual o processo de cálculo a adotar, - cálculo mental, algorítmico ou com calculadora -, nas diversas experiências formativas. Reconhecer as duas características que diferenciam a estrutura do conjunto dos números racionais da estrutura do conjunto dos números inteiros e mobilizá-las na atividade matemática. Desenvolver o pensamento algébrico sustentado, nomeadamente, em processos de generalização.	(65%) Testes individuais (35% - Racionais; 30% - Pensamento algébrico e Inteiros) (7%) Prestação individual em cálculo mental (22%) Trabalho de grupo (6%) Participação em aula

Perspetivas e Contextos em Educação	Se o aluno é capaz de: Analisar diferentes perspetivas de infância e compreender a infância como decorrente de processos sociais e desenvolvimentais numa interação dinâmica e recíproca com o ambiente; Relacionar o direito à educação com as principais finalidades da educação básica; Equacionar de forma integrada os grandes movimentos pedagógicos e as características da relação educativa; Conhecer os papéis dos diferentes atores educativos e as funções e práticas da diversidade dos profissionais de educação; Conhecer os conceitos básicos, princípios, a estrutura e as problemáticas fundamentais na educação básica; Reflectir sobre a diversidade da população infantil e as formas socioeducativas de inclusão; Refletir e questionar situações práticas com crianças, atores e profissionais de educação em contextos educativos formais e não formais, integrando os conceitos teóricos a reflexão sobre as práticas em educação.	Elaboração em grupo (2 a 4 elementos) de um trabalho escrito - (50%); Apresentação oral do trabalho de grupo (20%) Reflexão individual escrita, com fundamentação teórica (30%).
Análise de Dados	Se o aluno é capaz de: Desenvolver o espírito crítico quanto ao modo como se recolhem os dados e ao tipo de tratamento utilizado. 2. Adquirir conhecimentos e desenvolver conceitos fundamentais à recolha, tratamento e interpretação de dados. 3. Compreender e utilizar conceitos subjacentes à recolha e tratamento de dados. 4. Realizar investigações com recurso a instrumentos diversificados promovendo a resolução de problemas de carácter estatístico. 5. Desenvolver hábitos de raciocínio estatístico.	Os formandos serão avaliados numa escala de 0 a 20 através (1) da participação e discussão na aula (A), (2) projeto de investigação (P) e (3) de um teste individual (T) e de um miniteste (MT).

	6. Adquirir hábitos de questionar e problematizar situações de recolha de dados em função do tratamento apresentado.	
Educação Física II	Se o aluno é capaz de: Adquirir uma formação básica no universo da cultura física.	1 - Conhecimento e domínio das matérias em estudo, em grupos de 2 ou 3 alunos - 90% da avaliação final: 1.1 Construção do(s) plano(s) de sessão - 10% 1.2 - Condução de duas sessões práticas - 40% 1.3 - Observação e análise de uma sessão prática de outro grupo (relatório escrito) - 20% 1.4 Elaboração de uma reflexão fundamentada da 2ª sessão prática - 20% 2 - Participação nas atividades realizadas - 10% da avaliação final.
História e Geografia de Portugal I	Se o aluno é capaz de: 1) compreender a complexidade do mundo contemporâneo a partir do conhecimento científico sustentado numa perspetiva Histórico-Geográfica; 2) reconhecer as interinfluências entre as principais características físicas do território português e o processo de formação e organização do território nacional; 3) refletir sobre as manifestações culturais do passado, em Portugal e no Mundo, numa perspetiva de respeito pelas diferenças entre culturas; 4) mobilizar métodos e técnicas específicos da História e da Geografia para compreender o meio social e físico.	1) da realização de dois testes escritos presenciais (25%+25%); 2) da realização de 6 trabalhos práticos em grupo (4-5 elementos) (50%).

Introdução à Investigação em Situações Educativas	Se o aluno: desenvolve uma atitude científica face às situações de educação, envolvendo-se em projetos de natureza investigativa; interpreta e compreende de forma fundamentada a realidade educativa, em contextos de educação formal e não formal, a partir da apropriação de pressupostos epistemológicos e de procedimentos metodológicos no âmbito da investigação em educação; observa e caracteriza com rigor científico as situações educativas, através da aplicação de instrumentos metodológicos adequados elabora relatórios baseados na análise e interpretação da informação recolhida e nas competências de escrita científica.	Relatório de grupo baseado na análise e interpretação da informação recolhida (65%). Reflexão individual (35%)
Sintaxe e Semântica do Português	Se o aluno é capaz de: apropriar-se de instrumentos de análise linguística nos domínios lexical e sintático-semântico; reconhecer práticas de ensino e aprendizagem que envolvam atividades de observação e manipulação de pequenos corpora, conducentes à descoberta e sistematização de regularidades; refletir sobre a relação entre o aprofundamento do conhecimento explícito da língua e o desenvolvimento de competências de uso da língua; desenvolver a capacidade de reflexão/investigação sobre fenómenos linguísticos; recorrer ao conhecimento metalinguístico para regular as produções linguísticas.	miniteste I 40%; miniteste II 30%; miniteste III 30%.
Teatro II	Se o aluno é capaz de: Desenvolver competências comunicativas e expressivas, através, designadamente, de atividades dos domínios verbal e não-verbal.	A avaliação contínua, de natureza formativa, ligada à experimentação e à reflexão na aula, que inclui: (i)

	Experimentar técnicas e recursos em torno de tópicos estruturantes da linguagem teatral. Desenvolver estratégias de concepção, planeamento, implementação e avaliação de atividades de teatro em contextos de educação formal e não formal. Analisar criticamente e fundamentar as suas abordagens no âmbito do Teatro na Educação. Desenvolver o sentido estético e a criatividade, designadamente através da experiência e da fruição das artes do espetáculo. Adquirir uma visão globalizante da Arte, tomando consciência da sua relevância na vida em sociedade e nos novos paradigmas da Educação.	uma componente individual (50%); (ii) e uma componente de grupo (50%).
Artes Plásticas II	Se o aluno é capaz de: Perceber as características essenciais que definem a criatividade e o processo criativo, entendido como método de investigação e pesquisa em educação artística Conhecer técnicas e ferramentas capazes de estimular e desenvolver o pensamento criativo Compreender a metodologia de trabalho de projeto e aplicar os seus princípios à concepção de projetos de natureza artística Mobilizar conhecimentos de natureza técnica, estética e cultural no desenvolvimento de projetos artísticos tendo em conta questões pedagógicas Conceber e planificar projetos/atividades de artes plásticas, capazes de estimular a criatividade e promover a sensibilidade estética, considerando contextos formais e não formais de aprendizagem	Trabalho individual :35% Trabalho em pares: 50% Participação: 15%
Geometria	Se o aluno é capaz de: Consolidar e ampliar os conhecimentos de geometria relativos aos temas indicados neste programa.	Teste escrito individual: 50%. Relatórios de duas investigações realizadas presencialmente, a pares:

	Desenvolver a compreensão da geometria e da sua natureza no que se refere à definição, demonstração e formalização. Desenvolver a capacidade de resolução de problemas. Desenvolver capacidades de visualização e de representação. Desenvolver competências de utilização da geometria dinâmica para a realização de atividades exploratórias e resolução de problemas em geometria. Desenvolver competências geométricas que contribuam para a valorização do ensino da geometria e das capacidades que lhe estão ligadas, na educação de infância e na escolaridade básica. Identificar as ideias fundamentais do ensino da geometria nos primeiros anos.	20%+20%. Resolução de Problemas, em grupo: 10%
Mundo Vivo	Se o aluno: Constrói conhecimentos substantivos sobre as Ciências da Vida que permitam reconhecer e compreender a Unidade e Diversidade Biológica e o seu funcionamento; Desenvolve capacidades processuais e instrumentais em Educação em Biologia; Desenvolve atitudes e valores relacionados com a compreensão e respeito pela vida;	Teste de avaliação intermédio (20%) Teste global final (40%) Trabalhos/Relatórios referentes à componente prática (35%) A assiduidade e participação (5%)
Música II	Se o aluno é capaz de: realizar com autonomia ações musicais no âmbito das tipologias de intervenção musical para a 1.ª e 2.ª infância (cantar, tocar, escutar, mover-se e criar); pesquisar, selecionar e utilizar adequadamente obras musicais gravadas e repertório vocal de qualidade, revelando intencionalidade artístico-pedagógica; analisar, organizar e dinamizar atividades musicais diversificadas adequadas a crianças entre os 0-3 anos (1ª infância) e entre os 3-6 anos (2ª infância); utilizar corretamente o vocabulário base da linguagem musical (componentes melódicas, harmónicas, tímbricas, formais e expressivas), quer oralmente quer por escrito.	- Prática (20% + 25%): selecionar, aprender autonomamente e cantar duas canções, utilizando criativamente elementos de linguagem musical. - Prática (30%): dinamização de uma sessão de música baseada no ensino de uma canção aos colegas. - Escrita (25%): entrega do plano da sessão de música fundamentado

Desenvolvimento da Linguagem	Se o aluno é capaz de: (i) Compreender o processo de desenvolvimento da linguagem; (ii) Descrever o percurso de desenvolvimento linguístico entre os 0-12 anos; (iii) Realizar um percurso de investigação no âmbito do desenvolvimento da língua Portuguesa quer como L1, quer como L2; (iv) Estabelecer pontes com: a aquisição de língua não materna desenvolvimento de linguagem, escolarização e literacia	(i) realização de um trabalho de investigação (45%); (iii) a realização de um teste, com peso de 55%, no final da unidade.
História e Geografia de Portugal II	Se o aluno é capaz de: 1) compreender a complexidade do mundo contemporâneo a partir do conhecimento Histórico-Geográfica; 2) relacionar as características humanas do território nacional com as mutações espaço-temporais registadas em Portugal ao longo dos séculos XIX e XX; 3) refletir sobre as manifestações culturais do passado, em Portugal e no Mundo, numa perspetiva de respeito pelas diferenças entre culturas; 4) mobilizar métodos e técnicas específicos da História e da Geografia;	A classificação final da avaliação contínua será obtida através de uma média ponderada entre a avaliação dos exercícios escritos (60%) e dos trabalhos práticos (40%).
Artes Plásticas I	Se o aluno é capaz de: Conhecer diferentes modalidades de comunicação visual; Analisar e interpretar diferentes composições gráficas, plásticas e visuais; Compreender o contributo das artes plásticas para o desenvolvimento da literacia e cultura visuais; Adquirir conhecimentos de natureza técnica no âmbito das práticas bi e tridimensionais; Mobilizar conhecimentos de natureza técnica, estética e cultural na realização de projetos artísticos bi e tridimensionais; Desenvolver o pensamento criativo através da articulação entre conhecimento teórico e práticas artísticas.	Trabalho individual: 60% Trabalho de grupo: 30% Participação: 10%

Matemática e Cultura	Se o aluno é capaz de: Compreender a natureza da Matemática Compreender o papel da matemática na sociedade e em diferentes culturas Desenvolver uma perspectiva histórica da Matemática Identificar a presença da matemática no quotidiano, na natureza e na arte.	Um trabalho realizado em grupo (40%), de um teste individual (50%) e participação nas aulas (10%).
Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem	Se o aluno é capaz de identificar e distinguir os principais Modelos Teóricos da Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem.	Assiduidade e qualidade da participação, interação e cooperação com colegas e professor - 10%. Realização individual de uma prova escrita - 50% Realização de um trabalho de grupo - 40%
Didática da Língua Portuguesa em Educação Básica	Se o aluno é capaz de: Equacionar os diferentes fatores a ter em conta no processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa; Promover a aprendizagem intencional da Língua Portuguesa em contextos diversificados; Elaborar sequências de aprendizagem adequadas a diferentes níveis de escolaridade e no âmbito de diferentes competências.	Portefólio da UC - 60%; Reflexão individual - 40%
Didática do Estudo do Meio em Educação Básica	Se o aluno é capaz de: Compreender a importância da articulação dos conhecimentos científicos, nas vertentes natural e social, para a compreensão do mundo. Desenvolver competências para a organização e gestão dos programas de Ciências Naturais e Sociais (em Educação de Infância, 1º e 2º Ciclos EB) em função dos contextos educativos, das necessidades e da diversidade das crianças e da natureza dos projetos de intervenção. Conhecer metodologias ativas e integradoras dos diferentes saberes, que permitam o desenvolvimento	Trabalho em grupo (70%); Trabalho individual (30%)

	de competências cognitivas, socio-afectivas e psico-motoras da criança. Mobilizar conhecimentos e procedimentos das Ciências Sociais e Naturais para conceber sequências integradas de atividades promotoras do desenvolvimento de capacidades e atitudes e do crescimento global e harmonioso das crianças. Desenvolver competências para planificar, conceber e avaliar atividades e estratégias de aprendizagem, mobilizando conhecimentos de diferentes áreas do saber.	
Intervenção em Situações Educativas	Se o aluno é capaz de: Desenvolver atitudes de questionamento, reflexão crítica e fundamentação das decisões que, progressivamente, permitam aos estudantes perspetivar o seu próprio desempenho profissional; Definir um projeto de intervenção e avaliação pertinente face à realidade observada e ao problema identificado, recorrendo à metodologia de trabalho de projeto; Adquirir capacidades de intervenção estratégica nas atividades educativas; Revelar a compreensão das formas de organização do ambiente educativo; Desenvolver e demonstrar capacidades e atitudes	Projeto de Intervenção Educativa 30% Desempenho em contexto educativo 40% Relatório de intervenção educativa 30%
Álgebra e Geometria	Se o aluno é capaz de adquirir: Competências de modelação funcional de situações de proporcionalidade direta e de outras que envolvam funções não lineares, nomeadamente, proporcionalidade inversa, raiz quadrada, raiz cúbica. Competências de cálculo compreensivo algébrico elementar. Capacidades de relacionamento das situações algébricas atribuindo significado às constantes e variáveis em análise. Padrões de repetição e de crescimento. Conhecimento do conceito de função como transformação de variável(eis). Capacidade de interpretar e representar tabelar, gráfica e algebricamente funções de uma variável	Trabalho de grupo: 45% Teste escrito individual: 55%

Artes e Educação Física	Se o aluno é capaz de: Analisar o papel das diferentes linguagens (Musical, Visual, Corporal e Teatral) para a compreensão do mundo; Desenvolver hábitos de fruição e interpretação de objetos artísticos em diferentes linguagens; Refletir sobre processos criativos pessoais, perspectivando-os na sua futura prática profissional; Refletir, criticamente, sobre as opções da política educativa para as artes e a educação física e sobre a sua consideração nos planos curriculares.	1 - Exame escrito - 60% 2 - Trabalho escrito, com exposição oral (a realizar no dia do exame escrito) 40%
Ciências da Vida	Se o aluno é capaz de: Construir/adquirir conhecimentos substantivos sobre as Ciências da Vida. Desenvolver capacidades processuais e instrumentais em Educação em Biologia; Compreender o organismo humano numa perspectiva global de funcionamento; Adquirir conhecimentos básicos sobre anatomia e fisiologia humana; Compreender cada sistema humano na sua relação estrutura/função; Conhecer regras básicas de higiene indispensáveis ao bom funcionamento de cada sistema e reconhecer a necessidade de desenvolver hábitos de higiene e de vida saudável para a defesa da saúde e da qualidade de vida; Desenvolver atitudes e valores relacionados com a compreensão e respeito pela vida;	Assiduidade, pontualidade, participação na aula e em outras tarefas solicitadas (10%) Trabalho de grupo (35%) Teste de avaliação de conhecimentos no final do semestre (55%)
Políticas Educativas e Organização Escolar	Se o aluno é capaz de: Conhece e problematiza as políticas educativas atuais, em particular as que têm implicações no âmbito do ensino básico. Analisa a organização do sistema educativo português, a sua estrutura e os níveis de decisão e de administração de forma a compreender a inserção das escolas nesse sistema	Construção de uma problemática sobre um tema dos conteúdos programáticos (25 % da nota final). Elaboração de um texto argumentativo com apresentação e desenvolvimento de uma problemática que

		relacione conteúdos programáticos da UC (75 % da nota final).
Psicologia da Educação	Se o aluno é capaz de adquirir: competências de análise e aprofundamento sobre princípios subjacentes a uma teoria de instrução, qualidade dos contextos em que se aprende, potenciação da motivação para aprender e gestão dos comportamentos na aula.	Assiduidade e participação na dinâmica das aulas - 20%; · Trabalho de grupo: revisão crítica de um artigo científico - 60% (apresentação escrita 40% e oral 20%). · Elaboração de uma reflexão individual (20%)
Ciências da Terra	Se o aluno é capaz de: Compreender a necessidade de preservação do património geológico -Valorizar a geodiversidade de um ponto de vista educacional, científico, cultural, estético e económico. -Conhecer as características de alguns geossítios com importância no contexto nacional e internacional -Compreender a importância da Tectónica de Placas nos processos de formação dos diferentes tipos de rochas -Identificar alguns dos acontecimentos principais na História da Terra -Compreender o contributo de processos de geodinâmica interna e externa na modelação do relevo. -Relacionar a geodiversidade com a biodiversidade, realçando a importância dos processos geológicos na especiação e na formação de fósseis. -Compreender o impacto da ação antrópica no planeta.	Modalidade de avaliação contínua Teste de avaliação com consulta (50%). Construção de uma sequência didática associada à abordagem e um dos riscos naturais presentes no Referencial sobre o Risco (50%). Trabalho escrito com apresentação na última aula.
Formação de Leitores	Se o aluno é capaz de: Compreender os processos cognitivos implicados no ato de ler; Identificar os princípios orientadores do ensino da decifração; Equacionar os fatores que condicionam o sucesso na aprendizagem da leitura; Criar contextos promotores do desenvolvimento de competências literárias;	A avaliação contínua terá por base a realização de um portefólio reflexivo, em trabalho de grupo, tendo em conta os diferentes conteúdos propostos (60%). Este portefólio

	Reconhecer o papel da leitura literária na formação de leitores, em geral, e na educação literária, em particular.	incluirá uma dimensão reflexiva individual (40%). A avaliação contínua dos estudantes abrangidos com estatuto de estudante trabalhador será definida de acordo com a situação de cada estudante.
Medida e Número	Se o aluno é capaz de: Desenvolver a compreensão do processo de medição de uma grandeza, nas suas componentes fundamentais: identificação da grandeza a medir, escolha da(s) unidade(s) e sua utilização para a obtenção da respetiva medida. Aprofundar o sentido de número racional bem como desenvolver a capacidade de resolver problemas que envolvam medidas de uma grandeza. Desenvolver a componente da reflexão sobre o processo de aprendizagem vivido. Desenvolver a autonomia e a capacidade de trabalhar em grupo.	Relatório detalhado de trabalho de grupo relativo a resolução de tarefa em sala de aula: 40% Teste escrito individual: 60%
Metodologias de Investigação e Inovação em Práticas Educativas	Se o aluno é capaz de: Compreender o papel da investigação na melhoria da prática docente e identificar modalidades de investigação orientadas para a intervenção e a transformação da prática. Reconhecer que o processo de investigação implica um design específico, decorrente de questões e orientado para objetivos definidos previamente	Participação ativa na dinâmica das aulas (20%). Apresentação da síntese crítica individual de um artigo de investigação (80%). O trabalho incluirá a identificação dos objetivos, os principais argumentos teóricos, a metodologia, os resultados, as conclusões do estudo, seguidos de uma análise crítica pessoal
Temas da História e Geografia de Portugal	Se o aluno é capaz de: Problematizar o património e o meio local numa perspetiva crítica no quadro de desenvolvimento de	1. Trabalho de grupo: construção de um projeto de investigação (50%)

	competências para uma cultura democrática. Reconhecer as potencialidades da História Local/Regional e da Geografia dos Lugares para o estudo/investigação da História e da Geografia de Portugal. Desenvolver um processo de análise histórico-geográfica a partir da construção de um quadro conceptual e metodológico e de uma problemática previamente definida. Conceber e planificar projetos de investigação, a partir de temas da História e Geografia, no quadro das competências histórico-geográficas. Construir um discurso analítico, crítico e reflexivo, sustentado no processo investigativo emergente da prática pedagógico-didática experienciada.	2. Realização de um trabalho escrito individual (50%).
Álgebra e Geometria	Se o aluno é capaz de adquirir: Capacidades de Estruturação espacial, Estruturação geométrica e Estruturação lógico formal. Capacidades de raciocínio visual.	Trabalho de grupo: 45% Teste escrito individual: 55%
Artes e Educação Física	Se o aluno é capaz de: Analisar o papel das diferentes linguagens (Musical, Visual, Corporal e Teatral) para a compreensão do mundo; Desenvolver hábitos de fruição e interpretação de objetos artísticos em diferentes linguagens; Refletir sobre processos criativos pessoais, perspetivando-os na sua futura prática profissional; Refletir, criticamente, sobre as opções da política educativa para as artes e a educação física e sobre a sua consideração nos planos curriculares	1 - Exame escrito - 60% 2 - Trabalho escrito, com exposição oral (a realizar no dia do exame escrito) 40%
Ciências da Vida	Se o aluno é capaz de: Construir/adquirir conhecimentos substantivos sobre as Ciências da Vida. Desenvolver capacidades processuais e instrumentais em Educação em Biologia; Compreender o organismo humano numa perspectiva global de funcionamento; Adquirir conhecimentos básicos sobre anatomia e fisiologia humana; Compreender cada sistema humano na sua relação estrutura/função;	Assiduidade, pontualidade, participação na aula e em outras tarefas solicitadas (10%) Trabalho de grupo (35%)

	Conhecer regras básicas de higiene indispensáveis ao bom funcionamento de cada sistema e reconhecer a necessidade de desenvolver hábitos de higiene e de vida saudável para a defesa da saúde e da qualidade de vida; Desenvolver atitudes e valores relacionados com a compreensão e respeito pela vida;	Teste de avaliação de conhecimentos no final do semestre (55%)
Didática das Áreas de Educação Artística e Educação Física	Se o aluno é capaz de: 1. Demonstrar capacidade de analisar e conceber atividades e/ou planos de aula de Educação Artística e Educação Física, integrados em contextos de 1º ciclo do Ensino Básico; 2. Perspetivar estratégias de dinamização fundamentadas em princípios didáticos e em intenções de desenvolvimento para a criança, nos domínios do Teatro, da Música, das Artes Plásticas e da Educação Física.	Componente de grupo: planeamento de uma unidade didática e programação de duas semanas (80%); Componente individual: reflexão crítica (20%)
Psicologia da Educação	Se os alunos desenvolvem competências de análise e aprofundamento sobre princípios subjacentes a uma teoria de instrução, qualidade dos contextos em que se aprende, potenciação da motivação para aprender e gestão dos comportamentos na aula.	Assiduidade e participação na dinâmica das aulas - 20%; · Trabalho de grupo: recensão crítica de um artigo científico - 60% (apresentação escrita 40% e oral 20%). · Elaboração de uma reflexão individual (20%)
Ciências da Terra	Se o aluno é capaz de: -Compreender a necessidade de preservação do património geológico -Valorizar a geodiversidade de um ponto de vista educacional, científico, cultural, estético e económico. -Conhecer as características de alguns geossítios com importância no contexto nacional e internacional -Compreender a importância da Tectónica de Placas nos processos de formação dos diferentes tipos de rochas -Identificar alguns dos acontecimentos principais na História da Terra	Modalidade de avaliação contínua Teste de avaliação com consulta (50%). Construção de uma sequência didática associada à abordagem e um dos riscos naturais presentes no Referencial sobre o Risco (50%). Trabalho escrito com apresentação na última aula

	-Compreender o contributo de processos de geodinâmica interna e externa na modelação do relevo. -Relacionar a geodiversidade com a biodiversidade, realçando a importância dos processos geológicos na especiação e na formação de fósseis. -Compreender o impacto da ação antrópica no planeta.	
Formação de Leitores	Se o aluno é capaz de: Compreender os processos cognitivos implicados no ato de ler; Identificar os princípios orientadores do ensino da decifração; Equacionar os fatores que condicionam o sucesso na aprendizagem da leitura; Criar contextos promotores do desenvolvimento de competências literárias; Reconhecer o papel da leitura literária na formação de leitores, em geral, e na educação literária, em particular.	A avaliação contínua terá por base a realização de um portefólio reflexivo, em trabalho de grupo, tendo em conta os diferentes conteúdos propostos (60%). Este portefólio incluirá uma dimensão reflexiva individual (40%). A avaliação contínua dos estudantes abrangidos com estatuto de estudante trabalhador será definida de acordo com a situação de cada estudante.
Medida e Número	Se o aluno é capaz de: Desenvolver a compreensão do processo de medição de uma grandeza, nas suas componentes fundamentais: identificação da grandeza a medir, escolha da(s) unidade(s) e sua utilização para a obtenção da respetiva medida. Aprofundar o sentido de número racional bem como desenvolver a capacidade de resolver problemas que envolvam medidas de uma grandeza. Desenvolver a componente da reflexão sobre o processo de aprendizagem vivido. Desenvolver a autonomia e a capacidade de trabalhar em grupo.	Relatório detalhado de trabalho de grupo relativo a resolução de tarefa em sala de aula: 40% Teste escrito individual: 60%
Metodologias de Investigação e Inovação em Práticas Educativas	Se o aluno é capaz de:	Participação ativa na dinâmica das aulas (20%).

	Compreender o papel da investigação na melhoria da prática docente e identificar modalidades de investigação orientadas para a intervenção e a transformação da prática. Reconhecer que o processo de investigação implica um design específico, decorrente de questões e orientado para objetivos definidos previamente. Definir a abordagem metodológica mais adequada ao objeto de estudo. Construir e aplicar instrumentos de recolha de dados adequados aos objetivos propostos. Selecionar e utilizar técnicas de análise de dados de acordo com a natureza da informação recolhida e os objetivos do estudo. Conhecer os critérios para apreciação da qualidade de uma investigação e as principais questões éticas que se colocam na investigação em Educação. Identificar as características essenciais de um relatório de investigação	Apresentação da síntese crítica individual de um artigo de investigação (80%). O trabalho incluirá a identificação dos objetivos, os principais argumentos teóricos, a metodologia, os resultados, as conclusões do estudo, seguidos de uma análise crítica pessoal.
Temas da História e Geografia de Portugal	Se o aluno é capaz de: Problematizar o património e o meio local numa perspetiva crítica no quadro de desenvolvimento de competências para uma cultura democrática. Reconhecer as potencialidades da História Local/Regional e da Geografia dos Lugares para o estudo/investigação da História e da Geografia de Portugal. Desenvolver um processo de análise histórico-geográfica a partir da construção de um quadro conceptual e metodológico e de uma problemática previamente definida. Conceber e planificar projetos de investigação, a partir de temas da História e Geografia, no quadro das competências histórico-geográficas. Construir um discurso analítico, crítico e reflexivo, sustentado no processo investigativo emergente da prática pedagógico-didática experienciada.	1. Trabalho de grupo: construção de um projeto de investigação (50%) 2. Realização de um trabalho escrito individual (50%)

Ciências Físicas e Químicas	Se o aluno é capaz de: Compreender os principais fenômenos relacionados com a evolução do Universo, desde o Big-Bang à formação da Terra. O2. Relacionar as interações entre o subsistema Sol-Terra-Lua com os seus efeitos. O3. Compreender os processos de transferência de energia entre sistemas termodinâmicos. O4. Compreender fenômenos ondulatórios num meio material como a propagação de vibrações mecânicas nesse meio, conhecer grandezas físicas características de ondas e os atributos do som. O5. Compreender a constituição básica do mundo material e as suas transformações; O6. Analisar dados recolhidos e interpretar resultados de um procedimento experimental à luz de um determinado modelo ou quadro teórico. O7. Argumentar de forma científica, utilizando um discurso lógico e racional que evidencie um pensamento crítico.	a) participação ativa dos estudantes nas atividades propostas (10%); b) elaboração e apresentação de um projeto (30%); c) realização de teste(s) escrito(s) (60%)
Comunicar em Língua Portuguesa	Se o aluno é capaz de: 1. Analisar, interpretar e sintetizar informação lida/ouvida; 2. Analisar discursos do quotidiano (nomeadamente dos média); 3. Consolidar e desenvolver conhecimentos específicos de uma das áreas disciplinares que constituem o núcleo de uma Educação Básica (Português), permitindo identificar necessidades de aquisição e/ou consolidação de conhecimentos fundamentais para a compreensão e uso da língua; 4. Expressar-se oralmente e por escrito de forma correta e adequada; 5. Comunicar ideias, problemas e soluções para públicos diversificados, evidenciando um conhecimento ajustado das variáveis implicadas nos usos da língua; 6. Argumentar e sustentar fundamentadamente uma ideia ou projeto, evidenciando um conhecimento ajustado da dimensão argumentativa da linguagem; 7. Recorrer criticamente a diversas fontes de informação.	1. Participação (oral /escrita) nas aulas presenciais e nas plataformas (20%) 2. Trabalho em grupo (componente escrita e oral) (40%) 3. Teste individual (40%) A realização de exame final é sob a forma escrita e vale 100%.
Educação Artística - Dramática	Se o aluno é capaz de: - a) Desenvolver capacidades físicas de forma a movimentar-se de forma livre e pessoal. b) Desenvolver o domínio da projeção e do volume da voz. c) Explorar a deslocação e orientação no espaço. d) Explorar a manipulação e utilização de objetos diversificados. e) Encontrar soluções criativas e inovadoras para os exercícios e trabalhos propostos. f) Responder a diferentes técnicas de estimulação criativa.	- Participação no trabalho em aula e realização das atividades propostas - 50%; - Trabalho final prático - 40%; - Trabalho final escrito individual - 10%.

	g) Utilizar criativamente o espaço, a luz, imagens, objetos, sons, e diferentes meios tecnológicos. h) Reconhecer as principais componentes da linguagem dramática. i) Utilizar a linguagem dramática como meio de expressão e comunicação.	
Fundamentos Psicológicos da Educação	Se o aluno é capaz de: Promover a aquisição de um quadro conceptual sobre a natureza do desenvolvimento psicológico (vertentes biológicas, psicoafetivas e sociais) e sobre o desenvolvimento infantil, suas etapas, desafios desenvolvimentais e contextos ambientais que o favorecem. Fornecer ferramentas que ajudem a enquadrar o ato educativo e o lugar da escola e do educador/professor nos diferentes momentos do desenvolvimento infanto-juvenil. Fornecer um quadro de referência para uma intervenção em educação atualizada e eticamente fundamentada.	1. Presença e participação nas aulas: Ponderação: 20% . 2. Dossier Pedagógico (em grupo) : este dossier reúne as sínteses da pesquisa bibliográfica e das leituras efetuadas, reflexões e comentários críticos (realizados nas aulas e pelo grupo) e a transferência dos conhecimentos para a prática. Ponderação: 40% . 3. Ficha de avaliação (individual) Ponderação: 40%
Introdução à Teoria dos Números	Se o aluno é capaz de: desenvolver o gosto pela Matemática, para que possam no futuro promover esse mesmo gosto nos seus alunos, proporcionando a articulação entre a Teoria dos Números e a vida real e incentivando-os a resolver problemas e a explicitar os processos de raciocínio; aplicar conhecimentos de conceitos, técnicas e processos matemáticos fundamentais designadamente de raciocínio matemático e a sua formalização, estruturas intuitivas conducentes à construção das noções de número, representações e significados de conceitos numéricos; desenvolver a capacidade de identificar, definir e discutir conceitos e procedimentos, bem como de aprofundar a compreensão de conexões entre eles e entre a Matemática e as outras áreas curriculares; utilizar, de forma integrada, saberes próprios da Matemática relativamente à Teoria dos Números.	a) a elaboração, individual ou em grupo, de tarefas (20%); b) a realização individual de duas frequências escritas (com a classificação mínima de 8,0 valores em cada uma) (50%) e c) Elaboração em grupos de um projeto interdisciplinar; Recurso lúdico digital interdisciplinar (30%).
Iniciação à Prática Profissional I - Contextos de Creche e Jardim de Infância	Se o aluno é capaz de compreender contextos de prática selecionados (creche) envolvendo uma articulação teórico-prática de saberes que leve à caracterização e	- Um Portefólio do percurso individual de cada estudante (70%)

	conhecimento dos contextos educativos em análise; dos seus intervenientes; das metodologias específicas que os caracterizam e da respetiva legislação de suporte.	- Apresentação oral do estágio e/ou de outros trabalhos realizados ao longo do Seminário (30%)
Biologia Humana e Saúde	Se o aluno é capaz de: O1. Mobilizar saberes sobre a importância da saúde e da sua promoção para o bem-estar individual e coletivo; O2. Reconhecer o papel das escolas como instituições promotoras de saúde e as orientações e programas da saúde escolar; O3. Conhecer a constituição e explicar o funcionamento integrado dos vários sistemas de órgãos humanos; O4. Realizar atividades práticas laboratoriais e investigativas sobre a constituição e funcionamento do corpo humano; O5. Caracterizar os tipos de acidentes infantis, conceber estratégias para a sua prevenção e conhecer procedimentos básicos de primeiros-socorros; O6. Caracterizar os comportamentos de risco e necessidades de saúde especiais das crianças; O7. Cooperar com outros em tarefas e projetos comuns sobre saúde e a sua promoção.	a) Participação ativa dos alunos nas atividades letivas a desenvolver em sala de aula (5%). b) Realização de trabalhos individuais ou em grupo (45%); c) Realização de teste(s) escrito(s) (50%)
Educação Física II	Se o aluno é capaz de: Conhecer padrão de crescimento pré-púbere e púbere. Detetar potenciais problemas posturais. Saber aplicar leis e modelos da aprendizagem motora. Saber aplicar técnicas de ensino da escrita cursiva e identificar disgrafia. Saber aplicar técnicas corporais de relaxação. Saber implementar atividades interdisciplinares baseadas em conteúdos do programa de Expressão e Educação Físico-Motora. Compreender relação entre práticas corporais tradicionais, interação social e valores identitários e de pertença. Compreender processos da semiótica motora. Identificar períodos críticos do desenvolvimento motor e indicadores desenvolvimento motor atípico. Conhecer normas essenciais de segurança dos espaços lúdicos.	Fichas de aplicação de conhecimentos (7 val.) + Projeto de estudo (13 val.). Projeto de estudo em forma de poster (template fornecido). Exames: Individual. Teste escrito de desenvolvimento, aplicativo (15 val.) + Oral com defesa de projeto de estudo (5 val.). Acesso à Oral com pontuação mínima de 8 valores no teste escrito.
Estatística e Probabilidades	Se o aluno é capaz de: O1. Explorar, analisar, interpretar e utilizar informação de natureza estatística;	A avaliação contínua baseia-se a) na realização de um teste

	O2. Selecionar e usar métodos estatísticos adequados à análise de dados; O3. Conceber e realizar investigações estatísticas de modo a interpretar e analisar resultados, formulando conjecturas a partir destes; O4. Explorar situações aleatórias que envolvam o conceito de acaso; O5. Conhecer, compreender e utilizar conceitos de probabilidades; O6. Desenvolver a capacidade de perspetivar o trabalho a desenvolver com os seus futuros alunos promovendo nestes: O6.1. a capacidade de compreender e de produzir informação estatística; O6.2. a compreensão e utilização de conceitos de probabilidades.	individual escrito, com um mínimo de 8,0 valores (50%) e b) na realização de trabalhos individuais ou de grupo (50%).
Educação Artística-Plástica II	Se o aluno é capaz de: Desenvolver o sentido lúdico, a criatividade e a expressão pessoal, incluindo linguagem específica. Aprender a organizar o espaço de trabalho e dominar técnicas e materiais de expressão plástica tridimensional. Conhecer e aplicar as TIC na resolução de problemas de natureza artística visual. Compreender a importância da escolha e observação de obras artísticas na contextualização e desenvolvimento de atividades. Realizar projetos, evidenciando capacidades de resolução de problemas, persistência e adequação.	A avaliação é contínua, realizada por frequência, de onde se valoriza a assiduidade e participação ativa nas aulas (50%). O trabalho realizado ao longo do semestre será compilado num portefólio final, de onde constem os exercícios realizados e respetivo processo, bem como os enunciados, e reflexões finais. Este objeto de avaliação é individual (50%).
Fundamentos Socioculturais da Educação	Se o aluno é capaz de: 1 - Adquirir conceitos operativos para análise em Educação Comparada; 2 - Identificar problematizações relativas à História e Filosofia da Educação; 3 - Reconhecer tendências e especificidades educativas; 4 - Identificar os principais modelos educativos que enformam historicamente os sistemas de ensino; 5 - Caracterizar algumas propostas pedagógicas apresentadas ao longo do tempo; 6 - Adquirir métodos e técnicas de recolha de dados, comentário crítico e apresentação de resultados. Módulo 2 - Sociologia da Educação. 1 - Perspetivar os principais conceitos relativos aos sistemas educativos;	Teste Escrito-80 pontos, Exposição Oral-80 pontos, Participação (leituras e preparação extra-aula + intervenção na aula)-40 pontos.

