

Orientação

Aos meus queridos pais.

Sem eles não tinha sido capaz de percorrer este caminho.

AGRADECIMENTOS

Antes de tudo, nunca é demais agradecer a todas as pessoas que fizeram parte desta jornada e que sempre acreditaram no meu potencial e nas minhas escolhas. Este processo nunca teria sido o mesmo se não estivesse rodeada de quem me quer bem. Apesar disso, destaco alguns elementos que fizeram toda a diferença e que nunca desistiram de mim mesmo quando eu próprio duvidei e vacilei.

À Professora Doutora Susana Sá, pois abraçou o meu projeto com força e dedicação. Esteve sempre presente quando necessitei e auxiliou-me em todas as etapas desta jornada. O meu mais sincero obrigado pela escuta, orientação, conselhos e pelos ensinamentos que me proporcionou.

À professora Doutora Elisa Sousa, pois o Mestrado em Ensino de Português e História e Geografia de Portugal não seria o mesmo sem a sua presença. Agradeço toda a exigência e preparação que me ofereceu para o exercício da docência de forma exemplar, dinâmica, significativa e responsável. A ela devo o meu crescimento profissional e pessoal, pois a partir do trabalho que desenvolveu comigo permitiu-me abrir horizontes, tornar o meu olhar mais crítico sobre a prática educativa, mas também entender e valorizar a essencialidade do trabalho colaborativo e a partilha entre todos.

À minha companheira desta jornada, a Sílvia, por me ouvir e segurar-me a mão sempre que tudo se tornava difícil. Com ela pude partilhar alegrias, tristezas, incertezas, angústias, ideias e projetos. Tive o privilégio de conhecer uma excelente profissional e amiga e que levo para sempre comigo no peito.

Às restantes colegas do estágio, professoras supervisoras e professoras cooperantes por todo o apoio, disponibilidade e carinho partilhado entre todas. Se por um lado foi um caminho árduo, por outro tornou-se numa experiência enriquecedora e significativa, fruto das relações estabelecidas entre todas.

À minha grande amiga Elsa Moreira, colega de licenciatura e mestrado e uma das pessoas mais especiais que a Escola Superior de Educação do Porto me trouxe. Obrigada por todas as palavras de incentivo, por toda a ajuda e por fazeres parte da minha vida.

Aos meus pais, irmã e namorado por toda a paciência, preocupação, motivação e carinho demonstrado. Obrigada por me terem ajudado a concretizar este objetivo e acreditarem em mim.

Por fim, a todas as crianças que fizeram parte desta longa caminhada. Aquelas que me viram crescer enquanto futura docente e com a qual tive o privilégio de as ver bater asas e ensaiarem voos mais altos.

RESUMO

A profissão de professor tem sido, tradicionalmente, uma profissão muito solitária. Para lá das portas da sala de aula cabe-lhe todas as decisões, responsabilidades e dificuldades que possa sentir. Devido às novas exigências da atualidade, a escola torna-se, cada vez mais, num espaço de debate onde se procura encontrar soluções que permitam acompanhar as mudanças no mundo atual e na educação de forma a prevalecer o seu objetivo principal: garantir aprendizagens ricas e significativas aos seus alunos (Saraiva, 2002).

Para tal, a colaboração é essencial para o desenvolvimento profissional do professor, assim como um benefício para os alunos. Recorrer a esta metodologia entre professores, requer vontade de realizar/fazer com os outros, num sentido de confiança e valorização dos saberes e experiências do outro.

Aliando esta necessidade ao trabalho desenvolvido, o presente relatório de estágio, elaborado segundo os conhecimentos pedagógicos, teóricos e científicos desenvolvidos no decorrer de uma longa caminhada de cinco anos na Escola Superior de Educação do Porto, pretende mostrar o percurso vivido no âmbito da Unidade Curricular Prática de Ensino Supervisionada, integrada no Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico.

Pelo exposto, o relatório de estágio apresenta uma estrutura incorporada no decorrer da PES, com uma composição de quatro capítulos ligados entre si e procura explanar qual o caminho formativo desenvolvido, recorrendo a uma postura crítica, articuladora e, claramente, reflexiva.

Palavras-chave: Professor; Escola; Colaboração; Prática de Ensino Supervisionado.

ABSTRACT

The teaching profession has been traditionally a very lonely profession. Behind the classroom doors, he is responsible for all the decisions, responsibilities and difficulties you may experience. Due to the new demands of today, the school becomes, more and more, a space for debate where we try to find solutions that allow us to accompany the changes in the current world and in education so that its main objective prevails: to guarantee rich and meaningful learning to the students (Saraiva, 2002).

To this end, collaboration is essential for the professional development of the teacher, as well as a benefit for students. Resorting to this methodology among teachers, requires willingness to do / do with others, in a sense of trust and appreciation of the knowledge and experiences of others.

Combining this need with the work developed, the present internship report, prepared according to the pedagogical, theoretical and scientific knowledge developed during a five-year journey at the School of Education of Porto, aims to show the path lived within the Supervised Teaching Practice, integrated in the Master's Degree in Education of the 1st Cycle of Basic Education and Portuguese and History and Geography of Portugal in the 2nd Cycle of Basic Education.

From the above, the internship report presents a structure incorporated in the course of the PES, with a composition of four chapters linked together and seeks to explain the formative path developed, using a critical, articulating and, clearly, reflective posture.

Keywords: Teacher; School; Collaboration; Supervised Teaching Practice

ÍNDICE

O início de um caminho: notas introdutórias	1
1. Prática de Ensino Supervisionada: o caminho do desenvolvimento profissional	4
1.1. Ao partilhar e colaborar estou a somar	14
1.2. Articulação curricular: um caminho para a construção de conhecimentos	20
2. A escola como um espaço de interações	29
2.1. O contexto educativo: o agrupamento de escolas	32
2.1.1. A escola do 1.º Ciclo de Ensino Básico e a turma do 1.º ano	37
2.1.2. A escola do 2.º Ciclo de Ensino Básico e as turmas do 5.º e 6.º anos	44
2.2. Dinamização e cooperação em atividades/projetos na comunidade escolar e educativa	50
3. Pés ao caminho! Reflexos da Prática de Ensino Supervisionada	56
3.1. A unidade didática como instrumento e estratégia de ensino integrado	57
3.2. Momentos da prática educativa no 1.º ano	62
3.3. Momentos da prática educativa no 6.º ano	70
3.4. Momentos da prática educativa no 5.º ano	80
4. O contributo da Educação Histórica para a construção de uma escola intercultural	88
4.1. Interculturalidade: uma chave mestra nas escolas	89
4.1.1. Pertinência do Projeto	92
4.1.2. Educar para a interculturalidade através da Educação Histórica	95
4.1.3. Desenho do Projeto: questão de partida, objetivos, metodologia e instrumentos de investigação	100
4.2. Possíveis diálogos entre a prática e o projeto	106
O ponto de chegada: reflexões sobre o caminho	111
Referências bibliográficas	116

Normativos legais e outros documentos	128
Apêndices	130

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Pressupostos implicados na supervisão.	6
Figura 2. Capacidades e atitudes a serem desenvolvidas num professor em formação.	7
Figura 3. As fases do ciclo de supervisão.	9
Figura 4. Vantagens do uso da reflexão na prática docente.	12
Figura 5. Finalidades do trabalho colaborativo.	16
Figura 6. Características do desenvolvimento curricular.	23

ÍNDICE DE APÊNDICES

Apêndice A- Árvore de Natal construída a partir de postais	130
Apêndice B- Atividade retrato à Andy Warhol	132
Apêndice C- Evidências da Semana da Poesia	133
Apêndice D- Evidências do Sarau	135
Apêndice E- Unidade Didática "Mas que grande bicharada!"	136
Apêndice F- Unidade Didática "Sim ou não? Mas que grande indecisão!"	147
Apêndice G- Exemplo de guião de instruções	158
Apêndice H- Unidade Didática "Viajar, viajar para riquezas encontrar"	159
Apêndice I- Grelha de registo e análise do discurso	177
Apêndice J- Questionário aos alunos do 5.º ano	178
Apêndice K- Entrevista semiestruturada dirigida à docente de História e Geografia de Portugal responsável pelo 5.º ano	181
Apêndice L- Unidade Didática "Quem vem de longe deixa um pouco de si, leva um pouco de nós"	183

LISTA DE ABREVIACÕES, ACRÓNIMOS E SIGLAS

1.º CEB- 1.º Ciclo do Ensino Básico

2.º CEB- 2.º Ciclo do Ensino Básico

AE- Aprendizagens Essenciais

CAAM- Centro de Apoio de Aprendizagem à Multideficiência

CERCI- Cooperação de Educação e Reabilitação para a Comunidade Inclusiva

CPA- Canadian Psychological Association

EPE- Educação Pré-escolar

ESE- Escola Superior de Educação do Porto

HGP- História e Geografia de Portugal

LBSE- Lei de Bases do Sistema Educativo

OTD- Organização e Tratamento de Dados

PAA- Plano Anual de Atividades

PE- Projeto Educativo

PES- Prática de Ensino Supervisionado

PMA- Plano de Melhoria do Agrupamento

PT- Projeto de Turma

SUMA- Serviços Humanos e Meio Ambiente

TIC- Tecnologia de Informação e Comunicação

UC- Unidade Curricular

UD- Unidade Didática

ZDP- Zona de Desenvolvimento Proximal

O INÍCIO DE UM CAMINHO: NOTAS INTRODUTÓRIAS

O presente relatório de estágio, elaborado segundo os conhecimentos pedagógicos, teóricos e científicos desenvolvidos no decorrer de uma longa caminhada de cinco anos na Escola Superior de Educação do Porto (ESE), pretende mostrar o percurso vivido no âmbito da Unidade Curricular (UC) Prática de Ensino Supervisionada (PES), integrada no Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) e de Português e História e Geografia de Portugal (HGP) no 2.º Ciclo do Ensino Básico (2.º CEB). Sendo o estágio e o relatório partes integrantes e de cariz obrigatório na avaliação da PES e, conseqüentemente, na formação de professores, procura-se que este último seja um espelho da articulação entre a teoria e a prática, tão característica do último ano do mestrado e que evidencie aquele que foi o caminho feito até aqui.

A PES, enquanto UC, permitiu a construção de saberes e competências profissionais a partir da prática educativa nos contextos e através dos seminários, constituindo momentos importantes para toda a partilha e reflexão sobre a ação. Foi o culminar destes mesmos que potenciou o gradual crescimento a nível pessoal e profissional e o desenvolvimento de competências investigativas, bem como uma postura mais ativa no plano da ação educativa. Neste sentido, a UC foi desenvolvida em simultâneo nos dois Ciclos do Ensino Básico (CEB) no ano letivo 2018/2019, em dois contextos pertencentes ao mesmo agrupamento de escolas, inseridos na área metropolitana do Porto. Como metodologia adotada para o trabalho paralelo nos ciclos destacou-se a planificação por Unidades Didáticas (UD), permitindo um trabalho progressivo, assim como a articulação vertical e horizontal, tão importante para o desenvolvimento de várias competências no perfil duplo de professor.

De acordo com o exposto, o relatório de estágio apresenta uma estrutura incorporada no decorrer da PES, com uma composição de quatro capítulos ligados entre si. Este procura explicar qual o caminho formativo desenvolvido, recorrendo a uma postura crítica, articuladora e, claramente, reflexiva.

Assim sendo, o primeiro capítulo evidencia as principais características ligadas à formação inicial de professores, mais centrada no processo de supervisão. Nele serão expostos alguns conceitos conexos ao mesmo, assim como alguma fundamentação conceitual e reflexos da PES durante as diferentes fases do ciclo de supervisão. Para além disso, este abre caminho para uma reflexão em torno da importância de um trabalho colaborativo, quer na formação inicial, quer como contributo para o desenvolvimento profissional, seguido de algumas bases de autores no âmbito da articulação curricular, tão fundamental para a construção do conhecimento dos alunos e da valorização de um ensino dinâmico e em espiral, contrariamente a algo estanque e segmentado. Paralelamente, revela a importância dos seminários e reuniões de pré-observação, de preparação para a planificação e de pós-observação como componentes essenciais por terem permitido a partilha de ideias e conceções acerca das práticas desenvolvidas pelos vários intervenientes desta jornada.

O segundo capítulo é destinado à apresentação dos contextos onde a prática educativa decorreu, com um momento inicial de introspeção patente na escola como um espaço de interação entre todos e, posteriormente, a apresentação do meio envolvente dos dois contextos, assim como a descrição dos espaços e das turmas do 1.º, 5.º e 6.º anos. Além disso, neste capítulo ainda se abre espaço para descrever e refletir sobre algumas atividades e projetos que foram desenvolvidos ao longo do ano letivo, em parceria com a escola, mas também da autoria das professoras estagiárias, revelando a necessidade e capacidade de se envolver com a escola e cooperar com os seus intervenientes.

Já o terceiro capítulo inscreve-se como um espaço reservado para a descrição crítica em torno das experiências de aprendizagem realizadas na prática educativa. Nele irá ser explanada uma reflexão sobre as dimensões pedagógicas, a conceção de planificação, momentos de ação e a relação educativa estabelecida. Traduz-se no capítulo de maior peso ao longo de todo o relatório, pois é nele que se espelham todas as aprendizagens que foram feitas ao longo deste processo que, apesar de árduo, tornou-se num caminho muito gratificante. Mais concretamente, este é iniciado por uma breve exposição teórica em torno da ferramenta utilizada no desenvolvimento da prática, a UD, nomeadamente quais as suas características, dificuldades que o docente poderá ter ao recorrer à mesma e contributos do seu uso. Além disso,

contempla um pequeno testemunho em torno da aprendizagem e dificuldade sentida ao utilizar uma estrutura de planificação tão diferente, complexa e exigente. O restante capítulo apresenta mais três subcapítulos próprios onde se expõe, em cada um deles, o trabalho desenvolvido com o 1.º, 5.º e 6.º anos e reflexão das decisões que foram tomadas antes, durante e após a ação tendo em conta o contexto real, além de que se procura teorizar o que é ser professor do 1.ºCEB e o seu estatuto especial, as funções e exigências de um professor de HGP, assim como a importância do Português, suas especificidades e a singularidade do professor, respetivamente.

O capítulo quatro é destinado à criação de um esboço de um projeto de cariz investigativo que pudesse ser implementado no contexto em concreto e cuja problemática destacada tenha a sua raiz no mesmo. Neste sentido, do próprio contexto identificou-se uma panóplia de religiões, culturas, tradições, entre outros fatores bastante distintos, mas abafados pela cultura padrão existente nas escolas. Pelo tal, este projeto nasceu no seio dessa diversidade aliado a uma das áreas profissionalizantes, nomeadamente a HGP. O projeto intitula-se “O contributo da Educação Histórica para a construção de uma escola intercultural” e no presente capítulo são elencados os fatores que contribuíram para a escolha do tema, a revisão da literatura, a questão-problema, os respetivos objetivos e instrumentos de recolha de dados que poderiam ser utilizados, culminando com uma pequena introspeção envolta de possíveis diálogos que efetivamente aconteceram ou poderiam ter acontecido entre o projeto e a prática educativa.

Após o capítulo apresentado, encontra-se um espaço de reflexão centrada na experiência que a PES proporcionou e toda a avaliação deste período de formação profissional, procurando destacar o balanço feito do caminho percorrido e que aprendizagens são levadas para o resto da vida enquanto futura docente.

Por fim, *Caminhos partilhados, saberes dobrados*, assim intitulado o relatório, procura espelhar a longa e árdua caminhada feita no último ano, mas também evidenciar que não foi feita sozinha, mas sim em cooperação, partilha e colaboração, palavras-chave tão importantes para a formação de professores e transversal a toda a vida da prática docente.

1. PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA: O CAMINHO DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

A supervisão e a atitude supervisiva pressupõe um atento e abrangente olhar que contemple e atente ao perto e ao longe, ao dito e ao não dito, ao passado e às hipóteses de futuro, aos factos e às suas interpretações possíveis, aos sentidos sociais e culturais, à manifestação de desejo e à possibilidade/impossibilidade da sua concretização, ao ser e à circunstância, à pessoa e ao seu próprio devir.

Chaves, 2007, p. 119.

Após anos de discussão em torno da formação de futuros professores centrados na realidade pedagógica marcada pelas exigências do mundo atual na educação, o processo de Bolonha veio creditar um sistema baseado no desenvolvimento de competências essenciais para o exercício da profissão, eliminando um sistema de ensino destacado pela transmissão de conhecimentos. O Decreto-Lei n.º 42/2005 introduziu uma nova versão da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), relevando a necessidade em adequar a educação aos desafios que a sociedade impõe relacionada com o conhecimento e integração dos sistemas de ensino, sobretudo o superior.

Neste sentido, a formação inicial de professores passa a ser marcada pela profissionalização e apropriação de competências profissionais, destacando o “saber fazer-se” do futuro professor, num caminho constante para a sua autonomização. Assim, o estagiário é visto como “um ser único, levado a implicar-se de forma consciente nos seus atos formativos, a selecionar opções, a construir o seu próprio itinerário e a tornar-se autónomo na sua formação e responsável na construção das suas competências” permitindo, desta forma, o desenvolvimento e promoção de saberes disciplinares e capacidades de ação educativa, autorregulação e comunicação, na tentativa de, gradualmente, construir uma postura crítica em relação ao seu contexto profissional (Mesquita, 2013, p.72). Por conseguinte, a finalidade subjacente da formação de professores, sob este ponto de vista, concorre para a “democratização das relações interpessoais e dos processos de construção do conhecimento profissional, favorecendo a autonomização dos professores e rejeitando-se uma visão instrucional e aplicacionista da formação” (Vieira, 2006, p. 19).

Patente no Decreto-Lei n.º240/2001 de 30 de agosto, intitulado como Perfil Geral de Desempenho Docente, pode-se ler que cabe a cada instituição traçar os seus objetivos na formação inicial de professores, com vista a organizar e desenvolver o ensino, a aprendizagem e a avaliação que são necessárias para atingi-los de forma a garantir que os seus formandos adquiram o suficiente para o exercício da docência. Para que isto aconteça, de acordo com Zeichner (1993), qualquer que seja o modelo de formação, este deve ser preparado e construído com base nos princípios e na natureza da escola, do ensino, dos professores e da sua formação. Paralelamente, o Decreto-Lei n.º 79/2014 veio reforçar a qualificação dos educadores e professores nas didáticas específicas, a partir do aumento das horas destinadas aos ciclos de estudo, mas também quanto ao peso relativo a essas áreas. Para além de se verificar o aumento da duração dos mestrados, procede-se, também, à separação do mestrado em Ensino do 1.º e 2.º CEB, desvinculando a formação de professores do 2.º CEB de Português e HGP da de docentes do 2.º CEB em Matemática e Ciências Naturais na medida em que “(...) permite reforçar a formação na área da docência ao nível da habilitação de ingresso, e a eliminação de mestrados sem correspondência com os grupos de recrutamento” (p.2820).

De forma a responder-se a uma formação de docentes adequada e que atinja os seus pressupostos, a supervisão assume um papel preponderante onde o envolvimento de todos os intervenientes deste processo é fundamental e igualmente necessário (Mesquita & Roldão, 2017).

A palavra «supervisão» tem na sua constituição dois étimos de origem latina, nomeadamente “super” que significa sobre e “visão” que remete para a ação de ver. Apresentando-se como um conceito polissémico, são vários os autores que procuram defini-lo pelo que se indagou expor, ainda que de forma breve e sucinta, algumas linhas de pensamento de autores que se dedicaram ao seu estudo. Mesquita e Roldão (2017, p.55) sublinham as perspetivas de Nevill e Garman (2002) que acreditam que esta se traduz numa atividade de cariz cooperativo com o foco centrado na melhoria do ensino por meio da inspiração, orientação e encorajamento da prática docente. Além disso, relevam a de Stones (2012) que acredita que a supervisão

pode ser entendida como uma visão aprofundada, reflexiva e com sentido autocrítico do contexto circundante mas também voltada para o interior com vista a compreender o significado da

realidade: uma visão com capacidade de previsão; uma retrovisão e uma segunda visão para e para reconhecer o que aconteceu e não deveria ter acontecido (p.56).

Ainda neste âmbito, Tavares e Alarcão (2003) identificam a supervisão pedagógica como um processo interativo entre um professor mais experiente e informado e um candidato a futuro professor no qual há uma relação de orientação a partir de uma comunicação dialógica que ocorre de forma permanente com vista a atingir a autonomia profissional do formando. Além disso, esta traduz-se numa atuação de monitorização que ocorre sistematicamente no decorrer da prática pedagógica a partir da reflexão e da experimentação (Vieira, 1993). Já Roldão (2012) credencia que a supervisão deve ser sempre partilhada, discutida e negociada para que este processo resulte em ganhos positivos traduzidos em saberes profissionais que permitirão melhorar as práticas de ensino e, conseqüentemente, a aprendizagem dos alunos. E ainda Amaral, Moreira e Ribeiro (1996) acrescentam que supervisionar traduz-se num processo interacional com todos os intervenientes “devendo incluir processos de observação, reflexão e acção do e com o professor” (p.94).

Conclui-se, desta forma, que a palavra «supervisão» é dotada de algum teor polissémico no qual cada autor, seguindo diferentes linhas de pensamento manifesta o que entende pela mesma. Contudo, apesar desta gramaticalidade de significados, existem determinados pressupostos em comum implicados nestas definições, relacionados com o supervisor e o supervisionado, como se pode verificar na Figura 1:

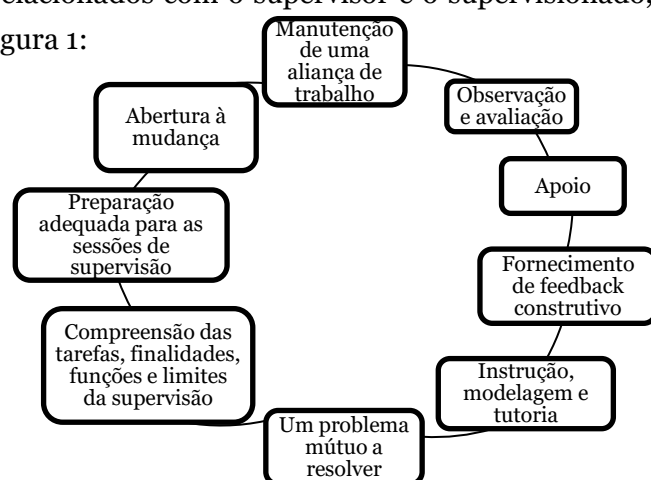


Figura 1. Pressupostos implicados na supervisão.
Adaptado de Vieira (1993, p.53).

Mediante as definições abordadas e os pressupostos identificados, é possível compreender que existe, também, um princípio fundamental todo ele envolvido na formação de professores, envolto nas relações interpessoais, sendo ele a ética. Ética, do grego *ethos*, significa um conjunto de valores morais e princípios que orientam o Homem nas suas vivências sociais (Alarcão & Tavares, 1987). Pelo exposto, apresenta-se como algo extremamente importante, sobretudo ligado ao desempenho profissional e a todo o processo de formação do indivíduo. Uma vez que o professor deve ser dotado de uma “ética à prova de bala”, este assume um papel extremamente importante ao longo do momento de supervisão, pois é ele o impulsionador do diálogo, da partilha de ideias, de sentimentos e dos saberes, colocando sempre o supervisionado à vontade para expôr os seus pontos de vista com a serenidade assim necessária (Mesquita & Roldão, 2017).

Por tudo o que foi apontado, considera-se que a supervisão, tendo em conta a sua dimensão ética, “revela-se como um ato profissional que exige ações (mais do que intenções) refletidas, sustentadas em processos de interação e transformação, com implicações nos diferentes contextos de formação” (Mesquita & Roldão, 2017, p.75). Desta forma, as situações de supervisão devem ter em conta uma boa relação interpessoal, dinâmica, encorajante e facilitadora, pelo que os objetivos do supervisor devem todos eles concorrer para o desenvolvimento do formando ao nível de determinadas capacidades e atitudes, como se evidencia na Figura 2.

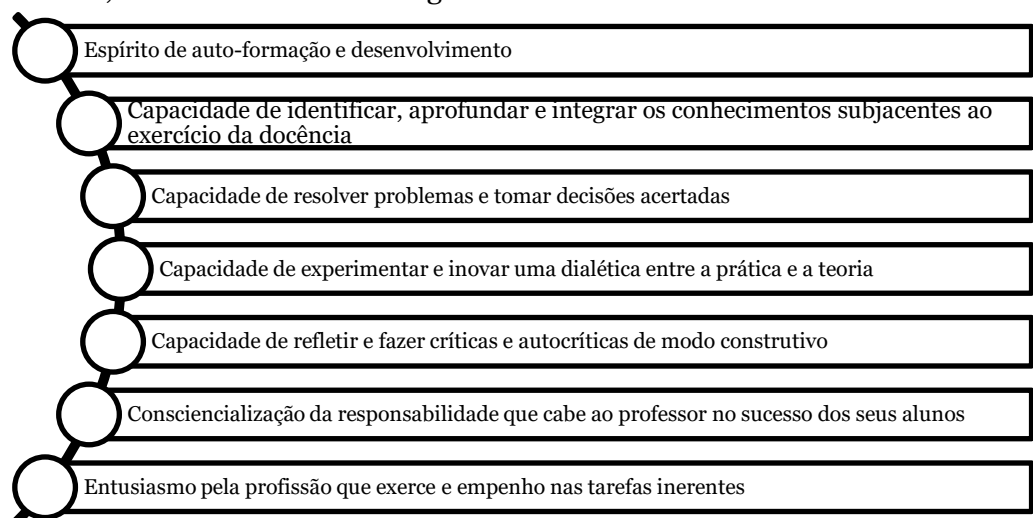


Figura 2. Capacidades e atitudes a serem desenvolvidas num professor em formação. Adaptado de Alarcão e Tavares (1987, p.86).

Nesta linha de pensamento, a 7 de fevereiro de 2009 foi criado o guia *Ethical Guidelines for Supervision in Psychology: Teaching, Research, Practise and Administration*, criado por uma associação intitulada *Canadian Psychological Association* (CPA) com o objetivo de valorizar os princípios éticos e criar experiências de aprendizagem positivas e transversais a todo o tipo de supervisão. Assim, este apresenta quatro grandes princípios que devem estar sempre presentes no âmbito deste processo de formação, nomeadamente o respeito pela dignidade das pessoas, responsabilidade em cuidar, integridade nos relacionamentos e responsabilidade para com a sociedade (CPA, 2017).

De um modo sucinto, o respeito pela dignidade da pessoa assenta na demonstração de cortesia e compreensão para com os outros, procurando abrir diálogo para os intervenientes do processo de forma a que se sintam confortáveis para revelar características pessoais que poderão intervir no processo de supervisão. Já em relação ao segundo princípio, a responsabilidade em cuidar, está centrada, sobretudo, na clarificação e compreensão dos papéis de cada um e como usá-los para melhorar o processo de aprendizagem e, neste sentido, o desempenho profissional. No que diz respeito à integridade nos relacionamentos, este prende-se com a identificação e resolução de conflitos de forma a haver sempre um clima aberto, honesto e saudável. Deve, também, ser proporcionado um respeito pelos valores defendidos por cada um, assim como pelas suas contribuições. Por fim, quanto ao último princípio, a responsabilidade para com a sociedade, procura manifestar a abertura necessária para o desenvolvimento das funções necessárias para a promoção da defesa das justiças sociais. Deve-se ter em conta os problemas e conflitos de interesse inerentes à sua área de trabalho e certificar-se sempre que as questões de ética estão a ser cumpridas de forma a ser possível esforçar-se para atingir a mais alta qualidade de aprendizagem (CPA, 2017, pp. 6-9).

Para além disso, o supervisor deve manifestar/possuir outras características, entre as quais a sensibilidade para ser capaz de compreender os problemas e as respetivas causas do mesmo e método para os analisar, capacidade para estabelecer comunicação transparente e eficaz de forma a compreender tudo o que se está a passar com o formando (sentimentos, opiniões, possíveis inquietações), competência em desenvolvimento curricular no âmbito da teoria e prática de ensino e, por fim, responsabilidade social

assente em noções bem claras sobre as finalidades da educação (Alarcão & Tavares, 1987). Como complemento, Glickman (1985) também identifica outras características patentes no supervisor, tais como prestar atenção, saber clarificar e encorajar, servir de espelho, dar opinião, ajudar a encontrar soluções para os problemas, saber negociar e orientar, saber estabelecer critérios e condicionar.

Por outro lado, a supervisão pedagógica é, também, um processo marcado por fases e ciclos, contribuindo para o crescente conhecimento do formando. Goldhammer et al (1980) propõem cinco fases do ciclo da supervisão como é demonstrado pela Figura 3.

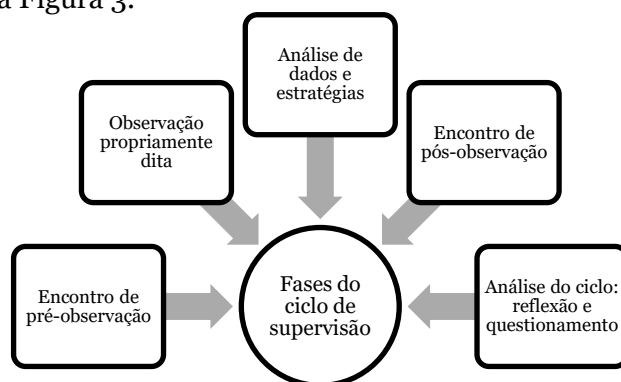


Figura 3. As fases do ciclo de supervisão.

Adaptado de Goldhammer et al (1980).

O encontro de pré-observação é definido por dois objetivos principais, sendo eles ajudar o formando a conseguir dar resposta/resolução aos seus problemas ou inquietações e decidir que aspetos irão ser avaliados no momento da observação. Quando o supervisionado apresenta possíveis problemas relacionados com a planificação ou desencadeamento de alguma atividade, é papel do supervisor recorrer a estratégias que considere que são relevantes para o caso com o intuito de colmatar quaisquer dúvidas ou problemas que sejam evidenciados (Alarcão & Tavares, 1987). Para além disso, logo desde o primeiro encontro, o supervisor deve abrir diálogo para dar a conhecer ao formando que metas se pretende atingir e que tipo de trabalho procura avaliar, a partir de uma linguagem simples, clara e transparente (Alves, 2008).

Em relação aos encontros de pré-observação da PES, estes foram sempre realizados com o devido tempo de forma a respeitar o ritmo de trabalho. Neles, foi possível tirar dúvidas que iam surgindo, mais concretamente, ligadas à

organização da UD e também na criação de uma sequencialidade ao longo da mesma. Nestas sessões era possível dialogar sobre certas inquietações e receios do momento de observação e dava-se a conhecer onde residiam as maiores dificuldades, pois é importante que o supervisor tenha a clara noção dos limites do formando, assim como quais as suas principais dúvidas, de forma a auxiliá-lo com as melhores estratégias (Alves, 2013). Se fosse necessário, eram marcados mais encontros de pré-observação até que o sentimento de insegurança diminuísse e a planificação na qual se estava a trabalhar estivesse devidamente estruturada para que o processo de ensino-aprendizagem fosse significativo e coerente. Além disso, nesses momentos já era estipulado o que iria ser observado no momento da colocação em prática do plano de aula, pelo que, numa primeira fase, foram observadas as relações interpessoais que se estabeleciam não só com os professores cooperantes, como também com os alunos. Já num segundo momento, a observação era focada para outros objetivos, tais como a gestão do tempo, do grupo, tipo de atividades desenvolvidas e sua adequação no contexto e, como marco sempre presente, o conhecimento científico aplicado.

A observação propriamente dita era marcada para uma parte da aula que o formando assim o solicitasse para que este momento de avaliação fosse, de certa forma, o menos forçado possível. Os intervenientes faziam questão de definir o que iria ser avaliado, entre outros aspetos para que não houvesse possíveis constrangimentos no próprio dia. Entenda-se por observação o conjunto de atividades ou momentos que se pretende obter informação sobre o caminho que se está a percorrer para o processo de ensino-aprendizagem com a finalidade de, numa fase posterior, proceder-se a uma análise do que se foi identificado/observado em contexto de sala de aula (Alves, 2008). Ressalve-se que observação e interpretação são duas coisas distintas, embora muito relacionadas entre si e quase difícil de as separar, pelo que se pode afirmar que a primeira compreende duas fases, sendo elas o registo do que se vê e, posteriormente, a interpretação do sentido do que se viu (Alarcão & Tavares, 1987). Nesta fase do ciclo da supervisão, cada professor deve definir que estratégias vai adotar e em que instrumento se vai debruçar, sendo que este deve ser devidamente válido, mas também flexível o suficiente para que se possa combinar uma observação baseada em determinados parâmetros, mas simultaneamente naturalista (Tafói, 2011).

No que toca a esta fase do ciclo na PES em concreto, geralmente, cada supervisor tinha na sua posse algum instrumento de observação que seguia algumas características, sendo elas a própria adequação em si, a objetividade, validade e finalidade. Além disso, o supervisor tinha previamente traçado os critérios a utilizar para avaliar o comportamento ou atitudes do formando e dos seus alunos.

A observação pode, também, ter uma conotação mais quantitativa ou qualitativa mediante aquilo que se procura avaliar. No que diz respeito à quantitativa, esta está sobretudo centrada em dar resposta à pergunta “quanto” e preocupa-se com o comportamento que é observável, isto é, quantificável. Já a observação qualitativa procura dar respostas a perguntas mais direcionadas para o “como”, “porquê” e “para quê”. De acordo com Taffei (2011), o ideal é mesclar os dois tipos de observação, assim como combinar o instrumento construído com a observação desarmada, para um registo mais natural e possibilitar a identificação de características que, se fosse apenas para seguir uma única forma, não seriam identificadas. Quanto ao testemunho pessoal, o dia da observação era marcado pelo stress, inquietações e ansiedade. Apesar da consciência tranquila e de tudo encaminhado para correr bem, a ansiedade de estar um supervisor em sala de aula para avaliar criava algum desconforto. Por esta característica pessoal, inicialmente foram desenvolvidas algumas estratégias para que fosse atenuado esse sentimento que iam desde o supervisor sentar-se num canto da sala e ficar o “mais” camuflado possível à interação do mesmo com os alunos na sala de aula, mediante a turma que era.

Após o momento de observação e análise de dados por parte do supervisor, chega o momento do encontro pós-observação onde é evidente a necessidade de um clima igualmente agradável ao do encontro de pré-observação. Nas palavras de Alarcão e Tavares (1987), neste momento há a necessidade de recorrer a um diálogo sem ambiguidades e o supervisionado adota um papel ativo. É nesta fase que o formando assume-se como criador, dotado de capacidade para refletir e autoquestionar-se (Alves, 2008). Este momento era sempre separado do dia da observação com um intervalo de cerca de uma a duas semanas. Era tempo de refletir o eu enquanto docente e pensar no que correu bem, no que correu mal, que estratégias deveriam de ter sido adotadas e não foram, entre outros aspetos. O supervisor deve auxiliar a refletir,

interpretar e ver a realidade e, como tal, recorre ao que observou para fazê-lo (Simões, 2013).

Na PES, eram dados alguns parâmetros avaliados ou questões em forma problematizada no próprio dia seguido do momento de observação para que o formando pudesse ter o tempo suficiente para se distanciar e refletir sobre o mesmo, juntamente com o professor cooperante e o par pedagógico. No dia do encontro de pós-observação, cada um podia exprimir a sua opinião e identificar aquilo que considerava mais relevante. Já o formando, de acordo com os parâmetros que foram identificados pelo supervisor, apresentava a sua reflexão em torno dos mesmos, destacando possíveis formas de melhoria do que aconteceu, bem como outras estratégias ou formas de chegar ao mesmo. Esta discussão conjunta promovia um crescimento a nível profissional e pessoal já que era possível perceber de que forma se poderia melhorar e conduzir-se, a nível gradual, a práticas educativas sustentadas e significativas para o público alvo. Alarcão e Tavares (1987) afirmam que “o objetivo da reflexão conjunta visa um programa de ação a levar a cabo fundamentalmente pelo formando, que só resultará se este se sentir comprometido com ele, pelo que esse plano de ação deve brotar sempre que possível, do próprio formando.” (p.120).

Toca-se, desta forma, num outro ponto fundamental de todo o ciclo da supervisão: a reflexão. De acordo Mosqueira (2017), recorrer à reflexão é promover conhecimento profissional e, conseqüentemente, o desenvolvimento profissional, uma vez que enraiza no indivíduo uma atitude de questionamento permanente, além de valorizar outros fatores como se verifica na Figura 4.

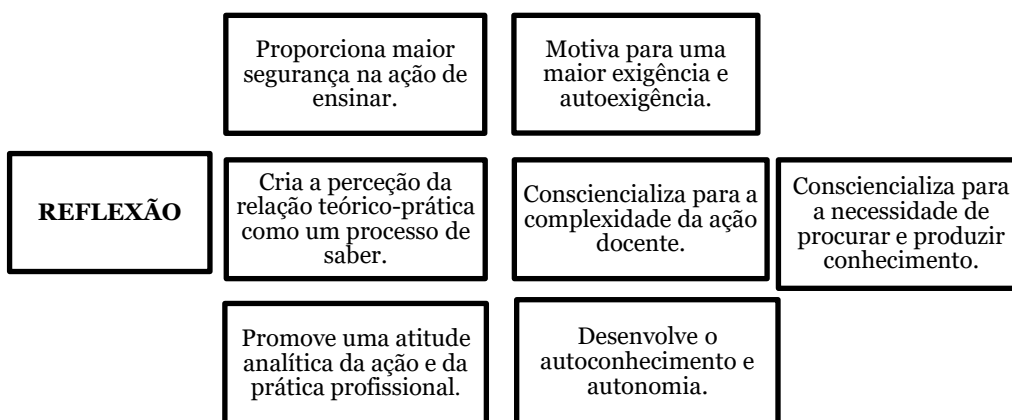


Figura 4. Vantagens do uso da reflexão na prática docente. Adaptado de Mosqueira (2017, p.30).

A prática reflexiva incide na observação e leitura da nossa experiência, podendo tornar-se como um móvel de transformação uma vez que fazer deste processo uma rotina, implica rever possíveis hábitos e padrões de conduta no processo de ensino-aprendizagem, envolvendo aprender a refletir e a observar melhor. Alves (2013, p.57) menciona investigadores como Dewey (1933), Perrenoud (2002), Zeichner (1993) entre outros que defendem que a prática reflexiva partilhada com os outros traz consigo bastantes potencialidades não só na prática docente, como também para a vida pessoal. Assim, nas palavras de Schön (2000, citado por Alves, 2013), “a prática reflexiva assume-se como um momento de reflexão crítica problematizando a realidade pedagógica, analisando, refletindo e reelaborando a sua ação de forma a solucionar os problemas, construindo e reconstruindo o seu papel no exercício profissional” (p.57).

Paralelamente, Cardoso, Peixoto e Serrano (1996), salientam que a reflexão é, definitivamente, um trabalho essencial no professor, pois é o ponto de partida para a mudança, isto é, para quebrar a rotina existente nas práticas educativas e ser capaz de reforçar a sua autonomia, contrariando o pensamento dominante presente na escola. Alarcão (1996) acrescenta, ainda, que

os processos de formação implicam o sujeito num processo pessoal, de questionação do saber e da experiência numa atitude de compreensão de si mesmo e do real que o circunda. É efetivamente a postura de questionamento que caracteriza o pensamento reflexivo. Nenhuma estratégia formativa será produtiva se não for acompanhada de um espírito de investigação no sentido de descoberta e envolvimento pessoal (p. 181).

Para além disso, por tudo salientado em momentos anteriores, prevalece a ideia do trabalho em colaboração, por se acreditar que o objeto da supervisão reside na sua dinamização e no acompanhamento do desenvolvimento qualitativo, quer no contexto da organização escolar, quer nas práticas educativas (Fermanian, 2016). O supervisor assume um papel essencial no que toca à estimulação da colaboração por parte de todos os intervenientes e conseqüentemente o envolvimento de todos, pois concorre para a construção coletiva, rumo a mudanças a nível das práticas em sala de aula (Fermanian, 2016). Por fim, a partilha de experiências que se trocam por meio de uma ação colaborativa entre todos os intervenientes provoca a vontade de mudança (Tafói, 2011). Assim sendo, o subcapítulo seguinte ocupar-se-á de identificar

os contributos deste tipo de trabalho, não só na formação inicial de professores, como também para o resto da vida docente.

1.1. AO PARTILHAR E COLABORAR ESTOU A SOMAR

Tal como Nóvoa (2003) tem vindo a escrever ao longo dos anos e que continua atual nos dias correntes,

vivemos tempos de grandes incertezas, de dúvidas, de hesitações. Temos uma consciência forte da necessidade da mudança, mas frequentemente não sabemos qual o rumo a seguir. Falar de educação nos tempos que correm obriga-nos, a todos, a um exercício de grande modéstia e humildade. É difícil definir uma direção, mas, por isso mesmo, é essencial manter as convicções. Contra o frenesim que por aí vai, temos que ganhar para o nosso lado a força da serenidade, o esforço da lucidez, a exigência do diálogo (p.1).

A profissão de professor tem sido, tradicionalmente, uma profissão muito solitária. Para lá das portas da sala de aula cabe-lhe todas as decisões, responsabilidades e dificuldades que possa sentir. Devido às novas exigências da atualidade, a escola torna-se, cada vez mais, num espaço de debate onde se procura encontrar soluções que permitam acompanhar as mudanças no mundo atual e na educação de forma a prevalecer o seu objetivo principal: garantir aprendizagens ricas e significativas aos seus alunos (Saraiva, 2002). Fazendo jus a esta situação, as alterações que a escola tem sofrido ao longo dos anos tem tido repercussões criando a discussão e reflexão da mesma e dos professores, pelo que foram desenvolvidas várias estratégias para garantir o melhor aos seus alunos. Assim, de forma a acabar com a ideia de que o professor é solitário, a escola tem apostado na criação de parcerias neste espaço, valorizando a partilha e o trabalho em equipa por parte dos professores (Ribeiro & Martins, s.d).

