Public Disclosure Authorized

Public Disclosure Authorized

MANUAL DO OBSERVADOR

Teach

GRUPO BANCO MUNDIAL

Teach

MANUAL DO OBSERVADOR

GRUPO BANCO MUNDIAL

ÍNDICE

PREFÁCIO ii

A EQUIPA TEACH iv

INTRODUÇÃO 1

PROCEDIMENTOS PARA A CODIFICAÇÃO 5

MANUAL DO OBSERVADOR 13

TEMPO DEDICADO À TAREFA

TEMPO DE APRENDIZAGEM 17

QUALIDADE DAS TÉCNICAS DE ENSINO

CULTURA DA SALA DE AULA 19

AMBIENTE DE APOIO À APRENDIZAGEM 20

EXPETATIVAS COMPORTAMENTAIS POSITIVAS 21

INSTRUÇÃO 22

CLARIFICAÇÃO DA LIÇÃO 23

VERIFICAÇÕES DA COMPREENSÃO 24

COMENTÁRIOS CONSTRUTIVOS 25

RACIOCÍNIO CRÍTICO 26

CAPACIDADES SOCIOEMOCIONAIS 28

AUTONOMIA 29

PERSEVERANÇA 30

CAPACIDADES SOCIAIS E COLABORATIVAS 31

PERGUNTAS MAIS FREQUENTES 32

PREFÁCIO

A frequência escolar aumentou substancialmente, nos últimos 25 anos, em países de baixo e médio rendimento. A escolaridade, no entanto, não garante a aprendizagem. Uma grande parte das crianças conclui o ensino primário sem ter competências básicas de leitura, redação e aritmética[1] — um estado de coisas que a UNESCO[2] apelidou de "*crise global de aprendizagem*".

A crise de aprendizagem é, na sua essência, uma crise de ensino[3]. Um número crescente de trabalhos de investigação indica que o ensino é a determinante escolar mais importante para a aprendizagem dos alunos[4]. A diferença que existe entre o impacto que um bom ou um mau professor pode ter nos resultados dos testes dos alunos é equivalente a cerca de um a dois anos de escolaridade[5]. Além disso, as evidências sugerem que vários anos consecutivos de ensino eficaz podem compensar as deficiências de aprendizagem de alunos marginalizados[6] e melhorar significativamente os resultados, a longo prazo, dos alunos[7].

No entanto, identificar o ensino eficaz não é fácil. A investigação mostra que as características do professor, tais como a educação formal, os anos de experiência (para além dos dois primeiros), as capacidades cognitivas, e o seu desempenho no exame de ingresso, explicam apenas uma pequena fração da disparidade de aprendizagem entre os alunos[8]. Evidências recentes destacam o papel crucial que técnicas de ensino desempenham na explicação da disparidade de aprendizagem existente entre os alunos. Por exemplo, um estudo seminal no Equador revelou que as melhores técnicas de ensino dos professores estão associadas aos melhores resultados de aprendizagem[9]. Além disso, um estudo de mais de 60 programas de formação mostrou que aqueles que eram destinados a melhorar as técnicas de ensino dos professores também resultaram numa melhor aprendizagem por parte dos alunos[10].

Embora sejam necessárias melhores técnicas de ensino para enfrentar a crise da aprendizagem, a maioria dos sistemas educativos dos países de baixo e médio rendimento não as monitoriza regularmente, seja porque não reconhece a importância de tais práticas, seja porque não sabe como as monitorizar. A situação é exacerbada por uma prevalência de programas de desenvolvimento profissional ineficazes, que tendem a basear-se na teoria e que raramente fazem a monitorização ou fornecem orientação concreta para que os professores melhorem a sua técnica de ensino[11].
Sem um instrumento confiável, mesmo os profissionais de educação experientes lutam para distinguir entre ensino eficaz e ineficaz.

Considerando esta realidade, o que pode ser feito? O *Teach*, uma nova ferramenta de observação em sala de aula foi desenvolvida para enfrentar estes desafios. Primeiro, o *Teach* avalia holisticamente o que acontece na sala de aula. Isso é feito considerando não apenas o tempo gasto na aprendizagem porém, e mais importante ainda, a qualidade das práticas de ensino. Em segundo lugar, o *Teach* avalia as práticas que incentivam as habilidades cognitivas e socioemocionais das crianças. Terceiro, o *Teach* foi desenvolvido com países de renda média e baixa em mente e inclui o uso de imagens de vídeo locais para contextualizar o treinamento. Finalmente, o Teach é gratuito e inclui um kit de ferramentas que facilita a coleta de dados e a análise e validação dos resultados do *Teach*.

Antes de a ferramenta ser lançada, a *Teach* passou por um processo rigoroso de desenvolvimento e de validação, durante dois anos. Um Painel Técnico Consultivo[12] forneceu importantes comentários e sugestões sobre o projeto da ferramenta. O *Teach* foi também testado em mais de 1.000 salas de aula em Moçambique, Paquistão, Filipinas e Uruguai, e testado com o uso de gravações vídeo em 11 países de baixo e médio rendimento. As análises preliminares de dados piloto indicam que as pontuações do *Teach* apresentam altos níveis de fiabilidade entre avaliadores e são internamente consistentes. Além disso, os professores que apresentam técnicas de ensino eficazes, medidas pelo *Teach*, estão associados a alunos que alcançam resultados de aprendizagem mais elevados[13].

O *Teach* destina-se a ser utilizado como um sistema de diagnóstico e para desenvolvimento profissional. O *Coach*, um futuro protocolo, irá ajudar os diretores, inspetores e formadores a usarem o *Teach* de modo a fornecerem informações construtivas sobre como os professores poderão melhorar as suas técnicas de ensino na sala de aula. O *Coach* visa reduzir a lacuna existente entre a prática e a evidência, utilizando estratégias baseadas em evidências para melhorar o desenvolvimento profissional[14]. Esperamos que estes novos recursos nos tragam um passo adiante em garantir que cada criança tenha um professor qualificado, apoiado e motivado, condição *sine qua non* para se alcançar uma **Aprendizagem para Todos.**

Omar Arias
Gestor da Área do Conhecimento Global e Inovação

A EQUIPA TEACH

Agradecimentos

O *Teach* foi preparado por uma equipa liderada por Ezequiel Molina. A equipa central foi composta por Carolina Melo Hurtado, Adelle Pushparatnam e Tracy Wilichowski. Jenny Beth Aloys, Alice Madeleine Danon, Syeda Farwa Fátima, Carolina Moreira Vásquez e Iva Trako foram membros da equipa alargada. A equipa recebeu a orientação de um painel técnico consultivo composto por Lindsay Brown, Pam Grossman, Heather Hill, Andrew Ho, Sara Rimm-Kaufman, Andrew Ragatz, Erica Woolway e Nick Yoder. O manual e a ferramenta de observação foram projetados por Danielle Willis. Amy Gautam foi a editora-chefe. Restituto Jr. Mijares Cardenas e Cassia Miranda prestaram apoio administrativo.

A equipa agradece as contribuições do *Grupo de Trabalho de Observação em Sala de Aula*, composto por Salman Asim, Tara Beteille, Marguerite Clarke, Michael Crawford, David Evans, Deon Filmer, Francisco Haimovich, Samira Halabi, Amer Hassan, Peter Holland, Dingyong Hou, Nathalie Lahire, Toby Linden, Javier Luque, Juan Manuel Moreno, Shawn Powers, Halsey Rogers, Shwetlena Sabarwal, Shabnam Sinha, Lars Sondergaard, Simon Thacker, Waly Wane e Noah Yarrow. A equipa também beneficiou do apoio de Hafsa Alvi, Tamara Arnold Urzúa, Jennifer Bulley, Yanina Gallo, Julia Hahn, Julia Ladics, Anahita Matin, Abdal Mufti, Octávio Medina Pedreira, Mahjabeen Raza, Hina Saleem, Marie Evane Tamagnan e Sergio Venegas Marin.

Vários colegas forneceram comentários perspicazes e informações adicionais sobre a ferramenta, incluindo Gonzalo Dibot, Guadalupe Goyeneche, Michael Handel, Amer Hassan, Ines Kudo, Victoria Levin, Alonso Sanchez, Virginia Tort Gómez, Paula Prendeville, Elina Rostan, Kirill Vasiliev e Noah Yarrow. Além disso, a equipa está grata aos grupos que puseram em prática uma versão preliminar do *Teach* nos seus diversos contextos. Isso inclui Franco Russo, Binh Thanh Vu e Javier Luque, nas Filipinas; Koen Martijn Geven, Tazeen Fasih e Ali Ansari no Paquistão; Francisco Haimovich Paz e Helena Rovner no Uruguai; Marina Bassi em Moçambique; e Sara Rimm-Kaufman na Universidade de Virgínia.

A orientação geral para o desenvolvimento e preparação do *Teach* foi prestada por Omar Arias, Gestor da Área do *Conhecimento Global e Inovação*. A equipa agradece reconhecidamente o apoio do Lider Gobal do *Grupo de Curriculum, Instrução e Avaliação*, Michael Crawford, e dos Lideres do Grupo de *Carreira Docente e Desenvolvimento Profissional,* Tara Beteille e David Evans, pela sua orientação e aconselhamento durante este processo. A equipa está especialmente agradecida à *Equipa Diretiva das Práticas Mundiais de Educação* — Jaime Saavedra, Diretor Sénior, Luis Benveniste, Diretor, e Keiko Miwa, Diretor — pela sua liderança, direção e contínuo apoio.

A equipe agradece o apoio generoso fornecido pelo Fundo Fiduciário da Abordagem Sistêmica para uma Melhor Educação (SABER), financiado em grande parte pelo Departamento para o Desenvolvimento Internacional (DFID) do Reino Unido e o Departamento de Relações Exteriores e Comércio da Austrália (DFAT).

A equipa pede desculpa a qualquer pessoa inadvertidamente omitida nesta lista e expressa a sua gratidão a todos os que contribuíram para o *Teach*, incluindo aqueles cujos nomes podem não aparecer aqui.

Por último, e mais importante, os membros da equipa gostariam de agradecer a todas e todos os professores que nos receberam, como parte deste projeto, nas suas salas de aula.

PERGUNTAS? Contacte-nos em teach@worldbank.org.

INTRODUÇÃO

O que é medido pelo Teach[15]?

O *Teach* difere de outras ferramentas de observação em sala de aula, na medida em que contabiliza: (i) o tempo que as professoras despendem nos processos de aprendizagem e até que ponto os alunos se mantêm atentos nas suas tarefas *e* (ii) a qualidade das técnicas de ensino das professoras que ajudam a desenvolver as capacidades socioemocionais e cognitivas dos alunos.

Como parte da componente Tempo Dedicado à Tarefa, são usados três "registos de um momento", de 1 a 10 segundos cada, para registar quer as ações da professora quer o número de alunos que estão envolvidos na tarefa durante o período de observação. A componente Qualidade das Técnicas de Ensino, por outro lado, está organizada em três áreas principais como se mostra a seguir: Cultura da Sala de Aula, Instrução e Capacidades Socioemocionais[16] (ver gráfico na página seguinte). Estas áreas têm nove elementos correspondentes que apontam para vinte e oito comportamentos. Os comportamentos são classificados como de níveis baixo, médio ou alto, com base nas evidências recolhidas durante a observação. Estas pontuações para os comportamentos são traduzidas numa escala de cinco pontos que quantifica as técnicas de ensino da professora conforme forem contabilizadas na aula durante duas observações de 15 minutos cada.

1 **CULTURA DA SALA DE AULA:** A professora cria uma cultura que conduz à aprendizagem. O foco não é verificar se a professora corrige os comportamentos negativos dos alunos, mas sim até que ponto a professora cria: (i) um **ambiente de apoio à aprendizagem,** tratando todos os alunos de forma respeitosa, usando consistentemente uma linguagem positiva, respondendo às necessidades dos alunos, e contestando estereótipos de género, rejeitando preconceitos de género na sala de aula; e (ii) **expetativas comportamentais positivas,** definindo expetativas comportamentais claras, reconhecendo o comportamento positivo do aluno e redirecionando eficazmente o mau comportamento.

2 **INSTRUÇÃO:** A professora ensina de uma forma que aprofunda a compreensão do aluno, encorajando as suas capacidades de raciocínio crítico e de análise. Aqui o foco não está nos métodos de ensino específicos do conteúdo, mas na medida em que a professora: (i) **torna a aula mais clara,** apresentando explicitamente os objetivos da lição alinhados com a atividade de aprendizagem, explicando claramente o conteúdo, fazendo a ligação da atividade de aprendizagem a outro conteúdo conhecido ou à vida quotidiana dos alunos, e demonstrando a atividade de aprendizagem através de exemplos ou do pensamento em voz alta; (ii) não se limita a mudar de um tópico para o outro, mas **verifica a compreensão** usando perguntas, pistas ou outras estratégias para determinar o nível de compreensão dos alunos, monitorizando os alunos durante o trabalho individual ou em grupo e ajustando o seu ensino ao nível da compreensão dos alunos; (iii) dá **informações construtivas** fazendo comentários específicos ou fornecendo pistas, para ajudar a esclarecer os equívocos dos alunos ou para identificar os seus sucessos; e (iv) incentiva os alunos a **raciocinarem criticamente,** fazendo perguntas de resposta aberta e propondo-lhes tarefas de raciocínio que lhes exigem uma análise ativa do conteúdo. Os alunos exibem uma capacidade de raciocínio crítico, fazendo perguntas de resposta aberta ou desenvolvendo tarefas de raciocínio.

3 **CAPACIDADES SOCIOEMOCIONAIS:** A professora promove as capacidades socioemocionais que incentivam os alunos a ter sucesso dentro e fora da sala de aula. Para desenvolver as capacidades sociais e emocionais dos alunos, a professora: (i) incute a **autonomia,** dando aos alunos oportunidades para fazerem escolhas e para assumirem funções significativos na sala de aula. Os alunos exibem a sua autonomia voluntariando-se para participar em atividades da sala de aula; (ii) promove a **perseverança** reconhecendo os esforços dos alunos, em vez de se concentrar apenas na sua inteligência ou capacidades naturais, adotando uma atitude positiva em relação aos desafios do aluno, enquadrando as falhas e as frustrações como parte do processo de aprendizagem e incentivando os alunos a definirem metas a curto e a longo prazo; e (iii) estimula as **capacidades sociais e colaborativas** incentivando a colaboração através da interação entre colegas e promovendo as capacidades interpessoais, como a capacidade de perspetivação, a empatia, o controlo emocional e a resolução de problemas sociais. Os alunos exibem capacidades sociais e colaborativas, colaborando uns com os outros através da interação entre colegas.

ENQUADRAMENTO DO TEACH

Como foi desenvolvido o Teach?

Para finalizar a versão de trabalho existente, a equipa criativa do *Teach* pesquisou, reviu e testou rigorosamente diversas iterações da ferramenta durante um período de dois anos:

1. A equipa criativa — composta por 1 especialista em medição de ensino, 1 especialista em instrução, 1 psicólogo e 1 professor — avaliou 5 ferramentas de observação em sala de aula amplamente usadas nos EUA para criar um inventário de técnicas de ensino que são frequentemente avaliadas[17]. Em seguida, a equipa trabalhou essa lista para incluir comportamentos provenientes de ferramentas internacionais de observação em sala de aula usadas em países de renda média e baixa[18]. Com base nesta análise preliminar, a equipa criou um inventário de 3 áreas e 43 elementos[19].

2. A equipa criativa convidou um grupo de trabalho composto por 22 especialistas em educação e por profissionais da área para ajudarem a reduzir e a priorizar, ainda mais, os elementos a enquadrar no *Teach*. Foi solicitado aos participantes que indicassem se havia elementos ausentes no inventário, que ordenassem os elementos e as áreas por ordem de relevância, e que identificassem elementos que considerassem não observáveis. Esse processo resultou numa estrutura reduzida a 25 elementos.

3. A equipa de desenvolvimento analisou a evidência teórica e empírica dos países de renda média e baixa para eliminar ainda mais elementos da estrutura. Esse processo resultou numa estrutura reduzida a 14 elementos.

4. Estes 14 elementos compuseram a primeira versão de trabalho da ferramenta, que visava avaliar tanto a qualidade como a frequência das técnicas de ensino, tal como eram medidas por cada elemento[20]. Essa ferramenta preliminar foi testada pessoalmente no Paquistão e no Uruguai e, através do uso de vídeos de vídeos na sala de aula, no Afeganistão, na China, no Paquistão, nas Filipinas, na Tanzânia, no Uruguai e no Vietname. A partir desses testes piloto, tornou-se evidente que os observadores faziam grande esforço para poderem codificar, com segurança, quando tinham que avaliar simultaneamente, a frequência e a qualidade das técnicas de ensino para cada elemento. Em resposta, a equipa criativa reviu a estrutura da ferramenta para enfrentar esse desafio bem como outros erros e inconsistências lógicas. Este processo resultou numa ferramenta composta por 10 elementos.

5. A equipa criativa reuniu um painel de assessoria técnica, incluindo Lindsay Brown, Pam Grossman, Heather Hill, Andrew Ragatz, Sara Rimm-Kaufman, Erica Woolway, e Nick Yoder, para apresentar, por escrito, um parecer sobre a ferramenta. Estes comentários foram compilados e abordados num seminário técnico de um dia. Durante esse seminário, os especialistas aconselharam a equipa sobre quais as questões a priorizar e como deviam incorporar os comentários para melhorarem ainda mais a ferramenta.

6. Esta versão atualizada da ferramenta foi aplicada em quatro ambientes, tendo sido efetuados aos observadores exames de fiabilidade para assegurar uma codificação fiável usando o *Teach*. Nos exames de fiabilidade efetuados passaram 74% dos observadores em Moçambique, 96% no Paquistão, 96% nas Filipinas, e 100% no Uruguai. Os observadores também fizeram comentários construtivos sobre a ferramenta e a formação, que foram considerados durante o processo de revisão.