	2 - Identificar que a aprendizagem escolar é condicionada pelo processo social de sala de aula; 3 - Problematicar a relevância do habitus familiar na trajetória dos alunos; 4 - Evidenciar a importância de um processo de ensino-aprendizagem socio-contextualizado e individualizado; 5 - Perspetivar sociologicamente a situação do ensino em Portugal.	
Geografia	Se o aluno é capaz de: - Sistematizar os conhecimentos que os alunos dispõem sobre as questões geográficas e aprofundar, tanto quanto possível, esses conhecimentos, atendendo ao tempo disponível, ao nível e à natureza do curso ministrado; - Suscitar novas questões sobre a realidade espacial e redimensionar conhecimentos já adquiridos; - Traçar um quadro geral dos recursos naturais e humanos existentes, e compreender como interagem por forma a darem corpo às actuais organizações espaciais; - Motivar o estudo das questões espaciais, e compreender as necessidades de planeamento de organização espacial; - Cultivar o espírito crítico necessário ao estudo e análise de problemas tão abrangentes; - Questionar a importância dos conteúdos de carácter geográfico, especialmente a nível da compreensão do meio local, regional e nacional, nos vários níveis de ensino (Pré-Escolar; 1º ciclo do ensino básico; 2º ciclo do ensino básico).	A avaliação basear-se-á: a) na realização/apresentação de um trabalho em grupo com exposição oral, 50%; b) numa avaliação individual, constituída por uma frequência, no final do semestre, 50%.
Geometria, Grandezas e Medida	Se o aluno: Desenvolve a capacidade de descrever e representar formas geométricas bi e tridimensionais e de identificar propriedades que as caracterizam; identifica e interpreta relações espaciais e transformações geométricas; desenvolve o conceito de simetria com base no estudo das transformações geométricas;	a) na atividade desenvolvida presencialmente nas aulas e propostas de trabalho autónomo (20% da classificação final); b) na realização de dois testes escritos (80% da classificação final).
Introdução à Didática da Matemática	Se o aluno é capaz de mobilizar os seus conhecimentos matemáticos para realizar uma adequada análise dos documentos curriculares de modo a serem capazes de perspetivar o papel do professor na gestão curricular de acordo com os seus alunos e o contexto em que estão inseridos;	a) participação nas atividades propostas (30%); b) realização e apresentação, em grupo, de um trabalho envolvendo os conteúdos abordados (40%); e

		c) realização de um teste individual cuja classificação tem de ser superior ou igual a 8,0 valores (30%).
Introdução à Didática do Estudo do Meio	Se o aluno é capaz de: 1. Adquirir e mobilizar conhecimentos científicos, didáticos e curriculares necessários à conceção de abordagens didáticas que visem a aprendizagem desses alunos nas áreas das Ciências Sociais e Ciências Físico Naturais. 2. Desenvolver atitudes de rigor, reflexão crítica, curiosidade, flexibilidade, respeito pela evidência e de avaliação do impacto da ciência e tecnologia na resolução dos problemas humanos. 3. Adquirir capacidades de deteção das conceções alternativas dos seus alunos, capacidade de organizar atividades de mudança conceptual e capacidade de problematizar as questões dos alunos de forma a poder orientá-los na sua resolução. 4. Adquirir capacidade de desenvolver trabalho prático relacionado com a experimentação-investigação. 5. Adquirir capacidade de encontrar situações de aprendizagem com real significado para os alunos, além das capacidades de comunicação e argumentação.	a) participação ativa nas atividades propostas (10%); b) realização e apresentação de um trabalho de grupo (60%); c) realização de uma reflexão individual (30%).
Didáticas Específicas da Educação de Infância – Creche	Se o aluno é capaz de: Compreender a diversidade de experiências de vida das crianças por forma a assumir nas práticas educativas uma dimensão integrante das culturas das famílias e das culturas de pertença; Conhecer as orientações oficiais e o estado da arte sobre a qualidade da educação dos 0 aos 3; Compreender o modo como as crianças aprendem e o papel do/a educador/a nesse processo assegurando o bem-estar e o envolvimento das crianças e o desenvolvimento de competências pessoais e sociais; Compreender a dinâmica da relação pedagógica;	1) Participação nas aulas; 2) Trabalhos individuais e em pequeno grupo ; 3) Organização de um portefólio em pequeno grupo com evidências das aprendizagens realizadas na Unidade curricular e que fundamentam o projeto a realizar na prática pedagógica em Creche.
Investigação em Educação	Se o aluno é capaz de: 1. Analisar e discutir investigação educacional publicada. 2. Reconhecer e explicitar diferentes metodologias e técnicas de investigação em educação.	- participação nas aulas e nos trabalhos propostos (20%); - teste com consulta (com questões orientadoras para a definição do pré-projeto (50%);

	3. Identificar problemas e formular questões de investigação a partir da sua prática educativa. 4. Contextualizar o aparecimento de uma dada problemática. 5. Pesquisar e discutir o(s) quadro(s) teórico(s) subjacente(s) a uma problemática. 6. Desenvolver a capacidade de utilizar metodologias de investigação em educação. 7. Desenvolver a capacidade de analisar resultados de uma pesquisa centrada na prática. 8. Elaborar considerações gerais que tenham implicação no seu conhecimento profissional e na sua prática.	- leitura e análise de um trabalho académico (dissertação ou tese) (30%).
Temas de Matemática	Se o aluno é capaz de: O1. Desenvolver o sentido de número, a compreensão dos números e das operações e a capacidade de cálculo mental e escrito; O2. Aprofundar o pensamento algébrico, bem como a capacidade de representar situações matemáticas e não matemáticas; O3. Aprofundar o sentido espacial, com destaque para a visualização e para a compreensão de propriedades de figuras geométricas no plano e no espaço, a noção de grandeza e respetivos processos de medida; O4. Desenvolver a capacidade de ler e interpretar dados organizados na forma de tabelas e gráficos, assim como de os recolher, organizar e representar de modo a resolver problemas em contextos variados.	A avaliação por frequência basear-se-á: a) na realização de um trabalho de projeto, em grupo, acompanhado presencialmente pelo docente, e respetiva discussão (50%); b) na realização um teste escritos (50%).
Educação para a Cidadania	Se o aluno é capaz de: O1) Conhecer conceitos básicos de ética e deontologia O2) Analisar códigos deontológicos O3) Conhecer as principais teorias éticas O4) Debater a carreira docente O5) Conhecer metodologias de clarificação de valores e educação para a cidadania O6) Debater problemas de ética na prática contemporânea O7) Discutir dilemas e problemas éticos decorrentes da prática educativa O8) Conceber e desenvolver projetos de intervenção ao nível da promoção e clarificação de valores	Nesta unidade curricular a carga média de trabalho autónomo (75h) é distribuída da seguinte forma: estudo da bibliografia e documentação de suporte para os momentos de avaliação (20h), pesquisa para trabalho de grupo e outras apresentações (25h); trabalho de grupo (15h) preparação de trabalhos para apresentação em sala de aula (15h).

Ambiente e Património Geológico	Se o aluno é capaz de: 1.Relacionar o tempo geológico com os acontecimentos geohistóricos. 2.Descrever as principais etapas da tabela cronostratigráfica. 3.Descrever os principais acontecimentos da Geohistória e da evolução da vida. 4.Relacionar os fósseis com os principais acontecimentos da Geohistória. 5.Identificar os principais tipos de minerais e de rochas. 6.Compreender o significado de geodiversidade e geoconservação. 7.Identificar áreas protegidas, geossítios e roteiros geológicos em Portugal. 8.Conhecer mecanismos e estratégias de gestão e valorização das áreas protegidas e dos geossítios. 9.Explicar causas, consequências, formas de prevenção e de remediação das mudanças ambientais e dos impactos antropogénicos sobre o ambiente. 10.Argumentar de forma científica, utilizando um discurso que evidencie um pensamento crítico e que contribua para a proteção e conservação da natureza e para a resolução de problemas ambientais do quotidiano.	a) participação ativa dos estudantes (10%); b) realização de trabalhos individuais ou em grupo, práticos, teóricos ou teórico-práticos, sobre diferentes temáticas (50%); c) realização de testes ou outros elementos de avaliação escritos (40%).
Temas de Matemática	Se o aluno é capaz de: O1. Desenvolver o sentido de número, a compreensão dos números e das operações e a capacidade de cálculo mental e escrito; O2. Aprofundar o pensamento algébrico, bem como a capacidade de representar situações matemáticas e não matemáticas; O3. Aprofundar o sentido espacial, com destaque para a visualização e para a compreensão de propriedades de figuras geométricas no plano e no espaço, a noção de grandeza e respetivos processos de medida; O4. Desenvolver a capacidade de ler e interpretar dados organizados na forma de tabelas e gráficos, assim como de os recolher, organizar e representar de modo a resolver problemas em contextos variados.	A avaliação de frequência tem por base: a) o processo e produto final resultante da realização individual de um conjunto de tarefas propostas pelo docente enquadradas pelos respetivos temas em estudo ao longo da UC (30%), e b) a realização de um teste escrito no final do semestre (70%).
Estudo do Meio Físico e Social	Se o aluno é capaz de: 1. Perspetivar os processos de construção social da identidade pessoal. 2. Identificar como se organiza o meio social envolvente: família e escola. 3. Estudar elementos de demografia portuguesa e as suas consequências para a estrutura da nossa sociedade. 4. Percecionar a constituição de uma sociedade multicultural. 5. Compreender a repartição territorial da população portuguesa. 6. Identificar as grandezas principais que descrevem as ondas sonoras. 7. Aplicar as leis de Newton para resolver problemas algébricos de movimento unidirecional. 8. Compreender os diferentes tipos de movimento e a forma das trajetórias. 9. Interpretar resultados de um procedimento	a) participação nas atividades letivas (10%); b) realização de um teste (50%); c) realização e apresentação de um trabalho (de grupo ou individual) (40%). Caso o teste decorra na modalidade a distância, esta prova poderá incluir uma componente oral.

	experimental à luz de um determinado modelo ou quadro teórico. 10. Argumentar de forma científica, utilizando um discurso que evidencie um pensamento crítico e que contribua para a resolução problemas do quotidiano.	
Investigação em Educação	Se o aluno é capaz de: O1. Analisar e discutir investigação educacional publicada. O2. Reconhecer e explicitar diferentes metodologias e técnicas de investigação em educação. O3. Identificar problemas e formular questões de investigação a partir da sua prática educativa. O4. Contextualizar o aparecimento de uma dada problemática. O5. Pesquisar e discutir o(s) quadro(s) teórico(s) subjacente(s) a uma problemática. O6. Desenvolver a capacidade de utilizar metodologias de investigação em educação. O7. Desenvolver a capacidade de analisar resultados de uma pesquisa centrada na prática. O8. Elaborar considerações gerais que tenham implicação no seu conhecimento profissional e na sua prática.	Componente individual: - participação nas aulas e nos trabalhos aí propostos (20%); teste (50%); Componente de par/grupo: leitura e análise de um trabalho académico (dissertação ou tese) (30%).
Complementos de Matemática	Se o aluno é capaz de: O1. Desenvolver uma atitude positiva relativamente à atividade matemática; O2. Apreciar a beleza da Matemática, não apenas a que reside na elegância do seu formalismo, mas também a que emerge das suas representações e aplicações. O3. Compreender os conceitos matemáticos fundamentais relativamente a aspetos centrais da teoria de números, dos números racionais e das transformações geométricas; O4. Compreender os fundamentos subjacentes aos procedimentos matemáticos e mobilizar e articular diferentes conhecimentos para os justificar; O5. Sejam capazes de utilizar, de forma integrada, os conhecimentos na resolução de problemas, evidenciando capacidades de raciocínio e de comunicação matemáticos.	A avaliação por frequência basear-se-á: a) na realização de um trabalho de projeto, em grupo, acompanhado presencialmente pelo docente, e respetiva discussão (50%); b) na realização um teste escritos (50%).
Didática da Matemática I	Se o aluno é capaz de: O1. Compreender aspetos conceptuais fundamentais da Didática da Matemática, tendo em vista o processo de ensino-aprendizagem; O2. Analisar o currículo de Matemática e perspetivar a sua articulação com outras áreas de conhecimento;	A avaliação por frequência envolve: a) Na assiduidade e participação ativa dos alunos nas atividades letivas a desenvolver em sala de aula (30%); b)

	O3. Analisar e refletir sobre abordagens didáticas para o ensino dos temas matemáticos, focando-se no desenvolvimento do conhecimento de conceitos e procedimentos e no desenvolvimento de capacidades de comunicação e raciocínio matemáticos e de resolução de problemas; O4. Analisar a natureza das tarefas e explorar/construir materiais didáticos, com visa à promoção da aprendizagem, ao trabalho com diferentes representações e ao estabelecimento de conexões; O5. Refletir sobre o papel do professor e dos alunos no trabalho da aula; O6. Analisar e refletir sobre problemas da sala de aula e dificuldades mais comuns dos alunos na aprendizagem da Matemática; O7. Planificar e implementar situações de aprendizagem fundamentadas em propostas didáticas inovadoras.	Trabalhos individuais ou em grupo (70%).
Educação para a Cidadania	Se o aluno é capaz de refletir e debater sobre questões éticas e métodos de educação em valores e de educação para a cidadania.	Registos de participação - ponderação de 20%; conceção e apresentação de trabalhos em contexto de aula, de onde se destaca neste módulo: i) uma produção escrita individual, sobre os conteúdos em desenvolvimento (realizado presencialmente em sala de aula) - ponderação de 40%; ii) uma apresentação (em grupo) sobre a(s) dimensão(ões) ética(s) presente(s) nos projetos de estágio - ponderação de 40%;.
Investigação na Prática de Ensino Supervisionada I	Se o aluno é capaz de: O1. Desenvolver competências de investigação no contexto da prática de ensino supervisionada. O2. Aprofundar conhecimentos sobre métodos e técnicas de investigação em educação. O3. Aplicar conhecimentos adquiridos na unidade de investigação em educação.	- participação nos seminários temáticos e realização de atividades propostas (portefólio grupo) - 20%; - apresentação do projeto de pesquisa para Relatório final (trabalho individual) - 80%.

	O4. Organizar e analisar dados recolhidos nos contextos de estágio - 1.ºCEB e/ou 2.ºCEB. O5. Elaborar considerações fundamentadas, pertinentes para o seu conhecimento profissional e a sua prática educativa. O6. Elaborar o Relatório de Estágio: Estrutura e Redação - preparação.	
Didática da História e Geografia I	Se o aluno é capaz de: - adquirir conhecimentos e desenvolver competências específicas na área da didáctica da história e da geografia. - reflectir sobre a importância da didáctica da história e da geografia na construção dos valores, conhecimentos, capacidades e competências do âmbito da história e da geografia; - trocar experiências e conhecimentos sobre os procedimentos de natureza didáctica que melhor se adequam aos diferentes processos de ensino/aprendizagem;	Avaliação basear-se-á num trabalho individual a realizar após a conclusão da unidade curricular
História e Geografia de Portugal I	Se o aluno é capaz de: -Adquirir conhecimentos em História de Portugal; -Identificar fontes, métodos e técnicas adequadas, e desenvolver competências específicas para a investigação em História; -Reconhecer a importância da História na construção de valores, conhecimentos, capacidades; - Consolidar os conhecimentos e as competências geográficas existentes; - Aprofundar a literacia geográfica sobre o território português; - Compreender as potencialidades, limitações e riscos que o território português apresenta, tendo em consideração a satisfação das necessidades da sociedade portuguesa.	. A avaliação basear-se-á na participação activa (20%) nas sessões e em duas recensões individuais (uma focada nas questões históricas e outra nas questões geográficas) (40%+40%) a realizar após a conclusão da unidade curricular, para além da participação.
Investigação na Prática de Ensino Supervisionada I	Se o aluno é capaz de: 1. Desenvolver competências de investigação no contexto da prática de ensino supervisionada. 2. Aprofundar conhecimentos sobre métodos e técnicas de investigação em educação. 3. Aplicar conhecimentos adquiridos na unidade de investigação em educação.	Participação nos seminários e realização das atividades propostas - 100%.
História e Geografia de Portugal II	Se o aluno é capaz de: -Adquirir conhecimentos em História de Portugal. -Identificar fontes, métodos e técnicas adequadas, e desenvolver competências específicas para a investigação em História. -Reconhecer a importância da História na construção de valores, conhecimentos, capacidades. - Consolidar os conhecimentos e as competências geográficas existentes; - Aprofundar a literacia geográfica sobre o território português;	A avaliação basear-se-á num trabalho individual a realizar após a conclusão da unidade curricular, para além da participação.

	- Identificar os diferentes padrões de organização do território, consubstanciados nas diferentes paisagens, originados pelos diferentes modos de vida da sociedade portuguesa; - Analisar os impactes da sociedade portuguesa no território tendo em conta a sustentabilidade na gestão dos recursos naturais e também as políticas de conservação e de proteção da natureza.	
Investigação na Prática de Ensino Supervisionada II	Se o aluno é capaz de: 1. Desenvolver competências de investigação no contexto da prática de ensino supervisionada. 2. Organizar e analisar dados recolhidos nos contextos de estágio. 3. Elaborar considerações fundamentadas pertinentes para o seu conhecimento profissional e a sua prática educativa. 4. Elaborar e apresentar publicamente o Relatório de Estágio.	Apresentação e defesa pública do Relatório de Estágio - 100%.
Geografia de Portugal	Se o aluno é capaz de: 1. Conhecer a evolução geológica sumária da Península Ibérica, Portugal Continental e Ilhas. 2. Caracterizar as Unidades morfo-estruturais, na sua génese, evolução e individualidade. 3. Compreender as características climáticas do País, circulação geral da atmosfera, estados de tempo, especificidades. 4. Compreender o território nacional: a população e as actividades. 5. Analisar o território de forma integrada relacionando o quadro geográfico e social. 6. Compreender a diversidade de processos de desenvolvimento territorial em Portugal.	Trabalho de Investigação 20% Relatórios Práticos 10% Apresentação Oral do Trabalho 10% Frequências Escritas 50%
Matemática- Números e Cálculo	Se o aluno é capaz de: Desenvolver a capacidade de utilização da matemática como ferramenta para Interpretar e Intervir em problemas da vida real. Desenvolver a capacidade de entender de forma clara um enunciado matemático e a "capacidade de comunicar de forma clara e sem ambiguidade num contexto matemático. Consolidar e desenvolver conhecimentos específicos da área da Matemática que sirvam de suporte a uma prática pedagógica adequada.	Duas provas escritas
Educação e Expressão Plástica	Se o aluno é capaz de:	Trabalhos práticos (20%);

	Conhecer e utilizar adequadamente os principais meios, materiais e técnicas de expressão plástica. Desenvolver uma atitude reflexiva, criativa e inventiva de forma a abordar os programas de Expressão Plástica com sentido inovador. Conciliar aprendizagem e informação a fim de alcançar novas linguagens plásticas. Desenvolver as capacidades de observação, interrogação e interpretação. Identificar o papel da expressão plástica e da sua ludicidade, nas múltiplas vertentes, tendo em vista o desenvolvimento do indivíduo e a sua capacidade de se situar no mundo que o envolve. Sensibilizar e capacitar para o uso de técnicas activas (num processo de acção/reflexão) na relação com outros indivíduos. Fomentar o trabalho a partir da espontaneidade e da criatividade, de modo a aplicar os conhecimentos adquiridos em novas situações.	Dossier individual de trabalho (70%) Assiduidade(10%)
Morfologia do Português	Se o aluno é capaz de: - Compreender o lugar da morfologia na gramática; - Desenvolver a capacidade de reflexão, de problematização e de análise crítica, tomando por objeto, sobretudo, a componente morfológica da língua portuguesa; - Conhecer diversas definições de palavra e a especificidade deste conceito em morfologia; - Compreender o que distingue a análise morfológica da descrição dos processos de formação de palavras.	1. Frequência 60% 2. Participação e trabalhos em aula 25% 3. Apresentação oral 15%
Metodologia da Investigação Educacional	Se o aluno é capaz de: Reconhecer, enunciar e discutir as principais características da investigação científica. Descrever as fases do processo de elaboração do processo de investigação científica. Conhecer as principais características da investigação quantitativa e qualitativa. Adequar os diferentes métodos de amostragem de forma pertinente. Planear e analisar criticamente trabalhos científicos. Formular corretamente os problemas de investigação. Conceber os instrumentos de recolha de dados adequados. Avaliar os trabalhos de investigação em função dos ditames éticos. Elaborar trabalhos científicos.	1. Participação solicitada - 10%; 2. Trabalho escrito e apresentado oralmente - 40%; 3. Trabalho escrito realizado na aula - 50%.
Ciências Naturais	Se o aluno é capaz de: Adquirir uma sólida cultura científica; Adquirir capacidades e hábitos relacionados com o trabalho científico e pedagógico; Adquirir a capacidade de estabelecer relações entre os diferentes domínios das ciências naturais; Conhecer as estruturas físicas da terra e a sua diversidade; Explicar as interações entre os diversos elementos do meio físico; Comparar concepções científicas; Explicar leis científicas.	1. Relatórios Práticos 40% 2. Fichas de avaliação (2) 50% 3. Assiduidade 10%

Probabilidades e Estatística	Se o aluno é capaz de: -Compreender os conceitos e princípios básicos da Estatística e Probabilidades; - compreender métodos e técnicas de análise de dados; -aplicar e expor conceitos e técnicas estatísticas -realizar pequenos estudos estatísticos que contemplem: definição do problema, planificação do processo de resolução, recolha de dados, organização e apresentação dos mesmos.	Realização de duas frequências.
Morfologia do Português	Se o aluno é capaz de: - Compreender o lugar da morfologia na gramática; - Desenvolver a capacidade de reflexão, de problematização e de análise crítica, tomando por objeto, sobretudo, a componente morfológica da língua portuguesa; - Conhecer diversas definições de palavra e a especificidade deste conceito em morfologia; - Compreender o que distingue a análise morfológica da descrição dos processos de formação de palavras.	1. Frequência 60% 2. Participação e trabalhos em aula 25% 3. Apresentação oral 15%
Expressão e Educação Dramática	Se o aluno é capaz de: Conhecer a importância da expressão dramática no desenvolvimento global da personalidade da criança e, como ferramenta lúdico-pedagógica no trabalho do educador/professor; Comunicar e expressar, através da linguagem dramática, em pequeno e em grande grupo, as suas percepções, emoções e sentimentos; Proporcionar um conhecimento de si próprio, do outro e do mundo que o envolve, através de um processo de experimentação e descoberta; Interpretar e construir diferentes personagens como forma de desenvolver a criatividade, imaginação, a comunicação e a expressividade; Promover o desenvolvimento da autonomia pessoal, baseada numa consciência crítica dos interesses e valores e no conhecimento das capacidades e aptidões próprias; Possibilitar aos alunos a resolução de problemas na representação de acções dramáticas, através dos elementos da dramatização: personagens, conflitos, espaço-tempo, argumento – tema; Estimular os alunos a elaborarem um trabalho confiante, espontâneo e criativo na área da expressão dramática; Proporcionar-lhes novas metodologias de trabalho no processo de ensino/aprendizagem da Expressão dramática;	evolução da capacidade de jogo, de descoberta, exploração e utilização criativa dos elementos da linguagem dramática nas composições dramáticas (45%); planificação de uma aula de expressão dramática (10%); dramatização final (15%);diário de bordo: descrição dos exercícios vivenciados em sala de aula, objectivos, dificuldades sentidas,pontos positivos) (30%).
Tecnologia Educativa	Se o aluno é capaz de: conhecer princípios básicos de informática; demonstrar sensibilidade para as potencialidades e limites da informática nas relações humanas; conhecer princípios	Participação 10 Frequência 30 Portfólio:

	fundamentais sobre a utilização de computadores como auxiliares no processo ensino-aprendizagem; aplicar as tecnologias da informação em contexto pedagógico; conhecer elementos fundamentais sobre telecomunicações e ‘redes globais’; conhecer as características e potencialidades de programas de processamento de texto, sistemas de gestão de bases de dados, folhas de cálculo e apresentações multimédia; conhecer noções fundamentais sobre funcionamento, avaliação e seleção de software educativo; utilizar o computador como veículo de informação; reconhecer os limites e capacidades das TIC.	Recurso didático – 20% Projeto on-line – 30% Apresentação on-line – 10% 60
Matemática – Álgebra e funções	Se o aluno é capaz de: 1. Resolver, interpretar e criticar a solução de equações, inequações e sistemas de equações. 2. Traduzir o enunciado de um problema da linguagem corrente para a linguagem matemática. 3. Reconhecer uma função afim representada por um esquema, tabela, expressão analítica ou gráfico e interpretar e resolver problemas reais, envolvendo o estudo de funções. 4. Modelar e resolver situações envolvendo sucessões numéricas. 5. Reconhecer situações em que os modelos de progressões geométricas ou aritméticas sejam adequados e resolver os problemas daí decorrentes.	Três provas escritas
Estudo do Meio Social	Se o aluno é capaz de: Desenvolver competências relacionadas com as técnicas de investigação no domínio do estudo do meio; compreender a organização do espaço em função das actividades sociais dos grupos humanos; identificar as principais características dos elementos do Meio Social; Compreender as actividades económicas como fenómenos espaciais de refuncionalização e organização do espaço, a diferentes escalas. Clarificar conceitos relacionados com outras áreas científicas, fundamentais para a explicação e compreensão dos fenómenos sociais no meio local, regional ou comunitário; Conhecer diferentes estratégias metodológicas de ensino do estudo do meio.	Preparação e apresentação oral de conteúdos 10% Trabalho escrito 40% Frequência 50 %
Literatura e Cultura Portuguesa	Se o aluno contextualiza a literatura e a cultura portuguesa em sua evolução histórico desenvolvendo e consolidando as competências de leitura críticas.	2 testes escritos (70%) Trabalhos individuais (30%)
Formação Pessoal e Social	Se o aluno é capaz de: Caraterizar a dinâmica multidimensional do desenvolvimento infanto-juvenil Aplicar os princípios do desenvolvimento no contexto pedagógico-didático	Frequência escrita 40% Portfólio de Trabalhos 60%

	Compreender os valores e os princípios de uma cidadania ativa Identificar os fundamentos da inclusão Caracterizar as perspectivas da educação para a sustentabilidade Compreender os princípios da educação para o empreendedorismo Elaborar propostas de aplicação das perspectivas educacionais ao contexto pedagógico-didático Refletir sobre a importância e exequibilidade da área de Formação Pessoal e Social na Infância Relacionar inter e transversalmente a Formação Pessoal e Social com as diversas áreas curriculares do Ensino Básico Desenvolver atitudes críticas e pessoais sobre as temáticas da Formação Pessoal e Social	
Expressão e Educação Físico-Motora	Se o aluno é capaz de: Fortalecer as competências no domínio da Expressão Físico – Motora; Interpretar e analisar o programa da Expressão Físico-Motora do 1º CEB; Experimentar situações de interdisciplinaridade; Planificar sessões práticas de Expressão Físico-Motora.	Assiduidade e participação ativa durante as aulas, tendo em conta o empenho e motivação 10%, aplicação prática dos conteúdos e a criatividade do aluno 20%. Avaliação teórica – Elaboração de um portefólio grupo, no qual deve constar os relatórios das aulas, os planos das aulas lecionadas pelos grupos, respetivas reflexões e alguma pesquisa bibliográfica 25%. Avaliação prática - Planificação e elaboração dos planos de aula (em grupo) de acordo com os temas/objetivos apresentados 15%. Apresentação das aulas práticas planificadas 30%.
Didática do Estudo do Meio	Se o aluno é capaz de: Compreender a relevância de uma adequada educação em ciências, de modo a mobilizar para uma intervenção inovadora no ensino das ciências; Aprofundar práticas	1. Trabalho de Investigação 45% 2. Ficha de avaliação 45% 3. Assiduidade 10%

	pedagógicas de abordagem das ciências; Promover competências para a organização e gestão das orientações curriculares do Conhecimento do Mundo e Estudo do Meio em função dos contextos educativos e das necessidades da diversidade dos alunos; Promover competências para a planificação de atividades curriculares interdisciplinares; Analisar procedimentos de recolha direta e indireta de dados e de relacionamento com o meio físico e social; Promover a reflexão sobre as interações ciência/tecnologia/sociedade e ambiente; Fomentar a organização e coordenação de projetos educativos em ciências; Desenvolver uma atitude de interesse, apreciação e gosto pela ciência e pelo seu ensino.	
Didáctica das Expressões	Se o aluno é capaz de: Conhecer as competências específicas da expressão plástica no Pré-escolar e 1º Ciclo que constam no Currículo Nacional do Ensino Básico. Conhecer os métodos e estratégias adequadas ao ensino/aprendizagem. Planificar as actividades de expressão plástica de acordo com os conteúdos, objectivos, actividades e avaliação, conhecer os procedimentos necessários à implementação de actividades de expressão plástica no contexto do Pré-Escolar e 1º Ciclo. Aplicar os conhecimentos adquiridos anteriormente. Os formandos serão avaliados pela qualidade dos conhecimentos e da concentração/atenção, colaboração, intervenção, interpretação; reflexão e espírito crítico; criatividade.	Trabalhos teóricos de tipo análise de texto em formato seminário. Elaboração de uma planificação devidamente fundamentada, tendo como referência as reflexões das aulas e a bibliografia apresentada.
Biologia Humana	Se o aluno é capaz de: Conhecer a anatomofisiologia dos sistemas do organismo; Compreender a articulação entre estrutura-função; Compreender o mecanismo de regulação do organismo; Compreender como os diversos sistemas do organismo humano se integram e se interligam de modo a permitir o equilíbrio homeostático do organismo e ainda a perpetuação da espécie; Relacionar fatores biofisiológicos e comportamentais com a saúde; Realizar trabalhos laboratoriais; Desenvolver o espírito crítico e o raciocínio lógico; Desenvolver capacidades de organização e avaliação crítica de informação relacionada com as investigações recentes da área.	duas fichas de avaliação de conhecimentos (60%) e elaboração de relatórios das atividades laboratoriais (30%) e valorização da assiduidade participativa (10%).
Literatura para a infância	Se o aluno é capaz de refletir sobre a literatura infantojuvenil e literatura para a infância	Presença obrigatória em 2/3 das aulas (70%) Trabalho em grupo (20%)

		Trabalhos escrito e orais individuais (10%)
Tecnologia na educação da matemática	Se o aluno é capaz de refletir e problematizar a utilização das tecnologias no processo de ensino da Matemática	Trabalhos escritos (50%) Teste (50%)
Sociologia da Educação	Se o aluno é capaz de: Desenvolver uma sensibilidade crítica e de problematização constante face ao conhecimento e vivências quotidianas numa perspetiva científica da realidade social. Descrever os fatores condicionantes da interação escola-sociedade. Analisar as diferentes perspetivas sobre a inclusão – Da Sociedade à Educação e da Educação à Sociedade? Compreender a educação como um campo privilegiado de entendimento dos processos que conduzem à inclusão e à exclusão.	a) Prova Escrita, onde serão avaliadas sumativamente as componentes teóricas e práticas da unidade curricular (60%); b) Trabalho de Investigação Bibliográfica realizado, apresentado e discutido pelo grupo, com o tema as “Perspetivas sobre a Inclusão – Da Educação à Sociedade” (40%).
Didática da Matemática	Se o aluno é capaz de: Proporcionar um conjunto de experiências que contribuem para que os futuros professores apreendam técnicas e métodos de ensino facilitadores da aprendizagem. Reconhecer diferentes abordagens, assim como, diferentes materiais e ferramentas para o ensino da Matemática. Explorar situações concretas, diversificadas e significativas dando especial ênfase a conceitos e estratégias adequadas ao ensino da matemática. Desenvolver a capacidade de análise da prática profissional dos futuros professores e promover a reflexão em torno de questões inerentes a essa prática, em particular, a situações de ensino-aprendizagem da Matemática. Promover a integração de diversos saberes disciplinares, nomeadamente da Matemática e das Ciências da Educação, de forma a torna-los relevantes para a prática profissional.	Realização e apresentação de trabalho de grupo relativo a cada um dos três ciclos de ensino: Educação Pré-Escolar, 1ºCEB e 2ºCEB
Português na Educação Pré-Escolar e no 1º CEB	Se o aluno é capaz de: 1. Compreender as condições de emergência da escrita e da leitura, em contexto pré-escolar e de 1º ciclo; 2. Reconhecer a importância da oralidade, em termos da sociedade e do ambiente educativo; 3. Conhecer textos literários da tradição oral e de autor, do ponto de vista da fruição estética e do desenvolvimento da linguagem; 4. Desenvolver a capacidade de apreensão do significado da mensagem (em palavras, frases e texto); 5. Sistematizar atividades do processo de escrita, como planificação,	1. Trabalhos escritos em situação de aula 50% (10 valores) 2. Frequência 50% (10 valores)

	textualização e revisão; 6. Desenvolver a consciência linguística, sobretudo a nível fonético-fonológico, morfológico e sintático	
Matemática na Educação Pré-Escolar e no 1.ºCEB	Se o aluno é capaz de: a) Identificar e relacionar os conceitos matemáticos elementares que as crianças constroem; b) Analisar e desenvolver situações e atividades relacionadas com conhecimentos matemáticos elementares c) Explorar científica e pedagogicamente materiais na aquisição e desenvolvimento do conhecimento matemático d) Desenvolver estratégias pedagógicas adequadas a uma boa aprendizagem de conceitos matemáticos na resolução de problemas nos diferentes níveis etários do pré-escolar e do 1.º ciclo do ensino básico. e) Desenvolver atitudes positivas em relação à Matemática que possibilitem a análise crítica, a inovação, investigação pedagógica e a reflexão sobre a prática desenvolvida.	1. Quatro apresentações de uma atividade para a sala de aula (uma por cada capítulo) 2. Quatro testes de avaliação com a duração de uma hora
Expressões (plástica, musical, dramática, físico, motora)	Se o aluno é capaz de: Conhecer as competências específicas das expressões na educação Pré-escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico; Desenvolver a cultura artística, motora, social e humana, o sentido estético e a cultura geral.	Trabalhos de componente teórico prática Frequência Participação nas aulas
Estudo do Meio na Educação Pré-escolar e no 1º CEB	Se o aluno é capaz de: Desenvolver a literacia científica dos alunos quanto a conceitos, processos e fenómenos do meio envolvente; Caracterizar diferentes formas de relacionamento entre o ser humano e o ambiente e interpretar problemas ambientais numa perspetiva de sustentabilidade; Aplicar conhecimentos fundamentais de ciências naturais em novas situações; Contactar com novas situações que são simultaneamente ocasiões de descoberta e de exploração do mundo; Distinguir os diferentes materiais que compõem o Planeta Terra; Compreender a importância de conhecer o passado, de modo a perspetivar o futuro, adquirindo competências no domínio estrutural do tempo histórico e conhecendo a História de Portugal de modo diacrónico e sincrónico	Provas escritas de avaliação de conhecimentos (50%); participação ativa nas aulas e elaboração de relatórios (30%) e de pequenos trabalhos de pesquisa orientado pelo professor, nos quais possam aplicar os conhecimentos adquiridos (20%)
Didática da Matemática	Se os alunos são capazes de ver a Matemática para além do cálculo, identificando nela significados e a sua natureza problemática, consigam ver o papel formativo e essencial da prática de resolução de problemas e de investigações matemáticas, bem como conhecer a evolução curricular na disciplina de Matemática até aos nossos dias.	Serão realizados e apresentados trabalhos relacionados com os conceitos matemáticos aprofundados no decorrer do semestre sobre os dois ciclos de ensino: Educação Pré-Escolar e 1ºCEB