De facto, a partilha constitui-se como um momento crucial não só na formação dos professores, como também para o resto da formação da vida quer a nível pessoal, quer a nível profissional. Partilhar os pontos de vista e formas de pensar e de agir diferentes permitem abrir horizontes e enriquecer futuras ações no âmbito das práticas educativas (Araújo, 2011). A partilha foi,

sem dúvida, uma das palavras chave ao longo deste percurso na qual se foi aprendendo, gradualmente, a apelar a momentos de troca de ideias e debate sobre as mesmas, bem como dar a conhecer aos outros o que foi feito em sessões de aulas e no que estas resultaram. Foram estas longas, mas significativas sessões de trabalho que ocorriam semana após semana que permitiram o crescimento a todos os níveis, pois foi um trabalho duro e difícil de ser alcançado inicialmente. Apesar da partilha ser um momento extremamente importante não só na formação profissional, mas também ao longo da vida, destaca-se, ainda com maior ênfase, a colaboração.

A colaboração é essencial para o desenvolvimento profissional do professor, pois é um processo onde as pessoas trabalham em conjunto direcionadas para determinados objetivos em comum. Como especialistas em colaboração, Alarcão e Canha (2013), realçam que recorrer ao trabalho colaborativo entre professores, requer vontade de realizar/fazer com os outros, num sentido de confiança e valorização dos saberes e experiências do outro. Colaborar, segundo estes autores, é partilhar responsabilidades ressaltando que é, então “um instrumento que serve o desenvolvimento das pessoas e das atividades em que elas se envolvem e, presumivelmente, também das instituições em que se inserem” (p.46).

As experiências e os conhecimentos de cada um são relevados e potenciados nesta metodologia de trabalho, apresentando-se, assim, como uma estratégia que permite combater e ultrapassar as dificuldades características da atividade profissional. Esta procura enveredar pelo trabalho espontâneo, voluntário e orientado, envolvendo a tomada de decisões em conjunto, a comunicação, o diálogo e a aprendizagem por parte de todos os participantes (Sousa, 2011).

O desenvolvimento do trabalho colaborativo entre diferentes atores (formadores e formandos) deve ser potencializado com o intuito de preparar e conduzir experiências de desenvolvimento curricular, capitalizar energias e proporcionar apoio acrescido em múltiplas perspetivas. Para além disso, valoriza a existência da partilha de ideias e de experiências e reflexões sobre a prática necessária com um objetivo em comum: melhorar as práticas docentes na sala de aula (Leite & Pinto, 2015). Pelo exposto, os professores devem trabalhar como uma equipa para que o processo de ensino-aprendizagem seja potenciado e se possa identificar com maior eficácia e prontidão problemas e dificuldades que estejam enraizadas no meio, consigam encontrar estratégias

mais eficazes e apropriadas e partilhar novos conhecimentos e práticas distintas das suas (Lima & Fialho, 2015).

Na perspetiva de Roldão (2007), o trabalho colaborativo estrutura-se “essencialmente como um processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados visados, com base no enriquecimento trazido pela interação dinâmica de vários saberes específicos e de vários processos cognitivos em colaboração” (p.27). Refere, ainda, que esta metodologia implica o desenvolvimento de estratégias e finalidades que orientem as tarefas do ensino e a organização adequada de todos os dispositivos dentro do grupo. Além disso, a Figura 5 revela o que se espera atingir.

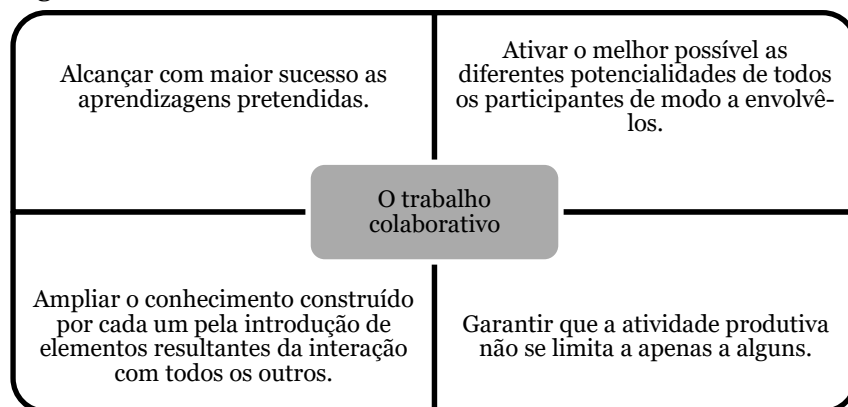


Figura 5. Finalidades do trabalho colaborativo.

Adaptado de Roldão (2007, p.28).

A atividade colaborativa nos indivíduos existe quando há conversas e trocas de ideias com regularidade, quando há diálogo e reflexão conjunta, quando discutem diferentes estratégias de ensino, apresentam vários materiais de apoio, apresentam distintas formas de gerir o grupo, partilham e articulam entre si (Leite & Pinto, 2015). As sessões de trabalho semanais agendadas contribuíram em muito para a tão importante troca de ideias, reflexão conjunta sobre variados tópicos, assim como para o principal objetivo ao qual todos queriam dar resposta: a aprendizagem significativa nos formandos e, conseqüentemente, os formandos levarem o mesmo aos seus alunos.

Roldão (2007), ainda nesta linha de ideias, acrescenta que, para que se faça um verdadeiro trabalho em prol da aprendizagem dos alunos, é fundamental que haja

uma colaboração na planificação das aulas, a realização de docência em conjunto, o estudo inter-grupos das estratégias e suas eficácias, a observação mútua e inter-supervisão crítica entre professores, a coloquialidade de decisões, a prestação de contas coletiva e individual pelos processos de trabalho e pelos resultados conseguidos (p.32).

Desta forma, ao longo da PES foram evidentes os momentos de colaboração, não só entre colegas, como também com as professoras cooperantes e supervisoras. Estes faziam-se sentir nas reuniões com as professoras cooperantes para a seleção de conteúdos ou até mesmo para discutir possíveis metodologias de trabalho a adotar e que tipo de atividades a desenvolver de acordo com as características do grupo. A colaboração também se traduziu como um ponto destacável com as professoras supervisoras, pelo tempo que dedicavam a auxiliar na construção da UD, na seleção de material e no diálogo constante com vista a melhorar as práticas educativas. Para além disso, o trabalho desenvolvido com o par pedagógico foi verdadeiramente marcado pela dedicação, partilha, colaboração e cooperação. Foram momentos vividos com intensidade e muito trabalho, onde se trocavam impressões sobre aquilo que se pretendia elaborar, aspetos que poderiam ser melhorados ao longo do decorrer das aulas e até mesmo certas inseguranças e dúvidas que surgiam mediante os obstáculos que se encontravam no caminho. Tudo isto aconteceu, não só quando se colocava em prática a UD, como também em projetos de escola ou até mesmo pessoais, como irá ser explanado no capítulo posterior.

Embora o trabalho colaborativo se revele como uma estratégia fundamental nas escolas e na formação de professores, nem sempre é facilitado. Carrilho (2011) destaca três fatores centrais que poderão afetar positiva ou negativamente a colaboração entre docentes, entre eles a partilha, a comunicação e a flexibilidade. A forma como as escolas estão organizadas, em grande parte, contribuem para a limitação deste tipo de metodologia, a partir de diversos fatores entre os quais o típico trabalho isolado na sala de aula, o currículo rígido que dificulta a necessidade de trabalho conjunto entre colegas e também os horários letivos que muitas vezes não criam espaços comuns livres para o desenvolvimento da metodologia de trabalho (Lima & Fialho, 2015). Desta forma, para que a valorização do trabalho colaborativo ocorra, é preciso que se crie um ambiente onde os professores se sintam respeitados como profissionais e onde os intervenientes estejam dispostos a ajudarem-se

mutuamente e cujo objetivo primordial seja assegurar que todos os alunos têm o direito a aprender com qualidade, equidade e com significado. Além disso, precisa-se que a escola abra espaços em comum entre professores para que estes possam trabalhar como um só para um dado objetivo (Roldão, 2007).

Pelo exposto, o trabalho colaborativo pode, efetivamente, ser o motor da mudança tão esperada pela escola e contribuir para o desenvolvimento profissional dos professores, seja em formação inicial ou formação contínua (Sousa, 2011). A verdade é que as melhorias nas práticas educativas partem da tomada de consciência das concepções, da sua ação, da sua forma de entender a profissão docente, do seu conhecimento e necessidades, mas também a partir do questionamento contínuo da prática educativa antes, durante e após a ação. Neste sentido, o conceito de desenvolvimento profissional surge ligado à capacidade que o professor possui de refletir sobre as suas práticas (Ribeiro & Martins, s.d). A formação inicial de professores é o primeiro momento de contato com o desenvolvimento profissional desempenhando, assim, um papel fundamental no que diz respeito à qualidade do ensino, além de que

é o processo através do qual os professores, enquanto agentes de mudança, revêm, renovam e ampliam, individual ou coletivamente, o seu compromisso com os propósitos morais do ensino, adquirem e desenvolvem, de forma crítica, juntamente com as crianças, jovens e colegas, o conhecimento, as destrezas e a inteligência emocional, essenciais para uma reflexão, planificação e prática profissionais eficazes, em cada uma das fases das suas vidas profissionais (Day, 2001, citado por Ribeiro & Martins, s.d, p.4).

Ponte (1998, citado por Carrilho, 2011, p.53) salienta que o desenvolvimento profissional é muito mais do que aquilo que se associa à formação. Nas suas palavras, “o desenvolvimento profissional, ou seja, a ideia de que a capacitação do professor para o exercício da sua actividade profissional é um processo que envolve múltiplas etapas e que, em última análise, está sempre incompleto” (p.53). Além disso, é algo de total responsabilidade do próprio professor, na tentativa de investir na sua profissão. Para tal, este deve refletir sobre as suas práticas, definir determinadas metas para o seu progresso e enfrentar possíveis questões incómodas (Sousa, 2011). Assim sendo, quando este se forma, está longe de ser um profissional amadurecido e com o desenvolvimento necessário. Os conhecimentos que adquiriu ao longo da sua formação inicial são incipientes para o exercício da docencia, pelo que, é necessário crescer e adquirir novos

saberes, assumindo, o próprio sujeito o seu crescimento e desenvolvimento profissional resultante de um trabalho colaborativo (Martins, 2013).

Foi, portanto, neste caminho que se percebeu qual o verdadeiro significado de trabalhar para o mesmo foco e objetivo, tendo a oportunidade de desenvolver relações de cooperação e colaboração fortalecidas não só com os professores supervisores da ESE, como também com os professores cooperantes mostrando sempre disponibilidade para auxiliar no que fosse necessário e também para refletir antes, durante e após a ação. Para além disso, a partilha e a colaboração deu-se com os outros elementos pertencentes ao agrupamento onde a PES decorreu, assim como com todas as formandas desta jornada, ainda que de forma lenta e gradual pois, como referido anteriormente, tratou-se de um processo que não foi fácil de ser atingido inicialmente, mas que houve sempre alicerces que lutaram para isso.

Com toda esta aprendizagem e o trabalho envolto na colaboração com os outros, percebeu-se que, de facto, ao partilhar e colaborar soma-se. Soma-se conhecimento; somam-se novas perspetivas de ensinar e aprender; soma-se capacidade de desenvolvimento profissional e pessoal; soma-se qualidade educativa; soma-se vontade de continuar este caminho e subtrai-se a solidão profissional que traz consigo o ensino pouco privilegiado e significativo, bem como a falta de sequencialização e integração dos níveis educativos.

Por fim, é importante destacar a menção à articulação curricular pois, além de ser fundamental nas práticas docentes, é um importante veículo para enraizar a prática colaborativa em prol de um bem maior: os alunos (Costa, 2016). Desta forma, abre-se caminho para uma reflexão em torno da articulação curricular enquanto promotora do trabalho colaborativo para o sucesso dos alunos.

1.2. ARTICULAÇÃO CURRICULAR: UM CAMINHO PARA A CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTOS

A articulação curricular é, sem margens para dúvidas, um dos pilares de uma educação integrada e completa. Uma vez que se traduz numa conceção rica, é deveras importante mencionar outros conceitos como currículo e desenvolvimento curricular já que, para melhor se compreender a sua importância e contributos, é fundamental, em primeira instância, debruçar-se sobre o currículo, as suas diferentes perspetivas e teorias e, posteriormente o significado de desenvolvimento curricular enquanto bases para compreender o porquê da tão necessária articulação.

Currículo, derivado do verbo latino *currere*, significa caminho, jornada, trajetória ou percurso a seguir (Carreira, 2017). Uma vez que apresenta uma vasta polissemia de significados agregados a si, a definição deste termo varia consoante a linha de pensamento e o tipo de abordagem aplicada, apesar de haver sempre em comum a ideia de que é um meio para a construção de conhecimento (Costa, 2016). Partindo deste pressuposto, podem ser atribuídos variados significados segundo determinadas perspetivas, sendo elas organizacional, de gestão ou de desenvolvimento curricular, apesar de que a linha de pensamento exposta será em torno da última identificada.

O currículo pode, também, ser prescrito, apresentado, traduzido, trabalhado ou concretizado, mediante o nível a que nos referimos. Sucintamente, currículo prescrito é baseado nas decisões tomadas pela Administração Central, ao par de que o apresentado diz respeito à forma como os docentes interpretam o significado dos conteúdos prescritos. O traduzido refere-se à planificação curricular e o trabalhado é constituído pelas tarefas escolares. Por fim, o currículo concretizado integra as aprendizagens significativas dos alunos (Simões, 2013). Paralelamente, patente no Decreto-Lei n.º 55/2018, é mencionado que o currículo escolar é “o conjunto de aprendizagens e competências a desenvolver pelos alunos ao longo do Ensino Básico, de acordo com os objetivos consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo” (p.2931).

Como existe uma vasta multiplicidade de olhares, destaque-se algumas definições de autores sobre o conceito de currículo, selecionadas por Varela

(2013, pp 13-15) com o objetivo de identificar alguns pontos em comum entre eles. Iniciando este caminho por Bobbit (2004), este define que “a palavra curriculum aplicada à educação (...) consiste numa série de coisas que as crianças e jovens devem fazer e experimentar para desenvolverem capacidades” (p.13) futuramente de forma a tornarem-se os adultos que devem ser perante a sociedade a todos os níveis esperados. Tyler (1949) situa-se na mesma perspetiva, na medida em que afirma que “o currículo será toda a aprendizagem planificada e dirigida pela escola, para atingir os seus objetivos educacionais” (p.13). Ribeiro (1990) corrobora com esta ideia transcrita uma vez que defende que o currículo é “um plano estruturado de ensino-aprendizagem, englobando a proposta de objetivos, conteúdos e processos” (p.14). Já Tanner e Tanner (1980) definem currículo como a “reconstrução do conhecimento e experiência, sistematicamente desenvolvidos sob os auspícios de escola, para tornar o estudante capaz de aumentar o seu controlo do conhecimento e da experiência” (p.14). Gagné (1982) apresenta uma linha de pensamento coincidente pois acredita que o currículo é visto como “uma sequência de unidades de conteúdo, arranjadas de tal modo que a aprendizagem de cada unidade pode ser acompanhada como um simples ato, provido de capacidades descritas por unidades específicas conducentes à mestria do aprendente.” (p.15).

Currículo, de acordo com Pacheco (2001), apresenta duas ideias principais, ligadas entre si, sendo elas a “sequência ordenada e a totalidade de estudos onde se manifesta (...) um conceito de currículo definido em termos de projeto, incorporado em programas/planos de intenções, que se justificam por experiências educativas, em geral e por experiências de aprendizagem em particular.” (pp.15-16). Leite (2012), além de corroborar com Pacheco, vai mais longe e afirma que este deve, antes de mais, ter em conta o contexto real e o meio em que a escola e os alunos se inserem do ponto de vista cultural, valorizando uma relação entre a cultura escolar e a dos seus alunos.

Percorrendo este pequeno caminho, pode-se concluir que determinadas concepções consideram o currículo como uma espécie de plano de estudos, isto é, um programa com base em determinados objetivos, conteúdos e atividades, ao par de que outras concepções se refletem em algo mais lato indo buscar as experiências educativas dos alunos (Varela, 2013). Pacheco (2001), depois de também refletir e identificar várias perspetivas de conceitos face ao currículo,

destaca a conclusão à qual chegou, fruto de uma observação das semelhanças e dissemelhanças de definições, propondo que se encara o mesmo como

um projeto, cujo processo de construção e desenvolvimento interativo, que implica unidade, continuidade e interdependência entre o que se decide ao nível do plano normativo, ou oficial, e ao nível do plano real, ou do processo de ensino aprendizagem. Mais ainda, o currículo é uma prática pedagógica que resulta na interação e confluência de várias estruturas (políticas, administrativas, económicas, sociais, escolares...) na base dos quais existem interesses concretos e responsabilidades partilhadas (p.20).

O currículo assume-se como uma realidade dinâmica que vai sendo construída de acordo com as práticas educativas que são levadas a cabo. Do ponto de vista do ensino, este constrói-se tendo em conta três questões fundamentais, nomeadamente para quê? (objetivos); como? (estratégias) e onde? (em que contexto em concreto) (Lima, 2012). Na realidade, o currículo procura estabelecer o equilíbrio entre os objetivos que já estão definidos para cada disciplina e o que acontece na prática educativa, em contexto real (Carvalho, 2010, citado por Costa, 2016, p.16). Fruto disso, cabe às escolas, mormente ao professor saber geri-lo de forma a conseguir ir ao encontro das características dos alunos que tem pela sua frente (Lima, 2012). Em consequência disso e considerando o currículo como um instrumento com base nas características e necessidades dos alunos e que se configura como sendo uma espécie de território, este deve saber integrar as diferenças culturais pela pluralidade de identidades sociais no panorama contemporâneo. À luz disso, os currículos devem ser repensados com base numa perspetiva multicultural que procure superar o monoculturalismo e o daltonismo cultural (Lima, 2012) que tanto tem caracterizado este fenómeno e como será explanado no decorrer do quarto capítulo destinado ao esboço de um projeto na base da educação intercultural.

Apesar de toda esta discussão e partilha de várias perspetivas de sentido restrito ou mais amplo sobre o conceito em análise e as várias posições defendidas, ainda existe algum questionamento relativamente à forma como operacionalizá-lo. É, desta forma, que se abre caminho para o desenvolvimento curricular (Carreira, 2017).

Embora o desenvolvimento curricular esteja ligado à conceitualização de currículo, as suas definições suportam, principalmente uma perspetiva

associada à construção do mesmo enquanto processo (Varela, 2013). Pacheco (2001) define desenvolvimento curricular enquanto um

processo de construção do currículo, a sua conceção, implementação e avaliação. Neste sentido, a elaboração do currículo, as práticas curriculares e a posterior reflexão sobre essas mesmas práticas que dará origem a possíveis transformações na (re)elaboração curricular, são acções que acontecem geralmente e em conformidade com o termo desenvolvimento remetendo-nos para algo processual e inacabado que admite reformulações ao longo do percurso, numa lógica de projeto (pp.15-16).

Para Carvalho (2010, citado por Lima, 2012), o desenvolvimento curricular estrutura-se num processo que envolve vários momentos, desde o planeamento, implementação e avaliação por intermediário de tomada de decisões. Segundo Pacheco (2001), o desenvolvimento curricular é “um processo complexo e dinâmico que equivale a uma (re)construção de decisões de modo a estabelecer-se, na base de princípios concretos, na ponte entre a intenção e a realidade, ou melhor, entre projeto socioeducativo e projeto didático” (p.49). Ainda neste âmbito e apesar das várias perspetivas que este assume, existem três características que o sustentam e estão sempre envolvidas, como se verifica na Figura 6.

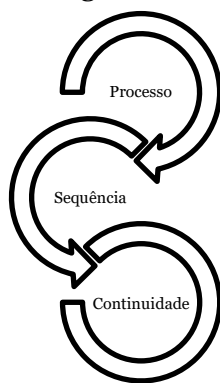


Figura 6. Características do desenvolvimento curricular.

Adaptado de Costa (2016).

Sucintamente, o desenvolvimento curricular é caracterizado como um processo, pois é crucial que o currículo passe pelo processo de desenvolvimento curricular, além de que é uma sequência já que congrega a ideia de etapas de forma a “corporizar” o percurso que está traçado no currículo e, por fim, é uma continuidade, demonstrando a vitalidade patente no processo curricular que vai sendo renovado de acordo com as necessidades identificadas com base na avaliação (Costa, 2016).

Por tudo acima identificado, o desenvolvimento curricular traz consigo a sua própria gestão, devendo ser visto como um processo de tomada de decisões orientadas para aquilo que se quer atingir. Além disso, congrega diferentes dimensões entre as quais, a análise, a ponderação, a concretização e a avaliação dos resultados, pelo que estas decisões devem sempre estar implicadas no processo e devem ser colocadas em prática articuladamente. Assim sendo, como dimensão estruturante, é apresentada a articulação curricular (Carreira, 2017).

À dissemelhança do que se verifica em relação ao currículo e ao desenvolvimento curricular, a articulação curricular apresenta uma definição mais concreta e objetiva, assim como se verifica nos seus diversos níveis de concretização. Nas palavras de Serra (2004, citado por Costa, 2016, p.17) esta pode ser comparada a uma máquina, na qual os vários níveis de ensino são as peças e estas funcionam articulando-se entre si. A articulação curricular permite que se estabeleçam relações de proximidade entre docentes, a partir do planeamento de atividades que abram o leque para todos os níveis de ensino da instituição, pois isto é possível a partir de uma eficaz gestão do currículo (Leite, 2013).

Já nos documentos oficiais e legais, ao longo do tempo, têm vindo a revelar uma certa preocupação em relação à mesma. Patente no Decreto-Lei n.º 55/2018 evidencia-se a sua importância e uma certa preocupação relacionada com os vários ciclos e níveis de ensino aliada à gestão curricular, reforçando a ideia de que é efetivamente importante uma reorganização do currículo do ensino básico com o objetivo de fortalecimento entre os ciclos (Leite, 2013). Para além disso, o Decreto-Lei n.º 137/2012 de 2 de julho reforça o quão é fundamental a articulação curricular no qual

refere a constituição de estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica que visam a promoção da articulação e gestão curricular na aplicação do currículo nacional e dos programas e orientações curriculares e programáticas defendidas ao nível nacional, bem como o desenvolvimento de componentes curriculares por iniciativa do agrupamento de escolas ou escola não agrupada (p.3345)

Assim sendo, o conceito currículo, já apresentado anteriormente, implica que se pense na educação e no trabalho das escolas na base da colaboração entre os atores educativos para que se privilegie o trabalho integrado, valorizando uma articulação sequencial e coerente (Santos, 2012). Desta

forma, foram criados princípios orientadores para a promoção curricular, entre os quais a coerência e sequencialidade entre os três Ciclos de Ensino Básico e o Ensino Secundário, articulação entre a formação de nível secundário com o ensino superior e com o mundo de trabalho e a articulação do currículo e da avaliação, assegurando que esta constitui um elemento de referência que reforça a sistematização do que se ensina e do que se aprende (Costa, 2016). Este conceito remete-nos para a ideia de continuidade vertical isto é “refere-se à conexão que deve existir entre os objetivos, conteúdos e exigências que se vão patenteando no estudante à medida que corre o tempo da escolaridade” (Sacristán, 1996, citado por Lima, 2012, p.35). Além de ampla, a articulação curricular assume-se como um ponto chave para o processo do desenvolvimento curricular, pois ela é a ligação e integração de saberes de diversos campos de conhecimento, reportando assim para a tão desejada sequencialidade ao longo do processo educativo. Como Barbosa (2010, citado por Lima, 2012, p.24) menciona, “o que se pretende é que cada ciclo prepare o ciclo seguinte e que o ciclo seguinte dê continuidade ao anterior”.

A articulação promove a ligação e integração de conhecimentos, atitudes, bem como a cooperação e colaboração, tão importantes na profissão de docência, como referido anteriormente. Esta deve ser utilizada de forma a adequar o currículo aos interesses e necessidades expostas dos seus alunos para que sejam capazes de se desenvolverem de forma mais completa possível, adquirindo, assim, competências e capacidades necessárias para se tornarem os adultos desejados na sociedade (Leite, 2013). Promover a articulação curricular implica o desenvolvimento do trabalho colaborativo docente numa perspetiva continuada e vital, tendo sempre como pilares as suas características associadas, entre elas o diálogo, a abertura e reflexão entre todos os intervenientes do processo. Pelo tal, tem como base as palavras chave mudança, reestruturação, relação, interligação e conhecimento (Santos, 2012).

Posto isto, importa referir que a articulação curricular compreende duas formas, a vertical e a horizontal. A articulação vertical diz respeito às conexões que se estabelecem dentro de uma dada disciplina ou área a vários ciclos e níveis de ensino. Este conceito contém a ideia de sequencialidade, integrando as aprendizagens anteriores, atuais e futuras, fundindo numa só de forma a que tanto os níveis de ensino, como os ciclos mantenham uma relação entre si

de continuidade progressiva (Leite, 2012). Assim sendo, é tarefa dos professores envolvidos na transição entre os diferentes ciclos os níveis de ensino trabalhar colaborativamente com vista a combater possíveis sentimentos de descontinuidade ligados à mudança. Já a articulação horizontal diz respeito às possíveis relações existentes entre diferentes disciplinas ou áreas de conhecimento ao longo do ano. Esta procura ser transversal e ligar determinados conteúdos de uma dada área do saber, a outras dando a ideia de transversalidade (Costa, 2016). Ressalve-se que ambas são extremamente importantes para o processo de ensino aprendizagem pois, de acordo com Lima (2012),

a articulação curricular horizontal e vertical [é] um pressuposto essencial para estruturar e desenvolver os processos de ensino/aprendizagem normalmente porque, por um lado, facilita a interligação dos saberes por parte dos alunos e viabiliza a construção de uma visão global dos conhecimentos que aí adquirem e por outro lado, apresenta-se como uma mais valia na implementação dos programas e contribui para o recurso a estratégias de ensino/ aprendizagem mais eficazes e que vão ao encontro da perspectiva globalizante de saberes” (p.24).

Ainda neste dualismo de articulação e por intermediário das disciplinas, existe a articulação multidisciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar. De um modo conciso, a multidisciplinaridade ocorre quando existe mais de uma área de saber integrada para um determinado propósito educacional. Este diz respeito às disciplinas que se situam ao mesmo nível hierárquico, mas mantêm uma relação articular entre si pontualmente. A interdisciplinaridade traduz-se na valorização de um grupo de disciplinas que se interligam com vista a promover uma visão global da aprendizagem. Durante este processo, as várias disciplinas ou áreas de saber trocam conhecimentos entre si e enriquecem o processo de ensino-aprendizagem, pelo que dão origem a um novo saber colocando de lado a fragmentação do conhecimento. Por fim, a transdisciplinaridade está a um nível bem mais superior e complexo de integração dos conhecimentos, isto é, deixa de haver um parcelamento das disciplinas e dá-se o grau máximo da coordenação entre elas. Não há disciplinas segmentadas, mas sim a relação complexa dos diferentes saberes onde tudo está ligado com tudo, valorizando todos da mesma forma (Leite, 2012).

No que diz respeito à PES, esta foi beneficiada pelo facto de estar em dois contextos em simultâneo durante o ano letivo. Desta forma, foi possível

compreender, de certa maneira, que tipo de atividades e que tipo de promoção é feita no âmbito da articulação curricular vertical e horizontal. Destaca-se, neste sentido, o projeto educativo (PE), as matrizes curriculares e o plano anual de atividades que procuram que o agrupamento de escolas desenvolva uma articulação entre os vários níveis e ciclos de ensino, tendo em conta os princípios que orientam a gestão curricular, tal como mencionado no relatório de avaliação externa do agrupamento.

De acordo com as dificuldades sentidas por ser um agrupamento jovem, evidencia-se uma aposta no reforço da articulação vertical e horizontal, tendo sido criada uma equipa para o efeito. Os esforços eram verificados pelas reuniões efetuadas no início e no fim de cada ano letivo entre os professores de cada ciclo com vista a transmitir informações importantes e necessárias sobre o aproveitamento e rendimento dos alunos de forma a promover a ideia de sequencialidade entre os diferentes níveis educativos, partilhando entre si experiências e materiais (Alves, Gonçalves, & Fernandes, 2015). Para além disso, evidencia-se um trabalho colaborativo entre os docentes como uma prioridade, com o objetivo de uniformizar procedimentos e todos estarem com o mesmo foco, através da criação de horários de componente não letiva que favoreça, neste sentido as condições necessárias para prosseguir com este tipo de trabalho entre docentes. Isso é visível nas reuniões de departamento curricular na qual os docentes optam por fazer planificações conjuntas e elaboração de materiais em grande grupo. Ainda assim, ressalve-se o plano anual de atividades que, enquanto documento que calendariza projetos e atividades, procura integrar as várias escolas do agrupamento de forma a chamar a participação e colaboração de todos. Tudo isto vai ao encontro do que é referido no Decreto-Lei n.º137/2012, artigo 43.º no qual defende que

a articulação e gestão curricular devem promover a cooperação entre os docentes do agrupamento de escolas ou escola não agrupada, procurando adequar o currículo às necessidades específicas dos alunos. A articulação e gestão curricular são asseguradas por departamentos curriculares nos quais se encontram representados os grupos de recrutamento e áreas disciplinares, de acordo com os cursos lecionados e o número de docentes.” (p.3345).

Quanto à prática educativa, sentiu-se a necessidade de recorrer à articulação curricular de forma a responder aos planos traçados pela escola, assim como aos propósitos característicos da formação de professores e a nível pessoal. Encarando como um desafio, o objetivo proposto foi promover a

articulação entre o 1.º CEB e o 2.º CEB no âmbito das disciplinas de HGP e de Português mas, também, articular as áreas do 1.º CEB, procurando ir mais longe do que a interdisciplinaridade, almejando a transdisciplinaridade, mesmo sabendo que é muito mais complexa de se concretizar, apesar de desejável. Ainda assim, promoveram-se práticas educativas envolta desta necessidade de forma a que todas as áreas do saber se interligassem de tal maneira que não era possível identificar alguma barreira ou secção, isto é, tentar não ser visível a transposição da matemática para o português ou estudo do meio. Essas articulações são evidentes nos conteúdos e tipo de atividades selecionadas, procurando-se desenvolver um ensino em espiral em prol de um ensino segmentado. Foi uma tarefa elaborada de forma progressiva, mas lentamente uma vez que se trata de um processo complexo e que exige uma componente reflexiva sistemática para se atingir o pretendido, bem como o desenvolvimento gradual de um trabalho colaborativo com todos os intervenientes desta jornada.

Desta forma, valorizou-se o trabalho integrado por se acreditar que este é o meio indicado para formar crianças de forma absoluta através de uma pedagogia de qualidade e conhecimento integral (Leite, 2012). Para além disso, o meio de articulação que se procurou desenvolver pretendia ir ao encontro do contexto real e das necessidades reais apontadas pois, tal como salienta Zabalza e Arnau (2010, citado por Leite, 2012, p.91),

uma escola que se pretenda ensinar competências para responder a problemas da vida deve realizar uma análise que determine com rigor quais são as competências alcançáveis, não somente as desejáveis, e fixar critérios precisos que permitam o estabelecimento de pautas para a seleção e priorização dos conteúdos de ensino, em função das finalidades propostas e das características singulares dos alunos.

Fruto do que foi exposto, este trabalho envolto na articulação curricular será exposto num capítulo próprio, mais concretamente no terceiro capítulo, que se ocupará de apresentar evidências de trabalho realizado e respetiva metarreflexão das mesmas.

2.A ESCOLA COMO UM ESPAÇO DE INTERAÇÕES

Estudar, compreender e depois agir; transformar a escola; não permitir que se imponha de fora para dentro, ao corpo e à alma da criança, uma educação que é muitas vezes uma deformação.

Trindade, 2009, p.272.

A instituição escola é um lugar de especial destaque pela sua importância na sociedade, assim como para o próprio sujeito. Sendo um espaço destinado para todos, é um dos principais palcos de construção de conhecimento cujos seus intervenientes, por meio de interações entre eles, constroem-se e reconstroem-se. Desta forma, o universo escolar não se traduz em educar a criança apenas, mas permite a progressiva construção e evolução do eu, enquanto sujeito ativo (Araújo, 2011).

Do ponto de vista do indivíduo, a escola deve ser um espaço que acolhe e abraça tudo o que é dele e lhe faz sentir suficientemente envolvido para conviver e partilhar com os outros as suas vivências e experiências. É, sem dúvida, neste espaço onde acontecem as maiores possibilidades de interação entre os seus pares e, conseqüentemente, o contacto com diferentes “bagagens”, isto é, distintos modos de pensar, de agir, de ser e, diferentes experiências de vida (Dias, 2007). É neste estabelecimento de relações que a criança se sente capaz de questionar os seus valores, atitudes e inicia o seu processo de construção do seu projeto de vida. Determinadas questões tais como: quem sou eu? O que posso ser? O que quero ser? irão emergir na criança por meio das interações e partilha de vivências entre todos. Partindo desta ideia, assinala-se o mundo escolar como um espaço de representações sociais carregado de sentimentos, valores e processos vividos por cada ser humano (Araújo, 2011). Sendo o indivíduo um ser racional munido de sentimentos e emoções, necessita de interagir com os outros permitindo-lhe autoconstruir-se comportamental e socialmente tornando a escola o principal palco de interações onde se cresce e ajuda-se a crescer (Madke, Bianchi, & Frison, 2012).

Permitir à criança interagir na sua segunda casa, é abrir caminho para que se sinta confortável em resolver variados problemas que lhe possam surgir ao

longo da vida. Ressalve-se que esta construção e capacidade de evolução da mesma é ainda mais visível e significativa quando ela é envolvida na diferença, isto é, quando entra em contato com culturas, pensamentos e valores que diferem dos seus, pois é por este meio e aprendendo a imitar, a concordar e a opor-se que irá interiorizar determinados símbolos e significados no ambiente social (Mocura, Matos, Pires, Oliveira, & Alencar, s.d).

Resultante de um aglomerado de relações ou ações que se efetivam entre os indivíduos permitindo-lhes conviver entre si e cujos comportamentos se tornam num estímulo um para o outro, destaque-se as inúmeras contribuições de Vygotsky no âmbito da importância da interação entre os pares, nomeadamente com a sua teoria da Zona do Desenvolvimento Proximal (ZDP). Sucintamente, a ZDP traduz-se num ponto de distância entre as práticas que uma criança já domina e as atividades nas quais ainda necessita de ajuda. É neste ponto que, na sua perspectiva, ela precisa de se desenvolver mentalmente através das interações e troca de experiências entre os pares. A partir daí produz-se a verdadeira construção do conhecimento (Fino, 2001). Vygotsky reforça a ideia de que é efetivamente importante a interação social uma vez que a construção do conhecimento e a apropriação de formas de ser e agir ocorrem por meio desse processo intenso entre todos, salientando o papel do outro. É neste prisma de ideias que Fino (2001), numa análise debruçada sobre o mesmo autor, evidencia o grande relevo dado às interações sociais, destacando a mediação e a internalização como aspetos essenciais para o sucesso da aprendizagem que concorrem para uma verdadeira construção do conhecimento a partir das interações entre os indivíduos. O autor reforça, ainda, que é por meio deste processo que a criança penetra num padrão de cultura e evolui o seu pensamento.

Além da escola ter o papel fundamental de criar oportunidades de interações entre as crianças, o professor passa por ser o grande mediador e responsável das mesmas sendo um dos grandes pontos base da teoria defendida por Vygotsky (Araújo, 2011). Tomando o papel de “aquele que ensina”, o professor, de acordo com Mendonça (1987, citado por Martins & Bilheiro, 2015 p.12), é um agente ativo responsável pelo seu próprio trabalho, opondo-se à ideia de que é um simples executor de tarefas. Um professor não é aquele que apenas evidencia e partilha os seus conhecimentos académicos, mas sim, os seus valores e atitudes revelando-se como um ser sempre em

construção, num processo continuado e aprimorado ao longo da vida. O seu papel é fundamental já que a sua função é educar e formar indivíduos reflexivos, ativos e capazes de atuar no mundo.

Sendo o docente o grande mediador no processo de produção de conhecimento, ele deve orientar a criança de forma a que esta se sinta capaz de se expressar e se sinta livre de poder interagir e intervir com os demais. Para tal, Ramos (2008, citado por Madke, Bianchi, & Frison, 2012 p.8) considera que este deve ter um contacto intrínseco com ela, conhecendo o seu meio envolvente de forma a ser capaz de responder às suas necessidades. O mesmo autor, em consonância com outros supramencionados, considera que a aprendizagem se constrói, também, através da interação entre professor e aluno e não apenas aluno e aluno, considerando que é no lugar do processo formativo (a sala de aula), o local onde acontece de uma forma mais imediata o processo educativo. É neste meio que a criança interioriza e transforma a sua forma de se emocionar, compreender e de imaginar devido à sua proximidade ao principal agente/mediador do processo interacional (Araújo, 2011). Acresce-se o facto de que a criação de um ambiente favorável possibilita que esta desenvolva sentimentos, tais como a segurança, acolhimento e confiança com o outro (Mocura, Matos, Pires, Oliveira, & Alencar, s.d).

Em última instância, as interações que se desenvolvem neste espaço formativo permite que o indivíduo se compreenda enquanto sujeito social e produtor de cultura (Dias, 2007). Nesta linha de pensamento, as interações tornam-se um ponto fulcral no seu crescimento pois são elas que irão permitir que este construa significados para a sua vida. Ainda assim, destaca-se o lugar privilegiado da diferença pois aprende-se mais e melhor quando se está em contato com ideais e valores distintos dos nossos (Dias, 2007).

Apesar de relevada a importância da interação entre os pares e o contato com a diferença, a realidade que se observa nas escolas tem outro sabor. Embora esta problemática seja refletida no quarto capítulo, é importante mencionar que há, cada vez mais, uma clara evidência de alunos que se isolam, não interagem com os outros e as minorias são abafadas pela cultura padrão nas escolas. Já Nóvoa (2009) afirmava que a ideia de que cada família ou comunidade deve ter a sua própria escola de forma a preservar o que é seu vai de encontro aos valores protegidos pela escola pública que, em contrapartida, procura assegurar a presença de todos com o objetivo de ser criada uma

identidade partilhada e, desta forma, de todos. Além disso, fruto da era atual, a sociedade encontra-se cada vez mais plural e, conseqüentemente, diversificada e a escola não é exceção. O professor, enquanto mediador ativo, tem um papel fundamental e precisa de saber utilizar o seu conhecimento a favor da inclusão dos seus alunos, assim como da sua capacidade em ensinar as crianças.

2.1. O CONTEXTO EDUCATIVO: O AGRUPAMENTO DE ESCOLAS

Na tentativa de pensar no que seria melhor para os alunos do século XXI, chegou-se à conclusão de que reorganizar a Rede Escolar seria um fator-chave para potenciar o seu sucesso, bem como libertar o sistema de ensino, ainda que pouco, do poder de regulação do Estado. Fatores como o insucesso dos alunos, abandono escolar precoce, o grande número de escolas isoladas do 1.º CEB e a falta de articulação vertical entre os ciclos de ensino fizeram repensar na estrutura da Rede Escolar, pois os alunos após saírem de cada ciclo, envolviam-se em mudanças sempre sucessivas e em novas integrações o que não possibilitava a coerência tão necessária para um percurso escolar de sucesso e bem integrado (Rodrigues, Ramos, Télia, & Perdição, 2017).

A necessidade de promover uma revisão no âmbito da autonomia e flexibilização organizacional e pedagógica das escolas levou a que o Decreto-Lei n.º 137/2012 trouxesse consigo alterações no âmbito do regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos desde a Educação Pré-Escolar até ao Ensino Secundário. Procurava-se reforçar a progressiva autonomia das escolas, bem como uma maior flexibilização organizacional e pedagógica, contribuindo para a descentralização do poder até então muito centrado no Estado.

De acordo com o Decreto-Lei n.º 137/2012 (p.3341), um agrupamento de escolas é definido como sendo “uma unidade organizacional, dotada de órgãos próprios de administração e gestão, constituída pela integração de estabelecimentos de Educação Pré-Escolar (EPE) e escolas de diferentes níveis e ciclos de ensino, com vista à realização [de certas] finalidades”. Essas finalidades prendem-se com a garantia de reforço da coerência do PE e com a

qualidade pedagógica, mantendo uma articulação vertical lógica dos diferentes níveis e ciclos de ensino, assim como a racionalização da gestão dos recursos humanos, materiais da escola e construção de percursos escolares coerentes e integrados.

Apesar desta reformulação ter acontecido recentemente, a questão da reorganização das escolas não era uma ideia nova para outros países, nomeadamente a partir do conceito de *School Clusters*. *School Clusters* traduz-se num processo de agregação e constituição das redes escolares em agrupamentos de escolas já defendida em 1994 por autores como Shaeffer e Abracia (1994, citado por Rodrigues, Ramos, Telia & Perdição, 2017). Neste sentido, a reorganização escolar já em outros países quebrou com o isolamento de determinadas escolas inseridas no meio rural o que contribuiu para o desenvolvimento de redes colaborativas, cujo principal objetivo estava assente na partilha de experiências e diálogos reflexivos sobre a prática pedagógica (Council of Europe, 2018).