7. A equipa criativa trabalhou em estreita colaboração com Andrew Ho[21] para analisar as propriedades psicométricas dos dados obtidos com as aplicações de campo da ferramenta. Usando os dados de Punjab, Paquistão, a equipa identificou que os professores que exibem as melhores práticas de ensino, como avaliado pelo *Teach,* são associados com um aumento adicional de .08-.12 SD nas notas dos testes dos alunos. Isso aconteceu depois do controle de um group de variavéis, incluindo tamanho da sala de aula, conhecimento do conteúdo pelo professor e outras características do professor e do aluno. Com base nessa análise e no feedbackdos treinadores e observadores, a equipa de desenvolvimento revisou cada elemento da estrutura e dos exemplos complementares para melhorar a consistência e clareza. Como parte do processo, o elemento do Tempo de Aprendizagem foi modificado para refletir o tempo de instrução do professor e o tempo em atividade do aluno através de uma séria de snapshots. Esse processo resultou em uma ferramenta que inclue elementos de inferência baixa 1 e inferencia alta 9. O estágio final envolveu o teste dessas revisões usando imagens de vídeo de 11 países de renda média e baixa da biblioteca de vídeos do *Teach*.

PROCEDIMENTOS PARA A CODIFICAÇÃO

Protocolo

Antes, durante e após uma observação, os observadores devem conhecer e respeitar o ambiente escolar, seguindo este protocolo:

ANTES

MATERIAIS:
Assegure-se que tem consigo o manual, todo o pacote de observação, um lápis / caneta, formulários de consentimento[22], e um relógio/telefone.

CHEGADA:
Apresente-se ao/à diretor(a) e chegue à sala de aula pelo menos 10 minutos antes do início da aula.

Apresente-se à professora, explique o propósito da visita e lembre-a sobre a natureza confidencial da observação:

> *"Bom dia, senhor/senhora. [sobrenome do(a) professor(a)], eu trabalho para a [organização parceira]. A sua escola foi selecionada aleatoriamente para participar num estudo que inclui observações em sala de aula. O objetivo desse estudo é conhecer as técnicas de ensino em [nome do distrito / cidade]. Como tal, estou aqui simplesmente para aprender consigo — estas observações não serão usadas com fins de avaliação e a sua identidade permanecerá totalmente confidencial. Por favor, prossiga com a aula como faria normalmente".*

DISSIDÊNCIA:
Se uma professora não quiser ser observada, lembre-a de que a observação não é uma avaliação, de que a sua identidade será mantida anónima e nenhuma informação sobre a observação será partilhada com as autoridades escolares. É favor fazer notar que uma professora não pode ser obrigada a ser alvo de observação; se a professora continua a recusar-se a dar o seu consentimento, saia da sala de aula e documente o que aconteceu na folha de observação.

DURANTE

INSTALAÇÃO:
Sente-se na parte de trás da sala de aula para ver toda a sala; garanta que a sua presença não bloqueia a visão dos alunos relativamente à aula.

Se estiver a visitar uma sala de aula com outro observador, sentem-se separadamente e evite conversar com ele, a qualquer momento, durante a aula.

Certifique-se que o seu telemóvel está no modo de silêncio e abstenha-se quanto a SMS, telefonemas, Facebook / Twitter, fotografias ou quaisquer outras atividade que o distraiam.

OBSERVAÇÃO:
Comece a observação à hora marcada para o início da aula; se a professora estiver atrasada, espere até que ela chegue e anote a hora no formulário de observação.

No caso de ***salas de aula com vários graus,*** faça a observação como se fosse um só grau e documente a situação no formulário de observação.

SEM INTERAÇÃO:
Evite envolver-se ou distrair os alunos ou a professora e não participe nas atividades da sala de aula, mesmo que explicitamente solicitado.

Não verifique os livros, as fichas de trabalho, os cadernos ou outros trabalhos escolares dos alunos.

Evite expressões não-verbais positivas ou negativas e transmita uma atitude neutra para evitar distrair inadvertidamente a professora.

Redirecione a professora e os alunos para a aula se eles fizerem perguntas ou se focarem a atenção na sua presença.

APÓS

CONCLUSÃO:
Agradeça à professora por ter podido realizar a observação.

Quando a aula terminar, retire-se da sala de aula e termine a codificação num local diferente para evitar distrações.

DISCRIÇÃO:
Evite discutir qualquer uma das pontuações com a professora. Se uma professora perguntar como correu a observação, lembre-a educadamente de que não se trata de uma avaliação de desempenho. Por exemplo:

> *"O objetivo da observação foi aprender sobre as técnicas de ensino das professoras; as anotações desta observação serão usadas como parte de um estudo mais alargado sobre as técnicas de ensino em [nome do distrito / cidade]. Gostei muito de assistir à sua aula e agradeço-lhe ter-me permitido fazê-lo".*

Abstenha-se de falar sobre as pontuações da observação em sala de aula com quem quer que seja. Pode fornecer o número do seu supervisor se a professora insistir.

Abstenha-se de falar sobre o que ocorreu durante a aula de maneira jocosa ou desrespeitadora. Isso pode afetar sua credibilidade como observador.

Duração da observação

As observações devem ser divididas em dois segmentos de 15 minutos[23]. O primeiro segmento de observação começa na hora marcada para o início aula; no entanto, se a professora ou os alunos não estiverem presentes no horário agendado ou se a aula estiver atrasada, a observação começará quando a professora entrar na sala de aula. Após cada observação de 15 minutos, os observadores devem passar 10 a 15 minutos a pontuar a observação, dependendo da observação da aula. Por exemplo, numa aula de 45 minutos, o primeiro segmento de observação começa no horário programado para o início da aula e tem 15 minutos de duração. Em seguida, o observador pára (mesmo que a aula ainda esteja a decorrer) e passa os próximos 10 a 15 minutos a pontuar o primeiro segmento. O observador passa os restantes 15 minutos da aula a observar o segmento dois. Após a conclusão da aula, o observador utiliza outros 10 a 15 minutos para pontuar o segmento dois. Os observadores devem sempre registar, na folha de pontuação, a duração de cada segmento de observação. Se a aula terminar antes do tempo predeterminado para a observação, os observadores devem, ainda assim, codificar o segmento. É importante registar com precisão a informação sobre a duração do segmento, os inícios atrasados e as finalizações antecipadas, pois isso será usado na análise de dados.

Tomar notas

Quando a observação começa, o observador deve usar a formulário de anotações para documentar o que a professora diz e faz, anotando comportamentos específicos, perguntas, instruções e ações. Estas notas são essenciais para codificar de forma objetiva e fiável, uma vez que fornecem evidências para as pontuações escolhidas. Ao anotar, é importante ser o mais descritivo possível. O observador deve usar as suas notas e compará-las com as descrições no manual para determinar os níveis de qualidade comportamental e atribuir uma pontuação global para cada elemento. Assim que os observadores terminarem uma observação, cada pontuação deve ser justificada com evidências da observação.

Quando estiver a tomar notas é importante procurar comportamentos específicos de alunos e de professoras que estejam claramente incluídos na ferramenta. Todos os observadores devem criar um sistema de anotações que funcione para si mesmos; Abaixo estão algumas técnicas úteis de anotações[24]:

TÉCNICA	O QUE É OBSERVADO	O QUE É ESCRITO
TRANSCRIÇÕES: citações das professoras (P) ou dos alunos (A)	Depois de uma aula sobre a formação de frases no pretérito perfeito, a professora pede aos alunos que relacionem a aula atual com uma anterior, no que respeita aos verbos de ação, construindo uma frase usando ambas as técnicas. Ela pergunta: "Quem consegue utilizar um dos verbos de ação que ontem aprendemos e construir uma frase, no pretérito perfeito, como esta que acabámos de aprender?" Um aluno levanta a mão e responde: "A Ana caiu na poça".	P: Quem consegue utilizar um dos verbos de ação que ontem aprendemos e construir uma frase no pretérito perfeito A: A Ana caiu na poça.
REGISTOS: atalhos para palavras ou frases usadas com frequência	Ao longo da aula, a professora diz "muito bem" 8 vezes em relação à participação e às respostas dos alunos.	"Muito bem" √√√√√√√√
ESTENOGRAFIA: letras ou símbolos específicos para representar comportamentos	A professora analisa o parágrafo de um aluno e comenta construtivamente dizendo: "Ótimo trabalho no primeiro parágrafo. A maneira como tu começas uma história pessoal é muito convincente".	**FB-** P: parágrafo de abertura é convincente pq história pessoal
SÍNTESES: resumos do que foi visto ou ouvido	No início de uma atividade, a professora pergunta se todos têm o livro de leitura. Seis alunos levantam a mão para indicar que não têm. A professora continua a ensinar no quadro. Enquanto isso, três alunos estão a brincar com uma bola de papel e a distrair os outros.	6 Aa sem livro, P continua a ensinar no quadro, 3 Aa a brincar (prejudicial).

A ferramenta não existe sem o manual; a ferramenta é constituída pelo manual do observador e pelo formulário de observação; os observadores deverão usar ativamente o manual e lê-lo para atribuir as pontuações.

Medição do Tempo Dedicado à Tarefa

Para o elemento Tempo de Aprendizagem, os observadores farão três "registos de um momento" ou análises de 1–10 segundos da sala de aula, e usarão apenas as informações obtidas durante esses "registos de um momento" para codificarem os comportamentos. Para o primeiro comportamento, os observadores registarão se a professora está a promover uma atividade de aprendizagem para a maioria dos alunos, indicando "não", se ela não o estiver a fazer e "sim", se estiver. Se a professora estiver a promover uma atividade de aprendizagem, analise a sala de aula da esquerda para a direita para determinar se os alunos estão envolvidos na tarefa. Se nenhum ou apenas 1 aluno não estiver envolvido na tarefa, pontue o segundo comportamento com nível Alto (A). Se 2 a 5 alunos não estiverem envolvidos na tarefa, pontue com nível Médio (M). Se 6 ou mais alunos não estiverem envolvidos na tarefa, pontue com nível Baixo (B). Se a professora não estiver a promover uma atividade de aprendizagem para a maioria dos alunos, registe um N/A para o segundo comportamento e continue a codificar os outros elementos da ferramenta. Veja a Página 17 para mais detalhes sobre o método de "registo de um momento" e como codificar este elemento.

0.	TEMPO DE APRENDIZAGEM	1º Registo (4m)				2º Registo (9m)				3º Registo (14m)			
0.1	A professora promove uma atividade de aprendizagem para a maioria dos alunos	(S)		N		S		N		S		N	
0.2	Os alunos estão envolvidos na tarefa	N/A	B	M	(A)	N/A	B	M	A	N/A	B	M	A

Medir a Qualidade das Técnicas de Ensino

(i) Atribuir níveis de qualidade a cada comportamento

Para atribuir a pontuação mais objetiva possível, o manual descreve cada comportamento em três níveis de qualidade: baixa, média e alta. Estas são descrições detalhadas e incluem exemplos que ajudam o observador a decidir qual a pontuação de qualidade que se aplica melhor a cada elemento. Depois de o primeiro segmento de observação estar concluído, o observador atribui uma classificação de nível "baixo, médio ou alto" a cada comportamento. Para isso, é necessário ler as notas e compará-las com as descrições fornecidas no manual. É muito importante que os observadores sigam o manual tão de perto quanto possível, concordando ou não com ele. Este símbolo (?) significa que o comportamento mencionado possui uma PMF correspondente; os observadores devem familiarizar-se completamente com as PMFs antes de realizarem observações, e devem consultar as PMFs durante a codificação para ajudar a esclarecer qualquer dúvida.

É muito importante que os observadores atribuam uma pontuação a cada comportamento. Se os observadores quiserem alterar uma resposta, devem cancelar claramente a pontuação inválida, apagando-a totalmente ou riscando-a. Existem alguns comportamentos que podem não ser observados. Para esses comportamentos, o manual fornece a opção de escrever "N/A". Os observadores só podem pontuar como "N/A" se tiverem utilizado essa opção na folha de pontuação (0.2, 1.3, 1.4, 4.2). Se um comportamento é pontuado como N/A, tal não deve influenciar a pontuação geral para o elemento correspondente. A seguir mostra-se um exemplo prático dessa situação:

A.	CULTURA DA SALA DE AULA						
1.	AMBIENTE DE APOIO À APRENDIZAGEM		1	2	3	4	5
1.1	A professora trata todos os alunos com respeito		B		(M)		A
1.2	A professora usa uma linguagem positiva com os alunos		B		M		(A)
1.3	A professora corresponde às necessidades dos alunos	(N/A)	B		M		A
1.4	A professora não apresenta preconceitos de género e rejeita estereótipos de género na sala de aula	N/A	B		~~(M)~~		(A)

(ii) Atribuir pontuações para cada elemento

Depois de atribuir níveis de qualidade aos comportamentos, as pontuações dos elementos devem ser decididas de acordo com a qualidade geral de cada elemento. Os níveis de pontuação variam de 1 a 5, sendo 1 a pontuação mais baixa e 5 a mais alta. É necessário ler cuidadosamente as descrições dos diferentes níveis de comportamento e atribuir uma pontuação para o elemento que melhor descreva o cenário observado na sala de aula. Enquanto que a pontuação final deve seguir as pontuações calculadas para os comportamentos, os observadores devem sempre rever a descrição do elemento e os seus comportamentos correspondentes para determinarem se a pontuação se encaixa na descrição geral do elemento. Por exemplo, os observadores podem pontuar um elemento como 4 mesmo que contenha pontuações de comportamento de nível alto, médio e baixo, se o que foi observado for melhor que a média geral, mas não tão bom quanto a descrição geral de nível alto. A pontuação final não precisa de ser um cálculo matemático e a pontuação deve refletir a evidência apresentada no segmento inteiro.

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

Desafios comuns nas observações em sala de aula

Antes de codificar com uma ferramenta de observação em sala de aula, é crucial entender a importância da credibilidade entre avaliadores, a qual descreve o grau de concordância entre os observadores nas pontuações atribuídas a uma observação específica. Por exemplo, uma observação é fiável se dois observadores usarem a ferramenta para observar uma mesma professora e chegarem às mesmas (ou quase as mesmas) pontuações.

Há vários desafios que os observadores devem ter em consideração quando realizam observações em sala de aula e que podem, potencialmente, afetar de forma adversa a objetividade e a fiabilidade ao usarem a ferramenta:

Experiências Pessoais

Em alguns casos, as experiências passadas e as opiniões pessoais influenciam a forma como os observadores pontuam uma rúbrica. Isso é particularmente problemático para pessoas que têm noções pré-definidas sobre o que constitui "um bom ensino". Além disso, a sua exposição a diferentes estilos de ensino pode potencialmente influenciar a sua fiabilidade. Por exemplo, alguns observadores podem pensar: "Quando eu fui para a escola, foi assim que aprendemos" ou "O professor da minha filha faz desta forma". Apesar desse conhecimento prévio, é importante lembrar que a codificação deve ser baseada exclusivamente no manual, independentemente da opinião ou da experiência pessoal.

Informação Adicional

Em alguns casos, os observadores ajustam as suas pontuações com base em informações adicionais ou pré-existentes que têm sobre a professora, sobre a escola ou sobre os alunos. Por vezes, também assumem determinados comportamentos, presumindo incorretamente sobre as intenções da professora. Por exemplo, "Eu vou atribuir à professora um 5 pelo ambiente positivo porque, apesar de ela ter sido impaciente com o aluno, eu sei que isso aconteceu porque ela teve hoje um horário de trabalho sobrecarregado com dois turnos". Esta informação adicional não deve influenciar a pontuação da observação, uma vez que a codificação deve refletir apenas o que acontece na sala de aula durante o respetivo tempo de observação.

Comparação

Frequentemente, os observadores realizam várias observações durante um curto período de tempo e comparam os estilos e as capacidades de ensino ao longo das observações — o que acaba por prejudicar a fiabilidade da ferramenta. Por exemplo, um observador pode classificar uma professora com uma nota mais baixa num comportamento porque, numa observação anterior, viu a mesma professora ou uma professora diferente, a usar uma estratégia melhor para comunicar a mesma informação. Para manter a fiabilidade, é necessário observar cada segmento de forma individual e evitar a comparação com outras situações ou com outros professores.

Separação de Elementos

Em alguns casos, separar o conteúdo dos elementos pode parecer forçado, porque tudo o que acontece na sala de aula está interrelacionado. Isto quer dizer que os observadores podem realmente considerar que uma ação recai sobre mais do que um elemento. A observação de uma ação pode servir como evidência para mais do que um comportamento ou elemento do *Teach*, mas a pontuação de cada um deve ser feita de forma individual. Por exemplo, uma professora pode fazer comentários construtivos durante a aula, para que os alunos reflitam sobre os seus erros. Essas informações podem incentivar os alunos a raciocinarem criticamente; no entanto, isso não significa que a professora tenha automaticamente uma pontuação de nível Alto no elemento *raciocínio crítico*, uma vez que outros elementos do raciocínio crítico podem estar ausentes. Neste caso, os observadores devem manter ambos os elementos separados e pontuá-los de forma individual.

Ponderação de Acontecimentos Específicos ou de Primeiras Impressões

Em alguns casos, os observadores podem testemunhar uma situação que os surpreende ou que desencadeia uma impressão negativa ou positiva. Esse incidente pode influenciar o modo como eles 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 acontecimentos relevantes influenciem desproporcionadamente a pontuação. Assim, os observadores devem detalhar as suas anotações da observação para determinar que peso devem dar a um acontecimento específico.

Além disso, cada segmento deve ser considerado em si e por si mesmo, e os observadores devem concentrar-se no que ocorre no segmento em curso. Por exemplo, mesmo que a professora tencione fazer, mais tarde, uma atividade na aula, é importante que os observadores apenas pontuem o que realmente acontece naquele segmento, em vez de aumentarem a pontuação de um dos comportamentos com base em algo que foi pensado mas nunca ocorreu. Isto é particularmente aplicável para distinguirem o que ocorre no segmento 1 versus segmento 2 (isto é, o que é observado no segmento 1 não deve 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. Essa relutância em atribuírem pontuações de nível alto ou baixo ocorre (i) quando os observadores não confiam na sua capacidade para identificarem o nível apropriado ou acreditam que as pontuações de nível alto ou baixo são muito raras e em grande parte inatingíveis, ou (ii) devido ao receio (para si próprios ou para a professora) de atribuírem pontuações mais extremas. É importante que os observadores classifiquem os comportamentos exatamente como é definido no manual, sem se deixarem influenciar pela maneira como essas classificações podem vir a ser usadas ou como se poderão vir a refletir no observador ou na professora.