Recursos Didáticos em Educação Pré-escolar e no 1º CEB	Se o aluno é capaz de: Conhecer a tipologia e diversidade de recursos didáticos na educação pré-escolar e no 1º CEB; Elaborar materiais didáticos para a educação pré-escolar e 1º CEB; Aplicar materiais didáticos na educação pré-escolar e no 1º CEB; Operacionalizar práticas favorecedoras de aprendizagens significativas na educação pré-escolar e no 1º CEB.	Participação – 10%; 2. Trabalho escrito - 50%; 2. Apresentação oral do trabalho - 40%)
Investigação em Educação	Se o aluno é capaz de: Reconhecer, enunciar e discutir as principais características da investigação científica. Descrever as fases do processo de investigação científica. Conhecer as principais características dos paradigmas de investigação. Adequar os diferentes métodos de amostragem de forma pertinente e oportuna. Planear e analisar criticamente trabalhos científicos. Formular problemas de investigação. Conceber os instrumentos de recolhas de dados adequados. Elaborar trabalhos/artigos com rigor científico.	A classificação final resulta da apresentação e avaliação de um trabalho de pesquisa individual (100%).
Escola, Sociedade e Educação Não Formal	Se o aluno compreende e distingue situações e processos educativos formais, não formais e informais; identifica instituições, organizações e formas educativas e curriculares; compreende as funções sociais e educativas das diferentes formas educativa e o modo como se interpenetram e complementam; analisa as práticas socioeducativas a partir das múltiplas dimensões e características da educação; emite opinião crítica sobre o significado e as funções sociais das diferentes formas de educação	Portefólio para a avaliação em grupo Teste escrito
Números, Relações e Propriedades	Se os alunos consolidam e ampliam seu conhecimento matemático no que respeita aos diferentes tipos de números; desenvolvem o sentido de número; analisam regularidades numéricas e explorar padrões; elaboraram e provam conjecturas; efetuam demonstrações matemáticas por indução e dedução; desenvolvem a capacidade de pesquisa, exploração, investigação e resolução de problemas; estabelecem conexões entre os números e outros domínios da Matemática, em particular, a Álgebra e a Geometria; exploraram recursos diversificados, nomeadamente materiais manipuláveis e a calculadora	Duas provas presenciais e individuais realizadas, cada uma, de forma sequencial em vários momentos distintos
Linguística Portuguesa	Se o aluno compreende princípios gerais de funcionamento da língua portuguesa; sistematiza conhecimentos com o apoio de metalinguagem apropriada; desenvolve hábitos de observação da atividade linguística e de reflexão sobre a língua.	Uma prova escrita de avaliação sumativa - 50 %; Um trabalho de investigação e aplicação - 50 %.
Educação Física	Se o aluno analisa o Processo de Desenvolvimento Motor e Crescimento; fatores que os influenciam; fases e estádios das habilidades motoras, sua evolução nas	3xTeste escrito 2xTrabalhos Realizados

	componentes estruturais, motoras, precetivocinéticas e cognitivas; compreende as leis e os princípios que regulam o crescimento e o desenvolvimento motor; distingue as etapas do desenvolvimento motor e identificar as características mais relevantes em cada fase; compreende actividades motoras que potenciem o desenvolvimento motor; sabe utilizar adequadamente os recursos materiais e de espaço para promover a evolução do desenvolvimento motor; compreende as teorias de aprendizagem que melhor se adequem à aquisição de competências motoras.	Participação
História de Portugal	Se o aluno distingue as diferentes perspetivas históricas orientadas para a realidade portuguesa; aprofunda conhecimentos de natureza factual e temporal na História de Portugal; compreende quadros teóricos, conceptuais e metodológicos relevantes para a ação dos futuros profissionais em educação; compreende atores políticos, económicos e sociais fundamentais ao desenvolvimento de Portugal; identificar os principais dispositivos promotores da construção de uma consciência nacional; desenvolve atitudes e valores sociais necessários ao exercício da cidadania; realiza procedimentos de investigação autónoma, responsável e criativa; comunica ideias de forma eficaz, usando vários suportes	Teste (60%) Assiduidade e a participação nas aulas dadas (5%) Trabalho prático com apresentação e defesa (obrigatório) em contexto de sala de aula (35%).
Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem	Se o aluno realça o contributo das teorias do desenvolvimento para a fundamentação da ação educativa; adquire conhecimentos básicos no âmbito do desenvolvimento cognitivo, moral e socio-afetivo dos jovens; compreende em que medida os contextos sociais próximos -família, escola, comunidade, influenciam o desenvolvimento global e o ajustamento psicossocial da criança e dos jovens.	Trabalhos de grupo realizados em sala de aula e num estudo de caso alicerçado sobre um dos modelos teóricos estudados, com exposição na sala de aula, de forma a gerar o debate no grande grupo.
Educação para a Saúde	Se o aluno compreende e utiliza adequadamente os conceitos relacionados com a saúde e a sua promoção; compreende a natureza, o papel e os objetivos da educação para a saúde; compreende os fatores de risco e de proteção da saúde associados a atitudes e estilos de vida; desenvolve atitudes críticas face a comportamentos inadequados no que respeita à promoção da saúde; recompreende a importância da adoção de estilos de vida saudáveis nas instituições e nos espaços de lazer como importante fator salutogénico; recompreende a importância da participação ativa dos educadores e outros membros da comunidade, na criação de condições que permitam desfrutar de melhores níveis de saúde e qualidade de vida; desenvolve competências	Teste individual (50%) Projeto de Intervenção em Educação para a Saúde (50%)

	que permitam conceber, implementar e avaliar projetos de educação para a saúde nas escolas do ensino básico.	
Literatura e Cultura Portuguesas	Se o aluno caracteriza as primeiras manifestações da literatura portuguesa; demonstra que os Descobrimentos, enquanto verdadeiro contributo português para o Renascimento, proporcionaram a emergência de géneros literários díspares que evidenciam a experiência, o contacto com o Outro e o exótico; entende que Liberalismo e Romantismo partilharam valores ideológicos; analisa o empenhamento cultural da 1.ª geração romântica; analisa estéticas e autores de ficção e de poesia da 2.ª metade do século XX. Apreender o conceito de cultura; entende a modelação cultural portuguesa tendo por base as heranças greco-latina e judaico-cristã; identifica as grandes regiões culturais da terra portuguesa; caracteriza a variedade e unidade cultural portuguesa atendendo a distintas manifestações de cultura; entende o impacto dos Descobrimentos na alimentação e nos hábitos alimentares dos séculos XVI e XVII; caracteriza culturalmente o país atendendo a três eixos: cantares, artesanato e gastronomia; identifica traços da herança cultural portuguesa em distintas regiões do globo, relacionando-os com a expansão iniciada no século XVI.	Prova escrita presencial 60 % Trabalhos escritos (individuais e/ou de grupo) 40 %
Expressão Dramática	Se o aluno considera a actividade cultural como a expressão das capacidades criadoras potencialmente existentes em cada Homem e em cada Comunidade; contribui para uma interacção sociocultural e sócioeducativa entre a Escola e a Comunidade e vice-versa; vive a descoberta progressiva em atitudes de criatividade, expressão e comunicação, num processo lúdico e socializante; contribui, numa perspectiva de Educação pela Arte, para o desenvolvimento global e harmonioso da criança, do jovem e do adulto, através de uma educação estética e artística; contribui para o sucesso do processo ensino-aprendizagem, formal e não-formal; serve de elemento aglutinador entre várias áreas, entre as quais as artísticas, contribuindo para uma formação cultural.	Trabalhos práticos individuais e de grupo, participação, assiduidade, criatividade e imaginação
Geografia de Portugal	Se o aluno compreende e compreende a realidade nacional nos seus aspetos Físicos e Humanos; aprofunda os principais fenómenos nacionais numa perspetiva integrada do ambiente natural e da atividade humana; perspetiva cenários de futuro baseados nos princípios do desenvolvimento sustentável; distingue as diferentes perspetivas geográficas da realidade portuguesa atual; discute conhecimentos de natureza factual e espacial sobre Portugal	Dois trabalhos escritos (90% - 45% +45%); para além destes dois itens, os 10% restantes da avaliação serão provenientes de pequenos trabalhos em contexto de sala de aula e a qualidade e preparação prévia para debates e

		comentários críticos efetuados durante as aulas.
Iniciação à Prática Profissional I	Se o aluno compreende os princípios e os pressupostos subjacentes aos processos de observação; reflete sobre diversos tipos de observação, suas vantagens e limitações; percebe a importância dos processos de observação no quadro da construção da profissão docente; analisa, seleciona, adapta e/ou constrói instrumentos de recolha de dados, tendo em vista a observação e caracterização dos ambientes educativos; procede à recolha de informação acerca das práticas e dos diferentes contextos educativos; reflete acerca dos dados recolhidos em contexto, tendo em vista a construção de conhecimento; sintetiza, problematiza e apresenta o conhecimento construído a partir da observação efetuada; promove a autonomia no desenvolvimento de trabalho individual e a colaboração na realização de trabalhos em grupo.	A avaliação é formativa, valorizando-se o trabalho desenvolvido em S e no terreno em autonomia e sob orientação tutória e supervisão das docentes e dos cooperantes.
Ciências da Terra e da Vida	Se o aluno adquire conceitos fundamentais relativos à estrutura, dinâmica e história da Terra; adquire conceitos estruturantes sobre a natureza e organização do mundo vivo; compreende a organização e funcionamento dos sistemas naturais e as relações entre os seus componentes; desenvolve competências na utilização de técnicas laboratoriais diversificadas; compreende que a Terra é um planeta em constante mudança/evolução, tanto do ponto de vista biológico como geológico; compreende a importância da controvérsia e da mudança conceptual na construção do conhecimento científico, na perspectiva de que esta não deve ser encarada como o acumular gradual e linear de conhecimento; compreende a relação existente entre o desenvolvimento científico, o desenvolvimento tecnológico e o desenvolvimento social.	Dois testes escritos individuais - com consulta, se realizados à distância e sem consulta, se presenciais; Relatórios das Práticas Laboratoriais
Espaço e Plano	Se o aluno explora situações problemáticas, procura regularidades, elaborar e verifica conjecturas, formular generalizações, desenvolver o pensamento lógico e resolver problemas em Matemática, em particular no âmbito da Geometria e da Medida; desenvolve uma perspetiva histórica da Geometria e da Medida; desenvolve as capacidades de visualização e representação espacial; aprofunda os conceitos básicos da Geometria no espaço e no plano, as suas propriedades e relações; aprofunda os processos e os conceitos de medida; aperfeiçoa as capacidades de comunicação das suas descobertas e ideias matemáticas através do uso da linguagem, escrita ou oral, adequada às situações; Incrementar as capacidades de estabelecer conexões entre os	Duas provas presenciais e individuais realizadas, cada uma, de forma sequencial em vários momentos distintos

	vários domínios da Matemática; utiliza conhecimentos matemáticos na resolução de problemas da vida real, escolhendo os instrumentos adequados e decidindo sobre a razoabilidade dos resultados.	
Educação Inclusiva	Se o aluno compreende a evolução de conceitos e enquadramento histórico e filosófico da política atual de Educação Inclusiva e as suas implicações nos sistemas educativos; compreende a legislação e as medidas propostas pelo sistema educativo para a educação inclusiva; compreende e analisa as condições a desenvolver no atendimento à diversidade de forma a contribuir para a inclusão plena; identifica os fatores de risco e proteção no desenvolvimento da criança; compreende a importância do trabalho de colaboração entre profissionais, bem como da articulação dos seus papéis e funções; sabe identificar situações que requeiram medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão; compreende e aplica estratégias de ensino adequadas às necessidades e potencialidades de cada aluno; respeita e valoriza a diversidade como elemento de enriquecimento humano; integra conhecimentos que permitam um desenvolvimento profissional reflexivo face à educação inclusiva	Uma prova de avaliação individual Trabalhos de grupo Relatórios sobre áreas a observar em contextos educativos
Expressão Plástica	Se o aluno adquire e desenvolve conhecimentos técnicos e formais relativos à composição de imagens poéticas sobre suporte bidimensional, utilizando diferentes processos e técnicas combinadas de expressão plástica, tais como a pintura, o registo gráfico, a colagem e a acoplagem de formas de carácter misto; adquire e desenvolve conhecimentos técnicos e formais relativos à modelação escultórica, tais como as de modelação em pastas e a acoplagem de formas; adquire conhecimentos básicos sobre qualidades dos elementos da composição visual, especialmente os relativos à dimensão da composição cor/ forma, símbolo e equilíbrio; adquire conhecimentos teóricos e práticos relativos ao modelo da natureza, enquanto arquétipo simbólico e variável expressiva de modelação plástica; adquire competências para o desenvolvimento de projetos individuais gráfico--plásticos de natureza poética, com relação a diferentes domínios das linguagens da arte e com relação aos modelos da natureza e do desenvolvimento do ser humano; compreende a relação entre a construção da identidade do discurso poético e as suas variáveis didáticas.	Desenvolvimento e apresentação final de Projecto Participação e assiduidade
Educação, Pedagogia e Currículo	Se o aluno constrói um quadro referencial que permita analisar e compreender, de modo sistémico, os princípios educativos definidos na legislação portuguesa, a pedagogia na sua índole atual e as orientações curriculares vigentes em Portugal na Educação Básica; constrói uma matriz teórica e prática que permita analisar e	Trabalho escrito, resultado da pesquisa desenvolvida individualmente sobre um dos

	compreender diferentes situações educativas; constrói conhecimentos sobre a pedagogia e a partir deles identificar contextos, atores, relações pedagógicas e componentes da ação pedagógica em contextos educativos/ensino; compreende as orientações curriculares vigentes em Portugal para a Educação Básica; compreende e reflete sobre as diferentes formas de organização e gestão curricular na Educação Básica; mobiliza conhecimentos em contexto de discussão e análise reflexiva-crítica sobre a educação, pedagogia e currículo; exercita competências interpessoais positivas, centradas na resolução de problemas, no pensamento crítico, na cooperação e na comunicação.	conteúdos do programa Pequenos trabalhos de grupo
Ciências Físico-Químicas	Se o aluno compreende conceitos fundamentais relativos a fenómenos com que diariamente nos confrontamos; desenvolve competências na utilização de técnicas laboratoriais diversificadas; recompreende na ciência um dos pilares do desenvolvimento das civilizações; compreende a relação existente entre o desenvolvimento científico, o desenvolvimento tecnológico e o desenvolvimento social; recompreende a importância da controvérsia e da mudança conceptual na construção do conhecimento científico, na perspectiva de que esta não deve ser encarada como o acumular gradual e linear de conhecimento; desenvolve conhecimentos e criem conceitos sobre cada um dos temas programáticos; desenvolve competências sobre a planificação e realização de atividades experimentais, bem como sobre a sua utilização em contexto educativo.	Relatórios (40%) Testes (60%)
Álgebra Elementar	Se o aluno consolida e amplia o conhecimento matemático no que respeita às operações nos diferentes conjuntos de números; desenvolve o sentido de número e o sentido de operação; desenvolve a capacidade de utilizar diferentes procedimentos de cálculo - mental e algorítmico; elabora e prova conjecturas; efetua demonstrações matemáticas por indução e dedução; desenvolve a capacidade de pesquisa, exploração, investigação e resolução de problemas em Álgebra; estabelece conexões entre a Álgebra e outros domínios da Matemática; explora recursos diversificados, nomeadamente, materiais manipuláveis e a calculadora.	Duas provas presenciais e individuais realizadas, cada uma, de forma sequencial em vários momentos distintos.
Educação e Expressão Musical	Se o aluno tem o domínio da linguagem musical nas expressões oral e escrita; utiliza aplicação de distintas abordagens metodológicas de expressão/ educação musical.	A avaliação dos alunos desenvolve-se em processo contínuo e ao longo do semestre, sendo também efetuadas no final

		do semestre provas práticas orais e um teste escrito.
Iniciação à Prática Profissional II	Se o aluno aprofunda conhecimento teórico e prático da observação, iniciado na Iniciação à Prática Profissional; aprofundar conhecimentos específicos sobre os contextos educativos e de ensino (nas suas variáveis da estrutura e da dinâmica, nomeadamente aspetos organizacionais e pedagógicos); coopera com a equipas educativas nos diferentes contextos educativos e de ensino (formais); identifica algum conhecimento prático e analisá-lo à luz dos referentes teóricos vindos a construir; mobiliza conhecimentos adquiridos na frequência das diferentes unidades curriculares; desenvolve uma atitude crítica, reflexiva e ética sobre as profissões na educação.	A avaliação é formativa, valorizando-se o trabalho desenvolvido em Seminário e no terreno em autonomia e sob orientação tutória e supervisão das docentes e dos/as profissionais cooperantes
Desenvolvimento Linguístico	Se o aluno compreende e analisa o processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem oral; compreende o processo de emergência da linguagem escrita na criança; aplica os conhecimentos adquiridos à análise de situações e casos reais; desenvolve competências de recolha e análise de dados linguísticos; sabe avaliar o desenvolvimento da linguagem oral e escrita das crianças e atuar, pedagogicamente, em conformidade.	Uma prova escrita de avaliação sumativa - 60% Um trabalho de investigação/aplicação de conhecimentos (em grupo ou individual) - 40%

ANEXO 2 - ABORDAGEM PANORÂMICA DAS DISCIPLINAS EM QUE A AVALIAÇÃO É UM TÓPICO EXPLÍCITO DO PROGRAMA DA UNIDADE CURRICULAR

UNIDADES CURRICULARES	CONTEÚDOS FACE À AVALIAÇÃO	CITÉRIOS DE AVALIAÇÃO	INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO
Intervenção educativa em contextos de creche e pré-escolar	Etapas na elaboração de um projeto de intervenção: conceção, planeamento, desenvolvimento e avaliação; Implementação do Projeto de Intervenção e processos de avaliação reguladora	Se o aluno é capaz de: a. Identificar as funções e os objetivos da ação pedagógica em contextos de Creche e de Educação Pré-Escolar. b. Conhecer as características do ambiente educativo dos contextos de Creche e de Educação Pré-Escolar. c. Conhecer modalidades de interação entre a família e cada um dos dois contextos institucionais responsáveis pela educação das crianças. d. Utilizar metodologias de recolha informação para caracterizar as dinâmicas organizacionais, funcionais, relacionais e pedagógicas de cada um dos dois contextos responsáveis pela educação das crianças. e. Desenvolver atitudes de questionamento, reflexão crítica e fundamentação das situações práticas com crianças. f. Definir um projeto de intervenção pertinente face à realidade observada	elaborar um projeto, implementar, redigir um relatório e apresentar.
Didática da Educação Artística e da Educação Física	Planificar atividades no âmbito da educação musical de acordo com os conteúdos, objetivos, atividades e avaliação Avaliar a implementação das unidades didáticas no domínio da Expressão Dramática.	Se o aluno é capaz de: - Conhecer e compreender os conceitos específicos fundamentais para o ensino e aprendizagem da educação artística e da educação física, tendo em conta a diversidade dos contextos curriculares da educação pré-escolar e do 1º ciclo do ensino básico; 2. - Conhecer e compreender as fases e as etapas do processo de tomada decisão pedagógica respeitantes às situações educativas específicas da educação física 3. - Conhecer e aplicar as competências e procedimentos a adotar na criação dos contextos mais favoráveis ao ensino e aprendizagem da educação física; 4. - Conhecer e aplicar em situações simuladas e reais, os métodos e estratégias considerados como mais adequados ao ensino e aprendizagem em	Trabalhos de grupo, individuais, portefólios, projeto de grupo, devidamente contextualizados

		Educação Física nos diferentes contextos; 5. - Conhecer as áreas de competência a considerar em unidades didáticas de artes visuais. 6. - Planificar unidades didáticas no domínio das artes visuais considerando as aprendizagens essenciais. 7. - Implementar unidades didáticas atendendo à gestão das técnicas, materiais e relação de ensino e aprendizagem no domínio das artes visuais.	
Didática da Matemática	Analisar e discutir/refletir/avaliar propostas educativas de diferentes temas para o ensino da Matemática onde se utilizaram diversas estratégias e recursos de modo a enriquecer as oportunidades de aprendizagem;	Se o aluno é capaz de: Desenvolver uma atitude positiva dos alunos relativamente à Matemática, promovendo a autoconfiança nas suas capacidades como professores de Matemática; • Demonstrar conhecimento e compreensão sobre os temas matemáticos fundamentais dos primeiros anos, sobre a aprendizagem destes temas e sua articulação, tendo por referência resultados da investigação e atuais orientações curriculares; • Analisar e discutir/refletir/avaliar propostas educativas de diferentes temas para o ensino da Matemática onde se utilizaram diversas estratégias e recursos de modo a enriquecer as oportunidades de aprendizagem; • Conceber experiências de aprendizagem da Matemática mobilizando e integrando saberes sobre o ensino da Matemática, recursos, conceitos, processos, procedimentos matemáticos e sua integração curricular; • Adquirir capacidades e competências, na Área da Educação Matemática, de modo a proporcionar uma aprendizagem baseada na compreensão dos conceitos, no desenvolvimento do raciocínio matemático e proporcionando uma visão integrada da Matemática	trabalhos de grupo, individuais, portefólios, projeto de grupo, devidamente contextualizados
Didática do Estudo do Meio	Planificação e Avaliação de situações de aprendizagem	Se o aluno é capaz de: -Desenvolver capacidades investigativas e reflexivas sobre a sua prática pedagógica, nas áreas das Ciências da Natureza e Sociais - Desenvolver capacidades de resolução de	trabalhos de grupo, individuais, portefólios, projeto de grupo, devidamente contextualizados

		problemas integrando as diferentes áreas do saber - Conhecer e dominar estratégias de ensino diversificadas que promovam o desenvolvimento das competências dos seus alunos nos diferentes domínios do conhecimento das Ciências Naturais e Sociais; -Desenvolver capacidades para construir e explorar diversos recursos em situações de ensino formal e não formal	
Didática do Português	Conceber e aplicar instrumentos de avaliação;	Se o aluno é capaz de: -Conhecer os resultados da investigação mais recente sobre a leitura, a escrita, a oralidade e o conhecimento explícito da língua; -Identificar as representações infantis acerca das características do sistema escrito e das funções da leitura; - Refletir criticamente sobre o ensino da gramática; -Conceber e aplicar instrumentos de avaliação; -Criar uma atitude reflexiva e de autoformação permanente, a partir de experiências vivenciadas; - Conceber percursos pedagógicos que, partindo do conhecimento dos alunos, promovam circuitos funcionais de comunicação;	trabalhos de grupo, individuais, portefólios, projeto de grupo, devidamente contextualizados
Intervenção educativa em contextos de 1º e 2º ciclo do Ensino Básico	A implementação do Projeto e processos de avaliação	Se o aluno é capaz de: - Integrar o estudante em contextos do 1º e 2º ciclos do ensino básico, no qual se possam perspetivar percursos profissionais; b- Desenvolver atitudes de questionamento, reflexão e intervenção crítica, em contextos diversificados de práticas com estudantes do 1º e 2º ciclos do ensino básico; c- Desenvolver capacidades e atitudes colaborativas, essenciais ao futuro desempenho profissional; d- Estruturar um projeto de intervenção com base no diagnóstico da realidade e a identificação de um problema; e- Demonstrar capacidade de intervenção e avaliação estratégicas nas atividades planificadas no projeto	Elaborar um projeto, implementar, redigir um relatório e apresentar.
Didáticas em Educação de Infância e em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico - Língua Portuguesa	A avaliação das competências de: expressão oral e compreensão oral, leitura, escrita e conhecimento explícito da língua.	Se o aluno: 1.Reflete criticamente sobre as orientações constantes dos documentos oficiais para a	1. Contínua através da participação nos trabalhos desenvolvidos nas sessões presenciais (ponderação de 40%)

		Educação de Infância e para o 1º Ciclo do Ensino Básico, no que respeita ao ensino da língua portuguesa 2. Identifica as dimensões da linguagem 3. Identifica as dimensões da leitura 4. Identifica os comportamentos emergentes da leitura 5. Distingue os diferentes métodos de leitura 6. Identifica as componentes da competência textual 7. Compreende a importância do desenvolvimento da consciência linguística para a promoção do conhecimento explícito da língua 8. Conhece critérios para a avaliação das competências de: expressão e compreensão oral, leitura, escrita e conhecimento explícito da língua. 9. Utiliza estratégias adequadas para o desenvolvimento da linguagem verbal 10. Planifica atividades que promovam as competências de leitura e escrita (cont. 2). 11. Utiliza estratégias adequadas para a promoção da consciência linguística e do conhecimento explícito da língua	2. Trabalho escrito em grupo (ponderação de 60%).
Educação Inclusiva	Aprendizagem e necessidades educativas especiais: identificação, observação e avaliação 4. Intervenção educativa para a diversidade: planificação, organização, dinamização e avaliação de percursos diversificados	Se o aluno é capaz de: 1) Compreender a necessidade e importância da construção de uma escola inclusiva e acolhedora das diferenças; 2) Encarar as diferenças individuais como fatores de enriquecimento pessoal e profissional; 3) Identificar os fatores de risco das diferentes problemáticas associadas a situações de deficiência e a dificuldades de aprendizagem e adaptação escolares; 4) Refletir sobre os processos de ensino e aprendizagem bloqueadores de um percurso escolar inclusivo; 5) Construir situações de aprendizagem criativas, utilizando materiais e estratégias diversificados, numa perspetiva de diferenciação pedagógica ajustada à diversidade dos alunos	1. Contínua através da participação nos trabalhos desenvolvidos nas sessões presenciais (ponderação de 40%) 2. Trabalho escrito individual (ponderação de 60%)
Investigação e Avaliação em Educação	5. A avaliação em educação	Se o aluno é capaz de: 1) Fundamentar as opções metodológicas de investigação em função da natureza e dos objetivos do estudo a realizar; 2) Conhecer as principais etapas do procedimento científico; 3)	- Frequência: (ponderação de 40%) - 1ª Trabalho de grupo sobre as etapas do procedimento científico (ponderação de 10%) - 2ª Trabalho de grupo visando a construção de instrumentos de recolha de dados

		Conhecer os principais métodos e técnicas de investigação educacional, incluindo os meios e instrumentos de avaliação que lhes estão associados; 4) Construir diferentes instrumentos de recolha de informação 5) Compreender que a avaliação constitui uma parte integrante de todos os projetos de investigação; 6) Integrar articulada e coerentemente conhecimentos de diversas áreas do saber na realização de um pequeno projeto de investigação educacional.	(ponderação de 25%) - 3º Trabalho de grupo com vista à elaboração de um pequeno projeto de investigação (ponderação de 25%)
Prática Profissional III - Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico	2.3. Avaliação/regulação da ação educativa.	Se o aluno é capaz de: 1. Analisar criticamente a realidade educativa, nos contextos educativos de 1º ciclo do Ensino Básico; 2. Organizar e implementar situações de aprendizagem; 3. Saber gerir interações entre e com os alunos; 4. Compreender a intervenção pedagógica numa perspetiva de investigação-ação; 5. Desenvolver capacidades reflexivas e reguladoras da ação educativa	A classificação de estágio será obtida a partir da avaliação efetuada pelo supervisor da ESEB (70%) e da avaliação efetuada pelo orientador cooperante (30%). O Relatório Final (100%) tem como propósito evidenciar as competências adquiridas ao longo da PP e será objeto de Prova Pública, depois de concluídas a PP em EI e a PP no 1º ciclo do EB. A classificação final da UC inclui a classificação de Estágio (70%) e a classificação do Relatório Final (30%).(obj.s 1, 2, 3, 4, 5).
Observação e Intervenção Educativa III	Entender estratégias de avaliação dos diferentes níveis de tomada de decisão, no processo de adaptação curricular.	Se o aluno é capaz de: – compreender a Educação Básica como um todo coerente e sequencial ainda que integre diferentes ciclos; – perceber a importância da articulação entre os diferentes níveis de ensino; – perspetivar a Escola como uma instituição aberta à Comunidade; – reconhecer as mudanças operadas nas Escolas no que respeita à sua organização bem como ao papel do professor do Ensino Básico; – identificar o papel do 2.º Ciclo e a necessidade da articulação com o 1.º e 3.º Ciclos; – entender a filosofia do 2.º Ciclo do Ensino Básico relacionando-a com as práticas educativas;	- Trabalho a realizar para cada domínio científico - 25.0% - Relatório do estágio - 75.0%
Desenvolvimento Curricular	Concepção, planificação e avaliação curricular	Se o aluno é capaz de:	Trabalhos realizados ao longo das aulas - 50.0%

		– Conhece e perspectiva na prática, os contributos das principais teorias do currículo – Adquire competências básicas para a avaliação e selecção de modelos curriculares adaptados a diferentes contextos de formação – Analisa as diferentes variáveis pedagógicas que contribuem para a construção de Projectos Curriculares Educativos	- Teste - 50.0%
Didática do Português	Enquadrar, teoricamente, as novas perspectivas de ensino da leitura e da escrita face aos documentos em vigor: aprendizagens essenciais; perfil do aluno; decreto-Lei 54 de julho 2018; programas do Ensino Básico;	Se o aluno é capaz de: 1. Identificar os principais vetores de investigação no âmbito do ensino da leitura e da escrita; 2. Compreender as relações entre saberes teóricos e a sua transposição didática; 3. Reconhecer as etapas do início formal da aprendizagem da leitura; 4. Distinguir a importância dos processos de decifração da leitura; 5. Compreender a interdependência entre os domínios da leitura e da escrita; 6. Relacionar o contributo dos diferentes domínios (oralidade, gramática, educação literária) no processo de ensino da leitura e da escrita; 7. Entender os procedimentos relativos à compreensão de textos de diferentes géneros literários ou paraliterários; 8. Desenvolver estratégias de ensino capazes de motivar e consolidar o ensino da leitura e da escrita em contexto letivo e extraletivo;	- Trabalho - 15.0% - Assiduidade - 10.0% - Frequência - 75.0%
Didática da História e Geografia de Portugal	As aprendizagens essenciais a atingir no 2.º Ciclo do Ensino Básico: implementação e avaliação em História e Geografia de Portugal; A avaliação: Tipos de avaliação; Finalidades e componentes.	Se o aluno é capaz de: reconhecer a importância das teorias de ensino e de aprendizagem para a fundamentação das práticas educativas e que adquiram e desenvolvam competências de forma a serem capazes de: – explicar a evolução da Didática, relacionando-a com os paradigmas científicos da História; – discutir questões epistemológicas da História nas suas implicações com a metodologia do seu ensino; – relacionar modelos pedagógicos e opções de planificação; – elaborar planificações	- A avaliação de frequência implicará a realização de sínteses de aula, apresentações orais e a construção de uma planificação - 100.0%

		socorrendo-se do planeamento de projectos (criação de uma rede temática)/pedagogia por objectivos e estabelecimento de metas; – Construir planificações	
Didática de Expressões	– A planificação, implementação e avaliação de atividades musicais. – Avaliação em Expressão Plástica.	Se o aluno é capaz de: – Entender, aplicar e avaliar processos de ensino-aprendizagem da Expressão Dramática. – Compreender a importância da interação das atividades escolares desenvolvidas através da experiência teatral. – Dominar os conhecimentos teóricos e práticos da atividade motora da criança, através da vivência e da análise de múltiplas situações práticas. – Desenvolver competências de intervenção em educação motora. – Dominar o conhecimento pedagógico-didático na perspetiva da sua reflexão e funcionalização na prática docente. – Ser capaz de preparar, conduzir e avaliar situações de ensino-aprendizagem no âmbito musical – Adquirir saberes centrados no domínio da expressão plástica, tendente ao desenvolvimento de actividades de natureza disciplinar e interdisciplinar. – Desenvolver competências orientadas para a promoção de metodologias e recursos didático-pedagógicos, assim como de práticas avaliativas.	Prestação dos estudantes nas atividades propostas nas aulas - 80.0% - Comportamento e atitude - 20.0%
Didática da Matemática	O papel do contexto na avaliação de problemas em Matemática. Avaliação para e das aprendizagens	Se o aluno é capaz de: – Analisar as orientações curriculares da Matemática para a Educação Pré-Escolar e Ensino Básico (EB). – Tomar conhecimento das diferentes perspetivas de teorias de ensino e de aprendizagem para a Educação em Matemática. – Desenvolver conhecimentos didáticos da Matemática (aprender a ensinar Matemática). – Compreender a aprendizagem dos seus futuros alunos.	- Tarefas realizadas nas aulas - 10.0% - Dois trabalhos de pequeno grupo - 15.0% - 1 teste - 75.0%

		– Analisar e conceber tarefas para as aulas de Matemática, do Pré-Escolar ao 2.º Ciclo EB. – Desenvolver a capacidade de análise e reflexão sobre as situações de ensino e de aprendizagem da matemática e sobre os erros matemáticos das crianças.	
Didática das Ciências da Natureza	O currículo e a organização da sala de atividades/aula	Se o aluno é capaz de: Questionar, pesquisar, e resolver problemas suscitados por questões do quotidiano. Desenvolver competências relativas à construção do conhecimento e da aprendizagem das Ciências da Natureza. Assumir uma atitude crítica face aos modelos “tradicionais” de ensino e de aprendizagem. Desenvolver competências no domínio da investigação e inovação em Ciências da Natureza. Desenvolver competências de ação no domínio das Ciências experimentais em contextos formais – Jardim de Infância/ 1º CEB/2ºCEB – não formais e informais. Estabelecer inter-relações Ciência/Tecnologia/Sociedade e Desenvolvimento. Refletir sobre o ser e atuar como profissional de educação.	- Comunicação e debate de trabalhos - 40.0% - Trabalhos de grupo e individuais - 40.0% - Participação, reflexão e partilha - 20.0%
Prática Educativa I	A Avaliação como mecanismo regulador no processo de construção e no desenvolvimento das práticas e do Projeto de Estágio Construção e utilização de instrumentos de observação/avaliação	Se o aluno é capaz de: – Perspetiva a observação como estratégia adequada ao conhecimento do contexto educativo e do sujeito a educar, e utiliza a avaliação como regulador pedagógico. – Levanta pistas consistentes de intervenção e investigação educativas, e formula hipóteses de trabalho e projetos de intervenção educativa adequados ao contexto e aos sujeitos. – Age como construtor curricular, planificando a sua ação de forma a assegurar a participação das crianças.	- Relatório Final (defesa pública) - 40.0% - Estágio (participação e desempenho) - 60.0%

		– Define estratégias específicas para cada uma das crianças tendo em vista uma intervenção educativa diferenciada. – Identifica-se como membro de uma comunidade educativa mais ampla – Reconhece a formação como um processo contínuo e uma dimensão do desenvolvimento profissional	
Didática do Estudo do Meio	Trabalho de Projeto no 1º Ciclo do Ensino Básico: articulação de saberes e práticas na área do Estudo do Meio.	Se o aluno é capaz de: Analisar o enquadramento do Estudo do Meio no currículo do 1º Ciclo do Ensino Básico Aprofundar competências que promovam a construção integrada de saberes relativos às Ciências da Natureza e às Ciências Sociais; Reconhecer a importância da necessidade de fundamentar as práticas educativas; Integrar a resolução de problemas, o desenvolvimento de projetos e atividades investigativas nas práticas educativas Conceber projetos na área do Estudo do Meio destinados a crianças dos 6 aos 10, mobilizando conhecimentos e competências de História, Geografia e Ciências da Natureza através de metodologias que privilegiem aprendizagens e permitam às crianças um papel activo na construção dos seus saberes.	- Elaboração de um Trabalho seguindo a Metodologia de Trabalho de Projeto - 100.0%
Didática do Português	Ensinar a ler no nº 1º CEB: atividades didáticas para o ensino da leitura	Se o aluno é capaz de: 1. Compreender as ligações e transposições de saberes didáticos; 2. Contactar com perspetivas práticas em torno deste dois conceitos-chave; 3. Reconhecer as etapas do início formal da aprendizagem da leitura; 4. Distinguir a importância dos processos de decifração da leitura; 5. Aplicar os procedimentos respeitantes à compreensão de textos de diferente tipologia; 6. Desenvolver estratégias de ensino capazes de motivar e consolidar o ensino da escrita e a sua promoção em contexto letivo e extraletivo; 7. Integrar conhecimentos respeitantes ao ensino da compreensão de textos; 8. Reconhecer os papéis das atividades de leitura e da escrita nos	- Trabalho - 50.0% - Trabalho - 50.0%

		dois primeiros ciclos do Ensino Básico; 9. Identificar as interligações teóricas entre os domínios da leitura e da escrita; 10. Compreender a junção de diferentes competências no processo de ensino da escrita; 11. Renovar os modos de consolidação da escrita a longo termo; 12. Experimentar novos procedimentos de ensino da leitura e	
Didática da Matemática	A avaliação em matemática, seus diferentes fins e formatos. Avaliação e teorias de aprendizagem. Implementar avaliação formativa nas aulas de matemática	Se o aluno é capaz de: Entender processos de pensamento matemático e ideias matemáticas apropriadas à escola elementar; conexões com e na matemática; – Desenvolver e estimular nas crianças processos de raciocínio matemático: desde “unitizing”; decompor e compor; relacionar e ordenar; procurar padrões, estruturas a organizar informação e processos de: iteração, generalização, etc. – Refletir sobre situações ensino/ aprendizagem de matemática e erros matemáticos das crianças; – Analisar, construir sequências de aprendizagem para crianças (6 – 10 anos de idade) em ideias centrais para a matemática, consistentes com as formas de pensar e de desenvolvimento da criança e, tendo em conta os Programas de Matemática do 1º ciclo do EB e as Metas de Aprendizagem para o EB; – Desenvolver proficiência em ensinar matemática, ajudando futuros Professores do 1º ciclo EB a compreender a matemática a fomentar, como as crianças aprendem e como facilitar essa aprendizagem.	- 1 teste - 75.0% - Participação nas tarefas realizadas nas aulas - 15.0% - Um trabalho em díade - 10.0%
Organização e Gestão Educacional	Avaliação de desempenho e estatuto da carreira docente O processo de avaliação das escolas: autoavaliação e avaliação externa	Se o aluno é capaz de: perceber a importância das variáveis organizacionais da educação nos processos de ensino-aprendizagem e no comportamento e atitudes dos Educadores/professores; entender os principais modelos de análise e de gestão organizacional, contextualizados nas organizações educativas; entender o Sistema Educativo Português, os seus princípios	- Trabalho Individual e/ou de Grupo - 40.0% - Frequência - 60.0%

		orientadores, a sua organização; Adotar práticas conducentes à concretização das orientações explícitas na Lei de Bases do Sistema Educativo e no Regime de Autonomia e Administração das Escolas; identificar os diversos órgãos de gestão e departamentos de coordenação pedagógica e respetivas competências.	
Didática da Matemática	A avaliação em matemática, seus diferentes fins e formatos. Avaliação e teorias de aprendizagem. Implementar avaliação formativa nas aulas de matemática	Se o aluno é capaz de: Entender processos de pensamento matemático e ideias matemáticas apropriadas à escola elementar; conexões com e na matemática; – Desenvolver e estimular nas crianças processos de raciocínio matemático: desde “unitizing”; decompor e compor; relacionar e ordenar; procurar padrões, estruturas a organizar informação e processos de: iteração, generalização, etc. – Refletir sobre situações ensino/ aprendizagem de matemática e erros matemáticos das crianças; – Analisar, construir sequências de aprendizagem para crianças (6 – 10 anos de idade) em ideias centrais para a matemática, consistentes com as formas de pensar e de desenvolvimento da criança e, tendo em conta os Programas de Matemática do 1º ciclo do EB e as Metas de Aprendizagem para o EB; – Desenvolver proficiência em ensinar matemática, ajudando futuros Professores do 1º ciclo EB a compreender a matemática a fomentar, como as crianças aprendem e como facilitar essa aprendizagem.	- 1 teste - 75.0% - Participação nas tarefas realizadas nas aulas - 15.0% - Um trabalho em díade - 10.0%
Prática Educativa II	1. Observação e avaliação em contexto educativo: a. Construção e utilização de instrumentos de observação/avaliação.	Se o aluno é capaz de: -Dominar o conhecimento de princípios e métodos que permitam capacitar os futuros docentes para a adoção de atitude investigativa no desempenho profissional em contexto específico, com base na compreensão e análise crítica de investigação relevante. -Perspetivar e fundamentar a ação pedagógica no quadro integrador dos princípios e valores do currículo em Educação Básica.	- Relatório Final (prova pública) - 40.0% - Estágio - 60.0%

		-Adequar os conhecimentos teóricos às exigências da docência nas áreas curriculares ou disciplinas abrangidas pelo respetivo domínio de habilitação para a docência. -Levantar pistas consistentes de intervenção e investigação educativas, e formular hipóteses de trabalho e projetos de investigação e intervenção educativa adequados ao contexto e aos sujeitos. -Perspetivar a observação como estratégia adequada ao conhecimento do contexto educativo e do sujeito a educar, e utilizar a avaliação como regulador pedagógico. -Planificar a intervenção educativa nos domínios de Português e História e geografia de Portugal.	
Organização e Gestão Educacional	Avaliação e gestão educacional (avaliação docente e avaliação das escolas)	Se o aluno é capaz de: – Reconhecer a importância das variáveis organizacionais da educação nos processos de ensino-aprendizagem e no comportamento e atitudes dos Educadores/professores; – Identificar os principais modelos de análise e de gestão organizacional, contextualizados nas organizações educativas; – Entender o Sistema Educativo Português, os seus princípios orientadores, a sua organização; – Entender as práticas conducentes à concretização das orientações explícitas na Lei de Bases do Sistema Educativo e no Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário (Decreto-Lei n.º 75/2008); – Identificar os diversos órgãos de gestão e departamentos de coordenação pedagógica e respetivas competências.	- Trabalho Individual e/ou de Grupo - 50.0% - Frequência - 50.0%
Didáctica do Português II	Elaborar instrumentos de avaliação para os vários domínios do ensino do PLM.	Se o aluno é capaz de: Saber promover a aquisição de competências discursivas; Fomentar a aquisição e desenvolvimento de competências textuais;	- Trabalho - 50.0% - Trabalho - 50.0%

		Adequar a escolha do corpus textual, em função da faixa etária e do nível de escolaridade; Identificar as competências necessárias ao processo de compreensão leitora; Reconhecer os critérios de escolha do corpus textual; Caracterizar e identificar as competências no processo de compreensão leitora; Adequar conhecimentos gramaticais às práticas de ensino; Compreender os modos de utilização de terminologias linguístico-gramaticais; Comentar textos de tipologias variadas na perspetiva do ensino da gramática; Planificar unidades didáticas, aulas e atividades no 1o e 2o ciclo do Ensino Básico; Construir instrumentos e materiais didáticos do domínio do PLM; Apreciar criticamente os manuais e outros materiais didáticos disponíveis; Elaborar instrumentos de avaliação para os vários domínios do ensino do PLM.	
Didática da História e Geografia de Portugal	A planificação e a avaliação no processo de ensino/aprendizagem Práticas de Ensino de História: Produção de atividades para o Ensino da História 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico	Se o aluno é capaz de: Identificar os documentos oficiais que traçam as linhas gerais das Orientações da área do Estudo do Meio do Programa do 1.º CEB; o Programa de História e Geografia de Portugal do 2.º CEB, Metas de Aprendizagem do Ensino Básico (HGP). Reconhecer a importância da necessidade de fundamentação das práticas educativas; Demonstrar capacidade de planear e desenvolver as suas práticas, com crianças dos 6 aos 12, mobilizando conhecimentos e competências de História e Geografia, aplicando-os nas suas práticas educativas, através de metodologias que privilegiem aprendizagens que permitam aos/as alunos/as um papel activo na construção dos seus próprios saberes. Desempenhar adequadamente o papel de professor/a de	- Assiduidade, participação e reflexão crítica (20%) e a elaboração de documentos (40%) apresentação oral (40%) 0% - 100.0%