No que toca ao caso português, este reajuste e generalização da reorganização das escolas procurou promover iniciativas de associação entre escolas e comunidades locais, bem como dar maior enfoque/privilégio aos agrupamentos verticais em prol da valorização de uma melhor gestão pedagógica e maior colaboração entre pessoal docente para a promoção de novas unidades orgânicas de instrumentos de autorregulação pedagógica e curricular. Num panorama geral, o balanço caracteriza-se como sendo positivo uma vez que esta reorganização permitiu:

- “melhorar a resposta ao desafio do aumento da escolaridade obrigatória;
- ter uma oferta educativa e formativa mais diversificada;
- maior estabilidade do corpo docente;
- melhor articulação vertical entre departamentos e docentes e aumento das oportunidades de trabalho colaborativo;
- maior mobilidade dos docentes entre escolas e entre ciclos de ensino, rentabilizando os recursos disponíveis;
- melhor comunicação entre os intervenientes no processo educativo;
- melhor conhecimento das dinâmicas e especificidades de outros níveis e ciclos de ensino;

- maior abertura à comunidade com o desenvolvimento de parcerias estratégicas que beneficiam todos os níveis e ciclos de ensino” (Rodrigues, Ramos, Télia, & Perdição, 2017, p. 10).

Assim sendo, o agrupamento de escolas onde a PES decorreu provinha da tentativa de reorganizar a escola e permitir a tão necessária articulação vertical entre os ciclos. Assim, situado em Vila Nova de Gaia, este era constituído por sete escolas de EPE e de 1.º CEB, duas escolas de 2.º e 3.º CEB e ainda uma escola de 3.º CEB e Ensino Secundário. Além disso, contava com a integração de Centros de Apoio à Aprendizagem à Multideficiência (CAAM) em duas escolas, nomeadamente numa destinada a alunos do 1.º CEB e outra a alunos de 2.º e 3.º CEB. Num panorama geral, o agrupamento era constituído por cerca de 8 300 crianças com idades compreendidas entre os 0 e os 18 anos. Exerciam funções cerca de 269 docentes e 111 pessoal não docente divididos pelas categorias de assistentes operacionais, técnicos, técnico superior e chefe dos serviços de administração escolar. Acresce-se 11 animadores que exerciam o seu trabalho junto das crianças da EPE. No âmbito da oferta do agrupamento, os alunos podiam usufruir do desporto escolar, o projeto de promoção e educação para a saúde, o clube da floresta malta verde, a rede de bibliotecas escolares e as atividades de enriquecimento e complemento curricular (Projeto Educativo 2015 - 2017, 2015).

No que toca à contextualização da comunidade envolvente, estávamos perante uma comunidade muito ligada ao setor terciário no âmbito da atividade económica. A população dividia-se nos setores profissionais de serviços e vendedores, operários, artífices e trabalhadores não qualificados. Quanto aos níveis de literacia dos encarregados de educação, de um modo geral, 75,8% tinham a escolaridade até ao 3.º CEB, 21% tinham a escolaridade até ao 1.º CEB e 5,7% tinham o Ensino Superior (Projeto Educativo 2015 - 2017, 2015).

Sendo um dos fatores primordiais desta reorganização escolar o reforço do PE e a qualidade pedagógica das escolas proporcionando um percurso de articulação que favoreça uma transição clara e adequada nos níveis e ciclos de ensino, o agrupamento procurou ir ao encontro do que é referenciado como PE no Decreto-Lei nº137/2012, nomeadamente a aprovação dos órgãos da administração, a evidência dos princípios, valores e estratégias que este procura cumprir. Desta forma, a principal missão do PE deste agrupamento

era promover a formação e integração total da instituição, bem como garantir o sucesso escolar e educativo. Para tal, este pretendia contribuir com uma melhoria social ao dar respostas às necessidades do meio, assumindo vários compromissos que vão desde

Orientar os recursos humanos para a promoção do sucesso escolar e educativo dos alunos, promovendo a autonomia, a participação, a articulação e um clima de escola estimulante; promover a gestão curricular articulada e o trabalho colaborativo assegurando, no Plano Anual de atividades, a boa integração e articulação de atividades e projetos e promover práticas avaliativas e reflexivas, através de uma consistente autoavaliação, com vista à melhoria contínua do agrupamento (Projeto Educativo 2015 - 2017, 2015, p. 17)

No sentido de procurar solucionar problemas identificados e combatê-los com diferentes estratégias, foi elaborado um plano de ação que assentava numa divisão em três grandes áreas, nomeadamente a área A- área da organização (relacionada com a estrutura e gestão dos recursos humanos e materiais), a área B- área da gestão pedagógica (que contemplava a organização do currículo e das turmas, sobretudo a distribuição do serviço docente e oferta educativa) e a área C- área relacional/comunicacional (ligada às relações com a comunidade e relações interpessoais).

No que diz respeito à área A, o problema destacado prendia-se com a falta de abrangência e consolidação do processo de autoavaliação do agrupamento. Para combater o problema, sugeriu-se a criação de uma equipa para a sua avaliação e autoavaliação e ainda a realização de várias avaliações, nomeadamente aos serviços, intervenção pedagógica complementar e análise às respostas dadas pela Educação Especial. Em relação à área B, foram identificados vários problemas como por exemplo, a fragilidade de articulação entre os ciclos, as dificuldades sentidas pelos alunos, e os comportamentos desajustados.

No que toca à fragilidade na articulação entre ciclos, os objetivos traçados no PE foram desenvolver áreas de cooperação e colaboração entre os professores e operacionalizar a articulação entre os ciclos. De forma a dar resposta a estes objetivos, as ações passaram pela realização de reuniões com vista à promoção de trabalho colaborativo entre professores, bem como implementar percursos diferenciados a alunos com risco de abandono escolar. Para além disso, procurou-se criar e aplicar avaliações diagnósticas e formativas sistematicamente e ainda utilizar instrumentos de avaliação

diferenciados sempre que necessário para solucionar problemas relacionados com a pouca diversificação dos instrumentos de avaliação dos alunos. Já em relação às dificuldades genéricas apresentadas pelos mesmos e também ao nível da leitura e da escrita, as ações pensadas debruçaram-se no desenvolvimento de programas de reeducação pedagógica em pequenos grupos com elementos com dislexias, tutorias a pares, oficinas de disciplinas, apoio nas disciplinas de exame nacional, assessoria a turmas com problemas de comportamento e apoio à transição para o 1.º CEB de crianças condicionais. Quanto ao problema de comportamentos sociais desajustados de alguns alunos, o principal objetivo do plano de ação era reduzir os problemas de indisciplina procurando ajuda no programa Sinaliza (programa de competências sociais e de estudo), alargar a orientação vocacional ao Ensino Secundário e reorganizar os ambientes educativos.

Na área C o problema residia na pouca articulação entre o agrupamento, famílias e comunidade envolvente. Para a tentativa de resolução do mesmo, o objetivo delineado passou pela elaboração de um plano de formação para pais/encarregados de educação, nomeadamente a realização de ações no âmbito da alimentação saudável, gestão de comportamentos, desenvolvimento das crianças e acompanhamento ao estudo.

Por fim, saliente-se que existia um Plano de Melhoria do Agrupamento (PMA) que surgiu para dar resposta às áreas destacadas no âmbito da avaliação externa, assim como para outros constrangimentos já identificados. Tendo como objetivo consolidar e/ou mudar algumas práticas, o PMA orientou-se em cinco eixos de intervenção prioritários, nomeadamente:

- reorientação e adequação das estratégias utilizadas para as situações de ensino e de aprendizagem;
- criação de um dispositivo que permita recolher informações sistemáticas e de cariz abrangente sobre o percurso escolar dos alunos;
- definição de medidas para a promoção do sucesso escolar;
- acompanhamento sistemático da prática letiva em sala de aula;
- promoção de autoavaliação sistemática (Plano de Melhoria do Agrupamento 2015 - 2019, 2015).

Para que fosse possível proceder a uma intervenção nos eixos mencionados, o PMA sublinhou várias ações de melhoria e desenvolvimento:

- a coadjuvação em sala de aula;

- inquérito aos alunos que terminaram a escolaridade e divulgação nas redes sociais;
- tutorias, aulas de preparação para exames, avaliações intermédias, matrizes de testes comuns em todo o Agrupamento;
- observação de aulas, formação na área da supervisão, formação na área da gestão do comportamento;
- trabalho cooperativo, valorização de instrumentos diferenciadores, respetivamente (Plano de Melhoria do Agrupamento 2015 - 2019, 2015)

Depois desta referência teórica e histórica sobre a reorganização escolar e da contextualização do agrupamento de escolas onde a PES decorreu, segue-se um espaço destinado à caracterização das duas escolas pertencentes ao mesmo, assim como das turmas onde foi desenvolvido o trabalho exposto no presente relatório.

2.1.1.A escola do 1.º Ciclo de Ensino Básico e a turma do 1.º ano

A escola do 1.º CEB era um centro escolar construído no ano de 2014. Com duas valências, a EPE e o 1.º CEB, o centro escolar era uma das instituições do agrupamento que acolhia crianças com multideficiência no CAAM. No total, a escola abraçava cerca de 304 crianças das quais 221 estavam distribuídas em três salas de 1.º ano, duas salas de 2.º ano, uma sala mista de 2.º e 3.º anos, três salas de 3.º ano, duas salas mistas de 3.º e 4.º anos e uma sala de 4.º ano. A escola apresentava um grande leque de atividades inseridas no Plano Anual de Atividades (PAA) cujos principais objetivos focavam-se nos seguintes aspetos:

- “melhorar as condições físicas e a qualidade de ensino;
- promover a igualdade de oportunidade no respeito pela diferença;
- incutir práticas de vida saudável;
- fomentar uma autoavaliação sustentada;

- estimular a articulação entre a escola, as famílias, a autarquia e comunidade envolvente;
- promover a segurança e o bem-estar da comunidade escolar;
- incentivar e apoiar os projetos que permitam a certificação de qualidade e ampliação da autonomia” (Plano Anual de Atividades 2018 - 2019, p. 1)

De forma a responder aos objetivos traçados, a escola procurou dinamizar atividades que envolvessem não só os alunos, mas sempre que possível, a comunidade educativa. As atividades passaram pela organização e orientação da feira de outono/S. Martinho onde os familiares das crianças participaram e desenvolveram várias atividades sobre o tema; a participação das crianças num teatro dinamizado pela instituição de Cooperação de Educação e Reabilitação para a Comunidade Inclusiva (CERCI) para celebrar o Dia Mundial da Pessoa com Deficiência; a apresentação de uma peça de teatro aos alunos da escola para comemorar o Natal; a dinamização de teatros por parte dos alunos à comunidade educativa; a realização de desfiles e bailes em comemoração do Carnaval; atividades da semana de leitura em aliança com a biblioteca escolar; o desenvolvimento de atividades em torno do Projeto de Saúde que decorreu em todo o agrupamento; a dinamização de atividades no âmbito da Educação Ambiental; a realização de atividades alusivas à Páscoa; a comemoração do Dia da Família proporcionando aos familiares e crianças um pequeno-almoço saudável ao mesmo tempo que se discutiu a importância de uma alimentação saudável; a celebração do Dia Mundial da Criança com a realização dos jogos tradicionais; visitas de estudo ao Parque Biológico de Gaia com o objetivo de visualizar e identificar as mudanças que vão ocorrendo na natureza ao longo das quatro estações do ano e, por fim, a realização de atividades para a festa final de ano, sobretudo mais direcionada para os finalistas da EPE e alunos do 4.º ano.

Ao longo do ano foi possível participar em algumas atividades em colaboração com a professora cooperante, destacando a comemoração do dia da família com a orientação de alguns jogos tradicionais e a criação de *ateliers* para que os alunos decorassem sacos para venda.

A partir de uma perspetiva macro, a escola era constituída por três pavilhões e tinha acesso direto ao pavilhão desportivo. À entrada do recinto escolar havia uma portaria que recebia os pais e as crianças e, logo à entrada

do edifício principal, observava-se uma zona ampla bastante airosa onde estavam expostos vários painéis com trabalhos construídos pelas crianças, assim como exposições relacionadas com o projeto da escola “Aquaponia” (a poluição dos oceanos) no qual cada turma teve uma pequena contribuição. Para além disso, no mesmo espaço foram expostos alguns trabalhos desenvolvidos com a turma onde a PES decorreu, nomeadamente a criação de uma manta dos monstros, com base na obra literária “Onde Vivem os Monstros” de Maurice Sendak, assim como uma tela feita com decalque de frutas para comemorar o dia da árvore.

Nesse mesmo local principal, abria-se caminho para um corredor com acesso à entrada para a biblioteca e mediateca que funcionavam no mesmo espaço. Ambas ocupavam um lugar amplo, organizado, dotado de estruturas que permitiam dinamizar atividades com as crianças. Além disso, ofereciam uma gama diversificada de livros, permitindo-lhes ter várias possibilidades de escolha. Como forma de promover hábitos de leitura desde tenra idade, a biblioteca oferecia carrinhos com vários exemplares de livros para serem levados para as salas, para que os alunos tivessem a possibilidade de ler depois de terminarem alguma tarefa e levassem para casa de forma a usufruírem de um momento de leitura junto da família. Além disso, dinamizou outras atividades com o objetivo de cultivar o gosto pela leitura e promover o contato com a biblioteca e os livros, nomeadamente o concurso de poesia interescolar onde todos puderam participar, recebeu alguns escritores para darem a conhecer um pouco do seu trabalho junto das crianças, promoveu visitas à Biblioteca Municipal e ainda proporcionou semanas de leituras.

A sala dos professores estava organizada de forma a ter duas zonas distintas: a zona de convívio/refeições e a zona de trabalho onde se faziam as reuniões. Do lado oposto do corredor encontrava-se o espaço administrativo, ou seja, a Direção e a Secretaria e duas cantinas: uma para o 1.º CEB e outra para a EPE, embora a hora de intervalo e de almoço fosse distinta nos diferentes níveis educativos. Tinha, também, um auditório que estava equipado com as estruturas necessárias para o desenvolvimento de diversas atividades e com capacidade para cerca de 150 pessoas.

No corredor que unia os edifícios principais, passava-se por duas zonas de acesso ao exterior: uma destinada à EPE (zona de recreio) e outra destinada ao 1.º CEB que funcionava como um coberto quando as condições meteorológicas

não eram favoráveis, mas também para a receção aos alunos no início da manhã. Além disso, a escola tinha uma zona de jardim onde se pôde plantar com os alunos do 1.º ano uma árvore em comemoração do dia da árvore, assim como uma pequena zona de cultivo onde se desenvolvia o projeto “Horta Pedagógica”.

No outro edifício, era possível identificar um conjunto de 13 salas de aula, sendo uma delas a sala do CAAM, equipada com todo o material necessário para cuidar e acolher as crianças com multideficiência. Existiam, também, duas salas destinadas às ciências experimentais, duas de informática, uma de música e ainda quatro casas de banho destinadas aos alunos. Ressalve-se que toda a escola estava equipada para receber alunos com deficiências motoras por todo o seu espaço já que em todas as zonas de acesso existiam rampas e elevador. Quanto ao exterior, a escola apresentava espaços bastante amplos que permitiam a brincadeira entre todos, contudo não existiam nenhuns brinquedos ao dispor das crianças, nem espaços de lazer no recreio (como por exemplo o jogo da macaca). As crianças brincavam com aquilo que traziam de casa e no 3.º período começou-se a dinamizar minitorneios de futebol uma vez por semana destinados a cada ano de escolaridade.

Passando do macro para o micro, na sala de aula verificava-se que esta se apresentava como um espaço muito agradável e amplo que oferecia bastantes condições de trabalho tanto às crianças como à docente responsável pela turma. Era um espaço cuja temperatura era amena e facilmente regulável, dotada de bastante luz natural já que a parte lateral do mesmo era toda ela composta por janelas altas e largas cujos estores eram automáticos, pelo que facilitava a regulação da entrada da luz. No que é respeitante à organização e qualidade dos materiais, as mesas estavam dispostas de forma tradicional, à exceção de um caso no qual estavam duas juntas de forma a dar resposta a um trabalho mais individualizado de uma criança em questão uma vez que ao longo da semana tinha algum acompanhamento, ainda que pouco, na sala nomeadamente, o da terapeuta da fala, da professora de Educação Especial e da coadjuvação.

As mesas eram mais pequenas que as tradicionais e tinham uma pequena prateleira debaixo das mesmas que possibilitava às crianças deixarem todo o seu material devidamente organizado e sem necessitarem de o levar para casa. As cadeiras eram pequenas, coloridas, de costas largas e de plástico

permitindo um melhor conforto do que as cadeiras de madeira. Na sala existia, também, uma zona de arrumação composta por uma banca que permitia às crianças lavarem as mãos, dois grandes armários fechados e embutidos com várias prateleiras e algumas de fácil acesso onde a professora optou por transformar parte desse espaço numa pequena biblioteca para que os alunos, após terminarem os trabalhos/tarefas, pudessem ir buscar um livro e lê-lo no lugar sozinhos ou com algum colega. Além disso, serviam para deixar trabalhos, guardar materiais didáticos, entre outras coisas.

Ao longo da sala de aula tinha uma placa cinzenta onde se podia observar materiais construídos pelos alunos em torno da área do Estudo do Meio, como é o caso das profissões, materiais de auxílio no âmbito do Português e da Matemática e ainda alguns recursos resultantes de um trabalho de rotina com criança com necessidades adicionais de suporte, nomeadamente o calendário mensal para colar os dias da semana, o mês, a estação do ano e ainda a meteorologia. Acresce-se os trabalhos desenvolvidos com os alunos que foram afixados no painel da sala, resultante de algumas atividades nas UD.

Em relação às tecnologias de informação e comunicação (TIC) era, sem dúvida, um ponto-chave e muito positivo presente na sala de aula uma vez que tinha um projetor, computador e quadro interativo que auxiliava o professor no trabalho em grande grupo. De facto, este foi um aspeto muito importante na PES, pois foi possível usufruir de várias aplicações interativas ao longo das sessões de trabalho que permitiram um maior dinamismo e motivação dos alunos, entre os quais a roleta seletiva e a construção do diagrama de Venn online, além de que permitiu que fosse possível que todos acompanhassem a elaboração ou a correção de alguma tarefa em grande grupo e em simultâneo. Por tudo exposto, destacam-se as ótimas condições de trabalho presentes na escola onde se pôde tirar proveito e enriquecer o processo de ensino-aprendizagem e, importa agora, apresentar e explorar as características dos alunos do 1.º ano.

A turma do 1.º ano era constituída por 19 alunos dos quais nove eram do sexo feminino e os restantes do sexo masculino cujas idades estavam compreendidas entre os 6 e 7 anos. Estava-se perante uma turma com duas crianças com necessidades adicionais de suporte que, em consonância com o Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro, têm adequações no processo de ensino e de aprendizagem (cf. Artigo 16.º). Uma das crianças estava grande parte das

vezes ausente da sala de aula uma vez que estava integrada no CAAM, pois sofria de epilepsia e tinha a mobilidade extremamente reduzida. A outra criança tinha um pequeno atraso cognitivo, mas ainda eram desconhecidas outras patologias associadas, pelo que estava integrada na sala de aula e, tal como mencionado anteriormente, usufruía de acompanhamento, ainda que muito reduzido.

Esta criança fazia trabalhos diferenciados do restante grupo e tinha o seu próprio espaço composto por duas mesas juntas e todos os seus materiais ao seu dispor, nomeadamente *puzzles*, materiais de encaixe, plasticina, jogos didáticos, pequenos livros, entre outros. Uma vez que não acompanhava todo o programa do 1.º CEB, a professora optou por fazer um trabalho mais individualizado e contextualizado, de acordo com as suas necessidades, embora procurasse que a criança se sentisse sempre integrada, respeitando os valores da educação inclusiva, sendo eles a defesa pelo direito de que todos os alunos possam desenvolver e concretizar as suas capacidades e potencialidades, apropriando-se das suas competências para que possam exercer os seus direitos de cidadania, a partir de uma educação com qualidade, com base nas suas necessidades, interesses e características (Freire, 2008). A criança acompanhava, ainda que de forma mais redutora, o trabalho elaborado no âmbito do Estudo do Meio, sendo necessária a adaptação dos exercícios. Ressalve-se que estava muito bem integrada na turma e quando não estava nenhum outro professor a fazer um trabalho específico com ela, esta ficava junto das outras crianças que lhe ajudavam a desenvolver as suas tarefas de rotina. No que toca às UD, enquanto a criança não tinha acompanhamento, esta juntava-se aos grupos formados e tinha atividades diferenciadas dos demais, de forma a que conseguisse acompanhar a aula ao seu ritmo. O trabalho era mais vocacionado para a oralidade para que esta pudesse participar e sentir-se confortável. Para tal, mesmo que se estivesse a trabalhar outras áreas sem ser o Estudo do Meio, os exercícios propostos eram ao nível das suas capacidades.

Para que a professora titular conseguisse dar resposta a todas as necessidades da turma, existia uma professora que fazia coadjuvação à segunda-feira e à quinta-feira, das 9h30 min às 11 horas. Contudo, esse trabalho ficava sempre mais centrado na criança com necessidades o que

prejudicava, de certa forma, os restantes membros do grupo que também necessitassem de um apoio mais individualizado.

No que diz respeito às interações entre os pares, estas eram bastante positivas uma vez que grande parte da turma fez a EPE juntos. A maioria das crianças conheciam-se à exceção de dois elementos: um que veio do Brasil e era o primeiro ano que estava a frequentar a escola e outra criança que integrou a turma a meio do 2.º período. Quanto ao seu comportamento, os alunos adotavam uma postura autónoma e bastante ativa no decorrer do horário letivo. Eram crianças que adoravam participar, mostrar o seu ponto de vista, mas também ouvir os outros. Eram muito participativas, curiosas e calmas à exceção de três elementos que perturbavam um pouco o trabalho dos restantes, nomeadamente a criança com necessidades adicionais de suporte, pois por vezes ficava alterada e começava a mexer nas coisas dos colegas, assim como outras duas que eram extremamente conflituosas e entravam muitas vezes em confronto tanto na sala de aula, como no recreio.

Uma vez que havia ritmos de trabalho e aprendizagem bastante distintos, a professora responsável procurava dar espaço a que os alunos se sentissem confortáveis em fazer as suas tarefas de forma tranquila e devidamente pensada. Para os que possuísem uma maior destreza e a motricidade fina mais desenvolvida, sempre que terminavam os trabalhos iam pintando os desenhos, lendo livros, fazendo frases ou até mesmo auxiliando os colegas. Embora tivessem um ritmo de trabalho mais acelerado, os outros apresentavam sempre um grande interesse e entusiasmo em aprender e a desenvolver as tarefas. Demonstravam bastante gosto nas tarefas que faziam, gostavam sempre de ultrapassar as suas dificuldades e cooperavam entre todos. Por todos estes motivos mencionados, a turma apresentava resultados de aprendizagem bem satisfatórios revelando serem alunos empenhados, interessados e envolvidos produtivamente nas atividades propostas.

O envolvimento e dedicação eram, efetivamente, algo notório nos alunos pois gostavam imenso de participar em atividades fora das aulas, assim como em atividades extraescolares, tais como a dança, a ginástica artística, o futebol, a música, o *ballet* e a natação. Para além disso, a professora procurava fazer com que estivessem envolvidos nas tarefas da sala de aula de forma a estabelecer uma rotina, pois é muito importante que estes se orientem na relação de tempo e espaço e desenvolvam sentido de responsabilidade (Bilória

& Metzner, 2013). Essas rotinas incutidas nas crianças passavam pela distribuição e entrega dos nomes das crianças, ligar o computador e o projetor e recolha das fichas de trabalho de cada fila por ordem. A criança com necessidades adicionais de suporte também participava nas atividades de rotina auxiliando os colegas a distribuir os nomes, colocava as chaves correspondentes nos armários e ainda atualizava o calendário da turma, colando o dia, o mês e a meteorologia do dia.

No âmbito do Projeto de Turma (PT), a professora titular optou por dar mais ênfase às atitudes e valores, debruçando-se num trabalho mais afincado na educação para a cidadania e projetos em parceria com o CAAM, desenvolvidos ao longo do ano letivo, uma vez por semana. Esses projetos passavam pelo *Boccia*-terapia com música associada, a hora do conto onde se preparava um pequeno teatro para as crianças com necessidades e desenvolviam atividades, tais como momentos de psicomotricidade onde uma professora especializada aplicava exercícios com as mesmas e, por fim, a culinária na qual traziam os ingredientes necessários e juntavam-se às crianças do CAAM.

2.1.2.A escola do 2.º Ciclo de Ensino Básico e as turmas do 5.º e 6.º anos

Situada numa zona habitacional e no centro da freguesia, a escola do 2.º CEB, inaugurada em 1997, era constituída por dois grandes blocos, nomeadamente o bloco principal e o pavilhão desportivo. Sendo uma escola de 2.º e 3.º CEB, acolhia cerca de 480 alunos distribuídos por cinco turmas de 5.º ano, três de 6.º ano, cinco turmas de 7.º, quatro turmas de 8.º ano e cinco de 9.º ano.

Com um cariz mais antigo em relação ao centro escolar anteriormente caracterizado, a escola do 2.º CEB era uma instituição que estava marcada pelo trabalho e envolvimento dos docentes e alunos, não só em atividades curriculares, mas também em atividades relacionadas com o embelezamento da escola. Podia-se verificar tais evidências, por exemplo, numa das paredes

do bloco principal, do lado de fora, onde se encontrava um mural pintado pelos alunos em relação ao Dia Mundial de Criança e Direitos das Crianças. Existiam, também, pinturas no chão ao longo do recreio tais como, a rosa dos ventos, o jogo da macaca e até mesmo a construção de pequenos canteiros de flores feitos de garrafão à entrada do edifício. Já dentro das quatro paredes da escola, ao longo dos corredores de entrada para as salas eram visíveis vários trabalhos da autoria das turmas em parceria com a biblioteca, mas também alguns que eram construídos em sala de aula com os professores relacionados com determinados conteúdos programáticos.

De um modo geral, a escola apresentava condições suficientes e necessárias para proporcionar um bom ambiente aos alunos, desde a sua biblioteca arrojada à zona de convívio dentro do edifício. Na entrada do bloco principal identificava-se a portaria, a telefonista e um espaço reservado aos pais para aguardarem por reuniões ou para atendimento com os diretores de turma. Já dentro do edifício encontrava-se a Secretaria, o átrio de acolhimento aos alunos, o gabinete médico, a reprografia, a sala de professores e ainda alguns gabinetes de trabalho. Ressalve-se que era neste átrio de entrada que tinha lugar, algumas vezes ao longo do ano, a feirinha dos Fantásticos- uma turma constituída por alunos com dificuldades de aprendizagem que vendiam carteiras, compotas, malas, bijuteria, entre outros materiais construídos por eles.

Num piso mais elevado, encontrava-se o bar dos professores, dos alunos, a cantina e casas de banho destinadas aos alunos e no 2.º piso encontrava-se grande parte das salas de aula para além da biblioteca e um cantinho da leitura no corredor (espaço onde havia à disposição revistas, jornais e livros para ler) e que, regra geral, também havia sempre uma exposição de trabalhos realizados no âmbito de disciplinas ligadas à Educação Visual e Educação Tecnológica. Além das salas de aula regulares, tinha duas salas de Educação Visual e Tecnológica, uma de TIC, uma de Clube de Línguas, um laboratório, uma sala de Química e Física, uma de Música, duas de Ciências Naturais, uma sala de Educação Tecnológica, duas de Desenho e ainda cerca de quatro WC para os alunos. Para que todos pudessem ter as mesmas oportunidades e conseguissem aceder à maior parte dos espaços do recinto escolar, em toda a escola havia elevador e rampas de acesso aos pisos superiores.

Quanto ao pavilhão, este apresentava dois salões distintos: um destinado aos desportos coletivos e outro para a ginástica. Possuía, também, um gabinete para os professores de Educação Física, um balneário e duas arrecadações. No recinto exterior havia dois campos de basquetebol, um de futebol e uns balneários que não se encontravam aptos para serem utilizados pelo seu elevado estado de degradação.

Em relação às salas de aula onde a PES decorreu, de um modo geral, eram amplas, espaçosas, mas um pouco frias e húmidas devido ao tipo de janelas, pelo que havia sempre muita dificuldade em afixar os trabalhos produzidos em UD, pois estavam sempre a escorregar. As mesas estavam dispostas de forma tradicional viradas para o quadro e, regra geral, estavam organizadas em três filas. As salas apresentavam alguma luz natural, no entanto, o que se evidenciou é que eram poucas as vezes que os estores estavam abertos e raramente usavam a luz natural por dois principais motivos: a falta de visibilidade para o quadro de projeção e a falta de visibilidade para o quadro de giz. Acontecia que, muitas das vezes, era até necessário desligar as luzes artificiais, pois a qualidade da tela do projetor e do quadro de giz não eram as melhores condicionando, por vezes, o trabalho do professor. Em algumas salas de aula havia *placards* e neles, geralmente, estavam expostos alguns trabalhos desenvolvidos pelas turmas, sobretudo pelas professoras estagiárias com os alunos. Já as restantes paredes das salas estavam despidas, isto é, não havia quaisquer trabalhos afixados.

No que diz respeito ao espaço exterior, ele era bastante grande permitindo a livre brincadeira entre todos. Existiam vários bancos ao longo da escola para os alunos se sentarem, nomeadamente uma zona de mesas à sua entrada onde se podia usufruir da sombra das árvores, uma quintal pequeno de cultivo cuidado por alguns professores e turmas em específico, sítios destinados para jogos coletivos e ainda usufruíam de música no intervalo. Quando as condições atmosféricas eram desfavoráveis, os alunos não tinham nenhum coberto no exterior. No entanto, tinham uma sala de convívio bastante ampla para os acolher.

A biblioteca era um espaço muito rico nesta escola, pois através das atividades que dinamizava procurava formar leitores assíduos e competentes. Se as crianças não iam lá, esta ia até elas através da biblioteca móvel- o Bibliocarro. Uma vez por semana, um carrinho cheio de livros dirigia-se às

salas de aula para que pudessem requisitar os livros sem terem de se deslocar até lá. Para além disso, esta tinha o seu próprio PAA cujos objetivos passavam por promover o sucesso escolar, educação para a cidadania e literacia nos alunos, promover a gestão curricular e um trabalho colaborativo entre professores e alunos e ainda reforçar a identidade do agrupamento. De forma a responder a esses objetivos, criou-se o Projeto Leitor, rumo ao desenvolvimento de competências literárias que procurava fazer atividades de gestão, específicas de formação de leitores e de promoção de leitura (Plano Anual de Atividades 2018 - 2019).

Em articulação com a biblioteca, a escola também apresentava um PAA que contava com cerca de 44 atividades a serem desenvolvidas ao longo do ano letivo, não só para a comunidade escolar, mas também para a comunidade educativa. Essas atividades delineadas foram propostas tendo em conta um conjunto de objetivos a responder, nomeadamente promover o sucesso escolar e educativo dos alunos, promover a educação para a cidadania e a literacia, promover a gestão curricular articulada e o trabalho colaborativo assegurando a sequencialidade, a boa integração e a articulação de atividades e projetos, reforçar a identidade do agrupamento, bem como a participação e o envolvimento da comunidade e as relações entre escola e meio. De entre muitas atividades, a escola do 2.º CEB oferecia aos alunos a possibilidade de participarem em vários eventos/atividades, como por exemplo no Natal solidário, na exposição/feira de minerais, rochas e fósseis, na atividade “A Diferença”, no corta mato, no PAA do clube da floresta malta verde, no clube de guitarras e de música vocal, na reflorestação da floresta portuguesa autóctone em Pedrógão Grande, na campanha de solidariedade, entre outras.

Posto este breve momento de caracterização da escola, importa conhecer as turmas 5.º e 6.º anos e as suas características. A turma do 5.º ano era composta por 23 alunos dos quais 15 eram do sexo feminino e os restantes do sexo masculino. Com idades compreendidas entre os 10 e os 11 anos, a maioria frequentou a mesma escola do 1.º CEB. O par pedagógico acompanhou a turma na disciplina de HGP duas vezes por semana: à terça-feira e à quinta-feira em blocos de 50 minutos.

Os alunos do 5.º ano eram bastante ativos, com culturas diferentes, mas que pouco se respeitavam uns aos outros sendo conflituosos. Dentro da sala de aula, por vezes, assistia-se a algumas rivalidades que perturbavam o bom

funcionamento das aulas. Neste sentido, o comportamento da turma do 5.º ano era bastante inconstante uma vez que existiam dias em que estava predisposta a colaborar e outros que estava bem mais agitada, dificultando o processo de ensino e de aprendizagem. Em questões de aproveitamento, existiam alguns alunos que eram bastante participativos, ativos e sempre com vontade em aprender. Todavia, este sentimento e vontade de querer fazer não era algo partilhado entre todos sendo que existiam alguns membros mais perturbadores, nomeadamente dois elementos que criavam bastantes conflitos entre si e com os colegas.

Embora fosse uma turma com ritmos de aprendizagem e de trabalho extremamente diferentes, o 5.º ano gostava de atividades que envolvessem algum mistério e surpresa. Esse foi um fator que lhe permitia ficar mais concentrado, mas que nem sempre resultava porque algumas crianças não associavam um momento lúdico/diferente daquilo que já lhes era rotina a uma situação de aprendizagem. Uma vez que gostavam de coisas “fora da caixa”, ao longo da PES tentou-se sempre criar algum mistério nas suas intervenções e levar materiais/recursos aos quais não estavam familiarizados, tais como músicas, vídeos, análise de fontes históricas, criação de narrativas históricas, entre outros. Recorreu-se à motivação extrínseca por se acreditar que esta representa aprendizagem e desenvolvimento nos alunos, por meio da estimulação e criação de um ambiente de sala de aula agradável, privilegiando assim, o gosto em aprender e também ensinar (Campos, 2016).

A turma era pontual e assídua, com exceção de uma criança que raramente frequentava as aulas de HGP, sobretudo se estas fossem na parte da manhã. Embora fossem pontuais, a rotina de sala de aula era bem prolongada uma vez que demoravam quase cerca de 10/15 minutos para se sentarem, tirarem os materiais necessários e acalmarem-se. Em conversa com a professora de HGP, percebeu-se que a turma em questão, regra geral, estava sempre muito agitada em qualquer hora e em qualquer disciplina. No entanto, nas horas perto do almoço era quando se encontrava extremamente agitada e perturbadora. Percebeu-se, também, que não era apenas nas aulas de HGP que tirava pouco proveito do momento de aprendizagem, mas sim algo recorrente em outras disciplinas. Por tudo isto apontado, o 5.º ano revelava ser uma turma com algumas dificuldades de aprendizagem, o seu comportamento era pouco adequado, traduzindo-se em resultados pouco satisfatórios. Esta dificuldade

patente poderia ter como raiz do problema o escasso acompanhamento da família no percurso escolar, assim como a pouca crença dos professores nos alunos.

Com respeito ao 6.º ano, era uma turma diferente do 5.º ano. Composta por 24 alunos dos quais 11 do sexo feminino e os restantes do sexo masculino, a maioria das idades da turma estava compreendida entre os 11 e os 13 anos, à exceção de dois alunos que já tinham cerca de 15 anos. O par pedagógico acompanhou os alunos do 6.º ano nas aulas de Português três vezes por semana perfazendo um total de quatro blocos de 50 minutos semanais. Esta turma gostava muito da disciplina de Português e participava ativamente nas atividades propostas, embora houvesse alguns elementos com algumas dificuldades de aprendizagem e não eram tão recetivos. Existiam, também, algumas crianças sinalizadas com défice de atenção/concentração, mas saliente-se um aluno que possuía um relatório técnico pedagógico por apresentar um acentuado grau dessa patologia. Além disso, existiam dois irmãos que já estiveram institucionalizados e um aluno que, no ano passado, foi retido por faltas.

O 6.º ano era bastante heterogéneo no sentido em que havia a presença de um vasto conjunto de culturas distintas desde três crianças com nacionalidades diferentes, até uma criança de etnia cigana, o que permitia um trabalho extremamente rico no âmbito do cruzamento de diferentes culturas. Embora tivessem valores e formas de pensar distintos, apresentava uma grande maturidade a esse nível e desenvolvia valores importantes entre si, tais como a aceitação e respeito pelo outro, algo que não era visível no 5.º ano. Pelo tal, mantinha uma relação entre os pares bem positiva, amistosa e de interajuda, tanto nos intervalos como dentro da sala de aula.

A turma era bastante assídua, pontual e, regra geral, bem-comportada adotando uma postura muito autónoma e participativa. Às vezes, os alunos estavam tão envolvidos nas atividades que ficavam agitados por tanto entusiasmo, participando de forma desordeira na sala de aula. Todavia, esta agitação era bastante positiva tendo em conta que estavam motivados para o processo de ensino e de aprendizagem, sendo possível fazer um vasto conjunto de atividades diversificadas com os mesmos. Tinham bastantes capacidades, com um ótimo rendimento e aproveitamento e por isso os resultados eram visíveis e positivos. No que toca aos seus momentos preferidos, os alunos

gostavam de ler e ouvir ler, de fazer jogos de leituras e inferências, fazer produções escritas lúdicas e criativas e alguns elementos gostavam de representar. Muitos dos membros da turma diziam que a disciplina preferida deles era o Português e, nesse sentido, o par pedagógico tentou, sempre que possível, proporcionar este tipo de momentos de forma a enriquecer o processo de ensino e de aprendizagem e motivá-los a quererem fazer mais e melhor, por meio de desafios.

É de salientar que a turma em questão tinha um problema em relação à conservação e limpeza do espaço sala de aula. Alguns deles deixavam a sala suja com papéis no chão, pacotes de sumo, entre outros aspetos e que, por vezes, não eram capazes de reconhecer o erro. Tratava-se de um ponto a ser trabalhado com o grupo.

Apresentado o contexto onde a PES se desenvolveu, é altura de enumerar algumas atividades desenvolvidas, através de um trabalho cooperativo e colaborativo em ambas as escolas.

2.2. DINAMIZAÇÃO E COOPERAÇÃO EM ATIVIDADES/PROJETOS NA COMUNIDADE ESCOLAR E EDUCATIVA

Um dos objetivos traçados e fundamentais para a PES assenta no envolvimento dos formandos não só na comunidade escolar, mas também na comunidade educativa. Em pleno século XXI, na escola portuguesa torna-se fundamental exigir uma escola ativa, dinâmica, aberta ao meio e colaborativa sob as bases de uma sociedade cada vez mais evoluída.

Nas palavras de Saraiva (2002), a escola deve permitir que se funda uma cultura de participação e que se saiba partilhar a mesma com a família, com o pessoal não docente e também com a comunidade envolvente, pois assim é que é permitido o desenvolvimento pleno da personalidade dos alunos, tornando-os cidadãos ativos e livres na sociedade. Pelo tal, é o professor que, sendo o principal interveniente e dinamizador de aprendizagem, detém o papel determinante para o sucesso dos alunos. A formação de professores tem como um dos seus pilares o desenvolvimento de profissionais ativos, reflexivos e

capazes de se adaptarem às mudanças sociais que se têm vindo a registar. Neste sentido, a PES visa levar futuros professores a compreenderem que esta é uma profissão que requer desempenho pessoal, mas também colaborativo em relação às várias situações que se vivem no contexto educativo, tal como é revisado no capítulo anterior (Mesquita & Roldão, 2017).

Uma vez que a escola é um local onde se trocam experiências e todos os seus intervenientes participam e vivem grande parte da sua vida nela, é fundamental que cada um se sinta parte integrante deste espaço. Pelo exposto, procurou-se ao longo da prática educativa mostrar aos alunos que são eles os principais atores e que é extremamente importante mostrar e partilhar os trabalhos que desenvolvem com os outros (Saraiva, 2002).

De forma a complementar a prática educativa, ao longo do ano letivo da PES, procurou-se participar, sempre que possível, nos projetos realizados pelos dois ciclos de ensino, cooperar em par pedagógico e ainda dinamizar autonomamente um projeto em cooperação com as professoras estagiárias do núcleo de Gaia, dirigido à comunidade educativa.

O par pedagógico iniciou o seu caminho no contexto com uma atividade intitulada “Quem somos nós” cujo principal intuito residia na tentativa de dar a conhecer um pouco de si e, como retribuição, conhecer melhor os alunos e, de certa forma, permitir que se sentissem mais à vontade. A atividade consistiu numa breve apresentação das professoras à turma dando a conhecer o seu nome, idade, passatempo, o que mais gostavam e o que menos gostavam (estas últimas duas no âmbito do Português) e qual era o seu acontecimento histórico preferido (no âmbito de HGP). A atividade iniciou-se com a apresentação das professoras, seguida de um jogo de memória: os alunos tinham de memorizar determinados factos sobre as professoras e à medida que faziam perguntas sobre elas, os alunos respondiam sem olhar para o bilhete de identidade. Num segundo plano, o par pedagógico entregou um exemplar para preencherem. Após identificarem os parâmetros que tinham para preencher, fizeram o seu bilhete de identidade e, de seguida, apresentaram-no à turma. Depois da apresentação, os bilhetes foram todos eles pendurados em fios que saíam de uma faixa com o nome “Quem somos nós”. Esta pequena atividade de cooperação foi deveras importante, pois foi notória a diferença com que os alunos receberam o par pedagógico no dia seguinte, assim como

demonstraram bastante à vontade para pedir ajuda em algum exercício que não entendiam.

Além deste momento de cooperação, o par pedagógico decidiu, em colaboração com a professora de Português do 2.º CEB realizar uma atividade com os alunos que fosse ao encontro do projeto da escola relacionado com as tradições de Natal. Neste sentido, organizou-se a sala de aula de forma a promover o trabalho em grupos e começou-se por apresentar uma caixa mistério. Dentro dela, havia uma grande variedade de objetos que, rapidamente se ligavam à época natalícia e outros que, à primeira vista, não fazia sentido nenhum estarem associados. Assim, um aluno à vez dirigia-se à caixa mistério e, de olhos vendados, retirava um objeto e identificava se estava ou não ligado na sua perspetiva.