Certificação como Observador e o Exame de Fiabilidade

Um participante nesta formação deve passar no Exame de Fiabilidade do *Teach* antes de se tornar num observador do *Teach* com fiabilidade certificada. A certificação como observador garante um controlo de qualidade e aumenta a fiabilidade da ferramenta *Teach* entre os observadores. Garante que todos os observadores certificados podem usar a ferramenta para pontuarem as observações em sala de aula com precisão e consistência, de acordo com a escala *Teach*. O Exame de Fiabilidade do *Teach* consiste em assistir e em pontuar, de acordo com a rubrica do manual, três segmentos de observação em sala de aula, pré-gravados, com 15 minutos de duração. Os participantes têm 15 minutos para codificarem cada segmento e não podem parar, retroceder ou assistir novamente aos vídeos durante o exame. Para passarem no exame, os participantes devem ser considerados credíveis em 8 de 10 elementos para cada segmento. Por exemplo, se um observador pontuar 100% no primeiro segmento, 100% no segundo segmento e 70% no terceiro segmento, não passará no exame. Para o elemento Tempo de Aprendizagem, os participantes são considerados credíveis se corresponderem à avaliação de referência em 2 dos 3 "registos de um momento". Para todos os outros elementos os participantes são considerados credíveis se obtiverem uma pontuação que não exceda o desvio de 1 ponto relativamente à avaliação de referência. Aos participantes que não ficarem aprovados na sua primeira tentativa, será fornecida informação construtiva adicional e terão mais uma oportunidade para passarem no exame. O segundo exame consistirá em três vídeos diferentes. Os participantes que não passarem na segunda tentativa, não serão certificados como observadores do *Teach*. A certificação do *Teach* é válida por um ano.

A Equipa da Área do Conhecimento Global e Inovação orgulha-se de atribuir este certificado de fiabilidade a

Savitribai Phule

por ter efetuado com sucesso o

O EXAME DE FIABILIDADE DO TEACH

MAPUTO, MOÇAMBIQUE - 23 DE FEVEREIRO DE 2018

Esta certificação é válida até 22 de fevereiro de 2019

Omar Arias
Gestor da Área do Conhecimento Global e Inovação

Teach

[1] *World Bank (2018).*

[2] *UNESCO (2013).*

[3] *Bold et al. (2017).*

[4] *Hanushek and Rivkin (2010); Snilstveit et al. (2016).*

[5] *Araujo et al. (2016); Bau and Das (2017); Hanushek and Rivkin (2010); Evans and Yuan (2018).*

[6] *Hanushek and Rivkin (2006); Hanushek and Rivkin (2010); Nye, Konstantopoulos, and Hedges (2004).*

[7] *Chetty, Friedman, and Rockoff (2014).*

[8] *Staiger and Rockoff (2010); Araujo et al. (2016); Bau and Das (2017); Cruz-Aguayo et al. (2017).*

[9] *Araujo et al. (2016).*

[10] *Kraft, Blazar, and Hogan (2018).*

[11] *Popova et al. (2018).*

[12] *A equipa recebeu aconselhamento por parte de um painel consultivo técnico composto por Lindsay Brown, Pam Grossman, Heather Hill, Andrew Ho, Sara Rimm-Kaufman, Andrew Ragatz, Erica Woolway e Nick Yoder.*

[13] *Molina et al. (2018).*

[14] *Popova et al. (2018).*

[15] *Para simplificar a compreensão do conteúdo, utiliza-se sempre "a professora" e "o aluno" para fazer referência tanto a homens como a mulheres. Reconhecendo a importância do uso de uma linguagem não sexista, esta decisão será revista em futuras edições e avaliar-se-á, nessa altura, se se deve proceder a alguma alteração.*

[16] *Deve notar-se que é impossível traçar uma linha clara entre técnicas de ensino ligadas à aprendizagem académica versus aprendizagem socioemocional. Muitas técnicas de ensino incluídas em estruturas comuns de ensino profissional têm impacto no desenvolvimento socioemocional dos alunos, mas geralmente são pensadas em termos de aprendizagem académica em vez de socioemocional. A ligação explícita das técnicas de ensino das professoras aos resultados socioemocionais, através de instrumentos usadas para avaliação, servirá para aumentar a relevância das capacidades socioemocionais dos alunos para as professoras, assim como para outras partes interessadas e decisoras, garantindo, assim, um ênfase tanto na aprendizagem académica como na aprendizagem socioemocional na sala de aula.*

[17] *O enquadramento do Teach baseou-se no inventário criado por Gill e outros, que conduziram uma análise de conteúdo das diferenças, em dimensões, da técnica de ensino de cinco ferramentas de observação em sala de aula comumente usadas, comparando os comportamentos que elas medem com o grau de previsão da aprendizagem do aluno. As ferramentas incluíram CLASSE, FFT, PLATO, Qualidade Matemática do Ensino e Protocolo de Observação UTeach (Gill, B., Shoji, M., Coen, T. e Place, K., 2016). O conteúdo, o poder preditivo e o enviesamento potencial destes instrumentos também foram analisados como parte desta estrutura preliminar (REL 2017–191).*

[18] *Estes incluíram OPERA, SCOPE, SDI, Stallings e TIPPS.*

[19] *Os elementos referem-se a grupos de comportamentos múltiplos e similares que visam contabilizar técnicas de ensino relacionadas com resultados positivos de aprendizagem.*

[20] *Por exemplo, a ferramenta visava contabilizar não apenas a qualidade com que uma professora verificava a compreensão (ajustando a aula, levando os alunos a determinar o seu nível de compreensão etc.), mas também a frequência com que a professora verificava a compreensão em cada aula.*

[21] *Andrew Ho é professor de educação na Harvard Graduate School of Education. É um psicometrista cuja investigação visa melhorar a formulação, o uso, e a interpretação dos resultados de testes em política e experiência educacionais.*

[22] *O protocolo para entrar na sala de aula pode variar de contexto para contexto; no entanto, é importante ter as aprovações necessárias em vigor antes de chegar à escola.*

[23] *Estes tempos podem ser ligeiramente diferentes conforme o contexto.*

[24] *Adaptado de Archer, Jeff et al. 2016 "Better Feedback for Better Teaching: A Practical Guide to Inproving Classrrom Observations". San Francisco, CA: Jossey-Bass.*

2019 Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento / Associação Internacional de Desenvolvimento (o Banco Mundial)
1818 H Street NW, Washington, DC 20433
Telefone: 202-473-1000; Website: www.worldbank.org

Este trabalho é um produto da equipe do Banco Mundial e está sujeito a revisão. O Manual do Professor destina-se a ser usado em observações de sala de aula e não está à venda. Os resultados, interpretações e conclusões expressas neste trabalho não refletem necessariamente as opiniões dos Diretores Executivos do Banco Mundial ou dos governos que eles representam. O Banco Mundial não garante a precisão dos dados incluídos neste trabalho. Os limites, as cores, as denominações e outras informações mostradas em qualquer mapa neste trabalho não implicam qualquer julgamento por parte do Banco Mundial sobre o estado legal de qualquer território ou o endosso ou aceitação de tais limites. O Banco Mundial não aceita qualquer responsabilidade ou obrigação por quaisquer omissões ou erros (incluindo, sem limitação, erros tipográficos e erros técnicos) em qualquer conteúdo e no uso do manual ou por confiança no mesmo.

MANUAL DO OBSERVADOR

Teach

FORMULÁRIO DE OBSERVAÇÃO

ESCOLA ID:	PROFESSORA ID:	CODIFICADOR(A) ID:	GRAU:	ASSUNTO:	SEGMENTO 1
Nº ALUNOS: *Fem* _____ *Masc* _____		HORARIO: __ __ : __ __ a __ __ : __ __	HORA ATUAL: __ __ : __ __ a __ __ : __ __		DURAÇÃO DO SEGMENTO: _____ *min*

TEMPO DEDICADO À TAREFA

0.	TEMPO DE APRENDIZAGEM	*1º Registo (4m)*				*2º Registo (9m)*				*3º Registo (14m)*			
		S		N		S		N		S		N	
0.1	A professora promove uma atividade de aprendizagem para a maioria dos alunos	N/A	B	M	A	N/A	B	M	A	N/A	B	M	A
0.2	Os alunos estão envolvidos na tarefa												

QUALIDADE DAS TÉCNICAS DE ENSINO

Áreas / Elementos / Comportamentos			*Pontuação*	*Final*
A. CULTURA DA SALA DE AULA				
1. AMBIENTE DE APOIO À APRENDIZAGEM		1 2 3 4 5		
1.1	A professora trata todos os alunos com respeito		B M A	
1.2	A professora usa uma linguagem positiva com os alunos		B M A	
1.3	A professora corresponde às necessidades dos alunos	N/A	B M A	
1.4	A professora não apresenta preconceitos de género e rejeita estereótipos de género na sala de aula	N/A	B M A	
2. EXPETATIVAS COMPORTAMENTAIS POSITIVAS		1 2 3 4 5		
2.1	A professora define claramente as expetativas de comportamento para as atividades na sala de aula		B M A	
2.2	A professora reconhece o comportamento positivo dos alunos		B M A	
2.3	A professora redireciona o mau comportamento e concentra-se no comportamento esperado em vez de no comportamento indesejado		B M A	
B. INSTRUÇÃO				
3. CLARIFICAÇÃO DA LIÇÃO		1 2 3 4 5		
3.1	A professora articula explicitamente os objetivos da aula e relaciona as atividades da turma com os objetivos		B M A	
3.2	A explicação da professora sobre o conteúdo é clara		B M A	
3.3	Durante a aula, a professora estabelece conexões e relaciona-as com outros conteúdos conhecidos ou com a vida quotidiana dos alunos		B M A	
3.4	A professora exemplifica demonstrando ou pensando em voz alta		B M A	
4. VERIFICAÇÃO DA COMPREENSÃO		1 2 3 4 5		
4.1	A professora faz perguntas, dá pistas ou usa outras estratégias para determinar qual é o nível de compreensão dos alunos		B M A	
4.2	A professora monitoriza a maioria dos alunos durante o trabalho individual ou de grupo	N/A	B M A	
4.3	A professora ajusta o ensino ao nível dos alunos		B M A	
5. COMENTÁRIOS CONSTRUTIVOS		1 2 3 4 5		
5.1	A professora faz comentários específicos ou dá pistas que ajudam a esclarecer os equívocos dos alunos		B M A	
5.2	A professora faz comentários específicos ou dá pistas que ajudam os alunos a identificarem os seus sucessos		B M A	
6. RACIOCÍNIO CRÍTICO		1 2 3 4 5		
6.1	A professora faz perguntas de resposta aberta		B M A	
6.2	A professora propõe atividades de raciocínio		B M A	
6.3	Os alunos fazem perguntas de resposta aberta ou desenvolvem atividades de raciocínio		B M A	
C. CAPACIDADES SOCIOEMOCIONAIS				
7. AUTONOMIA		1 2 3 4 5		
7.1	A professora proporciona escolhas aos alunos		B M A	
7.2	A professora oferece oportunidades aos alunos para assumirem 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	A professora reconhece o esforço dos alunos		B M A	
8.2	A professora tem uma atitude positiva em relação aos desafios dos alunos		B M A	
8.3	A professora incentiva a definição de objetivos		B M A	
9. CAPACIDADES SOCIAIS E COLABORATIVAS		1 2 3 4 5		
9.1	A professora promove a colaboração entre alunos através da interação entre colegas		B M A	
9.2	A professora promove as capacidades interpessoais dos alunos		B M A	
9.3	Os alunos colaboram uns com os outros através da interação entre eles		B M A	

0.1

0.2

1.1

1.2

1.3

1.4

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

7.1

7.2

7.3

8.1

8.2

8.3

9.1

9.2

9.3

MANUAL DO OBSERVADOR

TEMPO DEDICADO À TAREFA

0

TEMPO DE APRENDIZAGEM

A professora maximiza o tempo de aprendizagem.

A professora maximiza o tempo de aprendizagem, assegurando-se que a maioria dos alunos está ocupada com uma atividade de aprendizagem durante a maior parte do tempo. Isso pode ser observado na sala de aula através dos seguintes comportamentos:

	SIM	NÃO
0.1 A professora está a ensinar ou propõe uma atividade de aprendizagem para a maioria dos alunos	**ATIVIDADES DE APRENDIZAGEM:** Isto inclui qualquer atividade relacionada com o conteúdo da aula, independentemente da sua qualidade. *Por exemplo: as atividades de aprendizagem podem incluir uma palestra da professora, um trabalho de grupo, os alunos a fazerem uma ficha de trabalho ou a lerem individualmente. De notar que se a professora sair da sala de aula mas tiver proposto aos alunos uma atividade de aprendizagem, isso também será considerado como atividade de aprendizagem.*	**ATIVIDADES DE NÃO APRENDIZAGEM:** Isto inclui qualquer atividade que não esteja relacionada com o conteúdo da aula, incluindo as atividades ligadas à gestão da sala de aula, tais como fazer a chamada dos alunos ou incutir-lhes disciplina, ou qualquer outra atividade que deixe os alunos a aguardar. *Por exemplo: quando a professora está a escrever, em silêncio, no quadro, sem pedir aos alunos que copiem. Outros exemplos de atividades de não aprendizagem incluem: quando uma professora faz a chamada pode ler os nomes das crianças individualmente; quando há maus comportamentos pode interromper a aula para redirecionar o mau comportamento do aluno; quando há interrupções externas pode parar de ensinar para ver o que se está a passar; quando verifica os trabalhos de casa pode corrigir o trabalho de casa de cada aluno, individualmente, enquanto os outros alunos esperam sem fazerem nada; além disso, os processos de funcionamento da sala de aula podem ser prolongados, tais como a transição para uma nova atividade, a preparação dos materiais necessários para a aula ou a conclusão de tarefas administrativas.*

	BAIXO	MÉDIO	ALTO
0.2 Os alunos estão envolvidos na tarefa[1]	**6 ou mais** alunos não envolvidos na tarefa	**2-5 alunos** não envolvidos na tarefa	**Todos os alunos** estão envolvidos na tarefa (um aluno pode não estar envolvido na tarefa)

Os alunos não estão envolvidos na tarefa:

Isto inclui os alunos que não estão a participar na atividade de aprendizagem promovida pela professora porque, apesar de estarem sossegados, estão distraídos, ou porque estão a prejudicar a aula. Por exemplo, no primeiro caso, os alunos podem estar a olhar pela janela, estar com a cabeça deitada no tampo da carteira, a olhar para o chão ou para o observador, ou a dormir. No segundo caso, os alunos podem estar a trocar papelinhos escritos, a sussurrar, a conversar com outro colega durante uma atividade que não requer conversação, a movimentar-se pela sala de aula, a gritar ou a fazer qualquer outra coisa que prejudique a aula.

[1] *Este comportamento é pontuado como N/A se a professora não estiver a ensinar ou a promover uma atividade de aprendizagem (i.e. 0.1 é classificado como N/A).*

MANUAL DO OBSERVADOR

QUALIDADE DAS TÉCNICAS DE ENSINO

CULTURA DA SALA DE AULA

AMBIENTE DE APOIO À APRENDIZAGEM

EXPETATIVAS COMPORTAMENTAIS POSITIVAS

A.1

CULTURA DA SALA DE AULA

AMBIENTE DE APOIO À APRENDIZAGEM

A professora cria um ambiente de apoio à aprendizagem.