		História e de Geografia nestes níveis de Ensino/Educação.	
Didática das Ciências Experimentais	Produção, implementação e avaliação de atividades experimentais para o ensino das Ciências no 2.º CEB.	Reconhecer a importância da necessidade da Didática na fundamentação das suas práticas educativas; Planear, desenvolver e avaliar práticas de base experimental com crianças dos 10 aos 12, mobilizando conhecimentos e competências de Ciências Físicas e Naturais com recurso a metodologias que privilegiem aprendizagens que permitam às crianças um papel ativo na construção dos seus próprios saberes.	- assiduidade, motivação, participação e reflexão crítica - 20.0% - elaboração de documentos - 40.0% - apresentação e discussão dos documentos na aula - 40.0%
Organização e Gestão Educacional	Avaliação de desempenho e estatuto da carreira docente O processo de avaliação das escolas: autoavaliação e avaliação externa	Se o aluno é capaz de: Perceber a importância das variáveis organizacionais da educação nos processos de ensino-aprendizagem e no comportamento e atitudes dos Educadores/professores; entender os principais modelos de análise e de gestão organizacional, contextualizados nas organizações educativas; entender o Sistema Educativo Português, os seus princípios orientadores, a sua organização; Adotar práticas conducentes à concretização das orientações explícitas na Lei de Bases do Sistema Educativo e no Regime de Autonomia e Administração das Escolas; identificar os diversos órgãos de gestão e departamentos de coordenação pedagógica e respetivas competências.	Frequência - 60.0% Trabalho Individual e/ou de Grupo - 40.0%
Didática da Matemática II	– A avaliação em matemática, seus diferentes fins e formatos. Avaliação e teorias de aprendizagem. Implementar avaliação formativa nas aulas de matemática.	Se o aluno é capaz de: – Entender processos de pensamento matemático e ideias matemáticas apropriadas à escola elementar; conexões com e na matemática; – Desenvolver e estimular nas crianças processos de raciocínio matemático: desde “unitizing”; decompor e compor; relacionar e ordenar; procurar padrões, estruturas a organizar informação e processos de: iteração, generalização, etc.	- Trabalho em grupo - 10.0% - Participação nas tarefas realizadas nas aulas - 15.0% - 1 teste durante o semestre - 75.0%

		– Refletir sobre situações ensino/ aprendizagem de matemática e erros matemáticos das crianças; – Analisar, construir sequências de aprendizagem para crianças (9 – 12 anos de idade) em ideias centrais para a matemática, consistentes com as formas de pensar e de desenvolvimento da criança e, tendo em conta o Programa de Matemática do 2o ciclo do EB e as Metas Curriculares para o EB; – Desenvolver proficiência em ensinar matemática, ajudando futuros Professores do 2o ciclo EB a compreender a matemática a fomentar, como as crianças aprendem e como facilitar essa aprendizagem.	
Metodologias de Intervenção Educativa	A importância da planificação na intervenção pedagógica Elaboração e avaliação de planos de intervenção pedagógica. Avaliação Finalidades avaliativas A importância e definição dos indicadores de avaliação Estratégias e instrumentos de avaliação das aprendizagens Educação de Infância. Avaliação na Educação de Infância Sistemas de Avaliação de grupo e criança Avaliação dos contextos educacionais	Se o aluno é capaz de: Planificar a intervenção pedagógica ao nível da Educação de Infância e Educação Básica Reconhecer a importância das intencionalidades formativas no planeamento de intervenções pedagógicas Entender a nomenclatura relativa às tipologias de intencionalidades formativas; analisar a diferença/complementaridade entre finalidades, competências e resultados de aprendizagem; entender diferentes métodos e técnicas pedagógicas; selecionar metodologias de intervenção pedagógica adequadas aos diferentes contextos, numa ótica de promoção de aprendizagens significativas; promover metodologias ativas; aplicar metodologias de trabalho de projeto Identificar/caraterizar as diferentes finalidades avaliativas; entender as principais tendências da avaliação das aprendizagens; selecionar instrumentos de avaliação em função das suas vantagens e limitações; analisar vantagens e limitações de instrumentos de avaliação de cariz construtivista	2 Trabalhos escritos individuais (55% da parte relativa à Educação de Infância +45% relativa à parte de 1º e 2º Ciclos): construção de instrumentos de planificação e avaliação ou teste escrito.
Didática das Expressões	Os diversos tipos de planeamento e avaliação.	Se o aluno é capaz de: Adquirir os entendimentos didáticos e metodológicos no ensino da Educação Artística Utilizar os entendimentos nas diferentes áreas	Será elaborado pelos estudantes um trabalho teórico-prático em grupo, tendo por base a interdisciplinaridade entre as diferentes áreas artísticas (100%)

		artísticas para uma intervenção educativa adequada à Educação Básica Mobilizar um reportório de materiais artísticos que lhe permita dar ênfase à manipulação e experimentação de situações artisticamente ricas no seu trabalho Entender e aplicar as estratégias relacionadas com a educação cultural e a sensibilidade estética Reconhecer a interdisciplinaridade como uma forma de promover desenvolvimento cognitivo, linguístico, motor e sócio afetivo das crianças com que venha a trabalhar Promover a criatividade na aprendizagem Identificar comportamentos que promovem ou dificultam relações saudáveis em si e nos outros	
Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar I	Planificação, concretização e avaliação da intervenção educativa	Se o aluno é capaz de: Caracterizar o estabelecimento de EPE através da análise dos documentos do regime de autonomia, administração e gestão e atuar em conformidade Identificar a especificidade da organização do ambiente educativo e dos processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças da EPE Planificar de forma integrada e flexível, envolvendo a criança e partindo dos seus saberes/necessidades/interesses/competências Intervir numa perspetiva curricular organizando o ambiente educativo e tendo em conta uma pedagogia diferenciada e princípios da aprendiz. ativa e participativa. Refletir para adequar a ação educativa Utilizar técnicas e instrumentos de observação, registo, documentação e avaliação das atividades, do contexto e dos processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças Colaborar em iniciativas ao nível da instituição, da comunidade e do envolvimento das famílias Refletir e expressar as dimensões do desenvolvimento pessoal e profissional Relacionar práticas educativas c/ teorias	Estágio x70 + Classificação do relatório X30
Teoria e Desenvolvimento Curricular	Modelos curriculares de maior divulgação em educação pré-escolar e 1º CEB	Se o aluno é capaz de:	Trabalho de grupo - 60% Reflexão crítica individual - 40%

		Saber analisar os documentos de autonomia, administração e gestão da escola, tendo presente o enquadramento legal. Entender os pressupostos subjacentes à gestão flexível do currículo. Entender a polissemia do conceito de currículo e refletir sobre correntes do pensamento curricular. Entender modelos curriculares (EPE e 1º CEB) e problematizar a sua implementação	
Metodologias de Intervenção Educativa em Educação de Infância e 1.º Ciclo do Ensino Básico	Modalidade de avaliação: Instrumentos de avaliação	Se o aluno é capaz de: Compreender a organização e gestão curricular das instituições educativas Caracterizar os pressupostos da relação pedagógica, reconhecendo a importância do papel de cada interveniente Identificar formas de organizar o espaço, o grupo e o tempo potenciadoras da aprendizagem Perspetivar intervenções, englobando as diferentes áreas curriculares Saber fazer planificações aos diferentes níveis da intervenção curricular Analisar diferentes situações educativas, explicitando a dimensão interdisciplinar Justificar opções técnicas e metodológicas na intervenção educativa Construir instrumentos de observação, planificação e avaliação Revelar entendimentos sobre diferentes metodologias Revelar saberes sobre a importância das aprendizagens significativas, diversificadas, integradas e socializadoras Identificar a sequencialidade do desenvolvimento de competências nas crianças	Teste escrito: 60%. Trabalho de grupo: 40%.
Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar II	Observação, planificação, concretização e avaliação da intervenção educativa	Se o aluno é capaz de: Atuar respeitando o ideário e valores da Instituição Identificar a especificidade da organização do ambiente educativo e dos processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças da EPE Planificar de forma integrada e flexível, envolvendo a criança e partindo dos seus saberes/necessidades/interesses/ competências. Intervir numa perspetiva curricular organizando o ambiente educativo, tendo em conta uma	Estágio x 70 + Classificação do relatório X 30

		pedagógica diferenciada e os princípios do aprendiz. ativa/participativa da criança.	
Oficina de Recursos Tecnológicos para a Matemática	Construção e avaliação de recursos tecnológicos 4.Integracao de Ferramentas da WEB 2.0 no ensino/aprendizagem da matemática	Se o aluno é capaz de: Compreender a utilização de recursos tecnológicos como ferramenta ao serviço do desenvolvimento de projetos no âmbito da educação matemática. Integrar as TIC nas praticas docentes, explorando-as como recurso pedagógico e didático; Desenhar, criar e avaliar recursos educativos digitais; Utilizar ambientes e-learning numa perspetiva de formação ao longo da vida.	Avaliacao: Trabalho de grupo (100%)
Prática de Ensino Supervisionada em 1.º Ciclo do Ensino Básico I	Observação, planificação, concretização e avaliação da intervenção educativa	Se o aluno é capaz de: Caracterizar o estabelecimento de ensino do 1º CEB, através dos documentos estruturantes; Reconhecer a articulação e sequencialidade a EPE e o 1º CEB; Comparar contextos educativos, partindo das implicações do ensino no 1ºCEB; Observar, planificar, concretizar e avaliar a intervenção educativa, tendo em conta uma pedagogia diferenciada, gerindo recursos e organizando o ambiente educativo de acordo com os princípios da aprendizagem ativa e participativa; Refletir a forma de adequar a ação educativa; Identificar a especificidade da organização do ambiente educativo do 1º CEB; Utilizar técnicas e instrumentos de registo, documentação e avaliação do processo de ensino/aprendizagem; Descrever as especificidades do processo de ensino/aprendizagem dos alunos do 1º CEB; Relacionar teorias públicas com as práticas educativas	Classificação de estágio x 70% + classificação do relatório x 30%
Prática de Ensino Supervisionada em 1.º Ciclo do Ensino Básico II	Observação, planificação, concretização e avaliação da intervenção educativa	Se o aluno é capaz de: Observar, planificar, concretizar e avaliar a intervenção educativa, tendo em conta uma pedagogia diferenciada, gerindo recursos e organizando o ambiente educativo de acordo com os princípios da aprendizagem ativa e participativa; Problematicar a ação educativa;	classificação de estágio x 60% + classificação do relatório X 40%

		Utilizar técnicas e instrumentos de registo, documentação e avaliação do processo de ensino/aprendizagem com uma sustentada preparação científica e académica; Articular práticas e teorias educativas; Apresentar e debater propostas educacionais promotoras do sucesso escolar; Investigar o contexto e a intervenção educativa.	
Oficina de Matemática	Avaliação de propostas de promoção de competência matemática	Se o aluno é capaz de: Identificar áreas/domínios de intervenção prioritária no ensino da Matemática na educação básica. Conceber estratégias pedagógicas destinadas a promoção da aprendizagem da matemática nos seus diversos domínios. Construir recursos pedagógicos de suporte as aprendizagens de natureza logico-matemática. Avaliar propostas de intervenção pedagógica no âmbito da Educação Matemática	trabalho individual (100%)
Prática de Ensino Supervisionada em 1º Ciclo do Ensino Básico I	Observação, planificação, concretização e avaliação da intervenção educativa	Se o aluno é capaz de: Caracterizar o estabelecimento de ensino do 1º CEB, através da análise dos documentos do regime de autonomia, administração e gestão e atuar em conformidade; Reconhecer a articulação e sequencialidade do ensino; Comparar contextos educativos, partindo das implicações do ensino no 1ºCEB; Observar, planificar, concretizar e avaliar a intervenção educativa, tendo em conta uma pedagogia diferenciada, gerindo recursos e organizando o ambiente educativo de acordo com os princípios da aprendizagem ativa e participativa; Refletir de forma a adequar e reformular a ação educativa; Identificar a especificidade da organização do ambiente educativo do 1º CEB; Utilizar técnicas e instrumentos de registo, documentação e avaliação do processo de ensino/aprendizagem; Descrever as especificidades do processo de ensino/aprendizagem dos alunos do 1º CEB; Relacionar teorias públicas com as práticas educativas.	Classificação de estágio x 70% + classificação do relatório x 30%

Currículo: dos Fundamentos às Práticas	Documentos de autonomia da escola (PE, PAA, autoavaliação); Métodos de Ensino e de Aprendizagem/ Metodologias de Intervenção - Estratégias avaliativas: da conceptualização à construção de instrumentos operacionalizantes.	Se o aluno é capaz de: 1. Analisar os documentos de autonomia, administração e gestão da escola, tendo presente o enquadramento legal; 2. Compreender as implicações dos referidos documentos na gestão (flexível) do currículo; 3. Entender modelos curriculares e analisar a relação com a investigação e política educativas como suporte para a intervenção educativa; 4. Problematicar a implementação do currículo, com base na definição/seleção/adequação de metodologias e abordagens pedagógicas e de estratégias avaliativas.	Trabalho de grupo: 40% - Critérios de avaliação: - Grau de entendimento/aprofundamento dos conceitos trabalhados - Domínio da terminologia - Capacidade de gestão curricular (objetivos, metodologias e avaliação) Reflexão individual: 60% - Critérios de avaliação: - Domínio conceptual dos temas em análise - Justificação das opções feitas - Grau de organização das ideias - Grau de aprofundamento
Prática de Ensino Supervisionada em 1º Ciclo do Ensino Básico II	Observação, planificação, concretização e avaliação da intervenção educativa	Se o aluno é capaz de: Observar, planificar, concretizar e avaliar a intervenção educativa, tendo em conta uma pedagogia diferenciada, gerindo recursos e organizando o ambiente educativo de acordo com os princípios da aprendizagem ativa e participativa; Problematicar a ação educativa; Utilizar técnicas e instrumentos de registo, documentação e avaliação do processo de ensino/aprendizagem com uma sustentada preparação científica e académica; Articular práticas e teorias educativas; Apresentar e debater propostas educacionais promotoras do sucesso escolar; Investigar o contexto e a intervenção educativa.	Classificação do estágio = (classif. do Supervisor ESEPF x 60 + classif. do Orient. Cooperante X 40) 70% Classificação do Relatório de investigação - 30% - sob a orientação científica de um doutor e/ou especialista, as temáticas específicas decorrerão de questões emanadas da prática pedagógica supervisionada e/ou articuladas com projetos de investigação/áreas de interesse de investigação.
Metodologias do Ensino das Ciências Naturais para o 2º Ciclo do Ensino Básico	Modalidade de avaliação Instrumentos de avaliação	Se o aluno é capaz de: Compreender a organização e gestão curricular das instituições educativas Caracterizar os pressupostos da relação pedagógica, reconhecendo a importância do papel de cada interveniente Identificar formas de organizar o espaço e o tempo potenciadoras da aprendizagem Perspetivar intervenções no ensino das ciências no 2.ºCEB Saber fazer planificações na área das ciências no 2.º CEB, relacionado com diferentes níveis da intervenção curricular Analisar diferentes situações	Trabalho individual: 60%. Trabalho de grupo: 40%.

		educativas, explicitando a dimensão interdisciplinar Discutir abordagens das ciências para o sucesso dos alunos do 2.º CEB Justificar opções técnicas e metodológicas na intervenção educativa na área das ciências no 2.ºCEB Construir instrumentos de observação, planificação e avaliação na área das ciências no 2.ºCEB Revelar entendimentos sobre diferentes metodologias no ensino das ciências no 2.ºCEB	
Prática de Ensino Supervisionada em 2º Ciclo do Ensino Básico - Matemática e Ciências Naturais I	Planificação, concretização e avaliação da intervenção educativa em Matemática e Ciências Naturais no 2ºCEB	Se o aluno é capaz de: Caraterizar o estabelecimento de ensino do 2ºCEB, através da análise dos documentos do regime de autonomia, administração e gestão e atuar em conformidade; Reconhecer a articulação e sequencialidade do ensino; Comparar contextos educativos, partindo das implicações do ensino de Matemática e Ciências Naturais no 2ºCEB MCN; identificar, descrever e (re)configurar a intervenção educativa no 2.º CEB, tendo em conta a promoção de aprendizagens sustentáveis Refletir de forma a adequar e reformular a ação educativa; Utilizar técnicas e instrumentos de registo, documentação e avaliação do processo de ensino/aprendizagem; Descrever as especificidades do processo de ensino/aprendizagem dos alunos do 2ºCEB em Matemática e Ciências Naturais; Relacionar teorias públicas com as práticas educativas; Identificar e fundamentar opções curriculares, promovendo a articulação vertical e horizontal do currículo.	Classificação de estágio x 70 + classificação do relatório X 30
Prática de Ensino Supervisionada em 2º Ciclo do Ensino Básico - Matemática e Ciências Naturais	Observação, planificação, concretização e avaliação da intervenção educativa em Matemática e Ciências Naturais no 2ºCEB;	Se o aluno é capaz de: Observar, planificar, concretizar e avaliar a intervenção educativa, tendo em conta uma pedagogia diferenciada; Problematicar a ação educativa, tendo em conta a gestão de recursos e a organização do ambiente educativo de acordo com os princípios da aprendizagem ativa e participativa; Utilizar técnicas e instrumentos de	Classificação do estágio = (classif. do Supervisor ESEPF x 60 + classif. do Orient. Cooperante X 40) 70% Classificação do Relatório de investigação - 30% - sob a orientação científica de um doutor e/ou especialista, as temáticas específicas decorrerão de questões emanadas da prática pedagógica supervisionada e/ou articuladas

		registro, documentação e avaliação do processo de ensino/aprendizagem com uma sustentada preparação científica e acadêmica; Articular práticas e teorias educativas em contexto de Matemática e Ciências Naturais no 2ºCEB; Apresentar e debater propostas educacionais promotoras do sucesso escolar; Identificar o contexto educacional e relacionar com a intervenção educativa; Investigar o contexto e a intervenção educativa; Relacionar o ideário educativo com o Projeto Educativo, Projeto Curricular e intervenção educativa em 2ºCEB MCN.	com projetos de investigação/áreas de interesse de investigação.
Prática de Ensino Supervisionada em 1.º Ciclo do Ensino Básico II	Observação, planificação, concretização e avaliação da intervenção educativa	Se o aluno é capaz de: Observar, planificar, concretizar e avaliar a intervenção educativa, tendo em conta uma pedagogia diferenciada, gerindo recursos e organizando o ambiente educativo de acordo com os princípios da aprendizagem ativa e participativa; Problematicar a ação educativa; Utilizar técnicas e instrumentos de registro, documentação e avaliação do processo de ensino/aprendizagem com uma sustentada preparação científica e acadêmica; Articular práticas e teorias educativas; Apresentar e debater propostas educacionais promotoras do sucesso escolar; Investigar o contexto e a intervenção educativa.	Classificação do estágio = (classif. do Supervisor ESEPF x 60 + classif. do Orient. Cooperante X 40) 70% Classificação do Relatório de investigação - 30% - sob a orientação científica de um doutor e/ou especialista, as temáticas específicas decorrerão de questões emanadas da prática pedagógica supervisionada e/ou articuladas com projetos de investigação/áreas de interesse de investigação.
Prática de Ensino Supervisionada em 2.º Ciclo do Ensino Básico II	Planificação, concretização e avaliação da intervenção educativa	Se o aluno é capaz de: Caraterizar o estabelecimento de ensino do 2ºCEB, através da análise dos documentos do regime de autonomia, administração e gestão e atuar em conformidade; Reconhecer a articulação e sequencialidade do ensino; Comparar contextos educativos, partindo das implicações do ensino no 2ºCEB; Observar, planificar, concretizar e avaliar a intervenção educativa, tendo em conta uma pedagogia diferenciada, gerindo e organizando o ambiente educativo de acordo com os princípios da	Classificação do estágio = (classif. do Supervisor ESEPF x 60 + classif. do Orient. Cooperante X 40) 70% Classificação do Relatório de investigação - 30% - sob a orientação científica de um doutor e/ou especialista, as temáticas específicas decorrerão de questões emanadas da prática pedagógica supervisionada e/ou articuladas com projetos de investigação/áreas de interesse de investigação.

		aprendizagem ativa e participativa; Refletir de forma a adequar e reformular a ação educativa; Identificar a especificidade da organização do ambiente educativo do 2º CEB; Utilizar técnicas e instrumentos de registo, documentação e avaliação do processo de ensino/aprendizagem; Descrever as especificidades do processo de ensino/aprendizagem dos alunos do 2ºCEB; Relacionar teorias públicas com as práticas educativas; Identificar e fundamentar opções curriculares, promovendo a articulação vertical e horizontal do currículo.	
Oficina de Recursos Pedagógicos para História e Geografia	Seleção, avaliação e utilização de Recursos Educativos Digitais.	Se o aluno é capaz de: Entender, perceber e utilizar os conceitos que envolvem a Tecnologia Educativa Entender, perceber, utilizar e aprofundar entendimentos sobre as estratégias pedagógicas que envolvem a Tecnologia Educativa a aplicar no 1º e 2º CEB Saber construir, selecionar e utilizar criticamente recursos tecnológicos no âmbito da História e da Geografia de Portugal	Trabalho individual - 70%; Apresentação oral - 30 %.
Gabinete de Recursos Pedagógicos para ou Português	Seleção, avaliação e utilização de Recursos Educacionais Digitais;	Se o aluno é capaz de: Entender, perceber e utilizar os conceitos que envolvem a tecnologia educacional; Saber selecionar e utilizar criticamente os recursos tecnológicos e não tecnológicos; Adaptar os recursos (selecionados ou construídos) à realidade do 1º e 2º ciclo do EB; Entender e mobilizar recursos tecnológicos para o Português.	Projeto com vertente prática (50%); Reflexão escrita (50%). Também são considerados na avaliação da participação, ou interesse, assiduidade, capacidade crítica e inovação.
Prática de Ensino Supervisionada em 2.º Ciclo do Ensino Básico II	Observação, planificação, concretização e avaliação da intervenção educativa	Se o aluno é capaz de: Observar, planificar, concretizar e avaliar a intervenção educativa, tendo em conta uma pedagogia diferenciada, gerindo recursos e organizando o ambiente educativo de acordo com os princípios da aprendizagem ativa e participativa; Problematicar a ação educativa; Utilizar técnicas e instrumentos de registo, documentação e avaliação do processo de ensino/aprendizagem com uma sustentada preparação científica e académica; Articular	Classificação de estágio x 60% + Classificação do relatóriox40%

		práticas e teorias educativas; Apresentar e debater propostas educacionais promotoras do sucesso escolar; Identificar o contexto educacional e relacionar com a intervenção educativa; Investigar o contexto e a intervenção educativa; Relacionar o ideário educativo com o Projeto Educativo, Projeto Curricular e intervenção educativa.	
Desenvolvimento e Gestão Curricular	Componentes curriculares, seu âmbito e especificidade, sua articulação e avaliação (objetivos, conteúdos, estratégias/atividades, recursos, tempo, avaliação)	Se o aluno perspetiva a escola como uma instituição educativa, à qual está cometida a responsabilidade específica de garantir a todos um conjunto de aprendizagens de natureza diversa, designado por currículo, que, num dado momento e no quadro de uma construção negociada e assumida como temporária, é reconhecido como necessidade e direito de todos para o seu desenvolvimento integral; domina competências críticas de reflexão em torno das problemáticas que a escola curricularmente enfrenta e inventaria soluções que permitam atenuá-las; domina conhecimentos que lhe possibilitem a construção, desenvolvimento e avaliação do projeto educativo de escola e dos respetivos projetos curriculares, bem como as atividades de administração e gestão da escola, atendendo à articulação entre os vários níveis de ensino; perspetiva o projeto curricular como um instrumento capaz de integrar saberes e práticas sociais da comunidade relevantes à prática educativa.	Prova de frequência – 70% Avaliação Contínua (portfolio reflexivo – com feedback)– 30%
Iniciação à Prática Profissional I	Observação e avaliação, tendo em conta a especificidade dos contextos, ao serviço da concepção de projetos socioeducativos e fundamento da ação. 1. Conceitos de observação e avaliação: enquadramento concetual. 2. Instrumentos e sistemas/ formas de registo e codificação, sua utilização e adequação, em função do(s) objeto(s) a observar e das situações a que se aplicam.	Se o aluno compreende o conceito de educação e a sua relação com perfis identitários de profissionais em contextos escolares e não escolares; conhece a diversidade de contextos de educação formal/escolar e não formal/não escolar como espaços de inclusão e de ação socioeducativa; compreende a metodologia de planeamento de projetos como ferramenta de capacitação em ambientes não escolares de desenvolvimento e bem-estar; domina	Portefólio em grupo (Estágio - Contextos) - 50%. Frequência - 40%. Tarefa individual Relatório Final de Estágio – 10%

	3. Práticas de observação participante, interação socioeducativa e registo (em contextos reais, instituições e serviços não escolares/de educação não formal - creches/IPSS'S, associações, autarquias, lares de infância e juventude) orientadas para a observação/conhecimento de contextos e concetualização de projetos de natureza socioeducativa.	procedimentos de registo/ instrumentos de observação e de avaliação como suporte para a conceção de projetos socioeducativos e fundamento da ação; participa em projetos de investigação relacionados com o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos; sabe utilizar a metodologia de planeamento de projetos como ferramenta no trabalho de orientação socioeducativa; desenvolve estratégias autonómicas, tendo em vista a realização independente de aprendizagens futuras.	
Iniciação à Prática Profissional II	Instrumentos de gestão curricular da escola: o Projeto Educativo do Agrupamento (Plano Anual de Atividades e Regulamento Interno); o Projeto Curricular de Escola e o Pojeto Curricular de Turma; instrumentos de referencialização da construção, análise e avaliação de instrumentos curriculares; métodos, técnicas e instrumentos de avaliação das aprendizagens.	Se o aluno conhece e compreende a complexidade dos processos educativos e dos processos de ensino-aprendizagem; domina conhecimentos que lhe possibilitem a construção, desenvolvimento e avaliação do projeto educativo de escola, do Plano TIC, e dos respetivos projetos curriculares, bem como as atividades de administração e gestão da escola, atendendo à articulação entre os vários níveis de ensino; analisa o processo de ensino em situações concretas; analisa diferentes organizações de espaço, do tempo, do grupo e de materiais enquanto dimensões da gestão curricular; perspetiva o trabalho de equipa como fator de enriquecimento da sua formação e da atividade profissional, privilegiando a partilha de saberes e de experiências; envolve-se em processos colaborativos com todos os intervenientes no processo educativo, favorecendo a criação e o desenvolvimento de relações de respeito mútuo com docentes, colegas e pessoal não docente, bem como com outras instituições da comunidade.	Realização de um portfolio reflexivo (Os professores fornecem aos alunos, adequada e atempadamente, o feedback que julgarem útil e necessário, podendo estabelecer momentos de apreciação e reflexão crítica, quer individuais, quer coletivos).
Didáticas Específicas da Educação Básica I	Processo de planificação: especificidades do ciclo de planificação – ação – avaliação: 1.º Ciclo do Ensino Básico 2.º Ciclo do Ensino Básico	Se o aluno perspetiva a escola como uma instituição educativa, à qual está cometida a responsabilidade específica de garantir a todos um conjunto de aprendizagens de natureza	Uma prova escrita individual (50% da avaliação total); Conceção de um projeto de intervenção (50% da avaliação total).

		diversa, designado por currículo; domina, de forma integrada, saberes próprios da sua especialidade e saberes transversais e multidisciplinares adequados ao respetivo nível e ciclo de ensino; domina saberes específicos associados à função específica de ensinar, e ao saber próprio da profissão, apoiado na investigação e na reflexão partilhada de diferentes práticas educativas e enquadrado em orientações de política educativa; relaciona-se positivamente com crianças e com adultos, contribuindo para um clima de escola caracterizado pelo bem-estar afetivo que predisponha para as aprendizagens; conhece e compreende a complexidade dos processos educativos e dos processos de ensino-aprendizagem.	
Iniciação à Prática Profissional III	Ensaio de Intervenção: conceção, implementação e avaliação de um projeto de intervenção fundamentado no conhecimento e análise da escola, do ambiente educativo e do grupo, a ser implementado em contexto distinto do da sala de aula;	Se o aluno analisa o processo de ensino em contexto do 1.º CEB e as competências exigidas aos professores por meio de observação direta das práticas; constrói e aplica instrumentos que lhe possibilitem a recolha de dados em contexto escolar, tendo em vista a planificação, o ensino e a avaliação; adquire conhecimentos que lhe possibilitem a construção, desenvolvimento e avaliação do PE, do plano TIC, e dos projetos curriculares, bem como as atividades de administração e gestão da escola; desenvolve a capacidade de refletir sobre as suas práticas, apoiando-se na experiência, na investigação e noutros recursos importantes para a avaliação do seu desenvolvimento profissional; desenvolve competências de observação em sala de aula; desenvolve capacidades de problematização da prática do ensino; compreende a investigação educacional em sala de aula e envolver-se em processos de investigação; é um profissional reflexivo, problematizador, crítico e em permanente aperfeiçoamento.	Projeto de intervenção: implementação – 30%; apresentação/discussão – 5%; Observação e reflexão em contexto – 35%; Reflexão semanal (fórum de discussão) – 10 %; Relatório de estágio intercalar – 20%.

Didáticas Específicas da Educação Básica II	Conceito de intencionalidade educativa e orientações globais para o educador de infância: observar, planejar, agir, avaliar, articular, comunicar. Áreas de conteúdo enquanto referências gerais para o planeamento e avaliação das situações e oportunidades de aprendizagem. A Escala de Avaliação do Ambiente Educativo – versões revista e expandida	Se o aluno perspectiva a escola como uma instituição educativa, à qual está cometida a responsabilidade específica de garantir a todos um conjunto de aprendizagens de natureza diversa, designado por currículo, que, num dado momento e no quadro de uma construção negociada e assumida como temporária, é reconhecido como necessidade e direito de todos para o seu desenvolvimento integral; domina, de forma integrada, saberes próprios da sua especialidade e saberes transversais e multidisciplinares adequados ao respectivo nível e ciclo de ensino; domina saberes específicos associados à função específica de ensinar, e ao saber próprio da profissão, apoiado na investigação e na reflexão partilhada de diferentes práticas educativas e enquadrado em orientações de política educativa; conhece e compreende a complexidade dos processos educativos e dos processos de ensino aprendizagem.	Participação e realização das tarefas práticas propostas nas aulas (50%) Realização de um teste escrito (50%).
Iniciação à Prática Profissional IV	Conceito de intencionalidade educativa e orientações globais para o educador de infância: observar, planejar, agir, avaliar, articular, comunicar. Áreas de conteúdo enquanto referências gerais para o planeamento e avaliação das situações e oportunidades de aprendizagem. Quadros de regulação e seu potencial de avaliação e planificação (Quadros de Tarefas e Actividades, Diário de Parede, etc).	Se o aluno compreende a especificidade da Educação Pré-Escolar. Mobiliza conhecimentos sobre a acção pedagógica na educação pré-escolar para a planificação e concretização de intervenções; envolve-se em processos colaborativos com os intervenientes no processo educativo, favorecendo o desenvolvimento de relações de respeito mútuo; domina saberes específicos associados à função específica de ensinar, apoiado na investigação e na reflexão partilhada de diferentes práticas educativas e enquadrado em orientações de política educativa; utiliza, em função das diferentes situações linguagens diversas e suportes variados, nomeadamente as tecnologias de informação e comunicação; reflete sobre as suas práticas, apoiando-se na experiência, na investigação e em outros	Portfólio de tarefas de grupo (60%) Relatório final de estágio (20%) Apreciação do/a educador/a cooperante de cada estagiário/a (10%) Apreciação do/a tutor/a sobre o percurso de cada estagiário/a (10%).

		recursos importantes para a avaliação do seu desenvolvimento profissional.	
Problemas do Desenvolvimento e da Aprendizagem	Repensar a avaliação-intervenção à luz de referenciais atuais inclusivos e ecológicos: desafios aos professores, técnicos, famílias e instituições/ serviços. Referenciação, avaliação, programação e planeamento (Programa Educativo Individual, Plano Individual de Transição). Questões específicas relacionadas com o envolvimento parental e comunitário. Avaliação e intervenção educativa; programas desenvolvimentais e comportamentais.	Se o aluno conhece os fundamentos epistemológicos, os referenciais teóricos e as práticas na área da educação inclusiva; conhece as políticas e a legislação com orientação inclusiva, que sustentam os processos de intervenção educativa, no âmbito das necessidades específicas dos alunos; percebe o enquadramento, tipologias e critérios de classificação das perturbações do neuro desenvolvimento; domina aspetos da intervenção no contexto da educação inclusiva identificando os limites da acção do educador/professor consoante as dificuldades desenvolvimentais e de aprendizagem dos alunos; colabora com outros agentes educativos e promotores do desenvolvimento no sentido de encontrar meios e formas de intervenção adequados; adota uma atitude crítica e investigativa no domínio das problemáticas emergentes da educação inclusiva; adota uma atitude positiva, de responsabilidade e cidadania no atendimento às pessoas com necessidades específicas.	- Frequência (60%); - Elaboração e apresentação de um trabalho de grupo (40%).
Didáticas Específicas do 1.º CEB I	Processo de planificação e avaliação do ensino e aprendizagem no 1.º ciclo do ensino básico.	Se o aluno compreende o papel da Didática na prática profissional do professor; compreende o significado de ensinar no 1.º CEB; conhece e reflete sobre as tendências curriculares atuais no âmbito do ensino das diversas áreas curriculares disciplinares do 1.º CEB; planifica a prática letiva das diversas áreas curriculares disciplinares, com base na análise de currículos e programas escolares do 1.º CEB; analisa práticas de ensino e processos de aprendizagem dos alunos, focando os papéis do professor e do aluno, as tarefas e as atividades, bem como a comunicação e as interações na sala de aula; colabora com outros	Trabalho em grupo, de síntese e crítica, sobre um tema do programa, com apresentação e discussão na aula (50%) Prova individual sobre os conteúdos da unidade curricular (50%)

		profissionais, numa perspetiva de formação e desenvolvimento profissional.	
Prática de Ensino Supervisionada no 1.º CEB I	Desenvolvimento de ensino e aprendizagem - caracterização do contexto de intervenção e avaliação diagnóstica dos alunos; avaliação das aprendizagens dos alunos	Se o aluno aprofunda os conhecimentos adequados à docência no 1.º Ciclo do Ensino Básico, em contexto de intervenção e de investigação; ensina, de forma colaborativa e reflexiva, alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico no contexto do currículo e da escola portuguesas; desenvolve projetos de ação, resolução de problemas, investigação, inovação e experimentação para lidar com questões complexas em relação aos aspetos científicos, metodológicos, sociais e éticos no âmbito da educação; comunica de forma clara – produzindo e explorando documentos, por recurso a múltiplas linguagens de comunicação – as suas conclusões e os conhecimentos e os raciocínios subjacentes, quer aos alunos, quer a colegas, quer a outros intervenientes no processo educativo; participa, de modo fundamentado, na gestão e orientação da sua formação, perspetivando-a como um processo de aprendizagem ao longo da vida.	- Desempenho no estágio (que inclui a planificação da ação educativa, a execução/lecionação e a reflexão pós-aula): 70% - Relatórios crítico-reflexivos: 15% - Relatório do ambiente educativo e da avaliação dos alunos: 15%
Didática e Tecnologia Educativa	Análise e avaliação de tecnologias e recursos educativos digitais. Desenvolvimento e avaliação de atividades de integração das TIC nas práticas pedagógicas, as tecnologias enquanto promotoras de aprendizagens nas áreas de conteúdo/disciplinares.	Se o aluno entende os fundamentos teóricos e epistemológicos da Tecnologia Educativa; relaciona diferentes quadros de referência e principais paradigmas de ensino aprendizagem com diferentes processos de utilização de recursos em contexto educativo; avalia pedagogicamente materiais e programas de formação e refletir sobre as suas capacidades didáticas perspetivando a sua utilização em diferentes contextos educacionais; desenha, implementa e avalia situações de ensino aprendizagem, articulando conhecimentos sobre o conteúdo específico com o conhecimento pedagógico e tecnológico; reconhece as potencialidades da Tecnologia para promover a inclusão e a individualização dos processos de	Teste teórico-prático (50%) incidindo sobre os conteúdos programáticos. Participação nas aulas e realização de vários trabalhos práticos (50%).

		aprendizagem; conhece as principais tendências de investigação no âmbito da Tecnologia Educativa e entender como promover propostas científico-pedagógicas neste contexto.	
Didáticas Específicas do 1.º CEB II	Processo de planificação e avaliação de situações de ensino e aprendizagem no 1.º Ciclo do Ensino Básico	Se o aluno mobiliza e integra no ensino-aprendizagem os seus conhecimentos e experiência das diversas áreas da formação; analisa currículos e programas escolares do 1.º Ciclo do Ensino Básico e planificar a prática letiva das diversas áreas curriculares disciplinares; avalia situações de ensino e aprendizagem no 1.º Ciclo do Ensino Básico; analisa práticas de ensino e processos de aprendizagem dos alunos, numa lógica de investigação sobre a própria prática, focando os papéis do professor e do aluno, as tarefas e as atividades, bem como a comunicação e as interações na sala de aula	Elaboração, apresentação e discussão de um trabalho em grupo (50%) Ensaio individual sobre um tema da unidade curricular (50%)
Prática de Ensino Supervisionada no 1.º CEB II	Avaliação das aprendizagens dos alunos e sua comunicação	Se o aluno aprofundar os conhecimentos adequados à docência no 1.º Ciclo do Ensino Básico em contexto de intervenção e de investigação; ensina, de forma colaborativa e reflexiva, alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico no contexto do currículo e da escola portuguesas; desenvolve projetos de ação, resolução de problemas, investigação, inovação e experimentação para lidar com questões complexas em relação aos aspetos científicos, metodológicos, sociais e éticos no âmbito da educação; comunica de forma clara – produzindo e explorando documentos, por recurso a múltiplas linguagens de comunicação – as suas conclusões e os conhecimentos e os raciocínios subjacentes, quer às crianças, quer a colegas, quer a outros intervenientes no processo educativo; participa, de modo fundamentado, na gestão e orientação da sua formação, perspetivando-a como um processo de aprendizagem ao longo da vida.	Desempenho no estágio (que inclui a planificação da ação educativa, a execução/lecionação e a reflexão pós-aula): 70% Relatórios crítico-reflexivos: 3,3% (0,5 ECTS) Relatório do ambiente educativo e da avaliação dos alunos e Plano de Turma: 10% Dinamização dos recreios ou Projeto de envolvimento da família: 3,3% Relatório crítico sobre as práticas: 13,4%