De seguida, as professoras projetaram um postal de Natal de Portugal sem texto (todos os postais eram compostos por uma ilustração e um pequeno texto sobre uma tradição associada ao país, embora as professoras tivessem retirado o texto dos postais e colocado à parte para um outro momento da atividade). Em grande grupo, os alunos exploraram a ilustração do postal com base em algumas perguntas de orientação e, de seguida, as professoras projetaram um conjunto de pequenos textos: os alunos após lerem cada um, identificavam qual seria o que mais se adequaria ao postal, tendo em conta o que foi explorado na ilustração. Por fim, dirigiram-se à mesa onde estavam dispostos os objetos e recolheram aquele que mais fazia sentido para o seu postal. Após esta exemplificação, foi entregue a cada grupo a ilustração do postal e os guiões de instrução e exploração da mesma. Todos tinham de preencher o guião procedendo da mesma forma como foi feito anteriormente e, depois de todos concluírem a tarefa, foi-lhes entregue uma matriz de apresentação oral para organizarem o seu discurso. Posto isto, os alunos apresentaram qual foi o país que trabalharam, o que viram na ilustração, qual é a tradição de Natal desse país, qual é o objeto da caixa mistério que pertencia à sua tradição e, por fim, dar um título ao seu postal. O resultado culminou numa árvore de natal que contemplava todos os postais trabalhados com as diferentes tradições de cada país. Esta árvore foi afixada no átrio da escola para que todos pudessem ver (cf. Apêndice A).

Esta atividade dinamizada foi deveras importante, não só porque o contexto é rico na diferença, como também pelo facto de ser essencial que os alunos

contatem com diferentes tradições, culturas e saibam valorizá-las e respeitá-las. Num balanço geral, esta traduziu-se com muito positivismo pela adesão nas tarefas com bastante entusiasmo e também por terem conseguido apresentar aos outros tradições diferentes da tradição padrão. De forma a tornar a experiência ainda mais rica, poder-se-ia ter colocado mais países e trabalhado mais aprofundadamente outras tradições ao longo de várias sessões com o objetivo de se ir alargando a árvore, além de que poder-se-ia ter feito uma espécie de exposição móvel para levar as tradições às salas de outras turmas e dar a conhecer algumas curiosidades.

Ainda na escola do 2.º CEB, o par pedagógico teve a oportunidade de ser júri da maratona da leitura que decorreu no 2.º período, acompanhando, assim, a sua turma de Português e, além disso, participou em algumas reuniões alusivas à comemoração do dia do Patrono, assim como em reuniões do departamento de Português. Estes momentos permitiram perceber a dinâmica utilizada nas reuniões e o tipo de assuntos que são explorados, ver o tipo de trabalho em colaboração que é dirigido além de que permitiu que fosse possível integrar-se ainda mais na escola e envolver-se.

Já no 1.º CEB, o par pedagógico encontrava-se em duas salas diferentes: uma no 1.º ano (como já foi descrito anteriormente) e a outra numa turma mista de 3.º e 4.º ano. A primeira atividade de cooperação com o PAA foi o movimento da floresta autóctone. Acompanhou-se uma turma de 4.º ano a uma visita de estudo ao Parque Biológico de Gaia, para que as crianças observassem as árvores originárias do seu próprio território e recolhessem bolotas. Além disso, no final da visita, cada uma plantou uma das bolotas que recolheu. Também acompanhou a turma onde a PES decorreu (1.º ano) em várias atividades propostas no PAA e no PT, nomeadamente na criação do seu próprio retrato à maneira de Andy Warhol, ou seja, a partir de uma fotografia a preto e branco, pintá-la com outras cores e decorá-la de forma diferente (cf. Apêndice B). Assim, as crianças foram fotografadas e os seus retratos foram impressos a preto e branco. Dentro da sala, em colaboração com a professora titular da turma, criou-se um cantinho de atelier onde os alunos tinham à sua disposição diferentes tintas e recortes de revistas (acessórios) para decorarem o seu retrato.

Ainda para o embelezamento do trabalho, cada criança pintou a moldura do seu retrato com tinta *spray* dourada no recreio da escola com auxílio. No fim,

os trabalhos foram afixados no átrio da escola, com a disposição de uma árvore de Natal, pois estávamos nessa época festiva. A atividade revelou-se ser muito positiva uma vez que os alunos puderam estar verdadeiramente envolvidos em todo o processo e deram asas à sua imaginação e criatividade. Houve uma valorização das artes visuais e do trabalho do aluno, enquanto ser imaginativo.

De entre outras atividades de cooperação com a professora titular, foi possível acompanhar a turma no projeto Dos Serviços Humanos e Meio Ambiente (SUMA), isto é, no desenvolvimento de atividades que visavam alertar as crianças para a necessidade de adoção de práticas ambientais de sustentabilidade (apresentação na escola) e nos momentos dinamizados pela CERCÍ para toda a comunidade escolar que consistiram em espetáculos de dança. Fez parte da equipa que dinamizou o Dia da Família na escola (dia 15 de maio), nomeadamente foi responsável por uma das estações dos jogos tradicionais junto das crianças e dos seus pais, assim como promoveu com a sua turma um *atelier* de decalque de fruta para a criação/decoração de malas para venda numa Feirinha. Foi possível, também, acompanhar a turma ao teatro ATRAPALHARTE e ainda participar numa reunião direcionada para o desenvolvimento de atividades no Dia da Criança contribuindo com algumas ideias/propostas, sobretudo exemplos de jogos que se poderiam usar, sessões de cinema, leituras ao ar livre, *atelier* de pintura, entre outros. Além disso, ao longo do ano letivo, acompanhou-se a turma no desenvolvimento de várias atividades destinadas ao CAAM, sobretudo na hora do conto, com pequenos teatros musicais para as crianças com necessidades educativas e a realização de jogos de psicomotricidade.

Ainda em cooperação e reunindo as duas escolas onde decorreu a PES, colaborou-se com o par pedagógico no seu projeto intitulado “Poesia ao Vento”. Teve a duração de uma semana e contou com vários momentos distintos. Além dos pregadores de poesia logo pela manhã aos pais, houve momentos de leitura à comunidade escolar no 1.º CEB, exposições de trabalhos feitos pelos alunos no âmbito da poesia e ainda a dinamização de uma feira popular intitulada “Poesipopular”. A colaboração incidiu, sobretudo, na seleção de poemas para serem espalhados na escola; na montagem das exposições de trabalho dos alunos e ainda foi a responsável pela criação da “Poesipopular”, nomeadamente nos materiais e disposição da feira (cf. Apêndice C).

Por fim, as formandas que estiveram no mesmo contexto, decidiram organizar, autonomamente, um pequeno projeto dirigido à comunidade educativa, procurando levar a família e as pessoas próximas dos alunos a verem aquilo que fizeram ao longo do ano com as mesmas. Neste sentido, decidiu-se dinamizar um sarau de mostra de trabalhos dos alunos das várias turmas onde a PES se desenvolveu, intitulado “Dar voz aos dias de escola”. Inicialmente, o sarau estava destinado para ambas as escolas, no entanto devido ao alargado e preenchido PAA da escola do 1.º CEB, o sarau ficou apenas para os alunos de Português do 2.ºCEB. Estes ensaios ocorreram durante duas semanas seguidas não só em momentos da aula de Português, como também em momentos extra-aula, na qual houve disponibilidade imediata das crianças.

O sarau foi realizado no último dia de aulas do ano letivo (14 de junho), ao final do dia para que os familiares dos alunos pudessem vir assistir à mostra de trabalhos. Nele foram incluídas as exposições relativas à semana da poesia e contou com a participação dos alunos em leituras em coro, cânone, dramatizações, músicas de poemas de vários autores, tais como Sophia de Mello Breyner, Vinicius Moraes, Eugénio de Andrade, Cecília Meireles, entre outros e fotografias dos alunos a trabalharem nas aulas (cf. Apêndice D).

A sessão foi deveras produtiva e muito significativa, pois os pais puderam ir à escola ver o trabalho que os seus filhos foram desenvolvendo ao longo da PES ao invés de serem chamados por um mau comportamento. Neste sentido, destaca-se a importância da relação entre a escola e a família como potenciadora para o processo de ensino e aprendizagem nas crianças. Esta relação permite o aumento do sucesso escolar, melhorar certas atitudes face à escola, bem como diminuir possíveis conflitos existentes (Abreu, 2016).

Por fim, com este cruzamento no caminho foi possível perceber o quão é importante para os alunos exporem aquilo que trabalharam aos colegas, mas sobretudo à sua família. Para que isso fosse possível de acontecer, foi essencial o trabalho colaborativo entre todos os docentes, cujos objetivos centraram-se na dinamização de atividades que pudessem mostrar aquilo que gostavam e sabiam fazer, revelando o seu potencial aos outros.

3. PÉS AO CAMINHO! REFLEXOS DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

Ninguém é tão grande que não possa aprender, nem tão pequeno que não possa ensinar

Esopo, século VI a.C.

O presente capítulo nasceu fruto do caminho que foi percorrido nos contextos educativos apresentados anteriormente. É nele que se encontram apresentadas as opções metodológicas tomadas no decorrer da PES, assim como os seus reflexos no contexto real. “Pés ao caminho!”, expressão popular utilizada para dar voz ao que realmente aconteceu dentro das salas de aula, procura mostrar, do ponto de vista didático, pedagógico, mas também pessoal, a perspetiva e o *feedback* daquilo que foi um ano letivo completo com alunos reais, singulares e dotados de experiências pessoais, tendo em conta uma pedagogia assente nos princípios fundamentais da educação.

Como tal, o ato de planificar o processo de ensino e de aprendizagem de forma a garantir aprendizagens ricas e significativas para as turmas foi uma prioridade destacada patente em dois aspetos determinantes: ajudar a encontrar qual direção seguir, permitindo ter uma visão mais clara e concisa de quais os objetivos e metas que se pretende atingir a partir das estratégias e tarefas que são desenhadas; possibilitar seguir um caminho de orientação coerente, ainda que tenha de ser flexível o suficiente para ser adaptado conforme o decorrer da aula. Tal repercutiu-se nos diversos momentos de atuação na sala de aula, nomeadamente na fase prévia de interação, a de interação propriamente dita e, por fim a fase posterior, onde se avaliava o modo como decorreram as atividades propostas e se, efetivamente, as opções tomadas antes, durante e após a ação eram as mais ajustadas. Tal procedimento mostrou-se ser muito útil para que não fossem repetidos novamente determinados erros, mas também para identificar que estratégias resultavam melhor com os elementos da turma.

Por fim, para que se tornasse este momento ainda mais rico, todas as planificações colocadas em prática eram alvo de análise e discussão entre o par

pedagógico o que permitia alargar os horizontes, cruzar ideias e perspetivas distintas, além de que se traduzia em saberes dobrados. Para além disso, o processo de ensino-aprendizagem foi biunívoco, no sentido em que o professor ensinava, mas também recebia muitas aprendizagens em troca, o que permite ir ao encontro do que defendia Esopo já no século XI a.C.

3.1.A UNIDADE DIDÁTICA COMO INSTRUMENTO E ESTRATÉGIA DE ENSINO INTEGRADO

Como se tem vindo a constatar no modelo atual da escola, têm sido destacadas as indagações, dúvidas ou questões e estudos relacionados com a organização do ato de ensinar. O professor, como agente que tem a seu encargo a definição, seleção e organização da forma de se ensinar os conhecimentos científicos e não só, recorre a várias opções metodológicas a fim de encontrar aquela que melhor se adequa ao seu contexto real e tudo o que este influencia (Tavares, Alvim, Azevedo, & Santos, 2012). Já no século XVII, Coménio era dotado de uma visão apurada no que toca à democratização do ensino. Tornou-se, a título de exemplo, o fundador da pedagogia moderna e da didática, pela defesa do ensino integral, isto é, ensinar tudo a todos através de uma aprendizagem global. Apesar de não ter conseguido apresentar uma definição concreta no que toca ao seu método de ensino, deixou registada na história a importância da utilização de um método geral pela parte do professor para o ensino de todas as disciplinas (Carmona, 2012).

Em pleno século XXI, a partir de vários estudos didáticos que foram tendo lugar nos últimos anos, tem-se verificado uma crescente importância no que diz respeito à integração didática no processo da aprendizagem como forma e opção metodológica. Procura-se este caminho com vista a que se construa o conceito de integração curricular sob as bases da transversalidade e se estabeleça uma ponte entre o conhecimento científico e os conteúdos patentes no programa. No âmbito de uma perspetiva diacrónica, verifica-se que a evolução patente na organização e desenvolvimento curricular, se postula como uma melhoria significativa no que diz respeito aos alunos portugueses

no domínio de determinadas competências que devem adquirir, entre as quais as literácitas, numerácitas e até mesmo as competências sociais base (Pais, 2012).

Fruto destas melhorias vigentes no ensino português, começa a ser visível os primeiros passos do princípio de integração didática a partir das formas de organização dos manuais escolares e nos projetos curriculares/educativos apresentados pelos agrupamentos de escolas. No entanto, apesar de alguns progressos destacados, ainda existe alguma incoerência do ponto de vista didático, pois ainda é necessário

redefinir as formas de organização do processo ensino e aprendizagem, construindo a base de uma matriz de desenho programático com potencial de eficácia que permita a verdadeira integração, substituindo os habituais somatórios de conteúdos e atividades por unidades de sequenciação estratégica, materializadas em unidades didáticas definidas a partir de um tema e um elemento integrador (Pais, 2011, p.39).

O ensino por unidades não é propriamente um conceito recente. Morrison foi um dos didatas que se debruçou no ensino a partir desse modelo ressaltando que, no seu entender, este consiste numa sequência de cinco momentos que articulam a organização do ensino e da aprendizagem. No plano de Morrison, delinear uma unidade significa, fundamentalmente, promover a integração das experiências significativas do aluno, a partir de um conteúdo coerente, de adaptações de aprendizagem, do desenvolvimento de experiências e dos estudos de uma forma em que isso atuasse no aluno (Muniz, 1963).

A unidade didática (UD), na perspetiva de Carmona (2012), é um instrumento que permite organizar as aprendizagens e articular conhecimentos. Desta forma, traduz-se numa planificação e organização do processo de ensino e aprendizagem envolta num dado tema que congrega os vários domínios das áreas curriculares. Neste sentido, a autora defende que este instrumento permite uma devida organização deste processo num dado tempo com o conjunto de quatro momentos distintos, entre eles a primeira abordagem didática, a sistematização do conhecimento, a avaliação e o posterior reforço que deve sempre ocorrer em cada momento de aprendizagem. Já Leitão (1976) identifica esta metodologia como um conjunto de “objetivos do ensino (noções, habilidades, teorias, leis) reunidos em torno de uma ideia central (eixo motivador), constituindo um pequeno todo

integrado, a ser devidamente incorporado no conjunto de aquisições do indivíduo, através dos seus esquemas de assimilação” (p.19). Nas palavras de Pais (2011), a UD, do ponto de vista do processo educativo, remete-nos para

uma realidade técnico-didática baseada num conjunto de opções metodológico-estratégicas que apresentam como fundamentos técnicos de base: uma forma específica de relacionar a seleção dos conteúdos programáticos (entendido como sequenciação didática) com o fator tempo (concebido como entidade biunívoca de relação entre tempo de ensino e tempo de aprendizagem); a aposta na coerência metodológica interna, a partir da seleção de uma unidade temática e da definição de um elemento integrador; a consideração de que todos os elementos que intervêm no processo se articulam em percursos, como verdadeiros projetos de trabalho contextualizados (p.3).

Como acréscimo, autores como Heerdt e Batista (2016), justificam que as UD são dotadas de algumas características próprias além de que devem ter sempre os objetivos específicos aos quais se procuram obter como o percurso delineado, a esquematização das variáveis da prática educativa, as funções de cada atividade selecionada no âmbito do processo de aprendizagem e a avaliação da funcionalidade das mesmas. Além disso, elas devem ser:

- reais, práticas e úteis;
- definidas com clareza nos objetivos didáticos e adequadas ao contexto;
- apresentadas com um percurso coerente onde todos os seus elementos devem estar interligados;
- sequenciais e progressistas;
- flexíveis o suficiente para serem adaptadas sempre que necessário;
- apresentadas com coerência com os princípios educativos e as áreas curriculares;
- práticas, dinâmicas, adaptáveis e motivadoras de forma a colocar os alunos no centro e envolvê-los ativamente;
- adequadas ao tempo real (Pais, 2011).

A UD, assim, permite-nos ter uma proposta de intervenção devidamente estruturada e flexível o suficiente para favorecer o processo de ensino e aprendizagem, assim como enveredar por outros caminhos caso seja necessário, revelando o seu carácter aberto à mudança (Tavares, Alvim, Azevedo, & Santos, 2012).

A partir destes contributos supramencionados, surge o momento de se refletir a propósito da opção metodológica selecionada para o caminho percorrido. Uma vez que era ensejo desenvolver uma aprendizagem articulada

e devidamente estruturada, ao longo de todo o trabalho desenvolvido durante a PES pretendeu-se utilizar um modelo pedagógico de planificação que privilegiasse o ensino integrado, isto é, trabalhar as áreas do currículo como um todo, enveredando, neste sentido, pelas UD por se acreditar que se traduzem numa opção metodológica completa e que privilegia o processo de ensino e aprendizagem, organiza-o, bem como articula os conhecimentos que se pretende adquirir com os restantes. Recorreu-se a esta metodologia inovadora não só pela importância que confere à sequencialização, como também por procurar enquadrar as perguntas essenciais para um caminho de aprendizagem significativo e de sucesso, entre as quais: o que ensinar? Como ensinar? Quando ensinar?

No total, foram construídas 13 UD, entre as quais nove desenvolvidas sob a base da articulação horizontal e as restantes tendo em conta a articulação vertical entre os ciclos. De um modo geral, estas apresentavam uma capa na qual era identificado o ciclo ou ciclos de ensino a que se destinava e ainda o título da unidade, cuja construção cujo suporte era envolto em todo o processo que iria ser desenvolvido em torno da mesma, ou seja, de um eixo integrador. Uma segunda parte era destinada à fundamentação didatológica onde se encontrava, em formato de esquema, um plano geral do que se pretendia desenvolver. Uma vez que a “programação didática, o desenho das atividades e a inserção em percursos de ensino-aprendizagem integrados devem formar um todo coerente e ocupam um papel de singular relevância para que a aquisição da aprendizagem seja efetiva” (Pais, 2008, p. 72), o trabalho envolto na concretização do plano geral da UD era alvo de bastante estudo, construção, reconstrução e análise/discussão constante junto dos professores supervisores. A ideia vigente era que mesmo quem não se fosse lecionar, ao olhar para o esquema, fosse capaz de entender tudo o que iria estar implicado naquele momento de aprendizagem.

Neste sentido, nesse plano eram identificados os domínios, conteúdos e objetivos que se pretendia que os alunos atingissem já que é importante que o desenho das unidades obedeça aos princípios de programação e sequenciação, isto é, “deve-se ter em conta os objetivos, conteúdos, o nível de desenvolvimento dos alunos e adaptá-los” (Tavares, Alvim, Azevedo, & Santos, 2012, p. 54) para que se tornem atrativos, adquiram o princípio de progressão, coerência entre si e que sejam funcionais e desafiantes para o grupo alvo.

Nesse mesmo plano eram mencionados os textos/fontes que iriam ser trabalhadas, os materiais e recursos utilizados, a organização da sala de aula e ainda as atividades que seriam desenvolvidas. Seguidamente, apresentavam-se os planos de aulas para aquela determinada unidade que variavam no número de horas e aulas destinadas. Na sua constituição estavam presentes os nomes dos professores intervenientes, a duração de cada plano, o número de alunos e a identificação da turma. Depois deste cabeçalho identificativo era descrito o percurso de aprendizagem.

Enquanto modelo que procura introduzir uma aprendizagem ativa e significativa (Carmona, 2012), as atividades desenvolvidas obedeciam a determinados princípios de progressão e que relevassem sempre o reforço e a ampliação das aprendizagens. Dado que o desenho das atividades assumem-se como extremamente importantes na construção das UD, estas devem estar adequadas à realidade do contexto, devem ser diversificadas e devem respeitar as características de cada um (Pais, 2008). Pelo exposto, todas as atividades foram criadas com o sentido de progressão implícito, mas tendo sempre em conta os ritmos e níveis de aprendizagem dos alunos, obedecendo sempre aos termos ampliar e reforçar.

Trabalhar a partir da UD não é propriamente fácil, pois esta é um instrumento complexo e dinâmico. Foi um labor duro de se realizar, por se caracterizar como uma estratégia completa e, em simultâneo, complexa. Foram dedicadas semanas sempre em torno de uma UD para que fosse construída conforme os requisitos que esta deve assumir e para que as aprendizagens ocorressem de forma significativa. Apesar de ser um instrumento de complexo uso, foi deveras gratificante fazer parte do pequeno núcleo de professores que começam a querer adotar um ensino integrado e completo em prol de um ensino por “gavetas”.

Por fim, é importante ressaltar que uma vez que o aluno deve assumir o papel principal na construção do seu conhecimento, torna-se importante recorrer a opções metodológicas desta índole com vista a que se desenvolva em pleno. Assim, as UD foram construídas de forma a serem realistas e flexíveis para que pudessem ser adequadas e remodeladas conforme o caminho que se tinha pela frente (Tavares, Alvim, Azevedo, & Santos, 2012). A ideia a ser defendida e que se deve levar sempre para a escola é que as aprendizagens dentro da sala de aula devem ser articuladas didaticamente de forma a

tornarem-se completas. Por este fator, a UD é extremamente enriquecedora enquanto instrumento e estratégia, pois permite a valorização do ensino integrado.

3.2.MOMENTOS DA PRÁTICA EDUCATIVA NO 1.º ANO

Como se tem vindo a constatar, o professor do 1.º CEB é dotado de algumas especificidades que mais nenhum outro das restantes valências possui. Atente-se numa leitura cuidada do Perfil Específico de Desempenho Profissional do Professor do 1.º CEB. Nele é definido que este deve desenvolver o currículo tendo em conta o contexto de uma escola inclusiva, mobilizando os seus conhecimentos científicos e pedagógicos das áreas que o fundamentam. Além disso, é solicitado que promova “a aprendizagem de competências socialmente relevantes, no âmbito de uma cidadania ativa e responsável, enquadradas nas opções de política educativa presentes nas várias dimensões do currículo integrado deste ciclo” (Decreto Lei n. 241/2001, p.5574), entre as quais o Português, a Matemática, as Ciências Sociais e da Natureza e as Expressões.

Na perspetiva de Leite (2001), o ensino do 1.ºCEB é desenvolvido em torno de uma pedagogia assegurada por um sistema de monodocência, reforçando o ensino uniforme onde um grupo de alunos estão entregues à responsabilidade de um professor único que dinamizará o currículo de forma integrada. Uma vez que as crianças necessitam de criar vínculos devido à sua faixa etária, este regime vigora no sistema educativo já que a relação pedagógica entre professor e aluno fica bastante dependente da relação pessoal culminando, assim, numa maior proximidade entre estes agentes (Silva, 2005). Pacheco (2001) reforça esta posição na medida em que afirma que esta necessidade

têm a ver, em primeiro lugar, com factores de ordem psicológica: com o aluno e com a sua visão do mundo; com a sua afectividade- a necessidade de terem uma pessoa de referência, etc... [e] com questões pedagógicas e com a própria aprendizagem: a tal necessidade de uma visão globalizadora, antes de entrarem no conhecimento especializado (p.54).

Por esse fator, o 1.ºCEB revela-se extremamente importante já que é nele onde são desenvolvidas as aprendizagens-base da criança tornando-o

determinante e significativo no seu percurso. Pelo exposto, o professor tem uma grande responsabilidade nas suas mãos, pois além de assumir uma posição bastante exigente e multifacetada, é ele que tem o cargo de promover o desenvolvimento do aluno na sua totalidade, nomeadamente a nível cognitivo, social, afetivo e moral (Alonso, 2004). Tal é mencionado no relatório da Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos (Alarcão, 2008), no qual é afirmado que a partir de uma pedagogia que desenvolva em plenitude o aluno permite criar

cidadãos emancipados, autênticos na interação que estabelecem com o mundo, emocionalmente saudáveis, com uma atitude fortemente exploratória, abertos ao mundo externo e interno com um sentido de pertença e uma forte motivação para contribuir para a qualidade de vida, respeitando o homem, a natureza, o mundo físico e conceptual (p.33).

Isto vem a ser naturalmente corroborado pelo Perfil dos Alunos à saída da escolaridade obrigatória (Oliveira-Martins, 2017), no qual se refere que é essencial que o professor conceba as bases de desenvolvimento necessárias para que a criança se forme e tenha esta perspetiva. Assim, o seu papel passa também por promover aprendizagens de qualidade que tenham como o centro do seu produto a diferenciação pedagógica e a inclusão de todo o grupo turma para que se seja passível de dar resposta a todos mediante as necessidades que cada um possui, tal como é visado no Decreto-Lei n.º 54/2018.

Para que tal aconteça, o docente deve apresentar-se com um perfil sob quatro dimensões fundamentais, sendo elas a dimensão profissional, social e ética; a dimensão de desenvolvimento do ensino-aprendizagem; a dimensão da participação na escola e no envolvimento da comunidade e por fim a dimensão de desenvolvimento profissional (Loureiro, 2013). Já Perrenoud (2000, citado por Santos, 2012) identificava que o perfil do futuro professor passa por dez competências enquadradas na sociedade atual e nas conceções da educação, nomeadamente

- “organizar e gerir situações de aprendizagem;
- aplicar a progressão das aprendizagens;
- elaborar e desenvolver os dispositivos de diferenciação;
- envolver os alunos nas suas aprendizagens e no trabalho;
- trabalhar em equipa;
- cooperar na administração da escola;
- esclarecer e envolver os pais;

- utilizar novas tecnologias;
- encarar os deveres e os dilemas éticos da profissão;
- gerir a sua própria formação contínua” (p.97).

Já que a prática pedagógica deve ser pensada a partir da experimentação da docência com base num contexto real por se tratar de um ambiente rico na construção de saberes, todo o tempo passado com o grupo em questão destacou-se como deveras positivo. Além de se conhecer as características da turma em geral, também se foi percebendo as peculiaridades de cada um, conhecer o seu próprio contexto envolvente, facilidades, dificuldades, gostos e preferências, além de que permitiu ter algumas bases de como é que o trabalho é desenvolvido em sala de aula pelo professor titular. Tal como se constatou, a sua prática na sala de aula está, de facto, centrada em quatro traços dominantes como se tem verificado em vários estudos realizados no âmbito do 1.ºCEB. Esses traços passam pela organização e gestão da sala de aula, a promoção da formação pessoal e social das crianças; o fomento do processo de ensino-aprendizagem e ações de cariz avaliativo (Felicio & Silva, 2015).

De um modo geral pode-se afirmar que a organização e gestão de sala de aula é uma base determinante que o professor deve assegurar uma vez que é a partir da mesma que se cria um ambiente favorável no grupo e que nos leva para a formação pessoal e social da criança, na medida em que se promove o respeito pelo outro, a partilha, a distribuição de tarefas e funcionamento de sala de aula. Com base no seu especial estatuto de monodocência, o professor desenvolve o processo de ensino-aprendizagem com base na integração de conteúdos e na interdisciplinaridade dos mesmos. Este deve consolidar os conhecimentos que a criança traz consigo, mas também fazer uso das áreas curriculares com vista a estabelecer uma ponte para a vida real da criança e a sua respetiva aplicação na vida (Felicio & Silva, 2015). Como tal, a prática educativa procurou seguir estas bases de trabalho para que o grupo continuasse a usufruir desta construção.

Assim sendo, a UD selecionada, *Mas que bicharada!* (cf apêndice E), teve lugar em maio e foi composta por um dia completo e uma manhã no horário letivo do professor, integrando as áreas do Português, Matemática, Estudo do Meio e a Educação Artística, mais concretamente a expressão plástica. Tal foi ambicionado por se acreditar que, apesar de cada área curricular possuir as suas especificidades e linguagem, é preciso encontrar um certo ponto de

harmonia já que esta articulação curricular é importante e necessária para que as crianças se sintam motivadas no percurso de aprendizagem, além de que promove aprendizagens ricas em detrimento de aquisição de conhecimentos estanques e seccionados por disciplinas (Marques, 2012). O fio condutor de toda a sequência foi o tema dos animais, uma temática já há muito tempo pensada pela grande curiosidade e entusiasmo demonstrado pelos alunos, além de que, sendo elementos ativos no processo de ensino-aprendizagem, o professor deve ter a capacidade de considerar os seus gostos e preferências na definição das estratégias em prol da criação de um ambiente favorável à aprendizagem (Soares, 2003). Dada à extensão da UD, o percurso de aprendizagem descrito e refletido será o do dia completo, ou seja, a primeira sequência, embora este tenha tido a duração completa de um dia e uma manhã inteira nos meados de maio.

A aula começou com o grande entusiasmo das crianças ao depararem-se com a sala organizada de forma a potencializar o trabalho de grupo. Cada uma dirigiu-se ao fundo da sala onde encontrou quatro cartões de cores diferentes com os nomes dos elementos da turma. Assim, identificaram onde estava escrito o seu nome, sentaram-se na mesa correspondente e elegeram o porta voz do grupo e o silenciador, estratégia à qual já estavam familiarizados. Ainda em cima das mesas, estavam espalhadas várias peças de puzzle identificadas para, em grande grupo, construir-se um puzzle sob orientação. Cada um ia à vez ao quadro e ia experimentando a sua peça até que se formou uma ilustração completa e explorou-se a mesma a partir de vários tópicos, tais como os elementos presentes e sua distribuição espacial, cores utilizadas e suposições do que poderia estar a acontecer.

Em seguida o espaço foi preparado para uma pequena sessão de cinema: os estores foram corridos e as cadeiras dispostas como se estivessem numa verdadeira sala de cinema já que é importante predispor a criança para o processo de ensino-aprendizagem e para isso é fundamental que o docente planeie os ajustes necessários no que toca à organização do espaço com vista a tornar o ambiente flexível, personalizado e adequado (Mesquita & Pereira, 2015). Quando ficou tudo a postos, discutiu-se o sentido da palavra *Booktrailer* e depois foi reproduzido um intitulado de “Porque é que os animais não conduzem?”, seguido de um diálogo cujos tópicos de orientação debruçaram-se na questão colocada inicialmente, enumeração dos animais

presentes, o que estavam a fazer e identificação de possíveis motivos que impedem que esses animais conduzam, a partir do trabalho de descrição e inferência.

Curiosidade levantada, procedeu-se à leitura da obra de Pedro Seromenho com recurso a um fantocheiro e respetivas personagens construídos. Contou-se com a colaboração de uma das professoras estagiárias do agrupamento para a manipulação dos fantoches, acompanhada pela leitura da história com música de fundo e projeção sonora de onomatopeias. Esta leitura diferente transformou-se num momento didático muito positivo dado que as crianças interagiram bastante com a história ao mesmo tempo que todos os seus sentidos eram estimulados. Considera-se, portanto, que apesar de a criança aprender a partir de conhecimentos estruturados, também aprende recorrendo às sensações, emoções e até mesmo intuições (Silva, 2005).

Posto isto, procedeu-se à compreensão do texto no qual foi iniciada a partir de um diálogo sob alguns tópicos-chave, sendo eles o levantamento dos animais presentes; ordenação de algumas personagens de acordo com a sequência; motivo pela qual não conduzem e suas características envolvidas nessa condição. Em paralelo, foram colados alguns animais e, a partir da ferramenta de seleção do aluno, a roleta online, o nome da criança que saísse dirigia-se ao quadro, ordenava um deles e fazia corresponder a etiqueta com a característica do mesmo. Esta estratégia de seleção surtiu um efeito deveras positivo, pois cada criança podia dirigir-se ao quadro, fazer girar a roleta e anunciar qual a que poderia participar, desfazendo, assim, a possibilidade de serem sempre os mesmos chamados e dar a oportunidade a todos para participarem.

Por fim, o ciclo da compreensão do texto foi fechado com um registo individual: cada um recebeu uma ficha de trabalho com os mesmos parâmetros onde tinham de selecionar os animais da história, escrever os seus nomes de acordo com a sequência e ligá-los às suas características. Ressalve-se que, uma vez que havia crianças com dificuldades de aprendizagem elevada, assim como uma com necessidades adicionais do suporte, aplicou-se uma ficha de registo diferente, apesar de possuir a mesma essência, pois é importante que elas se sintam integradas no processo de ensino-aprendizagem e que consigam atingir os mesmos objetivos ainda que por caminhos e estratégias diferentes.

Uma vez que o espaço educativo deve ser encarado como um lugar que sofre constantes mutações no qual se misturam as vontades e capacidades de todos e, para tal, se deve transformar o ambiente vivido na sala de aula em algo flexível e adequado ao contexto real (Mesquita & Pereira, 2015), propôs-se a criação de um audiolivro de turma, a partir da leitura expressiva da história para depois ser mostrado aos pais envolvendo, assim, a comunidade educativa com o objetivo de garantir o envolvimento, participação, motivação e a criatividade do grupo. Neste sentido seguiu-se a preparação para a leitura a partir de instruções bem claras e compreensivas para uma gestão eficaz da sala de aula, bem como para o comprometimento do sucesso e entendimento de todos os passos a seguir (Cadima, Leal & Cancela, 2011). Recorreu-se a uma leitura recreativa para que as crianças contatassem com uma forma divertida de ler, ou seja, pudessem recrear um momento de leitura diferente e que, simultaneamente, se proporcionasse o contato com diversas formas de ler (Amor, 2009).

Desta forma, a experimentação da leitura seguiu determinadas etapas com vista a respeitar os ritmos de cada um e seguir as linhas de preparação adequada para um momento significativo e com sentido. Pelo tal, projetaram-se no quadro alguns excertos da obra, nomeadamente partes referentes à chita, tartaruga e preguiça. Numa primeira fase, experimentou-se ler em grande grupo de acordo com a característica associada ao animal, algo que já foram experimentando à medida que se fazia a compreensão do texto. Em seguida, foram-se afunilando as leituras em grupos menores, como por exemplo ler só as meninas, em pares e assim sucessivamente até ser entregue uma parte do texto a cada grupo e ocuparem-se de dois animais.

As leituras foram dinamizadas ora acompanhadas por onomatopeias ou de acordo com a condição pelo qual o animal não conduzia. Por exemplo, o grupo que ficou com a girafa, teria de ler a sua parte na qual daria ênfase à palavra “alta” dando alguma dimensão à mesma de forma a evidenciar que este animal é alto; já o excerto ao peru, era lido com alguns soluços para mostrar o seu estado de embriaguez, seguindo as restantes leituras o mesmo género de padrão. Juntamente com os excertos textuais, cada grupo recebeu instruções que conduziam às diferentes formas que iriam lê-los. Tomando um exemplo, um menino lia a parte “a girafa não conduz...” ao par de que as meninas liam em coro o restante, entre outras estratégias. Todos foram apoiados até se

sentirem preparados para apresentarem as leituras aos restantes alunos. Estas foram gravadas e de seguida ouvidas para que todos pudessem opinar e refletir sobre os aspetos que correram bem e que alterações se podiam fazer para enriquecer o trabalho. Instalou-se o diálogo entre todos a partir de confronto de ideias o que enriqueceu bastante a atividade por si só.

Naturalmente, todo este trabalho em torno do audiolivro não ficou apenas por uma aula de uma UD. Fora do tempo de estágio e das planificações, foram organizados ensaios para continuar a gravação para o audiolivro. Infelizmente, tal não foi conseguido como se esperava por questões técnicas. O telemóvel avariou e foram poucos os ficheiros que se recuperaram. Apesar disso, as crianças divertiram-se imenso na consecução da atividade, associaram a leitura a um momento de prazer e até mesmo aqueles que criavam maior resistência a este domínio do português, aderiram bastante à atividade. Foi também possível identificar a cooperação e colaboração entre todos na medida em que se ajudaram mutuamente, fizeram críticas construtivas e assim puderam ultrapassar barreiras. Todos participaram de uma forma ou de outra e, tendo em conta que se trata de uma turma de 1.º ano, tornou-se um trabalho ainda mais significativo no sentido em que nunca tinham elaborado nada deste género, além de que treinaram a leitura de uma forma recreativa e bem divertida, tendo em conta que ainda se encontravam num processo inicial de aprendizagem da leitura e da escrita.

Como fio condutor e uma vez que o eixo temático se centrou em torno dos animais, foi proposta uma atividade na área de Estudo do meio, nomeadamente identificar os animais a partir de uma classificação ontológico-normativa dos mesmos (se eram domésticos ou selvagens). Desta forma, os alunos viram um vídeo retirado da escola virtual sobre o assunto e em seguida abriu-se diálogo com base em algumas orientações, tais como a identificação do tipo de animais que era referido; o que são animais selvagens e alguns exemplos, assim como o mesmo procedimento para os animais domésticos. Posto isto e de forma a enriquecer o processo de ensino e de aprendizagem, integrou-se o domínio Organização e Tratamento de Dados (OTD) e colaram-se no quadro alguns dos fantoches (animais) utilizados anteriormente e uma cartolina com um diagrama de Venn desenhado. Paralelamente foi projetado um diagrama a partir de uma ferramenta digital inserida na plataforma *ClassTools*. Numa primeira fase, explorou-se o diagrama tendo em conta os

elementos presentes, a interseção (para que serve) e o que se deve colocar em cada círculo tendo em conta os subtítulos que os acompanham. Em grande grupo procurou-se organizar o diagrama tendo em conta o facto de alguns animais, apesar de selvagens, foram sendo domesticados pelo Homem ao longo do tempo pelo que se indagou ir por questões relacionadas com os conhecimentos e experiências vividas pelas crianças e testemunhos que conheciam de pessoas próximas. Depois de estar preenchido, foi altura de ler, analisar e interpretar o diagrama identificando quantos e quais eram os animais domésticos, os selvagens, aqueles que, apesar de selvagens se têm transformado em domésticos, entre outras questões. Promoveu-se, desta forma, o desenvolvimento da comunicação matemática entre as crianças, no sentido em que explicavam os seus pontos de vista, com recurso a uma linguagem adequada patente no rigor e raciocínio matemática. Por último, foi entregue uma folha de registo semelhante à do quadro para preencherem e colarem no caderno.

Como balanço final da presente UD, importa destacar o envolvimento e aprendizagem das crianças. Como referido anteriormente, a turma deve ter um papel preponderante no que diz respeito à planificação deste percurso de aprendizagem. Por este motivo, toda ela foi construída com base no seu interesse e foi sendo ajustada conforme as motivações e curiosidade que iam sendo levantadas. Implicá-la na construção dos próprios materiais de trabalho e permitir criar ferramentas fez com que as crianças se sentissem verdadeiramente ativas e que podiam dar voz às suas opiniões passa dentro da sala de aula. Importa também referir a gestão do grupo como um dos tópicos que foram sendo trabalhados deste o início da PES, já que foi preciso experimentar diferentes métodos até atingir aquele com que mais frutos se colheu. Além de se investir no projeto COOPERA (projeto de flexibilização curricular e pedagógica), recorreu-se a estratégias de relaxamento depois do intervalo a partir de massagens. Como estratégia pessoal, adotou-se fazer o exercício de respiração e usar o silêncio do professor como a ferramenta que lhe permita fazer-se ouvir. Mais concretamente, depois de várias tentativas-erro e experimentação de métodos de gestão do grupo, percebeu-se que se captava mais a atenção do grupo a partir do silêncio do que propriamente elevar a voz ou chamar à atenção individualmente.

Por último, apesar de ser uma turma com bastante potencial e, no geral, autónoma, não deixava de ser do 1.º ano, isto é, com crianças dependentes a nível socio-afetivo, mas também no que toca a um acompanhamento minucioso em cada atividade proposta, pois não se pode esquecer de que ainda se encontravam em fase de adaptação ao 1.º CEB com metodologias muito distintas da EPE. Não se dispensa a atenção individual e a circulação por toda a sala com vista a identificar onde residem as maiores dificuldades de cada um. Foi a partir de um desses momentos que se entendeu que uma das crianças se estava a sentir frustrada, por não conseguir estar a acompanhar o ritmo dos colegas, além de que ainda não sabia escrever as palavras sozinho. Ao se deparar com esta situação, imediatamente procurou-se adaptar esta situação e desenhar um plano B que, neste caso concreto, passou por circundar o nome do animal e fazer uma seta no local onde este deveria de estar (atividade do diagrama de Venn). No entanto, ao se refletir num momento posterior, entendeu-se que outra estratégia poderia passar por ter autocolantes e a criança colar o animal no local correto.

Por tudo exposto, a colocação em prática da UD acima descrita foi deveras enriquecedora não só para o grupo alvo, como também para a professora estagiária, no sentido em que permitiu identificar que determinadas opções metodológicas tomadas antes da ação, não possuíram o mesmo impacto quando aplicadas, além de que foi preciso ao longo do dia ir alterando de estratégias de forma a potenciar cada vez mais esses momentos. Pelo exposto, mais uma vez se pôde aliar a teoria à prática e desenvolver uma UD o suficientemente flexível, mas também orientadora para permitir a reflexão que é tão importante antes, durante e após a ação.

3.3.MOMENTOS DA PRÁTICA EDUCATIVA NO 6.º ANO

O Português é uma das áreas mais debatidas e estudadas ao longo do tempo pelas suas especificidades e por ser usada transversalmente por todos mesmo antes de frequentar o ensino. Tal como identifica Amor (2006), a língua

traduz-se numa realidade viva, constantemente produzida no seio de uma comunidade de falantes, revogando que é importante usá-la adequadamente e com significância, a partir de um saber performativo com base nos parâmetros socioculturais. Na sua perspectiva, no âmbito da disciplina de Português no currículo, a sua intenção formativa está assente em determinados aspetos, nomeadamente

- “contribuir para a formação integral do aprendente, mediante o desenvolvimento de aptidões e a manipulação de técnicas e instrumentos básicos de comunicação e expressão;
- promover a iniciação aos estudos especializados sobre o sistema da língua e sobre os sistemas semióticos que com ele se articulam, ou o seu desenvolvimento, o que implicará dominar a estrutura lógico-conceptual e a metodologia investigativa dos respetivos campos científicos” (Amor, 2006, p.35).