A professora cria um ambiente na sala de aula em que os alunos se sentem emocionalmente seguros e apoiados. Além disso, os alunos sentem-se bem-vindos dado que a professora os trata a todos com respeito. Este facto pode observar-se na sala de aula através dos seguintes comportamentos:

Pontuação	1	2	3	4	5
Níveis de Qualidade Comportamental	BAIXO		MÉDIO		ALTO

	*Nesta sala de aula a professora **não é eficaz** na criação de um ambiente favorável à aprendizagem.*	*Nesta sala de aula, a professora **é, de algum modo, eficaz** na criação de um ambiente favorável à aprendizagem.*	*Nesta sala de aula, a professora **é eficaz** na criação de um ambiente favorável à aprendizagem.*
1.1 A professora trata todos os alunos com respeito	A professora **não trata todos os alunos com respeito.** *Por exemplo: A professora pode gritar com alguns alunos, repreendê-los, envergonhá-los, ridicularizá-los ou usar alguma punição física para os disciplinar.*	A professora **trata todos os alunos com algum respeito.** *Por exemplo: A professora não trata os alunos de forma desrespeitosa (e.g. não grita com eles nem os ridiculariza) mas também não exterioriza sinais de respeito pelos alunos (e.g. não trata os alunos pelos seus nomes próprios, ou diz "por favor" ou "obrigada" ou tem outras manifestações culturalmente relevantes de respeito).*	A professora **trata todos os alunos com respeito.** *Por exemplo: A professora chama os alunos pelos seus nomes próprios, diz-lhes "por favor" e "obrigada" ou mostra outros sinais culturalmente relevantes de respeito.*
1.2 A professora usa uma linguagem positiva com os alunos[2]	A professora **não usa uma linguagem positiva** na sua forma de comunicação com os alunos.	A professora **usa alguma linguagem positiva** na sua forma de comunicação com os alunos. *Por exemplo: A professora utiliza expressões como "está bem feito" ou "está bom", embora isso ocorra com pouca frequência.*	A professora **utiliza consistentemente uma linguagem positiva** na sua forma de comunicação com os alunos. *Por exemplo: A professora utiliza expressões encorajadoras como "ótimo trabalho!" quando os alunos lhe mostram o seu trabalho, ou "consegues fazer isso!" ou "vocês são um grupo com muito talento".*
1.3 A professora corresponde às necessidades dos alunos[3]	A professora **não está ciente das necessidades dos alunos OU não resolve o problema em questão.** *Por exemplo: um aluno pode não ter os materiais necessários para a aula e a professora não repara nisso, ou, se vê, ignora. Noutra situação, um aluno pode estar triste por causa de uma má nota ou por um problema pessoal, e a professora ignora o aluno ou desvaloriza a questão (por exemplo, a professora diz ao aluno "deixa lá isso" ou "controla-te").*	A professora **reconhece as necessidades dos alunos mas pode não resolver o problema em questão.** *Por exemplo: Um aluno pode estar preocupado porque não tem um lápis, e a professora pede a outro aluno que partilhe o seu lápis com o colega, mas ele recusa. A professora continua a aula sem resolver o problema*	A professora **reconhece prontamente as necessidades dos alunos, abordando especificamente o problema em causa.** *Por exemplo: se um aluno não tiver um lápis, a professora permite que a criança utilize um da sua própria caixa de reserva.*
1.4 A professora não apresenta preconceitos de género e rejeita estereótipos de género na sala de aulas[4]	A professora **mostra preconceitos de género ou favorece estereótipos de género na sala de aulas.** A professora pode mostrar isso proporcionando oportunidades desiguais de participação nas atividades da turma ou mostrando desiguais expetativas em relação aos comportamentos ou às capacidades dos alunos. *Por exemplo: Uma professora pode mandar sentar as meninas no fundo da sala de aula ou apenas chamar os meninos para responder a perguntas difíceis. Ou então, a professora chama igualmente meninos e meninas para responder a perguntas difíceis, mas atribui apenas às meninas as tarefas de limpeza da sala de aula*	A professora **não mostra preconceitos de género mas também não contraria os estereótipos de género.** A professora dá oportunidades de participação na aula iguais a todos os géneros e tem expetativas semelhantes em relação a todas as crianças. *Por exemplo: Uma professora chama igualmente meninos e meninas para as tarefas de limpeza da sala de aula e chama de modo igual todos os géneros para responder a perguntas difíceis.*	A professora **não mostra preconceitos de género E recusa estereótipos de género na turma.** *Por exemplo: A professora distribui tarefas de limpeza a todos os géneros e chama-os de igual modo para responder a perguntas difíceis. Além disso, a professora usa exemplos de situações que representam a presença de mulheres (em vez de homens) no campo da ciência, medicina e da astronáutica.*

[2] *Apenas a comunicação verbal é considerada como linguagem positiva; utilizações não verbais de linguagem positiva não contam para este comportamento.*
[3] *Este comportamento será classificado como não aplicável se não se puderem observar necessidades emocionais, materiais ou físicas.*
[4] *As oportunidades de participação devem ser consideradas proporcionalmente ao rácio de todos os géneros na turma; este comportamento só é aplicável em turmas mistas.*

A.2

CULTURA DA SALA DE AULA

EXPETATIVAS COMPORTAMENTAIS POSITIVAS

A professora promove um comportamento positivo na sala de aula.

A professora promove um comportamento positivo, valorizando o comportamento dos alunos que alcançam ou ultrapassam as expetativas. Além disso, a professora define claramente as expetativas de comportamento para as diferentes partes da aula. Isto pode ser observado na sala de aula através dos seguintes comportamentos:

Pontuação	1	2	3	4	5
Níveis de Qualidade Comportamental	BAIXO		MÉDIO		ALTO

	*Nesta turma, a professora **não é eficaz** na promoção de um comportamento positivo.*	*Nesta turma, a professora **é, de algum modo, eficaz** na promoção de um comportamento positivo.*	*Nesta turma, a professora **é eficaz** na promoção de um comportamento positivo.*
2.1 A professora define claramente as expetativas de comportamento para as atividades na sala de aula	A professora **não define claramente as expetativas comportamentais** para as tarefas ou atividades da turma. *Por exemplo: a professora pode dizer "têm de trabalhar mais a vossa capacidade de interpretação" sem dar instruções sobre qual o comportamento expectável para aquela atividade.*	A professora **define as expetativas comportamentais de forma imprecisa ou superficial** para as tarefas e/ou atividades da turma. *Por exemplo: quando introduz uma atividade de grupo, a professora diz, "Por favor, sentem-se nos vossos lugares do grupo e comportem-se bem", sem esclarecer o que tal comportamento implica.*	A professora **define de uma forma clara as expetativas comportamentais** ao longo da aula para as tarefas e/ou atividades da turma. *Por exemplo: Ao apresentar uma atividade de grupo à turma, a professora explica claramente o comportamento que espera dos alunos do grupo, como por exemplo: "não falem alto" ou "só fala um de cada vez". Se os alunos estiverem a trabalhar de forma individual, a professora pode dar instruções sobre o que fazer quando terminarem a tarefa. A professora pode dizer: "Por favor, levantem-te sem fazer barulho, entreguem-me o vosso trabalho e vão ler enquanto esperam que os vossos colegas terminem".* Por outro lado, não se observa a professora a definir claramente as expetativas comportamentais, mas **os alunos portam-se bem**[5] ao longo de toda a aula.
2.2 A professora reconhece o comportamento positivo dos alunos	A professora **não reconhece o comportamento do aluno** que alcança ou excede as expetativas.	A professora **reconhece o comportamento de alguns alunos, mas não é específica sobre o comportamento que se espera deles.** *For exemplo: Se um grupo está a corresponder às expetativas comportamentais, a professora diz: "Este grupo está a trabalhar bem em conjunto" ou "Este grupo está a fazer um bom trabalho", mas não esclarece porquê ou como.*	A professora **reconhece o comportamento positivo dos alunos que alcançam ou excedem as expetativas.** *Por exemplo: Uma professora diz à turma: "Verifico que os membros do Grupo A estão a revezar-se para falar e que estão já proativamente a trabalhar na sua próxima tarefa".*
2.3 A professora redireciona o mau comportamento e concentra-se no comportamento esperado em vez de no comportamento indesejado[5]	**O redirecionamento do mau comportamento é ineficaz e concentra-se nos maus comportamentos, em vez de no comportamento expectável.** *Por exemplo: Se notar que um aluno está distraído, a professora para de dar a aula e chama o aluno pelo seu nome, perguntando-lhe: "Por que não estás a prestar atenção à aula?" Por outro lado, a professora continua a ignorar o aluno que está distraído, mas este começa a provocar e a discutir com o colega do lado. Isso desconcentra toda a turma e muda a sua atenção para esses dois alunos.*	**O redirecionamento do mau comportamento é eficaz, mas concentra-se nos comportamentos inadequados, e não no comportamento expectável. Por outro lado, o redirecionamento do mau comportamento é, de algum modo, eficaz e concentra-se no comportamento expectável.** *Por exemplo: Ao perceber que 3 alunos não estão a trabalhar nos problemas que foram colocados, a professora diz: "Vocês têm de parar de falar, estão a fazer muito barulho." Essa frase visa o comportamento negativo dos alunos, em vez de se focar no que se espera deles. Consequentemente, estes alunos acalmam-se. Noutro cenário, a professora redireciona os alunos pedindo-lhes que "concentrem-se na tarefa que estão a fazer". Embora a professora se concentre no comportamento positivo esperado dos alunos, na maior parte das vezes eles continuam a falar.*	**Quando surge um problema, o redirecionamento do mau comportamento concentra-se eficazmente no problema e foca-se no comportamento que é expectável.** *Por exemplo: Se os alunos estiverem a falar alto e a interromper a aula com frequência, a professora diz "lembrem-se de que devem falar baixo" e os alunos acalmam-se.* Por outro lado, não se observa a professora a redirecionar o comportamento dos alunos, **mas eles portam-se bem** ao longo de toda a aula.

[5] *Um mau comportamento ocorre quando um aluno causa uma perturbação na sala de aula que interfere com o decurso da aula, distrai outros alunos ou perturba a professora.*

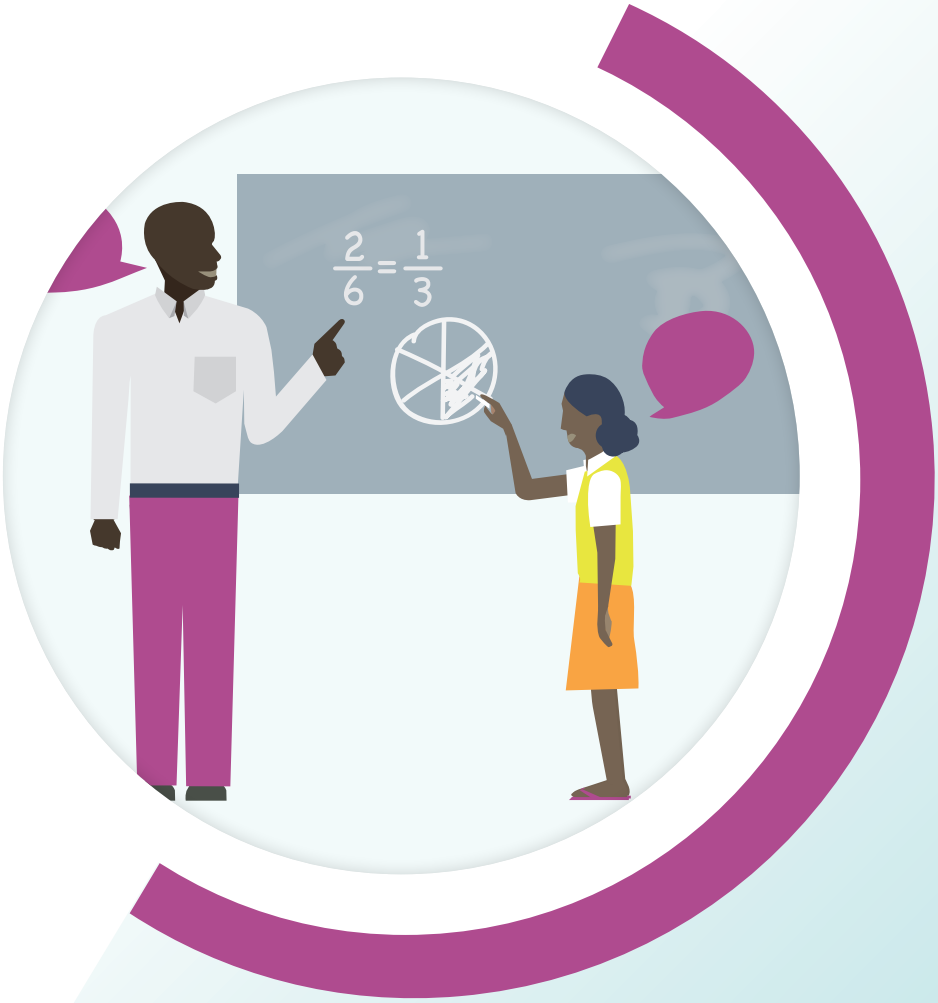
INSTRUÇÃO

CLARIFICAÇÃO DA LIÇÃO

VERIFICAÇÃO DA COMPREENSÃO

COMENTÁRIOS CONSTRUTIVOS

RACIOCÍNIO CRÍTICO



B.3

INSTRUÇÃO

CLARIFICAÇÃO DA LIÇÃO

A professora torna a lição mais clara para promover a compreensão.

A professora torna a lição mais clara para promover a compreensão, articulando explicitamente os objetivos, fornecendo explicações claras dos conceitos, e ligando a lição com outros conteúdos conhecidos ou experiências dos alunos. Isso pode ser observado na sala de aula através dos seguintes comportamentos:

Pontuação	1	2	3	4	5
Níveis de Qualidade Comportamental	BAIXO		MÉDIO		ALTO
	*Nesta turma, a professora **não é eficaz** a tornar a aula mais clara para promover a compreensão.*		*Nesta turma, a professora é, **de algum modo, eficaz** a tornar a aula mais clara para promover a compreensão.*		*Nesta turma, a professora **é eficaz** a tornar a aula mais clara para promover a compreensão.*
3.1 **A professora articula explicitamente os objetivos da aula e relaciona as atividades da turma com esses objetivos**	A professora **não refere o(s) objetivo(s) da aula, nem ele(s) se pode(m) inferir das atividades da aula.** *Por exemplo: A professora pede aos alunos para que se revezem na leitura de um texto sobre a plantação e a colheita de produtos. Em seguida, ela passa o resto da aula a discutir agricultura e os processos específicos envolvidos. A professora não apresenta um objetivo para a aula, e é difícil inferir um objetivo a partir das atividades, pois o objetivo poderia ser desenvolver a fluência da leitura oral, desenvolver o vocabulário ou aprender sobre agricultura.*		A professora **indica explicitamente qual o objetivo geral da aula OU o objetivo não é explicitamente referido, mas pode ser deduzido das atividades da aula.** *Por exemplo: A professora diz: "Hoje vamos aprender sobre a multiplicação", sem mais especificações. Por outro lado, as atividades da aula podem claramente desenvolver-se sobre como dividir números inteiros, mas isso não é explicitamente articulado pela professora.*		A professora **refere explicitamente qual o objetivo específico da aula (ou seja, um objetivo de aprendizagem) e as atividades da aula estão alinhadas com o objetivo referido.** *Por exemplo: Logo no começo da aula, a professora diz: "Hoje vamos aprender a multiplicar frações". Cada atividade de aula está claramente relacionada com o objetivo de multiplicar frações.*
3.2 **A explicação da professora sobre o conteúdo é clara**	**As explicações** da professora **sobre o conteúdo são confusas OU simplesmente, o conteúdo não é explicado.** *Por exemplo: A professora usa demasiados termos técnicos sem explicar o que eles significam e/ou pode explicar ideias sem conexão ou sem uma ordem lógica. Além disso, a professora diz: "Uma fração é a combinação de um numerador com um denominador", sem dizer o que qualquer uma dessas palavras significa. Por outro lado, a professora não fornece quaisquer explicações sobre o conteúdo.*		**As explicações** da professora **sobre o conteúdo, quando existem, são mais ou menos claras.** Embora algumas partes destas explicações possam ser claras, outras são confusas ou superficiais. *Por exemplo: Enquanto lê uma história, a professora identifica palavras difíceis e define-as, mas não as relaciona com o que está a acontecer na história.*		**As explicações** da professora **sobre o conteúdo são claras e fáceis de entender.** As explicações da professora são lógicas e podem ser acompanhadas de representações gráficas ou exemplos. *Por exemplo: numa aula sobre frações, a professora dá uma definição clara e completa de uma fração, incluindo a definição de "numerador" e "denominador". Ela apresenta vários exemplos de frações no quadro.*
3.3 **Durante a aula, a professora estabelece conexões e relaciona-as com outros conteúdos conhecidos ou com a vida quotidiana dos alunos**	A professora **não relaciona o que está a ser ensinado com outro conteúdo conhecido ou com o quotidiano dos alunos.** A professora usa exemplos que podem estar relacionados com outros conteúdos ou com a vida dos alunos, mas não tenta ligá-los à atividade de aprendizagem. *Por exemplo: Durante uma aula sobre frações a professora usa a imagem de um bolo e divide-o em quatro partes mas não estabelece uma conexão com a experiência dos alunos em cortar bolos. Por outro lado, a professora diz "Lembram-se que ontem aprendemos sobre números inteiros? Hoje vamos aprender como somar frações".*		A professora **tenta fazer a ligação da aula a outro conteúdo conhecido ou ao quotidiano dos alunos, mas as conexões são superficiais, confusas ou pouco claras.** *Por exemplo: quando dá uma aula sobre frações, a professora diz "quando cortamos um bolo às fatias, estamos a utilizar frações" e continua a aula a explicar as frações. A ligação ao quotidiano dos alunos é superficial e não é específica. Por outro lado, a professora diz "Lembram-se que ontem aprendemos as regras da adição de números inteiros? Agora vamos usar essas regras e aplicá-las na adição de frações". No entanto, quando explica como é que se faz, a professora não estabelece a ligação às regras que mencionou anteriormente sobre a adição de números inteiros.*		A professora **relaciona significativamente a aula com outros conteúdos conhecidos ou com o quotidiano dos alunos.** *Por exemplo: quando dá uma aula sobre frações, a professora relaciona este conteúdo com as experiências dos alunos, perguntando: "Quem é que já cortou um bolo de anos em fatias? Como é que tiveram a certeza de que haveria fatias de bolo suficientes para todos? Aprender sobre frações pode ajudar-nos a dividir o bolo por todos" A professora também estabelece a ligação desta aula a uma aula anterior sobre metades, dizendo: "Lembram-se do que ontem aprendemos sobre metades? Aprendemos que, quando cortamos o bolo ao meio, podemos partilhá-lo entre duas pessoas de forma igual. Hoje vamos aprender como é que dividimos o bolo em quartos, de maneira a que quatro pessoas o possam partilhar". Quando estávamos a partir em metades tínhamos a certeza de que teríamos duas partes de tamanho igual. A mesma coisa acontece quando estamos a partir em quartos, temos que ter a certeza de partir fatias com o mesmo tamanho". A ligação entre a aula em curso e outros conteúdos conhecidos e/ou com o quotidiano dos alunos, é clara.*
3.4 **A professora exemplifica demonstrando ou pensando em voz alta[6]**	A professora **não exemplifica a atividade de aprendizagem.**		A professora e**xemplifica parcialmente a atividade de aprendizagem.** *Por exemplo: Numa aula de inglês em que o objetivo da atividade é escrever um parágrafo, a professora apenas demonstra como se escreve uma frase de tópico. Numa aula de matemática, a professora pode demonstrar como se desenha um gráfico de barras, mas não esclarece como é que extraiu os dados do texto para criar o gráfico de barras.*		A professora **exemplifica completamente a atividade de aprendizagem, demonstrando todas as partes do procedimento OU demonstrando o procedimento e pensando em voz alta.** *Por exemplo: A professora demonstra maneiras diferentes de resolver um problema de matemática (demonstração de um procedimento) e, ao fazê-lo, diz o que está a pensar em cada passo da equação (pensar em voz alta). Ou, se os alunos estiverem a calcular a área da sua secretária, a professora pode demonstrar cada etapa do processo (demonstração completa de um procedimento).*

[6] *A exemplificação pode ocorrer a qualquer momento da aula (inclusivamente no final). Se a atividade de aprendizagem for processual por natureza, a exemplificação deverá incluir a demonstração do procedimento para as crianças observarem; no entanto, se a atividade se concentrar no desenvolvimento de uma capacidade de raciocínio, um exemplo completo deverá incluir um pensamento em voz alta. Uma ação é considerada como exemplificativa desde que a professora demonstre procedimentos e /ou processos de raciocínio relacionados com a atividade de aprendizagem.*

B.4

INSTRUÇÃO

VERIFICAÇÕES DA COMPREENSÃO

A professora verifica a capacidade de compreensão da maioria dos alunos.

