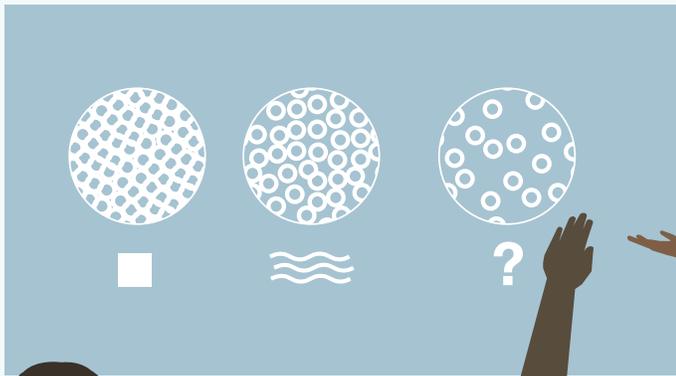


Teach Secondary





Teach Secondary

**MANUAL DO
OBSERVADOR**

© 2023 Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento / Banco Mundial 1818 H Street NW, Washington, DC 20433 Telefone: 202-473-1000; Internet: www.worldbank.org

Alguns direitos reservados.

Este trabalho é um produto da equipe do Banco Mundial com contribuições externas. As constatações, interpretações e conclusões nele expressas não refletem necessariamente os pontos de vista do Banco Mundial, do seu Conselho de Diretores Executivos ou dos governos que representam. O Banco Mundial não garante a exatidão das informações incluídas neste trabalho. Nada do nele contido constitui ou deve ser considerado como uma limitação ou abdicação de privilégios e imunidades do Banco Mundial, os quais se encontram especificamente reservados.

Direitos e Permissões



Este trabalho está disponível ao abrigo da licença Creative Commons Attribution 4.0 IGO (CC BY 4.0 IGO) <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>. De acordo com a licença Creative Commons Attribution, pode copiar, distribuir, transmitir e adaptar este trabalho, inclusivamente para fins comerciais, com as seguintes condições:

Todo e qualquer litígio decorrente da presente Licença que não possa ser resolvido amigavelmente será submetido a mediação de acordo com as Regras de Mediação da OMPI em vigor na altura em que a obra foi publicada. Se o pedido de mediação não for resolvido no espaço de quarenta e cinco (45) dias a contar da data do pedido, o Leitor ou o Licenciante poderão, nos termos de uma notificação de arbitragem comunicada por meios razoáveis à outra parte, remeter o litígio a arbitragem final e vinculativa, a ser realizada de acordo com as Regras de Arbitragem da Comissão das Nações Unidas para o Direito Comercial Internacional (UNCITRAL) então em vigor. O tribunal arbitral será composto por um único árbitro e o idioma do processo será o inglês, salvo acordo em contrário. O local de arbitragem será onde o Licenciante tem a sua sede. O processo arbitral será, sempre que possível, realizado à distância (por exemplo por conferência telefônica ou depoimentos por escrito), ou terá lugar na sede do Banco Mundial em Washington DC.

Atribuição – O trabalho deve ser citado da seguinte forma: Banco Mundial. (2023). Teach Secondary. Washington, DC: Banco Mundial. Licença: Creative Commons Attribution CC BY

Traduções - Se fizer uma tradução desta obra, adicione a seguinte isenção de responsabilidade, juntamente com a atribuição: Esta tradução não foi feita pelo Banco Mundial e não deve ser considerada uma tradução oficial do Banco Mundial. O Banco Mundial não se responsabiliza por qualquer conteúdo ou erro nesta tradução.

Adaptações – Caso realize uma adaptação deste trabalho, deverá acrescentar a seguinte declaração de renúncia, juntamente com a atribuição: Esta é uma adaptação de um trabalho original do Banco Mundial. As visões e opiniões expressadas na adaptação são de responsabilidade exclusiva do autor ou autores da adaptação e não são endossadas pelo Banco Mundial. O Manual Teach destina-se a ser utilizado em observações em sala de aula e não se encontra à venda.

Conteúdo de Terceiros – O Banco Mundial não é necessariamente o proprietário de todos os componentes que fazem parte deste trabalho. O Banco Mundial não garante, portanto, que o uso de qualquer componente individual de terceiros ou parte contida no trabalho não infrinja os direitos desses terceiros. O risco de reclamações resultantes de qualquer violação recai exclusivamente sobre si. Se pretender reutilizar um componente do trabalho, é da sua responsabilidade determinar se é necessária autorização para essa reutilização e se tem de obter autorização do titular dos direitos autorais. Os exemplos de componentes podem incluir, entre outros, tabelas, números ou imagens.

Todas as questões relativas a direitos e licenças deverão ser encaminhadas para Teach, Grupo do Banco Mundial, 1818 H Street NW, Washington, DC 20433, EUA; e-mail: teach@worldbank.org.

Design da capa e interior: Danielle Willis, Washington, DC, EUA

ÍNDICE

EQUIPE DO TEACH SECONDARY	iv
INTRODUÇÃO	1
PROCEDIMENTOS PARA CODIFICAÇÃO	5
MANUAL DO OBSERVADOR	13
TEMPO NA TAREFA	
TEMPO NA APRENDIZAGEM	17
QUALIDADE DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	
CULTURA DA SALA DE AULA	19
AMBIENTE DE APOIO AO APRENDIZADO	20
EXPECTATIVAS COMPORTAMENTAIS POSITIVA	22
INSTRUÇÃO	23
FACILITAÇÃO DA AULA	24
VERIFICAÇÕES DA COMPREENSÃO	25
COMENTÁRIOS CONSTRUTIVOS	26
PENSAMENTO CRÍTICO	27
COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS	30
AUTONOMIA	31
PERSEVERANÇA	32
COMPETÊNCIAS SOCIAIS E COLABORATIVAS	33
LISTA DE VERIFICAÇÃO: OUTROS ASPECTOS DA QUALIDADE EDUCACIONAL	34
PERGUNTAS FREQUENTES	39

EQUIPE DO TEACH SECONDARY

Agradecimentos

O *Teach Secondary* foi elaborado por uma equipe liderada por Ezequiel Molina e Emma Carter. A equipe principal foi composta por Jenny Beth Aloys, Carolina Moreira Vásquez, Gabrielle Arengé, Gill Althia Francis, Maria Tsapali, Diego Luna-Bazaldua e Estefania Avendano. A equipe gostaria de agradecer o trabalho dos outros membros da equipe que ajudaram a desenvolver o quadro em que se baseia o programa *Teach Secondary* pelos seus produtivos comentários. Entre eles estão Adelle Pushparatnam, Tracy Wilichowski e Carolina Melo Hurtado. Gostaríamos também de agradecer a Ana Teresa Del Toro Mijares e Carla Agustina Froy por sua orientação e apoio no desenvolvimento do manual *Teach Secondary*. Além disso, gostaríamos de agradecer a Nidhi Singal e ao Painel Consultivo de Inclusão, composto por Jo Westbrook, Rabea Malik e Joshua Josa, por seus comentários e orientações sobre as revisões do instrumento relacionadas com a inclusão.

Sarah Fuller Klyberg foi a chefe de redação. O manual e o instrumento de observação foram concebidos por Danielle Willis. Janet Adebo prestou apoio administrativo.

A equipe do *Teach Secondary* recebeu orientações de um painel técnico consultivo composto por Kwame Akyeampong, Lindsay Brown, Daniel Muijs, Herine Otieno-Menya, Albert Paulo Tarmo e Pauline Rose.

Vários colegas forneceram comentários, feedback e contribuições para a ferramenta, incluindo Leandro Costa, Heather Hill, Carolina Melo Hurtado, Kenglin Lai, Kesha Lee, Rhiannon Moore, Charlotte Vuyiswa McClain-Nhlapo, Karthika Radhakrishnan-Nair, Sara Rimm-Kaufmann, Andrea Rolla, Caine Rolleston, Anusha Pudugramam Ramakrishnan, Shwetlena Sabarwal e Bethany Wilinski.

Além disso, a equipe gostaria de agradecer ao Research for Equitable Access and Learning Centre da Universidade de Cambridge e à Laterite que, em colaboração com a equipe *Teach* do Banco Mundial, redigiram e aplicaram uma versão preliminar do *Teach Secondary* nas salas de aula de Matemática do ensino secundário em Ruanda para a iniciativa Leaders in Teaching da Mastercard Foundation.¹ A equipe gostaria de agradecer particularmente a Collins Kweyamba, Ezron Mucyo e Fabiola Niwenshuti da Laterite por seu apoio na codificação e pelo feedback sobre as revisões da ferramenta.

A orientação geral para o desenvolvimento e preparação do *Teach Secondary* foi proporcionada por Omar Arias, Practice Manager da Equipe de Conhecimento e Inovação Global. A equipe também agradece o apoio dos Líderes Globais do Grupo Temático de Currículo, Instrução e Avaliação, do Grupo Temático de Desenvolvimento Profissional e de Carreira dos Professores e do Grupo Temático de Educação Inclusiva por sua orientação e aconselhamento ao longo do processo. A equipe é especialmente grata pela liderança, direcionamento e apoio incansável de Jaime Saavedra, Diretor Sênior da Prática Global de Educação.

A equipe agradece o generoso apoio prestado pela Porticus, cujo financiamento através do programa de bolsas *Measuring and supporting effective teaching practices: The development of Teach Secondary and Coach* permitiu a elaboração do *Teach Secondary*.

A equipe pede desculpa a todos os que foram inadvertidamente omitidos desta lista e expressa a sua gratidão a todos os que contribuíram para o *Teach Secondary*, incluindo aqueles cujos nomes podem não constar aqui.

Por último e mais importante, os membros da equipe gostariam de agradecer a todos os professores que nos receberam na sua sala de aula e permitiram que realizássemos as nossas observações no âmbito deste projeto.

TEM ALGUMA QUESTÃO? Envie um e-mail para teach@worldbank.org.

INTRODUÇÃO

O que o Teach Secondary mede?

O *Teach Secondary*² difere de outros instrumentos de observação em sala de aula na medida em que capta (i) o tempo que os professores dedicam ao aprendizado, a medida em que os alunos estão atentos às tarefas e se os alunos estão a participar ativamente no aprendizado; (ii) a qualidade das práticas pedagógicas que ajudam a desenvolver as competências socioemocionais e cognitivas dos alunos; e (iii) outros aspectos do ambiente de aprendizado, como a acessibilidade do ambiente físico, incluindo a configuração da sala de aula e os materiais disponíveis.

Como parte do componente **Tempo na Tarefa**, são usados três “registros” de 1–10 segundos para anotar as ações do professor, o número de alunos que estão a fazer a tarefa durante a observação e se os alunos estão a participar ativamente no aprendizado. O componente **Qualidade das Práticas Pedagógicas**, por outro lado, está organizado em três áreas principais: Cultura da sala de aula, instrução e competências socioemocionais³ (ver gráfico na página 3). Estas áreas têm 9 elementos correspondentes que apontam para 29 comportamentos. Os comportamentos são caracterizados em “baixo”, “médio” ou “alto”, com base nas evidências recolhidas durante a observação. Essas pontuações de comportamento são traduzidas numa escala de 5 pontos que quantifica as práticas de ensino captadas numa série de duas observações de aulas de 15 minutos.

1 CULTURA DE SALA DE AULA: O professor cria uma cultura que é conducente ao aprendizado. O foco aqui não é a correção, por parte do professor, dos comportamentos negativos dos alunos, mas sim a medida em que o professor cria: (i) **um ambiente de apoio ao aprendizado**, tratando todos os alunos com respeito, usando consistentemente uma linguagem positiva, respondendo às necessidades dos alunos, e, em simultâneo, desafiando estereótipos e não mostrando preconceitos na sala de aula em termos de gênero ou incapacidade/deficiência; e (ii) **expectativas comportamentais positivas**, definindo expectativas comportamentais claras, reconhecendo o comportamento positivo do aluno e redirecionando o mau comportamento de maneira eficaz.

2 INSTRUÇÃO: O professor ensina de uma forma que aprofunda a compreensão do aluno e incentiva o raciocínio crítico e a análise. O foco aqui não está nos métodos de ensino específicos do conteúdo, mas sim em até que ponto o professor: (i) facilita a aula articulando explicitamente os objetivos da aula que estão alinhados com a atividade de aprendizado, utilizando múltiplas formas de representação para explicar o conteúdo, associando a atividade de aprendizado a outros conhecimentos do conteúdo, à vida quotidiana dos alunos ou a experiências do mundo real, e modelando a atividade de aprendizado através de demonstrações ou de reflexões em voz alta; (ii) não se limita a passar de um tópico para o seguinte, mas verifica a compreensão utilizando perguntas, sugestões ou outras estratégias para determinar o nível de compreensão dos alunos, monitorando os alunos durante o trabalho de grupo e independente e ajustando o seu ensino ao nível dos alunos; (iii) fazer comentários construtivos e específicos ou sugestões para ajudar a esclarecer as dúvidas dos alunos ou identificar os seus pontos fortes; e (iv) incentiva os alunos a pensar de forma crítica, colocando questões abertas e fornecendo-lhes tarefas de reflexão que os obriguem a analisar ativamente o conteúdo. Os alunos demonstram capacidade de pensamento crítico realizando tarefas de raciocínio, explicando o seu pensamento ou fazendo perguntas abertas.

3 COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS: O professor promove competências socioemocionais que incentivam os alunos a terem sucesso dentro e fora da sala de aula. Para desenvolver as competências sociais e emocionais dos alunos, o professor: (i) incentiva a autonomia proporcionando aos alunos oportunidades de fazerem escolhas e desempenharem funções significativas na sala de aulas, e os alunos demonstram a sua autonomia oferecendo-se como voluntários para participar nas atividades na sala de aula; (ii) promove a perseverança, reconhecendo os esforços dos alunos, em vez de focar apenas na inteligência ou capacidades naturais do educando, tendo uma atitude positiva em relação aos desafios dos alunos, enquadrando o fracasso e as frustrações como parte do processo de aprendizado e encorajando os alunos a definirem metas a curto e longo prazo; e (iii) promove habilidades sociais e colaborativas, encorajando a colaboração através da interação entre pares e promovendo habilidades interpessoais, como tomada de perspectiva, empatia, regulação emocional e solução de problemas sociais. Os alunos demonstram competências sociais e colaborativas cooperando uns com os outros através da interação entre colegas.

Por último, o *Teach Secondary* é acompanhado por uma lista de verificação para avaliar outros aspectos do ambiente de aprendizado relacionados com a qualidade estrutural, incluindo a acessibilidade do ambiente físico e alguns aspectos da configuração da sala de aula e dos materiais disponíveis, que podem ser utilizados em conjunto com os componentes de observação da sala de aula.

QUADRO TEACH



Como foi desenvolvido o Teach Secondary?

Para finalizar uma versão funcional da ferramenta, a equipe de desenvolvimento do *Teach Secondary* pesquisou, reviu e testou rigorosamente diferentes interações da ferramenta num período de 2 anos.

1 A elaboração do *Teach Secondary* começou com o teste de uma versão adaptada do *Teach*, desenvolvida por investigadores do *Research for Equitable Access and Learning (REAL) Centre* e da Laterite em colaboração com a equipe *Teach* do Banco Mundial, em 103 salas de aula de Matemática do ensino secundário em Ruanda, no âmbito da iniciativa *Leaders in Teaching* da Mastercard Foundation.⁴ Nesta fase, as revisões limitaram-se a exemplos de comportamento, em vez da estrutura central da ferramenta, e centraram-se principalmente na disciplina de Matemática devido ao foco da investigação. Com base neste trabalho preliminar, os investigadores do *REAL Centre* juntaram-se como consultores à equipe do *Teach* para ajudar na elaboração do *Teach Secondary* com vista a uma aplicação mais ampla em todas as disciplinas e contextos.

2 A equipe de desenvolvimento reviu as provas teóricas e empíricas de países de baixo e médio rendimento para avaliar a relevância do quadro *Teach* existente ao nível secundário e as práticas adicionais na sala de aula que eram aplicáveis a esta fase da escolaridade, mas que não estavam contempladas na ferramenta existente. Esta revisão também incluiu análises aprofundadas dos protocolos de observação existentes que tinham sido aplicados em salas de aula do ensino secundário, com destaque para os utilizados no Sul Global. Esta revisão foi complementada por discussões aprofundadas com académicos e profissionais da educação, incluindo os especializados em educação inclusiva, que forneceram feedback inestimável sobre a medida em que o *Teach* era relevante para os contextos do ensino secundário e necessitava de revisão para melhorar a sua aplicabilidade a esta fase da escolaridade. Este processo levou a novas alterações à ferramenta e resultou num quadro alargado de 10 elementos e 34 comportamentos.

3 Este quadro alargado constituiu a primeira versão de trabalho da ferramenta *Teach Secondary*, que visava captar tanto a qualidade como a frequência das práticas de ensino, medidas por cada elemento. Este instrumento preliminar foi então enviado para revisão interna, um processo que envolveu vários colegas do *Teach*, que foram fundamentais no desenvolvimento do protocolo de observação original e na sua adaptação a outros níveis de escolaridade. Este processo conduziu a novas revisões e a debates construtivos sobre alterações ao *Teach Secondary* que poderiam também complementar outras versões da ferramenta.

4 A ferramenta preliminar *Teach Secondary* foi testada através de filmagens de aulas no Uganda, Tanzânia e Guiana. A partir destes pilotos, a equipe aprendeu que vários dos novos comportamentos tiveram de ser reformulados devido aos desafios de codificação para estabelecer a fiabilidade e/ou distinguir as práticas dos comportamentos existentes. Esta descoberta levou a um processo dinâmico de revisão, no qual foram discutidos, adaptados e testados os comportamentos e as abordagens à pontuação, de modo a obter clareza e fiabilidade. Quando não foi possível alcançar este resultado, os itens foram omitidos do instrumento. Este processo deu origem a uma ferramenta composta por 10 elementos e 32 comportamentos.

5 A equipe de desenvolvimento convocou um painel técnico consultivo, incluindo Kwame Akyeampong, Lindsay Brown, Daniel Muijs, Herine Otieno-Menya, Albert Paulo Tarmo e Pauline Rose, para dar feedback por escrito sobre a ferramenta. Os seus comentários foram compilados e abordados no âmbito de um *workshop* técnico, durante o qual os peritos clarificaram os pontos de feedback e aconselharam a equipe sobre as questões a que deveria dar prioridade e a forma de incorporar os comentários para melhorar ainda mais a ferramenta.

PROCEDIMEN TOS PARA CODIFICAÇÃO

Protocolo

Antes, durante e depois de uma observação, os observadores devem estar conscientes e respeitar o ambiente escolar, seguindo este protocolo:

ANTES

MATERIAIS:

Deve ter o manual, o conjunto de materiais de observação, um lápis ou caneta, formulários de consentimento⁵ e um relógio ou telefone.

CHEGADA:

Apresente-se ao diretor e chegue à sala designada pelo menos 10 minutos antes do início da aula.

Apresente-se ao professor, explique o objetivo da visita e lembre o professor sobre o carácter confidencial da observação:

"Bom dia, Sr./Sr.^a [sobrenome do(a) professor(a)], trabalho com [organização afiliada]. A sua escola foi selecionada aleatoriamente para participar numa pesquisa que inclui observações na sala de aula. O objetivo da pesquisa é aprender sobre as práticas de ensino em [nome do distrito/cidade]. Estou aqui simplesmente para aprender contigo; essas observações não serão usadas para fins de avaliação e a sua identidade permanecerá inteiramente confidencial. Prossiga com a lição normalmente".

DISSIDÊNCIA:

Se um professor não quiser ser observado, lembre-o de que a observação não é uma avaliação, a sua identidade será mantida anónima e nenhuma informação será compartilhada com as autoridades da rede de ensino. Não se pode forçar um professor a ser observado. Se o professor recusar o consentimento, saia da sala de aula e registre o que aconteceu na ficha de observação.

LISTA DE VERIFICAÇÃO (se aplicável): Preencha a seção "Preencher antes da observação da sala de aula".

Informe o professor de que terá uma lista de verificação para preencher quando a aula terminar. Peça-lhe para avisar os alunos de que eles têm de ficar depois da aula e seguir as suas instruções.

DURANTE

CONFIGURAÇÃO:

Sente-se na parte de trás da sala de aula para ver todo o espaço; certifique-se de que a sua presença não bloqueia a visão dos alunos.

Se visitar uma sala de aula *com outro observador*, sente-se separadamente e evite falar com ele/ela em qualquer momento da aula.

Certifique-se de que o seu telemóvel está sem som e abstenha-se de enviar mensagens, fazer telefonemas, aceder ao Facebook/Twitter, tirar fotografias e fazer outras atividades que o distraiam.

OBSERVAÇÃO:

Comece a observação quando a aula estiver programada para começar; se o professor estiver atrasado, espere até que chegue e anote a hora na ficha de observação.

No caso de *salas de aula com vários anos*, trate a observação como uma classe e documente isso na ficha de observação.

SEM INTERACÇÃO:

Evite envolver-se ou distrair os alunos ou o professor e não participe nas atividades na sala de aula, mesmo que lhe seja explicitamente solicitado.

Não consulte os livros, fichas de trabalho, cadernos ou outros trabalhos dos alunos.

Evite expressões não verbais positivas ou negativas e transmita uma atitude neutra para evitar distrair inadvertidamente o professor.

Redirecione o professor e os alunos para a aula se fizerem perguntas ou caso se concentrem na sua presença.

DEPOIS

CONCLUSÃO:

Agradeça ao professor por ter podido fazer a observação.

Quando a segunda observação terminar, permaneça em silêncio na sala de aula e termine a codificação sem distrações.

DISCRIÇÃO:

Evite discutir qualquer uma das pontuações com o professor. Se o professor perguntar sobre o seu desempenho, lembre-lhe educadamente que esta observação não é uma avaliação de desempenho. Por exemplo:

"O objetivo da observação foi aprender sobre as práticas de ensino; as notas desta observação serão usadas como parte de um estudo maior sobre as práticas de ensino em [local/cidade]. Gostei muito de assistir à sua aula e agradeço por me permitir entrar na sua sala de aula".