A aprendizagem do Português reveste-se de um valor social e individual em simultâneo, cuja sua promoção é sobretudo focada na escola, lugar de especial destaque para o processo de ensino-aprendizagem (Leal, 2009). No Programa e Metas Curriculares de Português (Buescu, 2015) esta disciplina procura reforçar a sua autonomia, além de que se transforma numa portadora fundamental para a construção de saberes nas restantes áreas disciplinares revelando, assim, o seu carácter transversal. Já nas Aprendizagens Essenciais (AE) é salientado que as aulas devem ser orientadas de forma a dar resposta à produção escrita esmerada e adequada, à interpretação de textos de forma crítica, ao conhecimento pleno da literatura portuguesa, como por exemplo os textos literários pertencentes ao património com vista a que se formem leitores ávidos e, por fim, ao desenvolvimento da consciência linguística, isto é, das regras do uso da Língua Portuguesa.

É na aula de Português que se abre caminho para a aquisição e o aperfeiçoamento das competências relacionadas com a sua prática, na qual as suas características diferenciam-se do campo da prática quotidiana da língua. Tal como advoga Amor (2006), a aula da língua materna não é “mais um lugar em que se realiza a atividade linguística, é [sim] um espaço específico de consciencialização e treino intencional dessa atividade” (p.18). As suas potencialidades podem ser inúmeras, mas saber viver a linguagem é envolver-se num complexo questionamento sobre a sua constituição e ser-se capaz de

estar constantemente predisposto a saber moldá-la e adaptá-la, sempre que necessário, a novas circunstâncias munidas de exigências distintas conforme a situação (Figueiredo & Veloso, 2009).

Para que as verdadeiras finalidades da aula de língua materna sejam atingidas, é necessário que o docente esteja apto para exercer as suas funções. É, por isso, que a formação de futuros professores deve promover o exercício de uma prática educativa que os envolva na produção de conhecimento e no desenvolvimento da atividade crítica do seu trabalho com vista a que os leve a refletir em torno das suas práticas pedagógicas (Dias, 2007). Além do exercício da profissão, é igualmente importante o investimento pessoal, nomeadamente na procura de se manterem em constante formação e na habilidade em saberem lidar com a diferença, mais concretamente nos alunos, pois estes são dotados de diversas dissemelhanças que vão desde a nível cognitivo até outros fatores condicionantes, tais como o social, cultural e mesmo o pessoal (Araújo, 2012).

O professor de Português, deve também, ser conhecedor dos documentos que regulam a sua prática educativa com vista a que seja capaz de dar maior resposta ao seu grupo de alunos. Como salientam Teixeira, Silva e Santos (2011), não se pretende com isso, que use mecanicamente o Programa vigente pois cada caso é um caso e cada grupo tem as suas determinadas características. É exatamente por esse fator que é essencial que o docente se sinta completamente confortável ao manusear os documentos para que este possa orientar os seus alunos para o desenvolvimento das suas competências comunicativas, assim como as suas capacidades de eficácia e criatividade no uso da língua em determinados contextos e situações. É, portanto, seu dever, ter um conhecimento aprofundado dos mesmos para que possa organizar a sua prática educativa em torno de propostas devidamente fundamentadas tendo em conta o grupo alvo e todo o contexto envolvente do momento (Teixeira, Silva, & Santos, 2011). De acordo com a perspetiva de Leal (2009), cada professor deve desenhar as suas estratégias pedagógicas tendo como suas bases os objetivos predefinidos e a realidade que enfrenta (seja ela em relação aos alunos ou aos recursos de que tem ao seu dispor) e, para isso, necessita de ter conhecimento pedagógico geral, mas também um forte conhecimento didático constantemente revisitado e atualizado. Só assim é que o docente será suficientemente autónomo para:

- selecionar, programar e desenvolver “estratégias e mecanismos adequados/necessários à consecução dos objetivos que se propõe cumprir e aos alunos pelos quais é responsável”;
- selecionar e conciliar as “diversas modalidades de trabalho e dos recursos educativos disponíveis, incluindo as novas tecnologias de informação”;
- adequar a “informação exigida pela complexidade dos conteúdos e competências que lhe cumpre fazer aprender na área ao desenvolvimento cognitivo e socio-afetivo dos seus alunos, procedendo às adaptações ditadas por um processo em que se cruzam diferentes estratégias, ritmos e estilos de aprendizagem”;
- selecionar e construir os “materiais pedagógicos adequados aos objetivos educacionais, aos contextos em que actua e aos aprendentes” (p.7).

É por intermediário de todo este conjunto de fatores que o professor de Português tem nas suas mãos a grande responsabilidade de formar alunos que se tornem leitores críticos, assim como falantes dotados de uma maturidade linguística apurada para que se tornem capazes de adaptarem o seu discurso à modalidade linguística das situações em que possam estar envolvidos no momento. Deve também ser capaz de formar escritores assíduos que tenham nas suas bases as capacidades necessárias que lhes permitam construir textos com fruição pertencentes às mais diversas modalidades textuais que possam ir ao encontro da faixa etária em que se encontram (Benites, 2003). Pelo exposto, a prática educativa foi pensada e refletida tendo em conta a responsabilidade acima destacada. O processo de planificação das UD procuraram sempre envolver os grandes domínios do Português e trabalhá-los de uma forma íntegra.

A UD (cf. Apêndice F) que aqui se dará destaque foi desenhada e colocada em prática no mês de maio correspondendo à última intervenção na turma, uma vez que os restantes momentos de estágio foram dedicados ao ensaio do espetáculo de final de ano. Em consonância com o caminho traçado pelo seu par pedagógico no que toca à sua prática (a poesia), procurou-se integrar esta sequência de atividades no seu projeto e voltar a reforçar que, tal como dizia a belíssima escritora Maria Alberta Menéres (2007),

a poesia é a beleza e o sentido das coisas e de nós próprios. É uma maneira de olhar o mundo. É uma forma de atenção a tudo. Ela pode estar em toda à parte: nós, às vezes, é que não estamos onde ela está, só porque passamos ou vivemos distraídos (p.8).

Uma vez que a base da interação entre os falantes é por intermediário dos textos, torna-se evidente que o objeto de estudo das aulas de Português são, claramente, os textos (Rodrigues & Cecilio, 2013). Na perspectiva de Amor (2006), eles podem ser caracterizados como um “objeto discursivo portador de uma dada intenção comunicativa e cujo processo de codificação obedeceu a essa intenção e ao contexto a que se destina” (p.21), além de que identifica que eles “não se esgotam”. Assumindo que se trata do principal instrumento para a exploração e desenvolvimento de aptidões linguísticas, é ele que permite ao docente fazer a gestão do seu trabalho e organizar, mediante aquilo que ele nos oferece, a sua prática educativa, selecionando as estratégias e as atividades que sejam devidamente adequadas para atingir os objetivos do caminho traçado (Rodrigues & Cecilio, 2013). Sendo assim, os textos selecionados que permitiram criar a UD cujo título é *Sim ou não? Mas que grande indecisão!*, foram os poemas “Ou isto ou aquilo” de Cecília Meireles e “Sim ou Não?” de Luísa Ducla Soares. Neste sentido, o título procura espelhar a personalidade dos mesmos, assim como abrir caminho para o autoquestionamento: o facto de termos de tomar constantemente decisões e optar por alguma coisa em detrimento de outra.

Remetendo exatamente para a tomada de decisões, importa ressaltar que, apesar de ser, no geral, uma turma que se interessava muito pela disciplina e gostava de participar nos vários momentos das aulas, havia alguns alunos que se destacavam pelo seu baixo interesse. Tendo em conta esta particularidade e assumindo que a educação é para todos e isso obriga o docente à tomada de diferentes caminhos e estratégias para motivar o grupo alvo, procurou-se levar para a sala de aula atividades que fizessem com que se sentissem suficientemente envolvidos e motivados para o processo de ensino-aprendizagem. Uma vez que “temos de valorizar a diferença, clarificar os objetivos que sejam assumidos diferentemente para todos, temos de compreender as resistências e as dificuldades, as razões da desistência e temos de incentivar e reconhecer o mérito” (Martins, 2007, p.16), todo o tempo passado com o grupo foi deveras importante, pois permitiu ir conhecendo cada um, saber um pouco da sua história e o que lhe cativava.

Assim sendo, a UD foi constituída por quatro blocos de 50 minutos cada, isto é, três sessões. Uma vez que se torna demasiado extensivo refletir em torno da sequência completa, destacar-se-á algumas atividades, tendo em conta os domínios da aula de língua materna, concretamente a oralidade, a leitura e a escrita. Sendo a organização do espaço educativo deveras importante para assegurar um bom ambiente de aprendizagem, formou-se seis grupos de quatro elementos cada, já que se tratava de uma turma numerosa e demasiados elementos em cada grupo poderia causar ruído e o trabalho desequilibrado entre os pares. Neste sentido, a ideia foi que todos pudessem contribuir com o mesmo peso e medida. Os grupos foram formados de acordo com os cartões coloridos: à vez, dirigiam-se ao fundo da sala e tinham de procurar o seu nome nos mesmos. Assim que o encontrassem, sentavam-se na mesa correspondente. De seguida, entre si, selecionavam o porta-voz, o silenciador, o gestor de tempo e o orientador, para que todos pudessem ter uma função. No que toca a esta última estratégia, nem todos conseguiram cumprir o seu papel. Embora alguns tivessem entusiasmados com o facto de terem um determinado cargo, nem todos sentiram que era um dever seu assegurar aquilo que lhes competia, pelo que não surtiu o efeito pretendido para a criação do ambiente de aprendizagem.

A primeira aula debruçou-se em torno da descoberta de Cecília Meireles. Como referido anteriormente, o projeto da prática educativa do membro do par pedagógico estava em torno da poesia e um dos seus materiais construídos ao longo do estágio foi a caderneta “cromopoética”. De forma a trabalhar colaborativamente e em parceria com o seu projeto, além de se escolher textos poéticos, selecionou-se autores que estiveram presentes na semana da poesia, nomeadamente na roleta dos autores da feira Poesipopular. Pelo exposto, a aula começou exatamente por esse ponto: recordar, a partir de fotografias relacionadas com essa semana e com base na roleta o que aconteceu na escola e que tipo de atividades foram dinamizadas. Posto isto e a partir do momento em que os alunos decifraram que se iria trabalhar a escritora Cecília, partiu-se para a explicação de todo o percurso da aula.

Num plano geral, a cada grupo foi entregue um computador/tablet e um guião de instruções (cf. Apêndice G) para fazerem passo a passo o que era solicitado. As pesquisas passaram pela seleção de livros/obras; poemas; citações e notas biográficas da autora. Inicialmente leu-se, em grande grupo,

um exemplar para que todos pudessem ter um primeiro contato com o documento. De seguida, cada grupo voltou a explorá-lo e foi realizando cada tópico à medida que se ia verificando um a um se estavam com alguma dificuldade. Depois de todos terem terminado a sua tarefa, procedeu-se à apresentação oral das informações recolhidas, sob as bases da secção do guião destinada à planificação da apresentação oral, para que os alunos pudessem dedicar o seu tempo a prepará-la de acordo com determinados parâmetros. Após este momento e de todos ficarem a saber um pouco mais sobre esta poetisa brasileira, era altura de preencherem o seu cromo para colarem na caderneta. Sendo assim, o porta-voz de cada grupo dirigiu-se ao fundo da sala, levantou o envelope 1 e identificou o que lá estava. Em simultâneo, projetou-se o cromo, fez-se o levantamento das informações pedidas e os alunos, à vez, preencheram-no diretamente no computador e só depois é que fizeram o mesmo no seu lugar para mais tarde colar o seu cromo na caderneta.

Recorrer a uma aula mais direcionada para as TIC foi muito gratificante, no sentido em que, além de se incluir algo que os indivíduos tanto utilizam no seu dia a dia, desenvolveram as capacidades de ler para recolher informação importante, aprenderam a pesquisar em sítios fidedignos na internet e seleccionar a informação relevante, além de que prepararam o seu discurso para apresentarem o que encontraram aos outros. Contudo, nem todos os aspetos correram como o esperado. Uma vez que se tratava de um edifício cujas estruturas são antigas, a rede de internet era quase escassa ou nula, pelo que se teve de optar por levar um dispositivo de internet móvel. Mesmo assim, estando seis computadores ligados ao mesmo, muitas das vezes falhava e tornava-se lento. Por também ser um fator surpresa e diferente daquilo que estavam habituados, criou-se bastante ruído de fundo que, por um lado podia ser indício de que estavam a trabalhar, mas nem todo ele era justificado por isso. O tempo destinado a uma atividade deste género também não foi o melhor escolhido, pois seria muito mais importante que os alunos divulgassem aquilo que encontraram e os restantes grupos pudessem opinar e ficou-se apenas pela partilha das informações devido à falta de tempo. Apesar destes contratemplos, foi muito positivo verificar o envolvimento das crianças, o entusiasmo por estarem a manusear o computador e a seguirem as instruções indicadas e, por fim, preencherem o seu cromo, pois simboliza mais um dos poetas que tiveram a oportunidade de conhecer um pouco mais.

Já a segunda aula, composta por 100 minutos, iniciou-se com a apresentação do livro “Ou isto ou aquilo” da escritora supramencionada. Dado que existem várias edições, decidiu-se criar um cantinho de leitura onde cada um pôde manusear, folhear e ler alguns poemas. Essa atividade entusiasmou bastante os alunos, pois ficaram fascinados com a evolução editorial no âmbito das ilustrações e dos elementos paratextuais destacando-se como um momento extremamente positivo. Posteriormente, ouviu-se o poema musicado por Lena d’Água seguido da sua leitura e compreensão tendo em conta determinados tópicos, nomeadamente a palavra que remete para uma escolha e que se repete ao longo do poema; simbologia dessa palavra; oposições existentes; sentimentos e inquietações do sujeito poético. À medida que se fazia o levantamento do solicitado, os alunos situavam, sublinhavam e liam a informação que justificava as suas respostas. Além disso, as ideias principais iam sendo registadas no quadro ao par de que se ia preenchendo, em grande grupo, o esquema de compreensão do texto.

Apostou-se, sobretudo nas questões de reconhecimento e apreciação pois sentiu-se um certo nervosismo e dificuldade tanto do lado docente como do aluno em seguir um caminho que fosse para lá disso, pelo que se decidiu em ir mais além da linearidade e reconhecimento na compreensão e interpretação do poema trabalhado no dia seguinte uma vez que seguia a mesma linha que este. Assim sendo, é importante referir que o que distingue “a descrição da interpretação reside na diferença entre estabelecer uma relação/ associação em contiguidade e por similaridade. A interpretação é do nível do sentido global, gerando-se conseqüentemente uma abstracção que não se verifica de idêntica forma de descrição.” (Duarte, Figueiredo & Veloso, 2009, p.15).

Os 50 minutos restantes foram dedicados às leituras expressivas e respetiva preparação. Numa primeira fase, os alunos experimentaram livremente a leitura de excertos do poema de diferentes modos, nomeadamente como se estivessem confusos, indecisos ou aborrecidos e à medida que iam lendo, faziam autocorreções e confrontavam as suas leituras com os colegas. Em seguida, foi solicitado que o gestor de tarefas levantasse o envelope e identificasse o que este continha: três tiras de papel que representavam modos de leitura diferentes e um excerto do poema. Cada grupo experimentou ler com várias intenções, mas no fim selecionou um modo, treinou e apresentou à

turma com direito a gravação áudio. O objetivo era que, após cada apresentação, pudessem ouvi-la e identificassem o que correu bem e possíveis melhorias a fazer. No entanto, o mesmo não foi possível no próprio dia pela escassez de tempo pelo que os restantes grupos apenas ouviram a reprodução das suas leituras na aula seguinte.

De entre todos os benefícios que a leitura expressiva fornece, identifique-se aquelas que, numa perspetiva pessoal, permitiu alguma aprendizagem no grupo turma, entre as quais o enriquecimento da capacidade comunicativa no aluno a partir deste ato de leitura conjunto, preparado, organizado e que, efetivamente, resultou numa atividade que gerou um enorme prazer para a turma pois devem ter a oportunidade de poder usufruir de um contato com a linguagem mais ativo e interativo (Teixeira, Silva, & Santos, 2011). Pese embora as outras atividades tenham sido gratificantes, cada uma numa certa medida, esta foi, sem dúvida, o ponto mais alto pois além de cativar de uma forma extraordinária o grupo em geral, conseguiu-se conquistar um aluno que nunca participava em momento algum nas aulas de português e este foi o primeiro em que se envolveu com empenho e motivação. Isso aconteceu pois é

necessário suscitar e organizar situações, propor atividades, disponibilizar recursos que proporcionem uma apropriação mais eficaz, não apenas orientada para os usos funcionais da palavra, na satisfação das necessidades comunicativas imediatas, mas para a consciência e fruição integral da língua (Amor, 2006, p.18).

Por fim, a última aula que a UD contemplava, teve como foco principal o poema “Sim ou Não?” que seguia as mesmas linhas que o anterior e, de um modo geral, o percurso de aprendizagem foi semelhante: fez-se a apresentação do livro, explorou-se a capa e discutiu-se possíveis ligações entre o título e a ilustração, além de que se leu o poema acompanhado de um instrumental e procedeu-se à compreensão do mesmo. Uma vez que já se refletiu em torno de atividades cujo domínio central foi a oralidade e leitura, importa agora esmiuçar uma de escrita, mais concretamente a escrita criativa.

Para se proporcionar um percurso que procure desenvolver a criatividade no aluno, é imperativo criar-se um ambiente de abertura ao diálogo, bem como uma orientação precisa daquilo que se procura atingir (Penalva, 2014). Além da essencialidade da motivação intrínseca e extrínseca, cabe ao professor orientar, colocar questões que puxem pelo imaginário do aluno e estimulá-lo para que se sinta capaz de fazer algo diferente e que lhe abra um vasto leque de

diversos modos de tornar a aula de língua materna versátil, dinâmica e também divertida (Cardoso, 2011). Assim, após uma profunda compreensão do poema a partir de perguntas de reconhecimento, inferência e apreciação, os alunos tiveram o desafio de escrever à maneira de Luísa Ducla Soares. Projetou-se de novo o poema no quadro e reanalisou-se a sua estrutura a partir de determinados tópicos, sendo eles as palavras que se repetem em cada quadra, o levantamento dos opostos e a identificação das rimas presentes. Posto isto, fez-se uma chuva de ideias registando no quadro verbos/situações que se opõem ou não se podem fazer simultaneamente e palavras que rimem com “não”. À medida que se dialogava, cada grupo registou no caderno diferentes hipóteses de preenchimento da quadro tendo em conta a sua estrutura de base, selecionou a que mais gostou e registou numa quadra semipreenchida para ser colada num painel. Por fim, cada um fez a sua leitura acompanhada pelo instrumental.

Este momento de escrita “à maneira de Luísa” revelou-se como um desafio enorme pela exigência que incute numa orientação precisa e peculiar. Todo o esforço foi recompensado por ter sido uma tarefa abraçada com entusiasmo pela turma que se dedicou e criou novas quadras interessantes e algumas cómicas. Fruto disso, também se deveu à exploração esmiuçada no poema, pois foi a partir do mesmo e da intenção que procurava transmitir que lhes permitiu entender a essência do mesmo.

Apesar do estado em que se encontra a disciplina de Português, o objetivo foi tentar sempre levar aos alunos algo diferente daquilo que estavam habituados a fazer. O Português não pode ser mais visto como uma disciplina onde se lê um texto, faz-se perguntas de interpretação e depois gramática. É preciso brincar com a língua e explorar as versatilidades da mesma de forma a ser possível cativar e envolvê-los. Tal como indicam Duarte, Figueiredo e Veloso (2009), é preciso criar um programa vivo para o português e isso passa essencialmente por “criar no aluno o prazer em mexer nas peças que constituem a linguagem e despertar o prazer que deve acompanhar o ato de ler e escrever”, facultando todas as ferramentas necessárias para que atinja essas competências (p.15).

3.4.MOMENTOS DA PRÁTICA EDUCATIVA NO 5.º ANO

A História e Geografia de Portugal, enquanto disciplina do 2.º CEB, resulta no culminar de duas áreas do saber, nomeadamente a História e a Geografia. Na perspetiva das AE, HGP contribui para a tão desejada intra e interdisciplinaridade, na procura de mobilizar e ampliar os conhecimentos e competências adquiridos no 1.º CEB, nomeadamente no âmbito de Estudo do Meio, bem como é possibilitadora de aprendizagens globalizantes e significativas reforçando, assim, o ensino em espiral (Aprendizagens Essenciais- História e Geografia de Portugal, 2018). Situada no campo das Línguas e Estudos Sociais, procura que o indivíduo desenvolva capacidades e atitudes que favoreçam o seu conhecimento em torno da perspetiva diacrónica passado/presente, enfatizando a progressiva concetualização da realidade no despertar do interesse para o meio em que estão inseridos (Organização Curricular e Programas: História e Geografia de Portugal, Ministério da Educação, 1991).

Tendo como base as ideias transcritas, é importante destacar que o ensino da HGP não é apenas e somente datar fatos históricos, memorizar os acontecimentos cronologicamente e saber situar-se no país. São vários os autores que se debruçam na evolução da conceção da História e no seu papel preponderante na formação de cidadãos conscientes e capazes de intervir na sociedade. Fruto do papel e do desafio de ensinar esta disciplina na contemporaneidade, Félix (1998) enumera as suas finalidades destacando: compreender e ser capaz de explicar a situação em que o indivíduo está inserido a partir do passado; saber explicar o presente; manter a memória coletiva com base nos fundamentos da vida coletiva, isto é ter conhecimento de si próprio e das suas origens; promover a dimensão temporal do Homem através dos conceitos tempo e espaço/mudança e permanência; adquirir conhecimentos para tratamento de informação e investigação; desenvolver valores e atitudes importantes para a sociedade; interpretar o que se passa a nível internacional; ser capaz de eliminar possíveis estereótipos e juízos de valor; preconizar a História multicultural e desenvolver atitudes positivas no âmbito ambiental (p.14). Ribeiro (2015), salienta que esta área no currículo é

deveras importante uma vez que desenvolve a consciência e a responsabilidade cívica no aluno e Rossato (2001, citado Nascimento, 2013) reforça que

o aprendizado histórico envolve apropriar-se de aspetos da epistemologia do fazer histórico, entre as quais a compreensão de conceitos do tempo (...). Ensinar história não se restringe a ensinar narrativas históricas elaboradas pelos historiadores e organizadas numa lista de conteúdos previamente definidos. Ensinar história é algo mais complexo, é ensinar a capacidade de pensar historicamente. Para isso, além dos conteúdos, devem ser desenvolvidas habilidades cognitivas que visem possibilitar que os indivíduos possam conhecer e explicar o mundo a partir das ferramentas próprias do saber histórico.” (pp.89-90).

Rüsen (2001) ainda acrescenta que a História, enquanto ciência e modalidade específica, emerge da carência sentida pelos seres humanos em orientarem-se nas mudanças do mundo. Corrobora com autores importantes como Steans e Howson na medida em que salienta que esta permite-nos entender a mudança e o processo que o mundo sofreu, além de que promove o desenvolvimento de competências tão importantes para o mundo atual, tais como refletir, analisar as informações e respeitar as evidências, procurando sempre a contextualização do fundo verídico dos discursos ou atos em detrimento da mera polémica. Caimi (2015) vai mais além destacando que a disciplina, apesar de permitir a compreensão do presente e preparar para a vida adulta, “introduz os alunos num conhecimento e no domínio de uma metodologia rigorosa, própria dos historiadores, que estimula as capacidades de análise, argumentação, comparação e inferência” além de que “enriquece outras áreas do currículo.” (p. 112).

Assim sendo, o papel da HGP passa também pelo desenvolvimento de

- atitudes e valores que conduzam o indivíduo a exercer intervenções democráticas;
- sensibilidade, espírito crítico e capacidade para se expressar;
- uma atitude de rigor patente na realidade social;
- capacidades que permitam situar o indivíduo no meio em que se encontra, seja ele local, nacional ou mundial (Organização Curricular e Programas: História e Geografia de Portugal, 1991).

Para além disso, ainda promove a “inclusão, o respeito pela diversidade, a cooperação, a valorização dos direitos humanos e a sensibilização para a finitude do planeta” (Aprendizagens Essenciais- História e Geografia de Portugal, 2018, p. 2).

Neste seguimento, o professor de HGP tem um papel preponderante para que sejam atingidas as suas verdadeiras finalidades. Desta forma, este deve apresentar-se como um importante veículo de transmissão e dinamizador de atividades que promovam a aquisição de valores e atitudes essenciais na atualidade (Pais, 1999). Para que tal se suceda, o docente deve ter presente alguns objetivos educacionais na sua prática educativa, nomeadamente a adequação do programa e estratégias de ensino de acordo com o grupo etário e as suas especificidades (dificuldades de aprendizagem, necessidades educativas especiais, entre outros fatores), integrar o aluno na planificação das atividades de modo a que este se sinta devidamente ativo no processo de ensino e aprendizagem e recorrer a diversos recursos didáticos em detrimento da rotina da aula expositiva e que possam ser reutilizados de acordo com os propósitos educacionais (Antas, 2004). Schmidt e Cainelli (2009) reforçam que em História o docente

ajuda o aluno a adquirir as ferramentas de trabalho necessárias para aprender a pensar historicamente, o saber fazer, o saber fazer bem, lançando os germes do histórico. Ele é o responsável por ensinar o aluno como captar e valorizar a diversidade das fontes e dos pontos de vista históricos, levando-o a reconstruir, por adução, o percurso da narrativa histórica. Ao professor cabe ensinar ao aluno como levantar problemas, procurando transformar, em cada aula de história, temas e problemáticas em narrativas históricas” (p.30)

Pelo exposto, a prática educativa pautou-se, efetivamente, pela necessidade de ir ao encontro das finalidades que a disciplina apresenta, além de que procurou que o processo de ensino e aprendizagem se distanciasse da mera via de transmissão pois, tal como salienta Pais (1999) num estudo relacionado com o modo como as aulas de HGP eram lecionadas, a disciplina deve ser apresentada com o seu rigor característico, mas o seu ensino deve passar por uma modalidade mais lúdica uma vez que apresenta efeitos pedagógicos bem mais benéficos. Tal foi verificado no decorrer das UD, uma vez que os alunos estavam mais habituados ao paradigma tradicional, não conhecendo outro método distinto de trabalhar e, ao recorrer a metodologias de trabalho mais ativas, estes passaram a estar mais entusiasmados e predispostos a desenvolverem as competências tão desejadas.

No que diz respeito ao trabalho desenvolvido no 5.º ano, tal como referido anteriormente, foram construídas cinco UD, sendo que uma delas articulou-se com o 1.º ano. A que se pretende destacar e refletir decorreu no 2.º período,

em março, e foi constituída por duas aulas de 50 minutos cada. Intitulada de *Viajar, viajar para riquezas encontrar*, (cf. Apêndice H) o seu enfoque patenteou-se no domínio C, “Portugal do século XIII ao século XVII”, mais concretamente no subdomínio “Portugal nos séculos XV e XVI”, cujos conteúdos se debruçavam na chegada dos portugueses à Índia e ao Brasil e o objetivo geral era “Conhecer e compreender as grandes viagens transatlânticas dos povos peninsulares”, conforme as Metas Curriculares. As atividades dinamizadas prenderam-se, sobretudo, com a exploração e análise de fontes, registo de ideias principais, o preenchimento do diário de navegador e o debate. Segue-se, portanto, uma reflexão em torno da primeira aula da UD em questão, ou seja, a chegada à Índia pelos portugueses.

A aula foi desenhada tendo em conta os três momentos didáticos de estruturação, sendo eles a motivação, o desenvolvimento e a consolidação. Em palavras breves, a motivação, apesar de abrir caminho para o início da sessão, deve estar sempre implícita ao longo do processo de aprendizagem. Os objetivos a que esta procura responder prendem-se com o despertar da curiosidade da criança ao mesmo tempo que ativa o seu conhecimento prévio e cria as condições necessárias para a aquisição de novas aprendizagens e ou/reforço das mesmas. Já o desenvolvimento da aula, os objetivos destacados prendem-se com a realização das tarefas adequadamente, atribuindo significado ao conhecimento que se vai construindo. Por último, o momento de consolidação pretende-se que se sumarie as aprendizagens dos alunos e que se avalie o processo (Balacho & Coelho, 1996).

Concretamente no contexto, o momento de motivação começou com a música “D. Manuel I” de Tozé de Brito retirado da obra “Portugal contado e cantado” de José Jorge Letria. O recurso à música tornou-se um fator deveras gratificante, uma vez que os alunos tinham uma rotina de entrada muito atribulada, pois faziam muito barulho e demoravam bastante tempo a retomar à calma. Com a música a tocar de fundo, estes aperceberam-se desta novidade, sentaram-se rapidamente nos seus lugares e fizeram silêncio com o intuito de conseguirem ouvir a letra. Depois de terem um primeiro contato com a música, pediu-se que, na segunda audição, estivessem atentos a nomes de pessoas, localidades, palavras importantes e que fizessem o registo no caderno diário. Posto isto, partilhou-se em grande grupo as palavras importantes que destacaram da música e, depois de se ter organizado um brainstorming no

quadro, os alunos perceberam qual era o assunto que iriam trabalhar na sessão. A música revelou-se ser um recurso didático com bastante potencial já que além de ser arte sociocultural e fazer parte da vida do ser humano, foi deveras motivador e prazeroso para os alunos que, ao fim ao cabo, ficaram bem mais entusiasmados, participaram bastante na atividade e apelou aos seus sentidos (David, 2001).

No que diz respeito ao segundo momento característico de uma aula, o desenvolvimento, é importante ressaltar que, apesar de se recorrer a diversos recursos, os documentos históricos, sejam eles escritos ou iconográficos, são os que assumem o papel principal nas aulas de HGP. Assim sendo, a metodologia selecionada para esta sessão foi o método da aula oficina por se acreditar que o aluno se torna o principal agente da construção do seu conhecimento, numa perspectiva construtivista, e que o professor orienta as suas metodologias com vista a que sejam atingidas as metas propostas (Amaral, Alves, Jesus, & Pinto, 2012). É, então, importante organizar o momento de aprendizagem de acordo com uma sequência lógica e devidamente orientada com vista a que o aluno se sinta predisposto para o desenvolvimento e aquisição de determinadas aptidões. Para isso e de forma a desenvolver a aula oficina, o professor deve recorrer ao uso de fontes históricas de maneira a que seja o aluno o principal ator e historicamente e geograficamente competente, progredindo de acordo com os desafios que lhe vão sendo impostos a nível cognitivo (Carvalho, 2013). Dado que a História faz-se com recurso à leitura, interpretação, análise e comparação de fontes, a sua exploração é deveras importante pois

- “permite compreender que existem diferentes formas de apresentar informações de acordo com diferentes perspetivas;
- contribui para o desenvolvimento do espírito crítico lidando com a informação que recebe de um modo crítico, mas fundamentado, distinguindo o que são dados informativos e o que são opiniões;
- desenvolve a capacidade de colocar questões às fontes e à informação recebida, de um modo geral, desenvolvendo posturas críticas face à informação;
- desenvolve a capacidade de observação, o sentido de «olhar historicamente» para um acontecimento ou para uma fonte;
- desenvolve o gosto e a capacidade de pesquisa de fontes e informação em geral (Amaral, Alves, Jesus, & Pinto, 2012, p. 14).

Com base nesta perspectiva, o momento de desenvolvimento iniciou-se com o documento escrito “D. Manuel I: O Apogeu do Império” no qual se fez a sua leitura e onde se retirou, em grande grupo, as ideias principais da fonte respondendo às questões lançadas. Serviu para que os alunos se contextualizassem em termos de época histórica, qual era o reinado em que se estava e quais as condições, de acordo com o rei, para apostar na descoberta do caminho marítimo para a Índia. Em seguida, era importante conhecer o capitão que levava a cabo a expedição. Pelo tal, as fontes seguintes davam a conhecer um pouco da vida de Vasco da Gama e como ele seria, de acordo com uma pintura do seu retrato datado em meados do século XIX. O seguinte documento escrito, “A Partida de Vasco da Gama”, permitiu que fosse possível identificar o dia da partida, local, número de frotas e a quantidade de homens que partiam para o desconhecido. Foi interessante visualizar que, ao entrarem em contato com esta fonte, gerou-se uma discussão positiva em torno da quantidade de homens que iriam partir para essa aventura, mais concretamente uns afirmavam que eram poucos para assegurar uma viagem com a mínima qualidade, ao par de que outros diziam que, sendo uma viagem de alto risco, deveriam ir o menor número possível.

Após este momento deveras gratificante, seguiu-se a leitura, exploração e análise das fontes cinco e seis, uma escrita e uma caricatura, respetivamente. Os alunos já conheciam a perspectiva do reino face a esta viagem. Mas e o povo? Qual era a sua opinião? Sendo o confronto e a comparação de documentos históricos essencial para a construção do conhecimento e o desenvolvimento do espírito crítico, foi organizado um pequeno debate onde se pôde identificar quais os prós e os contras da navegação e, aqueles que quiseram, puderam expôr a sua opinião devidamente fundamentada. Apesar de ser um exercício muito rico no que toca à construção de novas aptidões e a capacidade crítica baseada, não houve tanta adesão quanto se julgava que iria haver. Apenas alguns alunos conseguiram argumentar e dizer qual a sua opinião. Embora a maioria tivesse compreendido que o reinado e o povo entravam em contradição, nem todos foram capazes de debater o assunto. Assim sendo, era importante ter trabalhado este tipo de atividade mais vezes com os alunos, promovendo-a a partir de etapas e preparando-os para o mesmo.

A última fonte explorada foi um vídeo construído pela professora estagiária a partir de um excerto retirado da obra “Uma História Concisa de Portugal” de Maria Cândido Proença. Este recurso possuía todas as etapas da viagem em forma de animação no qual a narração era acompanhada por um mapa e as rotas de ida e volta de que foram traçadas. Fazer uso de um recurso audiovisual como este é apelar aos sentidos do aluno, nomeadamente o ver, visualizar e ouvir algo tão próximo deles e que lhes remete para um contexto de lazer/ entretenimento, pelo que se aproveitou desta expectativa positiva para atrair o aluno e que lhe fosse mais fácil reter na memória o aprendido e lhe captasse a atenção (Ferreira, 2010).

Contudo, é importante ressaltar que todas as fontes foram exploradas e analisadas oralmente mas também foram acompanhadas por um registo breve por parte dos alunos a cada exploração das mesmas. De forma a que entrassem na própria viagem e pudessem registar os seus momentos mais importantes, foi entregue a cada um um diário de navegador, onde, na 1.^a pessoa, fizeram os seus registos

Este é o meu diário que conta as aventuras da minha vida a bordo de naus que me levaram em busca de riquezas num mundo desconhecido. Dias desafiantes noites mal passadas, mas conquistas que nunca mais esquecerei nesta vida tão breve. Convido-vos a entrar naquilo que foi a aventura da minha vida (Diário das minhas viagens, p.1).

Todo o guião “Diário das minhas viagens” teve como intenção primordial que se sentissem os construtores do seu próprio conhecimento, à medida que “navegavam juntamente com Vasco da Gama na sua alucinante viagem”. Além disso, permitiu sintetizar de forma clara e perceptível aquilo que deviam de reter em relação ao conteúdo. No seu diário tinham sempre um pequeno texto que ligava as fontes umas às outras e o registo era, sobretudo, preenchimento lacunar de textos semiconstruídos, à exceção de dois exercícios: o preenchimento dos balões de fala que representava a partida das naus e as lamúrias dos velhos do Restelo (onde cada aluno pôde escrever o que quis e partilhar com a turma) e a última atividade onde era solicitado que, com base no vídeo sobre a viagem, traçassem o caminho da viagem marítima até à Índia.

Por último, o momento de consolidação, como forma de síntese de tudo o que foi trabalhado em sala de aula, foi baseado no jogo do verdadeiro ou falso. Entregou-se a cada aluno um cartão vermelho (que seria mostrado caso a afirmação fosse falsa) e um verde (para mostrar quando a afirmação fosse

verdadeira) e foi projetado no quadro algumas afirmações. À medida que se lia cada uma, o aluno levantava o cartão que considerava que seria o adequado e, caso fosse falsa, as afirmações eram corrigidas em grande grupo. Recorrer a este jogo de consolidação foi muito importante, pois permitiu perceber se os alunos entenderam bem os conhecimentos e saberes adquiridos, revelando-se como um potencial instrumento para verificar se as aprendizagens foram, efetivamente, adquiridas ou não. Além disso, é um potencial recurso que se deve utilizar para estimular a criança, despertando a sua curiosidade e onde se aprende a jogar uns com os outros e não uns contra os outros (Costa, 2011).

A partir desta descrição e reflexão, pelo caminho traçado, é possível compreender que, de facto, toda a aula foi construída de acordo com este modelo de leitura e análise de vários documentos, fossem eles escritos ou iconográficos e posterior registo. Os alunos puderam manuseá-los e entrar em contato direto com os mesmos. Assim, a aula tornou-se, de facto, um espaço confinado à construção do próprio aluno e o professor envolveu-se no papel de investigador, na medida em que se foi inspirando nos conhecimentos prévios dos alunos e disponibilizou o seu conhecimento com vista a organizar atividades de problematização que se patenteassem em futuro conhecimento no aluno (Ribeiro, 2015). Para tal, e como elemento fundamental da aula oficina, é óbvio que o material indicado foi, sem dúvida, importante pois o recurso à exploração de fontes é condição primordial para o desenvolvimento de conhecimento histórico no aluno.

4. O CONTRIBUTO DA EDUCAÇÃO HISTÓRICA PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA INTERCULTURAL

Há especialistas sobre a educação intercultural (...) Mas não se pode obrigar um animal a beber se não tem sede! A metáfora é forte, mas acredito que algumas pessoas não estão ainda sensibilizadas para este problema. Há crianças desintegradas na escola e no bairro onde habitam. Também é verdade que, muitas vezes, os responsáveis pela educação escondem estas situações. A verdade está aí, ela fala por si.

Ferretti, 1995, p.24

Assumindo a formação inicial de professores como um fator chave para a criação e o desenvolvimento de linhas de investigação ligadas a um futuro professor dotado de práticas reflexivas, o presente capítulo é destinado à elaboração de um esboço de projeto com cariz investigativo. Uma vez que se reconhece que as experiências de prática pedagógica se constroem a partir de um saber profissional desenvolvido em processos de compreensão do real e de atividades que incluam a observação, análise e sentido de atuação, o esboço do projeto nasceu do contexto educativo específico em que ocorreu a PES, tal como referido no segundo capítulo (Pereira, 2011).

Investigar é uma arma poderosa para a construção do conhecimento na formação de professores, tornando os formandos agentes ativos na sua aprendizagem, na mudança de consciência pedagógica e no desenvolvimento de várias capacidades que os ajudem a perspetivar de forma crítica o seu desenvolvimento profissional (Santos, Oliveira, Henriques, & Ponte, 2018). Envolver esta componente na formação inicial de professores permite que se adquiram outras competências essenciais para o desempenho profissional, entre as quais a capacidade de autonomia progressiva, capacidade de reflexão e ainda a construção de uma identidade profissional (Pereira, 2011). Dada à necessidade urgente de integração e valorização das diferenças presentes no contexto, o projeto incide no papel da interculturalidade na instituição escola, uma das temáticas mais debatidas do século XXI, ligada à Educação Histórica, tão importante para o desenvolvimento de cidadãos ativos e conscientes na sociedade (Barca & Schimdt, 2009).

Iniciado este capítulo com uma citação de Ferretti que, embora “forte”, espelha a situação que se vive no meio social, sobretudo na escola, pois é o principal palco de interação entre os pares. O facto de haver crianças desintegradas na sua segunda casa é uma problemática com a qual os responsáveis pela educação se deparam diariamente, sendo poucos os que se preocupam e buscam ajuda junto dos especialistas. Pelo exposto, a escolha do tema do projeto surgiu pela urgência de rever o papel da educação no âmbito da gestão da interculturalidade. Desta forma, procura-se relevar o contributo da Educação Histórica na aceitação e integração de outras culturas, promovendo o contacto com as mesmas de forma a perceber que a escola não precisa de ser toda ela violeta, apenas. Existem outras cores no arco-íris e a escola fica bem mais bonita pintada com todas as cores, tal como Luísa Ducla Soares o sugere na sua obra “Meninos de todas as cores”.

4.1. INTERCULTURALIDADE: UMA CHAVE MESTRA NAS ESCOLAS

Pensar na interculturalidade é viajar pelos antecedentes históricos que figuram a necessidade de surgir a Educação Intercultural nas escolas, espaço de encontros e de interação entre indivíduos diferentes. Como marco fundamental que permitiu o pluralismo cultural, não se pode ficar indiferente aos fluxos migratórios que, ainda nos dias que correm, continuam a ser um grande fator impulsionador desta partilha e vivência de várias culturas. Todavia, não chega apenas recuar uns pequenos anos para perceber que o cruzamento cultural não é algo propriamente novo. Ao situarmo-nos na época dos Descobrimentos, na conquista de terras e, conseqüentemente, na colonização dos povos africanos, orientais e brasileiros compreende-se que até em tempos mais remotos, como é o caso do século XV e XVI, já se proporcionava esta partilha e o contato com diferentes formas de pensar, agir e de ser (Peres, 2000).

A partir da semântica da palavra «interculturalidade», desde logo pelo senso comum, identificamo-la como a abertura à diferença e à tolerância, tão importantes para a convivência pacífica entre todos (Carvalho, 2013).

Destaque-se o seu prefixo -inter- que rapidamente remete para outras palavras e significados, tais como a interação, a relação de intercâmbio e a ruptura do isolamento, revelando que se traduz num processo dinâmico recorrentemente marcado pela reciprocidade de perspectivas (Custódio, 2013).