A professora verifica a capacidade de compreensão para assegurar que a maioria dos alunos entende o conteúdo da aula. Para além disso, a professora ajusta o ritmo da aula para conceder mais oportunidades de aprendizagem. Isso pode ser observado na sala de aulas através dos seguintes comportamentos:

Pontuação	1	2	3	4	5
Níveis de Qualidade Comportamental	BAIXO		MÉDIO		ALTO

	*Nesta sala de aula, a professora **não verifica** a capacidade de compreensão de qualquer aluno.*	*Nesta sala de aula, a professora é eficaz na verificação da capacidade de compreensão de **apenas alguns alunos.***	*Nesta sala de aula a professora é eficaz na verificação da capacidade de compreensão da **maioria dos alunos.***
4.1 A professora faz perguntas, dá pistas, ou usa outras estratégias para determinar qual é o nível de compreensão dos alunos	A professora **ou não faz perguntas nem motiva os alunos ou, quando o faz, a turma responde de forma sincronizada, o que é aceite sem qualquer verificação da capacidade de compreensão.** *Por exemplo: Quando está a explicar um conceito, a professora pergunta: "Todos compreenderam?" Todos os alunos respondem em uníssono: "Sim, nós compreendemos". Noutro exemplo, depois de completar um conjunto de problemas, a professora pergunta "Isto está correto, não está?" A turma ou apenas um aluno responde: "Sim. Isto está correto."*	A professora **faz perguntas, dá pistas, ou usa outras estratégias eficazes para determinar o nível de compreensão apenas de alguns alunos.** *Por exemplo: A professora pergunta: "Quantos são 7+8?" Apenas alguns alunos levantam a mão e, deste grupo, a professora escolhe um ou dois alunos para darem a resposta. Por outro lado, a professora faz a pergunta mas não pede aos alunos que levantem a mão para responder, permitindo simplesmente que os alunos se ofereçam voluntariamente para responder.*	A professora **faz perguntas, dá pistas ou usa outras estratégias eficazes para determinar o nível de compreensão da maioria dos alunos.** *Por exemplo: A professora diz "Por favor levantem o polegar se concordarem com esta afirmação ou virem-no para baixo se discordarem; os triângulos equiláteros têm ângulos iguais". A professora também pede aos alunos que demonstrem o seu conhecimento através da partilha de respostas entre eles, isto é, pedindo a cada aluno que leia a frase que escreveu usando os verbos no pretérito perfeito.*
4.2 A professora monitoriza a maioria dos alunos durante o trabalho individual ou de grupo[7]	A professora **não monitoriza os alunos** quando estão a trabalhar individualmente ou em grupos. *Por exemplo: a professora senta-se na secretária ou fica de pé em frente da turma quando os alunos estão a trabalhar.*	A professora **monitoriza alguns alunos** quando eles estão a trabalhar individualmente ou em grupos para verificar a sua capacidade de compreensão. *Por exemplo: A professora observa o rigor do trabalho de alguns alunos, clarifica conceitos ou faz perguntas.*	A professora **monitoriza sistematicamente a maioria dos alunos,** circulando na sala de aula e aproximando-se deles individualmente, ou dos grupos, para verificar a sua capacidade de compreensão. *Por exemplo: Quando os alunos estão a trabalhar, a professora anda pela sala de aula assegurando-se de que passa por todos os alunos ou grupos de uma forma sistemática. A professora observa o trabalho da maioria dos alunos, clarifica conceitos e faz perguntas.*
4.3 A professora ajusta o ensino ao nível dos alunos	A professora **ajusta o ensino aos alunos[8].**	A professora **faz ligeiros ajustes ao ensino mas estas alterações são breves e superficiais.** *Por exemplo: Enquanto os alunos completam uma ficha de trabalho sobre o alfabeto, a professora repara que não estão a por os pontos nos "i". Como reação, a professora lembra a turma que deve por os pontos nos "i".*	A professora **ajusta substancialmente o ensino aos alunos.** Quando estes têm perceções erradas, a professora pode estabelecer um diálogo com os alunos para os ajudar a compreender todos os pontos mal percebidos, o que lhes dá mais oportunidades de aprendizagem. A professora também dá tarefas mais desafiantes àqueles que já têm uma capacidade de compreensão mais avançada. *Por exemplo: Enquanto os alunos completam uma ficha de trabalho sobre o alfabeto, a professora repara que não estão a colocar os pontos nos "i". Como reação, a professora para a atividade por um breve instante e faz uma revisão sobre as diferenças entre os "i" escritos com letra maiúscula e minúscula., antes de continuarem com a atividade sobre o alfabeto. Noutra situação, a professora nota que um aluno já acabou a ficha de trabalho e pode dar-lhe outra coisa para fazer enquanto espera que o resto da turma complete as fichas de trabalho.*

[7] *Este comportamento é pontuado como não aplicável se não for observado qualquer trabalho individual ou de grupo.*
[8] *Mesmo que não haja uma necessidade de ajustes percetível, se a professora não fizer ajustes ao ensino, este comportamento é pontuado como de nível baixo.*

B.5

INSTRUÇÃO

COMENTÁRIOS CONSTRUTIVOS

A professora faz comentários construtivos para aprofundar a compreensão do aluno.

A professora faz comentários específicos ou dá pistas[9] para ajudar a identificar equívocos, para compreender os sucessos, e para orientar o raciocínio de forma a promover a aprendizagem. Isso pode ser observado na sala de aula através do seguinte comportamento:

Pontuação	1	2	3	4	5
Níveis de Qualidade Comportamental	BAIXO		MÉDIO		ALTO

	*Nesta aula, a professora **não é eficaz** nos comentários construtivos que faz para aprofundar a compreensão dos alunos.*	*Nesta aula, a professora **é, de algum modo, eficaz,** nos comentários construtivos que faz para aprofundar a compreensão dos alunos.*	*Nesta aula, a professora **é eficaz** nos comentários construtivos que faz para aprofundar a compreensão dos alunos.*
5.1 A professora faz comentários específicos ou dá pistas que ajudam a esclarecer os equívocos dos alunos	A professora **não faz comentários nem dá pistas aos alunos sobre os seus enganos OU os comentários são apenas simples afirmações de avaliação** (i.e. Isto não está correto). *Por exemplo: quando um aluno responde de forma errada à pergunta da professora, a professora diz apenas: "Essa não é a resposta correta" e segue em frente.*	A professora **faz comentários ou dá pistas de carater geral ou superficial sobre os enganos dos alunos.** *Por exemplo: numa aula de matemática a professora diz: "Esqueceste-te de pôr o sinal menos", sem dar qualquer outra informação ou pista.*	A professora **faz comentários específicos ou dá pistas aos alunos que transmitem informações importantes que ajudam a clarificar os enganos por parte dos alunos.** *Por exemplo: a professora diz: "Lembras-te do que acontece quando se multiplica um número positivo por um negativo? Vamos olhar para as notas que tiraste. E agora vamos ver a tua resposta. O que precisas de alterar para chegar à resposta correta?"*
5.2 A professora faz comentários específicos ou dá pistas que ajudam os alunos a identificarem os seus sucessos	A professora **ou não faz comentários nem dá pistas aos alunos sobre os seus sucessos OU os comentários feitos são afirmações simples e de avaliação** (i.e. Isso está correto). *Por exemplo: quando um aluno responde correctamente a uma pergunta da professora, esta responde dizendo apenas: "Está correto" e segue em frente.*	A professora **faz comentários ou dá pistas de carater geral ou superficial aos alunos sobre os seus sucessos.** *Por exemplo: se os alunos estão a escrever uma história como parte de um trabalho, a professora diz "O terceiro parágrafo está muito bom" sem especificar o que aquele aluno em particular fez bem para que o parágrafo ficasse tão bom.*	A professora **faz comentários ou dá pistas específicas aos alunos que contêm informação substantiva que ajuda a identificar os seus sucessos.** *Por exemplo: Se os alunos estão a escrever histórias, a professora diz "Vocês fazem um bom trabalho se conseguirem manter o leitor interessado neste parágrafo ao escreverem a frase "ninguém sabia o que ia acontecer". Esta frase faz com que eu tenha vontade de ler mais". Por outro lado, a professora elogia o trabalho de um(a) aluno(a) e diz à turma: "Olhem para o trabalho deste/desta vosso/vossa colega, vejam como ele/ela usou a linha numérica para resolver este problema de subtração" e a seguir continua a explicar como ele/ela o resolveu.*

[9] *Pistas são pequenas informações, tais como sugestões orientadas ou perguntas, que são dadas pela professora de modo a estimular os alunos a pensarem sobre os seus enganos e a identificarem os seus sucessos.*

B.6

INSTRUÇÃO

RACIOCÍNIO CRÍTICO

A professora desenvolve as capacidades de raciocínio crítico dos alunos.

A professora desenvolve as capacidades de raciocínio crítico dos alunos, encorajando-os a analisarem ativamente o conteúdo. Isso pode ser observado na sala de aula através dos seguintes comportamentos:

Pontuação	1	2	3	4	5
Níveis de Qualidade Comportamental	BAIXO		MÉDIO		ALTO

		*Nesta turma, a professora **não é eficaz** a desenvolver as capacidades de raciocínio crítico.*	*Nesta turma, a professora **é, de algum modo, eficaz** a desenvolver as capacidades de raciocínio crítico.*	*Nesta turma, a professora **é eficaz** a desenvolver as capacidades de raciocínio crítico.*
6.1	**A professora faz perguntas de resposta aberta** *que exigem raciocínio, explicação ou generalização ou que têm mais do que uma resposta correta*	A professora **não faz perguntas de resposta aberta OU faz apenas uma.** A professora faz perguntas objetivas que têm uma resposta predeterminada. *Por exemplo: A professora pergunta "Quem é a personagem principal desta história?" ou "Qual é maior, -2 ou -6".*	A professora **faz pelo menos 2 perguntas de resposta aberta aos alunos mas não os ajuda na construção das respostas, OU a professora faz 2 perguntas de resposta aberta e 1 delas vem no seguimento da resposta do aluno.** *Por exemplo: a professora pergunta "Porque é que a personagem estava infeliz? O que é que te leva a pensar isso?" OU "Porque é que -2 é maior que -6?" e depois pergunta "Como é que vocês usam a linha numérica para determinar qual é maior, -8 ou -4?".*	A professora **faz 3 ou mais perguntas de resposta aberta aos alunos E pelo menos 1 delas baseia-se nas respostas dos alunos,** pedindo-lhes para justificarem o seu raciocínio, para continuarem com as explicações ou clarificarem as suas ideias. *Por exemplo: A professora pergunta "Como é que vocês acham que as principais personagens da história se preparam para a competição?". Depois da resposta do aluno, a professora segue em frente perguntando "Que factos ou ideias te fazem pensar isso?". Depois pergunta a outro aluno "O que achas tu que vai acontecer a seguir?". Numa aula de matemática, a professora pergunta" Como é que sabes que -2 é maior que -6?". Depois do aluno responder, a professora continua e pergunta "O que acontece se os números forem positivos?". Mais tarde, durante a aula, a professora pergunta "Como é que vocês usam a linha numérica para determinar qual é maior, se -8 ou -4?".*
6.2	**A professora propõe atividades de raciocínio** *que requerem, da parte dos alunos, uma análise ativa do conteúdo, por oposição à simples receção de informação ou à aprendizagem por repetição (i.e., por memorização)*	A professora **não propõe atividades de raciocínio.** As aulas sem atividades de raciocínio incluem situações em que os alunos apenas ouvem a professora ou fazem atividades de memorização. *Para este tipo de exemplos consulte a tabela dos exemplos de raciocínio na página seguinte.*	A professora **propõe atividades superficiais de raciocínio.** Alguns exemplos deste tipo de atividades superficiais são: fazer correspondência entre conjuntos de elementos, identificar conceitos ou peças-chave de informação, comparar e contrapor características. Também incluem a aplicação de informação ou técnicas adquiridas a tarefas semelhantes às que a professora já tenha antes demonstrado. *Para este tipo de exemplos consulte a tabela dos exemplos de raciocínio na página seguinte.*	A professora **propõe atividades intensas de raciocínio.** Alguns exemplos deste tipo de atividades são: fazer previsões, identificar padrões, explicar raciocínios, fazer conexões, e interpretar informações. Também incluem a aplicação da informação ou técnicas adquiridas a novas tarefas que a professora não tenha demonstrado. *Para este tipo de exemplos consulte a tabela dos exemplos de raciocínio na página seguinte.*
6.3	**Os alunos fazem perguntas de resposta aberta ou desenvolvem atividades de raciocínio**	Os alunos **não fazem perguntas de resposta aberta nem desenvolvem atividades de raciocínio.** *Para este tipo de exemplos consulte a tabela dos exemplos de raciocínio na página seguinte.*	Os alunos **não fazem perguntas de resposta aberta; no entanto desenvolvem atividades superficiais de raciocínio.** *Para este tipo de exemplos consulte a tabela dos exemplos de raciocínio na página seguinte.*	Os alunos **fazem perguntas de resposta aberta.** *Por exemplo: depois de trabalharem em problemas de subtração, um aluno pergunta "Porque é que 6-9 dá um número negativo?"* **Por outro lado, eles desenvolvem intensas atividades de raciocínio.** *Para este tipo de exemplos consulte a tabela dos exemplos de raciocínio na página seguinte.*

Tabela de Tarefas de Raciocínio

Estes exemplos têm como objetivo ajudar os observadores a decifrarem o que constitui uma tarefa de raciocínio e a diferenciarem os níveis de qualidade. É importante ter em conta que estes exemplos não são abrangentes. Para além disso, o contexto e os níveis de aprendizagem dos alunos devem ser substancialmente avaliados quando estiverem a pontuar em 6.2 e 6.3.

Aulas de Línguas	BAIXO	MÉDIO	ALTO
1. Aprender a ler	Os alunos lêem repetidamente o alfabeto.	Os alunos fazem a correspondência entre fotografias e uma letra. Por exemplo estão várias letras escritas no quadro. A professora chama um aluno de cada vez e mostra-lhe uma imagem de uma peça de fruta e diz "Que peça de fruta é que tens? Então pensa qual a primeira letra do nome do teu fruto e vais pôr a tua imagem no quadro, debaixo da letra certa.	A professora escreve várias palavras curtas no quadro. Ela lê "gato" enquanto aponta para as letras e pergunta aos alunos o que aconteceria se eles mudassem a primeira letra para "p" ou "r". De seguida pede-lhes para escolherem uma palavra e verem o que acontece se mudarem a primeira letra.
2. Compreensão de leitura	Os alunos revezam-se a ler uma história ou simplesmente ouvem a professora a ler uma história.	Depois de ler uma história, a professora escreve uma série de perguntas no quadro a que os alunos devem responder individualmente. Estas perguntas pedem aos alunos que identifiquem aspetos chave da história, tais como o/a protagonista, o cenário e a sequência dos acontecimentos.	Depois de ler uma história a professora diz "Agora eu quero que vocês prevejam o que pode acontecer, a seguir, nesta história. Escrevam o que vocês pensam que pode acontecer a seguir e quando acabarem, partilhem com o vosso colega do lado".
3. Aprender a escrever	Os alunos escrevem repetidamente frases exemplo.	A professora pede aos alunos que escrevam frases onde o foco esteja numa estrutura frásica específica utilizando uma determinada lista de verbos e substantivos.	É pedido aos alunos que analisem três frases diferentes, fazendo uma lista das semelhanças e das diferenças entre as estruturas da frase e expliquem porque é que se deve usar uma determinada estrutura de frase e não outra.