Abstenha-se de discutir as pontuações da sala de aula com qualquer pessoa. Pode lhe dar o número do seu supervisor, se o professor insistir.

Abstenha-se de discutir o que ocorreu durante a aula de forma brincalhona ou desrespeitosa.

Este comportamento pode afetar a sua credibilidade enquanto observador.

LISTA DE VERIFICAÇÃO (se aplicável):

Preencha a seção "Preencher após a observação".

Com a ajuda do professor, faça as perguntas necessárias, tais como "quantos alunos têm um lápis" e conte. Se terminar de codificar a segunda observação antes do fim da aula, pode iniciar outros aspectos da lista de verificação, desde que fique em silêncio e não seja uma distração (ao levantar-se, mover-se pela sala de aula, etc.).

Duração da observação

As observações devem ser divididas em dois segmentos de 15 minutos⁶. O primeiro segmento de observação começa no horário programado da aula, mas, se o professor ou os alunos não estiverem presentes durante o horário programado da aula ou se a aula estiver atrasada, a observação começa quando o professor entra na sala de aula. Após cada observação de 15 minutos, os observadores devem passar 10 a 15 minutos a pontuar a observação, consoante a duração da aula. Por exemplo, numa aula de 45 minutos, o primeiro segmento de observação começa no horário programado da aula e tem 15 minutos de duração. O observador para então (embora a aula ainda esteja a decorrer) e passa os próximos 15 minutos a pontuar o segmento 1. O observador passa então os 15 minutos restantes da aula a observar o segmento 2. Após o fim da aula, o observador passa mais 15 minutos a pontuar o segmento 2. Os observadores devem sempre registrar o comprimento de cada segmento de observação na ficha de pontuação. Se a aula terminar antes da duração predeterminada da observação, os observadores ainda devem codificar o segmento. É importante registrar com precisão as informações sobre o comprimento do segmento, início atrasado e fim antecipado, pois estas informações serão usadas na análise de dados.

Anotações

Assim que a observação começar, o observador usa o formulário de anotações para documentar o que o professor diz, observando comportamentos, perguntas, instruções e ações específicos. Essas notas são essenciais para uma codificação objectiva e fiável, uma vez que proporcionam evidências para as pontuações escolhidas. Ao fazer anotações, é importante ser o mais descritivo possível. Os observadores usarão as suas notas e irão compará-las com as descrições do manual para determinar os intervalos de qualidade do comportamento e atribuir uma pontuação geral combinada para cada elemento. Assim que os observadores terminam uma observação, cada pontuação deve ser justificada com evidências da observação.

Ao fazer anotações, é importante observar os comportamentos específicos dos alunos e professores que estão claramente incluídos na ferramenta. Todos os observadores devem criar um sistema de anotações que funcione para eles; abaixo estão algumas técnicas úteis para fazer anotações.⁷

TÉCNICA	O QUE É OBSERVADO	O QUE ESTÁ ESCRITO
ROTEIRIZAÇÃO: citações dos professores (P) ou alunos (A)	Após uma aula sobre números exponenciais, o professor pede aos alunos que relacionem a aula que acabaram de ter com uma anterior, pedindo-lhes que calculem um número elevado à potência de 3. O professor pergunta: "Quem é que consegue aplicar a regra que aprendemos ontem para calcular 3 elevado a 3?" Uma aluna levanta a mão e responde: "3 elevado a 3 é o mesmo que $3 \times 3 \times 3$. Portanto, a resposta é 27".	P: Quem que consegue aplicar a regra de ontem para calcular 3 elevado a 3? A: o mesmo que $3 \times 3 \times 3 = 27$.
CORRESPONDÊNCIAS: atalhos para palavras ou frases de uso frequente	Ao longo da aula, o professor diz "muito bem" oito vezes em resposta à participação e às respostas dos alunos.	"Muito bem" ✓✓✓✓✓✓✓✓
FORMA ABREVIADA: símbolos ou letras específicas para representar comportamentos	O professor verifica a solução de um aluno para uma equação matemática e dá-lhe feedback dizendo: "Excelente trabalho na resolução desta equação. Lembrou-se bem da ordem das operações".	FB- P: Lembrou-se da ordem das operações.
HISTÓRIAS: resumos do que foi visto ou ouvido	No início de uma atividade, o professor pergunta se todos têm um livro de leitura. Seis alunos levantam a mão para indicar que não. O professor continua a ensinar no quadro. Enquanto isso, três alunos estão a brincar com uma bola de papel e distaem os outros.	6 Als. sem livro, P cont. a ensinar no quadro, 3 Als. brincam, (distração).

A ferramenta Teach é composta pelo manual do observador e pela ficha de observação; os observadores devem utilizar e ler activamente o manual para determinar as pontuações.

Medição do tempo na tarefa

Para o elemento "Tempo na Aprendizagem", os observadores farão 3 "registros", ou varrimentos visuais de 1–10 segundos da sala de aula, e usarão apenas as informações recolhidas com o registro para codificar os comportamentos. Para o primeiro comportamento, os observadores registrarão se o professor proporciona uma atividade de aprendizagem para a maioria dos alunos, indicando "não" se ele não facilita uma atividade de aprendizagem e "sim" se o fizer. Se o professor proporciona uma atividade de aprendizagem, examine a sala de aula da esquerda para a direita, para determinar se os alunos cumprem a sua tarefa e participam ativamente no momento. Se 0 ou 1 aluno estiver fora da tarefa, pontue alto no segundo comportamento (A). Se 2 a 5 alunos estiverem fora da tarefa, pontue como médio (M). Se 6 ou mais alunos estiverem fora da tarefa, pontue como baixo (B). Se mais de dois terços da turma participa ativamente no aprendizado naquele período, classifique o terceiro comportamento como "sim". Se o professor não proporcionar uma atividade de aprendizagem para a maioria dos alunos, registre "não aplicável" (N/A) para o segundo e terceiro comportamentos e continue a codificar os outros elementos da ferramenta. Consulte a página 17 para obter mais detalhes sobre o método de registro e como codificar este elemento.

0. TEMPO NA APRENDIZAGEM	1.º registro (4m)	2.º registro (9m)	3.º registro (14m)
0.1 O professor oferece uma actividade de aprendizagem à maioria dos alunos		S N	S N
0.2 Os alunos estão a cumprir a tarefa	N/A B M A	N/A B M A	N/A B M A
0.3 Os alunos participam activamente nas tarefas de aprendizagem	N/A S N	N/A S N	N/A S N

Medição da qualidade das práticas pedagógicas

(i) Atribuição dos intervalos de qualidade para cada comportamento

Para atribuir a pontuação mais objetiva, o manual descreve cada comportamento em três intervalos de qualidade: baixo, médio e alto. Cada comportamento inclui uma descrição detalhada e exemplos que ajudam os observadores a decidirem qual a pontuação de qualidade que melhor se aplica a cada elemento. Após a conclusão do primeiro segmento de observação, o observador atribui uma pontuação baixa, média ou alta a cada comportamento. Para classificar com exatidão, é necessário ler as notas do observador e compará-las com as descrições do manual. É muito importante que os observadores sigam o manual o mais fielmente possível, concordem ou não com ele. Este símbolo  significa que o referido comportamento tem as perguntas frequentes correspondentes; os observadores devem familiarizar-se completamente com as perguntas frequentes antes de realizarem as observações e devem consultar as mesmas durante a codificação para ajudar a esclarecer qualquer confusão.

É muito importante que os observadores deem uma pontuação a cada comportamento. Caso queiram alterar uma resposta, os observadores devem eliminar claramente a pontuação inválida apagando-a ou riscando-a completamente. Alguns comportamentos podem não ser observados.

Para esses comportamentos, o manual prevê a opção de escrever "N/A". Os observadores só podem pontuar "N/A" se for apresentada a opção na ficha de pontuação (comportamentos 0.2, 0.3, 1.3, 1.4, 4.2). Se um comportamento for classificado como "N/A", esse comportamento não deve influenciar a pontuação geral do elemento correspondente. O exemplo seguinte mostra como seria, na prática, alterar uma resposta e utilizar uma pontuação N/A:

4. VERIFICAÇÕES DA COMPREENSÃO	1	2	3	4	5
4.1 O professor faz perguntas, dá pistas ou usa outras estratégias para determinar o nível de compreensão dos alunos	B		M	A	
4.2 O professor monitora a maioria dos alunos durante o trabalho individual ou de grupo	B		M	A	
4.3 O professor adapta o ensino ao nível dos alunos	B		M	A	

(ii) Atribuição de pontuação a cada elemento

Depois de atribuir intervalos de qualidade aos comportamentos, as pontuações dos elementos devem ser determinadas de acordo com a qualidade geral de cada elemento. Os intervalos das pontuações variam de 1 a 5, sendo 1 a pontuação mais baixa e 5 a mais alta. É necessário ler atentamente as descrições dos diferentes níveis de comportamento e atribuir uma pontuação ao elemento que melhor descrever o cenário observado na sala de aula. Embora a pontuação final deva seguir as pontuações determinadas a partir dos comportamentos, os observadores devem sempre voltar atrás e reler a descrição do elemento e seus comportamentos correspondentes para determinar se a pontuação se encaixa na sua descrição geral. Por exemplo, os observadores podem atribuir um 4 a um elemento mesmo que ele contenha uma pontuação de comportamento "alta", "média" e "baixa" se o que foi observado exceder a descrição geral "média", mas não corresponder a uma descrição "alta". A pontuação final não precisa de ser um cálculo matemático e deve refletir as evidências apresentadas em todo o segmento.

2. EXPECTATIVAS COMPORTAMENTAIS POSITIVAS		1	2	3	4	5	4
2.1	O professor define claramente as expectativas de comportamento para as atividades na sala de aula	B	M			A	A
2.2	O professor reconhece o comportamento positivo dos alunos	B	M			A	B
2.3	O professor redireciona o mau comportamento e concentra-se no comportamento esperado em vez de no comportamento indesejado	B	M			A	M

(iii) Atribuição de pontuação ao comportamento 1.4

Depois de atribuir uma classificação de qualidade "baixa", "média" ou "alta" aos subcomportamentos 1.4a e 1.4b separadamente, pode então ser decidida uma pontuação geral de qualidade para o comportamento 1.4. Ao determinar esta classificação geral de qualidade, devem ser seguidas as seguintes diretrizes para diferentes combinações de classificação de subcomportamento:

Se 1.4a e 1.4b forem atribuídos à mesma classificação de qualidade, esta constituiria a classificação geral de qualidade para o comportamento. Por exemplo, se 1.4a e 1.4b forem ambos classificados como "altos", a pontuação geral de qualidade para o comportamento 1.4 manter-se-ia como uma pontuação "alta".

1.4	O professor não apresenta preconceitos e rejeita estereótipos na sala de aula	a. Género b. Deficiência	B M A B M A	Subpontuações B B	Determinar pontuação	B	M	A	B
1.4	O professor não apresenta preconceitos e rejeita estereótipos na sala de aula	a. Género b. Deficiência	B M A B M A	Subpontuações M M	Determinar pontuação	B	M	A	M
1.4	O professor não apresenta preconceitos e rejeita estereótipos na sala de aula	a. Género b. Deficiência	B M A B M A	Subpontuações A A	Determinar pontuação	B	M	A	A

Se fosse atribuída uma classificação baixa a 1.4a ou 1.4b, a pontuação global do comportamento manter-se-ia baixa, independentemente da combinação. Por exemplo, se 1.4b fosse classificado como baixo, esta classificação teria precedência na decisão da pontuação global, mesmo que a classificação para 1.4a fosse classificada como média ou alta.

1.4	O professor não apresenta preconceitos e rejeita estereótipos na sala de aula	a. Género b. Deficiência	B M A B M A	Subpontuações M B	Determinar pontuação	B	M	A	B
1.4	O professor não apresenta preconceitos e rejeita estereótipos na sala de aula	a. Género b. Deficiência	B M A B M A	Subpontuações B A	Determinar pontuação	B	M	A	B

Se um subcomportamento fosse classificado como "alto" e o outro como "médio", a classificação "alta" teria precedência. Por exemplo, se 1.4a fosse classificado como "alto" e 1.4b fosse classificado como "médio", a pontuação global de comportamento para 1.4 seria "alto".

1.4	O professor não apresenta preconceitos e rejeita estereótipos na sala de aula	a. Género b. Deficiência	B M A B M A	Subpontuações M A	Determinar pontuação	B	M	A	A
-----	---	-----------------------------	----------------	----------------------	----------------------	---	---	---	---

Dificuldades frequentes nas observações em sala de aula

Antes de codificar com uma ferramenta de observação na sala de aula, é fundamental entender a importância da fiabilidade entre avaliadores, que descreve o grau em que os observadores concordam com as pontuações associadas a uma observação específica. Por exemplo, uma observação é fiável se dois observadores usarem a ferramenta para observarem o mesmo professor e chegarem às mesmas (ou quase às mesmas) pontuações.

Os observadores devem estar cientes de vários desafios que podem afetar negativamente a objetividade e a fiabilidade quando utilizam a ferramenta para realizar observações na sala de aula:

Experiências pessoais

Em alguns casos, as experiências anteriores e as opiniões pessoais influenciam o modo como os observadores avaliam a rubrica. Esta situação é particularmente problemática para pessoas que têm noções preexistentes daquilo que constitui um "bom ensino". Além disso, a sua exposição a diferentes estilos de ensino tem o potencial de influenciar a sua fiabilidade. Por exemplo, alguns observadores podem pensar: "Quando andava na escola, era assim que aprendíamos" ou "O professor da minha filha faz isto". Apesar desse conhecimento prévio, é importante lembrar que os códigos devem ser baseados exclusivamente no manual, independentemente da sua opinião ou experiência.

Informações adicionais

Em alguns casos, os observadores adaptam as suas pontuações com base em informações adicionais ou preexistentes que possuem sobre o professor, a escola ou os alunos. Às vezes, também assumem certos comportamentos ao deduzirem incorretamente as intenções do professor. Por exemplo, "Vou dar ao professor um 5 pelo ambiente positivo, porque, embora estivesse impaciente com o aluno, sei que é porque fez um turno duplo hoje". Essas informações adicionais não devem influenciar a pontuação da observação, pois os códigos devem apenas refletir o que acontece na sala de aula durante o tempo de observação alocado.

Comparação

Frequentemente, os observadores realizam várias observações durante um curto período e comparam os estilos de ensino e as competências nas observações, o que acaba por prejudicar a fiabilidade da ferramenta. Por exemplo, um observador pode avaliar mais baixo um comportamento de um professor porque, numa observação anterior, viu o mesmo professor, ou um professor diferente, usarem uma estratégia melhor para comunicar a mesma informação. Para manter a fiabilidade, é necessário observar cada segmento de forma independente e evitar comparações com outras situações ou outros professores.

Separação de elementos

Em alguns casos, a separação do conteúdo dos elementos pode parecer forçada, uma vez que tudo o que acontece na sala de aula está interligado. Ou seja, os observadores podem ter a forte impressão de que uma ação se enquadra em mais do que um elemento. Uma ação observada pode servir como evidência para mais de um comportamento ou elemento do Teach Secondary, mas a pontuação de cada um deve ser feita de forma independente. Por exemplo, um professor pode dar feedback durante a aula para que os alunos reflitam sobre os seus erros. Este feedback pode encorajar os alunos a pensarem criticamente, mas isso não significa que o professor tenha uma pontuação automaticamente alta no elemento do raciocínio crítico, uma vez que outros comportamentos do elemento de raciocínio crítico podem estar ausentes. Nesse caso, os observadores devem manter ambos os elementos separados e pontuá-los de forma independente.

Pesagem de eventos específicos ou primeiras impressões

Em alguns casos, os observadores podem testemunhar uma situação que os surpreende ou desencadeia uma impressão negativa ou positiva. Este incidente pode influenciar o modo como avaliam toda a observação. Para manter a fiabilidade, é importante considerar o acontecimento no contexto mais amplo da observação e não permitir que as primeiras impressões ou eventos eminentes influenciem desproporcionalmente a pontuação geral. Portanto, os observadores devem escrever notas detalhadas da observação para determinar que peso dar a um acontecimento específico.

Além disso, cada segmento deve ser considerado por si só, e os observadores devem centrar-se no que ocorre no segmento atual. Por exemplo, mesmo que o professor pretenda fazer uma atividade mais tarde na aula, é importante que os observadores pontuem apenas o que realmente acontece nesse segmento, em vez de aumentarem a pontuação de um dos comportamentos com base numa intenção que nunca ocorreu. Esta abordagem aplica-se em particular para distinguir o que ocorre no segmento 1 do segmento 2 (ou seja, o que é observado no segmento 1 pode não ser considerado para a pontuação no segmento 2, e vice-versa).

Tendência central

Em alguns casos, os observadores atribuem pontuações de nível médio com mais frequência do que deveriam. A relutância em atribuir pontuações altas ou baixas ocorre (i) quando os observadores não estão confiantes com a sua capacidade de identificar o nível apropriado ou acreditam que as pontuações altas ou baixas são muito raras e inatingíveis; ou (ii) pelo medo (de si ou do professor) de atribuir notas mais extremas. É importante que os observadores pontuem os comportamentos exatamente como definidos no manual sem se deixarem influenciar pela forma como podem ser usados ou como se refletem sobre o observador ou o professor.

Certificação dos observadores e exame de fiabilidade

Um participante na formação tem de obter aprovação no Exame de Fiabilidade do *Teach Secondary* antes de se tornar um observador fiável *Teach Secondary* certificado. A certificação de observadores oferece um controle da qualidade e aumenta a fiabilidade da ferramenta *Teach Secondary* entre os observadores. Garante que todos os observadores certificados podem utilizar a ferramenta para classificar as observações na sala de aula de forma exata e consistente e de acordo com a escala do *Teach Secondary*. O Exame de Fiabilidade *Teach Secondary* consiste em assistir e pontuar três segmentos de vídeo de 15 minutos e classificá-los de acordo com a rubrica *Teach Secondary*. Os participantes têm 15 minutos para codificar cada segmento e não podem parar, retroceder ou ver novamente os vídeos durante o exame. Para passarem no exame, os participantes têm de ser fiáveis em 8 dos 10 elementos de cada segmento. Por exemplo, se um observador pontuasse 100 por cento no primeiro segmento, 100 por cento no segundo segmento e 70 por cento no terceiro segmento, não passaria no exame. Para o elemento Tempo na Aprendizagem, os participantes são considerados fiáveis se estiverem de acordo com a pontuação principal de 2 dos 3 registos. Para todos os outros elementos, os participantes são considerados fiáveis se tiverem uma pontuação a 1 ponto ou menos da pontuação principal. Os participantes que não passarem na primeira tentativa receberão feedback e terão uma outra oportunidade de passarem no exame. O segundo exame consistirá em três vídeos diferentes. Os participantes que não passarem na segunda tentativa não serão certificados como observadores *Teach Secondary*. A certificação *Teach Secondary* é válida por um ano.



Notas finais

¹ Emma Carter and Pauline Rose, *Teacher Practices in Rwandan Secondary Mathematics Classrooms: Findings from Classroom Observations*, *Leaders in Teaching Research and Policy Series - março de 2021* (Laterite and REAL Centre, University of Cambridge, 2021), DOI; Emma Carter, Ezequiel Molina, Adelle Pushparatnum & Pauline Rose, "Measuring Teachers' Encouragement of Socioemotional Skills in the Secondary Classroom," in *NISSEM Global Briefs, Volume II: Educating for the social, the emotional and the sustainable: Pedagogy, practice and materials*, ed. Andy Smart & Margaret Sinclair (NISSEM, 2020), <https://nissem.org/NGB2>.

² A versão actual do Teach Secondary será aplicada para um período experimental e revista na sequência deste processo.

³ Há que destacar que não é possível traçar uma linha clara entre as práticas de ensino vinculadas ao aprendizado académico vs. as socioemocionais. Muitas práticas de ensino incluídas em quadros de ensino profissional comuns têm impacto no desenvolvimento socioemocional dos alunos, mas geralmente são pensadas em termos de aprendizado académica e não socioemocional. Vincular explicitamente as práticas de ensino com os resultados socioemocionais em medidas usadas para avaliação servirá para aumentar a relevância das competências socioemocionais dos alunos para os professores, bem como para outras partes interessadas e formuladores de políticas, garantindo, assim, um foco no aprendizado académica e socioemocional na sala de aula.

⁴ Carter and Rose, "Teacher practices in Rwandan secondary mathematics classrooms."

⁵ O protocolo para entrar na sala de aula pode variar de contexto para contexto, mas é importante ter as aprovações necessárias em vigor antes de chegar à escola.

⁶ Esses tempos podem diferir ligeiramente de contexto para contexto.

⁷ Adaptado de Jeff Archer et al., *Better Feedback for Better Teaching: A Practical Guide to Improving Classroom Observations* (San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2016).