Já desde os anos 90, este termo ganhava força na sociedade adotando o ideal da procura da justiça e da solidariedade na luta contra o racismo, xenofobia e outros tipos de discriminação, como os estereótipos e os juízos de valor (Peres, 2006). Mas, apesar de assumir uma polissemia de significados, todas as definições encontram um elemento em comum: a ligação ao respeito e valorização da diversidade, além de ser um campo realçado pelo conjunto de aspetos positivos no âmbito do potencial humano, nomeadamente:

- “a troca e a osmose de princípios e referenciais simbólicos que constituem a já considerada miscigenação cultural;
- a valorização da igualdade de direitos de pessoas e grupos expressa no respeito pela complementaridade e dignidade das diferenças;
- a prática do encontro como salutar convergência de sujeitos individuais e coletivos.” (Carvalho, 2013, pp. 10-11).

Neste sentido, é importante reconhecer e valorizar as várias expressões culturais por questões epistemológicas, mas também por questões étnicas, políticas e económicas, sendo que as diferenças presentes entre todos não podem, de todo, levar a desigualdades, mas, pelo contrário, devem-se assumir compromissos claros e convictos de uma proposta educacional e política que permita a emancipação dos indivíduos (Severino, 2013). Tendo em conta esses pressupostos, o papel da escola, no âmbito da interculturalidade, parte da seguinte ideia defendida por Touraine (1996, citado por Peres, 2000)

No fundo, a melhor escola (...) é aquela que sabe pôr em contato os indivíduos mais diversos (...) aproveitemos a oportunidade representada por tantos alunos de origens culturais diversas nas escolas para atingirmos aquilo que as escolas vêm fazendo, melhor do que se pensa: a comunicação entre heranças, projectos e individualidades diferentes (p. 103).

Sob esta perspectiva, a escola não deve ser um espaço de transmissão de conhecimentos apenas. Deve sim, assumir o papel de um meio socializador, educando para os direitos humanos na tentativa de transformar as crianças em futuros cidadãos conscientes, livres, ativos e capazes de reconstruir uma sociedade mais justa e democrática (Peres, 2000).

Recorrendo ao relatório estatístico anual no âmbito da educação, no ano letivo de 2016/2017 encontravam-se matriculados cerca de 38 712 alunos de nacionalidade estrangeira distribuídos entre o Ensino Básico e o Secundário, o que evidencia um acréscimo em relação ao ano letivo transato, com um total de 182 nacionalidades diferentes. Assim sendo, 3,7% do total de alunos integrados no sistema escolar português, são de nacionalidade estrangeira evidenciando o vasto crescimento que ocorre de ano para ano (Oliveira & Gomes, 2018).

Desta forma, a realidade atual exige que a escola faça uma reestruturação de forma a contemplar a riqueza da diversidade cultural e para tal, é preciso vê-la como um espaço democrático intercultural, debruçado em práticas educativas diferenciadas e integradoras pois este é, sem dúvida, o maior desafio da era atual (Martinazzo, 2013). A escola pode e deve tornar-se num espaço privilegiado procurando dar respostas adequadas às interrogações da sociedade multicultural em que vivemos (Peres, 2000). Nesta linha de pensamento, tal como salienta Aquino (1998, citado por Martinazzo, 2013),

[...] a escola é o lugar não só de acolhimento das diferenças humanas e sociais encarnadas na diversidade da sua clientela, mas fundamentalmente lugar a partir do qual se engendram novas diferenças, se instauram novas demandas, se criam novas apreensões sobre o mundo já conhecido. Em outras palavras, escola é, por excelência, a instituição de alteridade, do estranhamento e da mestiçagem- marcas indeléveis da medida de transformabilidade da condição humana (p.72).

O importante é assumir que a esta instituição é de todos, com todos e para todos e é por isso que é tão importante que as práticas educativas, os professores e outros agentes educativos tenham como foco um trabalho com os propósitos e finalidades da Educação Intercultural para que seja passível de ser realizado o combate à cultura padrão focalizada nas escolas e todas as formas de discriminação existentes na nossa sociedade às minorias (Peres, 2000).

Apesar disso, existem obstáculos à concretização de uma escola para todos. Para que este espaço assuma as vertentes da interculturalidade, deveria definir os meios que favorecem o sucesso de todos os alunos como prioridade, assim como organizar maneiras de evidenciar, de forma clara, a oposição à discriminação, algo que acontece tão frequentemente na sociedade em geral. O que se evidencia é que a escola vive um clima de tensão constante entre a tradição uniformizada, patente nos programas e nos processos de avaliação e a

constante evolução da rede pedagógica, assente na diversificação (Martinazzo, 2013). Fruto de algumas reflexões em torno deste tópico, chegou-se à conclusão de que a escola se limita apenas a transmitir conhecimentos e os professores debitam conteúdos colocando de parte a adaptação do currículo tão necessária ao contexto em específico. Este espaço é, assim, visto como um lugar de transmissão de saberes cognitivos dominado pelo daltonismo cultural dando ênfase àqueles que são culturalmente favorecidos revelando, assim, dificuldade em integrar e dar resposta aos interesses e necessidades de alunos diferentes (Brito, 2010). Contudo, cabe a esta geração de professores traçar um caminho com otimismo e muito trabalho com vista a que o lugar onde as crianças passam maior parte do seu tempo se torne especial, no sentido em que acolha todas as suas diferenças e se contrua uma escola efetivamente intercultural.

4.1.1. Pertinência do Projeto

A interculturalidade assume-se como uma problemática que ocupa, desde as últimas duas décadas, um espaço de destaque sobretudo no âmbito da educação, tal como foi referido anteriormente. Partindo da necessidade de repensar sobre o papel da escola e da Educação Intercultural, o tema do projeto surge como uma motivação pessoal e pela clara evidência de que se trata de um assunto bastante atual e fundamental nas instituições de educação. A escola e os professores são, nos dias que correm, confrontados com novos desafios e problemas e a falta de uma Educação Intercultural levada com os seus verdadeiros propósitos é um dos fatores que a coloca em crise. Costa (2002, citado por Peres, 2006), em confronto com a educação de hoje e no âmbito da interculturalidade afirma que

educar a partir do outro é o novo paradigma educativo. A Europa desenvolveu uma cultura da identidade, mas não uma cultura da diferença. Todos os diferentes têm sido sistematicamente marginalizados e reprimidos: tanto os de fora (colonialismo, escravidão...) como os de dentro (pagãos, hereges, mulheres, pobres, ciganos, deficientes...). Desde sempre a diferença tem sido vista como uma ameaça para a própria identidade: o diferente gera medos, infere suspeitas (p. 125)

Tomando as palavras de Costa, acredita-se que é possível reconstruir uma escola diferente onde o ensino valorize o pluralismo de culturas e a luta pela justiça social, de forma a incutir na sociedade o respeito pelo indivíduo tendo em conta a diversidade. Neste sentido, é importante repensar no processo de ensino e aprendizagem e nos rumos que a Educação Intercultural está a tomar, procurando soluções assentes em políticas e práticas educativas que promovam projetos que erradiquem os problemas relacionados com a falta de valorização pela diferença e, conseqüentemente, a sua discriminação.

Paralelamente a esta necessidade encontrada, o próprio contexto em que a PES decorreu era rico na diferença, nomeadamente a nível da diversidade linguística, de culturas e até mesmo de religiões. As turmas do 1.º, 5.º e 6.º anos eram constituídas por alunos que traziam consigo uma bagagem muito distinta entre eles que ia desde a sua forma de agir perante a mesma situação até aos costumes do seu dia a dia, tal como já referido anteriormente. É, por isso, fundamental realçar essa mesma diferença e dá-la a conhecer aos outros uma vez que é importante ir ao encontro do outro e viver a sua cultura de forma a ser possível agir como um verdadeiro ser humano e valorizar a riqueza que há na diferença (Brito, 2010).

Num panorama geral, nas turmas em questão tínhamos presente algumas crianças de nacionalidades diferentes, bem como uma delas de etnia cigana. No 1.º ano, havia uma criança de nacionalidade brasileira que estava a iniciar o seu percurso escolar. Embora se estivesse a adaptar muito bem, não era visível a partilha da sua cultura e dos seus valores entre os colegas. Era, também, evidente que não se procurava fazer práticas em torno desta necessidade de conhecer novas culturas e o cruzamento das mesmas. O mesmo acontecia na turma do 6.º ano, pois existiam três alunos com nacionalidades diferentes, nomeadamente brasileira e venezuelana e a situação se repetia, pois, os alunos estavam integrados na cultura padrão existente na escola que omitia a sua. Ainda nesta turma existia uma criança de etnia cigana que, até ao final do momento da PES, não houve qualquer evidência de partilha da sua cultura dentro da sala de aula. Curioso será dizer que na escola do 2.º CEB havia a presença de muitas crianças desta etnia. Ressalve-se que tanto os alunos do 1.º ano como os alunos do 6.ºano integraram muito bem os colegas e respeitavam-se uns aos outros.

Quanto ao 5.º ano, embora fossem todos da mesma nacionalidade, uma das crianças, cuja sua família era muçulmana, tinha tradições diferentes das dos demais. Era muito introvertida, não participava nas aulas e importa referir que o professor de HGP afirmou que nem conhecia o seu timbre de voz. Na sala de aula nunca houve alguma evidência de que os colegas a colocavam de parte, até porque o professor garantia que ela se relacionava com os seus pares. No entanto, os seus colegas não conheciam os seus costumes e as suas tradições o que fazia com que a mesma procurasse incluir-se na cultura padrão da escola e deixasse a sua de “parte”. Embora nas outras turmas se verificava a presença do respeito entre eles, na do 5.º ano tal não acontecia quanto às diferenças dos colegas, mesmo dentro da sua cultura padrão. Havia uma clara necessidade encontrada em trabalhar valores como o respeito, aceitação e valorização do outro, pois não se respeitavam de forma alguma.

No que toca ao PE do agrupamento, apesar de se verificar bastante preocupação no que diz respeito ao sucesso escolar (procurando adotar várias estratégias para essa promoção) e à gestão de mau comportamento em sala de aula a partir do projeto Sinaliza, não se evidencia nenhuma referência ou preocupação em relação à interculturalidade nem respeito pelo outro na sua diversidade. Pelo exposto, o projeto de investigação é deveras importante e pertinente no contexto onde decorreu a PES, pois é necessário que a Educação Intercultural seja um ponto-chave fundamental nas escolas, com o intuito de promover o cruzamento de culturas diferentes e partilhas entre si, bem como promover valores tão necessários e importantes para a formação de cidadãos conscientes na sociedade, nomeadamente o respeito pela diferença, a aceitação e tolerância. Para além disso, todas as crianças devem ter igualdade de oportunidades dentro e fora da sala de aula, independentemente da sua raça, cultura ou até mesmo classe social.

4.1.2. Educar para a interculturalidade através da Educação Histórica

Tal como se tem vindo a referir ao longo deste capítulo, o mundo e a sociedade atual apresentam-se, nos dias de hoje, como sendo cada vez mais plurais, contemplando um vasto conjunto de diferenças relativas à cultura, raças, valores e ideologias que rapidamente entram em mudanças. São essas diferenças que coabitam no mesmo espaço e tempo e exigem a tomada de atitudes e o desenvolvimento de valores como o respeito, compreensão e tolerância, tão importantes para viver em paz e harmonia com os outros (Ferreira, 2009). Pelo exposto, a História assume um papel essencial no desenvolvimento dos mesmos, através de um ensino que permita compreender o que se passou no passado para se saber aceitar e compreender o presente (Cainelli, 2006).

Nos dias que correm o ensino desta disciplina revela-se estar em crise, pois os alunos sabem cada vez menos e os seus conhecimentos históricos encontram-se em défice, quando comparados com os níveis educacionais desejados (Schmidt & Garcia, 2009). O ensino da História enfrenta novas exigências, fruto da necessidade em transformar as aprendizagens em algo mais relevante e significativo que permita que adquiram, não só conhecimentos ao nível cognitivo, mas que sejam capazes de transportar esses saberes para situações concretas sociais atribuindo “significado para a sua vida política, social, cotidiana e para a vida prática em geral” (Schmidt & Garcia, 2009, p. 29).

Esta necessidade encontrada em fundamentar o ensino desta área de conhecimento de forma a garantir a promoção de aprendizagens verdadeiramente significativas, levou a que vários investigadores se debruçassem num novo campo de pesquisa: a Educação Histórica. Sendo esta perspetiva de investigação o grande destaque no campo do ensino da História, Barca (2005, citado por Germinari, 2011) salienta que

nestes estudos, os investigadores têm centrado a sua atenção nos princípios, tipologias e estratégias de aprendizagem histórica, sob o pressuposto de que a intervenção na qualidade das aprendizagens exige um conhecimento sistemático das ideias históricas dos alunos, por parte de quem ensina (e exige também um conhecimento das ideias históricas destes últimos (p.55).

Embora as investigações neste campo tenham sido iniciadas em países como o Reino Unido nos anos 80 do século XX, em Portugal têm sido desenvolvidas com base nas linhas de análise das ideias dos alunos, segundo um modelo de progressão conceptual defendido por Lee e Shemilt (2011). Os seus principais focos incidem numa mudança sustentada das práticas educativas, nomeadamente na sala de aula e nas avaliações dos alunos.

Neste sentido, a perspetiva da Educação Histórica é, nos dias de hoje, uma “abordagem” com fundamentação científica específica, com base em diversas áreas do conhecimento, tais como a Epistemologia da História, a Metodologia de Investigação das Ciências Sociais e a Historiografia (Germinari, 2011). Parte-se da premissa de que existe uma cognição própria da História cujas pesquisas, com base nos pressupostos metodológicos do conhecimento histórico, assentam em três núcleos, nomeadamente na análise sobre ideias de segunda ordem, análises relativas às ideias substantivas e, por fim, reflexões sobre o uso do saber histórico.

Suncintamente, as pesquisas sobre ideias de segunda ordem relacionam-se com a compreensão do pensamento histórico, de acordo com um critério de qualidade sob debates ligados à Filosofia e à teoria da História cujas questões estão relacionadas com o raciocínio e a lógica histórica (Ferreira, 2009). A análise de ideias substantivas centra-se nas reflexões em torno dos conceitos históricos, envolvendo noções gerais, bem como noções mais específicas relacionadas com um contexto dentro de um dado tempo e espaço. Para além disso, estas análises utilizam determinados critérios destacando os valores e motivações relacionados com os conceitos substantivos. Já as investigações em torno do saber histórico focam-se em questões relacionadas com o significado e uso da História no quotidiano do indivíduo (Germinari, 2011). Desta forma, Barca (2007, citado por Germinari, 2011) afirma que

a reflexão sobre os usos dos significados atribuídos à História (ideias substantivas e de segunda ordem) afigura-se urgente para justificar o papel da História no currículo e contribuir para um ensino que promova uma consciência histórica consentânea com as exigências de desenvolvimento e cidadania na sociedade atual (p.56).

Pelo tal, o progresso na aprendizagem histórica passa pela reflexão em como aliar a compreensão histórica (conceitos de segunda ordem) ao saber substantivo do passado (Barca & Marques 2016). Além disso, “a Educação Histórica constitui-se como teoria e aplicação à educação de princípios que

levam em conta os dados recentes da cognição histórica” (Barca, 2005, citado por Germinari, 2011, p.56).

Os alunos passam a ser compreendidos como agentes da sua própria formação, com ideias históricas prévias e o professor assume-se como investigador constante procurando a problematização nas suas aulas (Barca, 2001; Cainelli, 2006). A partir dos focos desta área, os alunos serão capazes de se tornarem conhecedores do mundo, conscientes, ativos e capazes de fazer a diferença. Neste sentido, a palavra «compreender» assume-se como uma palavra chave, promotora de aprendizagens significativas nesta disciplina em questão (Barca, 2001). Quando se compreende o passado, é-se capaz de compreender e aceitar o presente/futuro. É, neste sentido, que a Educação Histórica poderá oferecer contributos extremamente importantes para a promoção da interculturalidade, manifestando-se como um grande potencial no desenvolvimento de valores como a aceitação, tolerância e a tão importante envolvimento dos alunos (López, Martínez, & Pastor, 2017).

Já a interculturalidade, no âmbito da educação, assume-se como um conjunto de questões que emergem cada vez mais, fruto da força do tempo e de mudanças constantes na sociedade aportadas pela era da globalização (Barca, 2001). Enquadrando-se como um foco na educação, esta tem vindo a ser definida e redefinida em torno de um quadro conceptual que se liga a diversas áreas de saber, sobretudo ligadas às Ciências Sociais e Humanas (Council of Europe, 2018). Associada à Filosofia e Antropologia, a interculturalidade procura problematizar a sociedade atual, abrindo-se às ideias de diversidade e universalidade, assim como enquadrar uma rede de palavras em torno de conceitos como a diferença/diversidade; cultura/culturalidade; contacto/relação; universal/universalidade. Se interrogarmos o seu papel numa abordagem à educação, esta procura analisar um conjunto de fenómenos que marcam o percurso humano, nomeadamente nas relações de paz e conflito entre o Homem. É, por isso, tão interessante evidenciar que a interculturalidade tem uma ligação intrínseca com a Educação Histórica, mais concretamente a partir da análise de fenómenos históricos (Castro, 2008). O ponto fundamental da abordagem intercultural assenta na análise das interações e relações entre as pessoas e os grandes grupos. Assim, o conceito

de «relação» passa a ter o principal destaque numa perspectiva de abordagem aberta e problematizadora do passado do indivíduo, assumindo-se como uma palavra intrínseca ao ser humano pela ligação aos fenómenos históricos (Rodríguez, 2009).

São as reflexões levantadas por vários filósofos e investigadores da área da História e da Educação Histórica que erguem desafios em torno de um questionamento de cariz epistemológico e investigativo no campo da Educação Histórica (Barca & Marques, 2016). Autores como Jörn Rüsen, Lorenz, Lee e Shemilt têm cada vez mais se debruçado em questões relacionadas com alteridade, a diferença, a diversidade, bem como a complexidade dos dados culturais. Destaque-se Rüsen que, nas suas reflexões em torno da consciência histórica, tem sentido a necessidade de as ligar à interculturalidade (Castro, 2008). Na sua investigação mais recente, questões relacionadas com a interculturalidade surgem como um novo campo da teoria da História e nesta sua indagação Rüsen aponta verificações pertinentes que ocupam um lugar central: “como alinhar a produção do conhecimento cultural e histórico, que também é sempre a produção da competência cultural, com o objetivo de proporcionar às gerações futuras os meios de comunicação intercultural?” (Rüsen, 2007, citado por Castro, 2007, p. 2306).

Ainda nesta possível ligação aliada a fenómenos sociais e culturais numa perspectiva onde a temporalidade é central, destaque-se a investigadora portuguesa Castro, como um nome preponderante no que toca a esta temática e cujos dados de diversos estudos empíricos traçam considerações importantes que podem servir de ponto de partida para a reflexão sobre a importância do quadro conceptual da interculturalidade na Educação Histórica, mais concretamente no pensamento histórico dos alunos. Castro (2008) salienta que a noção de interculturalidade constitui-se como um elemento gerador de um modelo de pensamento histórico sobre as interações das pessoas no passado, situado entre uma compreensão restrita até uma compreensão descentrada integradora. Nos seus estudos verificou que os alunos que apresentavam um pensamento histórico mais sofisticado revelavam ideias próximas aos conceitos de diversidade, relação e universalidade, enquadrando a sua versão do mundo numa perspectiva intercultural. Com isto, os resultados finais sugerem a utilização pelos jovens do quadro conceptual da interculturalidade nas suas tentativas de dar sentido ao passado humano.

Desta forma, os seus estudos indicam que é importante abrir a Educação Histórica e perspectivá-la de forma aberta, nunca perdendo o seu caráter coerente e objetivo, à forma como o outro é visto e interpretado na sociedade.

Apesar dos grandes contributos que traz esta ligação, as intervenções programáticas assim como a complexidade que se evidencia pelas diferentes áreas do saber apresentam-se como simplistas, acarretando imponderabilidades quer no âmbito da compreensão histórica, quer no âmbito da compreensão do outro (Ávila, Borghi, & Mattozzi, 2009). Por esta rejeição de complexidade que acompanha a escassa produção empírica sobre o pensamento dos alunos, envolvendo a temática, faz com que as práticas educativas em torno deste cerne resultem em generalizações, retirando à História a sua complexidade que tanto a caracteriza enquanto Ciência Humana (Mansilla, 2000, citado por Castro, 2008). Dado este panorama atual, exigem-se reflexões em torno da educação, particularmente na História, para que se preconize uma aprendizagem sustentada em determinados valores, na superação das desigualdades e no compromisso de todos para com todos. A diversidade cultural presente na sociedade poderá converter-se num espaço de interesse para visitar temáticas relacionadas com os desequilíbrios sociais, conflitos bélicos, o papel da mulher na atualidade, o património, entre outros (López, Martínez, & Pastor, 2017).

Concluindo, pode-se afirmar que a área da Educação Histórica contribui para a compreensão da realidade multicultural ensinando a viver e atuar nela. Educar para a interculturalidade com recurso à Educação Histórica é reclamar as relações interpessoais e saber que conviver implica saber interrelacionar-se e saber partilhar com os outros (López, Martínez, & Pastor, 2017). Pelo exposto, a História assume-se como um espaço e tempo privilegiado para conhecer, reconhecer e ser reconhecido. Descobrir a diversidade dentro da sala de aula é, sem dúvida, reforçar o valor da multiculturalidade presente, enriquecendo uma realidade plural tão vigente na sociedade atual.

4.1.3. Desenho do Projeto: questão de partida, objetivos, metodologia e instrumentos de investigação

A investigação em educação traduz-se num campo de ação e pensamento em constante mudança e progressão procurando acompanhar as exigências a que a ela estão associadas nos dias que correm. Além de contribuir para a problematização do saber educativo, esta procura compreender esse mesmo saber de forma a dar resposta às problemáticas que são encontradas atualmente (Tripp, 2005). É, neste sentido, que a educação se tem desenvolvido como uma área de saber e um campo de estudo individual com as suas próprias especificidades, o que não era visível até há última década (Hamido & Azevedo, 2013). De acordo com as autoras Alves e Azevedo (2010), a investigação em educação é, também, um campo multirreferenciado na medida em que existe um vasto conjunto de práticas educativas, percursos, contextos profissionais, bem como áreas disciplinares distintas na formação base daqueles que investigam neste campo.

Investigar em educação tem sido, cada vez mais, recorrente por duas grandes razões, nomeadamente o desejo sentido por quem investiga em transformar o mundo da educação e, por outro lado, pela necessidade de encontrar e apresentar possibilidades e alternativas em relação ao que foi investigado (Tripp, 2005). Recorrer à investigação é igualmente importante para o desenvolvimento profissional, na medida em que o professor investigador é, sem dúvida, aquele que questiona e se questiona sistematicamente com vista a compreender e a encontrar soluções, se necessário. É, neste sentido, que o papel do professor como investigador apresenta uma relação intrínseca com o seu papel como docente (Alarcão, 2001). Ainda no perfil geral de desempenho docente, inserido no Decreto-Lei n.º 240/2001, inscreve-se, no âmbito da dimensão profissional, social e ética, que o professor, além de ter como função ensinar, deve apoiar-se na investigação e reflexão da sua prática educativa de forma a contribuir ativamente para a qualidade do processo de ensino e aprendizagem.

No caso em concreto, esta necessidade sentida em investigar em educação parte, não só por ser umas das componentes solicitadas para a concretização do presente relatório, como também da vontade em procurar novas estratégias

que possam ser utilizadas nas aulas de História como ferramentas pedagógico-didáticas com grandes potencialidades.

Como salientam Alves e Azevedo (2010), na tentativa de delimitar um modo específico de investigar, a questão-problema assume-se com bastante centralidade já que é ela que direciona o investigador para uma determinada área e, conseqüentemente, o objeto de estudo específico. Toda a investigação é composta por objetivos que visam ser alcançados na tentativa de dar resposta ao problema identificado. Como tal, a seguinte questão-problema surge do contexto e da necessidade em encontrar diferentes estratégias capazes de promover a Educação Intercultural pelo intermediário da Educação História. Assim, nasce a questão *Em que medida a Educação Histórica é promotora para a Educação Intercultural?* De forma a que fosse possível responder ao problema foram traçados objetivos com vista a que fossem alcançados após a implementação da investigação. Assim, estes passam por:

1. Compreender a Educação Histórica num quadro de promoção da interculturalidade.
2. Desenvolver mecanismos de interculturalidade através do trabalho de conteúdos ligados à História.
3. Desenhar experiências de aprendizagem promotoras da educação intercultural.

Na tentativa de dar resposta aos objetivos delineados, bem como alcançar a resposta para a questão-problema, o próximo passo foi delinear um caminho que propiciasse o alcance do que era efetivamente pretendido. Ao longo de uma investigação, existe um vasto conjunto de metodologias a adotar e técnicas usadas com determinados propósitos definidos, mas realce-se o papel do investigador como aquele que, na tentativa de alcançar um propósito, necessita de estruturar esse meio de forma a existir lógica no seu trabalho (Alarcão, 2001). Neste sentido, a dimensão investigativa presente pretende evidenciar de forma clara a ideia de que a realidade educacional é, sem dúvida, o cerne da possibilidade de transformação, cujos atores principais desenvolvem a necessidade de refletir sobre a sua prática a fim de tentarem melhorá-la, por meio da investigação da sua própria ação. Desta forma, realce-se como metodologia mais adequada a este propósito a investigação-ação como método muito associado à educação e à forma como os profissionais dessa área refletem (Coutinho, et al., 2009). Na perspetiva de Latorre (2003),

é a partir desta metodologia que os professores serão capazes de ampliar o seu conhecimento e competência profissional, bem como melhorar as suas práticas educativas diante do seu contexto real.

A investigação-ação, desde os anos 90 do século XX tem sido alvo de um grande interesse já que, antes de mais, procura ir mais além do que um mero dualismo existente entre a teoria e a prática. São vários os autores que procuram adotar uma única definição, mas sem sucesso devido à sua grande pluralidade de aceções, propostas e práticas (Tripp, 2005). Embora sejam várias as definições que possamos encontrar sobre este conceito, Silva, Rodrigues e Botelho (2013) consideram que a mais coesa e clara pertence ao autor McKernan (1998) que procurou sintetizá-las a partir de vários autores. Essa definição é apresentada como: “Investigação-ação é um processo reflexivo que caracteriza uma investigação numa determinada área problemática cuja prática se deseja aperfeiçoar ou aumentar a sua compreensão pessoal” (McKernan, 1998, citado por Silva, Rodrigues & Botelho, 2013, p.69). Já nas palavras de Coutinho et al (2009), a investigação-ação pode ser descrita como uma espécie de um grande barco, pois ela abarca a ação enquanto mudança e a investigação enquanto compreensão num processo cíclico que alterna entre a própria ação e a reflexão da mesma. Saliente-se que “o essencial na investigação-ação é a exploração reflexiva que o professor faz da sua prática, contribuindo, dessa forma, não só para a resolução de problemas como também para a planificação e introdução de alterações nessa mesma prática” (Coutinho, 2009, p.360). Pelo tal, este método, no campo da educação procura, sobretudo, analisar a realidade educativa em concreto, assim como estimular possíveis tomadas de decisões na tentativa de mudança educativa, o que implica tomar consciência dos intervenientes para a construção de conhecimento (Mesquita, 2010).

De acordo com Latorre (2003) esta estratégia de investigação visa seguir uma espécie de sequência de etapas de recolha, análise e interpretação de informação. Para além disso, existem vários objetivos ligados a esta metodologia tais como:

1. Melhorar e/ou transformar a prática social e/ou educativa, ao mesmo tempo que procuramos uma melhor compreensão da referida prática;
2. Articular de modo permanente a investigação, a ação e a formação;

3. Aproximar o investigador da realidade: veiculando a mudança e o conhecimento;
4. Fazer dos profissionais da educação protagonistas da investigação (Latorre, 2003, citado por Silva, Rodrigues & Botelho, 2013, p.75).

Embora esta investigação seja hipotética e não tenha sido possível realizar um processo cíclico que é tão característico desta metodologia, o método que melhor se adequa à presente investigação é, sem dúvida, a investigação-ação pela sua dualidade prática e reflexiva.

Por tudo supramencionado, para dar resposta à questão-problema tendo em conta os objetivos traçados, seria necessária a criação de técnicas e instrumentos de recolha de informação. Atendendo aos objetivos delineados, optou-se por se seguir um caminho de natureza qualitativa com o recurso a diferentes instrumentos, nomeadamente as grelhas de análise do discurso a partir das gravações áudio das aulas, inquéritos por questionário aos alunos e entrevistas semiestruturadas ao docente de HGP.

Recorrer à observação direta, de acordo com Bránez (2013) é considerada a melhor técnica de recolha de dados enquanto os alunos estão a fazer atividades, uma vez que permite evidenciar se, efetivamente, conseguem passar da teoria para a prática, ou seja, comparar aquilo que é explorado com o professor até ao como fazê-lo individualmente. Sendo vital uma observação cuidada no grupo, estas iriam ser realizadas no próprio meio natural para que as informações recolhidas fossem as mais rigorosas possíveis, mas que também permitissem adotar uma postura espontânea (Estrela, 2015). Paralelamente, esta deve ser devidamente preparada com o cuidado necessário e respeitando determinadas características, entre as quais a frequência, duração, que aspetos observar e que tipo de registo irá ser utilizado (Estrela, 2015; Reis, 2011). Desta forma, construiu-se uma grelha de análise do discurso do aluno na qual se faria a recolha natural do seu discurso por via gravação áudio. Pelo tal, seria um forte instrumento, por permitir a análise do que se diz de forma espontânea e perceber que percepções se tem sobre um dado assunto.

As grelhas de análise do discurso e, reforçando a ideia acima supramencionada, são um instrumento bastante característico da observação direta e sistemática e poderá ser um contributo ainda mais rico por ser algo espontâneo do aluno. Fernandes (2010) define-o como um dos “dispositivos usados pelo observador para sumariar juízos de valor, atribuídos à atividade

observada ou comportamento” (p.46). Já de acordo com Ericson e Simon (1998, citado por Machado, Coutinho, & Rosário, 2011), a gravação do discurso/ verbalização do aluno apresenta-se como uma fonte de dados muito importante a utilizar, pois permite analisar os processos cognitivos ativados durante a sua participação. Além disso, ainda os mesmos autores defendem que estas gravações devem ocorrer com a mínima interferência e influência sobre o participante, assim como é necessário um ambiente onde se sinta à vontade para verbalizar de forma a que o seu discurso seja o mais natural possível.

A grelha de análise do discurso (cf. Apêndice I) teria como objetivo perceber se ao longo das sessões haveria alguma alteração atitudinal face a questões relacionadas com a interculturalidade por intermediário de alguns conteúdos no âmbito da Educação Histórica. Pelo exposto, os principais parâmetros assinalados na grelha passam por:

- Identificação de ideias pré-concebidas;
- Identificação de aspetos valorizadores de cultura;
- Identificação de aspetos desvalorizados de cultura.

Estes parâmetros seriam a base para transcrever certos momentos do discurso dos alunos e, posteriormente, avaliados numa escala de 0 a 2, sendo que o nível 0 corresponde à ausência da evolução ao longo das sessões em relação a um determinado assunto, o nível 1 indica que se evidencia alguma mudança e o nível 2 é utilizado quando se verifica uma grande alteração em relação à opinião do aluno face a um determinado assunto. Acresce-se que sempre que algum parâmetro não fosse observado, o mesmo seria assinalado com a sigla NO, que significa “não observado”.

As gravações áudio das sessões seriam aplicadas ao longo das UD completas em que se evidenciasse o cruzamento de culturas, como é o caso concreto do Domínio “A Península Ibérica: Dos Primeiros Povos à Formação de Portugal (século XII)”, nomeadamente o subdomínio “Os Muçulmanos na Península Ibérica”.

Além deste instrumento de recolha de dados, outro a ser aplicado seria o questionário ao grupo alvo (cf. Apêndice J) explicitando que estes “constituem métodos de recolha de dados acerca das pessoas, sobretudo interrogando-as e não as observando, para recolher amostras do seu comportamento” (Tuckman, 2012, p. 432). Enquanto instrumento direcionado para os alunos, os

questionários possibilitam ao investigador recolher a informação dos sujeitos e transformá-la em dados de análise qualitativa, não esquecendo de que esta técnica apresenta alguns pontos menos fortes, nomeadamente o facto de que transmite o que o sujeito de investigação diz acreditar (Tuckman, 2012). Esta técnica de observação não participante sugere alguns critérios no que toca à formulação de questões e de que forma o sujeito responderá às mesmas. Neste sentido, estas podem ser diretas ou indiretas, específicas ou não específicas, questões de natureza factual ou de opinião. Paralelamente à existência de múltiplos formatos de questões, também existem diferentes formatos de resposta, tais como respostas não estruturadas, com espaços para preencher, através de tabelas, por ordenação ou listagem e até mesmo por categorias (Dias, 1994).

No caso em concreto, o inquérito por questionário seria aplicado aos alunos no início e no fim de uma UD, cujos parâmetros seriam semelhantes tanto no inicial como no final. Esses parâmetros centram-se, sobretudo, em opiniões em relação a uma dada cultura; como reagir a uma determinada situação; em que medida o aluno aceita e procura integrar-se em determinados costumes, entre outros.

No que toca à recolha de informação junto do docente de HGP, seria aplicada uma entrevista semiestruturada (cf. Apêndice K) antes e depois da concretização da UD a fim de compreender e verificar a apreciação que fez em relação às atividades desenvolvidas em torno da Educação Intercultural nas aulas.

Sendo um método com um carácter comunicacional e marcado pela interação humana, a entrevista é um meio extremamente importante de transmissão de informação assente em objetivos concretos (Quivy & Campenhoudt, 1992). O recurso a este instrumento permite obter informações que não são observáveis a partir da livre expressão e interpretações do entrevistado por meio de perguntas abertas. A entrevista semiestruturada apresenta um núcleo de perguntas ou temáticas previamente definidas que permitem que se fale abertamente e se destaque aquilo que parece ser mais pertinente (Amado & Ferreira, 2017). Pelo tal, esta apresenta algumas vantagens uma vez que se admite um maior grau de profundidade dos elementos de análise a partir de uma fraca dirigibilidade pelo seu carácter flexível (Quivy & Campenhoudt, 1992). Neste sentido, os principais tópicos a

serem explorados na entrevista ao docente seriam as ideias pré concebidas em torno da interculturalidade; se esta temática se apresenta como pertinente ou não no âmbito da HGP; se é viável ou não desenvolver trabalho em torno do mesmo e se era capaz de trabalhar neste caminho apontando os motivos para a sua escolha.

Por fim, destaque-se que os instrumentos de recolha de dados foram escolhidos de forma a que fosse possível comparar aquilo que o aluno diz de forma espontânea (gravação do discurso) com aquilo que o aluno quer mostrar (questionário), com o intuito de comparar ambas as informações e poder confrontá-las. Este processo iria ser feito ao longo do ano letivo a fim de dar resposta à questão-problema e identificar potenciais melhorias e diferentes atitudes face à problemática em questão. Além disso, a entrevista semiestruturada ao professor seria aplicada antes e depois da UD, como referido anteriormente, para se verificar possíveis mudanças no que concerne à sua opinião sobre a temática subjacente.

Pela importância dada à investigação e implementação de projetos já na formação inicial de professores, no tópico seguinte serão destacados os possíveis diálogos que ocorreram entre a prática e o projeto.

4.2. POSSÍVEIS DIÁLOGOS ENTRE A PRÁTICA E O PROJETO

A formação inicial de professores apresenta-se como um vetor extremamente importante para operar mudanças no âmbito do profissionalismo docente. Existem dois fatores fulcrais cuja implementação é deveras importante para se desenvolver percursos de qualidade nos processos formativos, entre os quais a articulação entre a teoria e a prática, bem como a promoção de processos investigativos no âmbito do contexto real, com vista a formar professores reflexivos e atentos ao seu meio e que resultam no desenvolvimento profissional (Pereira, 2011).

Apesar da importância da investigação, não foi possível aplicar o projeto delineado na sua totalidade pois, além da quantidade de solicitações que se procurou responder ao longo deste árduo percurso, nem todos os conteúdos

programáticos que se lecionou apresentavam algum traço de cariz intercultural. Mesmo assim, embora o projeto esboçado não tivesse um cariz obrigatório quanto à sua implementação, é importante referir que isso não impediu o estabelecimento de alguns diálogos entre conteúdos programáticos da HGP e a interculturalidade. Além disso, nada impede que este projeto seja aplicado em momentos mais tarde ao longo da prática docente, com um nível de maturação diferente.

Sob as bases de dar a conhecer uma cultura distinta aos alunos, deixá-los opinar sobre a mesma e levá-los a refletir sobre questões bastante atuais, tais como o estado islâmico e discussão de religiões, nasceu a UD *Quem vem de longe deixa um pouco de si, leva um pouco de nós*, patente no domínio B “A Península Ibérica: Dos Primeiros Povos à Formação de Portugal (século XII)”, nomeadamente o subdomínio B3 “Os Muçulmanos na Península Ibérica”. Esta UD abriu caminho para que os alunos do 5.º ano passassem a conhecer um pouco mais sobre o islamismo no mundo atual, bem como problemáticas relacionadas com a atualidade, como por exemplo o terrorismo e ainda constatar a herança muçulmana deixada em Portugal. A UD (cf. Apêndice L), construída pelo par pedagógico, era constituída por quatro aulas de 50 minutos cada e foram lecionadas a meias, ou seja, cada elemento do par lecionou duas aulas.

Nas duas aulas lecionadas, os principais tópicos de discussão foram o islamismo aos olhos do mundo e a herança deixada pelos muçulmanos, tendo sido adotada como metodologia de trabalho o modelo de aula oficial cujo principal material foram as fontes históricas.

A aula decorreu em grande grupo e todos puderam ler, contactar com vários exemplares de fontes, discutir entre os colegas e mostrar o seu ponto de vista em grande grupo. O ponto fulcral da primeira sessão foi desmistificar a ideia de que o islamismo é terrorismo e promover valores nos alunos, tais como a aceitação, a tolerância e o respeito por culturas/religiões diferentes que, na verdade, não são tão diferentes quanto isso. À medida que se analisava cada fonte em grande grupo, os alunos iam desconstruindo as ideias pré-concebidas que tinham em relação a este assunto. Deste modo, foi entregue um caderno de investigador a cada um que tinha como principal objetivo que, após observarem, lerem, analisarem e discutirem determinadas fontes, fizessem um pequeno registo sobre as mesmas de forma a sintetizar o aprendido. As fontes

eram bastante diversificadas e continham vários exemplares espalhados ao longo das mesas. Essas mesmas eram mapas (distribuição das religiões no mundo); documentos de comparação entre o cristianismo e o islamismo; notícias relacionadas com a comunidade islâmica de Lisboa; excertos de entrevistas ao Dr. Januário Ferreira e ao Papa Francisco; imagens relacionadas com o terrorismo e títulos de manchetes de jornais.

Toda a aula partiu dos conhecimentos prévios dos alunos sobre determinado assunto e foi sendo desconstruída com a análise de fontes até chegarmos ao momento final da aula onde os alunos partilhariam o que ficaram a saber sobre este assunto. Contudo, este momento ficou aquém das expectativas, pois não foi possível dar o tempo necessário a este diálogo pelo que acabou por ficar reduzido a uma ou duas intervenções não evidenciando, na sua totalidade, se foram desenvolvidas as competências que estavam destinadas a serem atingidas nesta sessão.

Posteriormente, numa outra aula, o principal objetivo destacado foi o contato com a herança que os muçulmanos nos deixaram em diferentes áreas, nomeadamente na gastronomia, artesanato, matemática, agricultura, astrologia; vocabulário e também na arquitetura. Neste sentido, a turma foi organizada em grupos e a cada um foi entregue um envelope com vários materiais, tais como imagens, legendas e textos. Os alunos, à vez, teriam de completar um quadro lacunar afixado no quadro de giz e para tal, tiveram de completar várias tarefas, nomeadamente dividir os materiais por áreas, passar pelos grupos para encontrar a peça que completasse a que tinham no seu envelope e assim sucessivamente até conseguirem encontrar todas as peças em falta. Posto isto, leram as informações que recolheram, destacaram as principais características de cada elemento e apresentaram à turma aquilo que descobriram. Depois deste momento, colaram os documentos no quadro lacunar e fez-se uma exploração do mesmo. Apesar de se ter percebido que os alunos ficaram entusiasmados com o tipo de atividade que se desenvolveu e por descobrirem que, afinal, algo que pensavam que era nosso veio de outro “lugar”, a aula não correu como o esperado, pois os alunos estavam extremamente agitados por estarem a trabalhar pela primeira vez em grupo e por ser uma dinâmica totalmente diferente das habituais. Encararam a atividade como uma brincadeira e não foram obtidos os resultados que se pretendia. Embora não tenha corrido como esperado, foi possível perceber que

a dinâmica de trabalho de grupo era algo que deveria de ser trabalhado de forma gradual com o grupo em questão e que a autonomia nas tarefas teria de seguir o mesmo rumo. Desta forma, era evidente que tinha de insistir num trabalho em cooperação com o outro, seguindo a base dos quatro grandes pilares da educação, sendo eles aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser (Delors, 1996).

Sendo uma das bases para se trabalhar a educação intercultural a aprendizagem cooperativa, isto é, aprender com o outro e respeitá-lo, é preciso que os alunos se debrucem sobre os quatro pilares, destacando o aprender a viver juntos e o aprender a ser, por estarem intimamente ligados à interculturalidade. É necessário que se realizem projetos em comum e se trabalhe em cooperação para se saber gerir conflitos no futuro e saber respeitar os pluralismos existentes. Concomitantemente, isso levará ao pilar aprender a ser, pois os alunos começam a ganhar autonomia e responsabilidade pessoal, adquirindo capacidades e valores tão importantes para o desenvolvimento do eu (Delors, 1996).