Aula de Matemática	BAIXO	MÉDIO	ALTO
1. Aprender sobre números	A professora pretende que os alunos memorizem os números de 1 a 100.	Os alunos comparam os números com base na sua grandeza e organizam-nos por ordem decrescente ou crescente. Por exemplo, a professora escreve 8, 29, 72, 63 e 7 no quadro. Diz aos alunos para os escreverem por ordem crescente. Por outro lado, a professora diz aos alunos "Vejam este conjunto de números: 2, 5, 10, 19 e 24. Escrevam em duas colunas quais os números pares e quais os números ímpares".	A professora escreve sequências de números no quadro e pede aos alunos que descubram os padrões. Por exemplo, a professora escreve no quadro as seguintes sequências de números: 3,13,17,23; 6, 15, 24, 30 e 36; e 4, 12, 28, 32, 40. Diz então aos alunos que identifiquem o que há em comum em cada grupo.
2. Aprender a subtrair	Os alunos ouvem a professora a explicar o conceito e a seguir copiam os exemplos do quadro.	A professora explica a operação da subtração. De seguida, pede aos alunos que completem vários problemas de subtração, por exemplo "Quantos são 10-5?" e escrevam as suas respostas nos seus cadernos diários.	A professora explica a operação da subtração. De seguida escreve um "menú" no quadro, incluindo os preços. A professora faz com que os alunos imaginem que têm $20 e pede-lhes que descubram quanto receberiam de troco depois de comprarem várias coisas.
3. Aprender o que são gráficos de barras	Os alunos ouvem a professora a explicar o conceito e a seguir copiam os exemplos do quadro.	Numa aula sobre gráficos de barras, a professora usa um gráfico de números e desenha um gráfico de barras mostrando as comidas favoritas da turma. De seguida pergunta aos alunos, "Qual é a barra mais alta?" E qual a barra mais baixa?".	Numa aula sobre gráficos de barras, a professora desenha um gráfico sobre as comidas favoritas da turma. De seguida, pede aos alunos para trabalharem aos pares, e para interpretarem essa informação de modo a identificarem e ordenarem as posições dos pratos mais preferidos e dos pratos menos preferidos. Diz-lhes então para calcularem quantos mais alunos preferem o prato mais preferido versus quantos preferem o prato menos preferido.
4. Aprender sobre frações	É dito aos alunos para repetirem a definição de uma fração ao seu colega do lado.	Numa aula de frações, são dadas aos alunos folhas de papel cortadas em pedaços de vários feitios e são-lhes dadas instruções para dobrarem o papel em vários bocados que representem frações. A professora mostra-lhes como dobrar em várias frações e, de seguida, colocando-os a trabalhar aos pares, diz "Um de vocês vai dobrar o seu papel em 1/5, o outro vai dobrar o seu papel em 1/3. No final, quem tiver a fração maior deve levantar-se".	A professora diz-lhes para dobrarem o papel em 6 partes. A seguir diz, "Pintem 3/6 do vosso papel. Anotem a fração da parte do papel pintado e vejam quantas mais frações vocês podem registar para representar essa área. Que padrões é que vocês identificam entre as frações?"
5. Achar a área de um retângulo	A professora calcula a área de 3 retângulos diferentes no quadro e diz aos alunos que copiem a informação para os seus cadernos diários	Depois de explicar como se acha a área de um retângulo, a professora desenha um retângulo no quadro, dá as medidas, e diz aos alunos para determinarem a área usando a fórmula que eles conhecem.	Depois de aprenderem como se acha a área de um retângulo, é pedido aos alunos que calculem a área da sala de aula, que tem a forma de um retângulo.
6. Resolver problemas com palavras	A professora escreve no quadro um problema com palavras e mostra aos alunos como o resolver	A professora escreve no quadro um problema com palavras e mostra aos alunos como o resolver. A seguir a professora dá aos alunos um conjunto de problemas com palavras para resolverem.	A professora escreve no quadro um problema com palavras e mostra aos alunos como o resolver. A seguir, a professora dá aos alunos um conjunto de problemas com palavras para resolver. A professora chama os alunos para explicarem como é que resolveram os diferentes problemas.

CAPACIDADES SOCIOEMOCIONAIS

AUTONOMIA

PERSEVERANÇA

CAPACIDADES SOCIAIS E COLABORATIVAS

C.7

CAPACIDADES SOCIOEMOCIONAIS

AUTONOMIA

A professora permite que os alunos façam escolhas e incentiva os alunos a participarem nas atividades da sala de aula.

A professora dá aos alunos a oportunidade de fazerem escolhas e assumirem papéis significativos na sala de aula. Os alunos aproveitam essas oportunidades oferecendo-se para assumirem papéis e expressarem as suas ideias e opiniões durante a aula. Isso pode ser observado na sala de aula através dos seguintes comportamentos:

Pontuação	1	2	3	4	5
Níveis de Qualidade Comportamental	BAIXO		MÉDIO		ALTO

	*Nesta turma, a professora **não é eficaz** a desenvolver a autonomia dos alunos.*	*Nesta turma, a professora **é, de algum modo, eficaz** a desenvolver a autonomia dos alunos.*	*Nesta turma, a professora **é eficaz** a desenvolver a autonomia dos alunos.*
7.1 A professora proporciona escolhas aos alunos	A professora **não proporciona, explicitamente, oportunidades de escolhas aos alunos.** A professora decide como é que as atividades de aprendizagem devem ser completadas, sem dar opções diferentes de como os alunos podem abordar a tarefa. *Por exemplo: É pedido aos alunos que completem uma série de problemas de matemática seguindo um conjunto de passos previamente enunciado QU a professora diz aos alunos que escrevam algumas frases sem lhes dar opções.*	A professora **proporciona, explicitamente, aos alunos pelo menos 1 escolha superficial,** que não está relacionada com a atividade de aprendizagem. *Por exemplo: A professora permite que os alunos escolham um de entre vários lápis de cor diferentes para completarem uma tarefa, decidam onde se querem sentar na sala de aula durante a execução de uma tarefa, escolham a ordem para completarem as atividades, ou votem na apresentação que consideram a melhor.*	A professora **proporciona, explicitamente, aos alunos pelo menos 1 escolha significativa** que está relacionada com os objetivos da aprendizagem. *Por exemplo: A professora permite aos alunos que optem entre fazer uma redação ou fazer uma apresentação sobre o seu desporto favorito. Numa aula de ciências a professora permite que os alunos escolham o animal que querem investigar.*
7.2 A professora oferece oportunidades aos alunos para assumirem papéis na sala de aula	A professora não proporciona aos alunos op**ortunidades para assumirem funções na sala de aula.** *Por exemplo: A aula é principalmente baseada num palestra e altamente estruturada; Consequentemente, a participação dos alunos é limitada a copiarem informações. Nesta aula, os alunos nunca têm oportunidade de irem ao quadro ou lerem um texto.*	A professora **proporciona aos alunos oportunidades para assumirem algumas funções na sala de aula.** *Por exemplo: Os alunos fazem a chamada, atribuem tarefas, distribuem os materiais ou escrevem no quadro. Funções mais limitadas também incluem tarefas como ir buscar água, limpar o quadro ou limpar a sala de aula.*	A professora **proporciona aos alunos oportunidades para assumirem funções significativos na sala de aula,** sendo eles responsáveis por uma atividade de aprendizagem. *Por exemplo: A professora dá a um aluno a oportunidade de resolver uma equação no quadro e explicar à turma como resolveu os principais desafios do problema.*
7.3 Os alunos voluntariam-se para participar na aula	**Os alunos não se voluntariam para participar na sala de aula.**	**Apenas alguns alunos se voluntariam para participar, expressando as suas ideias e assumindo tarefas.** *Por exemplo: quando a professora faz uma pergunta, apenas alguns alunos levantam a mão para responder; mais tarde, quando a professora faz outra pergunta, os mesmos alunos levantam a mão para responder.*	**A maioria dos alunos voluntaria-se para participar, exprimindo as suas ideias e assumindo funções.** *Por exemplo: quando a professora faz uma pergunta, muitos alunos levantam a mão para partilharem as suas respostas. Os alunos também se podem voluntariar sem que a professora o peça (por exemplo, quando a professora explica um conceito, um aluno oferece-se para partilhar uma experiência relacionada).*

C.8

CAPACIDADES SOCIOEMOCIONAIS

PERSEVERANÇA

A professora valoriza os esforços dos alunos, tem uma atitude positiva em relação aos desafios e incentiva a definição de metas.

A professora valoriza os esforços dos alunos com o objetivo de dominarem novas capacidades ou conceitos, em vez de se concentrarem apenas nos resultados, inteligência ou capacidades naturais. Além disso, a professora tem uma atitude positiva em relação aos desafios, enquadrando falhas e frustrações como partes úteis do processo de aprendizagem. A professora também incentiva os alunos a definirem metas de curto e/ou longo prazo. Isso pode ser observado na turma através dos seguintes comportamentos:

Pontuação	1	2	3	4	5
Níveis de Qualidade Comportamental	BAIXO		MÉDIO		ALTO

	*Nesta turma, a professora **não é eficaz** no desenvolvimento da perseverança dos alunos.*	*Nesta turma, a professora **é, de algum modo, eficaz** no desenvolvimento da perseverança dos alunos.*	*Nesta turma, a professora **é eficaz** no desenvolvimento da perseverança dos alunos.*
8.1 **A professora reconhece os esforços dos alunos** *em vez de se concentrar apenas nos resultados, na inteligência, ou nas capacidades naturais*	A professora **não reconhece os esforços dos alunos.** Apesar de a professora poder elogiar os alunos por "serem espertos" ou "inteligentes", não se concentra nos esforços ou no trabalho dos alunos. *Por exemplo: a professora pode dizer: "Muito bem! Tu és o aluno mais inteligente da turma "ou" Muito bem! Tu és muito esperto!"*	**Por vezes,** a professora **reconhece os esforços dos alunos, mas a maioria dos elogios está centrada nos resultados ou na inteligência dos alunos.** *Por exemplo: Quando um aluno tem uma boa nota num teste, a professora pode dizer: "Eu sei que tu trabalhaste muito para isso". Mas, na maioria das vezes, a professora elogia os alunos dizendo que eles são "espertos" ou "inteligentes".*	A professora **reconhece frequentemente o esforço dos alunos para dominarem novas capacidades ou conceitos e identifica, explicitamente, esses esforços.** *Por exemplo: quando um aluno resolve um problema difícil com o qual estava a ter problemas, a professora elogia e destaca o esforço que fez para resolver o problema. A professora diz: "Tu progrediste muito na resolução dos nossos problemas de multiplicação! Fico contente por me teres pedido ajuda. Se continuares a praticar e a usar as estratégias que desenvolvemos na aula, vais conseguir dominá-las muito em breve!".*
8.2 **A professora tem uma atitude positiva em relação aos desafios dos alunos**[10]	A professora tem uma **atitude negativa em relação aos desafios dos alunos.** *Por exemplo: A professora pode repreender explicitamente os alunos por cometerem erros ou ser impaciente com um aluno por este demorar muito tempo para entender um novo conceito.*	A professora tem uma **atitude neutra em relação aos desafios dos alunos.** Embora a professora não penalize um aluno por cometer erros ou por estar a ter muitas dificuldades com um novo conceito, a professora não torna claro que os falhanços e as frustrações são coisas normais do processo de aprendizagem. *Por exemplo: Quando um aluno está no quadro a ter muitas dificuldades para resolver um problema de matemática, a professora mostra a solução, de um modo simples e neutral (i.e. sem mostrar irritação ou impaciência).*	A professora tem uma **atitude positiva em relação aos desafios dos alunos** e ajuda-os a entenderem que o fracasso e a frustração são partes normais do processo de aprendizagem. *Por exemplo: quando um aluno está a lutar com uma série de problemas, a professora diz: "Lembrem-se: é normal que se sintam frustrados quando estamos a tentar fazer algo novo! Vamos pensar juntos em como vamos ultrapassar isto". A professora também incentiva o aluno a refletir sobre os diferentes meios que o possam ajudar (tais como, pedir conselho a um amigo, procurar respostas no manual escolar).*
8.3 **A professora incentiva a definição de objetivos**	**A professora não incentiva os alunos a definirem metas de aprendizagem de curto ou longo prazo**[11]**.**	**A professora incentiva os alunos a definirem objetivos de curto OU longo prazo**[11]**.** *Um exemplo: Para estabelecimento de objetivos de curto prazo a professora diz: "Quantas páginas do livro vais ler por dia durante esta semana? "Para objetivos de longo prazo, a professora diz: "Eu quero que anotes o progresso que fizeste nos objetivos que estabelecemos no início do ano letivo".* **Por outro lado, a professora fala, de uma maneira geral, sobre a importância de estabelecer objetivos.** *Por exemplo: a professora diz: "É importante pensarem sobre o que vocês querem ser quando crescerem". Além disso, a professora sublinha como é que uma personagem numa história define um objetivo de curto ou longo prazo e como trabalha para o atingir.*	**A professora incentiva os alunos a estabelecerem objetivos de curto E longo prazo**[11]**.** A professora pode referir os objetivos de longo e curto prazo ao mesmo tempo, particularmente quando está a encorajar os alunos a estabelecerem um objetivo de curto prazo que os ajudará a alcançar um objetivo de longo prazo. *Por exemplo: "Vamos todos pensar acerca dos objetivos que estabelecemos para nós no início do ano escolar. Que coisa é que vocês vão fazer esta semana para se aproximarem desse objetivo? "Em alternativa, a professora pode falar com os alunos individualmente (como no exemplo para uma pontuação de nível "Médio").*

[10] *Esses desafios podem incluir o cometer erros, a atribuição de uma nota baixa num teste, o sentir-se frustrado quando está a tentar compreender um conceito.*

[11] *Objetivos de curto prazo são objetivos que os alunos visam atingir dentro de um mês ou menos, e objetivos de longo prazo são objetivos que se estendem por um período mais alargado (por exemplo, o ano letivo, enquanto vão crescendo).*

C.9

CAPACIDADES SOCIOEMOCIONAIS

CAPACIDADES SOCIAIS E COLABORATIVAS

A professora fomenta um ambiente de colaboração na sala de aula.

A professora incentiva a colaboração entre alunos e estimula as suas capacidades interpessoais. Os alunos respondem aos esforços da professora, colaborando uns com os outros na aula, criando um ambiente sem hostilidades físicas ou emocionais.

Pontuação	1	2	3	4	5
Níveis de Qualidade Comportamental	BAIXO		MÉDIO		ALTO

	*Nesta turma, a professora **não é eficaz** a desenvolver as capacidades de colaboração entre alunos.*	*Nesta turma, a professora **é, de algum modo, eficaz** a desenvolver as capacidades de colaboração entre alunos.*	*Nesta turma, a professora **é eficaz** a desenvolver as capacidades de colaboração entre alunos.*
9.1 A professora promove a colaboração entre alunos através da interação entre eles	A professora **não estimula a colaboração entre os alunos.** *Por exemplo: A professora não dá oportunidades aos alunos de trabalharem em grupo ou aos pares.*	A professora **estimula uma colaboração superficial entre os alunos, através da partilha de opiniões, de materiais, ou de ideias.** *Por exemplo: A professora pede aos alunos que leiam o trabalho do colega do lado ou que partilhem os lápis um com o outro.*	A professora **estimula a colaboração intensa** entre os alunos, pedindo-lhes que trabalhem em conjunto para produzirem um resultado, resolverem um problema, completarem uma ficha de trabalho, ou apresentarem uma ideia nova. *Por exemplo: A professora pede aos alunos que se juntem aos pares ou em grupo para desenvolverem uma tarefa que requer colaboração, tal como criarem um diagrama do ciclo da água ou fazerem encenações para ilustrarem um conjunto de termos de vocabulário.*
9.2 ? **A professora promove as capacidades interpessoais dos alunos,** *tais como a capacidade de perspetivação, a empatia, o controlo emocional e a resolução de problemas de caráter social*[12]	A professora **não estimula as capacidades interpessoais dos alunos.**	A professora **estimula as capacidades interpessoais dos alunos de uma forma breve ou superficial.** *Por exemplo: A professora diz aos alunos "que se ajudem uns aos outros" durante um exercício de grupo, diz a uma criança que "peça desculpa" a um colega ou incentiva as crianças a revezarem-se durante uma atividade. No entanto, a professora não explica porque é que estes comportamentos são importantes.*	A professora **estimula as capacidades interpessoais** dos alunos incentivando as capacidades de perspetivação, a empatia, o controlo emocional e a resolução de problemas de carácter social. *Por exemplo: A professora pergunta a um aluno: "o que te parece que aquilo o (colega ou personagem de um livro) fez sentir?".* *Ver PMF 9.2 para mais exemplos.*
9.3 Os alunos colaboram uns com os outros através da interação entre eles	Os alunos **não colaboram OU quando os alunos interagem uns com os outros, manifestam comportamentos negativos.** *Por exemplo: Quando se lhes pede que escolham parceiros para uma atividade, os alunos excluem propositadamente um ou mais colegas.*	Os alunos colaboram **superficialmente; podem existir pequenos momentos em que os alunos manifestam comportamentos negativos** (por exemplo provocações, empurrões, intimidações); no entanto estes comportamentos são atos isolados e de menor importância ou até divertidos (i.e. nenhum aluno fica perturbado) e não são uma caraterística central da turma. *Por exemplo: Os alunos partilham os materiais entre eles num grupo, mas completam a tarefa individualmente e não colaboram uns com os outros na resolução do problema.*	Os alunos **colaboram uns com os outros, trabalhando em conjunto para produzirem um resultado,** resolverem um problema, completarem uma ficha de trabalho, ou apresentarem uma ideia nova. Não há evidências de comportamentos negativos. *Por exemplo: Os alunos trabalham em grupos para realizarem uma tarefa que requer colaboração tal como criarem um diagrama do ciclo da água ou fazerem encenações para ilustrarem um conjunto de termos de vocabulário.*

[12] ***Capacidade de perspetivação:*** *A capacidade de considerar uma situação sob um ponto de vista diferente.*
Empatia: *A capacidade de reconhecer e partilhar as emoções do outro.*
Controlo emocional: *A capacidade de gerir eficazmente e de responder a uma experiência emocional.*
Resolução de problemas de caráter social: *O processo pelo qual uma pessoa passa para resolver um problema interpessoal. Isto pode envolver o recurso a aspetos de capacidade de perspetivação, de empatia, de controlo emocional numa situação de caráter social.*

PERGUNTAS MAIS FREQUENTES

Tempo Dedicado à Tarefa

(0.1a) Quando a aula está em fase de transição, como é que eu sei que o período de transição acabou?

As transições ocorrem na maioria das aulas. Como está indicado no manual, observe o que a maioria dos alunos está a fazer e se a professora está a proporcionar atividades de aprendizagem. Uma transição termina oficialmente quando a maioria dos alunos avança para uma nova atividade de aprendizagem. Por exemplo, se a professora diz, "Peguem nos vossos livros de estudo e completem o exercício da página 3", mas os alunos ainda não pegaram nos seus livros de estudo na altura do "registo de momento", esta é, mesmo assim, considerada uma atividade de aprendizagem, visto que a professora providenciou uma atividade de aprendizagem à maioria dos alunos. No entanto, os alunos podem não estar envolvidos na tarefa.

(0.1b) Como codificar o registo de um momento se uma atividade de aprendizagem acontece simultaneamente com atividades administrativas?