Didáticas Específicas da Educação de Infância I	Processo de planificação e avaliação de situações de ensino e aprendizagem na Educação de Infância; Qualidade em Educação de Infância e dimensões para a sua avaliação.	Se o aluno identifica as dimensões centrais da didática da educação de infância, reconhecendo as suas especificidades no contexto de creche e da educação pré-escolar; analisa e concebe práticas de ensino e processos de aprendizagem das crianças, focando a organização do ambiente educativo, os papéis do educador e da criança, as tarefas e as atividades propostas, bem como a comunicação e as interações na sala de atividades; articula processos de avaliação e de planificação na conceção de projetos de ação pedagógica com diferentes âmbitos e duração.	Elaboração, apresentação e discussão de um trabalho em grupo focado na educação pré-escolar (40%) Elaboração, apresentação e discussão de um trabalho em grupo focado na creche (20%) Ensaio individual sobre um tema da unidade curricular (40%)
Prática de Ensino Supervisionada na Educação Pré-Escolar I	Caracterização do contexto de intervenção e avaliação diagnóstica das crianças; Avaliação das aprendizagens das crianças	Que o aluno seja capaz de elaborar um projeto individual de trabalho e documentação sobre a reflexão das aprendizagens.	Apreciação do estágio, discutida pelo par de supervisores da ESEV e o/a cooperante da instituição de acolhimento em reunião no final do semestre (60%) Portfólio reflexivo individual, que reúne documentos concebidos ao longo do estágio e reflexões sobre experiências e textos, organizados de forma crítica e reflexiva (40%).
Políticas atuais de Educação Básica	A consolidação de velhos princípios conservadores pela via de estratégias neoliberais de definição de políticas (re)configuradoras do sistema educativo e curricular - avaliação das escolas e Conselhos Municipais de Educação	Se o aluno é capaz de relacionar a sua prática profissional com as políticas educativas nacionais e supranacionais; analisa alguns determinantes-chave das políticas educativas e curriculares públicas; caracteriza as potenciais mudanças promotoras de novas estratégias de desenvolvimento e de definição de um quadro de políticas reconfiguradoras dos sistemas educativos e curriculares; discute o processo político, cultural e social que tem vindo a caracterizar o contexto de reforma do sistema educativo português; mobiliza conhecimentos que permitam o debate teórico-conceitual em torno das atuais políticas educativas e curriculares nacionais, tendo como referência algumas	Participação e envolvimento dos mestrandos durante as sessões, passando, ainda, pela elaboração, apresentação e discussão de pequenos trabalhos, individualmente e em grupo (30%) Trabalho individual final subordinado aos temas tratados ao longo das várias sessões (70%)

		práticas de cotidiano convocadas pelos mestrandos.	
Didáticas Específicas de Educação de Infância II	Observação, planificação e avaliação e intencionalidade educativa na Educação de Infância: avaliação para a aprendizagem e documentação pedagógica	Se o aluno reconhece o papel da didática enquanto área de conhecimento da prática e para a prática profissional com relevância na educação de infância; conhece e reflete sobre as tendências curriculares e didáticas atuais no âmbito da educação de infância; identifica as dimensões centrais da didática da educação de infância, reconhecendo as suas especificidades no contexto da educação pré-escolar; analisa e concebe práticas de ensino e processos de aprendizagem das crianças, focando a organização do ambiente educativo, os papéis do educador e da criança, as tarefas e as atividades propostas, bem como a comunicação e as interações na sala de atividades; articula processos de avaliação e de planificação na conceção de projetos de ação pedagógica com diferentes âmbitos e duração; trabalha autonomamente e em colaboração com outros profissionais, numa perspetiva de formação e desenvolvimento profissional.	Elaboração, apresentação e discussão de um trabalho em grupo focado na educação pré-escolar (60%) Ensaio individual sobre um tema da unidade curricular (40%)
Prática de Ensino Supervisionada na Educação Pré-Escolar II	Desenvolvimento de ensino e aprendizagem, caracterização do contexto de intervenção e avaliação diagnóstica das crianças; inamização de situações de prática de ensino supervisionada, incluindo a organização do ambiente educativo e atividades e projetos e avaliação das aprendizagens das crianças	Se o aluno reconceitualiza os conhecimentos adequados à docência na Educação Pré-Escolar, desenvolvendo-os de forma original, nomeadamente em contexto de intervenção e de investigação; concebe e realiza, de forma integrada e colaborativa, práticas de ensino supervisionadas com grupos de Educação Pré-Escolar; concebe e implementa projetos de ação, resolução de problemas, investigação, inovação e experimentação para lidar com questões complexas em relação aos aspetos científicos, metodológicos, sociais e éticos no âmbito da educação; comunica de forma clara – produzindo e explorando documentos, por recurso a múltiplas linguagens de comunicação – as suas conclusões e os conhecimentos e os raciocínios subjacentes, quer às crianças, queira colegas,	Apreciação do estágio, discutida pelo par de supervisores da ESEV e o/a cooperante da instituição de acolhimento em reunião no final do semestre (60%) Portfólio reflexivo individual, que reúne documentos concebidos ao longo do estágio e reflexões sobre experiências e textos, organizados de forma crítica e reflexiva (23%) Apreciação crítica sobre as práticas desenvolvidas na educação pré-escolar (13%).

		quer a outros intervenientes no processo educativo; participa, de modo fundamentado, na gestão e orientação da sua formação, perspetivando-a como um processo de aprendizagem ao longo da vida.	
Problemas do Desenvolvimento e da Aprendizagem	Repensar a avaliação-intervenção à luz de referenciais atuais inclusivos e ecológicos: desafios aos professores, técnicos, famílias e instituições/ serviços; Referenciação, avaliação, programação e planeamento (Programa Educativo Individual, Plano Individual de Transição). Avaliação e intervenção educativa; programas desenvolvimentais e comportamentais.	Se o aluno conhece os fundamentos epistemológicos e os referenciais teóricos da Educação Inclusiva; conhece as políticas e a legislação com orientação inclusiva, que sustentam os processos de intervenção educativa, no âmbito das necessidades específicas dos alunos; conhece as problemáticas e trajetórias de desenvolvimento e os fatores que afetam os processos educativos, numa perspetiva holística e integradora; identifica os quadros específicos que remetem para dificuldades significativas em aspetos do desenvolvimento ou da aprendizagem; domina aspetos da intervenção no quadro de uma abordagem inclusiva e multinível, identificando os limites da ação do educador consoante as dificuldades específicas do aluno; é capaz de colaborar com outros agentes educativos na promoção do desenvolvimento das crianças, no sentido de delinear estratégias meios e formas de intervenção ajustadas às potencialidades e necessidades específicas dos alunos.	- Frequência (60%); - Elaboração e apresentação de um trabalho de grupo (40%)
Didáticas Específicas do 1º CEB I	Processo de planificação e avaliação do ensino e aprendizagem no 1.º ciclo do ensino básico.	Se o aluno compreende o papel da Didática na prática profissional do professor; compreende o significado de ensinar no 1.º CEB; conhece e reflete sobre as tendências curriculares atuais no âmbito do ensino das diversas áreas curriculares disciplinares do 1.º CEB; planifica a prática letiva das diversas áreas curriculares disciplinares, com base na análise de currículos e programas escolares do 1.º CEB; analisa práticas de ensino e processos de aprendizagem dos alunos, focando os papéis do professor e do aluno, as tarefas e as atividades, bem como a comunicação e as interações na sala de aula; colabora com outros	Trabalho em grupo, de síntese e crítica, sobre um tema do programa, com apresentação e discussão na aula (50%) Prova individual sobre os conteúdos da unidade curricular (50%).

		profissionais, numa perspetiva de formação e desenvolvimento profissional.	
Prática de Ensino Supervisionada no 1º CEB I	Caracterização do contexto de intervenção e avaliação diagnóstica dos alunos; Avaliação das aprendizagens dos alunos	Se o aluno aprofunda os conhecimentos adequados à docência no 1.º Ciclo do Ensino Básico, em contexto de intervenção e de investigação; ensina, de forma colaborativa e reflexiva, alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico no contexto do currículo e da escola portuguesas; desenvolve projetos de ação, resolução de problemas, investigação, inovação e experimentação para lidar com questões complexas em relação aos aspetos científicos, metodológicos, sociais e éticos no âmbito da educação; comunica de forma clara – produzindo e explorando documentos, por recurso a múltiplas linguagens de comunicação – as suas conclusões e os conhecimentos e os raciocínios subjacentes, quer aos alunos, quer a colegas, quer a outros intervenientes no processo educativo; participa, de modo fundamentado, na gestão e orientação da sua formação, perspetivando-a como um processo de aprendizagem ao longo da vida.	Desempenho no estágio (que inclui a planificação da ação educativa, a execução/lecionação e a reflexão pós-aula): 70% Relatórios crítico-reflexivos: 15% Relatório do ambiente educativo e da avaliação dos alunos: 15%
Tecnologia Educativa	Análise e avaliação de tecnologias e recursos educativos digitais; Desenvolvimento e avaliação de atividades de integração das TIC nas práticas pedagógicas, as tecnologias enquanto promotoras.	Se o aluno entende os fundamentos teóricos e epistemológicos da Tecnologia Educativa; relaciona diferentes quadros de referência e principais paradigmas de ensino aprendizagem com diferentes processos de utilização de recursos em contexto educativo; avalia pedagogicamente materiais e programas de formação e refletir sobre as suas capacidades didáticas perspetivando a sua utilização em diferentes contextos educacionais; desenha, implementa e avalia situações de ensino aprendizagem, articulando conhecimentos sobre o conteúdo específico com o conhecimento pedagógico e tecnológico; reconhece as potencialidades da Tecnologia para promover a inclusão e a individualização dos processos de aprendizagem; conhece as principais tendências	Teste teórico-prático (50%) Participação nas aulas e realização de vários trabalhos práticos (50%).

		de investigação no âmbito da Tecnologia Educativa e entender como promover propostas científico-pedagógicas neste contexto	
Didáticas Específicas do 1º CEB II	Processo de planificação e avaliação de situações de ensino e aprendizagem no 1.º Ciclo do Ensino Básico	Se o aluno mobiliza e integra no ensino-aprendizagem os seus conhecimentos e experiência das diversas áreas da formação; analisa currículos e programas escolares do 1.º Ciclo do Ensino Básico e planifica a prática letiva das diversas áreas curriculares disciplinares; avalia situações de ensino e aprendizagem no 1.º Ciclo do Ensino Básico; analisa práticas de ensino e processos de aprendizagem dos alunos, numa lógica de investigação sobre a própria prática, focando os papéis do professor e do aluno, as tarefas e as atividades, bem como a comunicação e as interações na sala de aula.	Elaboração, apresentação e discussão de um trabalho em grupo (50%) Ensaio individual sobre um tema da unidade curricular (50%).
Prática de Ensino Supervisionada no 1º CEB II	Avaliação das aprendizagens dos alunos e sua comunicação	Se o aluno aprofunda os conhecimentos adequados à docência no 1.º Ciclo do Ensino Básico em contexto de intervenção e de investigação; ensina, de forma colaborativa e reflexiva, alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico no contexto do currículo e da escola portuguesas; desenvolve projetos de ação, resolução de problemas, investigação, inovação e experimentação para lidar com questões complexas em relação aos aspetos científicos, metodológicos, sociais e éticos no âmbito da educação; comunica de forma clara – produzindo e explorando documentos, por recurso a múltiplas linguagens de comunicação – as suas conclusões e os conhecimentos e os raciocínios subjacentes, quer às crianças, quer a colegas, quer a outros intervenientes no processo educativo; participar de modo fundamentado, na gestão e orientação da sua formação, perspetivando-a como um processo de aprendizagem ao longo da vida.	Desempenho no estágio (que inclui a planificação da ação educativa, a execução/lecionação e a reflexão pós-aula): 70% Relatórios crítico-reflexivos: 3,3% Relatório do ambiente educativo e da avaliação dos alunos e Plano de Turma: 10% Dinamização dos recreios ou Projeto de envolvimento da família: 3,3% Relatório crítico sobre as práticas: 13,4%
Didáticas Específicas da Matemática e das Ciências Naturais no 2º CEB I	Aulas de MAT e de CN: - Papéis do professor e do estudante no ensino aprendizagem - Natureza e papel das tarefas - Comunicação e	Se o aluno compreende o significado de ensinar Matemática e Ciências Naturais no 2.º CEB; mobiliza e integra no ensino-aprendizagem os	Elaboração, apresentação e discussão de um trabalho em grupo (50%) Trabalho individual (50%)

	argumentação, formas de organização e gestão do trabalho da sala de aula - Avaliação da aprendizagem; - Natureza e papel dos recursos didáticos. Conteúdos curriculares de MAT e de CN do 2º CEB: - Preparação do conhecimento para ensinar - Conceção e análise de situações de aprendizagem - Planificação e avaliação da prática letiva.	seus conhecimentos e experiência de Matemática, de Ciências Naturais e de outras áreas da formação; conhece e reflete sobre as tendências curriculares atuais no âmbito do ensino da Matemática e das Ciências Naturais; analisa currículos e programas escolares de Matemática, e de Ciências Naturais e planificar a prática letiva; analisa práticas de ensino e processos de aprendizagem dos alunos em Matemática e Ciências Naturais, focando os papéis do professor e do aluno, as tarefas matemáticas e as atividades experimentais em Ciências Naturais, bem como a comunicação e as interações na sala de aula; avalia criticamente as práticas de ensino-aprendizagem de Matemática e de Ciências Naturais numa constante procura da sua atualização.	
Prática de Ensino Supervisionada em Matemática e Ciências Naturais no 2º CEB I	Desenvolvimento de situações de ensino e aprendizagem: Caracterização do contexto de intervenção e avaliação diagnóstica dos alunos; Avaliação das aprendizagens dos alunos	Se o aluno reconceitualiza os conhecimentos adequados à docência da Matemática e das Ciências Naturais do 2.º ciclo do EB, aprofundando-os e desenvolvendo-os em contexto de intervenção e de investigação; concebe, desenvolve e avalia práticas de ensino em Matemática e em Ciências Naturais do 2.º ciclo do EB; concebe e implementa projetos de ação e investigação para lidar com questões complexas em relação aos aspetos científicos, metodológicos, sociais e éticos no âmbito da educação; comunica, de forma clara, produzindo e explorando documentos, recorrendo a múltiplas linguagens, as suas conclusões e os conhecimentos e os raciocínios subjacentes, quer às crianças, quer a colegas, quer a outros intervenientes no processo educativo; desenvolve competências colaborativas no exercício da atividade docente, nomeadamente no grupo de estágio; participa, de modo fundamentado, na gestão e orientação da sua formação, perspetivando-a como um processo de aprendizagem ao longo da vida.	Relatórios crítico reflexivos (40%) Concretização/lecionação e reflexão da prática de ensino nas duas disciplinas, vertida no portefólio individual de estágio (60%)

Didáticas Específicas da Matemática e das Ciências Naturais no 2.º CEB II	A dinâmica das aulas de Matemática e de Ciências Naturais: Avaliação da aprendizagem; A Didática de conteúdo disciplinar: os conteúdos curriculares de Matemática e de Ciências Naturais do 2º CEB: Planificação e avaliação da prática letiva.	Se o aluno mobiliza e integra no ensino-aprendizagem os seus conhecimentos e experiência de Matemática, de Ciências Naturais e de outras áreas da formação; analisa currículos e programas escolares de Matemática e de Ciências Naturais e planificar a prática letiva; analisa práticas de ensino e processos de aprendizagem dos alunos em Matemática e Ciências Naturais, focando os papéis do professor e do estudante, as tarefas matemáticas e as atividades experimentais em Ciências Naturais, bem como a comunicação e as interações na sala de aula; avalia manuais escolares e outros recursos didáticos; trabalha autonomamente e em colaboração com outros profissionais, numa perspetiva de formação e desenvolvimento profissional.	Trabalho de articulação curricular – 65% Participação na aula – 35%.
Prática de Ensino Supervisionada em Matemática e Ciências Naturais no 2º CEB II	Avaliação e comunicação das aprendizagens dos alunos	Se o aluno reconceptualiza os conhecimentos adequados à docência da Matemática e das Ciências Naturais no 2.º CEB, aprofundando-os e desenvolvendo-os em contexto de intervenção e de investigação; concebe, desenvolve e avalia práticas de ensino em Matemática e em Ciências Naturais no 2.º CEB; concebe e implementa projetos de ação e investigação para lidar com questões complexas em relação aos aspetos científicos, metodológicos, sociais e éticos no âmbito da educação; desenvolve competências colaborativas no exercício da atividade docente, nomeadamente no grupo de estágio; participa, de modo fundamentado, na gestão e orientação da sua formação, perspetivando-a como um processo de aprendizagem ao longo da vida.	Portefólio individual de estágio, que integra as componentes: Preparação/planificação, intervenção/lecionação e projeto(s) de intervenção na escola/de investigação (60%); Análise reflexiva do projeto de intervenção na escola (20%); RFE - análise reflexiva sobre as práticas (20%).
Problemas do Desenvolvimento e da Aprendizagem	Repensar a avaliação-intervenção à luz de referenciais atuais inclusivos e ecológicos: desafios aos professores, técnicos, famílias e instituições/ serviços; Referenciação, avaliação, programação e planeamento (Programa Educativo Individual, Plano Individual de Transição).	Se o aluno conhece os fundamentos epistemológicos e os referenciais teóricos da Educação Inclusiva; conhece as políticas e a legislação com orientação inclusiva, que sustentam os processos de intervenção educativa, no âmbito das necessidades específicas dos alunos; conhece as problemáticas	- Frequência (60%); - Elaboração e apresentação de um trabalho de grupo (40%)

	Avaliação e intervenção educativa; programas desenvolvimentais e comportamentais.	e trajetórias de desenvolvimento e os fatores que afetam os processos educativos, numa perspetiva holística e integradora; identifica os quadros específicos que remetem para dificuldades significativas em aspetos do desenvolvimento ou da aprendizagem; domina aspetos da intervenção no quadro de uma abordagem inclusiva e multinível, identificando os limites da ação do educador consoante as dificuldades específicas do aluno; é capaz de colaborar com outros agentes educativos na promoção do desenvolvimento das crianças, no sentido de delinear estratégias meios e formas de intervenção ajustadas às potencialidades e necessidades específicas dos alunos.	
Didática Específica do 1.º CEB I	Processo de planificação e avaliação do ensino e aprendizagem no 1.º ciclo do ensino básico.	Se o aluno compreende o papel da Didática na prática profissional do professor; compreende o significado de ensinar no 1.º CEB; conhece e reflete sobre as tendências curriculares atuais no âmbito do ensino das diversas áreas curriculares disciplinares do 1.º CEB; planifica a prática letiva das diversas áreas curriculares disciplinares, com base na análise de currículos e programas escolares do 1.º CEB; analisa práticas de ensino e processos de aprendizagem dos alunos, focando os papéis do professor e do aluno, as tarefas e as atividades, bem como a comunicação e as interações na sala de aula; colabora com outros profissionais, numa perspetiva de formação e desenvolvimento profissional.	Trabalho em grupo, de síntese e crítica, sobre um tema do programa, com apresentação e discussão na aula (50%) Prova individual sobre os conteúdos da unidade curricular (50%).
Prática de Ensino Supervisionada no 1º CEB I	Caracterização do contexto de intervenção e avaliação diagnóstica dos alunos; Avaliação das aprendizagens dos alunos	Se o aluno aprofunda os conhecimentos adequados à docência no 1.º Ciclo do Ensino Básico, em contexto de intervenção e de investigação; ensina, de forma colaborativa e reflexiva, alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico no contexto do currículo e da escola portuguesas; desenvolve projetos de ação, resolução de problemas, investigação, inovação e experimentação para lidar com questões complexas em relação aos aspetos científicos,	Desempenho no estágio (que inclui a planificação da ação educativa, a execução/lecionação e a reflexão pós-aula): 70% Relatórios crítico-reflexivos: 15% Relatório do ambiente educativo e da avaliação dos alunos: 15%

		metodológicos, sociais e éticos no âmbito da educação; comunica de forma clara – produzindo e explorando documentos, por recurso a múltiplas linguagens de comunicação – as suas conclusões e os conhecimentos e os raciocínios subjacentes, quer aos alunos, quer a colegas, quer a outros intervenientes no processo educativo; participa, de modo fundamentado, na gestão e orientação da sua formação, perspectivando-a como um processo de aprendizagem ao longo da vida.	
Didática e Tecnologia Educativa	Análise e avaliação de tecnologias e recursos educativos digitais; Desenvolvimento e avaliação de atividades de integração das TIC nas práticas pedagógicas, as tecnologias enquanto promotoras.	Se o aluno entende os fundamentos teóricos e epistemológicos da Tecnologia Educativa; relaciona diferentes quadros de referência e principais paradigmas de ensino aprendizagem com diferentes processos de utilização de recursos em contexto educativo; avalia pedagogicamente materiais e programas de formação e refletir sobre as suas capacidades didáticas perspectivando a sua utilização em diferentes contextos educacionais; desenha, implementa e avalia situações de ensino aprendizagem, articulando conhecimentos sobre o conteúdo específico com o conhecimento pedagógico e tecnológico; reconhece as potencialidades da Tecnologia para promover a inclusão e a individualização dos processos de aprendizagem; conhece as principais tendências de investigação no âmbito da Tecnologia Educativa e entender como promover propostas científico-pedagógicas neste contexto	Teste teórico-prático (50%) Participação nas aulas e realização de vários trabalhos práticos (50%).
Didática Específica do 1.º CEB II	Processo de planificação e avaliação de situações de ensino e aprendizagem no 1.º Ciclo do Ensino Básico	Se o aluno mobiliza e integra no ensino-aprendizagem os seus conhecimentos e experiência das diversas áreas da formação; analisa currículos e programas escolares do 1.º Ciclo do Ensino Básico e planifica a prática letiva das diversas áreas curriculares disciplinares; avalia situações de ensino e aprendizagem no 1.º Ciclo do Ensino Básico; analisa práticas de ensino e processos de aprendizagem dos alunos, numa	Elaboração, apresentação e discussão de um trabalho em grupo (50%) Ensaio individual sobre um tema da unidade curricular (50%).

		lógica de investigação sobre a própria prática, focando os papéis do professor e do aluno, as tarefas e as atividades, bem como a comunicação e as interações na sala de aula.	
Prática de Ensino Supervisionada no 1.º CEB II	Avaliação das aprendizagens dos alunos e sua comunicação	Se o aluno aprofunda os conhecimentos adequados à docência no 1.º Ciclo do Ensino Básico em contexto de intervenção e de investigação; ensina, de forma colaborativa e reflexiva, alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico no contexto do currículo e da escola portuguesas; desenvolve projetos de ação, resolução de problemas, investigação, inovação e experimentação para lidar com questões complexas em relação aos aspetos científicos, metodológicos, sociais e éticos no âmbito da educação; comunica de forma clara – produzindo e explorando documentos, por recurso a múltiplas linguagens de comunicação – as suas conclusões e os conhecimentos e os raciocínios subjacentes, quer às crianças, quer a colegas, quer a outros intervenientes no processo educativo; participar de modo fundamentado, na gestão e orientação da sua formação, perspectivando-a como um processo de aprendizagem ao longo da vida.	Desempenho no estágio (que inclui a planificação da ação educativa, a execução/lecionação e a reflexão pós-aula): 70% Relatórios crítico-reflexivos: 3,3% Relatório do ambiente educativo e da avaliação dos alunos e Plano de Turma: 10% Dinamização dos recreios ou Projeto de envolvimento da família: 3,3% Relatório crítico sobre as práticas: 13,4%
Didática Específica de Português no 2.º CEB	Papéis do professor e do estudante: Avaliação da aprendizagem; Os conteúdos curriculares de Português: Planificação e avaliação da prática letiva	Se o aluno compreende o significado de ensinar Português no 2.º CEB; mobiliza e integra no ensino-aprendizagem os seus conhecimentos e experiência na área de Português; conhece e reflete sobre as tendências curriculares atuais no âmbito do ensino do Português; analisa currículos e programas escolares de Português; planifica a prática letiva; avalia as práticas de ensino e processos de aprendizagem dos alunos em Português, focando os papéis do professor e do aluno, bem como a comunicação e as interações na sala de aula; analisa as implicações dos modelos e processos de avaliação das aprendizagens, de uma forma crítica e evolutiva; trabalha autonomamente e em colaboração com	Elaboração, apresentação e discussão de um trabalho em grupo (50%) Ensaio individual sobre um tema da unidade curricular (50%).

		outros profissionais, numa perspetiva de formação e desenvolvimento profissional.	
Didática Específica de História-Geografia de Portugal no 2.º CEB	As aulas de História e Geografia de Portugal no 2.º CEB: avaliação da aprendizagem; planificação e avaliação da prática letiva	Se o aluno mobiliza a integração de conhecimentos e experiências de diversas áreas de formação, bem como dos saberes previamente adquiridos em História e Geografia de Portugal; analisa currículos e programas escolares de História e Geografia de Portugal no 2.º CEB e planificar a prática letiva; analisa práticas de ensino e processos de aprendizagem dos alunos, focando os papéis do professor e do estudante, bem como a comunicação e as interações na sala de aula; avalia manuais escolares e outros recursos didáticos; trabalha autonomamente e em colaboração com outros profissionais, numa perspetiva de formação e desenvolvimento profissional.	Elaboração, apresentação e discussão de um trabalho de grupo de desenvolvimento de propostas práticas e apreciação da qualidade das mesmas (50%) Ensaio individual sobre um tema da unidade curricular que avalie conhecimentos e capacidade de compreensão e de resolução de problemas (50%).
Prática de Ensino Supervisionada no 2.º CEB I (Português e História-Geografia de Portugal)	Desenvolvimento de situações de ensino e aprendizagem: caracterização do contexto de intervenção e avaliação diagnóstica dos alunos; avaliação das aprendizagens dos alunos	Se o aluno reconceptualiza os conhecimentos adequados à docência de Português e de HGP do 2.º ciclo do Ensino Básico; concebe, desenvolve e avalia práticas de ensino em Português e em HGP do 2.º ciclo do Ensino Básico; concebe e implementa projetos de ação e investigação; comunica, de forma clara, produzindo e explorando documentos	Relatórios: No final da observação, entregam um relatório: -feito em grupo. No final do período de intervenção a pares, devem entregar um relatório -para refletir sobre a sua experiência formativa. No final da intervenção individual, há lugar a relatório - participam em projeto de turma/escola, -Planificações e aulas têm reflexão semanal e constam de portefólio final.
Prática de Ensino Supervisionada em Português e História e Geografia de Portugal no 2.º CEB II	Avaliação e comunicação das aprendizagens dos alunos	Se o aluno reconcetualiza os conhecimentos adequados à docência de Português e História e Geografia de Portugal do 2.º ciclo do EB, aprofundando-os e desenvolvendo-os em contexto de intervenção e de investigação; concebe, desenvolve e avalia práticas de ensino em Português e História e Geografia de Portugal do 2.º ciclo do EB; concebe e implementa projetos de ação e investigação para lidar com questões complexas em relação aos aspetos	Concretização/lecionação e reflexão da prática de ensino nas duas disciplinas - 60%; Portefólio com a preparação/planificação das atividades desenvolvidas - 27%; Relatório crítico das atividades desenvolvidas no 2.º CEB, a integrar no Relatório Final de Estágio - 13%.

		científicos, metodológicos, sociais e éticos no âmbito da educação.	
Desenvolvimento Gráfico e Motor	Avaliação do desenvolvimento motor	Se o aluno é capaz de: Compreender os diferentes modos de encarar o desenho infantil ao longo da história da educação. Conhecer as características gerais e individuais da expressão gráfica e plástica da criança, conseguindo relacioná-las com o quadro geral do seu desenvolvimento. Conhecer diferentes perspectivas nos quadros de desenvolvimento da expressão gráfico-plástica. Observar e analisar o processo de desenvolvimento motor, de acordo com os diferentes paradigmas teóricos; Identificar as mudanças que ocorrem nos indicadores de crescimento e de maturação ao longo do ciclo vital; Identificar características associadas às exigências da tarefa, características do indivíduo, do envolvimento físico e sociocultural e sua relação com o desenvolvimento motor; Dominar as técnicas e instrumentos de observação e avaliação do desenvolvimento motor.	PROCESSO (40%) Atitude participativa e empenhada nas diferentes tarefas desenvolvidas na aula e na plataforma - 10%; Capacidade de compreensão, análise e reflexão dos conteúdos programáticos. Realização de pequenos produtos individuais. - 30% PRODUTO (60%) Teste - 40% Trabalho de grupo/apresentação Oral - 20%
Sociologia da Educação e das Organizações Educativas	Auto-avaliação dos estabelecimentos de ensino: um instrumento de regulação	Se o aluno é capaz de: reflectir de forma mais objectiva sobre a realidade educativa actual. Alargar o âmbito de reflexão sobre essa mesma realidade apelando à 'história da educação' e à associação entre as transformações sociais e as transformações verificadas no sistema educativo. Compreender a análise das organizações educativas – das culturas de escola aos modelos de organização e gestão, do (auto-)conhecimento aos projectos de inovação e mudança – bem como a análise da situação profissional dos professores, para além de constituírem conteúdos programáticos, assumem também uma dimensão instrumental importante.	i. Recensão crítica (individual) – 40% - sobre um livro, um artigo, ou um documentário indicado/aprovado pela docente sob proposta dos estudantes. ii. Projecto final de grupo (trabalho escrito e apresentação) 50% - a realizar ao longo do semestre e sobre temáticas apresentadas nas aulas teóricas. (ver calendarização) iii. Participação: 10%

Técnicas e Processos em Expressão Gráfica e Motora	A Educação Física no Currículo Escolar: - A avaliação.	Se o aluno é capaz de: - Manifestar capacidades e competências de gestão do currículo nas áreas de Expressão Plástica e de Educação Física no pré-escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico. - Manifestar um domínio conceptual, técnico e metodológico específico, apropriado e adequado para saber conceber, operacionalizar e avaliar o processo de intervenção pedagógica nas áreas de Expressão Plástica e de Educação Física. - Compreender a importância das atividades físicas no processo de desenvolvimento motor e na aquisição e manutenção de hábitos saudáveis na criança. - Conhecer os meios da educação física, com aplicabilidade ao nível do pré-escolar e do 1º Ciclo do Ensino Básico, perspetivando as orientações curriculares em vigor. - Manifestar competências de seleção de tarefas, materiais e formas de organização apropriadas à intervenção no pré-escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico.	A avaliação na sua globalidade contempla duas componentes, em ambas as áreas científicas: - PROCESSO (35%) Atitude participativa e empenhada nas diferentes tarefas desenvolvidas nas aulas e na capacidade de compreensão, análise e reflexão dos conteúdos programáticos (fichas, recensões, questionamento, resumos etc). - PRODUTO (65%) Desempenho do estudante em produtos individuais e em grupo (testes/trabalhos), a realizar.
Literatura para a Infância	- Avaliação das competências de leitura	Se o aluno é capaz de: Aprofundar o gosto pela leitura crítica do texto literário. Aprofundar o conhecimento das características estéticas e formativas dos textos literários para a infância. Aprofundar a importância do texto literário para o desenvolvimento pessoal, social e multicultural da criança. Promover o desenvolvimento global de competências transdisciplinares. Avaliar de forma crítica a importância da literatura infantil em livros escolares do 1º Ciclo do Ensino Básico, bem como políticas editoriais em outros livros para a infância. Desenvolver competências linguísticas variadas em torno da comunicação e do texto literário, com enfoque nas produções descritivas, opinativas, argumentativas e críticas. Expressar-se de forma clara, estruturada e fluente sobre temas com especial pertinência	1. Assiduidade e participação (10%) 2. Trabalho escrito de pesquisa (em grupo, excepcionalmente e justificadamente individual) (20%); 3. Apresentação oral do trabalho de pesquisa (20%) 4. Exercício de avaliação global (50%).

		pedagógica, literária e cultural. Valorizar os diferentes registos linguísticos e a suas funções, com enfoque no registo literário. Reflectir sobre as características específicas da comunicação literária. Exercitar competências de análise, produção, interpretação e comparação da comunicação linguística e literária, tendo em conta os vários géneros discursivos e textuais. Relacionar diferentes formas de arte no contexto pedagógico. Justificar e argumentar de forma crítica opiniões acerca do património literário e cultural, dos seus significado, função e valor. Avaliar, recolher, seleccionar e organizar textos/livros com valor universal e pertinência formativa, com enfoque em os textos contemporâneos. Compreender e valorizar textos e saberes de outras culturas relativizando as diferenças. Compreender o valor da comunicação literária como forma de intervenção pedagógica, social, de cidadania e cívica. Integrar os valores éticos e estéticos da comunicação literária no seu próprio discurso. Produzir materiais no âmbito da literatura para a infância. Alargar as competências de leitura, de interpretação e de produção da linguagem simbólica e metafórica. Equacionar a relação entre as produções literárias (eruditas) e as ditas paraliterárias. Desenvolver o gosto pela escrita criativa com características poéticas e literárias. Reflectir acerca dos mecanismos de recepção/produção textual pela criança. Produzir materiais, gizar estratégias e experimentar métodos de animação da leitura e do livro.	
Introdução às Didáticas das Expressões Física e Artística	Planificação, desenvolvimento, condução e avaliação.	Se o aluno é capaz de: a) Conhecer, pela experimentação, as técnicas, processos e materiais mais adequados ao desenvolvimento das atividades nas diversas áreas. b) Conhecer e saber interligar e relacionar os conteúdos abordados na unidade curricular, para	- Assiduidade e participação (20%): incluem a presença nas sessões, a pontualidade e a participação efetiva nas atividades (comprovada por todos os elementos de cada grupo). - Planificação de atividades (50%): Inclui a planificação (em grupos de 4/5 estudantes)

		aplicar em contexto sala de aula, promovendo a aquisição das competências próprios do processo criativo. c) Conceber e dinamizar atividades e os respetivos procedimentos direcionados para os contextos pedagógicos ou educativos inerentes ao pré-escolar e ao ensino básico. d) Revelar competência na produção de materiais e recursos de carácter didático para utilizar na intervenção-pedagógica.	de atividades para o pré-escolar ou 1º ciclo, articulando as diferentes áreas e recorrendo a um material indutor (assistência ao teatro realizado em Globalização das Expressões). -Dinamização de atividades (30%):
Didática de Educação de Infância I	Planeamento e avaliação de experiências de aprendizagem no contexto da Educação Pré-Escolar.	Se o aluno é capaz de: Conhecer instrumentos conceptuais fundamentais das didáticas relativas às áreas de conteúdo da Educação Pré-Escolar. Enquadrar os fundamentos das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar no contexto do desenvolvimento linguístico-comunicativo, artístico, do conhecimento do mundo e do pensamento matemático. Reconhecer a importância de situações do quotidiano, de jogo e experimentais para o desenvolvimento do pensamento artístico e científico. Mobilizar e integrar conhecimentos, capacidades, atitudes e valores relevantes na planificação de experiências de aprendizagem nas áreas de conteúdo, numa perspectiva integradora da intervenção do educador de infância. Planificar e avaliar práticas linguístico-comunicativas, artísticas e científicas no contexto da Educação Pré-Escolar. Desenvolver uma visão global e integrada do currículo de Educação de Infância. Aprofundar capacidades de construção e gestão curricular no âmbito da Educação de Infância.	trabalho desenvolvido ao longo da UC e será um processo continuado de regulação retroativa que contemplará momentos de trabalho individual e de grupo e atividades de expressão escrita e oral.
Fundamentos da Ação Pedagógica	Avaliação das aprendizagens como um instrumento ao serviço das aprendizagens e do ensino; Avaliação: da medida à relação social;	Se o aluno é capaz de: Conceber a relação pedagógica estabelecida entre a/o docente e a(s) criança(s) enquanto	- Participação ativa das estudantes com evidência de leituras recomendadas e intervenções pertinentes nos debates propostos Individual 20%

	Avaliação formativa: instrumentos e práticas.	encontro interpessoal marcado por identidades narrativas constituídas ao longo da vida. Perceber e reconhecer as contingências sócio históricas, intrapsíquicas e interpessoais da profissão docente; Compreender a complexidade da ação pedagógica; Enquadrar a investigação em educação como uma dimensão inerente ao desenvolvimento do conhecimento profissional docente; Desenvolver uma atitude crítica e reflexiva perante o seu percurso de vida na escola e o seu projeto de futuro enquanto profissional do agir educativo.	- Ensaio individual auto-biográfico e prospetivo (memórias da entrada na escola/jardim de infância; projecção de entrada na escola/JI como docente) 30% - Trabalho de grupo: Biografia profissional de um docente do 1.ºceb ou de educação de infância (com base numa entrevista cujo guião será validado pelas docentes) 50%
Didática de Educação de Infância II	Intencionalidades educativas, planificação e avaliação formativa de propostas de aprendizagem	Se o aluno: contempla o desenvolvimento de saberes integrados das áreas de didática da língua portuguesa visa o aprofundamento dos processos de aquisição e desenvolvimento da linguagem pelas crianças, de didática das expressões que visa o desenvolvimento da expressividade e comunicação da criança através das linguagens e saberes artísticos e físico-motor, e a área da pedagogia e didática que visa a interrogação das relações entre os saberes pedagógicos e os conhecimentos didáticos.	Propostas de intervenção pedagógico-didática (B) Episódios ou situações de carácter pedagógico-didático observados e/ou vivenciados e selecionados pela sua pertinência de acordo com o Documento Orientador do trabalho final. 80% - Trabalho individual 20% participação nas aulas
Didática da Língua e Literatura Portuguesas no 1º ciclo	- Avaliação da leitura - A avaliação da escrita	Se o aluno é capaz de: Mobilizar conhecimentos sobre aquisição e desenvolvimento da linguagem e sobre didática. Transferir conhecimentos sobre língua, linguística e literatura para desenvolver capacidades e atitudes didáticas numa perspetiva profissional. Aprofundar o conhecimento de obras literárias para a infância, incluindo textos multimodais e experiências de literacia digital. Refletir criticamente sobre o ensino e a aprendizagem da Oralidade, da Leitura, da Escrita e do Conhecimento Explícito da Língua no 1º CEB.	A avaliação inclui os seguintes elementos: 1. planificação de atividades (em grupo/pares) num mínimo de 2 por semestre (65%); 2. reflexão escrita individual (no final de cada semestre) (35%).