MANUAL DO OBSERVADOR

IDENTIFICAÇÃO DA ESCOLA:	IDENTIFICAÇÃO DO PROFESSOR:	IDENTIFICAÇÃO DO CODIFICADOR:	ANO:	DISCIPLINA:	SEGMENTO 1
TAMANHO DA TURMA: raparigas _____ rapazes _____	TEMPO AGENDADO: _____ às _____	TEMPO REAL: _____ às _____	DURAÇÃO DO SEGMENTO: _____ min		

TEMPO NA TAREFA

0. TEMPO NA APRENDIZAGEM	1.º registro (4m)				2.º registro (9m)				3.º registro (14m)			
0,1 O professor oferece uma atividade de aprendizagem à maioria dos alunos		S		N		S		N		S		N
0,2 Os alunos estão a cumprir a tarefa	N/A	B	M	A	N/A	B	M	A	N/A	B	M	A
0,3 Os alunos participam activamente nas tarefas de aprendizagem	N/A	S		N	N/A	S		N	N/A	S		N

QUALIDADE DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Áreas / Elementos / Comportamentos

Pontuação

Pontuações finais

A. CULTURA DA SALA DE AULA

1. AMBIENTE DE APOIO AO APRENDIZADO						1	2	3	4	5		
1.1	O professor trata todos os alunos com respeito						B		M		A	
1.2	O professor usa uma linguagem positiva com os alunos						B		M		A	
1.3	O professor responde às necessidades dos alunos				N/A		B		M		A	
1.4	O professor não apresenta preconceitos e rejeita estereótipos na sala de aula	a. Género	B	M	A	Subpontuações						
		b. Deficiência	B	M	A	Determinar pontuação						
							B		M		A	
2. EXPECTATIVAS COMPORTAMENTAIS POSITIVAS						1	2	3	4	5		
2.1	O professor define claramente as expectativas de comportamento para as atividades na sala de aula						B		M		A	
2.2	O professor reconhece o comportamento positivo dos alunos						B		M		A	
2.3	O professor redireciona o mau comportamento e concentra-se no comportamento esperado em vez de no comportamento indesejado						B		M		A	

B. INSTRUÇÃO

3. FACILITAÇÃO DA AULA						1	2	3	4	5		
3.1	O professor articula explicitamente os objetivos da aula e relaciona as atividades da turma com os objetivos						B		M		A	
3.2	O professor explica o conteúdo através de várias formas de representação						B		M		A	
3.3	O professor estabelece ligações na aula que se relacionam com outros conhecimentos de conteúdo, com a vida quotidiana dos alunos ou com questões do mundo real						B		M		A	
3.4	O professor exemplifica demonstrando ou pensando em voz alta						B		M		A	
4. VERIFICAÇÕES DA COMPREENSÃO						1	2	3	4	5		
4.1	O professor faz perguntas, dá pistas ou usa outras estratégias para determinar o nível de compreensão dos alunos						B		M		A	
4.2	O professor monitora a maioria dos alunos durante o trabalho individual ou de grupo				N/A		B		M		A	
4.3	O professor adapta o ensino ao nível dos alunos						B		M		A	
5. COMENTÁRIOS CONSTRUTIVOS						1	2	3	4	5		
5.1	O professor faz comentários específicos ou dá pistas que ajudam a esclarecer as dúvidas dos alunos						B		M		A	
5.2	O professor faz comentários específicos ou dá pistas que ajudam a identificar os seus sucessos						B		M		A	
6. PENSAMENTO CRÍTICO						1	2	3	4	5		
6.1	O professor faz perguntas de resposta aberta						B		M		A	
6.2	O professor propõe atividades de raciocínio						B		M		A	
6.3	Os alunos realizam tarefas de raciocínio						B		M		A	
6.4	Os alunos explicam o seu raciocínio ao professor ou fazem perguntas abertas						B		M		A	

C. COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS

7. AUTONOMIA						1	2	3	4	5		
7.1	O professor proporciona escolhas aos alunos						B		M		A	
7.2	O professor proporciona aos alunos oportunidades de desempenhar papéis na sala de aula						B		M		A	
7.3	Os alunos voluntariam-se para participar na aula						B		M		A	
8. PERSEVERANÇA						1	2	3	4	5		
8.1	O professor reconhece os esforços dos alunos						B		M		A	
8.2	O professor tem uma atitude positiva em relação aos problemas dos alunos						B		M		A	
8.3	O professor incentiva o estabelecimento de metas						B		M		A	
9. COMPETÊNCIAS SOCIAIS E DE COLABORAÇÃO						1	2	3	4	5		
9.1	O professor promove a colaboração entre alunos através da interação entre colegas						B		M		A	
9.2	O professor promove as competências interpessoais dos alunos						B		M		A	
9.3	Os alunos colaboram entre si através da interação entre colegas						B		M		A	

0.1

0.2

0.3

1.1

1.2

1.3

1.4a

1.4b

2.1

2.2

2.3

3.1

3.2

3.3

3.4

4.1

4.2

4.3

5.1

5.2

6.1

6.2

6.3

6.4

7.1

7.2

7.3

8.1

8.2

8.3

9.1

9.2

9.3

MANUAL DO OBSERVADOR

TEMPO EM TAREFA

TEMPO NA APRENDIZAGEM

O professor maximiza o tempo de aprendizado.

O professor maximiza o tempo de aprendizado, garantindo que a maioria dos alunos realiza as tarefas e está envolvido com uma atividade de aprendizado na maior parte do tempo. Esta prática pode ser observada na sala de aula através dos seguintes comportamentos:

SIM

NÃO

0.1 ?

O professor está ensinando ou proporciona uma atividade de aprendizado para a maioria dos alunos

ATIVIDADES DE APRENDIZADO:

As atividades de aprendizado incluem qualquer atividade relacionada com o conteúdo da aula, independentemente da sua qualidade.

Por exemplo: As atividades de aprendizado podem incluir uma palestra do professor, trabalho em pequenos grupos/equipe, os alunos envolvidos com uma ficha de trabalho ou com leitura de forma independente. Tenha em conta que, se o professor sair da sala de aula, mas tiver dado aos alunos uma atividade de aprendizado, isso ainda contará como uma atividade de aprendizado

ATIVIDADES QUE NÃO SÃO DE APRENDIZADO:

As atividades que não são de aprendizado incluem qualquer atividade não relacionada com o conteúdo da aula, incluindo atividades relacionadas com o gerenciamento da sala de aula, como, por exemplo, a verificação da assiduidade ou a disciplina dos alunos, ou qualquer outra atividade que deixe os alunos à espera.

Por exemplo: Quando o professor escreve silenciosamente no quadro, sem pedir aos alunos que copiem. Outros exemplos de atividades não relacionadas com o aprendizado incluem: quando um professor registra a assiduidade, pode ler os nomes dos alunos individualmente; quando os alunos se comportam mal, o professor pode parar a aula para reorientar o comportamento; quando ocorrem perturbações exteriores, o professor pode parar de ensinar para ver o que se passa; ao verificar os trabalhos de casa, o professor pode verificar o trabalho de cada aluno individualmente, enquanto os outros alunos esperam sem nada para fazer. Além disso, os processos básicos da sala de aula podem ser prolongados, como a transição para uma nova atividade, a preparação de materiais para a aula ou a conclusão de tarefas administrativas.

BAIXO

MÉDIO

ALTO

0.2 ?

Os alunos estão a cumprir a tarefa¹

6 ou mais os alunos não estão a cumprir a tarefa

2-5 alunos não estão a cumprir a tarefa

Todos os alunos estão a cumprir a tarefa (um aluno pode não estar a cumprir a tarefa)

Alunos que não estão a cumprir a tarefa:

Este comportamento inclui alunos que não estejam a participar na atividade de aprendizado dada pelo professor porque estão quietos, mas distraídos, ou porque estão a perturbar a aula. Por exemplo, na primeira categoria, os alunos podem estar a olhar pela janela, a descansar a cabeça na mesa, a olhar para o chão ou para o observador, ou a dormir. Na segunda categoria, podem estar a passar notas entre eles, a sussurrar, a conversar com outro aluno durante uma atividade que não exija falar, a mover-se pela sala, a gritar ou, de alguma outra forma, a perturbar a aula.

SIM

NÃO

0.3 ?

Os alunos participam ativamente nas tarefas de aprendizado

ATIVIDADES DE APRENDIZADO ATIVA:

As atividades de aprendizado ativa incluem qualquer atividade relacionada com o conteúdo da aula em que a maioria dos alunos participa ativamente.

Por exemplo: As tarefas de aprendizado ativa podem incluir os alunos a escreverem nos seus cadernos ou a leitura dos manuais escolares. Podem também incluir um debate com toda a turma, em que os alunos levantam as mãos ou estão a falar. Se trabalharem em grupos, os alunos podem participar ativamente escrevendo, desenhando um diagrama ou participando num debate com outros alunos. Tenha em mente que, se o professor sair da sala de aula, mas a maioria dos alunos estiver a participar ativamente numa tarefa de aprendizado, esta continua a contar como participação ativa.

ATIVIDADES DE APRENDIZADO PASSIVO:

As atividades de aprendizado passivo incluem qualquer atividade relacionada com o conteúdo da aula em que a maioria dos alunos participa de forma passiva.

Por exemplo: As atividades de aprendizado passivo podem incluir um professor que dá uma aula enquanto a maioria dos alunos apenas ouve. Também pode incluir um aluno a resolver um problema no quadro enquanto os restantes observam. Se trabalharem em grupos, os alunos podem também estar a participar passivamente, limitando-se a ouvir e sem escrever ou participar no debate com os outros membros da turma. Tenha em atenção que, se o professor sair da sala de aula, mas a maioria dos alunos estiver a participar passivamente numa tarefa de aprendizado, esta continua a contar como participação passiva.

¹ Os comportamentos 0.2 e 0.3 são classificados como N/A se o professor não estiver a ensinar ou a proporcionar uma atividade de aprendizado (ou seja, 0.1 é classificado como N/A).

MANUAL DO OBSERVADOR

QUALIDADE DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

CULTURA DE SALA DE AULA

AMBIENTE PEDAGÓGICO ENCORAJADOR EXPECTATIVAS
COMPORTAMENTAIS POSITIVAS



AMBIENTE DE APOIO AO APRENDIZADO

O professor cria um ambiente favorável ao aprendizado.

O professor cria um ambiente na sala de aula em que os alunos se podem sentir emocionalmente seguros e apoiados. Além disso, todos os alunos se sentem bem-vindos, pois o professor trata a todos com respeito. Esta prática pode ser observada na sala de aula através dos seguintes comportamentos:

Pontuação

1

2

3

4

5

Intervalo de qualidade do comportamento

BAIXO

MÉDIO

ALTO

Nesta sala, o professor é **ineficaz** na criação de um ambiente favorável ao aprendizado.

Nesta sala de aula, o professor é **algo eficaz** na criação de um ambiente favorável ao aprendizado.

Nesta sala de aula, o professor é **eficaz** na criação de um ambiente favorável ao aprendizado.

1.1 ?

O professor trata todos os alunos com respeito

O professor **não trata todos os alunos com respeito.**

Por exemplo: O professor pode gritar com alguns alunos, repreendê-los, envergonhá-los/ridicularizá-los ou usar o castigo físico para discipliná-los.

O professor **trata todos os alunos com certo respeito.**

Por exemplo: O professor não trata os alunos de forma desrespeitosa (p. ex., não grita nem ridiculariza os alunos), mas o professor não mostra sinais exteriores de respeito para com os alunos (p. ex., não chama os alunos pelo nome, não diz "por favor", "obrigado" ou "desculpa", nem usa saudações como "bom dia, alunos" ou outros sinais de respeito culturalmente relevantes).

O professor **trata todos os alunos com respeito.**

Por exemplo: O professor usa os nomes dos alunos; diz "por favor", "obrigado", "bom dia, alunos" e "desculpem"; ou mostra outros sinais de respeito culturalmente relevantes.

1.2 ?

O professor usa uma linguagem positiva com os alunos

O professor **não usa linguagem positiva** na sua comunicação com os alunos.

O professor **utiliza alguma linguagem positiva** na comunicação com os alunos.

Por exemplo: O professor pode dizer "muito bem", "exatamente" ou "bom", embora o faça com pouca frequência.

Em alternativa, o professor pode utilizar gestos como palmas, polegares para cima ou outros sinais de elogio culturalmente relevantes, embora o faça com pouca frequência.

O professor **utiliza sistematicamente uma linguagem positiva** na comunicação com os alunos.

Por exemplo: O professor utiliza constantemente frases de incentivo como "Bom trabalho!" quando os alunos mostram o seu trabalho, ou "Muito bem!" ou "Vamos aplaudir o aluno A".

Em alternativa, o professor pode utilizar gestos como bater palmas ou outros sinais de elogio culturalmente relevantes. Os alunos podem também utilizar frases ou gestos de encorajamento para com os seus colegas.

1.3 ?

O professor responde às necessidades dos alunos²

O professor **não está ciente das necessidades dos alunos OU não aborda o problema em causa.**

Por exemplo: Um aluno pode estar aborrecido por causa de uma má nota e o professor ignora-o ou desdenha a questão (por exemplo, o professor diz ao aluno para "esquecer isso" ou "recompor-se").

Em alternativa, um aluno pode dizer ao professor que está a ter dificuldades em ver o texto no quadro, e o professor ignora o comentário do aluno e continua a aula.

O professor **responde às necessidades dos alunos, mas pode não resolver o problema em questão.**

Por exemplo: Um aluno pode estar aborrecido por causa de uma má nota. O professor percebe e pergunta ao aluno se há algum problema, levando o aluno a indicar que está aborrecido com a sua nota. O professor pede então ao aluno que fale com o professor sobre o assunto em outro momento, não resolvendo, assim, o problema em questão.

Alternativamente, um aluno pode dizer ao professor que está tendo dificuldades em ver o texto no quadro e o professor lhe diz que, da próxima vez, tem de se lembrar de sentar mais perto da frente da sala.

O professor **responde prontamente às necessidades dos alunos de uma forma que aborda especificamente o problema em questão.**

Por exemplo: Um aluno pode estar aborrecido por causa de uma nota ruim. O professor percebe e pergunta ao aluno se há algum problema, levando o aluno a indicar que está aborrecido com a sua nota. O professor fala então calmamente com o aluno na sua mesa, o que parece acalmar o aluno e resolver o problema.

Em alternativa, um aluno pode ter dificuldade em ver as instruções escritas no quadro, o que leva o professor a reescrevê-las em texto maior e/ou apresenta uma forma alternativa para o aluno entender a informação (p. ex., numa folha separada ou verbalmente).

² Este comportamento é classificado como N/A se não houver necessidades emocionais, materiais ou físicas observáveis.

CULTURA DE SALA DE AULA

AMBIENTE DE APOIO AO APRENDIZADO

O professor cria um ambiente favorável ao aprendizado. O professor cria um ambiente na sala de aula em que os alunos se podem sentir emocionalmente seguros e apoiados. Além disso, todos os alunos se sentem bem-vindos, pois o professor trata a todos com respeito. Esta prática pode ser observada na sala de aula através dos seguintes comportamentos:

Pontuação

1

2

3

4

5

Intervalo de qualidade do comportamento

BAIXO

MÉDIO

ALTO

Nesta sala, o professor é ineficaz na criação de um ambiente favorável ao aprendizado.

Nesta sala de aula, o professor é algo eficaz na criação de um ambiente favorável ao aprendizado.

Nesta sala de aula, o professor é eficaz na criação de um ambiente favorável ao aprendizado.

**1.4 ?
O professor não demonstra preconceitos e rejeita estereótipos na sala de aula**

O professor **demonstra preconceitos** ou **reforça os estereótipos** na sala de aula.

O professor **não demonstra preconceitos**, mas **também não põe os estereótipos em pauta**.

O educador **não demonstra preconceitos** e **põe os estereótipos em pauta** na sala de aula.

**1.4a
Gênero³**

O professor pode mostrar esse preconceito aos alunos de todos os gêneros, de forma igual, para responderem a perguntas difíceis.

Por exemplo: Um professor chama apenas rapazes ou meninas para responder a perguntas difíceis.

Como alternativa, o professor chama os alunos de todos os gêneros, de forma igual, para responderem a perguntas difíceis, mas apenas pede às meninas para limparem o quadro ou distribuírem materiais de aprendizado (por exemplo, livros de exercícios) pela turma.

Outros exemplos de preconceito de gênero são as repreensões dos professores aos rapazes, mas não às meninas, após responderem incorretamente a uma pergunta ou se portarem mal. Os professores também podem elogiar as meninas, mas não os rapazes, após responderem corretamente a uma pergunta.

O professor proporciona igualmente, aos alunos de todos os gêneros as mesmas oportunidades de participação na sala de aula e tem expectativas semelhantes para todos os alunos.

Por exemplo: O professor apela da mesma forma a todos os gêneros para que respondam a questões difíceis e elogia-os igualmente após responderem corretamente às questões.

O professor pede a rapazes e meninas que limpem o quadro e distribuam materiais didáticos (por exemplo, livros de leitura) pela turma.

O professor proporciona, aos alunos de todos os gêneros oportunidades iguais de participação na sala de aula, tem expectativas semelhantes para todos os alunos e combate os estereótipos de gênero na sala de aula.

Por exemplo: O professor apela igualmente a todos os gêneros para responderem a perguntas difíceis e elogia tanto os rapazes como as raparigas depois de responderem corretamente às perguntas. O professor pede a rapazes e raparigas que limpem o quadro e distribuam materiais didáticos (por exemplo, livros de leitura) pela turma. O professor também utiliza exemplos e explicações que retratam cientistas, médicos e astronautas do sexo feminino em vez do sexo masculino e/ou incentiva debates com os alunos sobre estereótipos de gênero e/ou igualdade de gênero.

O professor pode também encorajar ativamente a participação igualitária através de comentários como: "Vamos ouvir mais as meninas" ou "Agora que já ouvimos uma menina, vamos ouvir um rapaz."

**1.4b
Incapacidade/deficiência**

O professor pode dar aos alunos oportunidades desiguais de participação nas atividades de aprendizado, utilizar termos estigmatizantes ou expressar baixas expectativas em relação aos comportamentos ou capacidades dos alunos.

Por exemplo: O professor senta os alunos com deficiência separadamente dos outros alunos.

O professor pode usar termos estigmatizantes sobre pessoas com deficiência, em geral, ou expressar preconceitos em relação aos alunos com deficiência na sala de aula através de baixas expectativas sobre o seu comportamento ou capacidades.

The teacher provides students of all ability levels with equal opportunities to participate in the classroom and has similar expectations for all students.

For example: The teacher enables students with disabilities to work with other class members during group work, provides opportunities for students with disabilities to ask questions, and participate in whole class learning activities.

Alternatively, the teacher praises students with disabilities in the same manner as other students in the classroom.

The teacher provides students of all ability levels with equal opportunities to participate in the classroom, has similar expectations for all students, **AND** challenges disability stereotypes in the classroom.

*For example: The teacher has students with disabilities work with others during group work **AND** uses examples and explanations that portray people with disabilities in important positions.*

³ Os preconceitos e estereótipos relacionados com o gênero e a deficiência podem manifestar-se de forma diferente consoante a cultura e o contexto. É essencial que estas considerações sejam tidas em conta ao utilizar o Teach Secondary e que sejam utilizados exemplos de comportamento que reflitam o contexto local ao codificar o instrumento.

**EXPECTATIVAS
COMPORTAMENTAIS
POSITIVAS**

O professor promove um comportamento positivo na sala de aula.

O professor promove o comportamento positivo, reconhecendo o comportamento dos alunos que cumpre ou excede as expectativas. Além disso, o professor define expectativas comportamentais claras para as diferentes partes da aula. Esta prática pode ser observada na sala de aula através dos seguintes comportamentos:

Pontuação

1

2

3

4

5

**Intervalo de
qualidade do
comportamento**
BAIXO
MÉDIO
ALTO

*In this classroom, the teacher is **ineffective** at promoting positive behavior.*

*In this classroom, the teacher is **somewhat effective** at promoting positive behavior.*

*In this classroom, the teacher is **effective** at promoting positive behavior.*

2.1 ?

O professor define claramente as expectativas de comportamento para as atividades na sala de aula

O professor **não define expectativas comportamentais** para tarefas e/ou atividades na sala de aula.

Por exemplo: O professor diz: "Trabalha na sua capacidade de compreensão da leitura", sem dar instruções sobre o comportamento esperado para a atividade.

O professor **define expectativas comportamentais pouco claras ou superficiais** para tarefas e/ou atividades na sala de aula.

Por exemplo: O professor diz: "Por favor, façam esta avaliação sozinhos" ou "Vamos discutir isto em grupo e não falem todos ao mesmo tempo", sem esclarecer o que esse comportamento implica quando os alunos realizam a atividade.

O professor **define expectativas comportamentais claras** no decorrer da aula para tarefas e/ou atividades na sala de aula.

Por exemplo: O professor diz: "Por favor, façam esta avaliação sozinhos. Mantenham os olhos no vosso próprio trabalho e não falem com o seu vizinho durante a avaliação", antes de os alunos começarem a trabalhar de forma independente. Ao apresentar uma atividade de grupo à turma, o professor diz: "Vamos discutir isto em grupo e não falem todos de uma vez. Lembrem-se de falar um de cada vez e de levantar a mão se quiserem falar".

Alternativamente, não se verifica que o professor estabeleça expectativas comportamentais claras, mas os **alunos são bem-comportados⁴** durante a aula.

2.2
O professor reconhece o comportamento positivo dos alunos

O professor **não reconhece o comportamento do aluno** que cumpre ou supera as expectativas.

O professor **reconhece o comportamento de alguns alunos, mas não é específico sobre o comportamento esperado.**

Por exemplo: Se um grupo estiver a seguir as expectativas comportamentais, o professor diz: "Este grupo trabalha bem em conjunto" ou "Este grupo tem feito um bom trabalho", sem esclarecer porquê ou como

O professor **reconhece o comportamento positivo dos alunos que cumprem ou excedem as expectativas.**

Por exemplo: Se um grupo segue as expectativas comportamentais, o professor diz: "Gosto da forma como os alunos do Grupo A compartilharam as suas diferentes estratégias para encontrar o ângulo em falta enquanto o resto do grupo ouvia e fazia perguntas", "Este grupo prestou muita atenção a cada passo do processo" ou "Gosto da forma responsável como o seu grupo manuseou o equipamento durante a experiência".

2.3 ?

O professor redireciona o mau comportamento e concentra-se no comportamento esperado em vez de no comportamento indesejado⁴

O redirecionamento do mau comportamento por parte do professor é **ineficaz e concentra-se nos maus comportamentos**, em vez de no comportamento esperado.

Por exemplo: Quando detecta que um aluno está distraído, o professor para de dar a aula e chama o nome do aluno, perguntando-lhe: "Porque é que não estás a prestar atenção na aula?"

Alternativamente, o professor continua a ignorar o aluno que está distraído, mas ele começa a provocar e a discutir com o colega sentado ao lado. Isso muda o foco de toda a turma para aqueles dois alunos.