Mesmo que a professora esteja a fazer tarefas administrativas (que são consideradas atividades de não aprendizagem), isso contaria como uma atividade de aprendizagem se tiver sido proporcionada à maioria dos alunos. Por exemplo, enquanto faz a chamada dos alunos, a professora pode pedir às crianças que identifiquem fonemas e que afixem os seus nomes na parede, por baixo da primeira letra dos seus nomes.

(0.2) Se os alunos saem da sala durante o "registo de um momento", isso significa que não estão envolvidos na tarefa?

Considera-se que não estão envolvidos na tarefa. Se os alunos saírem da sala antes do "registo de um momento" os observadores deverão considerar que eles não estão envolvidos na tarefa.

Qualidade das Técnicas de Ensino

(1.1) Devem as professoras usar os nomes dos alunos para, deste modo, os tratarem com respeito?

Em algumas culturas, o tratamento pelos nomes próprios pode não ser um sinal habitual de respeito. Se a professora não os tratar pelos seus nomes próprios mas mostrar outros sinais de comportamento respeitoso (por exemplo, utilizar termos carinhosos quando se refere aos alunos, empregar formas respeitosas de uma palavra ou falar para os alunos com um tom de voz caloroso) isso pode também obter uma pontuação elevada.

(1.2a) A comunicação não verbal pode ser considerada uma linguagem positiva?

Embora o elogio dos alunos possa ser feito de diversas formas, o comportamento 1.2 apenas procura a evidência da "linguagem positiva". Assim sendo, a comunicação não verbal, tal como bater palmas ou sorrir, não terá impacto na pontuação. No entanto, se a professora fizer uma afirmação, tal como "Vamos bater palmas", isso será tido como uma linguagem positiva — não por causa do aplauso em si, mas porque a professora comunica verbalmente com uma linguagem positiva.

(1.2b) O que é que se considera uma linguagem consistentemente positiva? Especificamente, onde se estabelece a linha de divisão entre os níveis médio e alto?

Tanto a consistência como a qualidade dos comentários devem ser tomadas em consideração. Por exemplo, se uma professora diz simplesmente "vocês são um grupo de alunos com muito talento" ou "espetacular", num período de 15 minutos, isso terá um peso mais forte na pontuação do que se a professora disser "bem" quatro vezes. No entanto, se a professora disser "muito bem" sete vezes, isso será considerado como de nível alto. Os limites básicos de 0 momentos de linguagem positiva devem ter uma pontuação de nível baixo, de 1–4 momentos, uma pontuação de nível médio e de, pelo menos, 5 momentos, uma pontuação de nível alto. Estes limiares podem ser usados como guia de orientação para determinar a pontuação.

(1.3a) Se um aluno precisa de ir à casa de banho, isso é considerado uma necessidade?

Sim, apesar de os exemplos no manual terem a ver com o providenciar de materiais ou de apoio emocional, por favor lembre-se que estes são simplesmente exemplos e não são abrangentes. Quaisquer necessidades emocionais, materiais ou físicas, observáveis, estarão aqui incluídas. Se um aluno precisa de ir à casa de banho, isso pode afetar o modo como ele/ela presta atenção durante a aula e é importante que a professora considere esse aspeto. É importante notar que o que não é aqui avaliado é a necessidade de um aluno entender o conteúdo académico tal como isso é avaliado quando a professora faz ajustes à aula (comportamento 4.3).

(1.3b) Durante uma atividade entre colegas, a professora reorganiza os parceiros para incluir um estudante sem parceiro; esta situação conta como resposta a uma necessidade do aluno?

Sim, apesar de que a organização dos alunos na sala de aula não é automaticamente considerada como uma resposta às necessidades do aluno; se este não tiver um parceiro ou grupo para uma atividade e a professora reorganizar os alunos para o incluir, isso é considerado como estando a resolver uma necessidade do aluno. Para que tal atitude conte, essa necessidade do aluno tem que ser identificável, por exemplo, ser óbvio que o aluno não tem um parceiro; ou se a professora perguntar "Quem é que não tem um parceiro?" e o aluno responde que não tem parceiro.

(1.3c) Perguntar a um aluno se ele/ela tem algum tipo de necessidade específica conta automaticamente como sendo uma resposta a uma necessidade do aluno?

Não, o facto de uma professora simplesmente perguntar se um aluno tem alguma necessidade não conta necessariamente como resposta a uma necessidade do aluno. Por exemplo, se a professora pergunta aos alunos se eles têm fome ou se estão cansados, como forma de os envolver, isso não conta automaticamente como resposta à necessidade do aluno. No entanto, tal poderá ter uma pontuação de nível médio se o aluno mostrar que essa necessidade realmente existe, por exemplo indicando que ele/ela está cansado(a) ou com fome; ou se for claro que o aluno está cansado, com fome, etc. Se a professora aborda o problema dando ao aluno qualquer coisa para comer, isso terá uma pontuação de nível alto.

(2.1) Como se distinguem as instruções comportamentais das diretrizes ou instruções para uma atividade?

As expetativas comportamentais focam-se no comportamento esperado durante a realização de uma atividade, enquanto que as instruções para uma atividade se focam nos passos exigidos para completar essa atividade. Por exemplo, se a professora dá instruções para a realização de uma atividade dizendo, "Leiam o primeiro parágrafo e depois respondam às questões da página 12" — isso mostra aos alunos o que eles têm que fazer para levar a cabo essa atividade. Por outro lado, se a professora dá instruções comportamentais dizendo, "Se tiverem perguntas para fazer ponham o dedo no ar, em silêncio" — isso estabelece claramente as expetativas do comportamento que os alunos devem seguir durante a atividade.

(2.3) Um aluno está a dormir na aula mas eu sei que ele esteve a trabalhar durante toda a noite. A professora é compreensiva e deixa-o dormir. Isso afeta a pontuação?

Há duas questões a considerar aqui: primeiro, é preciso ter muito cuidado para não deixar que alguma informação externa influencie a sua codificação. Não importa qual seja a razão, só se codifica e se pontua o que se vê durante o segmento de codificação.

O segundo aspeto a considerar é a definição de mau comportamento. Dois fatores podem ser considerados ao decidir se o estudante está a comportar-se mal: se o aluno está a provocar uma interrupção na aula (distraindo os alunos que estão a tentar prestar atenção à aula) E se o professor está incomodado com essa interrupção. Se nem a professora nem os outros alunos estiverem a ser incomodados pelo aluno que se encontra a dormir, e se isso não prejudica o decurso da aula, esse comportamento descrito no ponto 2.3 pode ainda ser de nível alto, dependendo das outras evidências na sala de aula.

(3.1) Os alunos estão apenas a ler e a discutir uma história na aula, e a professora diz: "Hoje vamos falar sobre [título da história]. Isso contaria como estabelecimento do objetivo da aula?

Um objetivo da aula deve mencionar qual a razão pela qual a turma está a realizar uma atividade, e não qual a atividade que irão fazer. Por exemplo, uma atividade pode ser ler uma passagem sobre plantas e responder a perguntas baseadas no texto, enquanto que o objetivo da atividade é aprender sobre como as plantas fazem a fotossíntese. Neste caso, embora a professora defina claramente a atividade para a aula, deve haver algum objetivo para explicar porque é que os alunos estão a ler a história (para aprender novo vocabulário, diferentes partes do discurso, etc.). Assim, essa afirmação, por si só, não contaria como uma definição explícita do objetivo da aula.

(3.2a) Como é que eu codifico esse comportamento se o foco da aula for uma atividade?

O conteúdo inclui as diretrizes para as atividades. Se as diretrizes da professora no que respeita às atividades forem confusas, a pontuação será de nível baixo. Se as diretrizes da professora forem de algum modo claras, isso seria pontuado como de nível médio. Se as instruções forem claras, a pontuação será de nível alto.

(3.2b) A professora explica o conteúdo de forma clara; no entanto, a explicação que ela dá é incorreta. Continuo a atribuir uma pontuação de nível alto?

Sim, se a explicação que a professora dá sobre o conteúdo for clara e fácil de compreender, tal continua a merecer ter uma pontuação de nível alto. Este elemento não avalia a precisão do conteúdo, mas sim a forma como o conteúdo chega aos alunos. Portanto, se as explicações da professora estiverem erradas, mas forem consistentemente claras, ainda assim deverá ter uma pontuação de nível alto. Este elemento não requer que o observador distinga o material correto do incorreto.

(3.3a) O que é exatamente considerado importante sobre a vida quotidiana dos alunos e como se determina se é "significativo"?

A professora deve explicitar como é que o conteúdo está relacionado com a vida dos alunos em vez de serem os observadores a deduzirem o que acham que está relacionado com a vida dos alunos. Se a professora apenas menciona objetos que os alunos podem encontrar no seu quotidiano, tal como dizer "vamos contar as flores", isso não é considerado uma conexão significativa. No entanto, se a professora fizer uma afirmação explícita que faz a conexão com a vida dos alunos, tal como "aqui está uma flor parecida com as que temos no jardim", isso será uma tentativa de estabelecer uma conexão. No exemplo acima, salvo outras evidências, o comportamento será classificado como de nível médio porque não está explicitamente ligado ao objetivo da aula. No entanto, se após fazer a conexão explícita com o seu próprio jardim, a professora ligar esse exemplo ao objetivo da aula dizendo "então, se tivermos dois jardins com seis flores cada, quantas flores temos no total?" isso terá uma pontuação de nível alto porque a professora relaciona explicitamente o exemplo não só com o quotidiano dos alunos como também com o objetivo da aula.

(3.3b) O que é importante ao estabelecer conexões com outro conteúdo conhecido? Rever o que se aprendeu numa aula anterior conta como sendo uma conexão?

Talvez sim — particularmente se a professora tentar ligar explicitamente a aula a um conteúdo aprendido anteriormente. Por exemplo, se a professora diz: "Lembram-se de quando aprendemos o alfabeto? Hoje vamos usar o alfabeto para formar sílabas". Isso terá uma pontuação de nível médio porque, embora a professora faça a ligação deste novo conteúdo ao conteúdo anterior, ela só o faz de uma forma superficial. No entanto, se a professora explicar mais detalhadamente como se usa o alfabeto para formar sílabas, isso já terá uma pontuação de nível alto porque a professora não está apenas a rever o que foi aprendido numa aula anterior e a fazer referência à forma como tal está ligado ao novo conteúdo, mas trabalha sobre o anterior conteúdo para contextualizar o novo objeto de estudo. Se a professora simplesmente revisse o que foi aprendido numa aula passada, sem fazer uma ligação explícita à aula em curso, isso obteria uma pontuação de nível baixo — por exemplo, a professora pode apenas dizer: "Lembram-se do que aprendemos ontem sobre frações? Hoje vamos aprender o que são casas decimais".

(3.4a) Estou a ter problemas com a exemplificação/demonstração; como é que eu sei quando a vejo? O que devemos procurar especificamente na demonstração?

Exemplificar/demonstrar um procedimento ou uma capacidade vai refletir uma atividade que os alunos devem fazer durante aquela aula ou noutra aula num futuro próximo. As professoras podem exemplificar, demonstrando um procedimento (mostrando como se executa uma tarefa) ou pensando em voz alta. Criar um modelo cognitivo, ou "pensar em voz alta", refere-se à altura em que uma professora elabora explicitamente um raciocínio ou uma estratégia para os alunos, pensando em voz alta sobre esse desafio (por exemplo, como extrair informação importante de um problema de palavras, como determinar o tema num texto). Quando a professora adota um procedimento, mostra todos, ou alguns, dos passos num processo para uma demonstração total ou parcial. Mostrar o produto final pode variar conforme as disciplinas; no entanto, essencialmente, isto dá aos alunos um exemplo de como devem empenhar-se.

(3.4b) A exemplificação/demonstração deve sempre preceder a atividade?

Embora na ideia tradicional de exemplificação isso aconteça quando a professora adota um procedimento ou pensa em voz alta sobre uma tarefa, e os alunos completam essa mesma atividade, a exemplificação nem sempre tem que acontecer antes da atividade. A exemplificação pode ocorrer sempre que a professora adota um procedimento ou pensa em voz alta, sem ter que ver com o fato de isso ser feito no início ou no fim da atividade. Para que tal ocorra, é importante que a tarefa adotada ou apresentada em voz alta seja a mesma que é suposto os alunos desenvolverem ou já tenham desenvolvido. A exemplificação pode ocorrer no final da aula, se a professora conduzir os alunos por um processo de raciocínio, enquanto resolve o problema. No entanto, o facto de revelar simplesmente a resposta relativa a uma atividade de aprendizagem em curso, ou a um problema de matemática, não é considerado como exemplificação.

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

Para fazer demonstrações para os alunos, a professora necessita de executar a tarefa, ou parte dela, a mesma tarefa que dá aos alunos. Isto é diferente de lhes dar diretrizes ou de lhes explicar uma atividade uma vez que envolve uma demonstração por parte da professora. A professora pode também demonstrar o seu processo de raciocínio como parte da exemplificação. Se a tarefa é aprender o significado de novas palavras num texto e a professora dá simplesmente aos alunos a definição de uma palavra, isso pode contribuir para uma explicação clara (3.2), mas não constitui claramente uma exemplificação. Uma situação de exemplificação seria se a professora demonstrasse como ela utiliza pistas contextuais para encontrar o significado de uma palavra. Por exemplo, a professora diz: "quando eu não sei o significado de uma palavra (neste caso abrupto), eu releio a frase, penso sobre o contexto, aqui eu leio ……, portanto eu sei que isso significa qualquer coisa como repentino ou inesperado".

Numa sala de aula de matemática, a professora trabalha com os alunos para calcular comprimentos em unidades padrão. A professora explica o comprimento de um centímetro e dá exemplos de objetos comuns que têm um centímetro de comprimento — isto faz parte de sua explicação didática (3.2). Para exemplificar, a professora mostra aos alunos como devem calcular. Por exemplo, indica que a largura de seu dedo é de aproximadamente 1 cm e que pode usar esse conhecimento para tentar calcular o comprimento de um lápis, calculando (ou medindo) quantos dos seus dedos cabem no comprimento do lápis.

(3.4d) Ainda estou com dificuldade em identificar o processo de exemplificação/demonstração/; mais sugestões?

Para poder determinar se a professora exemplificou/demonstrou, pergunte a si próprio:

1. Qual é a atividade de aprendizagem? O que é que está a ser pedido aos alunos que façam ou aprendam? Será que a professora mostrou aos alunos como funciona este processo ou competência?
2. O que está a ser pedido aos alunos é um processo ou uma forma de raciocínio?
    a. Se se está a pedir aos alunos que desenvolvam a capacidade de raciocínio, a professora deve pensar em voz alta para obter uma pontuação de nível alto. Se a tarefa tiver características processuais, a professora deverá mostrar aos alunos todas as etapas do processo.
    b. Os alunos podem então completar uma atividade similar naquela aula ou noutra aula num futuro próximo.

(3.4e) Se a professora exemplifica um procedimento — para a operação de divisão, por exemplo — mas aos alunos é pedido que façam uma outra atividade diferente da divisão, isso pode ser considerado como exemplificação?

Se os alunos tiverem seguido alguns dos procedimentos, isso seria considerado como uma exemplificação parcial. Mas se o que os alunos estiverem a fazer não se relacionar com o procedimento apresentado pela professora, isso não será considerado como exemplificação. Assim, apesar da atividade não necessitar de ser idêntica, alguns ou todos os procedimentos que foram exemplificados devem ser incluídos na atividade para que tal seja considerado como uma evidência de demonstração.

(3.4f) Podem os alunos e as professoras fazerem em conjunto uma demonstração ou isso deve ser apenas da responsabilidade da professora?

Apesar de frequentemente pensarmos que as professoras fazem demonstrações para benefício dos alunos, existem situações em que a exemplificação não é completamente levada a cabo pela professora, e os alunos também podem fazer parte desse processo. Por exemplo, os alunos e a professora constroem juntos a informação, adotando, em conjunto, um procedimento que irá levar ao produto final.

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

É importante seguir o manual lembrando-se que a professora necessita de fazer perguntas para verificar a capacidade de compreensão. No entanto, as perguntas feitas pela professora podem ser escritas ou orais, devendo estar incluídas numa atividade. Por exemplo, a professora pode fazer um teste escrito aos alunos e verificar as suas respostas para poder determinar o seu nível de compreensão. É importante notar que fazer apenas um teste não basta para ser considerado verificação da compreensão; a professora tem que ir conferindo as respostas dos alunos ao longo do segmento para que tal seja relevante como verificação da compreensão. Mais ainda, a correção do trabalho de casa (ou do trabalho atribuído antes do segmento que está em observação) não é relevante no que respeita à verificação da compreensão, a não ser que esteja claro que o conteúdo do trabalho está relacionado com a aula em curso.

(4.1b) Como é que eu sei o que constitui uma "eficaz" verificação de compreensão? Qual é, especificamente, a diferença entre um nível médio e um nível alto?

Esse comportamento destina-se a contabilizar até que ponto a professora se esforça para verificar se os alunos compreendem um determinado conteúdo. Numa verificação eficaz da compreensão, a professora dá aos alunos, individualmente, a oportunidade para mostrarem o que sabem. Por exemplo, uma forma altamente eficaz de verificação da compreensão, é chamar os alunos ao quadro para completarem um problema de matemática. Isto é classificado deste modo porque a professora será, assim, capaz de perceber até que ponto cada aluno compreende e consegue completar a tarefa; no entanto, este sistema não permite à professora obter informação acerca da compreensão da MAIORIA dos alunos. O que faz a diferença entre uma pontuação de nível médio e de nível alto é o facto de a professora conseguir informação sobre a compreensão da MAIORIA dos alunos no decurso da aula. Por exemplo, uma forma altamente eficaz de uma professora poder determinar a compreensão da maioria dos alunos é perguntar-lhes se concordam ou discordam de certas afirmações, fazendo um sinal com o polegar virado para cima ou para baixo, respetivamente. Este comportamento não se contabiliza se a professora faz algo com essa informação (isto é registado no comportamento 4.3).