		Analisar criticamente estratégias pedagógicas e didáticas de apoio ao ensino, à aprendizagem e à avaliação em língua materna e não materna. Planificar e implementar sequências de aprendizagem no 1º CEB.	
Didática das Expressões	Planificação, implementação e avaliação de práticas artísticas nos contextos educativos do 1.o ciclo do Ensino Básico Organização/planificação das sessões; estimulação e facilitação do processo de desenvolvimento das habilidades motoras no pré-escolar e 1o ciclo do ensino básico; observação e avaliação das habilidades motoras.	Se o aluno é capaz de: 1. Analisar e problematizar processos de execução, criação e apreciação artística nos contextos educativos do 1.o ciclo do Ensino Básico. 2. Compreender e analisar os diferentes processos artísticos numa perspetiva integradora. 3. Planificar, implementar e avaliar práticas artísticas nos contextos educativos do 1.o ciclo do Ensino Básico. 4. Compreender os principais processos envolvidos na aprendizagem de “novas” habilidades motoras, identificando as variáveis susceptíveis de facilitar este processo.	Os elementos de avaliação propostos e respetiva ponderação são os seguintes, para as expressões artísticas: 1. Assiduidade e participação – 45% 2. Realização e apresentação de um PowerPoint com 3 planificações em expressões artísticas (Artes Visuais, Música e Teatro) dedicadas à exploração didática de 1 material artístico (e.g. pintura, poema, dança, obra musical...) – 27,5% 3. Dinamização em sala de aula das 3 atividades integradas de exploração didática do material artístico – 27,5% Os elementos de avaliação propostos e respetiva ponderação são os seguintes, para a educação física: 1. Assiduidade e participação – 40% 2. Dinamização de uma atividade físico-motora – 60%
Didática de Estudo do Meio	Planeamento e prática docente: objetivos, conteúdos (científicos e metacientíficos), estratégias da aprendizagem e recursos didáticos; avaliação do ensino e das aprendizagens: formas e instrumentos de avaliação.	Se o aluno é capaz de: - Compreende a estrutura organizativa e as lógicas de abordagem ao Estudo do Meio. - Evidencia conhecimento científico de conteúdo e conhecimento didático na abordagem das temáticas propostas no programa de Estudo do Meio. - Reconhece a necessidade de tornar explícitos nas atividades a conceber, o carácter dinâmico das ciências e as dimensões filosóficas, psicológicas e sociais na construção do conhecimento científico. - Mobiliza e integra conhecimentos, capacidades e atitudes e valores relevantes na conceção e planificação de atividades para o	A avaliação é contínua e incide sobre os processos e produtos de trabalho dos estudantes. A classificação será obtida pelos seguintes pesos relativos: teste 30%; projeto pedagógico-didático 50%; participação individual 20%.

		ensino/aprendizagem das ciências naturais e das ciências sociais no 1º ciclo do ensino básico. - Manifesta autonomia e a capacidade de trabalhar em colaboração. - Avalia o valor pedagógicodidático das atividades que elabora e aplica na prática de ensino.	
Seminário de Investigação sobre Práticas Pedagógicas	Estudos de avaliação	Se o aluno: Pesquisa, analisa e mobiliza estudos e literatura científica relevante para a investigação e intervenção em educação; Mobiliza conhecimentos de várias áreas do saber para a compreensão da complexidade das sociedades e dos contextos e processos onde se inserem os fenómenos educativos; Domina e mobiliza conhecimentos metodológicos na realização de projetos de investigação; Desenvolve atividades de investigação no domínio da educação; Comunica de forma eficaz, usando a língua portuguesa para fins académicos; Gere eficazmente informação relevante para a sua área académica e profissional; Utiliza adequadamente as tecnologias da informação e comunicação; Organiza e planeia o trabalho pessoal.	– Aulas e sessões de trabalho; – Participação dos(as) estudantes nas aulas e noutras atividades; – Trabalhos produzidos pelos(as) estudantes, designadamente o “Anteprojecto”, o “Projecto Metodológico” e a “Apresentação do modelo de recolha e tratamento de dados”.
Estágio III	O projeto educativo: planificação, ação e avaliação	Se o aluno é capaz de: Compreender a entrada na escola do ponto de vista da representação social das crianças e dos pais e das dimensões relacionais implicadas. Conhecer as várias dimensões da profissão docente. Conhecer os princípios orientadores e o Programa do 1º ciclo do Ensino Básico, bem como as metas curriculares. Conhecer a(s) dinâmica(s) de gestão e organização das escolas do 1.º ciclo, em particular do seu contexto de estágio. Aprofundar, em situação de contexto, o conhecimento dos programas das várias áreas disciplinares do 1.º e 2º anos de escolaridade.	Sessões na ESE: 10% Estágio: Planificações 20%; Desempenho 40%; Reflexões 15% Portefólio de estágio: 15%

		Conceber, planificar, implementar e avaliar atividades pedagógicas adequadas à turma onde decorre o estágio Ensaiai soluções pedagógicas a partir de problemas identificados. Compreender e agir de forma adequada sobre as dificuldades dos alunos. Problematizar e refletir sobre situações vivenciadas na formação em contexto.	
Estágio IV	Avaliação formativa e diferenciação pedagógica	Se o aluno é capaz de: - aprofundar o conceito de currículo, de gestão curricular e de projeto curricular de turma; - conhecer os documentos orientadores do Ensino Básico, em particular do 1.º ciclo; - conhecer a(s) dinâmica(s) de gestão e organização das escolas do 1.º ciclo e, em particular, da escola cooperante; - aprofundar, em situação de contexto, o conhecimento das Aprendizagens essenciais das várias áreas curriculares e da estratégia de educação para a cidadania; - conhecer e compreender a gestão da sala de aula em que decorre a formação em contexto; - conceber e concretizar ações de intervenção pedagógica adequadas à turma onde decorre o estágio; - ensaiar soluções a partir de problemas identificados; - compreender e agir de forma adequada sobre as dificuldades dos alunos; - problematizar e refletir sobre situações vivenciadas na formação em contexto; - ser capaz de desenvolver um projeto de investigação sobre as suas práticas.	Estágio: Planificações 15%; Desempenho 25%; Reflexão 10% Relatório de projeto (com discussão pública): 50%
Pedagogia e Currículo	Gestão curricular: processos de planificação e avaliação da ação educativa; organização e regulação dos ambientes de aprendizagem	Se o aluno é capaz de: Construir um quadro referencial teórico e prático que permita analisar e compreender situações educativas; Identificar de forma integrada as componentes da ação pedagógica desenvolvida em situações	Trabalhos de grupo realizados e apresentados nas aulas: 60%; Trabalho individual: 40%. (A não apresentação de algum dos trabalhos pedidos em regime de avaliação contínua remete para a avaliação por exame)

		educativas formais; Refletir e questionar sobre as práticas educativas, quer na sala de aula, quer no contexto social e institucional onde essas práticas têm lugar; Analisar diferentes perspectivas sobre as funções curriculares do educador e relacioná-las com as diferentes concepções de currículo; Conhecer as orientações curriculares da educação básica do sistema educativo português; Identificar e problematizar os princípios de organização e gestão curricular; Conhecer e problematizar diferentes formas de organização e gestão curricular; Mobilizar conhecimentos curriculares e pedagógicos para a análise e resolução de casos empíricos; Conceber planos de intervenção e regulação das atividades educativas consistentes com as orientações curriculares para a Educação Básica	
Didática da Matemática em Educação Básica	Planificação de aulas de Matemática.	Se o aluno é capaz de: 1. Desenvolver conhecimentos e capacidades para avaliar tarefas no que respeita ao seu nível cognitivo e para as enquadrar curricularmente. 2. Desenvolver conhecimentos e capacidades para usar e avaliar materiais e recursos em contextos educativos. 3. Desenvolver conhecimentos relativos à dinâmica de sala de aula e à comunicação matemática. 4. Reconhecer o papel da Matemática nos primeiros anos da Educação Básica.	(55%) Trabalho escrito individual (35%) Trabalho escrito de grupo (10%) Participação
Didática das Expressões Artísticas e da Educação Física	a. Orientações curriculares para a Educação de Infância e Programas do 1º CEB; b. Metas de Aprendizagem para o Pré-escolar e Metas de Aprendizagem para o 1º CEB.	Se o aluno é capaz de: Perspetivar as EA e a EF nos contextos do Jardim de Infância e do 1º CEB, considerando os seus contributos específicos para o desenvolvimento da criança e a sua relação com as outras áreas do currículo;	1 - Prova individual escrita - 60% 2 - Trabalho escrito, entregue no dia da prova de exame, sujeito a defesa oral - 40%

		Conceber e avaliar atividades específicas, que assentem no princípio na integração/articulação curricular e prevejam metodologias de organização e gestão das situações de aprendizagem, em diferentes contextos; Compreender o papel do futuro profissional na condução, acompanhamento e regulação das atividades de AE e EF, respeitando os princípios fundamentais que orientam a ação educativa.	
Desenvolvimento Curricular e Educação Inclusiva	Currículo e Avaliação	Se o aluno é capaz de: - Analisar concepções e abordagens atuais do desenvolvimento curricular - Analisar a problemática da diferença na escola e suas implicações, tendo em vista o processo de inclusão - Planificar, implementar e avaliar planos de intervenção que levem em conta a diversidade dos alunos e promovam o envolvimento de todos nas atividades propostas. - Analisar perspectivas de intervenção pedagógica tendo em conta os resultados da investigação curricular	Participação fundamentada dos estudantes nas sessões de trabalho (10%) Portfólio individual: Reflexões de temas e de situações educativas (40%) Teste final (50%)
Didática da Matemática no 1.º e no 2.º Ciclo do Ensino Básico	Gestão curricular, planificação e avaliação.	Se o aluno é capaz de: Desenvolver uma atitude positiva face à Matemática e à sua aprendizagem; Promover a reflexão em torno de perspectivas e abordagens didáticas para o ensino dos temas curriculares, numa perspectiva integradora de saberes; Mobilizar instrumentos conceptuais fundamentais da didática da Matemática, nomeadamente a conceção de tarefas e de sequências de situações didáticas para a aprendizagem, no âmbito dos diferentes tópicos matemáticos; Desenvolver a autonomia e a capacidade de trabalhar em cooperação e estimular os candidatos a professores a assumir uma perspectiva de formação e desenvolvimento permanentes	(40%) Trabalho individual escrito (50%) Trabalhos de grupo (10%) Apresentação oral de trabalhos e participação nas aulas (componente individual)

Didática das Ciências da Natureza no 1.º e no 2.º Ciclo do Ensino Básico	Avaliação em Ciências	Se o aluno é capaz de: Refletir sobre a importância das Ciências da Natureza no desenvolvimento integral do aluno Reconhecer especificidades na abordagem das ciências da natureza em contexto de 1.º Ciclo e do 2º ciclo Promover a aquisição e reflexão acerca de várias linhas de investigação no âmbito da didática das ciências Aplicar os conhecimentos gerados no âmbito da investigação educacional na prática pedagógica Contribuir para tornar mais consistentes as opções metodológicas na prática pedagógica Fomentar a análise crítica de materiais disponíveis em vários suportes e fomentar a construção de outros Promover articulações entre as ciências e outras áreas do saber	Teste de avaliação de conhecimentos com consulta 50% (individual) Construção do guião de uma visita de estudo (25%) (grupos até 5 elementos) Planificação de uma unidade temática do 2.º ciclo, mobilizando todos os aspetos abordados
Prática de Ensino Supervisionada I	Processos de avaliação e regulação	Se o aluno é capaz de: Compreender o funcionamento das escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico Conceber e implementar e avaliar projetos curriculares de intervenção no 1.º Ciclo do Ensino Básico Analisar e refletir sobre o papel do professor Conceber e organizar instrumentos intelectuais e práticos de gestão curricular. Conceber e implementar propostas pedagógicas metodologicamente adequadas. Analisar e refletir sobre a ação.	Projeto de Intervenção (a pares) -20%; Desempenho educativo -50%; Reflexões escritas sobre a atividade desenvolvida -15% e Relatório final -15%.
Didática da História e Geografia de Portugal no 1.º Ciclo do Ensino Básico	Ensino e Aprendizagens: Avaliação: modalidades e instrumentos	Se o aluno é capaz de: (A) Organizar e gerir os documentos curriculares orientadores do Estudo do Meio, em função dos contextos educativos e da diversidade de alunos. (B) Conceber, planificar e executar sequências de aprendizagem a partir de questões sociais relevantes, abordando as finalidades do ensino da HG numa perspetiva do desenvolvimento de competências para uma cultura democrática.	Trabalho de grupo: construção de um portefólio (50%); Realização de um teste teórico-prático individual (50%).

		(C) Conhecer, selecionar e aplicar os métodos e as técnicas de aprendizagem da História e da Geografia adequadas ao 1.º CEB. (D) Conceber e implementar processos de ensino e aprendizagem na lógica do desenvolvimento de competências histórico-geográficas e de cidadania democrática. (E) Construir recursos de ensino e materiais pedagógicos adequados aos programas e às características dos alunos. (F) Desenhar propostas de abordagem didática dos temas curriculares nas áreas da História e da Geografia, numa perspetiva integradora de saberes.	
Didática das Áreas de Educação Artística e Educação Física	Metodologias de planificação e de avaliação de atividades/planos de aula de Educação Artística e Educação Física (faseamento, tipologia de atividades, seleção de recursos, estratégias de dinamização e procedimentos de avaliação)	Se o aluno é capaz de: 1. Demonstrar capacidade de analisar e conceber atividades e/ou planos de aula de Educação Artística e Educação Física, integrados em contextos de 1º ciclo do Ensino Básico; 2. Perspetivar estratégias de dinamização fundamentadas em princípios didáticos e em intenções de desenvolvimento para a criança, nos domínios do Teatro, da Música, das Artes Plásticas e da Educação Física.	Componente de grupo: planeamento de uma unidade didática e programação de duas semanas (80%); Componente individual: reflexão crítica (20%)
Didática do Português no 1.º Ciclo do Ensino Básico	A avaliação da escrita	Se o aluno é capaz de: 1. Identificar e problematizar questões no âmbito do ensino e aprendizagem do Português no 1.º Ciclo do Ensino Básico; 2. Promover o desenvolvimento de competências de leitura, de escrita e de reflexão sobre a língua; 3. Promover um desenvolvimento integrado das diferentes competências; 4. Elaborar, de forma fundamentada, sequências de aprendizagem adequadas a diferentes anos de	A avaliação contínua terá por base: (i) portefólio reflexivo, em trabalho de grupo (50%); (ii) trabalho individual de cariz teórico-prático (40%) e (iii) participação nas aulas (10%)

		escolaridade; 5. Explorar a dimensão transversal da língua em articulação com outras áreas do saber; Integrar resultados de investigação recente nas práticas de ensino de língua	
Prática de Ensino Supervisionada II	Processos de avaliação e regulação	Se o aluno é capaz de: Compreender o funcionamento das escolas do 1º e do 2º CEB, (estruturas de gestão, modos de organização e funcionamento). Conceber e implementar projetos curriculares de intervenção no 1º e no 2º CEB. Analisar e refletir sobre o papel do professor na sociedade atual. Conceber e organizar instrumentos intelectuais e práticos de gestão curricular. Conceber e implementar propostas pedagógicas metodologicamente adequadas. Analisar e refletir sobre a ação.	Plano Curricular de Intervenção - 20%; Intervenção - 50%; Reflexões - 15%; Dossier - 15% - (25%) ; Relatório Fina I: (50%)
Desenvolvimento Curricular e Educação Inclusiva	Referenciação e avaliação da criança com NEE	Se o aluno é capaz de: Analisar conceções e abordagens atuais do desenvolvimento curricular - Analisar a problemática da diferença na escola e suas implicações, tendo em vista o processo de inclusão - Planificar, implementar e avaliar planos de intervenção que levem em conta a diversidade dos alunos e promovam o envolvimento de todos nas atividades propostas. - Analisar perspetivas de intervenção pedagógica tendo em conta os resultados da investigação curricular.	Participação fundamentada dos estudantes nas sessões de trabalho (10%) Portfólio individual: Reflexões de temas e de situações educativas (40%) Teste final (50%).
Didática da Matemática no 1.º e no 2.º Ciclo do Ensino Básico	Gestão curricular, planificação e avaliação.	Se o aluno é capaz de: Desenvolver uma atitude positiva face à Matemática e à sua aprendizagem; Promover a reflexão em torno de perspetivas e abordagens didáticas para o ensino dos temas curriculares, numa perspetiva integradora de saberes;	(40%) Trabalho individual escrito (50%) Trabalhos de grupo (10%) Apresentação oral de trabalhos e participação nas aulas (componente individual)

		Mobilizar instrumentos conceptuais fundamentais da didática da Matemática, nomeadamente a conceção de tarefas e de sequências de situações didáticas para a aprendizagem, no âmbito dos diferentes tópicos matemáticos; Desenvolver a autonomia e a capacidade de trabalhar em cooperação e estimular os candidatos a professores a assumir uma perspetiva de formação e desenvolvimento permanentes.	
Didática das Ciências da Natureza no 1.º e no 2.º Ciclo do Ensino Básico	Avaliação em Ciências	Se o aluno é capaz de: Refletir sobre a importância das Ciências da Natureza no desenvolvimento integral do aluno Reconhecer especificidades na abordagem das ciências da natureza em contexto de 1.º Ciclo e do 2º ciclo Promover a aquisição e reflexão acerca de várias linhas de investigação no âmbito da didática das ciências Aplicar os conhecimentos gerados no âmbito da investigação educacional na prática pedagógica Contribuir para tornar mais consistentes as opções metodológicas na prática pedagógica Fomentar a análise crítica de materiais disponíveis em vários suportes e fomentar a construção de outros Promover articulações entre as ciências e outras áreas do saber	Teste de avaliação de conhecimentos com consulta 50% (individual) Construção do guião de uma visita de estudo (25%) (grupos até 5 elementos) Planificação de uma unidade temática do 2.º ciclo, mobilizando todos os aspetos abordados 25%
Prática de Ensino Supervisionada I	Processos de avaliação e regulação	Se o aluno é capaz de: Compreender o funcionamento das escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico Conceber e implementar e avaliar projetos curriculares de intervenção no 1.º Ciclo do Ensino Básico Analisar e refletir sobre o papel do professor Conceber e organizar instrumentos intelectuais e práticos de gestão curricular.	Projeto de Intervenção (a pares) -20%; Desempenho educativo -50%; Reflexões escritas sobre a atividade desenvolvida -15% e Relatório final -15%.

		Conceber e implementar propostas pedagógicas metodologicamente adequadas. Analisar e refletir sobre a ação	
Didática da História e Geografia de Portugal no 1.º Ciclo do Ensino Básico	Ensino e Aprendizagem: Avaliação: modalidades e instrumentos	Se o aluno é capaz de: Organizar e gerir os documentos curriculares orientadores do Estudo do Meio, em função dos contextos educativos e da diversidade de alunos. Conceber, planificar e executar sequências de aprendizagem a partir de questões sociais relevantes, abordando as finalidades do ensino da HG numa perspetiva do desenvolvimento de competências para uma cultura democrática. Conhecer, selecionar e aplicar os métodos e as técnicas de aprendizagem da História e da Geografia adequadas ao 1.º CEB. Conceber e implementar processos de ensino e aprendizagem na lógica do desenvolvimento de competências histórico-geográficas e de cidadania democrática. Construir recursos de ensino e materiais pedagógicos adequados aos programas e às características dos alunos. Desenhar propostas de abordagem didática dos temas curriculares nas áreas da História e da Geografia, numa perspetiva integradora de saberes.	Trabalho de grupo: construção de um portefólio (50%); Realização de um teste teórico-prático individual (50%).
Didática do Português no 1.º Ciclo do Ensino Básico	A avaliação da leitura	Se o aluno é capaz de: Identificar e problematizar questões no âmbito do ensino e aprendizagem do Português no 1.º Ciclo do Ensino Básico; Promover o desenvolvimento de competências de leitura, de escrita e de reflexão sobre a língua; Promover um desenvolvimento integrado das diferentes competências;	(i) portefólio reflexivo, em trabalho de grupo (50%); (ii) trabalho individual de cariz teórico-prático (40%) e (iii) participação nas aulas (10%).

		Elaborar, de forma fundamentada, sequências de aprendizagem adequadas a diferentes anos de escolaridade; Explorar a dimensão transversal da língua em articulação com outras áreas do saber; Integrar resultados de investigação recente nas práticas de ensino de língua	
Políticas Educativas e Organização Escolar	Autonomia e avaliação das escolas.	Se o aluno analisa a organização do sistema educativo português, a sua estrutura e os níveis de decisão e de administração de forma a compreender a inserção das escolas nesse sistema. Desenvolve uma consciência analítica sobre as dinâmicas organizacionais e de gestão que ocorrem nas escolas. Adquire referenciais teóricos e instrumentos de análise que lhe permitam compreender o espaço de intervenção do docente e de outros atores educativos nas organizações educativas	Construção de uma problemática sobre um tema dos conteúdos programáticos (25 % da nota final). Elaboração de um texto argumentativo com apresentação e desenvolvimento de uma problemática que relacione conteúdos programáticos da UC (75 % da nota final).
Prática de Ensino Supervisionada II	Processos de avaliação e regulação	Se o aluno é capaz de: Compreender o funcionamento das escolas do 1º e do 2º CEB, (estruturas de gestão, modos de organização e funcionamento). Conceber e implementar projetos curriculares de intervenção no 1º e no 2º CEB. Analisar e refletir sobre o papel do professor na sociedade atual. Conceber e organizar instrumentos intelectuais e práticos de gestão curricular. Conceber e implementar propostas pedagógicas metodologicamente adequadas. Analisar e refletir sobre a ação.	PES II-2.ºCEB: Plano Curricular de Intervenção - 20%; Intervenção - 50%; Reflexões - 15%; Dossier - 15% - (25%) ; PES II-1.ºCEB : Plano Curricular de Intervenção - 20%; Intervenção - 50%; Reflexões - 15%; Dossier - 15% - (25%) ; Relatório Final: (50%)
Teoria e Desenvolvimento Curricular	O processo de desenvolvimento curricular: Avaliação	Se o aluno é capaz de: Identificar conceitos fundamentais no domínio da teoria e desenvolvimento curricular. Estabelecer relações entre as várias aceções do conceito de currículo e as suas implicações na prática	Os alunos terão de elaborar um trabalho que será posteriormente apresentado no contexto de sala de aula. Será também valorizada a disponibilidade e a qualidade das intervenções nas aulas.

		curricular. Refletir sobre o estado atual do desenvolvimento e investigação no campo da teoria e do desenvolvimento curricular. Reconhecer o currículo como um sistema estruturado e em interação com outros sistemas. Distinguir currículo de projeto curricular e de programação. Reconhecer as funções do currículo, dos programas e dos projetos pedagógicos/planificação. Avaliar diferentes modelos de organização curricular com base nos seus fundamentos, componentes e formas de implementação. Identificar os diferentes elementos das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar e do Currículo Nacional do Ensino Básico e a sua função na planificação e organização do processo de ensino e aprendizagem. Reconhecer o campo de atuação da escola e dos professores na contextualização, flexibilização e adequação curricular. Observar diversos contextos de aprendizagem	
Didática da Língua Portuguesa	A escrita. Etapas no domínio da escrita (da planificação à produção de escrita, ao aperfeiçoamento dos textos, à avaliação). Evolução e fases de aprendizagem. Fatores socioculturais da escrita	Se o aluno é capaz de: Consolidar e desenvolver conhecimentos específicos das áreas da docência, reconhecendo as diferentes funções e estatutos das línguas na construção dos sujeitos e das comunidades. Mobilizar conceitos e processos relevantes para a promoção da educação linguística. Analisar, conceber e avaliar percursos de desenvolvimento linguístico-comunicativo, incluindo o seu próprio. Comunicar ideias, problemas e soluções, evidenciando correta e adequada expressão oral e escrita em língua portuguesa. Desenvolver a capacidade de trabalho autónomo e em equipa, reconhecendo a importância do seu contributo para a valorização das situações de linguagem. Reconhecer a importância da aprendizagem linguística ao longo da vida e em contextos diversificados.	1. Participação solicitada - 10%; 2. Trabalho escrito e apresentado oralmente - 30%; 3. Trabalho escrito realizado na aula - 60%.
Iniciação à Prática Profissional I	A planificação e avaliação	Se o aluno é capaz de:	a) Relatório de observação e autoavaliação do aluno, que deverá seguir as normas

		Integrar-se em contexto de aprendizagem profissional de uma forma progressiva e orientada; Conhecer o potencial educativo de contextos de educação em espaços não formais; Analisar estratégias de ensino e aprendizagem em contextos de educação não formal; Refletir sobre as estratégias/atividades de ensino em contexto de educação formal; Desenvolver competências ao nível da observação e reflexão; Promover a aquisição de hábitos de pesquisa numa perspetiva de relação teórico-prática; Estimular à iniciação de trabalhos de investigação enquadrados na articulação de aprendizagens, curriculares, entre diferentes contextos de educação (formal, não formal e informal).	definidas no Regulamento de Iniciação à Prática Profissional: todas as alíneas se mantêm tal como consta no anexo ao referido regulamento, exceção feita à alínea d que deve ser realizada individualmente e à qual acresce: a elaboração em grupo de uma proposta de planificação do conteúdo lecionado nas aulas observadas (50% da nota final de IPP I). b) Elaboração de um relatório que inclua os guiões de observação realizados na Quinta da Maunça (contexto não formal) (50% da nota final de IPP I)
Iniciação à Prática Profissional II	A planificação e avaliação	Se o aluno é capaz de: Integrar-se em contexto de aprendizagem profissional de uma forma progressiva e orientada; Conhecer o potencial educativo de contextos de educação em espaços não formais; Analisar estratégias de ensino e aprendizagem em contextos de educação não formal; Refletir sobre as estratégias/atividades de ensino em contexto de educação formal; Desenvolver competências ao nível da observação e reflexão; Promover a aquisição de hábitos de pesquisa numa perspetiva de relação teórico-prática; Estimular à iniciação de trabalhos de investigação enquadrados na articulação de aprendizagens, curriculares, entre diferentes contextos de educação (formal, não formal e informal).	a) Relatório de observação e autoavaliação do aluno, que deverá seguir as normas definidas no Regulamento de Iniciação à Prática Profissional: todas as alíneas se mantêm tal como consta no anexo ao referido regulamento, exceção feita à alínea d que deve ser realizada individualmente e à qual acresce: a elaboração em grupo de uma proposta de planificação do conteúdo lecionado nas aulas observadas (50% da nota final de IPP I). b) Elaboração de um relatório que inclua os guiões de observação realizados na Quinta da Maunça (contexto não formal) (50% da nota final de IPP I).
Didática da Educação Infantil	Avaliação em Educação Pré-escolar	Se o aluno é capaz de: Desenvolver conhecimentos técnico-científicos e de natureza profissional especializados na área de estudos de Didática da Educação Infantil; Compreender as atividades práticas e a interligação entre as áreas de conteúdo; Aplicar os conhecimentos e saberes adquiridos ao nível do 1.º ciclo, às atividades práticas no perfil profissional do educador de infância;	trabalho escrito individual de investigação (conhecimentos científicos; capacidade de relacionar conteúdos; capacidade de análise e síntese de problemas; espírito crítico; clareza de exposição e pesquisas adicionais realizadas) e apresentação oral.

		Compreender as implicações pedagógicas desenvolvendo competências pedagógicas de operacionalização de saberes.	
Didática do Português na Educação Pré-escolar e no 1º CEB	O ensino da leitura: a compreensão de textos. A avaliação da leitura.	Se o aluno é capaz de: Integrar os contributos das suas áreas de formação na compreensão da complexidade das situações de desenvolvimento linguístico-comunicativo. Selecionar estratégias e materiais adequados à conceção, implementação e avaliação de percursos linguístico-comunicativos, tendo em conta as características dos contextos. Desenvolver a capacidade de trabalho autónomo e em equipa, reconhecendo a importância do seu contributo para o desenvolvimento pessoal e profissional.	1. Participação – 10%; 2. Trabalho escrito - 50%; 2. Apresentação oral do trabalho - 40%.
Didática das Expressões	Planificar as atividades de expressão plástica de acordo com os conteúdos, objetivos, atividades e avaliação	Se o aluno é capaz de: Conhecer as competências específicas da expressão plástica no Pré-escolar e 1º Ciclo que constam no Currículo Nacional do Ensino Básico.	Participação nas aulas Trabalho teórico Apresentação oral Preparação de dinâmica
Didática do Estudo do Meio na Educação Pré-Escolar e no 1º CEB	Organização do Ensino e Aprendizagem: O conceito de avaliação e a influência nas práticas de ensino e aprendizagem	Se o aluno é capaz de: Compreender a transposição didática aplicada ao ensino das ciências Conhecer as orientações curriculares referentes ao conhecimento do mundo no pré-escolar e no estudo do meio do 1º ciclo do ensino básico; Refletir acerca da Importância do Ensino e Aprendizagem na área de Estudo do Meio no Pré-escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico; Capacitar para a utilização de métodos, técnicas e estratégias adequadas ao ensino dos conteúdos de Estudo do Meio; Planificar propostas de abordagens didáticas de estudo do meio; Adquirir métodos de recolha direta e indireta de dados do meio físico e social e relacionálos; Estimular a capacidade de aplicação, em contexto de prática pedagógica, os conhecimentos teórico-práticos adquiridos; Fomentar a organização e coordenação de projetos que estimulem o estudo do meio de forma integrada e participativa Promover a	análise e discussão de textos; trabalho de pesquisa; realização de trabalhos experimentais; construção e discussão de guiões didáticos; construção de fichas de trabalho, testes de avaliação e outros textos; avaliação de materiais pedagógicos.

		participação ativa nos trabalhos de grupo, debates e a importância de uma permanente autoformação Reconhecer a importância de uma reflexão e sistematização da informação obtida pelas diversas fontes	
Prática de Ensino Supervisionada – PES I	Avaliar, de acordo com uma perspetiva formativa, a sua intervenção, o ambiente e os processos educativos adotados, bem como o desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança e do grupo. Perspetivar e planificar, com base em avaliação prévia e em função do feedback, propostas de intervenção pedagógica.	Se o aluno é capaz de: Conhecer o contexto educativo e o grupo de crianças Saber observar sistematicamente o comportamento da criança e dos grupos em situações de interação social e em diferentes contextos de aprendizagem, refletindo sobre eles Desenvolver aprendizagens conducentes à construção de uma cidadania responsável, nomeadamente no âmbito da educação para a saúde, ambiente, consumo, respeito pela diferença e convivência democrática Desenvolver práticas pedagógicas fundamentadas, científica e pedagogicamente, que permitam aprendizagens significativas e estáveis Refletir sobre as Práticas Pedagógicas para melhorar a tarefa docente Avaliar, de acordo com uma perspetiva formativa, a sua intervenção, o ambiente e os processos educativos adotados, bem como o desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança e do grupo. Perspetivar e planificar, com base em avaliação prévia e em função do feedback, propostas de intervenção pedagógica.	Prática de Ensino Supervisionada: 70%; Relatório de estágio: 30%.
Necessidades Educativas Especiais	Os procedimentos de referenciação e avaliação	Se o aluno é capaz de: Compreender a evolução das perspetivas sobre as pessoas com NEE Identificar os diferentes tipos de NEE Conhecer as medidas educativas dirigidas às pessoas com NEE Aplicar estratégias psicopedagógicas em crianças com NEE	Apresentação oral e escrita de um trabalho de revisão bibliográfica (6 valores); Prova escrita de avaliação de conhecimentos (14 valores)
Prática de Ensino Supervisionada – 1º CEB	Avaliação das Planificações	Se o aluno é capaz de: Conhecer o contexto educativo e o grupo de crianças e jovens Saber observar sistematicamente o comportamento da criança e dos grupos em situações de interação social e em diferentes contextos de aprendizagem, refletindo	Prática de Ensino Supervisionada: 70% Dossier de estágio: 30%

		sobre eles Recolher elementos que possibilitem o conhecimento da instituição e do trabalho desenvolvido com o grupo de crianças e jovens (grupo, espaços, equipamentos, materiais, etc); Desenvolver a competência de saber recolher, selecionar e interpretar informação adequada a sustentar o desenho de soluções relevantes Desenvolver a competência de saber aplicar os conhecimentos e a capacidade de compreensão e de resolução de problemas em situações novas e não familiares, em contextos alargados e multidisciplinares, ainda que relacionados com a sua área de estudo Colaborar na conceção e desenvolvimento do currículo de educação através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das atividades e projetos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas Desenvolver o currículo, no contexto de uma escola inclusiva, mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das áreas que os fundamentam e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos Desenvolver atividades planificadas que visem um desempenho adequado à Prática Profissional Refletir sobre as atividades desenvolvidas pelo aluno/estagiário no âmbito do plano de trabalho do professor/educador cooperante (dinamização pontual de atividades) Organizar, desenvolver e avaliar o processo de ensino com base na análise das situações e dos conhecimentos, capacidades e experiências de cada aluno Desenvolver aprendizagens conducentes à construção de uma cidadania responsável, nomeadamente no âmbito da educação para a saúde, ambiente, consumo, respeito pela diferença e convivência democrática Desenvolver práticas de ensino supervisionadas fundamentadas científica e pedagogicamente, que permitam aprendizagens significativas e estáveis Refletir sobre as Práticas	

		Pedagógicas para melhorar a tarefa docente Avaliar, de acordo com uma perspetiva formativa, a sua intervenção, o ambiente e os processos educativos adotados, bem como o desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança e do grupo.	
Seminário Interdisciplinar-Fundamentos de Relatório	Análise e avaliação de conhecimento pertinente capaz de aperfeiçoar a intervenção educativa com vista à (re)construção de saberes	Se o aluno é capaz de: Refletir criticamente sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas em contexto educacional; Refletir e aprofundar, de modo autónomo ou em pequeno grupo, as temáticas propostas; Problematicar questões relativas ao processo de ensino aprendizagem dos diferentes conteúdos; Melhorar a intervenção pedagógica do educador/professor através da reflexão sobre as práticas desenvolvidas facilitando a articulação e integração de saberes; Desenvolver capacidades de análise e reflexão	trabalho escrito (40%); apresentação oral (40%); investigações breves ou trabalhos pontuais, participação empenho e interesse (20%).

ANEXO 3 – TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Informações Gerais

O estudo realiza-se no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto e está a ser desenvolvido pela aluna Caroline Andrea Bomm Caldas, sob orientação do Professor Doutor Rui Trindade.

Pretende-se através deste estudo abordar e refletir sobre a avaliação pedagógica na formação inicial de professores, sabendo-se a importância que esta problemática assume, hoje, nas escolas portuguesas e como é que no período da formação inicial se prepara os estudantes para as exigências e os desafios com que vão ser confrontados quando começarem a lecionar.

Este estudo não lhe trará nenhuma despesa ou risco, todas as informações recolhidas serão efectuadas através de uma entrevista que deverá ser gravada para permitir uma melhor compreensão dos factos.

A informação recolhida é confidencial e será tratada e conservada de forma anónima. Os arquivos gravados não serão partilhados com terceiros, e é assegurado o apropriado armazenamento dos dados para que estes não possam ser acedidos nem identificados por outros.

Todas as informações coletadas ao longo do estudo serão armazenadas pelo período de 3 anos, findo este período, tais informações serão eliminadas e /ou destruídas. Para toda e qualquer informação que possa ser utilizada como análise dentro do trabalho, será atribuída a um nome fictício de forma a assegurar a confidencialidade do entrevistado.

Os resultados apenas serão divulgados em contexto científico (em apresentações ou publicações), sem nunca revelar/divulgar a sua identidade.

A sua participação é completamente voluntária e a decisão de não participar, total ou parcialmente, não lhe trará qualquer prejuízo. Poderá desistir a qualquer momento e, se preferir, a informação já recolhida poderá ser imediatamente destruída.

A entrevista será conduzida por Caroline Andrea Bomm Caldas (e-mail: carolineabcaldas@gmail.com) e terá a duração estimada de 60 minutos.

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Eu, _____, após ter sido informada dos objetivos do projeto de investigação, pela mestrande _____, e me ser garantido que: (i) a confidencialidade e anonimato da minha participação no referido projeto seria

respeitada; (ii) que posso desistir a qualquer momento, sem que uma tal decisão me possa penalizar, e (iii) que terei acesso aos resultados do trabalho de pesquisa, considero que estão reunidas as condições para poder ser entrevistada/o, consentindo que a sessão seja gravada e sabendo que a gravação a realizar será utilizada, apenas, para fins de investigação, sendo destruída quando deixar de ser necessária.

Porto, _____ de _____ de 2022.

Assinatura: _____

ANEXO 4 – GUIÃO DA ENTREVISTA

BLOCOS	OBJETIVOS	QUESTÕES	OBSERVAÇÕES
Legitimação da entrevista	Informar o/a entrevistado/a sobre a temática e a finalidade da entrevista. Assegurar o anonimato e a confidencialidade dos dados. Assegurar o direito de desistir da entrevista Estabelecer o compromisso relativamente à divulgação dos resultados	Olá me chamo Caroline, sou estudante do Mestrado em Ciências da Educação na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto e estou a desenvolver um estudo, sob a orientação da Professora Rui Trindade. O estudo, que se assume como um estudo exploratório, pretende abordar e refletir sobre a avaliação pedagógica na formação inicial de professores, sabendo-se a importância que esta problemática assume, hoje, nas escolas portuguesas e como é que no período da formação inicial se prepara os estudantes para as exigências e os desafios com que vão ser confrontados quando começarem a lecionar. Comprometo-me a assegurar a confidencialidade das informações e opiniões que partilhar comigo, bem como o seu anonimato de agradecendo-lhe, desde já, a possibilidade de realização desta entrevista que será um instrumento que me permitirá recolher os dados para a análise e reflexão sobre o tema. Ainda que saiba que tem a liberdade de responder ao que quiser e de desistir de responder às questões que lhe coloco, se essa for a sua decisão, quero reiterar que esse é um direito que lhe reconheço e que respeitarei de forma escrupulosa. Por forma a garantir a fidedignidade do seu testemunho, gostaria de proceder à gravação da entrevista, pelo que agradeço a sua autorização para tal. A partir de agora iremos dar início à entrevista e peço que a considere como uma conversa natural, cuja confidencialidade me comprometo a assegurar, após consentimento informado. Ao término da investigação, responsabilizo-me ainda a dar feedback sobre os resultados da mesma	Este é um bloco que antecede obrigatoriamente a entrevista

BLOCOS	OBJETIVOS	QUESTÕES	OBSERVAÇÕES
Percurso académico e profissional dos entrevistados/as	Identificar os percursos académicos e profissionais dos/as entrevistados/as	✓ Fale-me do seu percurso de formação (Licenciatura, Mestrado, Doutoramento, outros cursos) ✓ Há quantos anos é professor/a nesta instituição? ✓ Teve experiências anteriores como docente no Ensino Básico e no Ensino Secundário? Durante quantos anos? ✓ Porque optou pela docência na área da formação inicial de docentes? ✓ Neste âmbito, quais são as suas áreas de docência?	Estes são dados que servem, apenas, para contextualizar o percurso académico e profissional dos entrevistados, de forma a legitimar a opção por os selecionar para a entrevista.
Reflexão sobre a formação inicial de docentes	Identificar as conceções dos/as entrevistados/as relativamente aos desafios, constrangimentos e obstáculos com que se confrontam as instituições do ensino superior	✓ Quais os maiores desafios com que, na sua perspetiva, se confrontam, hoje, as instituições de formação inicial de professores em Portugal, do ponto de vista do seu contributo para a formação de docentes capazes de responder às solicitações e exigências de projetos de educação escolar congruentes com as necessidades políticas, sociais e culturais do mundo contemporâneo? ✓ Quais os constrangimentos e os obstáculos com que, neste âmbito, se defrontam, hoje, as instituições de formação inicial de professores? ✓ Que decisões políticas deveriam ser adotadas para se garantir a possibilidade de se produzirem respostas bem-sucedidas perante tais desafios? ✓ Que decisões podem as instituições da formação inicial assumir para lidar com tais constrangimentos e desafios? ✓ Que podem fazer os docentes destas instituições para enfrentarem aqueles desafios, aqueles constrangimentos e aqueles obstáculos?	Estes são dados decisivos, do ponto de vista do estudo, dado que nos podem fornecer informação relevante. O facto de estarmos perante perguntas muito abertas, é uma decisão intencionalmente assumida, de forma a não induzir respostas.

Reflexão sobre as práticas avaliativas por parte de docentes	Identificar as concepções dos/as entrevistados/as relativamente à avaliação pedagógica	✓ Na sua perspetiva, enquanto docente, e tendo em conta os desafios e exigências com que, hoje, as escolas e os docentes portugueses são confrontados, do ponto de vista da transformação das suas práticas de avaliação, o que pensa da perspetiva daqueles que consideram que, nos cursos de formação inicial de professores, se devem submeter os estudantes destes cursos, nas mais diversas disciplinas, a outras experiências formativas no domínio da avaliação, enquanto condição a respeitar para que estes possam compreender a importância de racionalidades avaliativas de tipo formativo? Concorda ou discorda desta perspetiva? Porquê? ✓ O que faz, em termos da avaliação dos seus estudantes, para que estes tenham experiências de avaliação que possam servir de modelo e de oportunidade de reflexão sobre a avaliação pedagógica e sobre a possibilidade deste tipo de avaliação constituir um fator potenciador de uma escola culturalmente mais inclusiva? ✓ Que dificuldades sente ou que obstáculos identifica, enquanto docente, que poderão ser considerados como fatores impeditivos do desenvolvimento de práticas avaliativas sujeitas a uma racionalidade de tipo de formativo? ✓ Que medidas poderão ser adotadas para superar tais dificuldades e transpor tais obstáculos?	Com esta questão, o que se espera é que os/as entrevistados/as falem do modo como estabelecem os critérios de avaliação, se os discutem com os seus estudantes, quais os instrumentos de avaliação que utilizam, se há «feedback», etc. Caso os/as entrevistados/as não abordem de forma explícita estas questões, sugere-se que as mesmas lhes sejam diretamente colocadas.