O redirecionamento do mau comportamento por parte do professor é **eficaz, mas concentra-se nos maus comportamentos**, em vez de no comportamento esperado. **Em alternativa, o redirecionamento do mau comportamento é algo eficaz e concentra-se no comportamento esperado.**

Por exemplo: Ao reparar que dois alunos falam alto depois de terminarem a sua atividade em grupo, o professor diz: "Precisam parar de falar agora, já que fazem muito barulho". Esta afirmação centra-se no comportamento negativo dos alunos perturbadores e não no que se espera deles. Consequentemente, os alunos perturbadores acalmam-se. Noutro cenário, o professor redireciona os alunos dizendo: "Agora que terminaram, podem partilhar a vossa abordagem para resolver o problema com o Grupo A?" Apesar de o professor se ter concentrado num comportamento positivo esperado dos alunos, em grande parte, eles continuam a falar alto uns com os outros quando se juntam ao Grupo A.

Quando surge um problema, o redirecionamento do mau comportamento por parte do professor **aborda com eficácia o problema em questão e centra-se no comportamento esperado.**

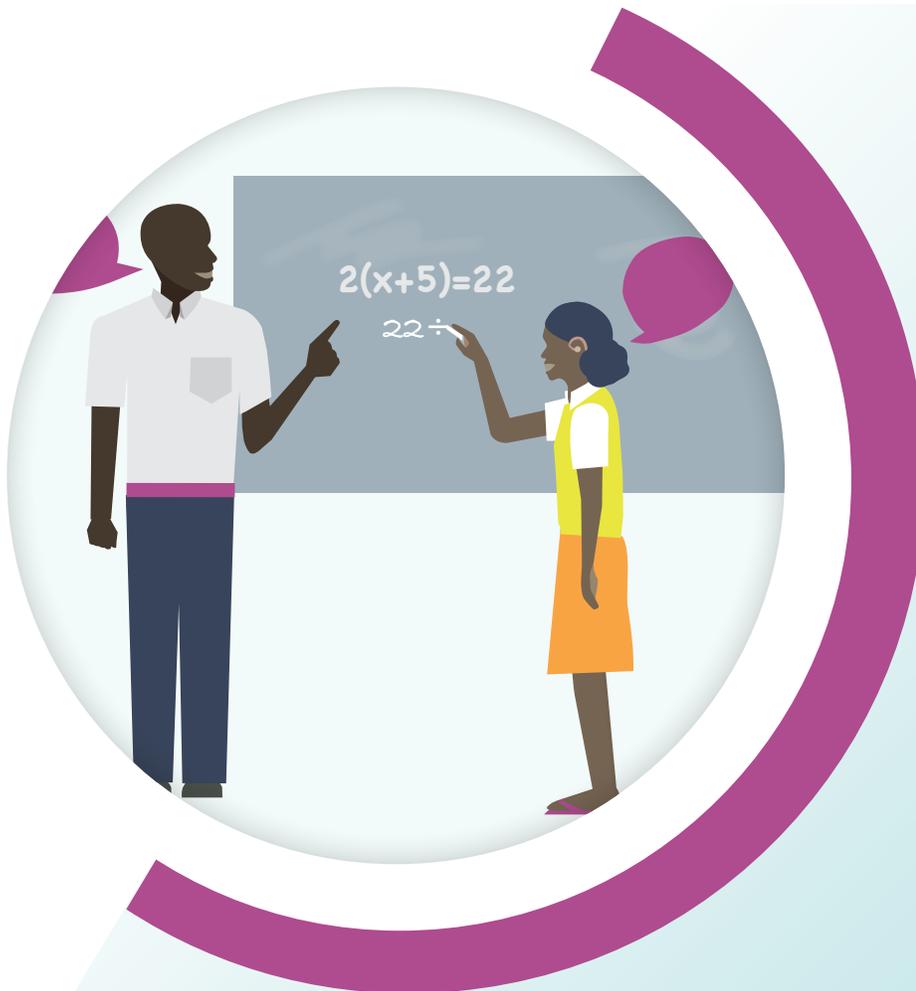
Por exemplo: Ao reparar que dois alunos estão a falar alto depois de terminarem a sua atividade de grupo, o professor diz: "Lembrem-se de falar baixo para que os outros se possam concentrar no seu trabalho". Seguindo esta orientação, os alunos baixam o volume. Noutro cenário, o professor diz: "Agora que terminaram, podem partilhar a sua abordagem para resolver o problema com o Grupo A?" Depois deste pedido, os alunos param de falar alto uns com os outros e começam a partilhar a sua abordagem com o grupo do lado.

Alternativamente, não se observa que o professor redirecione o comportamento dos alunos, mas os alunos estão bem-comportados ao longo da aula.

⁴Um mau comportamento ocorre quando um aluno causa uma interrupção na sala de aula que interfere no fluxo da aula, distrai outros alunos ou perturba o professor.

INSTRUÇÃO

FACILITAÇÃO DA AULA
VERIFICAÇÕES DA COMPREENSÃO
COMENTÁRIOS CONSTRUTIVOS
PENSAMENTO CRÍTICO



O professor facilita a aula para promover a compreensão.

O professor facilita a aula para promover a compreensão, articulando explicitamente os objetivos, explicando o conteúdo utilizando múltiplas formas de representação e fazendo a ligação da aula a outros conhecimentos de conteúdo, às experiências dos alunos ou a questões do mundo real. Esta prática pode ser observada na sala de aula através dos seguintes comportamentos:

Pontuação

1

2

3

4

5

Intervalo de
qualidade de
comportamento

BAIXO

Nesta sala de aula, o professor é **ineficaz** ao facilitar a aula para promover a compreensão.

MÉDIO

Nesta sala de aula, o professor é **algo eficaz** ao facilitar a aula para promover a compreensão.

ALTO

Nesta sala de aula, o professor é **eficaz** ao facilitar a aula para promover a compreensão.

3.1 ?

O professor articula explicitamente os objetivos da aula e relaciona as atividades da turma com os objetivos

O professor **não afirma** ou **escreve** no quadro o(s) objetivo(s) da aula nem se consegue deduzir qual é este a partir das atividades da aula.

Por exemplo: Durante toda a aula, os alunos trabalham de forma autônoma nos seus cadernos. Nada é visível no quadro e o professor passa o tempo da aula a circular e a verificar o trabalho dos alunos. O professor não indica um objetivo da aula e é difícil inferir um objetivo da aula a partir das atividades

O professor **declara explicitamente** e/ou **escreve** um objetivo amplo da aula OU o objetivo **não é explicitamente** indicado e/ou escrito, mas pode ser deduzido das atividades da aula.

Por exemplo: O professor diz: "Hoje vamos aprender sobre estatística", ou "Vamos concentrar-nos na escrita", sem dar mais pormenores.

Alternativamente, as atividades da aula podem concentrar-se de forma clara em encontrar a moda de um conjunto de dados, mas o professor não articula explicitamente o objetivo.

O professor **afirma explicitamente** e/ou **escreve** um objetivo de aula específico (por exemplo, uma meta de aprendizado) e as atividades da aula alinham-se com o objetivo declarado.

Por exemplo: Perto do início da aula, o professor diz: "Hoje vamos aprender a encontrar a moda de um conjunto de dados." Cada atividade da aula está claramente relacionada com este objetivo.

3.2 ?

O professor explica o conteúdo através de várias formas de representação

O professor **explica** o conteúdo com **uma forma de representação** OU o conteúdo simplesmente **não é explicado**.

Por exemplo: O professor diz: "Para encontrar a área de uma circunferência, multiplica-se Pi pela raiz quadrada do raio" e não fornece uma representação escrita ou visual deste processo. Ou, numa aula de biologia, o professor explica verbalmente a função de um microscópio sem utilizar qualquer representação escrita ou outra forma visual para facilitar a compreensão dos alunos.

Em alternativa, o professor não proporciona qualquer explicação do conteúdo.

O professor **explica** o conteúdo através de **duas** formas de representação.

Por exemplo: Enquanto ensina a equação para encontrar a área de uma circunferência, o professor explica verbalmente que o raio é "metade de uma circunferência" e proporciona uma representação visual deste fato ao desenhar um diagrama no quadro. Ou, numa aula de biologia, um professor explica verbalmente a função de um microscópio e as suas diferentes partes. Mais tarde, o professor aponta para um diagrama que mostra as diferentes partes de uma célula microscópica no quadro.

O professor **explica** o conteúdo através de **três ou mais** formas de representação.

Por exemplo: Enquanto ensina a equação para encontrar a área de um círculo, o professor explica verbalmente e escreve no quadro que o raio é "metade de uma circunferência". Além disso, o professor desenha um diagrama no quadro a mostrar o raio de uma circunferência. Ou, numa aula de biologia, um professor explica verbalmente a função de um microscópio e as suas diferentes partes. O professor demonstra então como utilizar um microscópio utilizando um instrumento da vida real. Mais tarde na aula, o professor aponta para um diagrama de uma célula no quadro.

3.3 ?

O professor estabelece ligações na aula que se relacionam com outros conhecimentos do conteúdo, a vida quotidiana dos alunos ou questões do mundo real

O professor **não associa** o que está sendo ensinado a outros conhecimentos do conteúdo, à vida quotidiana dos alunos ou a questões do mundo real. O professor pode utilizar exemplos relacionados com outros conteúdos, a vida dos alunos ou questões do mundo real, mas o professor não tenta associá-los à atividade de aprendizagem.

Por exemplo: Durante uma aula de química, o professor descreve as diferentes causas da poluição atmosférica, mas não as relaciona com a vida quotidiana dos alunos nem com questões do mundo real.

Em alternativa, o professor diz: "Lembram-se que ontem aprendemos a traduzir formas? Hoje vamos aprender a encontrar a moda de um conjunto de dados", sem tentar associar o que está a ser ensinado a outros conhecimentos do conteúdo.

O professor **pode tentar associar** a aula a outros conhecimentos do conteúdo, à vida quotidiana dos alunos ou a questões do mundo real, mas as associações são **superficiais, confusas ou pouco claras**.

Por exemplo: Durante uma aula de química, o professor descreve as diferentes causas da poluição atmosférica. O professor diz: "Os gases de escape dos veículos são uma das causas da poluição atmosférica, que pode causar muitos problemas." A associação à vida dos alunos ou a questões do mundo real é superficial e inespecífica.

Em alternativa, o professor diz: "Lembram-se de ontem, quando aprendemos a agrupar dados? Agora, vamos encontrar a moda do nosso conjunto de dados." Ao explicar como encontrar a moda, o professor não relaciona o processo com o conteúdo da aula anterior.

O professor **associa** de forma significativa a aula a outros conhecimentos do conteúdo, à vida quotidiana dos alunos ou a questões do mundo real.

Por exemplo: Durante uma aula de química, o professor relaciona as causas da poluição atmosférica à vida quotidiana dos alunos e a questões do mundo real. O professor diz: "Os gases de escape dos veículos causam problemas no nosso ambiente. Na nossa cidade, a fumaça do combustível polui o ar, a água e o solo." As associações entre a lição e o conhecimento do conteúdo, a vida quotidiana dos alunos e/ou questões do mundo real são claras.

Alternativamente, o professor associa a aula ao conteúdo aprendido numa aula anterior sobre estatística ao dizer: "Lembram-se de ontem, quando recolhemos dados sobre o que cada aluno comeu ao almoço e encontramos a média dos dados? Hoje vamos aprender a encontrar a moda. A moda é outra estatística resumida que representa um valor típico no nosso conjunto de dados."

3.4 ?

O professor exemplifica demonstrando ou pensando em voz alta⁵

O professor **não exemplifica**.

Por exemplo: O professor passa a aula inteira a discursar e não há atividades processuais para o professor exemplificar, ou o professor atribui trabalho individual, mas não o exemplifica para os alunos.

O professor **exemplifica parcialmente** a atividade de aprendizagem.

Por exemplo: Numa aula de matemática, o professor demonstra como desenhar um gráfico de barras, mas não esclarece como é que os dados foram extraídos do texto para criar o gráfico de barras. Ou, numa aula de línguas, o professor mostra aos alunos como escrever a sua morada e a data numa carta formal, mas não exemplifica outras regras ou características da escrita formal de cartas (por exemplo, a utilização de uma saudação).

O professor **exemplifica** a atividade de aprendizagem, demonstrando todas as partes do procedimento ou demonstrando o procedimento e pensando em voz alta.

Por exemplo: O professor mostra formas de resolver um problema de matemática (demonstra um procedimento) e, enquanto o faz, diz o que está a pensar em cada passo (pensa em voz alta). Ou, se os alunos estiverem a calcular a área de uma circunferência, o professor mostra cada passo (demonstração completa de um procedimento) com diagramas visuais ou outros materiais locais e diz o que está a pensar em cada passo.

⁵ A exemplificação pode ocorrer a qualquer momento da lição (inclusive no final). Se a atividade de aprendizagem for de natureza procedimental, a exemplificação incluirá uma demonstração do procedimento para que os alunos observem; no entanto, se a atividade se concentrar no desenvolvimento de uma competência de raciocínio, um modelo completo incluirá um raciocínio em voz alta. Uma ação é considerada uma exemplificação se o professor demonstrar/executar procedimentos ou processos de raciocínio relacionados com uma atividade de aprendizagem.

INSTRUÇÃO

VERIFICAÇÕES DA COMPREENSÃO

O professor verifica a compreensão da maioria dos alunos.

O professor verifica a compreensão para garantir que a maioria dos alunos compreendeu o conteúdo da aula. Além disso, o professor adapta o ritmo da aula para proporcionar aos alunos oportunidades adicionais de aprendizado. Esta prática pode ser observada na sala de aula através dos seguintes comportamentos:

Pontuação

1

2

3

4

5

Intervalo de qualidade do comportamento

BAIXO

MÉDIO

ALTO

Nesta sala de aula, o professor **não verifica** a compreensão de nenhum aluno.

Nesta sala de aula, o professor é eficaz ao verificar a compreensão de **apenas alguns** alunos.

Nesta sala de aula, o professor é eficaz na verificação da compreensão da **maioria** dos alunos.

4.1 ?

O professor faz perguntas, dá pistas ou usa outras estratégias para determinar o nível de compreensão dos alunos

O professor **não faz perguntas** nem dá pistas aos alunos ou, quando o faz, a turma responde em sincronia, o que é aceite sem mais verificação de compreensão.

Por exemplo: Ao explicar um conceito, o professor pergunta: "Todos vocês compreendem como identificar um ângulo côncavo?" Os alunos respondem em uníssono: "Sim, compreendemos." Ou o professor pergunta: "Este é um ângulo côncavo, certo?" depois de desenhar um ângulo no quadro. A turma ou um aluno responde: "Sim, é".

O professor **faz perguntas, dá pistas ou usa outras estratégias eficazes** para determinar o nível de compreensão de apenas alguns alunos.

Por exemplo: O professor pergunta: "Quem é que é capaz de me dar um exemplo de um ângulo côncavo?" Apenas alguns alunos respondem, levantando a mão, sendo um grupo do qual o professor chama 1 ou 2 alunos para dar uma resposta.

Alternativamente, o professor **faz a pergunta, mas não pede aos alunos que levitem a mão como resposta**, permitindo, em vez disso, que os alunos deem voluntariamente as suas respostas.

O professor **faz perguntas, dá pistas ou usa outras estratégias eficazes** para determinar o nível de compreensão da maioria dos alunos.

Por exemplo: O professor diz: "Ponham a mão no ar se concordam com a seguinte afirmação: Um ângulo côncavo é um ângulo superior a 180 graus." O professor também pede aos alunos que demonstrem os seus conhecimentos, fazendo com que todos os alunos partilhem as suas respostas (por exemplo, pedindo a cada aluno que partilhe o seu desenho de um ângulo côncavo).

4.2 ?

O professor monitora a maioria dos alunos durante o trabalho individual ou de grupo⁶

O professor **não monitora** os alunos quando estão a trabalhar de forma independente ou em grupos.

Por exemplo: O professor senta-se na sua mesa ou permanece de pé à frente da turma enquanto os alunos estão a trabalhar.

O professor **monitora alguns alunos** quando estão a trabalhar de forma independente ou em grupos, para verificar a sua compreensão.

Por exemplo: O professor observa alguns trabalhos dos alunos para verificar a sua precisão, ouve algumas discussões quando os alunos trabalham em grupos, explica conceitos ou faz perguntas.

O professor **monitora sistematicamente a maioria dos alunos**, circulando pela sala de aula e abordando os alunos individualmente ou em grupos, para verificar a sua compreensão.

Por exemplo: Quando os alunos trabalham, o professor anda pela sala, aproximando-se sistematicamente dos alunos ou dos grupos, para observar o trabalho da maioria dos alunos, ouvir a maioria das discussões de grupo, explicar conceitos e/ou fazer perguntas.

4.3 ?

O professor adapta o ensino ao nível dos alunos

O professor **não adapta** o ensino aos alunos e continua a seguir o currículo mesmo quando os alunos indicam que não são capazes de acompanhar.⁷

O professor **adapta ligeiramente o ensino, mas essa adaptação é breve e superficial.**

Por exemplo: Enquanto os alunos completam uma série de equações que envolvem a multiplicação de números decimais, o professor repara que não incluem os pontos decimais nas suas respostas. Em resposta, o professor relembra brevemente a turma de incluir os pontos decimais nas suas respostas. Ou quando um professor pede a um aluno para explicar a função do esqueleto humano central (axial) e o aluno tem dificuldade em recordar este fato, o professor diz ao aluno para consultar uma seção do seu manual.

O professor **adapta substancialmente o ensino aos alunos**, proporcionando-lhes mais oportunidades de aprender. O professor pode ainda apresentar as informações de formas diferentes para ajudar os alunos a compreenderem melhor o conceito que está a ser ensinado. O professor também pode proporcionar tarefas mais desafiadoras para os alunos que já têm um conhecimento avançado.

Por exemplo: Enquanto os alunos completam uma série de equações que envolvem a multiplicação de números decimais, o professor repara que não incluem os pontos decimais nas suas respostas. Em resposta, o professor interrompe brevemente a atividade e revê o processo de multiplicação de números decimais antes de continuar a atividade. Ou quando um professor pede a um aluno para explicar a função do esqueleto humano central (axial) e um aluno tem dificuldade em recordar este fato, o professor utiliza um modelo visual ou uma imagem para rever o seu papel no corpo humano.

Alternativamente, se o professor verificar que um aluno já completou a atividade com sucesso, pode dar-lhe outra atividade mais desafiante para completar enquanto espera pelo resto da turma.

⁶ Este comportamento é classificado como N/A se não houver um grupo observável ou trabalho independente.

⁷ Mesmo que não haja necessidade explícita de adaptação, se o professor não adaptar o ensino, esse comportamento é classificado como baixo.

O professor dá feedback para aprofundar a compreensão do aluno.

O professor proporciona comentários específicos ou pistas⁸ para ajudar a identificar equívocos, compreender os sucessos e orientar os processos de raciocínio para promover a aprendizagem. Esta prática pode ser observada na sala de aula através dos seguintes comportamentos:

Pontuação

1

2

3

4

5

Intervalo de
qualidade do
comportamento

BAIXO

MÉDIO

ALTO

Nesta sala de aula, o professor é **ineficaz** ao dar feedback para aprofundar a compreensão dos alunos.

Nesta sala de aula, o professor é **algo eficaz** ao dar feedback para aprofundar a compreensão dos alunos.

Nesta sala de aula, o professor é **altamente eficaz** ao dar feedback para aprofundar a compreensão dos alunos.

5.1 ?

O professor faz comentários específicos ou dá pistas que ajudam a esclarecer as dúvidas dos alunos

O professor **não** fornece aos alunos comentários/pistas sobre os seus equívocos OU os comentários fornecidos são simples declarações avaliativas (por exemplo, "Isso está incorreto").

Por exemplo: Quando um aluno responde incorretamente à pergunta de um professor, este responde, dizendo: "Essa não é a resposta correta" e segue em frente. Em alternativa, o professor não reconhece a resposta incorreta do aluno e passa a perguntar a outro aluno, dizendo: "Não. Mais alguém?" sem dar feedback.

O professor **fornece** aos alunos comentários gerais ou superficiais sobre os seus equívocos.

Por exemplo: Numa aula de matemática, o professor diz: "Se esqueceu de incluir o sinal de menos", sem dar mais informações ou pistas. Numa aula de línguas, o professor diz: "Lembre-se de usar um apóstrofe quando escrever a palavra 'Let's' na tua frase", sem explicar porque é que o apóstrofe é necessário.

O professor **proporciona** aos alunos comentários/pistas específicos que **contêm** informações substanciais que ajudam a esclarecer os equívocos.

Por exemplo: Numa aula de matemática, o professor diz: "Lembra-se do que acontece quando multiplicamos um número positivo por um negativo? Vamos ver as suas anotações. Agora, vamos ver a sua resposta. O que precisa mudar para encontrar a resposta correta?" Numa aula de línguas, o professor diz: "Olha para a palavra 'lets' na tua frase. O que é que isso significa? Lembra-se do que temos de fazer quando usamos contrações? O que é que precisa ser incluído?"

5.2 ?

O professor faz comentários específicos ou dá pistas que ajudam a identificar os seus sucessos

O professor **não** fornece aos alunos comentários/pistas sobre os seus sucessos OU os comentários fornecidos são simples declarações avaliativas (por exemplo, "Isso está correto").

Por exemplo: Quando um aluno responde corretamente à pergunta de um professor, este responde, dizendo: "Está correto" e segue em frente. Alternativamente, o professor não reconhece a resposta correta do aluno e passa a fazer uma pergunta a outro aluno sem dar feedback.

O professor **fornece** aos alunos comentários gerais ou superficiais/ superficiais sobre os seus sucessos.

Por exemplo: Se os alunos estiverem a desenhar um gráfico de barras, o professor diz: "Fez um bom trabalho com o teu gráfico de barras" ou "O seu gráfico de barras está bem organizado", sem especificar o que esse aluno em particular fez bem.

O professor **fornece** aos alunos comentários/pistas específicos que **contêm** informações substanciais que ajudam a identificar os sucessos.

Por exemplo: Se os alunos estiverem desenhando um gráfico de barras, o professor diz: "Fez um bom trabalho na construção deste gráfico de barras. Os seus eixos horizontais e verticais estão claramente marcados, igualmente espaçados e corretamente rotulados." Ou o professor destaca o trabalho de um aluno e diz à turma: "Olhem para o trabalho do vosso colega. Veem como este aluno utilizou intervalos maiores no eixo horizontal para ter menos barras?" e depois explica como o aluno utilizou intervalos maiores para representar os dados de forma mais eficiente.