(4.2a) Durante o trabalho de grupo ou individual a professora circula pela sala mas não aborda nem fala, de todo, com os alunos. Isso conta como monitorização?

Sim. A professora pode verificar a compreensão dos alunos sem fazer qualquer comentário; por vezes é difícil saber se a professora está a olhar para o trabalho do aluno enquanto circula pela sala de aula. Assim, se a professora simplesmente circula pela sala de aula durante um trabalho individual ou de grupo, ser-lhe-á atribuída uma pontuação de nível médio. Estas indicações visuais também devem ser tidas em conta: por exemplo, uma situação em que a professora aponta para o trabalho do aluno, inclina-se sobre ele e diz algo que o observador não consegue ouvir. Se a professora for observada a monitorizar a maioria dos alunos dessa forma, isso merece uma pontuação de nível alto.

(4.2b) A professora pede aos alunos que escrevam nos seus cadernos diários o nome da escola e a data. Eles demoram bastante tempo a fazer isso. Isso conta como trabalho individual?

Sim, escrever nos seus cadernos diários é uma tarefa de aprendizagem para os alunos que o fazem de uma forma autónoma. Outros exemplos de trabalho autónomo são: copiarem exemplos do quadro quando a professora lhes pede que o façam, e completarem sozinhos as tarefas que lhes são atribuídas pela professora (por exemplo, escreverem um nome próprio, fazerem um desenho, completarem equações matemáticas,etc.).

Se os alunos estiverem a ler algo em uníssono (por exemplo, o alfabeto) e a professora, ao circular pela sala de aula, se aproximar individualmente de alguns alunos e os corrigir, isso é considerado como uma atividade de toda a turma. Dessa forma, tal não pode ser considerado como um trabalho individual ou de grupo. As observações da professora são contabilizadas como comentários construtivos (5.1) e/ou ajustes ao ensino (4.3).

(4.3) A maior parte dos exemplos de ajustes são sobre a explicação do conteúdo; existem outras formas de a professora poder fazer ajustes?

Embora a professora possa ajustar eficazmente a aula com explicações mais detalhadas sobre o conteúdo, e visto que o ensino com ajustes significa dar mais oportunidades para aprender, a professora também pode fazer isso de outras formas. Por exemplo, a professora pode dar mais tempo para que a tarefa seja terminada, dando tarefas adicionais ou mais avançadas aos alunos que terminam mais cedo, ou ainda fazer comentários ou dar informações construtivas sobre a tarefa terminada. Por vezes, pode haver uma sobreposição entre os comentários construtivos e os ajustes didáticos se a professora fizer comentários ao trabalho dos alunos e fizer ajustes à aula; no entanto, nem todos os comentários construtivos devem ser considerados como ajustes.

(5.1/5.2) Se houver apenas um momento em que a professora faz comentários específicos, isso é suficiente para atribuir uma pontuação de nível alto?

Sim, mas depende da qualidade dos comentários da professora. Se a professora faz um comentário e fornece informações relevantes sobre o que o aluno fez bem ou ajuda a clarificar os erros, isso pode obter uma pontuação de nível alto. Por exemplo, quando faz comentários ou dá informação construtiva a um aluno, a professora diz: "Com que número começa a ordem crescente? Com o maior ou com o menor? O menor. Mas tu começaste com o maior. A ordem crescente começa com o número mais baixo, portanto deves fazer assim." No entanto, se o comentário for um pouco vago ou sob a forma de sugestão, isso obteria, provavelmente, uma pontuação de nível médio. Por exemplo, enquanto os alunos estão a completar o seu trabalho individual, a professora circula pela sala e diz a um aluno: "Não escrevas isso aí, começa a escrever deste lado" ou "Deixa mais espaço entre as palavras". Estas observações não são específicas.

(6.1) A professora faz muitas perguntas de resposta aberta mas não dá aos alunos a hipótese de responderem ou então responde pelos alunos. Como devo pontuar esta atitude?

Este é um bom exemplo do que deve distinguir uma avaliação de nível Alto de uma de nível Médio. Se a professora faz muitas perguntas de resposta aberta mas não dá aos alunos a hipótese de responderem ou responde por eles, então a professora não se baseia nas respostas deles. Assim, a pontuação deve ser um Médio. Para ser um Alto, a professora tem de fazer 3 ou mais perguntas de resposta aberta E pelo menos uma delas deve basear-se nas respostas dos alunos.

(6.2/6.3) Como é que pontuo este comportamento se os alunos estão a acabar uma ficha de trabalho? Como é que sei se a ficha de trabalho inclui processos de raciocínio ou não?

Se for impossível determinar o que consta da ficha de trabalho, tal não será considerado como sendo uma tarefa de raciocínio. Lembre-se quê só pode pontuar o que vê ou o que ouve. Se obtiver alguma indicação sobre o que está na ficha de trabalho (por exemplo, através das instruções da professora ou das perguntas dos alunos), pontua a tarefa de acordo com os níveis de qualidade sublinhados no manual.

(6.3) Será que a resposta a perguntas que envolvem raciocínio conta como desempenho de uma tarefa de raciocínio?

Responder a uma pergunta de resposta aberta conta como desempenho de uma tarefa de raciocínio se os alunos levam a cabo uma tarefa de raciocínio com as suas respostas. Por exemplo, depois de uma história, a professora pergunta: "Como é que pensam que a personagem principal se sentiu depois de perder a competição? Se o aluno responde "Penso que se sentiu triste porque treinou muito e realmente queria ganhar a competição"; isto pode contar como desempenho de uma importante tarefa de raciocínio visto que o aluno explica o seu raciocínio (consulte a Tabela de Tarefas de Raciocínio para mais exemplos de tarefas deste tipo).

No entanto, se a professora faz uma pergunta de resposta aberta e os alunos respondem repetindo apenas o que aprenderam, tal não será considerado como uma tarefa de raciocínio. Por exemplo; a professora pergunta, "O que aconteceu depois de a personagem principal perder a competição?", e o aluno diz "chorou", isso não pode ser considerado como uma tarefa de raciocínio porque o aluno está apenas a recordar a informação.

(7.1a) Será que uma pergunta/tarefa aberta conta como estando a dar oportunidades de escolhas aos alunos?

Se a professora faz uma pergunta de resposta aberta, isso provavelmente não conta como uma escolha. Uma tarefa aberta poderia contar como uma situação em que a professora dá oportunidades de escolhas aos alunos, se as instruções da professora implicarem, explicitamente, que ela pretende que os alunos façam uma escolha. Por exemplo, a professora poderia dizer, "Selecionem um destes tópicos para a vossa redação", ou "Podem decidir qual o método que devem usar para resolver o problema".

(7.1b) Como é que eu codifico este comportamento se não existe um objetivo claro de aprendizagem?

Se não há um objetivo declarado de aprendizagem ou se não se conseguir inferir esse objetivo a partir das atividades de aprendizagem, este comportamento não pode ser pontuado como de nível alto. Será pontuado como de nível médio se se oferecer uma oportunidade de escolha ou de nível baixo se não se oferecer qualquer oportunidade de escolha.

(7.3a) O que é que contribui como sendo uma evidência no que respeita a voluntariado?

O que é contabilizado neste comportamento são as situações em que os alunos respondem voluntariamente ou simplesmente fazem o que lhes é pedido em determinada situação. Repetir informação em situações de pergunta-resposta ou responder em uníssono às perguntas da professora, de uma forma esperada ou ensaiada — isto é, todos os alunos respondem "sim" quando a professora pergunta "Estão a compreender?" — não é considerado como estando a oferecer-se de forma voluntária para participar na aula. Embora o exemplo no manual seja "os alunos levantam as mãos" também são considerados casos de resposta voluntária as situações em que os alunos respondem a perguntas sem que isso lhes tenha sido pedido diretamente. No entanto, mesmo que não levantem as mãos, se a maioria dos alunos responde voluntariamente às perguntas da professora, isso será pontuado como de nível alto. Por exemplo, a professora pergunta "Quem sabe a resposta?" e a maioria dos alunos dá a resposta em voz alta (levantando ou não a mão), "Eu", "a resposta é 5", etc., então deve atribuir-se uma pontuação de nível alto; se apenas alguns alunos respondem, deve atribuir-se uma pontuação de nível médio.

(8.1a) E se os alunos não parecem estar a fazer qualquer esforço na aula, como devo pontuar esse comportamento?

Se a professora não reconhece qualquer esforço, mesmo se ela não sugere tarefas nem faz perguntas que estimulem os alunos ou eles não parecem estar a fazer qualquer esforço, isto deverá obter uma pontuação de nível baixo. Como professora, há sempre coisas que os alunos estão a fazer ou já fizeram (como um recente trabalho de casa, por exemplo) que podem merecer um reconhecimento pelo seu esforço, mesmo que para eles tal pareça ter sido fácil.

(8.1b) Qual a diferença entre reconhecer o esforço dos alunos (9.1) e a utilização de uma linguagem positiva (1.2)?

Reconhecer o esforço dos alunos inclui comentários que se focam especificamente no trabalho e no esforço dos alunos. Enquanto que o reconhecimento do esforço dos alunos pode também ser considerado como linguagem positiva, um comentário que constitua uma linguagem positiva não constitui necessariamente um reconhecimento do esforço dos alunos. Por exemplo, "Tens feito tantos progressos na tua escrita! Vejo que tens praticado!" são comentários que são considerados como linguagem positiva E como reconhecimento do esforço dos alunos. "Bom trabalho! Escreves muito rapidamente!" São exemplos de linguagem positiva mas NÃO são considerados como reconhecimento do esforço dos alunos.

(8.2a) Se não se observarem erros, como é que posso falar sobre a atitude da professora quanto aos desafios?

Como as três opções são os níveis baixo, médio e alto, a professora estará sempre incluída numa destas três categorias. Qualquer pergunta poderia ser um desafio aos alunos; assim, observar a professora ao longo do segmento deveria fornecer informação suficiente para pontuar este comportamento. Se a professora tiver uma atitude neutral, não ficar irritada ou impaciente, ou não repreender ou penalizar os alunos por cometerem erros, então obterá uma pontuação de nível médio.

(8.2b) A professora não repreendeu um aluno, mas pareceu aborrecida; como é que tal deve ser pontuado?

O exemplo de uma atitude negativa em relação aos desafios inclui "a repreensão", no entanto, é importante considerar outras formas de negatividade, tais como o aborrecimento ou a impaciência. É importante ter em consideração as diferenças culturais (como no ponto 1.1).

(8.2c) Ao pontuar uma atitude positiva no que respeita aos desafios colocados pelos alunos, devo considerar "a melhor" situação ou a média verificada ao longo do segmento?

Para este comportamento, o observador deve considerar a atitude média da professora ao longo do segmento. Por exemplo, a professora pode mostrar uma atitude positiva em relação aos desafios dos alunos quando um deles comete um erro e a professora diz: "Não faz mal, estamos a aprender". No entanto se, para além deste incidente isolado, a professora está consistentemente e explicitamente a repreender ou a mostrar impaciência com os alunos, isso deveria ter uma pontuação de nível baixo ou médio (dependendo do número de incidentes ao longo do segmento). Contudo, se não houver indicações claras de que seja uma atitude negativa, então um momento de atitude positiva é suficiente para atribuir a este comportamento uma pontuação de nível alto.

(9.2) Como é que uma professora pode promover a ampliação de perspetivas, a empatia, o controlo emocional e a resolução de problemas sociais?

Um exemplo de ampliação de perspetivas é: Um rapaz pode ficar aborrecido porque os seus colegas o excluíram de um jogo. A professora poderia fomentar a ampliação de perspetivas explicando ao rapaz que os seus colegas podem não ter percebido que ele também queria participar e encorajá-lo a ir perguntar-lhes se também pode participar no jogo.

Um exemplo de empatia é: Se um grupo de alunos está a gozar com um colega, a professora estimula a empatia, pedindo ao grupo que pense no que eles sentiriam se fossem eles que estivessem a ser gozados.

Um exemplo de controlo emocional é: Quando um aluno está zangado, a professora promove o controlo emocional, fornecendo-lhe estratégias para que ele consiga lidar com as suas emoções, tais como respirar fundo e contar até 10.

Um exemplo de resolução de problemas de carácter social é: Existe um problema entre dois alunos. A professora encoraja a resolução desse problema através da assunção da sua existência, do reconhecimento das emoções dos alunos, e sugerindo que eles encontrem juntos uma solução. A professora também pode, intencionalmente, demonstrar o que são capacidades interpessoais; por exemplo, pode mostrar como se faz frente a intimidações.

E se eu ainda tiver uma pergunta sobre algum assunto?

Leia, leia, **leia** o manual, leia estas folhas com perguntas frequentes e os respetivos fundamentos. Se o problema persistir, pergunte ao seu orientador ou envie um email para teach@worldbank.org. É preferível colocar a sua questão do que fazer suposições e codificar erradamente um segmento de observação.

"O *Teach* é um magnífico exemplo de investigação, levado ao nível prático, com possibilidade de proporcionar um enorme valor social. O uso imaginativo de uma plataforma de observação como um dispositivo para monitorizar o que realmente acontece na sala de aula pode ser absolutamente revolucionário. Em vez de apenas se referir a uma necessidade de melhorar o ensino em sala de aula, esta iniciativa transforma a investigação e a avaliação num claro mecanismo de melhoria.

Eric Hanushek
Paul and Jean Hanna Senior Fellow, Hoover Institution, Stanford University

"Até este momento, a falta de medidas de observação com acesso livre, flexíveis e fáceis de aprender, que podem ser usadas sistematicamente em salas de aula, tem sido um grande obstáculo aos esforços internacionais para melhorar a educação. Observar não só *o que as professoras ensinam,* mas também *como as professoras ensinam,* é um passo crítico para a melhoria. O *Teach* não só preenche esta lacuna, como se afasta das medidas de observação típicas uma vez que pode ser usado de uma forma sistemática mas tem em si alguma flexibilidade para se poder ajustar e adaptar à variação cultural. O processo de desenvolvimento do *Teach* foi meticuloso, construído numa forte base teórica e em décadas de investigação empírica. Além disso, como parte do trabalho de validação, o *Teach* foi testado em mais de 15 países em quatro continentes, o que lhe dá uma força única. As professoras, em salas de aula por todo o mundo, detêm um grande poder para moldar o nosso futuro. A ferramenta *Teach* oferece uma janela única neste espaço".

Sara Rimm-Kaufman
Professora de Educação (Centro para Estudos Avançados de Ensino e Aprendizagem, Curry School of Education, University of Virginia)

"O *Teach* representa uma grande inovação nos nossos esforços para melhorar a educação para todos. Ele ajuda-nos a abordar questões tão cruciais como: Como é que as professoras podem criar um ambiente de envolvimento e apoio à aprendizagem? Como é que as professores devem ensinar para que possam ajudar os alunos a desenvolver bases sólidas de conteúdo e capacidades de raciocínio crítico? Como é que as professoras podem formar alunos independentes, resilientes e socialmente competentes? O *Teach* será um catalisador para melhorar a aprendizagem em todo o mundo!"

Oon Seng Tan
Diretor, Instituto Nacional de Educação, Singapore

"Observar as professoras em sala de aula é uma estratégia poderosa para entender o que impulsiona a aprendizagem e dar a cada professora a informação de que precisa para se tornar mais eficaz. O *Teach* — a primeira ferramenta de observação em sala de aula projetada para países em desenvolvimento — é um recurso essencial para países que procuram melhorar os resultados da educação. **O *Teach* combina as melhores características dos instrumentos já existentes num conjunto completo e único que analisa o tempo em tarefa das professoras, o apoio socioemocional aos alunos e o uso de técnicas de ensino de alta qualidade.** O seu *software* e os materiais de formação para observação são todos de acesso livre e intuitivos, e os resultados do *Teach* podem ser comparados num número crescente de países em desenvolvimento. O *Teach* constitui uma enorme contribuição para a qualidade da educação no mundo em desenvolvimento".

Barbara Bruns
Centro para o Desenvolvimento Global e Georgetown University

"**O *Teach* fornece uma excelente orientação para se observar e classificar a instrução global em sala de aula. A ferramenta impressiona não só pela sua abrangência, mas também pela sua especificidade, indicando as principais técnicas de ensino e descrevendo exemplos concretos de como essas técnicas se desenvolvem em diferentes níveis de qualidade.** Uma ferramenta útil e acessível para diretores escolares, administradores e até para as próprias professoras".

Heather Hill
Jerome T. Murphy, Professor em Educação (Harvard Graduate School of Education) e criador da ferramenta de observação em sala de aula MQI

"O *Teach* proporciona uma ferramenta prática para os educadores de todo o mundo que levam a sério a melhoria da qualidade das técnicas de ensino em sala de aula. Projetado especificamente para um público global, o *Teach* baseia-se numa investigação aprofundada e foi testado em múltiplos países. Embora os protocolos de observação tenham sido, primeiramente, usados para avaliar o ensino, o seu maior compromisso reside na possibilidade de criar uma visão educativa comum e fornecer informações construtivas específicas aos professores sobre como melhorar as suas técnicas de ensino. O *Teach* proporcionará, sem dúvida, tais oportunidades de aprendizagem a professores e a dirigentes de todo o mundo".

Pam Grossman
Reitor, Graduate School of Education (University of Pennsylvania) e criador da ferramenta de observação em sala de aula PLATO

"O *Teach* é uma ferramenta de observação em sala de aula que foi claramente projetada tendo em consideração as realidades dos países de baixo e médio rendimento. Por exemplo, as explicações claras, os exemplos bem elaborados e as PMFs facilitam a interpretação e garantem compreensão idêntica entre os observadores. **A simplicidade da ferramenta torna-a particularmente adequada para o objetivo de monitorização em salas de aula** e também para avaliar ideias no sentido de melhorar ainda mais as técnicas de ensino das professoras. O *Teach* também é a primeira ferramenta de observação em sala de aula que avalia os esforços das professoras para promover competências sociais".

Sara Ruto
Diretora, Rede Ação das Pessoas para a Aprendizagem (PAL)