Reflexão sobre as práticas avaliativas	Identificar as concepções dos/as entrevistados/as	✓ Na sua perspetiva, enquanto coordenador do curso , e tendo em conta os desafios e exigências com que, hoje, as escolas e os	

por parte de coordenadores de cursos	relativamente à avaliação pedagógica	docentes portugueses são confrontados, do ponto de vista da transformação das suas práticas de avaliação, o que pensa da perspectiva daqueles que consideram que, nos cursos de formação inicial de professores, se devem submeter os estudantes destes cursos, nas mais diversas disciplinas, a outras experiências formativas no domínio da avaliação, enquanto condição a respeitar para que estes possam compreender a importância de racionalidades avaliativas de tipo formativo? Concorda ou discorda desta perspectiva? Porquê? ✓ Que dificuldades sente ou que obstáculos identifica, enquanto coordenador de curso, que poderão ser considerados como fatores impeditivos do desenvolvimento de práticas avaliativas sujeitas a uma racionalidade de tipo de formativo? ✓ Que medidas poderão ser adotadas para superar tais dificuldades e transpor tais obstáculos?	

ANEXO 5 - ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS – 1º SUBCAPÍTULO

A avaliação pedagógica na formação inicial de professores		
Categorias	Subcategorias	Evidências
Desafios para a formação inicial de professores	Os riscos das respostas formativas para suprir a falta de professores	F - o fenómeno do envelhecimento da classe docente, que de alguma forma pode compensar a falta de alunos, mas o indiciamento da classe docente que justifica a necessidade de uma renovação rápida e com qualidade. Já nos próximos 5/6 anos... Vai haver um ano já, mas vai haver uma necessidade muito forte de professores devidamente qualificados, em menor número do que aqueles que saem, mas vai justificar um investimento muito significativo da parte das escolas superiores de educação e há um perigo iminente do que nos é dado conhecer, há um perigo iminente aí mesmo à porta, que é a circunstância da falta de professores poder levar a que as instâncias com responsabilidades de decisão, leia-se Ministério da Educação, tenham alguma pressa em formar professores e passem a enveredar percursos relativamente rápidos, tipo intensivos, com licenciados, dominam tecnicamente um determinado assunto, mas não têm a formação pedagógica e, portanto, vêm frequentar, é um risco que está em cima da mesa, e vêm frequentar cursos intensivos de formação, onde é manifestamente impossível assegurar a qualidade pedagógica necessária ponto número 1 e é um regressar modelos de formação de professores do passado, que já se comprovou que não são os mais adequados (p.3).
	A construção de respostas consequentes para lidar proativamente com o perfil dos alunos	F - Há um terceiro desafio às escolas superiores de educação, têm que ver com a qualidade do barro que recebem. Isto é uma metáfora para o tipo de alunos que vêm parar às escolas superiores de educação (...) Até agora, as ciências da educação, são as áreas que recebem os mais fracos de todos e este é claramente um desafio. Por que, por exemplo, no caso concreto do primeiro ciclo, aparentemente uma profissão relativamente simples é porventura das mais exigentes, porque o estilo de monodocência justifica que um professor para ser um professor ou uma professora, para serem professores capazes, competentes e que cumpram aquilo que lhes é solicitado, têm que ter um nível de cultura geral muito acima da média, tem que ter uma vontade e uma curiosidade intelectual muito acima da média, tem que ter uma necessidade de atualização sistemática bem acima da média. E, portanto, as dificuldades com que as escolas se confrontam quando recebem os alunos é criar ali uma base de conhecimentos e de competências que a almofada, se quiser, não é que deu uma almofadinha de conforto para depois poderem frequentar a formação com algum sucesso e com alguma garantia que saem para o mercado do trabalho com as competências necessárias... (p. 3-4).
	Equívocos conceituais estruturantes que afetam a formação de professores	F - Por último, mas estas são as que nesse momento, consigo mencionar, por último, mas não menos importante, há um confronto de paradigmas, que tem um vencedor claro na área das ciências da educação, como julgo que se verá que se chama construtivismo e, em alguns casos, o construtivismo social, mas nos períodos mais recentes, esta vitória esmagadora do construtivismo social tem tido na área das ciências sociais e humanas e em particular na área das ciências da educação, tem vindo a ser este consenso enorme, tem vindo a ser um bocadinho quebrado, ou seja, há um conjunto de evidências de áreas adjacentes às ciências da educação, nomeadamente da psicologia cognitiva, das neurociências, etc, que têm vindo a colocar em causa um conjunto de ideias chaves que são completamente assumidas como verdadeiras desde há décadas na formação

		de professores. E esse confronto está em cima da mesa e o que parece haver é um grupo de docentes que foi formado num determinado espírito e lógica de funcionamento, recorde-se construtivismo, com todos os méritos que daí decorrem, porque ajudam a ultrapassar a transmissibilidade excessiva do passado, essas coisas mais heterocentrismo, essas coisas todas, mas que ao mesmo tempo está a lançar no mercado professores que vão imbuídos da ideia do que o que importa é desenvolver competências e os conhecimentos têm pouca relevância. Que vão para o mercado de trabalho imbuídos e convencidos de conceitos que estão claramente negados por aquilo que hoje em dia se sabe que a psicologia cognitiva tem vindo a comprovar. Eu dou-lhe o exemplo de alguns, os famosos estilos de aprendizagem, os VAC, visual auditivo e cinestésico, nos quais se anda a formar ainda hoje professores que não tem qualquer tipo de fundamentação científica. Os conceitos dos nativos digitais que revolucionaram completamente educação, não há nativos digitais nenhuns, nem há características específicas desta nossa juventude... (p.4-5)
Constrangimentos exteriores ao nível da organização dos cursos	A falta de autonomia das instituições para definir os planos de estudo	B - [...] a formação de professores esta regulamentada, portanto, existe uma lei que obriga determinados componentes na formação destes professores... (p.2) B - [...] a legislação de facto, é um constrangimento na proposta de formação que nós temos, porque as vezes há certas unidades curriculares que são pensadas e que podem ser concebidas e que nós desejamos acrescentar, e que sabemos que não, têm cabimento dentro da oferta formativa, que tem como várias unidades curriculares (p.3). G - as instituições de formação inicial, tendo em conta aquilo que acabei de dizer, resta-lhes gerir da melhor forma a parca autonomia, porque eu digo mesmo, eles têm autonomia, mas a nossa autonomia é parca e falo concretamente (...) em relação à elaboração do plano de estudos. Porque eu falava há pouco que a prática de ensino supervisionada, na nossa opinião, tinha sido reduzida de uma reforma significativa e que isso não era bom para a formação de professores...(p.10).
	As implicações do processo de Bolonha	C - Ah bom, eu começo por dizer que eu acho que neste momento a formação de professores tem grandes desafios e tem grandes desafios, com a entrada do processo de Bolonha (p.2). C - O que eu sinto hoje é que após o processo de Bolonha, houve uma descaracterização da formação dos educadores e dos professores. Porque é que eu digo isto? Digo que antes de Bolonha, nós tínhamos processos na formação que desde o primeiro ano o estudante entrava e sabia e toda a formação estava canalizada para o desenvolvimento das competências desse profissional para o respetivo nível de ensino (p.2). C - Hoje em dia, nós temos aqui uma formação de professores dividida em 2 ciclos de estudo, portanto, ao nível de educação básica e depois um mestrado, profissionalizante, e que eu sinto é que existe, por mais que se tenta ao nível da licenciatura, a trabalhar nas questões essenciais daquilo que possa ser um perfil de educador professor para a saída do mestrado, o facto é que existe uma quebra e nós temos que pensar que a licenciatura não forma educadores nem professores e forma técnicos de educação, o que quer dizer que depois, ao nível do segundo ciclo de estudo, muito das áreas que o professor tem que dominar, são trabalhadas em um ano e meio, dois anos, de uma forma intensiva e que, na minha perspetiva, acho que não colmata aquilo que deve ser essa formação, e portanto, encontro várias fragilidades nessa formação ao nível do mestrado (p.2). C - Começando nomeadamente até pela insuficiência de conteúdos que possam existir ao nível das didáticas, penso que há muito o que fazer (p. 2).

		D - [...] Desde a declaração de Bolonha, que toda a formação de professores foi reestruturada e a formação de professores em Portugal, é muito fechada e eu explico o que quero dizer com fechada, é porque todo o plano curricular dos cursos tem que obrigatoriamente obedecer a um conjunto de unidades de crédito em componentes de formação muito específicas e que, em meu entender (p. 2-3) D - [...] dá-nos pouca margem de manobra para introduzir, por exemplo, temas contemporâneos, temas que estão, digamos, que têm que ser discutidos e que ninguém deve deixar, vou dizer assim, uma licenciatura ou um mestrado e começar a exercer sem nunca ter ouvido falar deles, não é? (p.3) F - as consequências de Bolonha, enfim, com o modelo de Bolonha, muita coisa mudou e para melhor. Mas há uma claríssima orientação prática e de mercado de trabalho, se quiser, que é dada neste momento aos cursos e que dificulta as instituições de ensino superior a avançarem com soluções, por exemplo não tenham o carácter imediato da empregabilidade (p.6-7). H - [...] a reforma, efetuada em 2008, 2009, na estrutura dos cursos de formação inicial de professores, essa proposta precisamente tem haver com Bolonha... E de facto Bolonha, porque oportunizava na altura e continua a oportunizar, mas eu penso que fica muito aquém, pois em termos da prática em si, que é a questão da autonomia ao estudante, não é? (p.2). H - [...] É precisamente para dar autonomia ao estudante, mas eu penso que a autonomia do estudante é pouca, porque eles não a querem ter. Acho que antes eles eram mais autónomos do que propriamente depois do outro. Isto, claro, eu estou a dar a minha opinião em função também da minha experiência (p.2). H - [...] Eles não sabem muito bem, não se desenrascam, eles estão sempre a espera que o professor lhes de as mediações para como e onde fazer determinada atividade, tipos de estratégias, como documentar, técnicas utilizadas (p.3). H - [...] E eu acho mesmo que os estudantes antes de Bolonha, eles ficavam muitas mais horas de trabalho autónomo. Portanto eu acho que Bolonha teve um efeito, mas ao contrário... As horas de contato dos estudantes no contexto de estágio também diminuiu consideravelmente, e teve que ser, nós tivemos que ajustar os cursos, em função do teto de Lei 79/2014, é o que está atualmente em vigor (p.3)
	A uniformização dos planos de estudo	A - No caso do curso de educação básica, não tem grande flexibilidade, ainda que nós pretendamos inovar, atualizar mais, flexibilizar, atualizar, mudar um bocadinho o curso, (...) Nós não podemos muito! (...). E nós não podemos muito porque é um curso um bocadinho formatado e, portanto, ele esta legislado, como todos os outros por decreto, no entanto, tem que ter um determinado número de créditos em áreas determinadas e, portanto, nós não podemos ter muito disso (p.3). A - Se a Caroline consultar o curso de Educação Básica nas variadas instituições, elas são muito semelhantes, às vezes o que muda é um bocadinho o título da unidade curricular. Mas no todo o conteúdo é basicamente o mesmo, os candidatos até podem passar de uma para outra, que têm sempre creditações em uma ou outra, meia dúzia, porque o curso é aquilo, aquilo mesmo (p.3).
	O desfasamento entre os planos de estudo e os desafios da profissão	H - e eles [os alunos] também agora, para além daquilo que têm que fazer em termos no contexto no estágio, também têm que investigar sobre um tema, depois eu penso que eles acabam por estar muito mais preocupados com a investigação em si, pois estes têm depois de reverter para o relatório final da prática do ensino supervisionada, pois no final é algo de defesa pública, que a nota em si, eles estão só mesmo profissionalizados após a conclusão dessa unidade curricular. Nós designamos de pesca e táticas no ensino supervisionado do que propriamente com a lecionação, com o pensar em boas práticas, não é? E perdem muito

		tempo a investigar, mas não investigam aquilo que se calhar será necessário para poderem lecionar uma boa aula... E essas práticas acabam por não corresponder muito às solicitações e exigências, por exemplo, a nível dos projetos da educação escolar e pré-escolar também, é e que tenham alguma congruência com as tais questões sociais e culturais atuais (p.4). B – [...] elas queixavam-se por exemplo, da necessidade de ter mais unidades curriculares sobre necessidades educativas ou educação especial, ou saber mais sobre várias questões... (p.4)
	O efeito da dupla tutela	G - Mas quem conhece o processo responde-nos de imediato, ok, mas são vocês, docentes do ensino superior e as equipas que integram as e as os grupos de docentes que integram as a formação do ensino superior, que elaboraram os planos de estudos e hoje propuseram ao Ministério da Ciência e Ensino Superior e ao Ministério da Educação. Nós temos aqui 2 ministérios, não sei se no Brasil é da mesma forma, mas nós temos 2 ministérios distintos que estão virando um a trabalhar de forma direta conosco e outro trabalhar de forma indireta. Ministério da Ciência e Ensino Superior ao resto, toda a dinâmica política institucional das instituições de formação de professores, mas quem dá trabalho ou quem dá a parte da empregabilidade dos professores, compete ao Ministério da Educação, ou seja, a uma entidade política que confere a formação, e a uma entidade política, uma entidade ministerial que depois organiza todo o processo de colocação na formação de professores. Eles deviam estar a trabalhar em consonância, mas nem sempre estão, e isso também traz dificuldades ou não ao nosso trabalho. Portanto, esta parte autonomia também não é, não é muito bem, mas também... (p.10).
	A imagem da profissão docente	A - Estamos agora também a debatermo-nos com a falta de professores e vemos que temos de criar alternativas rápidas porque não temos docentes. A profissão não está com uma imagem apelativa, portanto, os jovens fogem (...) (p. 5). G - o reconhecimento da profissão docente é algo que não beneficia a carreira docente, porque não é apelativa, é mesmo termo, não é apelativa, portanto, nós temos algumas dificuldades em captar alunos para a nossa formação (p. 4).
	As assimetrias regionais	G - nós estamos o nosso maior desafio neste momento é a falta de candidatos, pelo menos nas instituições de ensino superior do interior. Nós que acompanhamos em setembro a colocação dos estudantes das instituições de ensino superior do litoral, há uma grande divergência no número de colocações, porque o estudante só vem para o interior se não tiver colocação no litoral por razões várias que não são agora aqui não, não estamos agora aqui a discutir (p. 6).
	O perfil dos alunos	G - cada vez mais os alunos que chegam às nossas escolas, são alunos que o docente tem que se adaptar porque ele vem de uma geração que já não é a geração dos docentes que estão neste momento na formação e como tal, nós também temos que perceber esta dinâmica e integrar esta dinâmica, mas colocando o foco na atual política de formação de professores (p.5). E - [...] Portanto, temos aqui um grande fator, que é falta de envolvimento dos nossos estudantes. A curiosidade também me parece que se foram que foram perdendo, o que é fundamental, e depois sobretudo e falta-me para mim e porque se calhar, porque são das ciências sociais, aqui a questão, a dimensão pessoal vem sempre muito ao de cima (p.5). E - [...] Este para mim tem sido um cavalo de batalha, diria, mas também por conta dos últimos 2 anos que nós atravessamos. Nós temos anos que nos chegam e que nos dizem: "Ah, chatice ter aulas presenciais, temos

		também no online?". Porque? Porque online poderiam estar com as pernas no colchão, com os pés em cima de uma mesa, a comerem tremoços com a webcan desligada. E nós não os víamos! No presencial isso acaba por não acontecer, não é porque eles estão connosco e o envolvimento tem de ser outro e acabam muitos por esmorecer também, mas parece-me que além de ser o nosso desafio enquanto docentes, o trazer esses estudantes para a sala de aula e ajudarmos a uma visão de futuro não é de desenvolvimento (p.5). E - O quererem ser profissionais de excelência, de verdade, e aquilo que eu tenho sentido é que não há muito esta ambição por parte dos nossos estudantes e o esforço para nós é sempre maior" (p. 5). E - Parece-me que também passa muito por esta fase, mais de desencantamento que é: "Para que é que eu vou estudar se há tanta gente que não conseguiu seguir sonhos?" Mas depois há outro a outros elementos essenciais que, nós temos muitos estudantes que entram em cursos superiores, que não são os desejados. Não é que não é um sonho de uma vida e então acabam por estar realmente aqui quizer a (desculpe a expressão) empurrar o curso com a barriga (p. 5). E - [...] o fato de não querem aprender porque querem apenas cumprir pontos do programa e fazer as unidades curriculares e irem à vida deles, se aprenderem ou não aprenderem, isso não interessa. Estamos aqui num treino de memorização, não é? Portanto, eu decoro para me envolver e depois tem a ver com esta questão também, que é se eu não estou a fazer um percurso que é o meu percurso de sonho, que é aquele onde eu quero chegar e muitos deles não sabem onde querem chegar (p.6). E - Parece que a primeira questão é, onde é que eu quero chegar? Seria fundamental e enquanto nós continuamos a ter estudantes sem grande caminho ou sem grande perspetiva, vai mexer muito difícil. E como é que nós podemos mudar? Podemos começar a mudar nesta nossa geração, a geração da Caroline, a minha, isto já não se desvia colocar, porque as nossas gerações já são gerações, muito cidadinas, não é? Já não viemos lá da aldeia, onde há pouca gente escolarizada.... (p. 7).
	O regime de acesso dos estudantes aos cursos que formam para a Educação Pré-Escolar e para o Ensino Básico	A - Outra dificuldade que nós sentimos é por exemplo no caso das provas de acesso, com provas de acesso muito limitadas, penso que foi desde o Ministro o Nuno Crato, que incluiu a matemática como obrigatória e que nós pensamos que deveria ser sim opcional (...). E isso também é uma dificuldade com que nós nos debatemos, porque os candidatos fogem da matemática, qualquer curso que tenha, portanto não vem. Enquanto era só o português, que eu acho sim o português obrigatório, muito bem. Aliás, a profissão de professor é estruturante, se não houvesse a profissão de professor não havia as restantes. Portanto, acho muito bem que haja o português como obrigatório, a matemática, nem por isso... " (p.3). H - Hoje ainda há outro problema nesta questão da frequência da licenciatura educação básica. Os alunos do ensino secundário terminam o seu curso e com certeza que não foram informados que, para serem professores, têm que ter nas provas de acesso, aquelas provas que fazem no final do 12º ano, as provas exatamente português, e matemática. Se não tiverem essas duas em simultâneo, não conseguem entrar na licenciatura em educação básica. Isso é um grande constrangimento, muito grande, porque isso foi alterado relativamente há pouco tempo, e precisamente que devia ser ao contrário. É isso que eu, eu acho que devia ser muito mais abrangente a possibilidade de entrarem para o curso da licenciatura (p.5).
	A amplitude dos constrangimentos	G - leciono há 22 anos... Estes desafios, estes constrangimentos e até estes obstáculos estão cada vez em maiores escalas (p.6).

Reflexões sobre a formação curricular e pedagógica dos formadores de professores	As lacunas da formação curricular e pedagógica	A - E também uma muito importante que eu acho que, penso que esta dificuldade que nós temos, ou melhor, ela não é uma dificuldade, ela é uma constatação, é um facto, a maior parte dos professores do ensino superior não têm formação pedagógica e didática. Vemos, por exemplo, farmacêuticos estão a lecionar na Escola Superior de Saúde, por exemplo, ou melhor nas Escolas Superiores de Educação, que é o que nos diz mais respeito agora ao seu trabalho, as ESEs têm engenheiros, tem químicos, tem uma vasta lista de professores, mas a maior parte não tem formação didática e pedagógica, não tem formação de docentes em sua formação inicial! (p. 4). A – [...] Portanto, para mim, essa é a falha maior que o as escolas têm, e o que se passa aqui da nossa Instituição, passa-se isso e nas outras também se passa, porque de facto vão admitindo, vão admitindo, não é uma exigência para ter acesso à docência no ensino superior e acho que isso é que é um bocadinho mau e que depois vai espelhar, vai se refletir na formação dos docentes, porque eles também não sabem para eles (...). Eles têm como referência o que aprenderam no seu percurso académico, quando eram alunos e depois replicam nas iguais, portanto, eu não vejo que a curto prazo haja uma mudança dessas dificuldades que o ensino superior está a enfrentar (p.4 - 5). A - Eles têm muito conteúdo científico, muita informação, sabem muito de ciências, muito de matemática, sabem muito de história. Mas não tem a parte pedagógica ou didática, mas práticas letivas, não tem experiência das escolas, nem formação específica nessa área. Para mim, esse é um dos grandes entraves na formação inicial também (p.5).
Mudanças a empreender	Mudanças a empreender ao nível das políticas relacionadas com a formação inicial de professores	C- [...] Esta questão de ser um curso, uma formação bipartida a 3 anos, primeiro de licenciatura, que é condição para aceder aos mestrados. Que uma formação mais generalista que nós as vezes pensamos que podia já estar mais direcionadas para a formação de professores (p.3). C - [...] Repensar a formação de educadores e professores, seria desejável repensar no sentido da existência de um mestrado integrado nesta formação, e não apenas nos ciclos de estudo e não ter esta exigência de dois ciclos de estudo. E claro a nível daquilo que são mestrados profissionalizantes repensar conteúdos, repensar aquilo que possa ser o que queremos para a formação de professores [...] Acho que, a nível de política pública! Tem que ser uma decisão a esse nível, não é? Agora claro que o contributo das várias instituições pode ser importante, portanto, vindo de cima, é muito importante (p.2). F - ao nível da avaliação das instituições e dos cursos A3ES como é chamado, por ventura, também justificaria alguma reflexão sobre a forma como essas avaliações externas estão a ser feitas, sejam alguns casos por falta de isenção, seja noutros casos, por um excesso de formalismo, que parece que é relativamente prejudicial (p. 6). H - Curiosamente, temos alunos que terminaram a licenciatura, foram para França e são professores em França. E em Inglaterra também e, portanto, em Portugal, não dá... Para eles ficarem profissionalizados eles têm que ingressar num curso de mestrado profissionalizante para o ensino e também não podem ingressar no mestrado

		profissionalizante para ensino se não tiverem a licenciatura educação básica, os tais 3 anos, está estipulado na lei, portanto, se as políticas educativas não se alteram, nós temos menos candidatos à profissão (p. 5).
	Mudanças a empreender ao nível das concepções e iniciativas curriculares e pedagógicas	A – [...] Também depois há a mudança de mentalidade das pessoas, que demora décadas. De fato, o Ministério propõe diretrizes, faz sugestões... Há anos, os documentos curriculares e programáticos indicam sugestões metodológicas ativas, dinâmicas, sempre na via da construção do conhecimento por parte do aluno e na prática, isso não acontece porque tem a ver com as concepções que os professores têm acerca do ensino (p. 5). B – [...] Procuramos um pouco a ideia do isomorfismo pedagógico no sentido deles se apropriarem de modos de fazer aquilo que não sabem fazer, e que depois possam utilizar nos seus contextos de trabalho (p.4).
	Mudanças a empreender ao nível da articulação interdisciplinar e cooperação entre professores nos contextos de formação inicial	B – [...] Outro tipo de intervenção, tem a ver também com o modo como nós nos articulamos uns com os outros, não é? Enquanto docentes, no sentido das unidades curriculares de investigação, articuladas com as didáticas, articuladas com o estágio, com a prática de ensino supervisionada, não deixam de ser intervenções ao nível de um núcleo mais restrito de professores, que somos nós (p. 5). D - [...] Mas também sabemos que a esse trabalho nem sempre é realizado com um espírito de cooperar, não é operar em conjunto, elaborar em conjunto, mas sim dividir a tua parte da minha parte pronto, e nós temos que aceitar este desafio e fazer algo perante isso, que é, tradicionalmente a atividade de professor, sempre foi uma atividade muito solitária e nós precisamos derrubar estes muros e não são eu, eu, eu e a minha turma, mas sim, nós, não é? (p.3). D - [...] Conseguir mesmo transformar esta profissão docente numa atividade profissional colegial, que é algo que ainda nos falta, eu acho que esse é um grande desafio (p.3). D - [...] ter uma linguagem comum. Não estamos sempre cheios de modismos, não é? (p.3)
	Necessidade de uma maior proatividade ao nível da formação inicial	D - Eu sinceramente, eu acho que passa sempre muito mais pela decisão docente, porquê? Porque eu acho que nós, quando estamos à espera que a política venha concretizar aquilo que nós consideramos que tem que ser mudado já é tarde, não é? Eu acho que passa sempre pela ação individual e que eu pretendia que fosse cada vez mais coletiva, isto é, que a necessidade, por exemplo, que a necessidade que um professor sinta seja a necessidade que outro também sente. Porque os desafios são comuns e se pensarmos em conjunto a amplitude desse pensamento será certamente maior, não é? Por isso eu acho, claro que as decisões políticas podem, vou dizer assim, empurrar-nos para tal, mas quando é uma decisão docente, quando é uma decisão docente e depois institucional (não ser institucional e depois docente) ela terá muito mais frutos porque é necessidade que cada um sente, mas para isso nós temos de estar implicados, comprometidos... (p.5). F - vale a pena pensar com alguma calma nas melhores soluções para tentar dignificar a carreira docente, por um lado, criar mais apelos a que os jovens possam querer ingressar nisto, mas manter alguma qualidade na formação (p. 6). G - resta-nos sermos criativos recorrendo a estratégias perante todas estas, tendo por base decisões políticas, tendo por bases os constrangimentos de dinâmicas que acabei de explicar, resta-nos sermos criativos, resta-nos sermos, no sentido da captação dos estudantes, nomeadamente perante todos estes desafios ir tomando medidas que estão ao seu alcance, aqui em termos de proximidade, ou reduzindo o número, tendo um número baixo em termos de baixos em termos de valor de propina, criando condições de alojamento para os estudantes, porque apenas 30% dos nossos estudantes são provenientes da região. Portanto, a maior parte dos estudantes,

		70% dos estudantes, são provenientes da região Norte, portanto, a questão do alojamento também é importante. Um corpo docente altamente qualificado, que é uma das políticas de incentivo do nosso Presidente é, de facto, a formação do corpo docente, seja uma bandeira apelativa para a captação de estudantes, esse corpo docente qualificado, que seja dinâmico e que envolva essa formação com dinamismo e com competência em prol do sucesso do estudante (p. 11-12) Outra forma que nós procuramos é envolver sempre os estudantes nas decisões institucionais, por forma a que estes identifiquem com estas decisões institucionais, que eles percebam que fazem parte do processo e que não integram apenas o processo, eles fazem parte do processo, eles tomam parte nas decisões do processo, eles sim teorizam essas decisões das quais eles fizeram parte e isso motiva muito os estudantes para a trabalhar connosco (p.12).
	Necessidade de repensar a investigação em Ciências da Educação	F - Do ponto de vista da investigação e do apoio à investigação, do meu ponto de vista também, seria necessário rever um pouquinho, ou voltar a pensar um pouquinho nos modos de funcionamento da FCT, Fundação para a Ciência e Tecnologia, que tem mecanismos de financiamento e de aprovação de projetos que por vezes não são exatamente os melhores e do que me é permitido saber há um claro enfoque na área da STEM, portanto, a área das ciências sociais e humanas em geral resulta mais prejudicada e, em particular, na área das ciências da educação (p.7). F - há uma lógica de experimentação com algum voluntarismo associado até alguma generosidade, se quiser, mas onde anda fundamentação, até dar alguma credibilidade, não é ideal e eu acho que este também é um dos problemas com que as instituições em geral se confrontam, em particular as escolas superiores de educação que eu acho que vão fazer um investimento acrescido nos cuidados com que a investigação é levada a cabo (p.9).

ANEXO 6 – ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS – 2º SUBCAPÍTULO

A avaliação pedagógica na formação inicial de professores		
Categorias	Subcategorias	Evidências
Dificuldades e obstáculos ao nível do processo de avaliação pedagógica	Responsabilização da formação inicial	B – [...] É porque se eles não vivenciarem, só lhes disseram como se faz, não será suficiente, porque eles vão ter de sempre tendência a utilizar a maneira mais segura, que é aquela que eles conhecem, aquelas que eles experienciaram (p.5). E - [...]E pior mais grave ainda são aqueles docentes que saíram do ensino superior há 4, 5, 6 anos, lá na última década, onde já andamos nesta luta de mudança de paradigma e ainda assim não sabem como mudar, portanto, alguma coisa há de estranho... Eu não quero dizer que foi a formação inicial, mas vou dizer, foi a formação inicial (p.9).
	Ausência de rigor	A – “É uma forma muito indiferenciada, muito confusa de avaliar... Avaliação formativa, avaliação através da observação e não avança muito isso. E eu vou lhe dizer, vou lhe falar isto com segurança, porque, eu constato esses aspetos nos estágios, quando vou supervisionar as estagiárias elas têm que fazer a planificação da aula, tem a orientação da professora orientadora e na coluna da avaliação é logo o que eu vou ver, a coluna da avaliação, é a coluna que mais erros científicos apresenta! Nos objetivos lá vão fazendo, nas atividades lá vão descrevendo os conteúdos referindo. Muito bem, mas chega a coluna da avaliação por norma está errada.... (p.7). A – Confundem os instrumentos de avaliação, formas de avaliação, o que vão avaliar. Não faz sentido que uma aula seja sobre sólidos geométricos, por exemplo, vamos à matemática, têm determinados objetivos, tem determinadas finalidades essa aula, e depois na coluna da avaliação... Observação direta, participação, interesse, portanto é assim, a aula que foi sobre determinado assunto, deveria ser avaliada esses assuntos ou não houve aprendizagens... Poderiam pedir que identificassem os sólidos, distinguisse arestas, de faces de vértices, trabalhar em grupo, partilha de informação e então eu vou avaliar esses aspetos (p.7).
	Carências ao nível da formação	A – Portanto, é a falta de formação dos próprios professores é também outro aspeto, já agora vou acrescentar, enriquece um bocadinho mais a resposta é também o aspeto dos professores terem aquela ideia que avaliar é só avaliar conhecimentos, e portanto, como avaliar conhecimentos é um assunto, é óbvio, é lógico, nem vale a pena gastar muito tempo... Mas não, não é avaliar conhecimentos, porque se nós formos ver os referenciais curriculares, são as aprendizagens essenciais, o perfil aluno do aluno à saída da escolaridade básica, estratégia de educação para a cidadania são os 3 documentos que os professores têm como ferramentas para suas aulas, nenhum fala só na avaliação de conhecimentos, tem que haver uma avaliação de conhecimentos, isso está fora de questão, tem de haver (p.8)
	Perspetiva circunscrita da avaliação	A - há uma lista enorme de competências, capacidade, atitudes que devem ser avaliadas, e que os professores descaram... Quer os professores que ensinam na formação inicial, quer os professores que orientam. Portanto, eu acho que isso também é... São os entraves, é a própria formação do professor, eles também pronto, eles ainda ou não têm conhecimento ou não valorizam a avaliação, para além da avaliação de conhecimentos,

		porque realmente isso dá mais trabalho ao professor. Temos que definir aquilo que realmente vamos avaliar, tem sido avaliado por conhecimento, é fazer o teste, é fazer a frequência, é fazer o trabalho escrito, a prova, corrigir.... Replicou, replicou, não replicou o aluno pronto, tenho nota negativa nesse aspeto (p.8). A - Vou dizer, eu fui a semana passada ver estágios e os professores continuam a fazer a clássica ficha de exercícios, agora vamos ver se todos perceberam e se estão a fazer bem, fichinha do livro, do manual escolar. Portanto, há muita forma de avaliar. Eu posso avaliar um aluno pela postura dele em um jogo, eu posso avaliar a postura dele em uma atividade experimental, avaliar a postura dele ao ler, ao recontar e ao dramatizar, e fazer n atividades sobre um conto, portanto, eu posso avaliar em muitos aspetos, mas continua em uma grande percentagem a avaliação sumativa, o teste, a fichinha do livro do manual (p.9). F - A utilização de fichas é uma coisa traumática, os testes duvidamos não servem para rigorosamente nada e, portanto, trabalhamos com portfólios, trabalhamos com imagens, trabalhamos com filmes. Até porque agora desenvolvemos competências, argumentam e não conhecimentos e, portanto, as competências não são avaliáveis através dos mecanismos tradicionais. Isto são alguns dos exemplos de alguma escassez de pensamento crítico nos próprios docentes do ensino superior (p. 10).
	Constrangimentos institucionais	E - [...] Ou então temos diretrizes institucionais, porque também as há, muito estreitas e que não permitem aos docentes também mudarem (p.9). E - [...] E depois, mais grave ainda é termos isto tudo, isto tudo junto, que é termos uma direção que não é aberta à mudança. termos um professor que não desenvolveu as competências todas que devia ter desenvolvido e também temos uma zona onde não há tempo para o professor investir e entrar aqui quase que em uma linha de formação contínua, e de <i>refresh</i> para tentar perceber como fazer diferente, portanto temos aqui vários dramas em cima da mesa, quando falamos de avaliação (p.9-10).
	Visão punitiva da avaliação	F - E nós todos somos formatados para pensar a avaliação como uma coisa penosa. A senhora experiente, se der aulas, a senhora experiente perguntar aos seus alunos, por exemplo no ensino superior é fácil de fazer, faz-se uma pergunta muito simples, que é, gostava que vocês me dessem conta da experiência avaliativa mais significativa que tiveram na vida? 90% e estou a pecar por defeito, 90% das respostas são a dar-lhe conta de episódios traumáticos. No caso é absolutamente fantástico, é raríssimo encontrar alguém a dizer assim: “pá, tive uma situação avaliativa fantástica, fiz um trabalho e o professor ficou encantado com aquilo, eu saí de lá de peito feito, cheio de orgulho, com autoestima e autoconfiança completamente elevadas”. É raríssimo, ouvimos em contrapartida, houve o chumbo naquela disciplina, o trabalho que eu fiz que o professor não me deu feedback, as exigências foram completamente absurdas que eram feitas, etc. (p. 11).
	Equivocos conceituais	F - na lógica do construtivismo social, em alguns casos mal digerido, cai-se nesta ideia de que a única coisa que interessa é o processo, isto é, um exemplo, o produto não tem relevância e, portanto, a avaliação é para ser feito, e sim ao longo do processo, com lógicas auto avaliativas (p. 10).