⁸ As pistas são informações, como pistas ou perguntas de orientação, dadas pelo professor e que incentivam os alunos a pensarem nos equívocos ou a identificarem os sucessos.

INSTRUÇÃO

PENSAMENTO CRÍTICO

O professor desenvolve as competências de raciocínio crítico dos alunos. O professor desenvolve as competências de raciocínio crítico dos alunos, incentivando-os a analisar ativamente o conteúdo. Esta prática pode ser observada na sala de aula através dos seguintes comportamentos:

Pontuação

1

2

3

4

5

Intervalo de qualidade do comportamento

BAIXO

MÉDIO

ALTO

*Nesta sala de aula, o professor é **ineficaz** no desenvolvimento de habilidades de raciocínio crítico.*

*Nesta sala de aula, o professor é **algo eficaz** no desenvolvimento de competências de raciocínio crítico.*

*Nesta sala de aula, o professor é **eficaz** no desenvolvimento de competências de raciocínio crítico.*

6.1 ?

O professor faz perguntas de resposta aberta

que requerem raciocínio, explicação ou generalização ou têm mais de uma resposta correta

O professor **não faz perguntas de resposta aberta OU faz apenas uma pergunta de resposta aberta**. O professor pode fazer perguntas de resposta fechada com uma resposta predeterminada.

Por exemplo: Numa aula de matemática, o professor pergunta: "Qual é maior, $\frac{3}{4}$ ou 83%?" Ou, numa aula de biologia, o professor pergunta: "Quem é que é capaz de dizer o nome da molécula com que uma enzima reage?"

O professor **faz pelo menos 2 perguntas de resposta aberta aos alunos, mas não se baseia nas respostas dos alunos, OU o professor faz 2 perguntas de resposta aberta e 1 delas é um seguimento da resposta de um aluno.**

Por exemplo: Numa aula de biologia, o professor pergunta: "Porque é que as enzimas são importantes?" Mais tarde, na aula, o professor pergunta: "Que fatores afetam a atividade enzimática?" Ou, numa aula de línguas, o professor pergunta: "Têm exames na próxima semana. Estão mais preocupados em relação a quê?" Depois de um aluno responder, o professor então pergunta: "O que é que vai fazer esta semana para se preparar para o exame?"

O professor **faz aos alunos 3 ou mais perguntas de resposta aberta E desenvolve pelo menos 1 dessas respostas**, pedindo aos alunos que justifiquem o seu raciocínio, expliquem melhor ou esclareçam as suas ideias.

Por exemplo: Numa aula de química, o professor pergunta: "Como é que podemos preparar esta experiência científica?" Mais tarde, na aula, o professor pergunta: "O que é que acha que vai acontecer nesta experiência?" Depois de o aluno responder, o professor continua, ao perguntar: "Porque é que acha isso?"

6.2 ?

O professor propõe atividades de raciocínio que requerem que os alunos

analisem ativamente o conteúdo, em oposição à simples recepção de informação ou ao desenvolvimento da fluência (ou seja, aprendido mecânico)

O professor **não proporciona tarefas de raciocínio**. As aulas sem tarefas de raciocínio incluem aquelas em que os alunos simplesmente ouvem o professor ou realizam tarefas rotineiras.

Para ver exemplos, consulte a tabela de atividades de raciocínio na próxima página.

O professor **proporciona tarefas de raciocínio superficiais**. As tarefas de raciocínio superficiais são tarefas como combinar conjuntos de objetos, identificar conceitos ou peças fundamentais de informação, assim como comparar e contrastar características. Também incluem a aplicação de informações ou técnicas aprendidas a tarefas semelhantes às que o professor já demonstrou.

Para ver exemplos, consulte a tabela de atividades de raciocínio na próxima página.

O professor **proporciona tarefas de raciocínio substanciais**. As tarefas de raciocínio substancial podem incluir os alunos a fazer previsões, identificar padrões, fazer ligações e interpretar informações. Incluem também o fato de os alunos aplicarem a informação ou as técnicas aprendidas a novas tarefas que o professor não tenha demonstrado, fazendo inferências, avaliando, concebendo ou criando com base na informação aprendida.

Para ver exemplos, consulte a tabela de atividades de raciocínio na próxima página

6.3 ?

Os alunos realizam tarefas de raciocínio

Os alunos **não realizam tarefas de raciocínio**.

Para ver exemplos, consulte a tabela de atividades de raciocínio na próxima página.

Menos de dois terços dos alunos da turma realizam tarefas de raciocínio.

Para ver exemplos, consulte a tabela de atividades de raciocínio na próxima página.

A maioria dos alunos realiza tarefas de raciocínio.

Para ver exemplos, consulte a tabela de atividades de raciocínio na próxima página.

6.4 ?

Os alunos explicam o seu raciocínio ao professor ou fazem perguntas abertas

Os alunos **não explicam o seu raciocínio ao professor durante as atividades da aula, nem fazem perguntas de resposta aberta**. Respondem a perguntas e/ou contribuem para as discussões de forma breve, dizendo "sim" ou "não" ou apresentando um simples fato.

Por exemplo: Numa aula de matemática, o professor pergunta: "Qual é a probabilidade de sair dois seis quando se lançam dois dados?" O aluno responde: "1/36", mas não explica como calculou a resposta. Ou, numa aula de ciências, o professor diz: "Quais são as três escalas de temperatura atualmente em utilização?" O aluno responde: "Celsius, Kelvin e Fahrenheit", mas não explica por que razão são aplicadas escalas diferentes.

Os alunos **explicam o seu raciocínio ao professor durante as atividades da aula ou fazem perguntas de resposta aberta, embora aconteça com pouca frequência (apenas uma vez)**.

Por exemplo: Um aluno explica como calculou a resposta a um problema de matemática ao dizer: "Calculei que a probabilidade de sair dois seis quando são lançados dois dados é de 1/36 ao multiplicar a probabilidade de sair um seis quando um dado é lançado pelo mesmo número. Portanto, multipliquei 1/6 x 1/6 e isso deu-me a resposta 1/36." Ou, durante uma aula de ciências, um aluno pergunta: "Porque é que existem escalas diferentes para medir a temperatura?"

Os alunos **explicam frequentemente o seu raciocínio ao professor durante as atividades da aula ou fazem perguntas de resposta aberta (mais do que uma vez)**.

Por exemplo: Um aluno explica como calculou a resposta a um problema de matemática ao dizer: "Calculei que a probabilidade de sair dois seis quando são lançados dois dados é de 1/36 ao multiplicar a probabilidade de sair um seis quando um dado é lançado pelo mesmo número. Portanto, multipliquei 1/6 x 1/6 e isso me deu a resposta 1/36." Outro aluno explica a sua abordagem a encontrar a resposta ao dizer: "Resolvi o problema ao desenhar uma tabela com todos os resultados possíveis do lançamento de dois dados. Calculei que havia 36 combinações possíveis e que apenas uma dessas combinações era de dois seis."

Tabela de tarefas de raciocínio

Estes exemplos destinam-se a ajudar os observadores a decifrar o que constitui uma tarefa de reflexão e a diferenciar os níveis de qualidade. É importante ter em conta que estes exemplos não são abrangentes. Além disso, o contexto e os níveis de aprendizagem dos alunos devem ser avaliados consideravelmente ao pontuar os comportamentos nos pontos 6.2 e 6.3.

Aulas de línguas	BAIXO	MÉDIO	ALTO
1. Understanding text structure	Os alunos copiam um exemplo de uma crítica de um livro nos seus cadernos.	O professor explica a estrutura de uma crítica de um livro e pede aos alunos que leiam um exemplo e identifiquem as diferentes partes (por exemplo, introdução, corpo, avaliação, conclusão).	O professor dá aos alunos três exemplos diferentes de uma crítica de um livro. Em seguida, o professor pede aos alunos que analisem as características estruturais comuns das críticas (por exemplo, introdução, corpo, avaliação, conclusão). Em seguida, os alunos são convidados a escrever a sua própria crítica do livro seguindo a estrutura.
2. Escrever cartas	O professor dá uma aula sobre a escrita de cartas e escreve no quadro uma lista de razões pelas quais os alunos podem querer escrever uma carta. O professor diz então aos alunos para copiarem a lista para os seus cadernos.	O professor trabalha com os alunos para criar uma lista de razões pelas quais se pode escrever uma carta, escrevendo os exemplos no quadro. O professor pede então aos alunos que copiem a lista para os seus cadernos e que adicionem uma razão adicional para escreverem uma carta.	Durante uma aula sobre a escrita de cartas, depois de introduzir o tema, o professor diz: "Pensem todos durante dois minutos em pelo menos três razões para escreverem uma carta e escrevam-nas no vosso caderno. Em seguida, vão partilhar com o resto da turma as razões pelas quais podem querer escrever uma carta."
3. Capacidade de escuta	O professor explica o que se entende por audição formal e informal e escreve definições destes termos no quadro. Em seguida, é pedido aos alunos que copiem as definições para os seus cadernos.	Depois de explicar o que se entende por audição formal e informal, o professor dá um exemplo de cada uma. Em seguida, é pedido aos alunos que escrevam nos seus cadernos exemplos de situações em que tenham escutado de forma formal e informal.	Depois de explicar o que se entende por audição formal e informal, o professor enumera uma série de cenários diferentes no quadro. Em seguida, o professor pede aos alunos que escrevam nos seus cadernos se cada cenário é um exemplo de audição casual ou formal e que, para cada exemplo, escrevam uma razão que os leve a pensar assim. Os alunos partilham depois o seu trabalho e as justificativas com o seu parceiro
Aulas de matemática	BAIXO	MÉDIO	ALTO
1. Aprender a representar graficamente equações algébricas	Numa aula de álgebra, os alunos ouvem o professor explicar o processo de representação gráfica de equações e depois copiam exemplos do quadro.	Numa aula de álgebra, o professor escreve uma equação e depois aplica-a a um gráfico cartesiano. Depois de explicar o processo, o professor pede aos alunos que desenhem várias equações nos seus cadernos.	Numa aula de álgebra, o professor escreve uma equação e depois aplica-a a um gráfico cartesiano. Em seguida, o professor pede aos alunos que trabalhem em pares para interpretar o gráfico da equação, relacionando os parâmetros da equação com o gráfico. Depois de discutir o processo com a turma, o professor pede aos alunos que escrevam a sua própria equação e a representem num gráfico.
2. Aprender sobre probabilidade	Os alunos escutam o professor explicar o conceito de probabilidade e, em seguida, copiam exemplos de palavras utilizadas para descrever a possibilidade de um acontecimento ocorrer (por exemplo, impossível, mesmo possível, certo).	O professor pede aos alunos para copiarem exemplos de palavras utilizadas para descrever a possibilidade de um acontecimento ocorrer (por exemplo, impossível, mesmo possível, certo). O professor descreve então um acontecimento e pede aos alunos que escolham a palavra que melhor descreve a sua probabilidade de ocorrência (por exemplo, o professor pergunta aos alunos: "Qual é a probabilidade de atirar uma moeda ao ar e obter cara?").	O professor pede aos alunos para copiarem exemplos de palavras utilizadas para descrever a possibilidade de um acontecimento ocorrer (por exemplo, impossível, mesmo possível, certo). O professor pede aos alunos que deem os seus próprios exemplos de acontecimentos que representem cada palavra (por exemplo, o professor pergunta aos alunos: "Quem é que é capaz de me dar um exemplo de um acontecimento 'impossível'?"). Em seguida, o professor pergunta à turma se concordam ou discordam dos exemplos dados.
3. Determinar a área de um prisma retangular	No quadro, o professor calcula a área da superfície de um prisma retangular e depois pede aos alunos que copiem a informação para os seus cadernos	Depois de explicar como encontrar a área da superfície de um prisma retangular, o professor desenha um prisma no quadro, dá as medidas e faz com que os alunos usem a fórmula que conhecem para determinar a área.	O professor desenha as medidas de um prisma retangular no quadro e explica que a turma vai determinar a área da superfície da forma. O professor pede aos alunos que discutam em pares como é que a resposta pode ser encontrada. O professor pede então aos alunos que partilhem as suas ideias e, a partir desta discussão, a turma obtém uma fórmula.
4. Métodos de seleção com fatoração	O professor explica e exemplifica no quadro, utilizando um diagrama, como utilizar uma árvore de fatores para determinar os fatores primos do número 48. Em seguida, os alunos copiam o mesmo diagrama para os seus cadernos.	Depois de explicar e exemplificar, utilizando um diagrama, como utilizar uma árvore de fatores para determinar os fatores primos do número 48, o professor pede aos alunos que se dirijam ao quadro para aplicar o método utilizando números diferentes (por exemplo, 90).	O professor explica e exemplifica no quadro, utilizando um diagrama, como utilizar uma árvore de fatores para determinar os fatores primos do número 48. O professor pede então aos alunos que trabalhem com o seu parceiro para determinar outro método para encontrar os fatores primos do número 48. Mais tarde, os alunos são convidados a partilhar o seu método com a turma.

Tabela de tarefas de raciocínio - continuação

Aulas de Ciências	BAIXO	MÉDIO	ALTO
1. Biologia Aprender sobre as células	Os alunos copiam um diagrama de uma célula vegetal para os seus cadernos.	Depois de descrever as partes de uma célula vegetal e as suas funções, o professor pede aos alunos que façam corresponder as partes de uma célula vegetal às suas funções numa ficha de trabalho.	Depois de descrever as partes de uma célula vegetal e as suas funções, o professor pede aos alunos que escrevam um parágrafo que descreva a diferença entre uma célula vegetal e uma célula humana.
2. Biologia Utilizar aparelhos de laboratório	O professor mostra aos alunos diferentes aparelhos de laboratório na frente da turma enquanto os alunos ouvem e tomam notas.	O professor pede aos alunos que identifiquem e discutam o que sabem sobre diferentes aparelhos de laboratório, como um frasco de amostras, uma balança de escala ou uma lupa.	O professor dá novos aparelhos de laboratório aos alunos e pede-lhes que os explorem e tentem descobrir a sua função. Os alunos documentam as suas experiências e descobertas
3. Química Compreender as propriedades dos sais	O professor demonstra uma experiência para mostrar se diferentes sais são insolúveis ou solúveis. O professor escreve os resultados e uma conclusão no quadro, que os alunos copiam para os seus cadernos.	O professor demonstra uma experiência para mostrar se diferentes sais são insolúveis ou solúveis. O professor escreve então os resultados e uma conclusão no quadro, que os alunos copiam para os seus cadernos. Em seguida, o professor pede aos alunos que realizem exatamente a mesma experiência em pequenos grupos, mas não acompanha esta atividade com qualquer debate.	O professor pede aos alunos que realizem uma experiência para mostrar se diferentes sais são insolúveis ou solúveis. O professor pede aos alunos que descrevam o que observaram e que registrem os resultados nos seus cadernos. Em seguida, os alunos discutem e interpretam os resultados com o seu parceiro e escrevem uma conclusão para mostrar a sua compreensão da experiência.
4. Química Aprender sobre materiais residuais	O professor pede aos alunos que leiam em voz alta uma página do seu manual de ciências que descreve diferentes tipos de materiais residuais, como os resíduos sólidos e os resíduos perigosos.	O professor escreve no quadro os diferentes tipos de materiais residuais, como os resíduos sólidos e os resíduos perigosos. Em seguida, o professor escreve uma lista de exemplos de resíduos e pede aos alunos que os classifiquem.	Depois de aprenderem sobre os diferentes tipos de materiais residuais, os alunos são convidados a trabalhar em grupos para identificar os materiais residuais e as fontes de resíduos na sua escola. Em seguida, desenvolvem estratégias e um plano para minimizar os resíduos na sua escola e apresentam as suas ideias à turma.
5. Física Converter entre escalas de temperatura	O professor escreve no quadro a fórmula de conversão entre as escalas de temperatura Celsius e Kelvin. O professor apresenta um exemplo de conversão entre estas duas escalas, que os alunos copiam para os seus cadernos.	O professor escreve no quadro a fórmula de conversão entre as escalas de temperatura Celsius e Kelvin. Em seguida, o professor pede aos alunos que apliquem a fórmula a uma série de exemplos diferentes escritos no quadro.	O professor escreve no quadro a fórmula de conversão entre as escalas de temperatura Celsius e Kelvin. Em seguida, o professor pede aos alunos que apliquem a fórmula a uma série de exemplos diferentes escritos no quadro. Mais tarde, é pedido aos alunos que criem uma tabela para indicar as vantagens e desvantagens da utilização das diferentes escalas.
6. Física Compreender os tipos de erros de medição	O professor explica os diferentes tipos de erros nas medições (por exemplo, aleatórios, sistemáticos e "erros") e os alunos escutam.	O professor explica os diferentes tipos de erros de medição (por exemplo, aleatórios, sistemáticos e "erros"). Em seguida, o professor descreve diferentes exemplos de erros e pede aos alunos que identifiquem o tipo de erro.	O professor explica os diferentes tipos de erros de medição (por exemplo, aleatórios, sistemáticos e "erros"). Em seguida, o professor pede aos alunos para escrever diferentes exemplos de tipos de erros e formas de os minimizar.

COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS

AUTONOMIA

PERSEVERANÇA

COMPETÊNCIAS SOCIAIS E DE COLABORAÇÃO



O professor permite que os alunos façam escolhas e incentiva-os a participarem na aula.

O professor proporciona aos alunos oportunidades de fazerem escolhas e assumirem papéis significativos na sala de aula. Os alunos aproveitam estas oportunidades, voluntariando-se para assumir funções e expressando as suas ideias e opiniões durante a aula. Esta prática pode ser observada na sala de aula através dos seguintes comportamentos:

Pontuação

1

2

3

4

5

Intervalo de qualidade do comportamento

BAIXO

MÉDIO

ALTO

Nesta sala de aula, o professor é **ineficaz** no desenvolvimento da autonomia dos alunos.

Nesta sala de aula, o professor é **algo eficaz** no desenvolvimento da autonomia dos alunos.

Nesta sala de aula, o professor é **eficaz** no desenvolvimento da autonomia dos alunos.

7.1 ?

O professor proporciona escolhas aos alunos

O professor **não proporciona explicitamente opções** aos alunos. O professor decide como as atividades de aprendizagem devem ser concluídas, sem proporcionar opções diferentes de como os alunos podem abordar a tarefa.

Por exemplo: É pedido aos alunos para completarem um conjunto de exercícios de equações matemáticas seguindo um conjunto de passos prescritos. Ou o professor diz aos alunos para escreverem uma redação argumentativa com um parceiro sem dar qualquer escolha relativa à pessoa com quem o aluno vai trabalhar ou ao tema.

O professor **proporciona explicitamente aos alunos pelo menos uma escolha superficial** que não esteja relacionada com o objetivo de aprendizagem.

Por exemplo: O professor permite que os alunos escolham a ordem em que devem completar as atividades (por exemplo, completar um conjunto de equações matemáticas ou praticar as tabuadas de forma independente) ou escolher o seu próprio parceiro quando lhe é pedido que escreva um ensaio argumentativo.

O professor **proporciona explicitamente aos alunos pelo menos uma escolha substantiva** que está relacionada com o objetivo de aprendizagem.

Por exemplo: O professor permite que os alunos utilizem os seus próprios métodos para resolver equações matemáticas (por exemplo, utilizando materiais concretos, diagramas ou fórmulas escritas) ou permite que os alunos escolham o problema matemático a resolver entre vários exemplos. Ou o professor permite que os alunos escolham o tema do seu ensaio argumentativo ou optem entre escrever um ensaio, dar uma palestra ou fazer uma apresentação visual.

7.2

O professor proporciona aos alunos oportunidades de desempenhar papéis na sala de aula

O professor **não proporciona aos alunos oportunidades de desempenhar papéis** na sala de aula.

Por exemplo: A aula é principalmente baseada em palestras e altamente estruturada e a participação dos alunos limita-se à cópia de informações. Nesta aula os alunos nunca têm a oportunidade de ir ao quadro ou de ler um texto em voz alta.

O professor **proporciona aos alunos oportunidades de desempenharem papéis** na sala de aula, mas de forma limitada.

Por exemplo: Os alunos registram a presença, atribuem tarefas, distribuem materiais ou escrevem no quadro. As funções limitadas incluem também tarefas de limpeza, como limpar o quadro.

O professor **proporciona aos alunos oportunidades de desempenharem funções significativas** na sala de aula, em que são responsáveis por partes de uma atividade de aprendizagem.

Por exemplo: O professor dá ao aluno a oportunidade de resolver uma equação do quadro e explicar à turma como abordou os principais desafios do problema. Ou o professor pode atribuir a um aluno o papel de tutor dos colegas para ajudar a apoiar aprendizagem aprendizado de outro aluno ou o papel de líder de grupo para ajudar a facilitar a discussão e a participação em grupo.

7.3 ?

Os alunos voluntariam-se para participar na aula

Os alunos **não se voluntariam para participar** na aula.

Apenas alguns alunos se voluntariam para participar, expressando as suas ideias e assumindo funções.

Por exemplo: Quando o professor faz uma pergunta, apenas alguns alunos levantam a mão para responder; mais tarde, quando o professor faz outra pergunta, os mesmos poucos alunos levantam a mão.

Por outro lado, quando o professor pede aos alunos que se levantem se quiserem participar num debate na turma, apenas alguns alunos se levantam e apresentam os seus argumentos à turma.

A maioria dos alunos voluntaria-se para participar, expressando as suas ideias e assumindo funções.

Por exemplo: Quando o professor faz uma pergunta, a maioria dos alunos põe a mão no ar para compartilhar as suas respostas. Os alunos também podem ser voluntários sem que o professor peça (por exemplo, um aluno presta-se a compartilhar uma experiência relacionada quando o professor está a explicar um conceito).

Ou quando o professor pede aos alunos que se levantem se quiserem participar num debate na turma, a maioria dos alunos levanta-se e apresenta os seus argumentos à turma.

O professor promove os esforços dos alunos, tem uma atitude positiva em relação aos desafios e incentiva o estabelecimento de metas.