Por fim, para além destes conteúdos, poder-se-ia ter ido mais além e procurar novas ligações entre a Educação Histórica e a interculturalidade, mas por questões de dificuldade em conjugar o trabalho e a escassa falta de tempo para desenvolver algo desta natureza, não permitiu alargar e implementar o projeto na verdadeira acessão da palavra. No entanto, existem, efetivamente, possíveis diálogos entre o projeto e a prática não só porque no público alvo há a presença de culturas e religiões diferentes, mas também porque o programa de HGP do 5.º ano é rico neste sentido e permite estes diálogos se o professor promover um trabalho dirigido ao mesmo.

Basta situar no Domínio “Portugal do século XIII ao século XVII”, sobretudo no subdomínio “Portugal nos séculos XV e XVI”, para compreender que é, de facto, na época dos Descobrimentos onde se verifica o maior contato e cruzamento de culturas a partir das colonizações, dos casamentos entre os portugueses e asiáticos ou africanos e até mesmo a partir da missão. Destaque-se, sobretudo, o objetivo cinco das metas de HGP “Conhecer e compreender os efeitos da expansão marítima” cujos descritores permitem um trabalho extremamente amplo e gratificante no âmbito da interculturalidade e que poderia levar os alunos a identificar e reconhecer características étnicas, culturais, linguísticas e religiosas de várias populações atuais e compreender

que a mistura de culturas, a aceitação, tolerância e vivência das mesmas permitir-lhes-á serem cidadãos conhecedores do mundo e ativos na sociedade, capazes de fazer a diferença no que toca à discriminação de outras religiões, culturas e até de minorias.

Outras sugestões de atividades poderiam ser aplicadas a partir de uma dinâmica de trabalho em cooperação, na tentativa de transmitir uma mensagem à escola. Por exemplo, poder-se-ia valorizar o trabalho de pesquisa entre colegas ou até mesmo envolvendo os encarregados de educação sobre várias culturas explanadas no programa de HGP do 5.º ano e montar uma exposição para todos verem, além de que seria muito produtivo convidar pessoas de culturas e tradições distintas e virem falar um pouco de si à escola, através de palestras. Já num momento diferente, uma atividade interessante a ser realizada poderia ser um *peddy paper* num local previamente definido onde os alunos pudessem andar à procura de evidências de outras culturas, a partir de um trabalho bastante orientado e que, no fim, pudessem mostrar a toda a comunidade educativa aquilo que aprenderam.

O PONTO DE CHEGADA: REFLEXÕES SOBRE O CAMINHO

Cada um que passa em nossa vida, passa sozinho, pois cada pessoa é única e nenhuma substitui a outra. Cada um que passa em nossa vida, passa sozinho, mas não vai só nem nos deixa sós. Leva um pouco de nós mesmos, deixa um pouco de si mesmo. Há os que levam muito, mas há os que não levam nada. Essa é a maior responsabilidade da nossa vida, e a prova de que duas almas não se encontram ao acaso.

Saint-Exupérit (2015)

Terminado este caminho traçado no presente relatório de estágio sobre a prática educativa supervisionada e o rumo que esta tomou, chega o momento de tecer algumas considerações finais fruto de tudo o que se pôde vivenciar e a partir da realização de imensas aprendizagens. Sendo a reta final desta etapa destaca-se a ligação entre a teoria, que foi adquirida ao longo dos últimos cinco anos de formação na licenciatura e no mestrado, e a prática aplicada a um contexto real com crianças especiais e únicas no ano em que se pôde aliar tudo o que se estudou e desenvolver diferentes perspectivas pedagógicas e didáticas.

Foi um período de ensinamentos, dificuldades, mas também de descoberta pessoal, pois apenas quando se é colocado à prova e testado é que se percebe onde residem as dificuldades, dúvidas, ansiedades, mas também a força e a vontade para a superação e aprendizagem. Como tal, procura-se fazer uma retrospectiva de todo o percurso e envolver-se num autoquestionamento do que foi ser professor de 1.º e 2.º ciclo e, em simultâneo, ser um aprendiz no que toca à vertente teoria/prática, bem como começar a traçar um perfil de identidade.

As maiores dificuldades sentidas começaram justamente pela construção de uma UD integrada em detrimento de algo seccionado ou dividido por áreas/disciplinas. O desafio passou por selecionar um texto ou livro e, a partir da sua leitura e exploração, identificar quais os potenciais e os caminhos que se pode seguir a partir do mesmo. Tomar como partido este recurso em vez de se debruçar em torno dos conteúdos que se pretende trabalhar, foi o maior desafio que se teve de ultrapassar e que levou cerca de metade do tempo do

período do estágio até entender que, de facto, o texto não é pretexto e um trabalho direccionado para esta estratégia, torna a planificação bem mais rica e com bastantes potencialidades. Ainda assim, desenvolver um percurso de aprendizagem coerente e interligado entre si e com um fio condutor estabelecido tornou-se numa dificuldade que foi sendo colmatada a partir de um esforço pessoal em conjunto com ideias e sugestões do par pedagógico e do auxílio dos professores supervisores e cooperantes. Uma outra dificuldade encontrada residiu na gestão do grupo, pois muitas vezes a situação fugia do controlo e o autodomínio começava a fraquejar pelo que transparecia o nervosismo e dificultava ainda mais a gestão do grupo, do silêncio, entre outros aspetos. No entanto, foi a partir da experiência que se ia adquirindo e da experimentação de diferentes estratégias que se foi aperfeiçoando esta questão e fazendo com que o nervosismo começasse a dissolver-se.

No entanto, o caminho não foi marcado apenas pelas dificuldades, mas sobretudo pela superação e aprendizagens realizadas. A maior dificuldade ultrapassada foi, sem dúvida, a questão das UD. Apesar de ser uma metodologia complexa, foram interiorizados os seus principais aspetos, bem como ser capaz de desenvolver uma dinâmica no percurso de aprendizagem e saber retirar as potencialidades de um recurso através de um trabalho exploratório minucioso e com uma mente aberta e receptiva. Além disso, quanto mais se pesquisa e se desenvolve um espírito crítico, mais os horizontes são alargados. Nos dias de hoje, é sentida uma capacidade de fazer mais e melhor, ser capaz de, a partir de um livro, identificar as potencialidades que este traz consigo e criar uma sequência didática a partir da sua exploração. Por conseguinte, uma outra aprendizagem que se tornou deveras significativa e que permitiu esta evolução foi o aprender a colaborar com as colegas, partilhar ideias e desenvolver um discurso crítico e construtivo em torno do trabalho pessoal e do outro relevando, assim o trabalho colaborativo.

Apesar de não ter sido protagonizado como desejado logo no início do estágio, foi algo que se foi aprendendo a saber gerir e recorrer. Além de ser uma estratégia essencial no que toca a este período e que acompanha o resto da vida docente, foi a partir dela que se estabeleceu o diálogo, a ajuda, a comunicação e a cooperação entre todos os elementos essenciais desta jornada. O tempo, disponibilidade e orientação que os professores cooperantes e supervisores dedicavam para a concretização de UD devidamente

articuladas, sustentadas e significativas foi, sem dúvida, uma ferramenta importante e decisiva no que toca ao sucesso da ação educativa, mas também para o desenvolvimento de capacidades e competências no sujeito. Assim sendo, esta valorização e crença no trabalho colaborativo, permitiu, antes de tudo, a partilha de ideias, estratégias pedagógicas, dúvidas, incertezas, valores e até mesmo o desenvolvimento de um espírito crítico face ao trabalho próprio, mas também dos outros. Por tudo assinalado, as experiências que foram vividas ao longo do decorrer do ano letivo foram o caminho de abertura para um crescimento social, emocional e intelectual, não só da professora estagiária, como também de todos os intervenientes deste processo formativo.

Como fator igualmente importante, destaque-se o presente mestrado voltado para o desenvolvimento de um perfil duplo de docência. A sua dinamização contribuiu para entender a tão importante continuidade educativa que se tem vindo a debater ao longo dos últimos tempos. O perfil duplo permitiu, efetivamente, acreditar no potencial de uma continuidade entre o 1.º CEB e o 2.º CEB de forma a garantir uma articulação adequada, assim como uma transição devidamente sustentada pelas necessidades que cada criança precisa com vista a avaliar o seu desenvolvimento holístico. Em consonância, este percurso de formação profissional possibilitou o desenvolvimento de competências essenciais a nível profissional, mas também a nível pessoal que contribuíram para a construção da tão importante identidade docente. Desta forma e tendo a possibilidade de experienciar em simultâneo os dois contextos de ensino, acabou por ser uma experiência deveras gratificante já que se entendeu as especificidades de cada um, além de que a PES pôde ser marcada pela articulação curricular horizontal, estratégia de ensino fundamental para o desenvolvimento integral dos alunos.

Como tal e de acordo com esta perspetiva, de facto este último ciclo de estudos não encerra, de todo, o processo de formação. Muito pelo contrário. Mostrou que um professor deve ser um sedento pela busca de procurar saber mais e melhor, pelo que a sua formação não é estanque, mas sim contínua de forma a garantir o desenvolvimento profissional. Assim sendo, este período não encerrou todas as dúvidas, questões e pensamentos pessoais que foram sendo construídos ao longo da PES. Pelo oposto, persistiram algumas incertezas, além de que novas reflexões em torno do que é ensinar, o que é ser professor de 1.º CEB e de Português e HGP de 2.º CEB e ainda em torno das

opções metodológico-didáticas que foram tomadas nas UD e que implicações tiveram no processo de ensino e de aprendizagem, fruto do distanciamento temporal e do respetivo nível de maturação.

Considere-se, ainda, que este caminho foi, também, marcado pelas crianças, pois foram elas o motor de busca para querer fazer mais e melhor e proporcionar aprendizagens ricas e significativas. É, por este motivo, que o título do relatório de estágio ganha força, pois foi por este sentido colaborativo proveniente da formação e toda a partilha que foi feita, sobretudo nas longas reuniões das quartas-feiras, que permitiram o crescimento emocional e profissional, bem como uma maior capacidade de trabalho, de retrospectiva do mesmo e, não menos importante, aprender a colaborar com os colegas, saber ouvir, saber aceitar críticas e perceber que o trabalho é bem mais significativo e gratificante quando todos trabalham em conjunto com o mesmo foco. Ainda assim, foi escolhida como citação de abertura para a presente secção um excerto retirado da obra “O Príncipezinho” de Antoine de Saint-Exupéry pois, de facto, cada um passa pela nossa vida e deixa uma marca, mas também levam um pouco de nós consigo. É exatamente esse o sentimento que se transpõe nesta reta final. A sensação de que se leva um pouco de todos os intervenientes desta jornada, seja a nível profissional ou pessoal, mas com a certeza de que se também deixou uma característica nossa na casa que nos viu crescer, a ESE, e na casa onde nos abriram as portas e ensaiaram voos mais altos para abrimos asas e voar, os contextos educativos.

Por fim, saliente-se as palavras de Estanqueiro quando indaga numa reflexão em torno do que é ser um bom professor, o que se procurará levar sempre como um dos princípios base:

Os bons professores dedicam-se ao ensino com entusiasmo. Acreditam na importância da profissão docente para a construção de uma sociedade melhor, alicerçada em conhecimentos e valores. Apesar das dificuldades, sentem orgulho na sua missão de formar pessoas, despertar vocações e construir futuros (p.68).

Conclui-se este ponto de chegada com o olhar voltado para uma educação que valoriza a inclusão de todos em prol de um bem maior: o crescimento e o desenvolvimento de uma sociedade justa, consciente e, como tal, plena. Por tudo isto apontado, assumiu-se esta jornada formativa como o ponto de chegada para um novo caminho na procura de ser um bom professor quer a

nível da competência científica, quer a nível pedagógico com vista a equacionar a qualidade na educação nas escolas portuguesas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abreu, S. (2016). *A relação entre escola-família como potenciadora do sucesso educativo*. Porto: Escola Superior de Educação Paula Frassinetti. Disponível em <http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/2300/1/Relat%C3%B3rio%20de%20Investiga%C3%A7%C3%A3o%20-%20Final%2022%20janeiro.pdf>
- Alarcão, I. (1996). Ser professor reflexivo. Em I. A. (Org.), *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão* (pp. 171-189). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2001). Professor- investigador: Que sentido? Que formação? *Cadernos de Formação de Professores*, 21-30.
- Alarcão, I., & Canha, B. (2013). *Supervisão e Colaboração: uma relação para o desenvolvimento*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (1987). *Supervisão da Prática Pedagógica- Uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Alonso, L. (2004). Competências Essenciais no Currículo: que práticas na escola? Em Capachaz, Sá- Chaves, & Paixão, *Saberes básicos de todos os cidadãos no século XXI* (pp. 145-175). Lisboa: Conselho Nacional de Educação. Ministério da Educação.
- Alves, A. I. (2008). *A supervisão pedagógica: da interação à construção de identidades profissionais- estudo de caso*. s.l: Universidade Aberta. Disponível em <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/1146>
- Alves, A. P. (2013). *A supervisão pedagógica e a reflexividade docente*. Covilhã: Universidade da Beira Interior.
- Alves, C., Gonçalves, D., & Fernandes, L. (2015). *Avaliação externa das escolas do Agrupamento*. Lisboa: IGEC.
- Alves, M. G., & Azevedo, N. (2010). *Investigar em Educação: Desafios da construção de conhecimento e da formação de investigadores num campo multi - referenciado*. Óbidos: Várzea da Rainha Impressores.
- Amado, J., & Ferreira, S. (2017). A entrevista na investigação em educação. Em J. Amado, *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (pp. 209-234). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

- Amaral, C., Alves, E., Jesus, E., & Pinto, M. (2012). *Sim, a História é importante! O trabalho de fontes na perspectiva da Educação Histórica*. Porto: Porto Editora.
- Amaral, M. J., Alfredo Moreira, M., & Ribeiro, D. (1996). O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo: estratégias de supervisão. Em I. Alarcão, *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão* (pp. 89-122). Porto: Porto Editora.
- Amor, E. (2006). *Didática do Português. Fundamentos e Metodologias*. Lisboa: Texto Editores.
- Antas, M. N. (2004). A didática da História e o ensino da História. *Lusíada*, 179-192.
- Araújo, D. L. (2012). Das razões para ser professor (de português). Hoje o profissional de letras: formação constante. *Revista Letras Raras*, 724-734.
- Araújo, G. A. (2011). *Ambiente escolar: espaço de aprendizagem significativa para todos, docentes e alunos, numa perspectiva interativa*. Brasília: Universidade de Brasília. Disponível em https://bdm.unb.br/bitstream/10483/2316/1/2011_GisleineAparecidaRolimLoenertAraujo.pdf
- Ávila, R. M., Borghi, B., & Mattozzi, I. (2009). *La Educación de la Ciudadanía y la formación del profesorado. Un proyecto educativo para la "estrategia de Lisboa"*. Bologna : XX Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Balancho, M., & Coelho, F. (1996). *Motivar os aluno, Criatividade na relação pedagógica: conceitos e práticas*. Lisboa: Texto Editora.
- Barca, I. (2001). Educação Histórica: uma nova área de investigação. *Revista da Faculdade de Letras vol. 2*, 13-21.
- Barca, I., & Marques Alves, L. (2016). *Educação Histórica: Perspetivas de investigação nacional e internacional*. Porto: Centro de Investigação Transdisciplinar Cultura, Espaço e Memória.
- Barca, I., & Schimdt, M. (2009). *Educação Histórica: Investigação em Portugal e no Brasil*. Braga: Mihografe.
- Benites, S. A. (2003). O professor de português e seu discurso. Em V. Leffa, *A interação na aprendizagem das línguas* (pp. 7-26). Brasil: Universidade Católica Pelotas. Disponível em http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Livros/interacao_na_aprendizagem.pdf

- Bilória, J. F., & Metzner, A. (2013). A importância da rotina na Educação Infantil. *Revista Fafibe On-line*, 1-7.
- Bráñez, L. N. (2013). Observação em sala de aula: um processo inicial de reflexão crítica. *The ESPECIALIST*, 132- 151.
- Brito, E. C. (2010). *As diferentes faces da interculturalidade no contexto escolar- um estudo de caso*. Covilhã: Universidade da Beira Interior.
- Cadima, J., Leal, T., & Cancela, J. (2011). Interações professor-aluno nas salas de aula no 1.ºCEB: Indicadores de qualidade. *Revista Portuguesa de Educação*, 7-34.
- Caimi, F. E. (2015). O que precisa saber um professor de História? *História & Ensino*, 105-124.
- Cainelli, M. (2006). Educação Histórica: perspectivas de aprendizagem da História no Ensino Fundamental. *Educar*, pp. 57-72.
- Campos, I. I. (2016). *A motivação no processo educativo: relação entre os interesses e as aprendizagens da criança*. Porto: Escola Superior de Educação Paula Frassinetti. Disponível em <http://repositorio.esepf.pt/jspui/bitstream/20.500.11796/2283/1/tese%20final.pdf>
- Cardoso, A. M., Peixoto, A., & Serrano, M. (1996). O Movimento de Autonomia do Aluno: repercussões a nível da supervisão. Em I. A. (Org.), *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão* (pp. 63-88). Porto: Porto Editora.
- Cardoso, D. (2011). *Detetive de Palavras- Uma abordagem ao desenvolvimento da criatividade através da escrita*. Porto: Escola Superior de Educação Paula Frassinetti. Disponível em <http://repositorio.esepf.pt/handle/20.500.11796/1080>
- Carmona, A. C. (2012). *A unidade didática como estratégia de ensino integrado-dos fundamentos didatológicos aos processos de construção*. Castelo Branco: Instituto Politécnico de Castelo Branco.
- Carreira, A. L. (2017). *A articulação vertical entre ciclos como uma oportunidade de aprendizagem: dois estudos de caso*. s.l: Universidade Aberta.
- Carrilho, M. R. (2011). *Trabalho colaborativo entre professores e inovação educacional: contribuições da investigação*. Viana do Castelo: Instituto Politécnico de Viana do Castelo.
- Carvalho, A. D. (2013). A interculturalidade em educação entre a realidade e a utopia: desconstrução ética de um conceito e de uma prática. Em A. D. Carvalho,

- Interculturalidade, educação e encontro de pessoas e povos* (pp. 9-16). Porto: Edições Afrontamento.
- Carvalho, C. F. (2013). *O contributo das ideias prévias dos alunos no desenvolvimento da aprendizagem conceptual em História e em Geografia: um estudo com alunos do 3.º Ciclo do Ensino Básico*. Minho: Universidade do Minho. Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/29058>
- Castro, J. (2007). Perspetivas de alunos do ensino secundário sobre a interculturalidade e o conhecimento histórico. *Currículo Sem fronteiras*, 28-73.
- Castro, J. (2008). Consciência Histórica e interculturalidade: dos pressupostos teóricos à investigação sobre as ideias de jovens portugueses. Em I. Barca, *Estudos de consciência histórica da Europa, América, Ásia e África* (pp. 65-75). Braga: Minhografe.
- Castro, J. I. (2009). A interculturalidade como categoria da consciência histórica - um estudo com jovens portugueses. *Actas do X Congresso Internacional Galego - português de Psicopedagogia*. Braga: Minhografe.
- Chaves, I. S. (2007). *Formação, conhecimento e supervisão: contributos nas áreas de formação de professores e de outros profissionais*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Correia, A., & Chagas, M. P. (2011). *História Alegre de Portugal Ilustrada*. Lisboa: Bertrand Editora.
- Costa, A. S. (2016). *Trabalho colaborativo e articulação curricular entre o 2.º e o 3.º Ciclo do Ensino Básico*. Leiria: Instituto Politécnico de Leiria. Disponível em <https://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/1927/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Ana%20Sofia%20Machado%20Costa%20Vers%C3%A3o%20maio%202016.pdf>
- Costa, O. V. (2011). *O Jogo Didática como estratégia de aprendizagem*. Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas .
- Coutinho, C. (2005). *Percurso de Investigação em Tecnologia Educativa em Portugal- uma abordagem temática e metodológica*. Braga: Universidade do Minho.
- Coutinho, P. C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., & Vieira, A. (2009). Investigação ação: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revist Psicologia, Educação e Cultura*, 355- 379.

- CPA. (2017). *Ethical Guideline for Supervision in Psychology: Teaching, Research, Practise and Administration*. Canada: Canadian Psychology Association. Disponível em <https://cpa.ca/aboutcpa/committees/ethics/ethicalguidelinesforsupervisioninpsychology/>
- Custódio, C. d. (2013). Educação intercultural e suas complexidades: apontamentos sobre diversidade de culturas, identidades e singularidades. Em A. D. Carvalho, *Interculturalidade, educação e encontro de pessoas e povos* (pp. 89-97). Porto: Edições Afrontamento.
- David, C. M. (2001). Música e Ensino de História: uma proposta. *Conteúdos e Didática de História*, 1-16.
- Delors, J. (1996). Os quatro pilares da educação. Em UNESCO, *Relatório Educação: Um Tesouro a Descobrir* (pp. 89-102). Brasil: UNESCO.
- Dias, A. A. (2007). *A escola como espaço de socialização da cultura em direitos humanos*. Paraíba: Universidade Federal de Paraíba.
- Dias, A. P. (2007). Professor de Português. uma identidade fragmentada. Em D. G. Curricular, *Actas Conferência Internacional sobre o Ensino do Português* (pp. 121-125). Lisboa: Ministério da Educação.
- Dias, M. I. (1994). *O Inquérito por Questionário: problemas teóricos e metodologias gerais*. Porto: Universidade do Porto.
- Duarte, I. M., Figueiredo, O., & Veloso, J. (2009). *A Linguagem ao Vivo*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Educação, C. N. (2008). *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos*. Lisboa: Ministério da Educação. Disponível em http://www.cnedu.pt/content/antigo/files/1_A_Educacao.pdf
- Estanqueiro, A. (2010). *Boas Práticas na Educação. O papel dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Estrela, A. (2015). *Teoria e Prática de Observação de Classes. Uma Estratégia de Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Europe, C. O. (2018). *Quality History Education in the 21st century- Principles and Guidelines*. Estrasburgo: Council of Europe. Disponível em <https://rm.coe.int/prems-108118-gbr-2507-quality-history-education-web-21x21/16808eace7>

- Felício, H. M., & Silva, C. (2015). A Formação de professores do 1.º Ciclo do Ensino Fundamental e os contributos do projeto curricular integrado: esboço de uma parceria Brasil-Portugal. *Revista Eletrónica Pesquiseduca*, 309-331.
- Félix, N. (1998). *A História na Educação Básica*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Fermanian, J. M. (2016). *As funções da Supervisão Pedagógica : um estudo de caso sobre as perceções dos autores educativos, entre teoria e prática, dentro da escola, em Portugal e no Brasil*. Santarém: Escola Superior de Educação de Santarém. Disponível em <https://repositorio.ipsantarem.pt/bitstream/10400.15/2202/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Juliana%20Fermanian.pdf>
- Fernandes, J. M. (2010). *Prática de Ensino Supervisionado em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico*. Bragança: Escola Superior de Educação de Bragança.
- Ferreira, C. (2009). O Papel da Empatia Histórica na Compreensão do Outro. Em I. Barca, & M. Schmidt, *Educação Histórica: Investigação em Portugal e no Brasil* (pp. 115-130). Braga: Centro de Investigação em Educação do Minho.
- Ferreira, E. C. (2010). *O Uso de Audiovisuais como Recurso Didático*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Disponível em <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/55002/2/tesemesteuricoferreira000123322.pdf>
- Fino, C. N. (2001). Vygotsky e a zona de Desenvolvimento proximal: três implicações pedagógicas. *Revista Portuguesa de Educação*. Vol nº14 (pp. 273 - 291). Madeira: Universidade da Madeira.
- Freire, P. (1997). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, S. (2008). *Um olhar sobre a inclusão*. Lisboa: Revista de Educação .
- Gago, M. (2008). A Identidade e a Orientação do "Eu" e do "Nós". Em I. Barca, *Estudos de Consciência Histórica na Europa, América, Ásia e África* (pp. 55-64). Braga: Centro de Investigação em Educação do Minho.
- Germinari, G. D. (2011). *Revista HISTE. Educação histórica: A constituição de um campo de pesquisa*, pp. 54-70.
- Germinari, G. D., & Barbosa, M. (2014). Cadernos de pesquisa: Pensamento Educacional. *Educação histórica: fundamentos e pesquisa*, pp. 21-32.
- Glickman, C. D. (1985). *Supervision of Instruction. A Developmental Approach*. Boston: Allyn and Bacon.

- Goldhammer, R., Arderson, R., & Krajewski, J. (1980). *Clinical supervision: Special methods for the supervision of teachers*. New York: Holt, Rinehart & Wiston.
- Hamido, G., & Azevedo, N. (2013). Investigar em Educação: reflexões e perspectivas multidisciplinares. *Revista Interação*, 1-12.
- Heerdt, B., & de Lourdes Batista, I. (2016). Unidade didática na formação docente: natureza da ciência e a visibilidade de gênero na ciência. *Experiências em Ensino de Ciências*, 39-60.
- Latorre, A. (2003). *La investigación- Acción*. Graó: Barcelo.
- Leal, S. M. (2009). Ser professor... de Português: especificidades de formação de professores de língua materna. *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 1302-1315). Braga: Universidade do Minho.
- Leitão, V. (1976). A Unidade Didática. *Curriculum*, 19-26.
- Leite, C. (2001). Monodocência- coadjuvação . Em M. d. Educação, *Gestão Curricular no 1.º Ciclo* (pp. 45-51). Lisboa: Ministério da Educação Departamento da Educação Básica.
- Leite, C. (2012). A articulação curricular como sentido orientador dos projetos curriculares. *Educação Unisinos*, 88-93.
- Leite, C., & Pinto, C. (2015). O Trabalho colaborativo entre os professores no quotidiano escolar. Condições para a sua existência e sustentabilidade. *Educação, Sociedade & Culturas*, 69-91.
- Leite, M. V. (2013). *Articulação no Ensino Básico- Estudo de Caso*. Braga: Faculdade de Ciências Sociais.
- Libâneo, J. C. (1993). *Didática*. São Paulo: Cortez.
- Lima, J. Á., & Fialho, A. (2015). Colaboração entre Professores e Perceções da Eficácia da Escola e da Dificuldade do trabalho Docente. *Revista Portuguesa da Pedagogia*, 27-53.
- Lima, M. S. (2012). *A articulação curricular no Ensino Básico no âmbito da disciplina de inglês*. Porto: Universidade Católica Portuguesa.
- López, R. M., Martínez, P. M., & Pastor, F. S. (2017). El aula de geografia e historia, una buena herramienta para la diversidad cultural y el desarrollo de la educación y la competencia intercultural. Em G. Carrasco, *Enseñanza de la historia y competencias educativas* (pp. 191-214). Espanha: Graó.
- Loureiro, J. P. (2013). *Papel do educador e do professor do 1.º ciclo do ensino básico: Concepções dos diferentes agentes envolvidos no processo educativo*. Santarém: Escola Superior de Educação de Santarém. Disponível em

https://repositorio.ipsantarem.pt/bitstream/10400.15/1548/1/Relat%C3%B3rio%20Final_Joana%20Loureiro.pdf

- Machado, D. N., Coutinho, C., & Rosário, P. (2011). A recolha de verbalizações na análise dos processos cognitivos desenvolvidos durante a resolução de problemas. *VII Conferência Internacional de TIC na Educação*, pp. 1033-1042.
- Madke, P., Bianchi, V., & Frison, M. (2012). *Interação no espaço escolar: contribuições para a construção do conhecimento escolar*. Brasil: Departamento de Ciências da vida da Unijuí.
- Marques, A. A. (2012). *A interdisciplinaridade em sala de aula no 1.º ciclo do ensino básico*. Algarve: Escola Superior de Educação e Comunicação do Algarve. Disponível em <https://sapiencia.ualg.pt/bitstream/10400.1/3164/1/Relat%C3%B3rio%20Final%20PES.pdf>
- Martinazzo, C. J. (2013). O desafio ético para uma educação escolar intercultural. Em A. D. Carvalho, *Interculturalidade, educação e encontro de pessoas e povos* (pp. 67-74). Porto: Edições Afrontamento.
- Martins, G. d. (2007). Língua Portuguesa- Ensinar um valor, preservar uma herança. Em D. G. Curricular, *Actas Conferência Internacional sobre o Ensino do Português* (pp. 13-18). Lisboa: Ministério da Educação.
- Martins, M. d., & Bilheiro, P. (2015). A sala de aula como espaço de interação e mediação de saberes. *Encontro nacional de ensino, pesquisa e extensão*. São Paulo: Universidade Oeste Paulista.
- Martins, S. M. (2013). *O trabalho colaborativo como meio de desenvolvimento profissional de professores do projeto Fénix*. Leiria: Escola Superior de Educação e Ciências Sociais. Disponível em <https://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/1974/1/TESE%20FINAL.pdf>
- Menéres, M. A. (2017). *O Poeta faz-se aos 10 anos*. Porto: Porto Editora.
- Mesquita, E. (2013). *Competências do professor. Representações sobre a formação e a profissão*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Mesquita, E., & Pereira, A. (2015). Perceções de futuros professores sobre a dimensão pedagógica do espaço no 1.º Ciclo do Ensino Básico. *CINDU*, Universidade de Vigo.
- Mesquita, E., & Roldão, M. (2017). *Formação Inicial de Professores: A supervisão pedagógica no âmbito do processo de Bolonha*. Lisboa: Edições Sílabo.

- Mesquita, P. (2010). A investigação-ação como suporte ao desenvolvimento profissional e docente. *EDUSER*, 66-82.
- Mocura, J. M., Matos, J., Pires, M., Oliveira, M., & Alencar, T. (s.d). *A escola como espaço de interação social: uma análise a partir das vivências do PIBID no curso de pedagogia*. Brasil: Programa insitucional de Bolsa de Iniciação à Docência.
- Mosqueira, P. d. (2017). *O papel da supervisão pedagógica nos primeiros anos de prática docente no 1.º Ciclo do Ensino Básico- Estudo de caso*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus. Disponível em <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/18709/1/Patr%C3%ADciaMosqueira.pdf>
- Muniz, A. P. (1963). O Método das Unidades. *Curriculum III* (pp. 7-12). Brasil: Fundação Getulio Vargas.
- Nascimento, T. R. (2013). A formação do professor de História no Brasil: percurso histórico e periodização. *Revista História Hoje*, 265-304.
- Nóvoa, A. (2003). Sobre ser professor. *1.º Colóquio Internacional de Políticas Curriculares* (pp. 1-13). Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Nóvoa, A. (2009). *Educação 2021: Para uma História do Futuro*. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Oliveira, C. R., & Gomes, N. (2018). *Indicadores de integração de imigrantes: relatório estatístico anual*. Lisboa: Observatório de Migração. Disponível em <https://www.om.acm.gov.pt/documents/58428/383402/Relat%C3%B3rio+Estat%C3%ADstico+Anual+2018+%E2%80%93+Indicadores+de+Integra%C3%A7%C3%A3o+de+Imigrantes.pdf/00de4541-b1ad-42ed-8ce9-33056321ecdb>
- Pacheco, J. (2001). *Currículo: Teorias e Práxis*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. (2001). Monodocência- coadjuvação. Em M. d. Educação, *Gestão curricular no 1.º Ciclo* (pp. 53-59). Lisboa: Ministério da Educação Departamento da Educação Básica.
- Pais, A. P. (2008). A unidade didática como instrumento e elementos integrador de desenvolvimento de competência leitora. *Crítica da razão didática*, 66-86.
- Pais, A. P. (2011). *Fundamentos didatológicos e técnico-didáticos de desenho de unidades didáticas para área de Língua Portuguesa*. Castelo Branco: Instituto Politécnico de Castelo Branco.

- Pais, A. P. (2012). Fundamentos didatológicos para a construção de unidades curriculares integradas. *Da Investigação às Práticas II* (pp. 37-52). Castelo Branco: Instituto Politécnico de Castelo Branco.
- Pais, J. M. (1999). *Consciência Histórica e Identidade. Os Jovens Portugueses num Contexto Europeu*. Oeiras: Celta Editora.
- Penalva, C. B. (2014). *Contributos da escrita criativa na fomentação da criatividade e no gosto pela escrita e leitura*. Viana do Castelo: Instituto Politécnico de Viana do Castelo.
- Pereira, C. M. (2011). O papel da investigação na formação de educadores e professores - um estudo de caso. *Nuances: estudos sobre Educação*, 80-98.
- Peres, A. N. (2000). *Educação Intercultural: Utopia ou realidade?* Porto: Profedições.
- Peres, A. N. (2006). *Educação Intercultural e Formação de Professores*. Porto : Areal editores.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Reis, P. (2011). *Observação de aulas e avaliação do desempenho docente*. Lisboa: Conselho Científico para a Avaliação de Professores.
- Ribeiro, C. M. (2005). *Monodocência no 1.º ciclo do ensino básico: Por entre características e soluções*. Braga: Universidade do Minho. Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/51800>
- Ribeiro, J. M. (2015). *O Papel da História para (In)formar*. Coimbra: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra. Disponível em https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/11491/1/JOANA_RIBEIRO.pdf
- Ribeiro, M., & Martins, C. (s.d). *O trabalho colaborativo como promotor de desenvolvimento profissional: perspetivas de formandos e formadores do PFCM*. Bragança: Universidade do Algarve.
- Rodrigues, A., Ramos, F., Télia, P., & Perdição, R. (2017). *Organização escolar: Os Agrupamentos*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Rodrigues, B. d., & Cecilio, L. (2013). A Formação do Professor de Português: desafios para a prática. *Linguagem, Educação e Memória*, 1-10.
- Rodríguez, E. G. (2009). La escuela y la educación para la ciudadanía europea. Em R. Ávila, B. Bahghi, & I. Mattozzi, *La Educación de la Ciudadanía y la formación del profesorado. Un Proyecto educativo para la "Estrategia de Lisboa"* (pp. 49-54). Bolonha: Pàtron editore.

- Roldão, M. d. (2007). Colaborar é preciso - Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Noesis*, 25-32.
- Roldão, M. d. (2012). Supervisão, conhecimento e melhoria- Uma triangulação transformativa nas escolas? *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 7-28.
- Rüsen, J. (2001). *Razão Histórica: Fundamentos da Ciência Histórica*. Brasília: UnB.
- Santos, L., Oliveira, H., Henriques, A., & da Ponte, J. P. (2018). Relatório de Prática de Ensino Supervisionada: O contributo da Investigação na Prática de Ensino. Em C. Galvão, & J. da Ponte, *Práticas de Formação Inicial de Professores: Participantes e Dinâmica* (pp. 167-203). Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Santos, M. L. (2012). *Da Prática à Praxis: os saberes experienciais dos professores na construção do ser professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Universidade de Lisboa. Disponível em <https://core.ac.uk/download/pdf/12426807.pdf>
- Santos, R. (2012). *Ponte entre Nós. A articulação docente no 1.º Ciclo do Ensino Básico- um contributo para a aprendizagem*. Porto: Universidade Lusófona.
- Saraiva, D. A. (2002). Participação dos Professores na Escola. *Revista Millenium*.
- Schmidt, & Cainelli. (2009). *Ensinar História*. São Paulo: Scipione.
- Schmidt, M. A., & Garcia, T. (2009). Investigando para Ensinar História: Contribuições de uma Pesquisa em Colaboração. Em I. Barca, & M. Schmidt, *Educação Histórica: Investigação em Portugal e no Brasil* (pp. 29-43). Braga: Centro de Investigação em Educação do Minho.
- Severino, A. J. (2013). Interculturalidade, educação e encontro de pessoas e povos. Em A. D. Carvalho, *Interculturalidade, educação e encontro de pessoas e povos* (pp. 33-44). Porto: Edições Afrontamento.
- Silva, F., Rodrigues, M., & Botelho, F. (2013). *A investigação- ação no projeto de investigação do mestrado em Educação Pré- escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico*. Setúbal: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal. Disponível em <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/9039>
- Simões, C. M. (2013). Supervisão ou aconselhamento? Contributo para uma perspetiva contextualizada do desenvolvimento do professor. *Cadernos do GREI*.
- Soares, J. (2003). Comunicação na Sala de Aula e Ensino-Aprendizagem da Língua Portuguesa no 1.º Ciclo do Ensino Básico. *Revista Escola Moderna*, 15-21.
- Sousa, Â. S. (2011). *Trabalho colaborativo entre professores em torno do desenvolvimento do Sentido de Número*. Lisboa: Instituto Politécnico de

Educação de Lisboa. Disponível em https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/TrabalhoDocenteEFormacao_Vol_IV.pdf

- Tafoi, B. (2011). O papel da supervisão na mudança das práticas pedagógicas. *Interações*, 38-55.
- Tavares, A., Alvim, B., Azevedo, D., & Santos, H. (2012). *A Transdisciplinaridade na unidade didática*. Vila Nova de Gaia: Instituto Piaget.
- Teixeira, M., Silva, I., & Santos, L. (2011). *Novos Desafios no Ensino do Português*. Santarém: Escola Superior de Educação de Santarém. Disponível em <https://repositorio.ipsantarem.pt/bitstream/10400.15/689/1/novosdesafiose nsinoportugues.pdf>
- Trindade, R. (2009). Reconhecer os alunos para reinventar a escola. *Educação e Pesquisa*, 265-285.
- Tripp, D. (2005). Pesquisa- ação: uma introdução metodológica . *Educação e Pesquisa*, 443-466.
- Tuckman, B. (2012). *Manual de Investigação em Educação: Metodologia para conceber e realizar o processo de Investigação Científica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Varela, B. L. (2013). *O currículo e o desenvolvimento curricular: concepções, práxis, tendências*. Cabo Verde: Edições UNICV.
- Vieira, F. (1993). *Supervisão- Uma Prática Reflexiva de Formação de Professores*. Porto: Edições ASA.
- Vieira, F. (2006). Formação reflexiva de professores e pedagogia para a autonomia: para a constituição de um quadro ético e conceptual da supervisão pedagógica. Em F. Vieira, M. Moreira, I. Barbosa, M. Paiva, & I. Fernandes , *No caleidoscópio da supervisão: imagens da formação e da pedagogia* (pp. 15-44). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa.

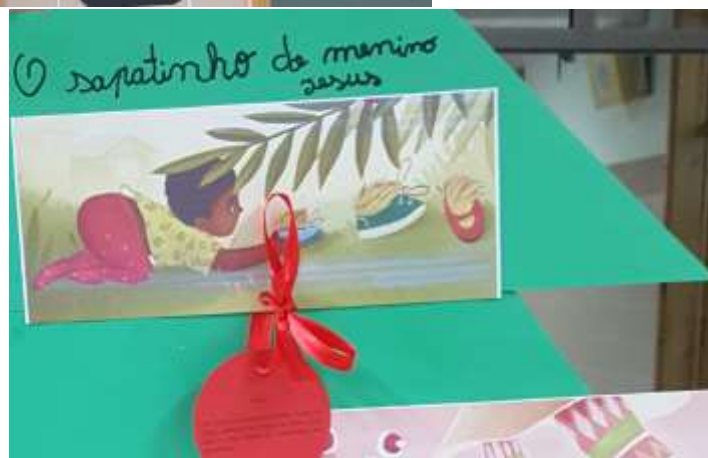
NORMATIVOS LEGAIS E OUTROS DOCUMENTOS

- Básica, D. d. (1991). *Organização Curricular e Programas: História e Geografia de Portugal*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Buescu, H., Morais, J., Regina Rocha, M., & Magalhães, V. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho de 2018. Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva. Ministério da Educação.
- Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto de 2001. Aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico. Ministério da Educação.
- Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro de 2008. Define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos setores público, particular e cooperativo. Ministério da Educação.
- Decreto-Lei n.º 137/2012 de 2 de julho de 2012. Procede à segunda alteração do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, que aprova o regime jurídico de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário e secundário. Ministério da Educação.
- Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho de 2018. Estabelece o currículo dos ensinos básicos e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens. Ministério da Educação.
- Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio de 2014. Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário. Ministério da Educação.
- Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto de 2001. Aprova o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário. Ministério da Educação.
- Decreto-Lei n.º 42/2005 de 22 de fevereiro de 2005. Aprova os princípios reguladores de instrumentos para a criação do espaço europeu de ensino superior. Ministério da Educação.
- DGE. (2018). *Aprendizagens Essenciais- História e Geografia de Portugal*. Lisboa: DGE.

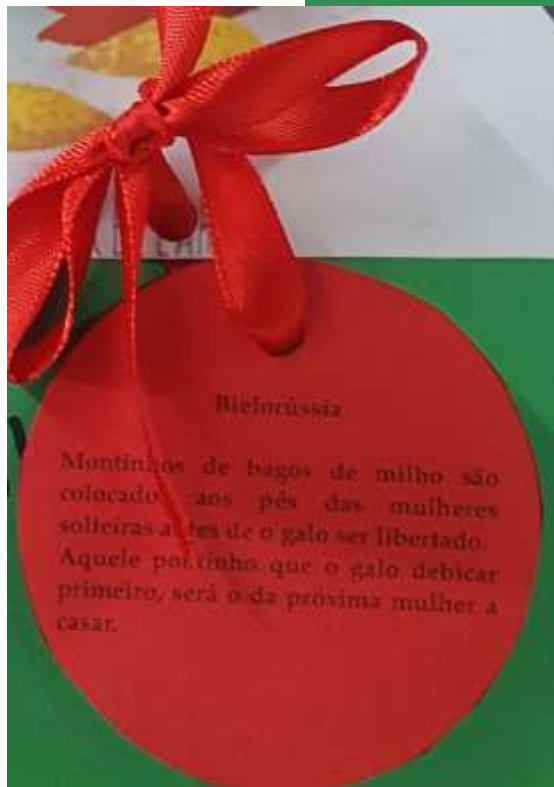
- DGE. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação.
- DGE. (2018). *Aprendizagens Essenciais de Português*. Lisboa: Direção Geral da Educação.
- Geral, C. (2015). *Plano de Melhoria do Agrupamento 2015 - 2019*. Vila Nova de Gaia. Agrupamento X.
- Geral, C. (2015). *Projeto Educativo 2015 - 2017*. Vila Nova de Gaia: Agrupamento de Escolas X.
- Geral, C. (2018). *Plano Anual de Atividades 2018 - 2019*. Vila Nova de Gaia: Agrupamento de Escolas x

APÊNDICES

Apêndice A- Árvore de Natal construída a partir de postais



O mistério da mulher que irá casar.