A avaliação pedagógica na formação inicial de professores

Categorias	Subcategorias	Evidências
Dificuldades e obstáculos ao nível do processo de avaliação pedagógica nos cursos de formação inicial	Ausência de formação curricular e pedagógica dos docentes relacionados com a formação inicial	A – [...] Agora também depende dos professores que lecionam e vai encaixar naquilo disse um pouquinho, maior parte das pessoas não tendo a didática e a pedagogia em sua formação inicial, muitos descaram esses aspetos e avançam, e se calhar também abordam a temática da avaliação conforme eu acabei agora de referir... Uma forma indiferenciada, confusa, e olha até avanço mais.... Errada! Porque de fato apresento u forma errada (p.7). B - Eu não vejo obstáculos aqui, não, o maior obstáculo pode ser a prática pedagógica docente (p.8). E - [...] Mas há aqui várias questões que nós podemos colocar em cima da mesa e há várias dimensões. Uma delas é um professor a não consegui mudar a sua visão, não é? E vai para uma sala de aula a pensar que, ok, eu tenho que fazer testes, eu tenho que ter um elemento final para devolver um valor para os alunos, esta é uma perspetiva. Outra perspetiva é o professor, tem muita vontade de fazer diferente, mas não sabe como fazer, não sabe como inovar em termos de instrumentos de avaliação (p.9)
	A socialização escolar anterior dos alunos	B – [...] É às vezes é difícil com os alunos também quando são apresentadas as outras modalidades de avaliar (p. 6) B – [...] O que não é fácil, até nos cursos com os estudantes que já são professores, às vezes é mais difícil, porque toda a experiência anterior deles foi alguém avaliar sobre o que eles faziam e não com eles. E isso também é um processo difícil (p.6). B – [...] às vezes é difícil, como disse, ou porque elas estão habituadas, toda a vida escolar dos alunos foi feita maior parte das vezes com alguém a falar sobre o que elas fizeram, as vezes nem lhe fala, as vezes só aprece uma nota que não se sabe exatamente de onde, não é? (p.9) B – [...] É difícil porque eles também há um momento em que se faz a autoavaliação e heteroavaliação eles ficam sempre constrangidos, porque têm outras práticas, não estão habituados a partilhar ou acham que avaliar é falar sobre o outro e não sobre o trabalho ou sobre as aprendizagens que realizou (p.9). C - Eu acho que uma das grandes dificuldades que eu tenho e acho que já está intrínseca aos próprios estudantes, eu acho que passaram por um sistema de ensino que só vê o sumativo, que os avalia só para nota e, portanto, para terem a nota, eu acho que eles já vêm muito condicionados com isso. Portanto, aquilo que é o meu maior obstáculo, é fazê-los entender que a nota não é tudo e muito antes de uma avaliação sumativa temos aqui um percurso todo de trabalho que têm em vista e como objetivo a sua formação, ou seja, ao nível daquilo que possa os conhecimentos que são necessários, aquilo que possa ser as competências necessárias para o desenvolvimento da profissão, para a profissionalidade (p. 4). C - É este condicionamento que eu acho que todos se calhar passamos em um sistema educativo que visa nota, que visa rankings, que visa o ser melhor e quando chegam aqui o que eles querem.... (p.4).
	Práticas de avaliação circunscritas	D - se nós analisarmos as fichas das unidades curriculares das diferentes unidades dos diferentes planos de estudo e eu faço isso muitas vezes até para responder à Agência Nacional que acredita os cursos do ensino superior, nós vemos que o velho texto continua lá, e às vezes uma unidade curricular é avaliada com 2 testes com 3 testes pronto e as outras formas de avaliação com certeza são experimentadas, mas não valem para a classificação final e por isso isto não tem nada de formativo porque não dá oportunidade ao aluno, ao estudante

		de melhorar, mas depois este estudante que está a formar-se enquanto docente vai para o centro de estágio, vai para a sua prática de ensino supervisionada e toda a gente, inclusive nós formadores de professores, dizemos do contrário, tem que recolher dados sobre o processo do aluno, tem que investir em processos de autorregulação, tem que definir objetivos e alinhar esses objetivos com a estratégia de avaliação (p. 6). E- Todos entendem que fazem avaliação formativa, mas não muito. Eles fazem a média das provas (...), na licenciatura ainda há muito a vontade de avaliar pelo teste (p.10-11). H - Pronto, há professores que não concordam de facto, só fazem avaliação mesmo. por provas escritas, até fazem duas... Um ponto ruim só esses os únicos elementos estavam ali, a sala que com os quais trabalham. Eu por norma, avalio sempre, mesmo tendo essas essas questões de ser cumprido com 70% da prova escrita, considero sempre a parte da participação, outras coisas que eles fazem durante a aula Pronto, mas às vezes podemos concordar ou não com outras perspetivas, mas depois sozinhos também não conseguimos chegar lá, não é? (p.10). H - eu tenho unidades curriculares nos cursos de formação, quer da licenciatura, quer da do mestrado aqui que são da área da linguística, português e a professora não concorda com mais nada, senão os testes intercalares escritos, faz 2 e pronto o aluno aplica, aliás, há imenso insucesso nessas unidades curriculares, os alunos. da licenciatura muitos deles deixam a essa unidade curricular e depois começam a fazer um mestrado por avanço e podem sendo nossos alunos, mas ainda continuam sendo alunos da licenciatura, porque tem essas por fazer que é sempre muito complicado. Eles demoram, em um nunca fazem... Percebes? E não sei, se calhar era um bocadinho as pessoas também refletirem sobre isso, mas se calhar é mais cómodo (p. 11)
	Comportamento dos estudantes	D - [...] nota-se uma coisa na formação de professores, é que os nossos estudantes não fazem opções. Eles quase todos querem fazer tudo por avaliação contínua. Não deixar nada por exame, ou seja, nem sequer parecem ter informação suficiente para decidir, ok, eu esta unidade curricular, vou fazer deste modo aquela vou fazer, de outro, e geriam um tempo muito melhor. Eu acho que essa autonomia ainda está muito aquém do que é expectável, sinceramente (p.7). G - é o fraco envolvimento dos alunos na tarefa, quando o aluno não quer ser envolvido na tarefa, não há níveis de desempenho, ou melhor, o aluno tem que querer, o querer aqui é importante. Ele tem que se identificar com a tarefa, portanto, o com envolvimento do aluno na tarefa por inerência não conduz ao sucesso (p.17). G - A questão da assiduidade, já percebemos por toda esta conversa que isto é um trabalho de continuidade, é um trabalho de permanência e de interação em contexto educativo entre o docente e os seus alunos, se os alunos não forem assíduos, perdem muito desta continuidade e isso dificulta depois o trabalho de integração, a questão da autonomia por cúmulo não está presente, o aluno não sabe o que é solicitado, ou não sabe o que lhe foi solicitado nas aulas anteriores cria aqui alguma dependência em relação aos colegas e até em relação ao professor (p.18).
	Dificuldades na gestão do tempo	D - [...] eu ouço muitos professores a queixarem-se, por exemplo, da questão do tempo, da gestão do tempo que isso envolve, no fundo, é como se tivesse os diferentes alunos em diferentes degraus (p.7). D - [...] Outro entrave também me parece ligada à falta de tempo às múltiplas funções que hoje um professor desenvolve, ocupa, por exemplo, no ensino superior e no ensino básico e secundário (...) eu acho que isso também acaba por ser uma justificação e rouba-nos, vou dizer assim, tempo de qualidade para pensar no que

		importa que é, como é que os alunos aprendem e eles aprendem melhor se tiverem este acompanhamento formativo, não é se a avaliação tiver este carácter formativo (p. 7-8).
	A falta articulação entre Currículo e Avaliação	E - [...]Parece-me que os cursos de formação. ainda falham muito na oferta que dão em termos de avaliação, portanto dedicamos aqui... Agora estava olhando para aqui, para a casa, estava pensando se calhar também pecamos um bocadinho nesse sentido, porque é preciso perdermos, que não é perder, é investir, investir tempo em algumas dimensões essenciais da formação inicial e para mim aqui há duas que são chavões, eu sou muito, sou suspeita, mas parece-me que a área do currículo e a área da avaliação têm que funcionar sempre a par (p.9). F - Depois temos metodologias que nem sempre estão alinhadas com os objetivos. Os objetivos dizem para estar em Lisboa e eu tenho todos os dados que me levam para Bragança e depois instrumentos e preocupações avaliativas que não batem certo, nem com as metodologias nem com os objetivos do género, acontece um monte de vezes que é, os objetivos só remetem para competências do domínio cognitivo, para dar um exemplo que acontece no primeiro ciclo, com alunas, por exemplo, e com professores também só tem capacidades, domínio cognitivo nos objetivos e um instrumento de avaliação que surge no fim é para tratar da dimensão do saber estar, o comportamento dos alunos, o modo como trabalham em grupo e coisas desse género. Este é um exemplo de falta de alinhamento. Eu julgo que isto é um problema, um problema sério e que tenho muito que ver com questões de pensamento crítico, tem a ver com questões de capacidade de análise, a partir de um todo em pedacinhos, relacionando os pedaços com o todo e o que e que não me é permitido saber, não está a ser (P. 14).
	Cultura escolar competitiva e avaliação	B – [...] Tem uma dimensão às vezes mais pessoal que eu acho que pode inibir, porque tem a ver também com a cultura de escola, mais individualista, a ausência de práticas de cooperação na escola onde avaliar é apontar o dedo é dizer que está mal, há essas conceções que eu acho que estão presentes em muitos desses professores (p.5).
	Condições institucionais	G - As turmas numerosas também pode ser um problema, um obstáculo, uma dificuldade, na formação de professores isso não se verifica (p.17). H - O problema aqui é que nós temos já planos de estudos, em que vêm as unidades curriculares, que por vezes nem somos nós que as fazemos... Assumimos um guia, por exemplo, de outro docente e não temos muita autonomia para alterar os processos de avaliação e, portanto, os processos de avaliação aqui que eu não concordo, já expus a situação porque acho que é demais, 70% para uma prova intercalar escrita, porque eu tive um caso ano passado, foram muitas aulas online, os alunos participaram muito, fizeram 4 ou 5 trabalhos muito bons, mas, na prova escrita, dois dos alunos não conseguiram concretizar nada, ou seja, entregaram a prova zero, mas só pela percentagem da prova tive que chumbar os alunos por causa daquilo que está no livro... (p. 9). H - acho que algumas questões que têm que ser mudadas, nós temos que começar a tomar decisões, colaborar e também estimular a aprendizagem com algo e nós temos vontade. de mudar algumas coisas quando reconhecemos outras formas de avaliar, mais motivadoras, não é? E que podem proporcionar, também de outra forma, o conhecimento? Pronto, essa é a minha perspetiva. Eu tento fazer aquilo que posso, mas às vezes é complicado também lutar contra as coisas que já estão instituídas (p. 9).
	Desvalorização da avaliação formativa face à avaliação classificatória	H - OK eles também sobre esta questão também surgem aqui algumas questões, por exemplo que futuro tem depois os nossos estudantes? Então a que eu percebi a questão da avaliação formativa não é muito importante...

		A questão é, se não tiverem, por exemplo, uma nota quantitativa no final do curso, o que é que interessa? Pois a avaliação formativa, se depois disto não importa para nada, em termos de concurso público, por exemplo, aos nossos professores, não é? (p.7). H - Eu percebi que os próprios estudantes, quando percebem que, por exemplo, não vão ser avaliados por um teste escrito, não se aplicam tanto. Isto também é uma situação irrisória, não é? Pois, mas na verdade, eu notei isso, portanto, até os próprios estudantes já estão tão formatados para os testes somativos, e para estudarem apenas naquele momento, É quando é um trabalho contínuo, eles depois não querem saber muito, não se implicam, parece que estamos a dar muito que fazer (p.8).
	Imobilismo profissional	D- [...] Outro entrave é alguns, não vou dizer assim, não é que não saibam... É tradicionalmente fizeram daquela maneira, sentem-se confortáveis a fazer daquela maneira, estão nessa gaiola profissional e para abrir a porta da gaiola, têm que ter segurança e como ainda não têm segurança (p.7).
A avaliação pedagógica na formação inicial de professores		
Categorias	Subcategorias	Evidências
Reflexão sobre a transformação das práticas de avaliação	Investimento na formação	A – [...] Dar formação intensiva, só na área da avaliação, já existe alguma coisa, mas curiosamente os professores não escolhem esses temas.... Escolhem aqueles ou que já dominam ou que aqueles que dão para progredir na carreira, portanto, era uma mudança formação intensiva só focalizada na parte da avaliação (p.9) A – [...] a situação das provas de aferição que é maioritariamente, elas também avaliam conhecimentos, não é? Não é todas, mas já há mudanças, também avaliam o raciocínio, a comunicação agora também já há provas de aferição na área das instruções, gradualmente o assunto está a ser desenvolvido, trabalhado, mas penso que já devia haver então formação na área do domínio da avaliação, era o que poderia ajudar o resto vem como o tempo (p.10). E - [...] começarmos a empurrar, ou seja, a obrigar, não, não gosto da palavra obrigar, mas a mobilizar os nossos professores, para aqueles que já estão no ativo, mobilizá-los, sobretudo, para ações de formação que nos consiga, dotar de conhecimento que permitam desenvolver competências na área de avaliação. E - [...] apostar, sobretudo, na formação contínua dos nossos professores, muito direcionado para esta área e olharmos enquanto instituições de ensino superior também com mais carinho para as questões de avaliação, porque estas são essenciais, volto a dizer desde que nos chegam, até que nos sai de um percurso de ensino e de aprendizagem, isto sim, é fundamental.

A avaliação pedagógica na formação inicial de professores		
Categorias	Subcategorias	Evidências
Reflexão sobre a transformação das práticas de avaliação nos cursos de formação inicial	Investimento na reflexão institucional	D - [...] - Eu considero que profundamente instituição a instituição, eu não acredito muito em medidas globais que transformem tudo ao mesmo tempo, mas cada instituição devia parar mesmo e, por exemplo, às vezes em Julho, até no início de Setembro, e discutir, por exemplo, uma coisa que já tentei que fizéssemos na minha instituição, que é discutir, por exemplo, o que cada professor entende por prova, escrita, trabalho individual, trabalho de grupo, isto é, todos os instrumentos que nós utilizamos (p.10). D - [...] Eu acho que isso poderia ser diferenciador e podia trazer alguma novidade na forma como as instituições atuam, por exemplo de uma instituição depois serviria para outra, para outra, para outra, e digamos que este círculo virtuoso podia se espalhar, OK, mas não digamos uma medida política que nos obrigasse a fazer, porque senão fica apenas, vou dizer assim, naquilo que é o cumprimento e não obrigação de responder positivamente a uma a um desafio, não é? (p.10).
	Reconfiguração da relação entre Pedagogia e Avaliação	E - E nós precisamos de perder algum tempo com estas 2 dimensões, para que também os nossos docentes estariam preparados para operarem precisamente na sala de aula, começando por desconstruir a tal ideia de que avaliação é um momento punitivo, não é? Portanto, este ensaio e este trabalho tem de ser feito, que é formarmos nossos professores, não apenas para uma didática específica, mas sim para a pedagogia e dentro da pedagogia entra nomeadamente, as questões da avaliação. E se nós queremos mudar o paradigma avaliativo, se nós queremos incutir mudanças nas nossas práticas, voltamos à questão de fundo e a questão de fundo é sempre a formação inicial (p.9). F - A segunda tem um pouco que ver com um problema que tem décadas e, que vem muitíssimo bem documentado por um pensador chamado John Wilkes, que tem como nome alinhamento construtivo. Ora, o que é o alinhamento construtivo... É a coerência entre 3 dimensões do trabalho de um professor: A definição dos objetivos, ou seja, onde é que eu quero chegar? A seleção dos métodos, que, em resposta à pergunta como é que eu lá chego? E a e a dimensão avaliativa que é a resposta à pergunta como é que eu sei se cheguei? O que é que eu posso fazer para melhorar? (p. 14).
	A problemática da avaliação pedagógica como uma problemática transversal	F - parece-me que há no essencial dos 2 tipos de estrutura curricular na formação de docentes (...) uma em que a avaliação em todos os seus contornos, modelos, conceitos, práticas, instrumentos, finalidades, etc, (...) são trabalhadas no decurso de todas as disciplinas (...) Ou outra leitura, que nós já tivemos aqui, é de que vale a pena ter uma disciplina, uma unidade curricular exclusivamente orientada para o desenvolvimento de competências avaliativas, que depois possa articular, até sob a forma de projetos com outras unidades curriculares (p.9-10). A – “Eu acho que como coordenadora e como docente, penso que essa é uma temática que todas as unidades curriculares devem abordar, mesmo que não esteja explícito no programa dos conteúdos, eu abordo sempre, porque conforme disse, sobretudo na didática, claro se vier a propósito também, se vier de uma abordagem forçada também não faz sentido, mas como eu leciono a pedagogia e a didática, e didática das ciências (...). Há

		sempre um conteúdo que nós abordamos sobre a avaliação, sempre, até porque a avaliação é uma área que mesmo os professores profissionalizados têm dificuldades” (p. 6-7). A – [...] A formação inicial a avaliação deve, se não é, deve ser falada em todas as unidades.... Pelo menos aquelas que tem um cariz prático, pelo menos as didáticas, em todas as didáticas, ao menos essas que é no último ano, a avaliação deve constar nos programas, nos nossos constam (p. 7). B – [...] Essa ideia da avaliação formativa, ela estará presente se, em cada unidade curricular, os estudantes puderem vivenciá-la, porque não basta eu dizer a avaliação deve ser formativa e depois na universidade realizar só testes de verificação. Tem que haver a avaliação formativa, porque essa que importa é aquela que ajuda a aprender é aquela que ajuda a tomar consciência (p.5). B – [...] Mas que eles possam vivenciar e entender que a avaliação não é uma coisa à parte, porque ela ainda está muito ligada, mesmo em muitos professores, ela tem que estar integrada naquilo que é a aprendizagem do currículo, não estando desligada (p.5). C - Eu acho que não será tanto ao nível de introdução de mais conteúdos onde há mais unidades curriculares ou conteúdos a trabalhar. Eu acho é que quem está a trabalhar com estes alunos na formação de professores tem que ter a clara consciência, aliás, em todos os ciclos, como nós somos modelos e, portanto, como nós fazemos servirá como... (p.3). C - Portanto, não creio que seja um aumento de conteúdos, eu penso é que as práticas formativas e nomeadamente também ao nível das metodologias de avaliação, têm que ser metodologias que valorizem... Tem que existir uma diversidade de práticas avaliativas que eles possam perceber que não meramente a avaliação serve para avaliar sumativamente, para excluir ou classificar alguém, acho que as práticas dos docentes no ensino superior têm que ser práticas que se projetem depois ou que sirvam de projeção para que eles próprios possam desenvolver práticas adequadas a aquilo que vão realizar (p. 3). C - Não creio que seja um aumento de conteúdos, eu penso é que as práticas formativas e nomeadamente também ao nível das metodologias de avaliação, têm que ser metodologias que valorizem... Tem que existir uma diversidade de práticas avaliativas que eles possam perceber que não meramente a avaliação serve para avaliar sumativamente, para excluir ou classificar alguém, acho que as práticas dos docentes no ensino superior têm que ser práticas que se projetem depois ou que sirvam de projeção para que eles próprios possam desenvolver práticas adequadas a aquilo que vão realizar (p.3). F - Essa carga técnica também, como há bocadinho dizíamos, não faz se calhar muito sentido que seja abordado na solidão de uma unidade curricular, ela tem que estar completamente articulada com as demais unidades curriculares da estrutura, sob pena voltarmos ao mesmo que é, ter um conjunto de competências técnicas, mas depois para transferências, competências técnicas para o dia a dia profissional, isso não foi feito na disciplina e o fenómeno da transferência começava um fenómeno complexo e, portanto, isto pode e deve ser facilitado metendo a avaliação no estágio junto à avaliação da disciplina de gestão do currículo, metendo a avaliação nas didáticas da matemática e por aí fora e pronto. E portanto, eu acho que é isto, como um fortíssima componente prática, sim. (p. 11-12).

	A valorização do percurso formativo dos estudantes como prioridade avaliativa	C - Não estamos muito preocupados, honestamente, com o resultado final, estamos preocupados sim com esse percurso, nós tentamos acompanhar aqui também e eu tento acompanhar os estudantes com reuniões periódicas de acompanhamento das suas práticas. Portanto, eles vêm muitas vezes aqui a escola, quer em trabalho individual quer em trabalho de grupo, portanto, nós também vamos às escolas fazer as visitas de estágio onde temos a oportunidade de recolher alguma informação que nos permita a reflexão com o estudante e, sobre aquilo que se passou, o que vem a passar ou até mesmo aquilo que foi observado, portanto, são essas as práticas que desenvolvo com meus alunos (p.3-4).
	A valorização da avaliação formativa	C - Devem para isso respeitar todas as fases do projeto, nomeadamente a avaliação, claro e a avaliação constante e a avaliação formativa. A nós aqui, na avaliação desses alunos, recorremos também, inclusive ao portfólio. Portanto, ele tem que elaborar um portfólio de estágio e ao longo da elaboração, construção desse portfólio, que o orientador de estágio vai também trabalhando com esse aluno, portanto, nesse vai e vem... Aquilo que é feito e aquilo que é necessário fazer constantemente, uma reflexão que conduza o estudante a um ajustamento da ação constante e que possa ser ir ajustando sempre a sua prática, portanto, temos aqui um cuidado de ir fazendo este percurso de uma forma reflexiva (p. 3). D - [...]encontram-se cada vez mais exemplos, bons exemplos, desta vontade dos professores quererem efetivamente conhecer a pessoa que mora no aluno, ajuda-lo à definir metas, a definir um processo e dar um feedback e um feedforward e dizer como é que pode melhorar para o futuro e o aluno fazer uma espécie de contrato consigo mesmo e ir desenvolvendo o seu processo de aprendizagem. Aliás, em muitas instituições que eu acompanho, essa é mesmo uma grande necessidade e fruto muito da influência desde o projeto Maia (...) mas ao mesmo tempo há esta convivência de uma quase obsessão por classificar apenas com a nota do teste (p. 6). E - Portanto nós temos n unidades curriculares com universidades do norte ao sul do país, que chamam o que têm cadeiras, unidades curriculares dentro da formação inicial, chamada avaliação das aprendizagens, por exemplo. Eu começaria precisamente por aí.[...] alterava já a denominação e em vez de estarmos a falar aqui de uma avaliação das aprendizagens, falaríamos de uma avaliação para as aprendizagens. Para deixarmos de avaliar as aprendizagens e começamos a avaliar para as aprendizagens. E estamos aqui de facto a mudar um bocadinho o chip dos nossos docentes, precisamente nesse sentido, de conseguir chegar à sala de aula e explicar aos nossos meninos, sejam eles mais pequeninos ou mais graúdos, o que é que é isto de avaliar e como é que vai acontecer, agora, dá trabalho, dá! (p.9). C - Aquilo que é necessário é sempre esta constante reflexão sobre o que estamos a fazer e o ajustamento da mesma, tendo em uma clara consciência do que eu ainda posso vir a fazer mais e do que me falta, portanto, e também algo que eu gosto de que os estudantes vão fazer é partilhando os obstáculos que tiveram e desmontar no fundo esses obstáculos ou a forma como eles lidam e das necessidades de ultrapassar, de como fazer (p.4). F - a avaliação formativa, é incomparavelmente mais exigente do ponto de vista técnico do que a avaliação sumativa. Portanto, quanto mais pedir às pessoas para trabalharem com lógicas de avaliar para melhorar, mais tecnicamente, elas têm que ser a habilitadas e capacitadas. Dou-lhe só um exemplo, só um exemplo e resultará, claro, repare, se eu peço uma criança que multiplique 8x5, numa avaliação somativa, ele escreve me 41 e eu coloco zero... acabou... o valor passa a valer zero numa lógica somativa, isto é um exemplo mais simples que posso neste momento encontrar... Num exemplo de uma avaliação formativa em que a minha função enquanto

		professor é melhorar, não me interessa dizer ele falhou, interessa-me perceber porque é que falhou? Quais as causas? (p.10-11). F - Portanto, tem que ter mecanismos para recolher dados sobre isto, tem que saber analisar esses dados que nos chegam às mãos, tem que envolver a criança no trabalho desses mesmos dados, têm que ajudar a criança, não apenas eu reformular o processo de ensino aprendizagem no sentido que conseguimos chegar à melhoria e novamente fazer este processo todo sistemático de recolha de dados no sentido de que as coisas possam, o que significa uma construção muito exigente de instrumentos de avaliação com algum rigor na recolha de dados, portanto, quanto mais se pede as pessoas a avaliação formativa, mais necessidade há de as formar e as capacitar e é uma dimensão técnica nisto (p. 10-11). G - O que é que eu, enquanto estudante...Até onde é que eu consigo corresponder para que atinja a tarefa com sucesso? Isto é muito, muito importante em termos de avaliação e, sobretudo em termos de avaliação formativa, que é uma das bandeiras do projeto Maia, é a questão da avaliação formativa, como é que ela se operacionaliza em termos de prática? Porque a avaliação formativa é um processo em contínuo que o docente operacionaliza o seu dia a dia na prática, e isto é muito importante para que o aluno consiga atingir e desenvolver a sua tarefa e consiga trabalhar nas diferentes tarefas com sucesso (p.15). G - Portanto, é importante que os alunos fiquem com uma noção clara acerca do que se espera do seu desempenho, mas que os professores estão bem saibam dar, isto é importante, é importante que o docente saiba que o aluno saiba exatamente aquilo que esperam dele, mas também é importante que o professor saiba dar feedback de elevada qualidade aos seus estudantes, porque se todos os todos os intervenientes no processo formativo sabem exatamente o que lhe é exigido, todos trabalhamos para o mesmo fim, os alunos conhecem, compreendem antecipadamente nas descrições dos níveis, desempenho do trabalho, muito esses níveis de desempenho em contexto, sala de aula (p.15) G - Os alunos fazem parte desse processo, integram esse processo no sentido até da discussão e da adaptação dos níveis de desempenho. Há aqui um processo negocial e, mas como eu costumo dizer, durante o processo negocial, tudo é negociável. Depois do processo fechado, vocês têm que trabalhar para o processo que está fechado. Eles fizeram parte do processo, logo devem trabalhar depois em função dessas expectativas, os níveis de desempenho são igualmente importantes, pois contribuem para ajudar a compreender as classificações que são depois atribuídas aos alunos quando os alunos compreendem o que está por detrás de uma determinada classificação. Eles aceitam com toda a naturalidade. Isto é verdade, eu vivencio isto todos os dias em sala de aula (...) porque ele percebeu exatamente o que é que estava a ser exigido e ele percebeu exatamente o nível que atingiu tendo em conta aquilo que o professor depois converte numa avaliação sumativa ou formativa, seja de que natureza for (15-16). G - Todos os alunos são diferentes, mas é importante que para que o aluno perceba este caminho, este processo, que todo este processo esteja claro e que ele percebe exatamente como eu disse anteriormente, o que lhe é exigido em cada momento da formação, em cada momento formativo de avaliação formativa. Para isso, é necessário que estejam definidos critérios muito claros, muito, presentes e claro, este envolvimento é sempre uma mais-valia no processo formativo... (p. 17).

		G - Portanto, esta avaliação formativa é sempre uma avaliação continuada, nunca pode ser... eu não posso designar de avaliação formativa uma avaliação que eu faço no princípio, no meio e no fim do processo. Da avaliação formativa, na minha opinião e de vários autores, com os quais eu me identifico é um processo em contínuo em que o aluno chega ao final do semestre: OK, eu trabalhei para obter uma avaliação de 14. Eu identifico-me com esta avaliação (...) foi tendo tarefas ao longo do processo das quais o professor lhe foi dando feedback, estou só a sintetizar o que disse, do qual o professor lhe deu o feedback e eu claramente não tive surpresas no final (p.16). G - Procurando adequar cada critério que representa o aspecto relevante para a avaliação, olha características dos alunos que eu tenho a minha frente. Isto é importante porque quando me colocam um desafio para o qual eu me sinto preparado para responder, a minha postura perante esse desafio é diferente de quando me colocam perante um obstáculo que, à partida, sei que não vou conseguir. Por razões várias, não vou conseguir ultrapassar e leva outro a desistência, portanto, esta adequação ao nível e ao grupo turma que eu tenho à minha frente é fundamental para que o aluno em encara o desafio como um obstáculo transponível, porque se for elencado a um obstáculo intransponível ele desiste. E o que eu quero é contornar o obstáculo, procurando soluções, procurando aprendizagens no decorrer das tarefas que eu vou propor, outra medida que eu acho importante é a questão da clareza. Eu também já fui referindo isto nesta nossa conversa, é importante que o estudante saiba exatamente o que é que eu pretendo tê-lo. E é importante que o estudante também se saiba o que é que pode ter em relação à o que é que eu pretendo dele (p. 19). G - Mas também ele consiga passar a mensagem do que é que ele pretende de mim para eu poder corresponder. Isto é importante, este trabalho bilateral de clareza, é muito importante que se reflete num outro ponto, que é a questão do o que é que é observável em cada critério, em cada exigência, em termos de qualidade de desempenho (p.19). G - Sempre que eu evidencio esses pormenores é sempre no sentido da valorização desta autonomia, deste caminho que o aluno está a fazer para que ele perceba que é preciso continuar a caminhar, que ele está a caminhar no bom sentido. Isto tudo vai convergindo numa formação cada vez mais completa, cada vez mais integrada, cada vez mais na formação do estudante do seu todo, que é que chamada, completude, que muito se referência também no Projeto MAIA (p. 20).
	A valorização da autoavaliação	C - A autoavaliação é um caminho, sim, agora, isto tem que começar desde os pequeninos. Tem que começar lá de trás, não é? Ou seja, também não é chegar aqui ao ensino superior que estamos agora aqui a falar do ensino superior e pedir a alguém que se auto avalie, eu sinto que têm dificuldades nessa autoavaliação, portanto, ninguém está habituado a essa autoavaliação (p.4).
	A valorização do princípio do isomorfismo pedagógico	C - Eu acho que tem que existir aqui a nível da formação, muito honestamente, um isomorfismo pedagógico, ou seja, aquilo que nós fazemos na formação destes alunos, que contribuam para que eles possam perceber como fazer depois [...] o fato de nós trabalharmos com eles, até mesmo a avaliação ao nível daquilo que será a sua avaliação neste percurso, também poderá levar a uma tomada de consciência daquilo, e para que serve a educação e para quê a avaliação, portanto, acho que deve existir este isomorfismo (p. 3).

		C - Acho que os currículos de formação de professores trabalham muito pouco a avaliação pedagógica. Mas também, o que eu estava a dizer, ou seja, o fato de nós trabalharmos com eles, até mesmo a avaliação ao nível daquilo que será a sua avaliação neste percurso, também poderá levar a uma tomada de consciência daquilo, e para que serve a educação e para quê a avaliação, portanto, acho que deve existir este isomorfismo (p.3).
	Investigação versus avaliação	F - quem não souber o que é um percurso de investigação, não sabe montar um processo de avaliação (p. 14).

A avaliação pedagógica na formação inicial de professores		
Categorias	Subcategorias	Evidências
Reflexão sobre as práticas de avaliação pedagógica das entrevistadas	Avaliar para promover aprendizagens	B – [...] No fundo cá está, a avaliação ligada ao processo de aprendizagem. Eu preciso melhorar neste aspeto naquele aspeto e no outro, terminei a minha formação, mas se calhar vou ter que investir mais ou estudar mais sobre isto ou pedir ajuda. Isto, do meu ponto de vista, na minha opinião é avaliação, autoavaliação, autoregulação... (p.10) B – [...] Mas muito esta ideia da avaliação como parte completamente integrante daquilo que é o processo de aprendizagem delas. Não é uma coisa à parte, é uma coisa que está dentro da aprendizagem e que nos ajuda também a melhorar, não é? Nós também, perante as dificuldades das alunas, também tentamos encontrar apoios diferentes, estratégias diferentes para apoiar, tentamos, não é? (p.11). B – [...] E nas nossas alunas também, mas como eu digo, como vamos trabalhando isso ao longo do tempo, quando elas chegam aos últimos anos, que é quando eles apanham isso, já está mais, já está mais batido (p.9).
	Avaliar para determinar aprendizagens	G - É importante perceber que eles têm que demonstrar o que realmente são capazes de fazer. Que as tarefas de avaliação permitem que os alunos trabalhem com os conhecimentos, com as capacidades e os valores previstos pelos guias ECTS. É um trabalho que eu faço logo nas primeiras aulas, eu exploro entre aspas até ao limite. Cada componente que integra o guia ECTS, desde os conteúdos talhados aos conteúdos gerais ao processo de avaliação, eu faço questão que o estudante saiba exatamente o que é que eu espero dele durante aquele processo de informação e isto é muito importante, porque quando eu sei claramente aquilo que esperam de mim, Eu adapto o trabalho que eu quero desenvolver a essas expectativas, portanto, é importante que eu trabalhe exatamente aquilo que está nos guias que são o que melhor definem o que o estudante pode contribuir para aprender com maior ou menor profundidade, uma questão igualmente importante e que eu faço sempre, independente do número de alunos é clarificar com os estudantes o que é pedido, por exemplo " nesta desta tarefa, que era exatamente isto, isto isto e isto"... (p.14).
	O estatuto da reflexão no âmbito da avaliação	B – [...] Nós conseguirmos tomar consciência do que fizemos, do ponto onde estamos, e aquilo que é necessário melhorar, mesmo na vida profissional, porque uma aluna pode até estar pronto, as coisas não terem sido

		maravilhosas, ter tido dificuldades, mas se a aluna tem consciência dessa dificuldade, se ela se autoavalia, é um aspecto muito positivo, que é também valorizado a consciência... (p.10)
	Procedimentos	B – [...] definimos os instrumentos de avaliação sobre o que é um bom trabalho, depois eles fazem uma comunicação de um projeto de investigação do estudo que realizaram e definimos também com eles o que é uma boa apresentação, O que é que é bom para fazer? O que é que não se deve fazer? (p.9). D - Por exemplo, em todas as unidades curriculares ligadas a estágios, sou responsável, quer do primeiro ciclo, quer do segundo ciclo, nós avaliamos uma percentagem que é do estágio que é avaliado pela supervisora institucional e pela orientadora cooperante e é baseado na intervenção, no portfólio que é organizado, nos documentos, na reflexão que vão fazendo estágio. Isso equivale normalmente uns 60% e depois a outra parte é investigação que estão a produzir sobre o estágio, que no final se traduz num relatório de estágio que tem defesa pública no caso dos mestrados (p.9).
	As ponderações	D - posso dar alguns exemplos, por exemplo, nas correntes contemporâneas de educação, eu tenho uma avaliação formativa em que até vou dizer quais são os produtos e a e a ponderação. Eu tenho 30% de ponderação da unidade curricular para aquilo que eu chamo avaliação contínua e essa avaliação contínua tem diferentes indicadores, por exemplo, cultura geral demonstrada, empatia, relacionamento com a turma, com os docentes, com competências transversais e numa determinada época do ano que, por acaso, vai ser na sexta-feira, os alunos preenchem esse documento e reúnem comigo para apresentar, digamos, a sua autoavaliação e eu os apresentar a minha percepção sobre a prestação deles até ao momento. Isso são 30% da classificação final, os outros 70% têm que ver com a partir de uma de uma temática contemporânea, são correntes contemporâneas da educação, e eles são convidados a pensar num projeto, numa iniciativa que não tem que ser concretizada de imediato, mas tem que dar resposta a esse desafio contemporâneo. Então constroem, desenvolvem esse projeto com trabalho de campo e depois consubstanciam a proposta num sítio Web que é criado, um sítio Web, onde eles explicam qual é a temática, qual é a relação com aquilo que aprenderam na unidade curricular, como é que vão interagir com os destinatários, com o público-alvo que escolheram para esse projeto, etc, etc. (p.8).
	Critérios e rubricas	F - Utilizo as tradicionais fichas, os tradicionais testes, utilizo bastante reflexões... Sendo que, fui sentindo a necessidade, porque disse assim: a reflexão é um instrumento de avaliação, sendo que a reflexão só será um instrumento de avaliação se existirem critérios para avaliar a reflexão e se os próprios alunos souberem quais são esses critérios de desempenho, se não a reflexão é um instrumento tortura, porque o aluno vai escrevendo na esperança de que o professor goste é um bocado isto, não é? Vai fazendo uma reflexão sobre não sei o quê, e, portanto, o aluno vai para casa na sua solidão e faz uma reflexão e depois fica meio expectante e angustiado, à espera que o professor de o veredito final. Com isto o que vive é a reflexão, o instrumento avaliativo é uma grelha com um conjunto de critérios devidamente operacionalizados, alguns casos até tipo rubrica, que é facultada aos alunos logo quando o pedido de atividade é feito para que conheçam as regras do jogo e possam trabalhar em função disso. Trabalho bastante com projetos, seja de grupo, seja individual... Os projetos são, já nas fases mais avançadas das unidades curriculares, uma excelente maneira de ver se conseguem aplicar alguns dos conceitos, teorias, modelos e ideias que foram, entretanto, sendo trabalhadas, são bem mais difíceis de avaliar. Por isso, também, fui sentindo a necessidade de ir criando um conjunto de instrumentos que, nas

		diferentes etapas do projeto que me permitissem ajudar a controlar a evolução daquilo e, por outro lado, aos alunos perceber também que se estão a fazer aquilo que é expectável ou não (p. 12-13). F - Torna muito mais claro para os alunos o que é que é esperável deles, facilita a avaliação, tem uma forte componente formativa, aumenta as possibilidades da minha avaliação ser critério e não normativa, que é comparar entre alunos, não é essa a minha função e portanto eu vou trabalhando com rubricas também que faculta aos alunos logo no início do semestre ou das atividades para eles irem percebendo aquilo que é que é esperado deles (p. 14). F - quanto mais trabalho com tarefas amplas, ricas, projetos, aplicações práticas de um determinado tipo de conceitos, etc., mais me socorro utilização de grelhas em particular, grelhas de avaliação escala descritiva são conhecidas rubricas (p. 14).
	A importância do <i>feedback</i>	D - E por isso, a avaliação é sempre formativa. Eu, ao longo de todos os meses, há uma aula em presencial em que há feedback personalizado a todas os momentos de trabalho autónomo, como o trabalho é autónomo é da responsabilidade deles, mas há muitas orientações que são dadas na unidade curricular para eles poderem desenvolver e por isso, os 100% são combinados assim (p.8). G - O estudante tem que saber exatamente o que é que se pretende em termos de avaliação, mas para que ele perceba que esta é uma componente essencial do desenvolvimento das suas aprendizagens, e eu só consigo progredir quando eu percebo em patamar é que estou e até onde é que quero ir? E ou seja, o que é, como é que se avalia? Como é que se avaliam? Sobre tudo, como é que se avaliam práticas que é muito a componente em que eu trabalho? É muito difícil avaliar práticas, no entanto, é importante que o estudante perceba e considere que é importante avaliá-las, que é relevante avaliá-las, mas que é relevante avaliar sobre tudo que é relevante aprender o processo de aprendizagem é muito importante para eu conseguir perceber o processo de avaliação (p. 13).
	As singularidades das unidades curriculares e a avaliação	E - E já percebi aqui que tenho n turmas em mão, n unidades curriculares diferentes, n trabalhos diferentes, e eles não fazem um único trabalho em que não existe feedback, mas isso tem muito a ver com a natureza das minhas unidades curriculares. Acredito que existam unidades curriculares que, se calhar não são tão fáceis de mais trabalho prático, não são tão fáceis de pôr a mão na massa por assim dizer, e se calhar é menos possível ter este acompanhamento permanente (p.11).
	As singularidades dos estudantes e a avaliação	G - Eu percebo que a avaliação determina ou quantifica ou evidencia o esforço que os alunos fazem para aprender. Isto está muito presente nas minhas práticas, é importante que o estudante valorize estes aspetos que ele seja reconhecido no esforço que ele fez para aprender que seja reconhecido numa avaliação correspondente. É crucial, nem sempre é fácil fazer este tipo de práticas avaliativas, porque eu também posso ter uma turma com 15 alunos, como posso ter uma com 40 e a as metodologias não podem ser as mesmas, porque, elas têm que ser adaptáveis, o número aqui é importante, ou melhor, é condicionante ou é facilitador, e as características dos estudantes também podem ser condicionantes ou facilitadoras, e isto faz toda a diferença em termos de contexto de avaliação (p. 9).
	A avaliação diagnóstica	E - Temos aqui uma dimensão que para mim é fundamental e ainda não falámos nela, que tem a ver com a avaliação diagnóstica, que para mim é fundamental e nós falávamos, uma das primeiras questões da Caroline foi precisamente o que é que falta para o desenvolvimento profissional e para o desenvolvimento dos nossos

		alunos para terem um desenvolvimento coeso, muitas vezes, falha precisamente aqui, em nós decentes nem sequer fazemos uma avaliação diagnóstica e achamos que nos chegam estudantes já num nível avançado e quando percebemos: "não estão aqui, se calhar eles tão só aqui", mas nós espalhamos e nem sequer vamos lá atrás para tentar perceber onde é que eles estavam. E então avançamos já como se estivessem aqui, portanto, não foram eles falharem com os nós. A avaliação diagnóstica é fundamental (p. 11-12).
	A avaliação sumativa	E - Portanto, se me perguntar com que tipo de avaliação é que se identifica mais? Me identifico muito com esta, com a avaliação formativa alternativa da autoria de Domingos Fernandes. Que formação, que avaliação é que eu mais pratico (...). Agora não estou imune a uma avaliação sumativa, porque essa, no fim de cada semestre, tem de ser feita (p.11). F - Lá vem uma das responsabilidades de um professor, para o bem e para o mal, é dar uma classificação final do semestre. E quanto a isso, eu não posso me meter, pronto, o que significa que enquanto docente, também tenho que criar alguns mecanismos de segurança para recolher dados suficientemente fidedignos para que essa classificação seja, enfim, vamos chamar assim o mais justa e adequada possível (p. 12).
	A avaliação contínua	H - É assim, como eu disse, eu tive duas unidades este semestre que não tinham prova intercalar escrita e ainda bem, pronto. ainda bem para mim, não é? Mas depois também percebi que, se calhar eles até queriam, os estudantes até queriam se calhar aplicavam-se mais, não sei, quando eu disse que não, que nesta unidade curricular não havia prova escrita, também não havendo prova escrita numa, pelo menos numa delas, não haveria lugar em exame e, portanto, não havendo lugar para exames, tem que fazer avaliação contínua, não é? A avaliação é contínua, e, portanto, tem que se ter em conta os processos e a forma como eles estão em sala de aula e o que realizam... (p.9).
	O projeto MAIA como referência	G - Avançando para a reflexão sobre as práticas avaliativas, acho que é um bocadinho este o foco do seu trabalho no âmbito do projeto Maia é um projeto com o qual eu não estava muito familiarizada, é curioso que quando eu fui procurar mais informação sobre o projeto Maia, eu disse, olha, eu sem que conhecer o projeto Maia, eu estava a trabalhar nas minhas unidades curriculares sobre orientações deste projeto, ao nível da reflexão e da componente de avaliação formativa, e isto é interessante, foi interessante constatar (p. 12-13).