O professor promove os esforços dos alunos em direção à meta com o objetivo de dominar novas competências ou conceitos, em vez de se concentrar apenas em resultados, inteligência ou competências naturais. Além disso, o professor tem uma atitude positiva em relação aos desafios, enquadrando o fracasso e as frustrações como partes úteis do processo de aprendizado. O professor também incentiva os alunos a estabelecerem metas de curto e/ou longo prazo. Esta prática pode ser observada na sala de aula através dos seguintes comportamentos:

Pontuação

1

2

3

4

5

Intervalo de
qualidade do
comportamento

BAIXO

MÉDIO

ALTO

*Nesta sala de aula, o professor é **ineficaz** no desenvolvimento da perseverança dos alunos.*

*Nesta sala de aula, o professor é **algo eficaz** no desenvolvimento da perseverança dos alunos.*

*Nesta sala de aula, o professor é **eficaz** no desenvolvimento da perseverança dos alunos.*

8.1 ?

O professor reconhece os esforços dos alunos

em vez de se concentrar apenas em resultados, inteligência ou competências naturais.

O professor **não reconhece** os esforços dos alunos. Embora o professor possa elogiar os alunos por "serem espertos" ou "inteligentes", o professor não se concentra nos esforços ou no trabalho dos alunos.

Por exemplo: O professor diz: "Muito bem! É o aluno mais inteligente da turma!" ou "Muito bem! É tão inteligente!"

Nesta sala de aula, **o professor por vezes reconhece** os esforços dos alunos, mas a maioria dos elogios concentra-se nos resultados ou na inteligência dos alunos.

Por exemplo: Quando um aluno tem um bom desempenho num teste, o professor diz: "Bom esforço", ou quando um aluno tenta responder a uma pergunta, mas está incorreto, o professor diz: "Boa tentativa", mas não identifica explicitamente o que os esforços envolveram.

Nesta sala de aula, **o professor reconhece frequentemente** os esforços dos alunos para dominarem novas competências ou conceitos e identifica esses esforços explicitamente.

Por exemplo: Quando os alunos resolvem um problema difícil com o qual estavam a debater-se, o professor elogia e destaca os esforços que fizeram para o resolver. O professor diz: "Fez muitos progressos na sua compreensão de álgebra. Se continuar a praticar e a utilizar as estratégias que aprendemos nas aulas, vai dominá-las muito em breve!"

8.2 ?

O professor tem uma atitude positiva em relação aos problemas dos alunos⁹

O professor **tem uma atitude negativa** em relação aos problemas dos alunos.

Por exemplo: O professor repreende explicitamente os alunos por cometerem erros ou fica impaciente com um aluno por demorar a compreender um novo conceito.

O professor tem **uma atitude neutra em relação aos problemas dos alunos**. Embora o professor não penalize um aluno por cometer erros ou por se debater com um novo conceito, o professor não deixa claro que o insucesso e a frustração são partes normais do processo de aprendizado.

Por exemplo: Quando um aluno comete um erro ao resolver uma equação matemática no quadro, o professor lhe dá a resposta de uma forma neutra (ou seja, não de uma forma zangada ou impaciente).

O professor tem **uma atitude positiva em relação aos problemas dos alunos** e ajuda os alunos a compreenderem que o insucesso e a frustração são partes normais do processo de aprendizado.

Por exemplo: Quando um aluno comete um erro ao resolver uma equação no quadro, o professor diz: "Lembrem-se, não faz mal cometer erros e se sentirem frustrados quando estamos a tentar fazer algo novo! Vamos pensar em como podemos resolver esta equação." O professor também incentiva os alunos a refletirem sobre os diferentes recursos a que podem recorrer para obter ajuda (por exemplo, pedir a um amigo, procurar respostas no manual, utilizar materiais concretos ou diagramas para resolver problemas de matemática).

8.3

O professor incentiva o estabelecimento de metas

O professor **não incentiva** os alunos a estabelecerem metas de curto **OU** longo prazo¹⁰

O professor **incentiva os alunos a estabelecerem metas de curto OU longo prazo**.

Por exemplo: Para o estabelecimento de metas a curto prazo, o professor pergunta: "Quantos capítulos do livro vai ler esta semana?" ou "Quantos elementos da tabela periódica vai memorizar esta semana?" Para o estabelecimento de metas a longo prazo, o professor diz: "Quero que escrevam os progressos que fizeram nos objetivos que estabelecemos no início do ano letivo."

Em alternativa, o professor pode falar sobre a importância de estabelecer metas de uma forma geral.

Por exemplo: O professor diz: "É importante pensarem no que querem fazer quando acabarem a escola." Ou o professor destaca a forma como as personagens de um livro estabeleceram uma meta a curto ou longo prazo para si próprias e como trabalharam para o alcançar.

O professor **incentiva os alunos a estabelecerem metas de curto E longo prazo**. O professor pode fazer referência a metas a longo e a curto prazo ao mesmo tempo, especialmente quando encoraja os alunos a estabelecerem uma meta a curto prazo como parte do seu planeamento para atingir uma meta a longo prazo.

Por exemplo: O professor diz: "Vamos pensar nas metas que estabelecemos para nós próprios no início do ano letivo. O que é que vão fazer esta semana para se aproximarem dessa meta?" OU o professor fala das metas a curto e a longo prazo em separado (como nos exemplos para uma classificação média).

⁹ Estes problemas podem incluir erros, ter nota baixa num teste ou sentir-se frustrado ao tentar perceber um conceito

¹⁰ Short-term goals are goals that students aim to achieve within a month or less, and long-term goals are goals that span a longer timeframe (e.g., over the school year, when they grow up). As metas a curto prazo são metas que os alunos pretendem atingir dentro de um mês ou menos e as metas a longo prazo são metas que abrangem um período mais longo (por exemplo, durante o ano letivo ou quando crescerem).

O professor promove um ambiente colaborativo na sala de aula.

O educador incentiva a colaboração dos alunos entre si e promove as suas competências interpessoais. Os alunos respondem aos esforços do professor ao colaborarem uns com os outros na sala de aula, criando um ambiente sem hostilidade física ou emocional. Esta prática pode ser observada na sala de aula através dos seguintes comportamentos:

Pontuação

1

2

3

4

5

Intervalo de
qualidade do
comportamento

BAIXO

MÉDIO

ALTO

*Nesta sala de aula, o professor é **ineficaz** no desenvolvimento das competências de colaboração dos alunos.*

*Nesta sala de aula, o professor é **algo eficaz** no desenvolvimento das competências de colaboração dos alunos.*

*Nesta sala de aula, o professor é **eficaz** no desenvolvimento das competências de colaboração dos alunos.*

9.1
O professor promove a colaboração entre alunos através da interação entre colegas

O professor **não promove a colaboração** entre os alunos.

Por exemplo: O professor não proporciona oportunidades de trabalho em grupos ou em pares.

O professor **promove a colaboração superficial** dos alunos através do compartilhamento de opiniões, materiais ou ideias.

Por exemplo: O professor pede aos alunos que partilhem os manuais ou que troquem os seus trabalhos com um colega para serem corrigidos.

O professor **promove a colaboração substancial** dos alunos ao pedir que trabalhem juntos para produzirem um produto, ajudarem outro aluno, resolverem um problema, fazerem uma ficha de trabalho ou apresentarem uma nova ideia.

Por exemplo: O professor pede aos alunos para formarem pares ou grupos para realizar uma tarefa que exige colaboração, como planejar uma experiência ou recolher dados e criar um gráfico. Em alternativa, um professor pode pedir a um aluno que compreenda bem um conceito para ajudar outro aluno que esteja a ter dificuldades.

9.2 
O professor promove as competências interpessoais dos alunos

interpessoais dos alunos como a assunção de perspectivas, empatia, regulação das emoções e resolução de problemas sociais¹¹

O professor **não promove as competências interpessoais** dos alunos.

O professor **promove as competências interpessoais** dos alunos de maneira breve ou superficial.

Por exemplo: O professor diz aos alunos para "se ajudarem uns aos outros", pede a um aluno para respeitar as ideias dos outros colegas ou incentiva os alunos a contribuir igualmente durante uma atividade de grupo. Contudo, o professor não explica porque é que esses comportamentos são importantes.

O professor **promove as competências interpessoais dos alunos**, encorajando a tomada de perspectivas, empatia, regulação emocional ou resolução de problemas sociais.

Por exemplo: Quando um aluno é caçoado pelos outros colegas por ter dado uma resposta incorreta, o professor promove a empatia lembrando à turma que toda a gente comete erros e/ou levando-os a refletir sobre como se sentiriam se fossem eles a serem caçados. Quando um professor repare que os alunos estão a tornar-se competitivos, promove a regulação das emoções dizendo: "Não estamos numa competição. Lembrem-se que fazemos todos parte da mesma sala de aula e que nós nos apoiamos mutuamente para aprendermos e darmos o nosso melhor". Depois de ler um texto de um personagem cego, o professor pede aos alunos que imaginem como seria se eles não conseguissem ver. Var mais exemplos na Pergunta Frequente 9.2.

9.3
Os alunos colaboram entre si através da interação entre colegas

Os alunos **não colaboram OU, quando os alunos interagem uns com os outros, demonstram comportamentos negativos.**

Por exemplo: Quando é pedido aos alunos que escolham parceiros para uma atividade, eles não interagem com os colegas e trabalham de forma independente. Podem também apresentar, em qualquer momento durante a aula observada, comportamentos negativos como empurrar, intimidar ou excluir propositadamente um ou mais dos seus colegas.

Os alunos **colaboram superficialmente. Não há manifestações de comportamento negativo.**

Por exemplo: Durante o trabalho em grupo, um aluno pode dominar claramente a discussão, enquanto os outros apenas participam de forma passiva. Em alternativa, os alunos compartilham materiais entre si num grupo, mas realizam a atividade de forma independente e não colaboram uns com os outros na resolução de um problema.

Os alunos **colaboram uns com os outros, trabalhando juntos para produzirem um produto, resolverem um problema, fazerem uma ficha de trabalho ou apresentarem uma nova ideia.** Não há manifestações de comportamento negativo.

Por exemplo: Os alunos trabalham em pares ou grupos para realizar uma tarefa que exige colaboração, como planejar uma experiência ou recolher dados e criar um gráfico. Alternativamente, um aluno que compreende bem um conceito pode ajudar outro aluno que esteja a ter dificuldades.

¹¹ **Assunção de perspectivas:** a capacidade de considerar uma situação de um ponto de vista diferente.

Empatia: a capacidade de reconhecer e compartilhar as emoções de outra pessoa.

Regulação emocional: a capacidade de gerir e responder com eficácia a uma experiência emocional.

Resolução de problemas sociais: o processo pelo qual uma pessoa passa para resolver um problema interpessoal.

Isso pode envolver a aplicação de aspectos de assunção de perspectivas, empatia ou regulação emocional a uma situação social

LISTA DE VERIFICAÇÃO: OUTROS ASPECTOS DA QUALIDADE EDUCACIONAL

Descrição geral

A ferramenta de observação *Teach Secondary* é acompanhada por uma lista de verificação que ajuda a avaliar outros aspectos da inclusão e da qualidade educacional. Embora seja sugerido o uso desta lista de verificação em conjunto com a ferramenta de observação de sala de aula, o seu uso não é obrigatório.

O objetivo desta lista de verificação é 1) identificar o número de alunos com deficiência na sala de aula; 2) captar elementos relacionados com a acessibilidade do ambiente físico; e 3) captar outros elementos relacionados com inclusão educacional, como a disponibilidade de materiais de ensino e aprendizado para todos os alunos. Esses dados podem ser aproveitados em conjunto com os resultados da ferramenta de observação de sala de aula para proporcionar uma visão mais abrangente da qualidade e inclusão da educação oferecida aos alunos.

A lista de verificação inclui um conjunto de perguntas a que os enumeradores devem responder antes de e depois de realizarem as observações. Se a lista de verificação for usada, os enumeradores devem compartilhá-la com os professores assim que chegarem à sala de aula. Os enumeradores devem então completar a primeira seção (Preencher antes da observação da sala de aula) no início da visita e completar a segunda seção (Preencher após a observação da sala de aula) após a conclusão da aula. Algumas das perguntas da segunda seção exigirão sugestões do professor; essas perguntas foram destacadas com asteriscos (*) na lista de verificação.

Um subconjunto das perguntas da lista de verificação concentra-se em captar o número aproximado de alunos com deficiência na sala de aula. Essas perguntas foram adaptadas do *Short Set on Functioning (WG-SS)* do Washington Group. Recomendamos a utilização do conjunto original de itens (*Washington Group/UNICEF Child Functioning Module-Ages 5-17 years*) e respectivos protocolos para recolher dados mais precisos sobre o número de alunos com deficiência na sala de aula.

Lista de verificação: outros aspectos da qualidade educacional

A lista de verificação a seguir é um acréscimo que se propõe que se use junto com a Ferramenta de observação na sala de aula *Teach Secondary*; embora seja sugerido o seu uso em conjunto com o componente de observação na sala de aula, não é obrigatório. O objetivo da lista de verificação é avaliar elementos adicionais relacionados com qualidade educacional, incluindo, entre outros, acessibilidade do ambiente físico. Os pontos indicados com um asterisco devem ser perguntados ao professor.

*pontos para perguntar ao professor

Preencher antes da observação da sala de aula								
Identificação da escola/centro								
Identificação do professor								
Nome do professor*								
Identificação do codificador								
Data	D	D	M	M	S	S	S	S

Tempo programado da aula*			
Tempo real da aula			
Horário de início da aula			
Total de matrículas por turma*	Feminino	Masculino	
Total de alunos na aula	Feminino	Masculino	
Ano/nível da turma*			
Disciplina			
Número de adultos atribuídos para trabalhar nesta sala de aula*		Feminino	Masculino
	Número total de professores (não incluindo o número de assistentes)		
	Número total de assistentes		
	Número de assistentes que proporcionam apoio especializado a um aluno ou a um grupo selecionado de alunos		
Outro (especifique a função):			

Preencher após a observação da sala de aula			
Hora a que acabou a aula			
Quanto alunos têm acesso aos seguintes recursos?*		Feminino	Masculino
	Livro de texto para a aula (p. ex., Língua ou Matemática)		
	Lápis ou caneta		
	Caderno de exercícios		
Materiais didáticos e pedagógicos adaptados, como livros em Braille ou em caracteres grandes			

Em comparação com os alunos da mesma idade, quantos alunos matriculados na turma têm as seguintes dificuldades? ¹² *		Feminino	Masculino
	Muita dificuldade em ver, mesmo usando óculos?		
	Muita dificuldade em ouvir, mesmo usando um ou mais aparelhos auditivos?		
	Muita dificuldade em andar ou subir escadas?		
	Muita dificuldade em lembrar-se ou em concentrar-se?		
	Muita dificuldade em cuidar de si próprio, como lavar-se ou vestir-se?		
	Muita dificuldade em comunicar (na sua língua habitual), por exemplo, em compreender ou ser compreendido?		
	Muita dificuldade em gerir o seu comportamento (p. ex., bater repetidamente nos alunos, desrespeitar o professor)?		
Qual é o idioma oficial de ensino?			
Que percentagem de alunos matriculados fala em casa o mesmo idioma que o idioma oficial de ensino? * (assinalar uma opção)	Todos os alunos falam este idioma em casa.		
	Mais de metade dos alunos falam este idioma em casa.		
	Menos de metade dos alunos falam este idioma em casa.		
	Nenhum dos alunos fala este idioma em casa.		
Em que idioma(s) o professor ensina?			
Quantos alunos têm Planos Educacionais Individualizados (PEI) ou recebem apoio especializado?*	Feminino	Masculino	
Número de adultos presentes nesta sala de aula*		Feminino	Masculino
	Número total de professores (não incluindo o número de assistentes)		
	Número total de assistentes		
	Número de assistentes que proporcionam apoio especializado a um aluno ou a um grupo selecionado de alunos		
	Outro (especifique a função):		
Teve de terminar uma observação antes de o segmento ter terminado por algum motivo?	Sim	Se sim, indique o seguinte: Segmento: Hora de fim: Motivo:	
	Não		
Os alunos foram deixados sem supervisão?	Sim	durante __ minutos	
	Não		
Foi observada alguma interação verbal/física negativa grave?	Sim	Descreva o que foi observado:	
	Não		

¹²Estes itens representam adaptações das perguntas do Short Set do Washington Group. As perguntas foram modificadas para facilitar a aplicação dentro do contexto do protocolo de observação do Teach Secondary e devem ser feitas coletivamente sobre todos os alunos na sala de aula, em vez de individualmente. Há dados mais detalhados sobre os alunos com deficiência que podem ser obtidos através da aplicação do Washington Group/UNICEF Child Functioning Module-Ages 5-17 years.

		Sim	Não
Os seguintes recursos estão disponíveis na sala de aula?	Um quadro de giz e/ou um quadro branco para a aula		
	Giz ou um marcador para escrever no quadro durante a aula		
	Qualquer outro material de ensino e aprendizado para além dos manuais escolares (p. ex., equipamento de laboratório/manipuladores/recursos de tecnologias de informação e comunicação)		
É possível observar o seguinte na sala de aula?	Um telhado resistente às intempéries		
	Uma ligação eléctrica funcional		
	Janelas		
	Existe luz e contraste suficientes para ler o que está escrito no quadro a partir do fundo da sala? <i>Nota do enumerador: ler a escrita a giz no quadro a partir do fundo da sala de aula</i>		
	Os trabalhos dos alunos estão expostos na sala de aula?		
	Além dos trabalhos dos alunos, existem outros cartazes ou gráficos expostos na sala de aula?		
	Alunos que não estão sentados nas secretárias		
	Se sim, quantos?		
	O professor consegue aceder a todos os espaços de trabalho/secretárias dos alunos na sala de aula?		
	Uma entrada principal suficientemente larga para que uma pessoa em cadeira de rodas consiga entrar		
É possível observar o seguinte fora da sala de aula?	Degraus que levam até à sala de aula		
	Uma rampa adequada, em bom estado, que possa ser utilizada por uma pessoa em cadeira de rodas para aceder à sala de aula		

PERGUNTAS FREQUENTES

Tempo na tarefa

(0.1a) Quando a turma está em transição, como posso saber quando esta terminou?

As transições ocorrem na maioria das aulas. Conforme indicado no manual, considere o que mais de dois terços dos alunos faz e se o professor cria oportunidades de aprendizado. Uma transição termina oficialmente quando mais de dois terços dos alunos recebem a seguinte atividade de aprendizado. Por exemplo, se o professor disser: "Abram os seus livros e façam o exercício da página 3", mas os alunos ainda não tiverem aberto os seus livros no momento do registro, esta instrução continua a ser considerada uma atividade de aprendizado, pois o professor proporcionou uma atividade de aprendizado à maioria dos alunos. No entanto, os alunos podem não estar na tarefa. Se mais de dois terços dos alunos não tiverem uma atividade ou tiverem terminado a atividade e estiverem à espera que os últimos alunos a terminem, esta situação não é considerada uma atividade de aprendizado. Além disso, considera-se que os alunos que estiverem com os seus cadernos, mas ainda não começaram a fazer o exercício, estão a cumprir a tarefa, pois estão a seguir as instruções. Contudo, se não estiverem a seguir as instruções (p. ex., falam com o colega do lado ou distraem os outros alunos), considera-se que não estão a cumprir a tarefa. Lembre-se que ações como bater palmas para os colegas não são consideradas uma transição, pois os alunos estão a incentivar os seus colegas no seu aprendizado.

(0.1b) Como codifico o registro se uma atividade de aprendizado ocorrer em simultâneo com atividades administrativas?

Mesmo que o professor esteja ocupado com tarefas administrativas (que não são consideradas atividades de aprendizado), a situação conta como uma atividade de aprendizado se a maioria dos alunos receber uma atividade de aprendizado. Por exemplo, durante o registro da assiduidade, um professor pode pedir aos alunos que copiem exercícios do quadro ou que realizem exercícios do manual.

(0.1c) O que se entende por "a maioria dos alunos"?

No manual *Teach Secondary*, o termo "a maioria dos alunos" é aplicado em vários pontos para ajudar a esclarecer a codificação de vários comportamentos. Em todos os casos, a "maioria dos alunos" deve ser considerada como dois terços ou mais dos alunos que estão na sala de aula.

(0.2) Considera-se que os alunos não estão a cumprir a tarefa se saírem da sala durante o registro?

Se os alunos saírem da sala durante o registro, considera-se que não estão a cumprir a tarefa. Se saírem da sala antes do registro, os observadores não devem contá-los como não cumprindo a tarefa.

(0.3a) Como codifico o registro se a participação dos alunos mudar de ativa para passiva ou vice-versa durante os 10 segundos de análise?

No caso de registros visuais (p. ex., alunos que levantam as mãos), a participação dos alunos é contada da mesma forma que o comportamento 0.2 (a cumprir a tarefa vs. a não cumprir a tarefa). Se, por exemplo, um aluno participa ativamente quando o observador estiver a examinar a sala e depois se tornar passivo após a análise, o observador codifica esta ação como "participação ativa", porque, no momento da análise, o aluno estava ativo. Contudo, no caso de registros auditivos, se mais de dois terços dos alunos responderem em coro (p. ex., todos a cantar, a ler, a responder em sincronia) em qualquer momento da leitura, considera-se que participam ativamente.

(0.3b) Como codifico este comportamento se os alunos estiverem a olhar para um objeto ou para os livros?

Se os alunos se limitarem a olhar para o quadro ou para o professor enquanto este fala, esta atividade é considerada participação passiva. Contudo, se o professor instruir explicitamente os alunos a observar ou analisar ativamente algo durante o segmento da aula (p. ex., um texto ou um objeto), esta ação é considerada uma atividade de aprendizado ativa. Por exemplo, os alunos que estão a observar um microscópio podem ser considerados como estando a participar ativamente se o professor indicar explicitamente que a observação é o foco da atividade (p. ex., aprender sobre as diferentes partes de um microscópio). Contudo, os alunos que olham para os seus livros não são considerados um exemplo de participação ativa se o professor não lhes tiver dado instruções para o fazerem no âmbito de uma atividade de aprendizado.

Qualidade das práticas pedagógicas

(1.1) O professor tem de usar os nomes dos alunos para tratá-los com respeito?

Em algumas culturas, o uso dos nomes pode não ser um sinal comum de respeito. Se o professor não usar nomes, mas mostrar outros sinais de comportamento respeitoso (por exemplo, o professor usa termos de apreço ou usa uma forma respeitosa de uma palavra para se referir aos alunos), este comportamento pode também receber uma pontuação alta.

(1.2a) Como se conta a linguagem e os gestos positivos iniciados pelos professores e pelos alunos?

A linguagem ou os gestos positivos iniciados pelo professor podem ser contabilizados separadamente como um exemplo de linguagem positiva. Por exemplo, se um professor pedir aos alunos que batam palmas ou façam um sinal de positivo para outro aluno e os alunos realizarem a ação, esta sequência será contada como duas instâncias. Outros exemplos de gestos positivos por parte do professor incluem a atribuição de premiações, "mais cinco" e palmadinhas nas costas. Os gestos positivos podem também ser específicos do contexto cultural local. Tenha em atenção que o sorriso e o aceno de cabeça não são contabilizados devido à ambiguidade do significado.

(1.2b) O que é considerada como linguagem positiva “consistente”? Especificamente, onde é que devo traçar a linha entre uma pontuação média e uma pontuação alta?

A consistência e a qualidade dos comentários devem ser tidas em consideração. Por exemplo, se o professor se limitar a dizer: "Vocês são alunos inteligentes e são todos muito bons em usar a cabeça!" e "Espetacular! Estão todos muito bem!" num segmento de 15 minutos, tem mais peso do que se o professor disser "Bom" 4 vezes. Contudo, se o professor disser "Muito bem" 7 vezes, esses comentários constituirão uma pontuação alta. Os seguintes limites básicos podem ser usados como um guia flexível para determinar a pontuação: 0 manifestações de linguagem positiva constituem uma pontuação baixa, 1–4 manifestações constituem uma pontuação média e pelo menos 5 manifestações constituem uma pontuação alta.

(1.3a) Se um aluno precisar de ir ao banheiro, isso é considerado uma necessidade?

Sim, pois embora os exemplos do manual digam respeito ao fornecimento de materiais ou apoio emocional, lembre-se de que são apenas exemplos e não são abrangentes. Quaisquer necessidades emocionais, materiais ou físicas observáveis são captadas no ponto 1,3. Se um aluno precisar de ir ao banheiro, o desconforto pode afetar a forma como presta atenção durante a aula, pelo que é importante que o professor se preocupe. É importante observar que o que não é captado no ponto 1.3 é a necessidade de o aluno compreender o conteúdo académico, pois isso é captado quando o professor adapta a aula (comportamento 4.3).

(1.3b) Durante uma atividade de parceria, o professor reorganiza os parceiros para incluir um aluno sem parceiro. Isso conta como uma resposta à necessidade do aluno?

Sim, embora reorganizar os alunos na sala de aula não seja automaticamente considerado como uma resposta às necessidades dos alunos, se um aluno não tiver um parceiro ou um grupo para uma atividade e o professor reorganizar os alunos para incluir esse aluno, isso é considerado como responder a uma necessidade do aluno. Para que esta ação seja considerada, é necessário que haja uma necessidade identificável do aluno - por exemplo, o aluno deve visivelmente não ter um parceiro, ou o professor pode perguntar: "Quem não tem parceiro?" e o aluno responde que não tem parceiro.

(1.3c) Perguntar a um aluno se tem uma necessidade específica conta automaticamente como uma resposta a uma necessidade do aluno?

Não, quando o professor pergunta simplesmente se o aluno tem uma necessidade, esta pergunta não conta necessariamente como uma resposta à necessidade do aluno. Por exemplo, se o professor perguntar se o aluno precisa de uma caneta, esta pergunta não conta automaticamente como resposta a uma necessidade do aluno. Contudo, é classificada como "média" se o aluno indicar que a necessidade sentida de fato, existe, indicando que precisa de uma caneta, ou se for evidente que o aluno precisa de uma caneta. Se o professor resolver o problema dando-lhe uma caneta, esta ação é classificada como "alta".

(1.3d) Se o professor for observado a responder a algumas, mas não a todas as necessidades dos alunos na sala de aula, como é que este comportamento deve ser classificado?

Se for observada uma mistura de evidências, em que o professor ignora as necessidades aparentes de um ou mais alunos em qualquer ponto do segmento, este comportamento deve ser classificado como "baixo" e deve ter precedência, mesmo que num momento diferente da aula o professor responda às necessidades de outros alunos.

(1.4a) Se um professor usar linguagem explícita que incentive a igualdade de oportunidades na sala de aula, mas essa linguagem não se refletir noutros comportamentos exibidos pelo professor, isso ainda pode ser pontuado como "alto"?

Não. Se o professor disser: "Agora que ouvimos um rapaz, vamos ouvir uma menina" ou "Não ouvimos nenhuma menina, há alguma menina que possa responder à pergunta?", mas continuar a aula dando apenas oportunidades aos rapazes para participarem no aprendizado, este comportamento será classificado como "baixo". Quando a linguagem explícita que incentiva a igualdade é utilizada na sala de aula, é importante observar se as ações do professor também refletem essa linguagem. Se houver qualquer indicação clara de preconceito ou estereótipo de gênero, este comportamento deve ter precedência na decisão da classificação geral. Por exemplo, se o professor está usando uma linguagem que indica a promoção de oportunidades iguais, como "Gostaria que rapazes e meninas respondessem", e continua a alternar entre perguntar a um rapaz e depois a uma menina num desequilíbrio de gênero evidente na sala de aula (por exemplo, 3 rapazes e 28 meninas), então o comportamento terá uma pontuação baixa, pois os rapazes estão claramente a ter acesso a oportunidades desiguais de participar na aula.

(1.4b) O que acontece se um aluno fizer uma observação que expresse preconceito ou estereótipo de gênero?

Se um aluno for observado fazendo um comentário na sala de aula que expresse preconceito de gênero ou estereótipos, como "As meninas não sabem nada de matemática!" ou "Limpar não é trabalho dos rapazes!" e essa linguagem não for abordada pelo professor, o comportamento terá uma classificação baixa. Se o professor responder reconhecendo o carácter inapropriado do comentário, mas não o rejeitar, este comportamento será classificado como médio. Em alternativa, se o professor reconhecer o comentário inadequado e rejeitar o estereótipo dizendo: "Isso não é verdade, há muitos rapazes que ajudam os pais nas limpezas em casa", este comportamento será classificado como alto.

(1.4c) O uso de recursos por um professor pode ser considerado um exemplo de luta contra os estereótipos de gênero ou deficiência?

Se o professor utilizar recursos ou exemplos durante as atividades na sala de aula que rejeitem os estereótipos de gênero ou de deficiência (por exemplo, texto ou imagem que mostre um homem na cozinha ou em atividades de limpeza, ou um aluno com muletas que pratica um jogo com outros alunos no recreio), este comportamento pode ser considerado como um exemplo de rejeição dos estereótipos de gênero ou de deficiência e será codificado como "alto".

(2.1) Como é que as expectativas comportamentais são diferentes das direções ou instruções para uma atividade?

As expectativas comportamentais centram-se no comportamento esperado durante uma atividade, ao passo que as instruções de uma atividade se centram nos passos necessários para a realizar. Por exemplo, o professor pode dar instruções para uma atividade dizendo: "Coloquem uma mão na página 123 do manual e a outra mão na página 244". Esta instrução indica aos alunos o que têm de fazer para realizar a atividade. Por outro lado, o professor pode definir as expectativas comportamentais dizendo: "Se tiverem alguma dúvida, levantam a mão em silêncio". Esta instrução estabelece expectativas comportamentais claras para os alunos seguirem durante a atividade.

(2.3) Um aluno estava a dormir na aula, mas sei que ele fica acordado toda a noite a trabalhar. O professor parece ter empatia por ele e está a deixá-lo dormir. Este comportamento afeta a pontuação?

Esta pergunta ilustra duas questões. Em primeiro lugar, os observadores têm de ter muito cuidado para não permitirem que nenhuma informação externa influencie a sua codificação. Não importa o motivo, apenas codifique e pontue o que é observado durante o segmento de codificação.

A segunda questão é a definição de mau comportamento. Podem ser considerados dois fatores para decidir se o aluno se está a portar mal: se o aluno causar uma perturbação da aula (distraindo os alunos que estão a tentar prestar atenção) OU se o professor se importar com essa perturbação. Se nem o professor nem os outros alunos se incomodam com o sono do aluno e isso não atrapalhar o andamento da aula, a pontuação do comportamento 2.3 ainda pode ser "alta", dependendo das outras evidências na sala de aula.

(3.1a) Como classifico este comportamento quando o professor declara ou escreve vários objetivos da aula numa única aula?

É normal que o professor indique mais do que um objetivo da aula. Contudo, as atividades da aula devem estar claramente relacionadas com cada objetivo declarado e/ou escrito. Se o professor incluir mais do que um objetivo, as atividades da aula devem estar relacionadas com todos os objetivos declarados ou escritos para obterem uma pontuação "alta". Se as atividades estiverem relacionadas com apenas um dos múltiplos objetivos, classifique este comportamento como "médio".

(3.1b) Como classifico este comportamento quando o objetivo da aula é muito amplo e/ou pode parecer uma atividade?

Se todas as atividades da aula estiverem claramente relacionadas com o objetivo geral, este comportamento pode ser classificado como "alto". Por exemplo, se o professor disser "Hoje vamos olhar para o microscópio" e mostrar um diagrama do microscópio e convidar os alunos a ver e a identificar as partes de um microscópio, esta atividade terá uma pontuação "alta". Todas as atividades estão relacionadas com a análise do microscópio, que é um objetivo adequado neste cenário. Contudo, se, na mesma aula, os alunos utilizarem depois o microscópio para comparar células vegetais e animais, o enunciado seria então considerado um tópico de aula abrangente e classificado como "médio", uma vez que existem atividades adicionais não relacionadas com o tópico indicado. Numa aula de línguas, se o professor disser "Hoje vamos aprender a escrever cartas" e todas as atividades envolverem o aprendizado da finalidade e dos tipos de escrita de cartas, esta atividade terá uma pontuação "alta".

(3.1c) Se um aluno for observado a declarar ou a escrever o objetivo da aula, esta ação pode ser contada na mesma?

Sim. Em alguns casos, o professor pode pedir aos alunos que definam um objetivo para a aula. Se esta prática for observada e o objetivo for claramente indicado à turma ou escrito, então esta atividade pode ser contabilizada.

(3.2a) O que é que se entende por "forma de representação"?

As formas de representação referem-se ao modo como os professores representam e explicam o conteúdo da aula. Exemplos das seis formas de representação geralmente usadas pelos educadores na sala de aula de ensino secundário incluem o uso de:

- **Linguagem falada** - por exemplo, o professor explica verbalmente o conteúdo aos alunos. Esta prática inclui situações em que os alunos ouvem o professor a ler um texto ou quando o professor reproduz para os alunos uma linguagem falada que é ouvida através de rádio, vídeo ou outras tecnologias.
- **Música** - por exemplo, o professor usa canto, entoação e/ou outras formas musicais ao explicar o conteúdo aos alunos. Os alunos podem ou não cantar/entoar juntos. Esta prática inclui situações em que os alunos ouvem música e/ou sons através da rádio, vídeo ou outras tecnologias.
- **Texto** - por exemplo, o professor usa letras, palavras, números e/ou símbolos no quadro ao explicar o conteúdo aos alunos. Esta prática inclui quando o professor faz com que os alunos vejam textos impressos no quadro, em cartazes, em fichas de trabalhos e/ou em manuais, ou numa tela projetada.
- **Auxiliares visuais** - por exemplo, o professor usa fotos, cartazes, imagens dentro de livros e/ou outros gráficos ao explicar o conteúdo. Esta prática inclui outras formas visuais, como desenhar no quadro, linguagem gestual e imagens encontradas em vídeo ou outras tecnologias.
- **Objetos concretos** - por exemplo, o professor refere-se diretamente e/ou manipula itens físicos, como objetos e/ou outros materiais, ao explicar o conteúdo aos alunos. Esta prática pode incluir o uso de Braille ou outras linguagens táteis.
- **Movimento** - por exemplo, o professor usa dança, exercícios e/ou outros movimentos corporais ao explicar o conteúdo aos alunos.

Lembre-se que cada uma das categorias acima só pode ser contada uma vez. Se um professor utilizar recursos visuais duas vezes durante a aula, p. ex., mostrando aos alunos a imagem de uma célula num cartaz e depois desenhando para os alunos um diagrama de uma célula no quadro, estas atividades só contam como uma forma de representação.

(3.2b) Um exemplo pode contar como mais de uma forma de representação?

Sim. Um professor pode usar um objeto para explicar e representar o conteúdo da aula de várias formas diferentes.

Por exemplo, um professor pode ler em voz alta um livro didático (linguagem falada) enquanto os alunos leem o seu próprio livro didático (texto). Um professor pode também segurar o manual à frente da sala de aula e apontar para um diagrama (auxiliar visual) quando explica o conteúdo da aula (linguagem falada). Se um professor pede aos alunos para ler ou completar uma atividade de um livro sem usar o mesmo para explicar o conteúdo da lição, essa atividade não é considerada como uma forma de representação. Os livros didáticos podem contar como uma forma de representação apenas quando os professores usam o seu conteúdo para explicar o conteúdo da aula.

(3.2c) Todas as formas de representação precisam de ser apresentadas ou iniciadas pelo professor?

Não. Um professor pode pedir a um aluno que se dirija ao quadro para fazer uma atividade (por exemplo, resolver uma equação) e referir-se a este exemplo no seu ensino. Nestes casos, o exemplo do aluno a que o professor se refere também conta como uma forma de representação.

(3.2d) Todas as formas de representação têm de ser vistas por toda a turma?

Se um professor explicar o conteúdo a um aluno durante uma atividade independente ou trabalho em grupo, e esta atividade puder ser vista ou ouvida pelo observador, as formas de representação usadas nesses casos também contam. Por exemplo, se um professor se referir a um diagrama produzido por um aluno enquanto dá feedback a outro aluno, esta ação pode ser considerada como um exemplo de um auxiliar visual e pode ser contada como uma forma adicional de representação, desde que nenhum outro exemplo de recursos visuais tenha sido usado no segmento da aula.

(3.3a) O que é que conta exatamente como vida quotidiana dos alunos e como é que se determina que é "significativa"?

O professor tem de declarar explicitamente como o conteúdo se relaciona com a vida dos alunos, em vez de o observador inferir o que está relacionado com a vida dos alunos. Se o professor apenas mencionar objetos que os alunos podem encontrar na sua vida quotidiana, como, por exemplo, "Vamos encontrar a área da superfície de um cilindro", esta afirmação não é considerada uma associação significativa. Contudo, se o professor fizer uma afirmação explícita que se relacione com a vida dos alunos, como, por exemplo: "Quem me pode dar um exemplo de um cilindro que utilizamos no nosso dia a dia (p. ex., copo, caixote do lixo, garrafa, giz)?", essa pergunta seria uma tentativa de estabelecer uma associação. Neste exemplo, salvo outras evidências, o comportamento é classificado como "médio" porque não está explicitamente relacionado com o objetivo da aula. Contudo, se, depois de fazer a associação explícita aos cilindros encontrados na vida dos alunos, o professor associar o exemplo ao objetivo da aula, dizendo: "Temos aqui uma garrafa de água que pertence ao Aluno A. Como é que eu poderia calcular a área de superfície da garrafa do aluno A?", esta pergunta constitui uma pontuação "alta", porque o professor relaciona explicitamente o exemplo com a vida quotidiana dos alunos e com o objetivo da aula.

(3.3b) O que conta como o professor estabelecer associações com questões do mundo real?

O professor tem de declarar explicitamente a forma como o conteúdo está relacionado com uma questão passada ou presente que afeta a comunidade e/ou o ambiente, tais como questões ambientais, uma crise política ou questões sociais. As referências a figuras ou acontecimentos do mundo real não constituem uma associação a questões do mundo real, a menos que sejam explícitas e específicas. Por exemplo, se o professor disser: "Alguém pode escrever uma carta a um político", esta sugestão não é considerada uma associação significativa a uma questão do mundo real, porque o professor não associa ao aprendizado a um político específico e a uma questão social ou política relacionada com o mundo real. Contudo, se o professor disser: "Alguém pode escrever uma carta ao Secretário-Geral das Nações Unidas para expressar as suas opiniões sobre as novas políticas climáticas globais", considera-se que esta afirmação estabelece uma associação significativa a questões do mundo real e seria classificada como "alta". Neste exemplo, o professor associa a aula a um político específico e a uma questão do mundo real.

(3.3c) O que conta como associações a outros conhecimentos de conteúdo? Lembrar o que foi aprendido numa aula anterior conta como uma associação?

Recordar uma aula anterior pode contar como uma associação, especialmente se o professor tentar associar explicitamente a aula ao conhecimento do conteúdo anterior. Por exemplo, se o professor disser: "Lembram-se de quando aprendemos a calcular um número elevado à potência de 2? Hoje vamos aprender a calcular um número elevado à potência de menos 2", esta afirmação é classificada como "média", porque, embora o professor estabeleça explicitamente uma associação entre o novo conteúdo e o conteúdo anterior, fá-lo apenas superficialmente. Contudo, se o professor explicar como utilizar os conhecimentos dos alunos sobre números exponenciais positivos (ou seja, números que envolvem potências positivas) para resolver problemas utilizando exemplos negativos, esta prática é classificada como "alta", porque o professor não só recorda o que foi aprendido numa aula anterior e associa isso ao novo conteúdo, mas também se baseia no conteúdo anterior para contextualizar a nova matéria. Se o professor relembrar simplesmente o que foi aprendido numa aula anterior sem fazer uma associação explícita com a aula atual, a ação recebe uma pontuação "baixa". Por exemplo, o professor pode dizer: "Lembram-se de como aprendemos sobre lucros ontem? Hoje vamos aprender sobre a prejuízos".

(3.4a) Tenho dificuldades com a exemplificação. Como posso reconhecê-la? O que devo procurar especificamente na exemplificação?

A exemplificação de um procedimento ou competência espelha uma atividade que os alunos têm de realizar nessa aula ou num futuro próximo. Os professores podem exemplificar demonstrando o procedimento (mostrando como realizar uma tarefa) ou pensando em voz alta. Quando demonstra um procedimento, o professor mostra todas ou algumas das etapas de um processo num modelo completo ou parcial. A exemplificação cognitiva, ou "pensar em voz alta", refere-se a quando um professor mostrar explicitamente um processo de raciocínio ou uma estratégia aos alunos, pensando no desafio em voz alta (p. ex., como extrair informações importantes de um problema de palavras, como determinar o tema de um texto). O efeito de mostrar o produto final pode ser diferente entre as disciplinas, mas dá essencialmente aos alunos um exemplo pelo qual se devem seguir.

(3.4b) A exemplificação deve sempre acontecer antes da atividade?

Embora a ideia tradicional de exemplificação seja a de que o professor demonstra ou pensa em voz alta numa tarefa e, em seguida, que os alunos realizam a mesma atividade, a exemplificação nem sempre tem de ocorrer antes da atividade. A exemplificação pode ocorrer sempre que o professor demonstra um procedimento ou pensa em voz alta, independentemente de estar no início ou no final da atividade. Para que a exemplificação ocorra com eficácia, é importante que a tarefa demonstrada ou apresentada em voz alta seja a mesma que se espera que os alunos realizem ou tenham realizado. A exemplificação pode ocorrer no final da aula se o professor orientar os alunos no processo de raciocínio à medida que resolve um problema. No entanto, revelar simplesmente a resposta de uma atividade de aprendizado ou um problema de matemática não é considerado exemplificação.

(3.4c) Qual é a diferença entre uma explicação didática e a exemplificação?

Para servir de exemplo aos alunos, o professor tem de executar a tarefa ou partes da tarefa que está a pedir aos alunos. Esta atividade é diferente de dar instruções aos alunos ou explicar uma atividade, porque envolve a demonstração do professor. O professor também pode demonstrar o seu processo de raciocínio como parte da exemplificação. Se a tarefa for aprender o significado de novas palavras num texto e o professor simplesmente proporcionar aos alunos a definição de uma palavra, esta ação pode contribuir para a compreensão do aluno, mas não constitui necessariamente uma exemplificação. Um exemplo seria se o professor demonstrasse como usa pistas de contexto para encontrar o significado de uma palavra. Por exemplo, o professor pode dizer: "Quando não sei o significado de uma palavra (neste caso, "abrupto"), releio a frase e penso no contexto; aqui li....., por isso sei que esta palavra significa algo como súbito ou inesperado".

Numa aula de Matemática, o professor pode estar a trabalhar com os alunos para calcular o volume de diferentes objetos em unidades padrão. O professor pode explicar o tamanho de um centímetro cúbico e dar exemplos de objetos comuns que têm um centímetro cúbico - esta atividade faz parte da sua explicação didática. Para exemplificar, o professor pode mostrar aos alunos como fazer uma estimativa. Por exemplo, o professor pode mostrar que um dado tem aproximadamente um centímetro cúbico e que este conhecimento pode ser utilizado para tentar estimar o volume de uma caixa, pensando (ou medindo) quantos dados caberiam na caixa.

(3.4d) Ainda estou a ter problemas para identificar a exemplificação. Alguma outra dica?

Para determinar se o professor fez uma exemplificação, pergunte-se:

1. Qual é a atividade de aprendizado? O que se pede aos alunos que façam ou aprendam? O professor mostrou aos alunos como é esse processo ou competência?
 - a. O que se pede aos alunos que façam é um processo ou uma competência de raciocínio?
 - b. Se o que se pede aos alunos é uma competência de raciocínio, o professor tem de pensar em voz alta para receber uma pontuação "alta". Se a tarefa for processual, o professor deve mostrar aos alunos todas as etapas do processo para receber uma pontuação "alta".
2. Os alunos completam então uma atividade semelhante nessa aula ou num futuro próximo.

(3.4e) Se o professor exemplificar um procedimento - para encontrar fatores primos, por exemplo - mas depois for pedido aos alunos que façam uma atividade diferente envolvendo fatores primos, isso é considerado exemplificação?

Se os alunos fizerem parte do procedimento, pode ser uma exemplificação parcial. Contudo, se o que os alunos fazem não está relacionado com o procedimento mostrado pelo professor, o comportamento do professor não conta como exemplificação. Por conseguinte, embora a atividade não tenha de ser idêntica, alguns ou todos os procedimentos exemplificados têm de ser incluídos na atividade para serem contabilizados como evidências de exemplificação.

(3.4f) Os alunos e professores podem co-construir um modelo/exemplo ou este deve ser inteiramente liderado pelo professor?

Embora muitas vezes pensemos no professor a apresentar um exemplo em benefício dos alunos, surgem alguns casos em que a exemplificação não é completamente conduzida pelo professor e os alunos podem fazer parte do processo. Por exemplo, os alunos e o professor co-constroem o conhecimento, ao demonstrarem um procedimento juntos para chegarem ao produto final.

(4.1a) Pode uma atividade ser uma forma de verificar a compreensão?

É importante seguir o manual, lembrando que o professor tem de fazer perguntas para verificar a compreensão. Porém, as perguntas feitas pelo professor podem ser escritas ou verbais, o que incluiria uma atividade. Por exemplo, o professor pode distribuir um questionário por escrito aos alunos e verificar as suas respostas para determinar o seu nível de compreensão. É importante observar que dar apenas um teste não é uma verificação de compreensão; o professor tem de verificar as respostas dos alunos durante o segmento para que isso conte como uma verificação de compreensão. Além disso, verificar os trabalhos de casa (ou o trabalho que tiver sido atribuído antes do segmento observado) não conta para a verificação da compreensão, a menos que seja claro que o conteúdo do trabalho está relacionado com a aula atual.

(4.1b) Como posso saber o que constitui uma verificação "eficaz" da compreensão? Especificamente, qual é a diferença entre uma pontuação média e uma pontuação alta?

Esse comportamento é criado para captar até que ponto o professor se esforça por verificar se os alunos entendem o conteúdo. Numa verificação eficaz de compreensão, o professor dá aos alunos individualmente a oportunidade de mostrarem o que sabem. Por exemplo, uma maneira altamente eficaz de verificar a compreensão é fazer com que os alunos se desloquem até ao quadro para resolverem um problema de matemática. Esta atividade é classificada como tal porque o professor é capaz de ver até que ponto cada aluno entende e é capaz de realizar a tarefa, mas este sistema não permite ao professor obter informações sobre a compreensão de mais de dois terços dos alunos. O que diferencia uma pontuação média de uma pontuação alta é se o professor obtém informações sobre a compreensão de mais do que dois terços dos alunos no decorrer da aula. Por exemplo, uma forma altamente eficaz de um professor determinar a compreensão da maioria dos alunos é pedindo-lhes que concordem ou discordem das afirmações, mostrando o polegar para cima ou para baixo ou levantando a mão/mantendo-a para baixo. Esse comportamento não capta se o professor faz algo com essa informação (isso é captado no comportamento 4.3). Além disso, o professor pode verificar a compreensão de mais de dois terços dos alunos, pedindo a representantes de pequenos grupos que tenham estado a trabalhar em conjunto numa tarefa que partilhem as suas respostas com a turma.

(4.2a) Durante o trabalho autónomo/de grupo, o professor desloca-se pela sala, mas não se aproxima nem fala com os alunos. Isso conta como monitoramento?

Sim. O professor pode verificar a compreensão dos alunos sem fazer comentários; às vezes, é difícil dizer se o professor está a olhar para o trabalho do aluno enquanto caminha pela sala de aula. Assim, se o professor simplesmente andar pela sala de aula durante o trabalho autónomo ou em grupo, esse comportamento é classificado como "médio". As pistas visuais também devem ser tidas em consideração. Por exemplo, o professor aponta para o trabalho dos alunos, inclina-se ou diz algo que os observadores podem não conseguir ouvir. Se o professor for observado a monitorar a maioria dos alunos dessa maneira, a pontuação pode ser "alta".

(4.2b) O professor pede aos alunos que escrevam o nome da escola e a data nos seus cadernos. Os alunos passam uma quantidade significativa de tempo nisso. Esta atividade conta como trabalho autónomo?

Sim, escreverem nos seus cadernos é uma tarefa de aprendizagem para os alunos que fazem isso de forma independente. Outros exemplos de trabalho autónomo são: copiar exemplos do quadro quando o professor pede que o façam e realizar independentemente tarefas dadas pelo professor (p. ex., escrever uma equação num gráfico, calcular a área de um objeto, realizar equações matemáticas, etc.).

Se os alunos leem algo em uníssono (p. ex., fatos sobre ângulos) e o professor circula pela sala de aula, aborda os alunos individualmente e os corrige, esta ação contaria como uma atividade do grupo todo. Assim, não conta como trabalho autónomo/em grupo. Os comentários do professor são captados como *feedback* (5.1) e/ou adaptação (4.3).

(4.3a) A maioria dos exemplos de adaptação são sobre a explicação do conteúdo. Existem outras maneiras de um professor fazer essa adaptação?

Embora o professor possa fazer a adaptação com mais explicações sobre o conteúdo, adaptar o ensino significa dar mais oportunidades aos alunos de aprender, pelo que o professor também pode fazer isso de outras maneiras. Por exemplo, o professor pode dar mais tempo para terminar uma tarefa ou proporcionar tarefas adicionais ou mais avançadas aos alunos que terminam mais cedo. Às vezes, pode ocorrer uma sobreposição entre *feedback* e adaptação do ensino, uma vez que o professor pode comentar o trabalho dos alunos e adaptar a aula, mas nem todo o *feedback* deve ser contado como adaptação.

O professor pode também adaptar a aula fazendo preparativos antes da atividade para acomodar as diferentes necessidades ou níveis de aprendizagem dos alunos. Esses preparativos podem incluir a apresentação inicial a alguns alunos de uma tarefa mais fácil ou mais complexa, com base no seu nível de compreensão. O professor pode também proporcionar uma atividade adaptada a um aluno que tenha uma necessidade de aprendizagem específico, como, por exemplo, através da utilização de Braille para um aluno com fraca visão ou de linguagem gestual para um aluno com deficiência auditiva. Se o professor pedir a um aluno que apresente as informações de uma forma diferente para facilitar a compreensão dos outros alunos (p. ex., escrevendo um texto com letras maiores ou falando mais alto para que os outros alunos possam ver ou ouvir), esta atividade também conta como adaptação do ensino.

(4.3b) Quando é que a mudança do idioma da instrução pode ser considerada uma adaptação do ensino?

Outro exemplo de adaptação é alterar o idioma de instrução para facilitar a compreensão do conteúdo. Esta adaptação pode ocorrer como resposta a um mal-entendido do aluno ou como parte da explicação do professor sobre o conteúdo, quando é evidente que os alunos estão a ter dificuldades a entender um conceito ou competência (por exemplo, o professor pode fazer uma pergunta e nenhum aluno responder, levando o professor a mudar o idioma da instrução para facilitar a compreensão). Em muitos contextos multilíngues, é comum que os professores se movimentem com fluidez entre os idiomas e, nesses ambientes, o observador tem de estar alerta, para considerar apenas os casos em que o professor faz uma tentativa deliberada de adaptar o seu ensino e assim facilitar a compreensão do conteúdo. Mudar o idioma da instrução como exemplo de adaptação ao ensino também pode ser classificado como "médio", a menos que se observe outro exemplo de adaptação que seja substancial.

Esta classificação deve-se ao fato de os observadores poderem não entender o idioma de ensino para a qual os professores mudam e, por conseguinte, não poderem avaliar se se trata de uma adaptação ligeira ou substancial do ensino.

(5.1/5.2) Há apenas um caso em que o professor proporciona comentários específicos. Um caso é o suficiente para ter uma pontuação "alta"?

Sim, mas depende da qualidade do *feedback* do professor. Se o professor fizer um comentário e proporcionar informações substantivas sobre o que o aluno fez bem ou ajudar a esclarecer equívocos, um caso pode ser classificado como "alto".

Por exemplo, ao dar *feedback* a um aluno, o professor pode dizer: "Com que número deve começar a ordem ascendente? Maior ou menor? O menor. Mas começaste com o maior. A ordem crescente começa com o menor, pelo que tem de ser assim". Contudo, se o comentário for vago ou uma espécie de dica, este comportamento será provavelmente classificado como "médio". Por exemplo, enquanto os alunos estão a realizar um trabalho autónomo, o professor pode circular e dizer a um aluno: "Não escrevas aí, começa a escrever a partir daqui", ou "Deixa espaço para as palavras". Estes comentários não são específicos.

(6.1a) O professor faz muitas perguntas de resposta aberta, mas não dá aos alunos a hipótese de responder ou responde ele em vez dos alunos. Como devo pontuar isto?

Este exemplo ajuda a identificar o que pode distinguir uma ação entre uma classificação "alta" e uma classificação "média". Se o professor fizer muitas perguntas de resposta aberta, mas não der aos alunos a hipótese de responder ou responder ele em vez dos alunos, o professor não pode construir nada com base nas respostas dos alunos. Assim, este comportamento é classificado como "médio". Para obter uma pontuação "alta", o professor tem de fazer 3 ou mais perguntas de resposta aberta e pelo menos 1 dessas perguntas deve ser baseada nas respostas dos alunos.

(6.1b) E se o professor fizer uma pergunta de resposta aberta, mas as evidências da observação sugerirem que a pergunta tem uma resposta predeterminada? Esta pergunta é considerada uma pergunta de resposta aberta?

Depende. As perguntas de resposta aberta têm de exigir que os alunos pensem criticamente, raciocinem, expliquem ou façam generalizações. Se o professor perguntar: "Porque é que não podemos dividir 25 por 2?", esta pergunta será considerada uma pergunta de resposta aberta porque, embora tenha um conjunto de respostas limitadas, pede aos alunos que raciocinem e expliquem.

Se não tiver a certeza de que uma pergunta é de resposta aberta, considere a forma como os alunos respondem à pergunta. Por exemplo, se o professor perguntar: "Qual é a função da lente no microscópio?" e um aluno responder: "Nos ajuda a ver as coisas no microscópio", esta pergunta não será considerada uma pergunta de resposta aberta porque o aluno dá uma resposta que parece predeterminada e não demonstra raciocínio, explicação ou pensamento crítico. Além disso, se o aluno respondesse lendo uma resposta de um livro didático, esta pergunta não seria considerada uma pergunta de resposta aberta, uma vez que o aluno obteve a resposta e não lhe foi pedido que pensasse criticamente. Contudo, se o aluno dissesse: "A lente pode ajudar a reduzir as distrações visuais quando se examina uma amostra. Ajuda a fechar a luz para nos podermos concentrar melhor no que estamos a examinar", esta pergunta seria considerada uma pergunta de resposta aberta, porque a resposta do aluno demonstra pensamento crítico e uma explicação.

Os observadores devem também considerar toda a troca de ideias entre o professor e os alunos para determinar se uma pergunta é de resposta aberta. Se o professor disser: "Sim. É um bom argumento", ou "É uma ideia nova", sugere que o aluno raciocinou de forma crítica e/ou criativa e que a pergunta original era de resposta aberta e levava o aluno a pensar de forma crítica e/ou criativa.

(6.1c) Se o professor fizer perguntas de resposta aberta que não estejam relacionadas com o conteúdo da aula, como, por exemplo, "Como está hoje?", isso é considerado uma pergunta de resposta aberta?

Depende. As perguntas de resposta aberta que exigem um nível de pensamento crítico, mesmo que não estejam relacionadas com o conteúdo da aula, são consideradas perguntas de resposta aberta. Contudo, deve ser considerado o intercâmbio completo de perguntas e respostas entre os professores e os alunos. No exemplo acima, se um aluno responder "Estou bem" e o professor aceitar a resposta e prosseguir com a aula, esta pergunta não será considerada uma pergunta de resposta aberta. Se o aluno responder: "Estou nervoso" e o professor perguntar: "Porquê? Porque é que está nervoso hoje?", esta troca contaria como duas perguntas de resposta aberta com um seguimento. A resposta do aluno demonstra um nível de pensamento crítico, e o professor fez uma segunda pergunta de resposta aberta que exige que o aluno explique porque é que está nervoso.

(6.2/6.3a) Como é que avalio este comportamento se os alunos realizam uma atividade de um manual? Como posso saber se a atividade do manual inclui uma tarefa de raciocínio?

Se for impossível determinar o que está no manual, esta atividade não contaria como uma tarefa de raciocínio. Lembre-se de que só se pode classificar o que se vê ou ouve. Se receber alguma indicação do que está no manual (por exemplo, através de instruções do professor ou perguntas dos alunos), classifique a tarefa de acordo com os intervalos de qualidade descritos no manual.

(6.3b) É necessário que mais de dois terços dos alunos realizem todas as tarefas de raciocínio para que este comportamento seja classificado como elevado?

Não. Para atribuir uma pontuação elevada a este comportamento, mais de dois terços da turma deve efetuar uma tarefa de raciocínio em algum momento durante o segmento de 15 minutos. Por exemplo, se apenas um aluno resolver uma equação no quadro e depois for pedido a todos os alunos que realizem as atividades nos seus manuais, a classificação será alta.

(6.3c/6.4a) As tarefas de raciocínio podem ser verbais?

As tarefas de raciocínio podem ser propostas e completadas verbalmente. Por exemplo, depois de exemplificar como construir uma frase utilizando o tempo verbal do presente contínuo, ou present continuous, o professor pede a vários alunos que pensem e digam os seus próprios exemplos de frases.

Por exemplo, um aluno diz: "Estou a ler na aula" e outro responde: "Estou a falar com o meu amigo". Esta atividade é considerada como uma tarefa de raciocínio, uma vez que o aluno está a aplicar as técnicas aprendidas a uma nova tarefa, nomeadamente a construção de uma frase utilizando uma característica gramatical específica que foi ensinada na aula. (Consulte a tabela de tarefas de raciocínio na página 28 para obter mais exemplos de tarefas de raciocínio).

Se o professor fizer uma pergunta e os alunos responderem ao repetir conhecimentos que aprenderam, não é considerada uma tarefa de raciocínio. Por exemplo, o professor pode perguntar: "Qual é a outra forma de transformar esta forma?" Se um aluno disser "Podíamos rodá-la", esta atividade não conta como uma tarefa de raciocínio porque o aluno está simplesmente a recordar informações. Além disso, se um aluno responder a uma pergunta de resposta aberta ou explicar o seu raciocínio ou a forma como resolveu um problema, estas atividades não são consideradas tarefas de raciocínio (a explicação do aluno é captada no ponto 6.4).

(6.4b) E se apenas um aluno explicar o seu pensamento ou fizer perguntas abertas? Este comportamento é classificado como elevado?

No que diz respeito aos alunos que explicam o seu raciocínio, pode ainda ser atribuída uma classificação máxima se um aluno for observado a dar duas explicações, mas estes casos devem ser distintos. Por exemplo, se um professor fizer uma pergunta de seguimento relacionada com a explicação de um aluno e depois o aluno continuar a explicar, esta sequência não é contada como duas instâncias de explicação do aluno. A explicação posterior do aluno é considerada como uma continuação da explicação inicial e é contabilizada como apenas um exemplo de explicação. No entanto, se a aula continuar e o mesmo aluno explicar o seu pensamento numa outra ocasião, então devem ser contados dois exemplos distintos de explicação do aluno.

Em termos de alunos que fazem perguntas de resposta aberta, se um aluno for observado a fazer duas perguntas de resposta aberta e o segundo exemplo for uma pergunta de resposta aberta de seguimento que se baseia na resposta do professor ou de um aluno à primeira pergunta, podem ser contadas duas instâncias e esta pode ser classificada como alta. Esta abordagem também se alinha com as diretrizes de pontuação para o comportamento 6.1, que considera uma pergunta de resposta aberta de acompanhamento do professor como um exemplo distinto que deve ser contado na pontuação.

(7.1a) Uma pergunta/tarefa de resposta aberta pode ser considerada como dar escolhas aos alunos?

Se o professor fizer uma pergunta de resposta aberta, é provável que não conte como uma escolha. Uma tarefa de resposta aberta pode ser contabilizada para o fato de o professor proporcionar escolhas aos alunos se as instruções do professor implicarem explicitamente que o professor pretende que os alunos façam uma escolha. Por exemplo, o professor pode dizer: "Seleciona um destes tópicos para o teu ensaio" ou "Pode decidir qual o método a utilizar para resolver o problema".

(7.1b) Como codifico este comportamento se não houver um objetivo de aprendizado claro?

Se não existir um objetivo de aprendizado declarado ou se não for possível inferir o objetivo a partir das atividades de aprendizado, este comportamento não pode ser classificado como elevado. É classificado como médio se for apresentada uma escolha ou como baixo se não for apresentada qualquer escolha.

(7.3a) O que é que contribui como prova de voluntariado?

O que é captado neste comportamento é se os alunos estão a proporcionar informações voluntariamente ou simplesmente a fazerem o que é necessário numa determinada situação. Recitar informações na forma de chamada-resposta ou responder em uníssono às perguntas do professor de uma forma ensaiada ou esperada - por exemplo, todos os alunos a responderem "Sim" quando o professor pergunta se compreenderam - não conta como voluntariado para participar na sala de aula.

Embora o exemplo no manual seja "os alunos põem a mão no ar", estes também estão a dar informações quando respondem a perguntas sem serem chamados. Por conseguinte, mesmo que não ponham a mão no ar, se a maioria dos alunos der respostas voluntárias em resposta às perguntas do professor, este comportamento continua a ser classificado como elevado. Por exemplo, o professor pode perguntar: "Quem sabe a resposta?" Se a maioria dos alunos gritar as suas respostas (ao pôr ou não a mão no ar, por exemplo, "A resposta é 5!"), este comportamento é classificado como elevado; se apenas alguns alunos responderem, é classificado como médio. Tenha em conta que a maioria dos alunos tem de se voluntariar durante a aula para obter uma classificação alta.

(8.1) Qual é a diferença entre reconhecer o esforço dos alunos (8.1) e usar uma linguagem positiva (1.2)?

Reconhecer o esforço dos alunos inclui comentários que se centram especificamente no trabalho e no esforço do aluno, e não no resultado ou na inteligência do aluno. Embora reconhecer o esforço dos alunos também possa ser considerado uma linguagem positiva, um comentário que constitui uma linguagem positiva não é necessariamente um reconhecimento do esforço dos alunos.

Por exemplo, "Fizeste tanto progresso em álgebra! Nota-se que tens praticado!" é um comentário que conta como linguagem positiva e reconhece o esforço dos alunos. "Bom trabalho! És tão rápido a resolver equações algébricas!" é um exemplo de linguagem positiva, mas não conta para o reconhecimento do esforço dos alunos, uma vez que se centra no resultado.

(8.2a) Se não for observado qualquer erro, como posso reconhecer a atitude do professor em relação às dificuldades?

Como as 3 opções são a pontuação "baixa", "média" e "alta", a atitude do professor deve sempre se enquadrar numa dessas 3 categorias. Qualquer pergunta pode ser um desafio para os alunos; portanto, observar o professor durante todo o segmento deveria proporcionar informações suficientes para codificar esse comportamento. Se o professor tiver uma atitude neutra, não ficar zangado/impaciente ou não repreender nem penalizar os alunos por cometerem erros e não parecer irritado ou mostrar outra forma de negativismo, o comportamento é classificado como "médio". É importante ter em consideração as diferenças culturais (como no 1.1).

(8.2b) Ao pontuar uma atitude positiva do professor em relação aos desafios dos alunos, devo considerar o "melhor" incidente ou a média ao longo do segmento?

Para esse comportamento, os observadores devem considerar a atitude média do professor ao longo do segmento.

Por exemplo, o professor pode demonstrar uma atitude positiva em relação aos desafios dos alunos quando um aluno comete um erro e o professor diz: "Não faz mal, estamos a aprender". No entanto, se, além desse incidente isolado, o professor repreender consistente e explicitamente ou ficar impaciente com os alunos, este comportamento recebe uma pontuação "baixa" ou "média" (dependendo do equilíbrio dos acontecimentos sobre o segmento). Se não surgir uma indicação clara de uma atitude negativa, porém, um exemplo de atitude positiva é suficiente para fazer com que a pontuação desse comportamento seja "alta".

(9.2) Como poderia o professor promover a assunção de perspectivas, empatia, regulação emocional e resolução de problemas sociais?

Eis um exemplo de como assumir perspectivas é: Um aluno fica aborrecido porque os colegas o excluíram de uma atividade. O professor incentiva que os alunos assumam a perspectiva do outro, explicando ao aluno que os colegas de turma talvez não soubessem que ele queria entrar no jogo e, em seguida, incentiva-o a perguntar se poderia participar.

Um exemplo de empatia é: Quando um aluno dá uma resposta incorreta e os colegas se riem, o professor promove a empatia dizendo: "Não riem; lembrem-se que todos nós nos enganamos nas respostas às vezes, e estamos todos aqui para aprender".

Um exemplo de regulação emocional é: Quando um aluno está nervoso numa apresentação à turma, o professor promove a regulação das emoções dizendo: "Não faz mal estarmos nervosos quando estamos em frente à turma, mas lembrem-se que cada vez que tentamos, ganhamos mais confiança. Assim sendo, vamos tentar respirar fundo e recordar que "estou aqui para te ajudar", proporcionando então estas estratégias e o apoio para que o aluno lide com as suas emoções.

Um exemplo de resolução de problemas sociais é: Existe um problema entre dois alunos. O professor incentiva a resolução de problemas sociais, identificando a questão, reconhecendo as emoções dos alunos e sugerindo que discutam uma solução juntos. O professor pode também exemplificar intencionalmente as competências interpessoais. Por exemplo, o professor pode demonstrar como se deve enfrentar um agressor.

E se ainda tiver dúvidas?

Há que **ler e reler** o manual e estas perguntas frequentes. Se a sua pergunta permanecer sem resposta, pergunte ao seu formador ou envie um e-mail para teach@worldbank.org. É muito melhor responder à sua pergunta do que fazer uma suposição e codificar incorretamente um segmento de observação.