Apêndice B- Atividade retrato à Andy Warhol



Apêndice C- Evidências da Semana da Poesia





Apêndice D- Evidências do Sarau



Apêndice E- Unidade Didática "Mas que grande bicharada!"

Mas que grande bicharada!



UNIDADE DIDÁTICA – 1ºCEB
Ana Rita Mendes Meireles
maio, 2019

PORTUGUÊS

Oralidade

Descrição

- Identifica elementos paratextuais e estabelece ligações entre eles.
- Descreve ilustrações

Apreciação crítica

- Aprecia criticamente um produto do seu trabalho.

Leitura

Compreensão do texto

- Responde a perguntas do texto
- Situa informação no texto
- Justifica as respostas com elementos do texto

Leitura expressiva

- Lê com diferentes ritmos e orientações

Escrita

Escrita lúdica e expressiva

- Cria novas palavras (pseudopalavras)

ESTUDO DO MEIO - Bloco 3: À Descoberta do Ambiente Natural

Os seres vivos do seu ambiente

- Observar e identificar alguns animais mais comuns existentes no ambiente próximo:
 - Animais selvagens e animais doméstico.

Diferentes ambientes onde vivem os animais

MATEMÁTICA - Organização e tratamento de dados (OTD1)

Representação de conjuntos

1. Representar conjuntos e elementos:
 1. Representar graficamente conjuntos disjuntos e os respetivos elementos em diagramas de Venn.

Representação de dados

2. Recolher e representar conjunto de dados:
 2. Recolher e registar dados utilizando pictogramas.

EDUCAÇÃO ARTÍSTICA – Artes visuais

Experimentação e criação: recortes e colagens.

Organização da sala

4 grupos



Textos

“Porque é que os animais não conduzem?” de Pedro Seromenho

“A arca de não é” de Miguel Neto

Atividades

- À descoberta da ilustração
- Leitura e exploração de textos
 - Esquema-síntese
 - Leitura com diferentes ritmos e orientações
- Diagrama de Venn: animais domésticos e animais selvagens
- Criação de um animal que não é (pseudopalavras)
- Votação do animal preferido – pictograma

Materiais/ Recursos

- Puzzle
- Booktrailer “Porque é que os animais não conduzem?”
- Fantocheiro e figuras
- Folha de registo – compreensão do texto
- Etiquetas com características de animais
- Vídeo “Animais selvagens e animais domésticos
- Diagrama de Venn
- Cartão do animal
- Instrumental
- O meu animal inventado – folha de registo
- Pictograma

Mas que grande bicharada!		
Professora Estagiária: Ana Rita Meireles	Professora Cooperante: Fernanda Heleno	Professoras Orientadoras: Maria Elisa Sousa Susana Sá
Turma: 1º ano	Nº de alunos: 18 alunos	Data: 20/05/2019

Percurso de aprendizagem
<p>Rotina de entrada;</p> <p>Formação dos grupos: a constituição dos grupos está organizada de acordo com cores. Os alunos dirigem-se ao fundo da sala, procuram o seu nome nos cartões de cor e depois sentam-se na mesa que tenha o cartão de cor correspondente. A professora explica que os alunos devem eleger quem será o porta-voz do grupo e o silenciador.</p> <p>À descoberta da ilustração:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Em cima de cada mesa, os alunos encontram uma peça de puzzle com o seu nome; - Seleção da peça do puzzle pelo aluno; - Construção do puzzle em grande grupo: <ul style="list-style-type: none"> • À vez, os alunos dirigem-se ao quadro e colam as peças no sítio correto, sob orientação da professora; - Descrição da ilustração segundo alguns tópicos: <ul style="list-style-type: none"> • Elementos presentes na ilustração; • O que parece que está a acontecer; <p>Mini sessão de cinema:</p>



- A professora baixa os estores para criar ambiente na sala;
- Visualização do Booktrailer “Porque é que os animais não conduzem?” de Pedro Seromenho(<https://www.youtube.com/watch?v=3XHdVwMs-QA&t=1s>);



- Diálogo entre professor e alunos com tópicos de orientação:
 - Pergunta que a menina faz;
 - Animais que apareceram no vídeo;
 - O que estavam a fazer;
 - Possíveis motivos que façam com que esses animais não possam conduzir.

“Porque é que os animais não conduzem?” -Leitura e compreensão do texto:

- Leitura do texto:
 - Diante dos alunos, encontra-se um fantocheiro em cima da mesa;
 - Dinamização de um teatro de figuras: uma professora manipula as personagens à medida que outra faz a leitura da história acompanhada de música e onomatopeias;
- Entrega de uma folha de registo a cada aluno;
- Diálogo entre professor e aluno com base nos seguintes tópicos de compreensão:
 - Levantamento dos animais presentes na obra;
 - Ordenação de algumas personagens de acordo com a sequência da obra;
 - Motivo pelo qual não conduzem e suas características envolvidas nessa condição.
- Em paralelo à compreensão do texto, a professora cola no quadro algumas personagens;

- Um aluno, à vez, dirige-se ao quadro e ordena as personagens de acordo com a sequência da história (seleção do aluno através da roleta virtual);
- A professora cola no quadro etiquetas com algumas características dos animais;
- O aluno dirige-se ao quadro e coloca a etiqueta com a característica por baixo do animal correspondente;
- Em simultâneo à compreensão do texto, os alunos preenchem a folha de registo que contempla os seguintes tópicos:
 - Identificação dos animais da história;
 - Ordenação dos animais (através da sua numeração);
 - Correspondência entre o animal e a sua característica de acordo com o texto.

Leitura expressiva:

- A professora explica que a partir desta obra, os alunos vão criar um audiolivro através da leitura expressiva da história, assim como a manipulação das figuras (teatro de figuras);
- Preparação para a leitura:
- A professora projeta no quadro algumas partes do texto correspondentes à chita, à tartaruga, ao pirilampo e à preguiça;
 - Em grande grupo, os alunos experimentam ler a parte do texto indicada de acordo com a característica associada ao animal;
 - Num momento seguinte, experimentam ler em grupos, só as meninas, em pares e assim sucessivamente;
 - Entrega de uma parte do texto a cada grupo:
 - Grupo A: Girafa + Papagaio;

- Grupo B: Tubarão + Peru;
- Grupo C: Touro + Toupeira;
- Grupo D: Polvo + Caranguejo.

- Cada grupo recebe uma forma diferente de ler (ex: uma criança lê “A girafa não conduz...” e só os meninos em coro leem a parte seguinte);

- Apresentação das leituras à turma e gravação;

- Audição das apresentações gravadas e diálogo sobre o que foi ouvido.

Nota: Este trabalho de leituras e ensaio do teatro continuará a ser feito fora da unidade didática.

Animais domésticos vs animais selvagens:

- Visualização de um vídeo sobre os animais selvagens e animais domésticos;

- A professora questiona os alunos de acordo com alguns tópicos:

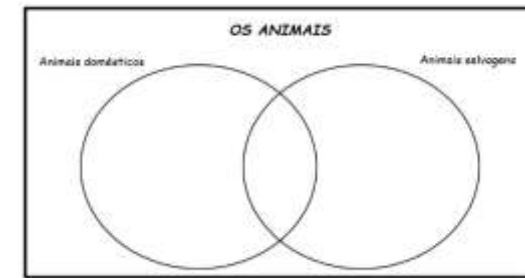
- Identificação do tipo de animais;
- O que são animais selvagens e exemplos;
- O que são animais domésticos e exemplos.

- A professora cola no quadro algumas figuras do teatro, nomeadamente a chita, tartaruga, preguiça, peru, touro, girafa; papagaio e cobra e uma cartolina com o diagrama de Venn;



- Exploração do diagrama de Venn:

- Elementos presentes;
- Interseção – para que serve;
- O que colocar em cada círculo.

- Em grande grupo, os alunos tentam organizar os animais no diagrama de Venn;
- Leitura e interpretação do diagrama:
 - Quais são os animais domésticos;
 - Quais são os animais selvagens;
 - Quais são os animais que são selvagens, mas que em outros países se tornaram domésticos (cobra e papagaio).
- Entrega de uma folha de registo com o diagrama de Venn;
- Preenchimento do diagrama pelos alunos.



Mas que grande bicharada!		
Professora Estagiária: Ana Rita Meireles	Professora Cooperante: Fernanda Heleno	Professoras Orientadoras: Maria Elisa Sousa Susana Sá
Turma: 1ºano	Nº de alunos: 18 alunos	Data: 21/05/2019 (manhã)

Percurso de aprendizagem	
<p>Rotina de entrada; Nota: A organização da turma mantém-se.</p> <p>Apresentação do livro “A Arca de não é”:</p> <ul style="list-style-type: none"> - A professora apresenta o livro à medida que vai projetando imagens do mesmo; - Capa: <ul style="list-style-type: none"> • Identificação do autor, ilustrador e título da obra pelos alunos; • Exploração do título; • Descrição da ilustração; • Possíveis relações entre o título e a ilustração. <p>“A Arca de não é” - Leitura e compreensão do texto:</p> <ul style="list-style-type: none"> - A professora lê excertos do texto referentes a alguns animais acompanhados das suas ilustrações e de um instrumental; 	 

Excertos: Abelhurso; Elefanhoto; Pinguru;

- Diálogo entre professor e aluno com base nos seguintes tópicos de compreensão:

- Nome do animal formado (ex: abelhurso);
- Que animais deram origem a esse animal que não existe (ex: abelha + urso);
- Características desse animal;
- Identificação das características que pertencem a cada animal combinado.

- Construção de um esquema em grande grupo que contempla as características do animal inventado (simultâneo à compreensão do texto);

- Entrega de um esquema semelhante aos alunos;
- Preenchimento do esquema pelos alunos.

Inventa o teu animal – Escrita de pseudopalavras

Preparação para a escrita:

- A professora escreve no quadro o nome dos animais trabalhados anteriormente, assim como o nome dos animais que deram a sua origem (ex: Abelha + Urso = Abelhurso);

- À vez, os alunos dirigem-se ao quadro e identificam o número de sílabas presentes em cada nome, separando-as com um traço;

- Os alunos identificam que parte da palavra do nome dos animais foi usada para a criação da pseudopalavras rodeando com uma cor (ex: abelha - os alunos rodeiam a azul “abelh”; urso - os alunos rodeiam a vermelho “urso”);

- Os alunos registam o exemplo e fazem o mesmo para os outros animais;

- Entrega de um esquema a cada aluno;

- Os alunos observam e identificam o que lá está;

- Cada par escolhe dois animais de que goste e faz o mesmo exercício que anteriormente (sílabas);
- O par tenta criar um novo animal (pseudopalavra), identificando que partes das palavras dos animais usou (ex: tartaruga + cavalo = tartavalo);
- Criação do animal inventado pelo par (ilustração);
- Apresentação dos “Animais que não são” à turma.

Nota: Pretende-se que, fora da unidade didática, os alunos criem o seu animal inventado com recortes de outros animais. Essa montagem dos animais será feita em tela que será integrada na exposição do sarau. Paralelamente, será construído um BI do “Animal que não é” cujos tópicos são: nome; o que faz; onde vive; o que come; de que gosta.

Pictograma

- A professora cola no quadro uma cartolina com um pictograma por preencher;
 - Exploração dos elementos do pictograma em grande grupo:
 - Título;
 - Legenda;
 - Quanto é que vale cada patinha;
 - O que significa pictograma.
 - Entrega de uma patinha a cada aluno;
- Construção do pictograma em grande grupo:
- À vez, os alunos dirigem-se ao quadro e votam no animal que mais gostaram da história (3 hipóteses);



- Entrega de um pictograma semipreenchido aos alunos;
- Preenchimento do pictograma pelos alunos;
- A professora faz algumas questões aos alunos sobre o pictograma:
 - Qual foi o animal mais votado?
 - Qual foi o animal menos votado?
 - Quantas pessoas responderam ao pictograma?
 - Há algum animal que tenha o mesmo número de votos?
 - Qual é a diferença de votos entre o menos votado e o mais votado?
 - Cria uma questão para apresentar aos colegas (em grupos).
- Os alunos fazem o registo das respostas à medida que se vai explorando o pictograma em grande grupo.

Apêndice F- Unidade Didática "Sim ou não? Mas que grande indecisão!"



Sim ou não? Mas que grande indecisão!

UNIDADE DIDÁTICA 5 –
PORTUGUÊS DO 2º CEB
ANA RITA MEIRELES
MAIO, 2019

Ana Mendes

Domínios - REVER

Oralidade

Retenção de informação

- Escuta para cumprir instruções.

Descrição

- Identifica elementos paratextuais e estabelece ligações entre eles.
- Descreve ilustrações

Apreciação crítica

- Aprecia criticamente um produto do seu trabalho.

Produção de discurso:

- Apresenta trabalhos relacionados com um determinado tema.

Leitura

Compreensão do texto

- Responde a perguntas do texto
- Situa informação no texto
- Justifica as respostas com elementos do texto
- Relaciona o texto com as vivências pessoais

Leitura expressiva

- Lê com diferentes entoações

Escrita

Escrita lúdica e expressiva

- Escreve à maneira do autor

Organização da sala de aula

6 grupos de 4 elementos cada

Textos

Biografias de Cecília Meireles

“Ou isto ou aquilo” de Cecília Meireles musicado por Lena d’água

“Sim ou Não?” de Luísa Ducla Soares

Atividades

- À descoberta de Cecília Meireles
 - Pesquisas
 - Apresentações
- Leitura e exploração de textos poéticos
 - Esquema-síntese
 - Leitura com diferentes emoções/ intenções
- Escrever à maneira de

Materiais/ Recursos

- Fotografias – semana da poesia
- Roleta dos autores
- Caricatura de Cecília Meireles
- Telemóvel
- Biografias/ textos sobre Cecília Meireles
- Guiões de instruções
- Envelopes de cor
- Cromo de Cecília Meireles
- Esquema de compreensão
- Etiquetas com diferentes modos de ler
- Instrumental
- Retalhos de cartolina
- Pannel de quadras

Sim ou não? Mas que grande indecisão!

Professora Estagiária: Ana Rita Meireles	Professora Cooperante: Carla Rema	Professora Orientadora: Maria Elisa Sousa
Turma: 6ºano	Nº de alunos: 24 alunos	Data: 7/05/2019 (100')

Percurso de aprendizagem

Rotina de entrada;

Formação dos grupos: a constituição dos grupos está organizada de acordo com cores. Os alunos dirigem-se ao fundo da sala, procuram o seu nome nos cartões de cor e depois sentam-se na mesa que tenha o cartão de cor correspondente. A professora explica que os alunos devem eleger quem será o porta-voz do grupo, o silenciador, o gestor do tempo e o orientador.

Projeção de fotografias à volta da semana da poesia:

- Diálogo entre professor e aluno:

- Estas fotografias fazem lembrar-vos algo? O que aconteceu nessa semana? Que atividades fizemos? O que havia na feira? E nesta roleta? Que autores estavam na roleta?
- A professora projeta a caricatura de Cecília Meireles;
- A quem pertence esta caricatura? Qual é o nome que estava escrito na roleta?
- A professora leva a roleta para a sala de aula e mostra aos alunos.



À descoberta de Cecília Meireles:

- A professora explica que nesta aula os alunos irão pesquisar informações sobre Cecília Meireles e que cada grupo terá uma tarefa diferente;
- A professora explica, também, que cada grupo terá um computador/tablet e que nos mesmos encontrarão um guião para a concretização de tarefas;
- Tipo de pesquisas:
 - Livros/obras;
 - Poemas;
 - Citações;
 - Notas biográficas.
- Os alunos abrem o envelope e identificam o que lá está;
- Leitura do guião pelos alunos;
- Tópicos – base do guião:
 - Instruções para aceder aos sites para pesquisa;
 - Tipo de informação que cada grupo deve pesquisar;
 - Instruções para ler as informações;
 - Instruções para a seleção do material;
 - Instruções para o registo;
 - Instruções para a apresentação oral.
- Os grupos seguem os passos apontados no guião e realizam as atividades enquanto a professora vai passando pelos grupos;
- Apresentação oral das informações recolhidas pelos alunos.

Um cromo para Cecília Meireles:

- A professora explica aos alunos que no fundo da sala encontram vários envelopes numerados que contém um conjunto de materiais;
- O porta-voz de cada grupo levanta-se e vai à estação buscar o envelope 1;
- Os alunos abrem o envelope e observam e identificam o que lá está;
- Projeção do cromo no quadro;
- Diálogo com os alunos:
 - Levantamento e indicação das informações pedidas no cromo;
- Os alunos dirigem-se ao computador e preenchem o cromo;
- Preenchimento do cromo em tamanho pequeno pelos alunos.



Retrato de _____

Data de nascimento: _____



Formação: _____

Profissão(s): _____

Algumas obras: _____

Data de falecimento: _____

<i>Sim ou não? Mas que grande indecisão!</i>		
Professora Estagiária: Ana Rita Meireles	Professora Cooperante: Carla Rema	Professora Orientadora: Maria Elisa Sousa
Turma: 6ºano	Nº de alunos: 24 alunos	Data: 7/05/2019 (100')

Percurso de aprendizagem	
<p>Rotina de entrada; Organização da sala: 6 grupos de 4 elementos cada.</p> <p>Apresentação do livro “Ou Isto ou Aquilo”:</p> <ul style="list-style-type: none"> - A professora apresenta o livro e à medida que o vai apresentando projeta algumas imagens; - Capa: <ul style="list-style-type: none"> • Identificação do autor, ilustrador, editora e título por parte dos alunos; • Descrição da ilustração. -Contracapa: <ul style="list-style-type: none"> • Leitura pela professora dos textos; • Os alunos identificam que tipo de informações estão presentes na contracapa. - A professora abre o livro e folheia, mostrando algumas das suas ilustrações; - Leitura pela professora de um ou dois poemas; 	 

“Ou Isto ou Aquilo” - Leitura e compreensão do poema:

- Leitura do poema “Ou Isto ou Aquilo”;
- Entrega do poema aos alunos;
- Diálogo entre professor e aluno com base nos seguintes tópicos de compreensão:
 - Palavra que nos remete para uma escolha/ palavra que se repete ao longo do poema (ex: “ou”);
 - O que é que essa palavra indica;
 - Oposições existentes no poema (ex: “chuva/sol”);
 - Sentimentos/ inquietações do sujeito poético (ex: “É uma grande pena que não se possa/estar ao mesmo tempo nos dois lugares!”)
- Os alunos situam, sublinham e leem no texto as informações pedidas;
- Os alunos experimentam ler alguns versos de acordo com a ideia que transmitem como auxílio para a compreensão do texto;
 - A professora cola no quadro um esquema de compreensão do texto, assim como algumas etiquetas soltas;
 - Construção do esquema de compreensão do texto: as etiquetas são coladas nos locais corretos;
 - Os alunos deslocam-se até à estação e retiram o envelope 2;
 - Os alunos abrem o envelope e encontram um exemplar do texto para colarem na caderneta dos autores juntamente com o cromo de Cecília Meireles e um esquema semipreenchido;
 - Preenchimento do esquema pelos alunos.

Leitura expressiva:

Preparação para a leitura:

- Os alunos experimentam ler o 1.º e o 2.º dísticos de diferentes modos:

- Ler como se estivesse confuso;
- Ler como se estivesse indeciso;
- Ler como se estivesse aborrecido.

- A professora explica que cada grupo irá ficar responsável por treinar um dístico do poema e lerá com diferentes intenções/emoções;

- Os alunos vão até à estação buscar o envelope seguinte e encontram dois dísticos do poema e três tiras que indicam o modo como os poderão ler;

- Em grupos, experimentam ler dos modos que lhes são indicados e selecionam como querem apresentar à turma a sua leitura;

- Apresentação das leituras à turma e gravação;

- Audição das apresentações gravadas e diálogo sobre o que ouvem.

Ler como se estivessem muito lentos

Ler como se estivessem tristes

Ler como se estivessem contentes

Ler como se estivessem a ri

Ler como se estivessem com saudades

Sim ou não? Mas que grande indecisão!

Professora Estagiária: Ana Rita Meireles	Professora Cooperante: Carla Rema	Professora Orientadora: Maria Elisa Sousa
Turma: 6ºano	Nº de alunos: 24 alunos	Data: 8/05/2019 (50')

Percurso de aprendizagem

Rotina de entrada.

Nota: A organização da turma mantém-se.

Apresentação do livro “Poemas da Mentira e da Verdade” de Luísa Ducla Soares:

- A professora apresenta o livro à medida que vai projetando imagens do mesmo;
- Capa:
 - Identificação do autor, ilustrador e título da obra;
 - Descrição da ilustração;
 - Possíveis relações existentes entre o título e a ilustração.



“Sim ou Não?” - Leitura e compreensão do poema:

- Leitura do poema pela professora

- Os alunos dirigem-se à estação e recolhem o envelope 4 que contém exemplares do poema;
- Diálogo entre professor e aluno com base nos seguintes tópicos de compreensão:
 - Ligação com o poema anterior;
 - Palavras que se repetem ao longo do poema;
 - Palavra que nos remete para uma escolha;
 - Necessidades de escolhas existentes no poema (ex: “fico com fome/como feijão”);
 - Para o que nos remete cada escolha;
 - Sentimentos causados no sujeito poético (ex: “O que hei de fazer? / Mas que indecisão!”);
 - Que escolhas faria neste poema?
 - Que indecisões tenho? Quem me ajuda a decidir?
 - Ligação entre o título do poema e o seu conteúdo;
- À medida que se faz a compreensão do texto poético os alunos relacionam o poema com o título do livro:
 - Em que parte do livro se insere o poema?

Escrever à maneira de Luísa Ducla Soares:

Preparação para a escrita:

- A professora projeta no quadro uma quadra do poema, como por exemplo “Sim, não/ sim, não.../Ou fico com fome/ou como feijão.”;
- A professora revê a estrutura do poema com os alunos:
 - Palavras que se repetem em cada quadra;

Sim, não.
Sim, não.

Sim, não.
Sim, não.

Sim, não.
Sim, não.

Sim, não.
Sim, não.

- Levantamento dos opostos mencionados no poema;
- O último verso rima com o segundo verso (ex: não/ -ão -);
- A professora regista no quadro – chuva de ideias:
 - Verbos e situações que se opõem/ não se pode fazer ao mesmo tempo;
 - Palavras que rimam com a palavra “não”;
- A professora regista no quadro palavras que rimam com não – chuva de ideias;
- Cada grupo recebe uma folha já com a estrutura do poema (ex: Sim, não, /sim, não.../ Ou _____/
ou _____.);
- Os grupos registam na folha várias hipóteses de quadras;
- Seleção de uma das quadras escritas por cada grupo;
- Os alunos vão à estação, recolhem um retalho de cartolina e preenchem-na com a sua quadra selecionada;
- Colagem das quadras num painel intitulado **Sim ou Não?**;
- Leitura das quadras pelos alunos acompanhada pelo instrumental.

Apêndice G- Exemplo de guião de instruções

Guião da atividade – À descoberta de Cecília Meireles

- 1) Selecciona o tópico que vais pesquisar sobre Cecília Meireles:
 - a) Capas de livros
 - b) Poemas
 - c) Citações
 - d) Notas biográficas
- 2) Acede à internet e escreve na barra de pesquisa: Global Editora.
- 3) Carrega na primeira ligação

Global Editora - A Casa da Literatura Brasileira e Portuguesa
<http://globaleditora.com.br>
E-mail: [Autores](mailto:Autores@globaleditora.com.br) Espaço do professor | Blog | Lista de preços | Onde encontrar | Contato | ©
COPYRIGHT 2015. GRUPO EDITORIAL GLOBAL

- 4) Após a página da internet estar aberta, clica em **Livros** na barra em cima.



- 5) Selecciona a opção **Literatura Brasileira** em **Catálogos** e, de seguida, carrega em **Cecília Meireles** na coleção do catálogo.



- 6) Observa o conjunto de obras de Cecília Meireles.
- 7) Selecciona 4 a 5 livros e regista no caderno os títulos.
- 8) Carrega com o rato em cima dos livros que seleccionaste e lê as sinopses.
- 9) Regista no teu caderno, por palavras tuas, algumas notas importantes sobre cada livro seleccionado.
- 10) Preparação para a apresentação oral:
 - a) Carrega com o botão direito do rato em cima da capa de cada livro que seleccionaste e guarda a imagem no ambiente de trabalho.
 - b) Abre um documento *Word* e insere as imagens.
 - c) Guarda o documento com o nome "Livros de Cecília Meireles" numa **pen**.
(nota: pede auxílio à professora para guardar o trabalho na **pen**.)
- 11) Apresentação oral:
 - a) Abre o documento no computador da sala para a turma.
 - b) Lê os títulos dos livros que seleccionaste para os teus colegas e explica por palavras tuas alguma característica/ curiosidade em relação aos mesmos de acordo com as suas sinopses.



Apêndice H- Unidade Didática "Viajar, viajar para riquezas encontrar"



*Viajar, viajar para riquezas
encontrar*

UNIDADE DIDÁTICA 4 – HISTÓRIA E
GEOGRAFIA DE PORTUGAL

Ana Rita Mendes Meireles
março, 2019

Viajar, viajar para riquezas encontrar

Materiais/ Recursos

Fontes escritas/iconográficas/documentários

- Música D. Manuel I
- D. Manuel I: O Apogeu do Império
- Personalidade Vasco da Gama
- Partida de Vasco da Gama até à Índia
- Reconstituição da partida de Vasco da Gama até à Índia e os velhos do Restelo
- A descoberta do caminho para a Índia
- Audiolivro “Brasil, a terra de Vera Cruz
- A Viagem de Cabral
- Personalidade Pedro Álvares Cabral
- A descoberta do Brasil
- Viagem de Álvares Cabral
- O desembarque em Porto Seguro
- O achamento do Brasil

Atividades

- Exploração e análise de documentos escritos, iconográficos e documentários
- Registo das ideias principais
- Preenchimento do diário de navegador
- Debate

Professora Estagiária: Ana Rita Meireles		Orientadora Cooperante: Cristina Silva		Orientadora Supervisora: Cristina Maia	
Ano/Turma: 5º ano		Alunos: 23 Alunos		Tempo: 50'	Data: 12/03/2019
<i>Viajar, viajar para riquezas encontrar</i> Unidade Didática Aula 1					
Domínio C: Portugal do século XIII ao século XVII Subdomínio C2: Portugal nos séculos XV e XVI					
Conteúdos		Metas		Aprendizagens Essenciais	
<ul style="list-style-type: none"> A chegada à Índia 		3. Conhecer e compreender as grandes viagens transatlânticas dos povos peninsulares. 3.1 Explicar a importância da viagem de Vasco da Gama de 1498		Portugal nos séculos XV e XVI <ul style="list-style-type: none"> Referir o contributo das grandes viagens para o conhecimento de novas terras, nomeadamente as de Vasco da Gama. 	
<p>Fundamentação: O trabalho a ser desenvolvido na aula será feito em grande grupo. As fontes são exploradas, num primeiro momento, oralmente seguido de um registo em grande grupo das mesmas.</p> <p>Organização da sala de aula: A organização da sala de aula será de modo tradicional, valorizando o trabalho em grande grupo.</p>					
Percurso de Aula					

Estratégias de Aprendizagem		Tempo	Materiais e Recursos
Momento Inicial	<p>Rotina de entrada;</p> <p>A aula inicia-se com a audição da música “D. Manuel I” de Tozé Brito que explora o reinado de D. Manuel I, assim como a importância das descobertas portuguesas remetendo para nomes importantes, tais como Pedro Álvares Cabral e Vasco da Gama (cf. Anexo A). Após os alunos ouvirem a música, a professora regista algumas palavras – chave que lhes tenham chamado à atenção. Depois de fazer um brainstorming no quadro, é revelado o assunto que iremos trabalhar hoje.</p>	5’	Música “D. Manuel I”
Desenvolvimento	<p>Uma vez que a música remete para o reinado de D. Manuel I, é importante fazer uma breve contextualização que indique aos alunos quem foi D. Manuel I, assim como identificar o seu objetivo. Neste sentido, a professora apresenta o documento 1 “D. Manuel I: O Apogeu do Império” e explora oralmente o doc. (cf. Anexo B).</p> <p>Em seguida, vamos descobrir quem foi Vasco da Gama, uma personalidade tão forte na expansão marítima. Neste sentido, a professora lê o documento 2 “Personalidade Vasco da Gama” (cf. Anexo C) e mostra um retrato seu (doc.3). Depois da leitura do documento, os alunos preenchem o seu diário de viagem nomeadamente na parte “O nosso capitão desta viagem”. É importante referir que este diário de viagem irá ser construído ao longo da sessão, na 1ª pessoa, com o intuito dos próprios alunos entrarem na viagem e registarem os momentos importantes da mesma. Depois dos alunos preencherem este ponto no seu diário, é altura de perceberem como é que foi a partida de Vasco da Gama</p>	40’	Fontes PPT Diário de Viagem

--

	<p>(qual a sua frota e quando partiu) (cf. Anexo D). Posto isto, os alunos vão explorar se, efetivamente, a população estava toda de acordo com a partida das naus para o mundo desconhecido. Assim sendo, procede-se à exploração dos documentos 5 e 6 que mostra o outro lado daqueles que não concordavam com tal decisão do reino (cf. Anexo E).</p> <p>Após cada exploração oral das fontes, procedemos ao registo no nosso diário de viagem até chegarmos à própria viagem de Vasco da Gama onde embarcamos na aventura de navegar pelo desconhecido. Assim sendo, a professora coloca um vídeo construído pela mesma com base num excerto da obra de Maria Cândido Proença “ A Descoberta do Caminho para a Índia” (cf. Anexo F).</p>		
Consolidação	<p>Jogo do verdadeiro e falso: a professora coloca no ppt algumas afirmações trabalhadas em aula. Os alunos devem indicar se são verdadeiras ou falsas através de um cartão identificativo, isto é, se são verdadeiras, os alunos devem levantar o cartão verde. Se são falsas, devem levantar o cartão vermelho.</p> <p>As afirmações falsas são corrigidas oralmente pelo grupo.</p>	5'	Cartões verdes e vermelhos
Avaliação	<p>Levantamento de ideias prévias;</p> <p>Formativa;</p> <p>Observação direta</p>		

Professora Estagiária: Ana Rita Meireles		Orientadora Cooperante: Cristina Silva		Orientadora Supervisora: Cristina Maia	
Ano/Turma: 5º ano		Alunos: 23 Alunos		Tempo: 50'	Data: 14/03/2019
<i>Viajar, viajar para riquezas encontrar</i> Unidade Didática Aula 2					
Domínio C: Portugal do século XIII ao século XVII Subdomínio C2: Portugal nos séculos XV e XVI					
Conteúdos		Metas		Aprendizagens Essenciais	
<ul style="list-style-type: none"> A chegada ao Brasil 		<p>3. Conhecer e compreender as grandes viagens transatlânticas dos povos peninsulares.</p> <p>3.4 Referir a possível intencionalidade ou o acaso da descoberta do Brasil em 1500.</p>		<p>Portugal nos séculos XV e XVI</p> <ul style="list-style-type: none"> Referir o contributo das grandes viagens para o conhecimento de novas terras, nomeadamente as de Pedro Álvares Cabral. 	
<p>Fundamentação: O trabalho a ser desenvolvido na aula será feito em grande grupo. As fontes são exploradas, num primeiro momento, oralmente seguido de um registo em grande grupo das mesmas.</p> <p>Organização da sala de aula: A organização da sala de aula será de modo tradicional, valorizando o trabalho conjunto.</p>					
Percurso de Aula					

Estratégias de Aprendizagem		Tempo	Materiais e Recursos
Momento Inicial	<p>Rotina de entrada;</p> <p>A aula inicia-se com a audição da abertura do audiolivro “Brasil, a Terra de Vera Cruz” que nos indica o sucesso da viagem de Vasco da Gama, mas também da necessidade do rei D. Manuel I se apoderar do comércio do Oriente e, pelo tal, enviar uma nova armada até à Índia.</p> <p>http://cvc.instituto-camoes.pt/aprender-portugues/a-ler/a-aventura-dos-descobrimientos.html</p> <p>Discussão das intenções de D. Manuel I</p>	5’	Excerto audiolivro “Brasil, a Terra de Vera Cruz”
Desenvolvimento	<p>Está na altura de descobrir quem é que foi nomeado capitão-mor para uma nova navegação até à Índia, através do documento “A Viagem de Cabral” (cf. Anexo G). Após cada leitura e exploração oral das fontes, segue-se um momento de registo que irá ser feito da mesma forma que na sessão anterior. Ou seja, cada aluno terá o seu diário de navegador II e fará todos os registos na 1ª pessoa como se estivesse a viver o momento.</p> <p>Assim sendo, a seguinte sessão terá o mesmo fio condutor que a anterior. Depois dos alunos perceberem quem foi eleito para seguir uma nova viagem até à Índia, procede-se à leitura do documento “Personalidade Pedro Álvares Cabral” (cf. Anexo H), passando pela viagem e sua duração (cf. Anexo I e J) até ao desembarque (cf. Anexo K), sempre com a mesma metodologia já previamente apresentada.</p> <p>Por fim, é importante perceber se, efetivamente, a descoberta do Brasil foi um mero acaso ou se foi propositada para revelar uma terra que já se conhecia. Assim sendo, a professora mostra</p>	40’	Fontes PPT Diário de Viagem

	o documento “O Achamento do Brasil” (cf. Anexo L) e abre caminho para uma discussão em grande grupo, recuperando o assunto Tratado de Tordesilhas.		
Consolidação	Jogo do verdadeiro e falso: a professora coloca no ppt algumas afirmações trabalhadas em aula. Os alunos devem indicar se são verdadeiras ou falsas através de um cartão identificativo, isto é, se são verdadeiras, os alunos devem levantar o cartão verde. Se são falsas, devem levantar o cartão vermelho. As afirmações falsas são corrigidas oralmente pelo grupo.	5'	Cartões verdes e vermelhos
Avaliação	Levantamento de ideias prévias; Formativa; Observação direta		

Anexos

Anexo A - Música “D. Manuel I”

Primeiro foi duque de Viseu
e depois rei de Portugal;
com ele aportou ao Brasil
a frota de Álvares Cabral

Viveu com fausto e riqueza
tornando-se poderoso
e até à Índia com o Gama
fez dele o rei Venturoso

Refrão:

Navegações, descobertas
num reinado longo e sério
transformaram Portugal
num cobiçado império

(2x):

África, Índia, Brasil
foram da riqueza a fonte
que até permitiu levar
ao papa um rinoceronte.

Anexo B- D. Manuel I: O Apogeu do Império

Doc. 1: D. Manuel I: O Apogeu do Império

D. João II morreu sem chegar a concluir o seu plano de descoberta de um caminho marítimo para a Índia. Esse objetivo tão ambicioso, só veio a realizar-se no reinado do seu primo e cunhado D. Manuel I. O reinado de D. Manuel I correspondeu a um dos períodos mais brilhantes da expansão marítima, permitindo a Portugal estender o seu domínio desde o Brasil até ao Extremo Oriente. D. Manuel I decidiu continuar a política de expansão marítima do seu antecessor, pelo que iniciou os preparativos da armada que deveria efetuar a viagem para a Índia. Concluídos os trabalhos em 1497, foi nomeado seu comandante Vasco da Gama.

Proença (2015), *Uma História Concisa de Portugal*

Anexo C – Personalidade Vasco da Gama

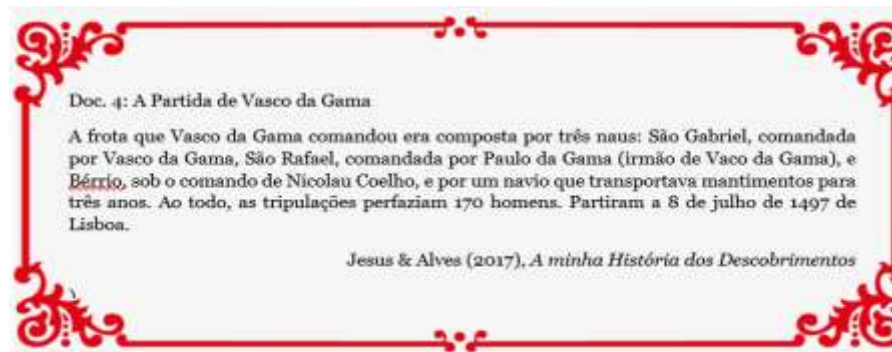
Doc. 2 Personalidade Vasco da Gama

Vasco da Gama, nasceu em 1469. Pensa-se que Vasco da Gama possa ter frequentado a Universidade de Évora, onde terá aprendido matemática e astronomia. Damião de Góis, na Crónica do Felicíssimo Rei D. Manuel, relata que ele era «solteiro e de idade a poder suportar as dificuldades as dificuldades de uma viagem destas. Vasco da Gama revelou-se um exímio navegador, pelo que o rei, em 1497, nomeou-o capitão da armada que partiu de Lisboa com o objetivo de chegar à Índia.

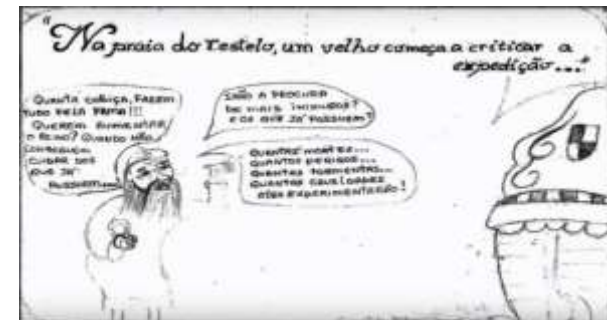
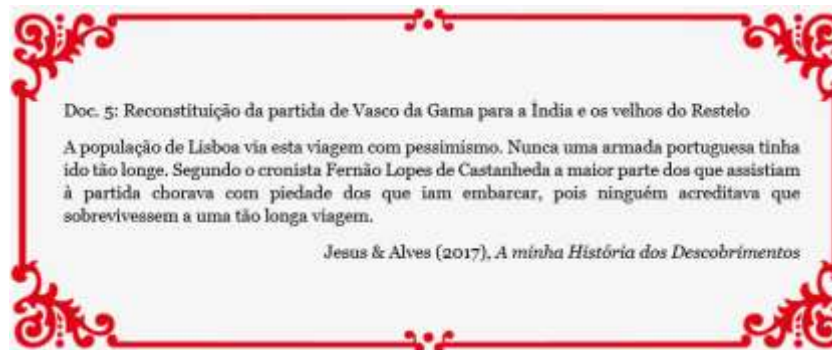
Labourdette(2008), *História de Portugal*



Anexo D- Partida de Vasco da Gama para a Índia



Anexo E – Reconstituição da partida de Vasco da Gama para a Índia e os velhos do Restelo.



Anexo F – A Descoberta do Caminho para a Índia – Vídeo

A partir de Lisboa, navegando para sul, as embarcações passaram ao largo das Canárias e aportaram à ilha de Santiago (em Cabo Verde) para abastecimento. Poucos dias depois, retomaram a viagem para uma longa travessia de mais de noventa dias sem avistar terra, até que aportaram à baía depois chamada de Santa Helena.

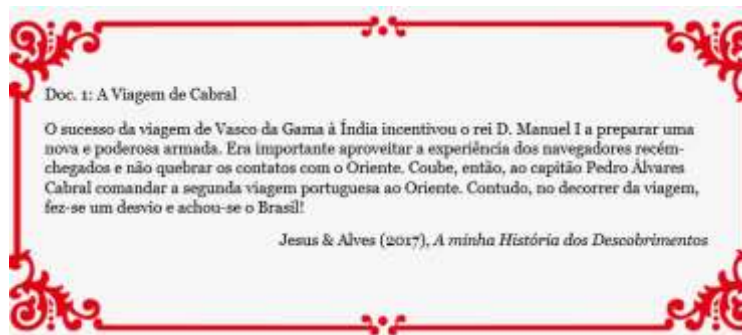
Após alguns dias para reparar navios, continuaram para sul e, seis dias depois, avistaram o cabo da Boa Esperança. Passados três dias, chegaram à angra de São Brás, onde puderam fazer aguada.

Depois de ultrapassar o limite das navegações de Bartolomeu Dias, a armada entrou em águas desconhecidas. Pelo final de janeiro, chegaram ao que então chamaram rio dos Bons Sinais (hoje Quelimane), onde foi erigido o Padrão de São Rafael. Neste local, permaneceram cerca de um mês, porque se manifestou o escorbuto entre a tripulação.

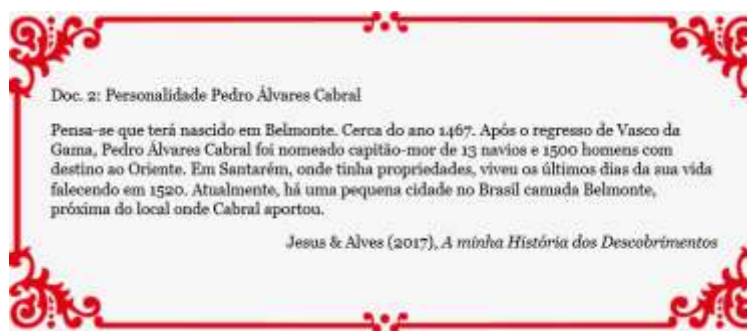
No início de março, chegavam à ilha de Moçambique, donde seguiram para Mombaça e depois para Melinde, onde puderam estabelecer relações amigáveis com o rei local e obter um piloto árabe que os guiou até à Índia. Finalmente, a 22 de maio de 1498 Vasco da Gama desembarcava em Calecute, após mais de oito meses de viagem.

Maria Cândido Proença, Uma História Concisa de Portugal, 2015

Anexo G – A Viagem de Cabral



Anexo H- Personalidade Pedro Álvares Cabral

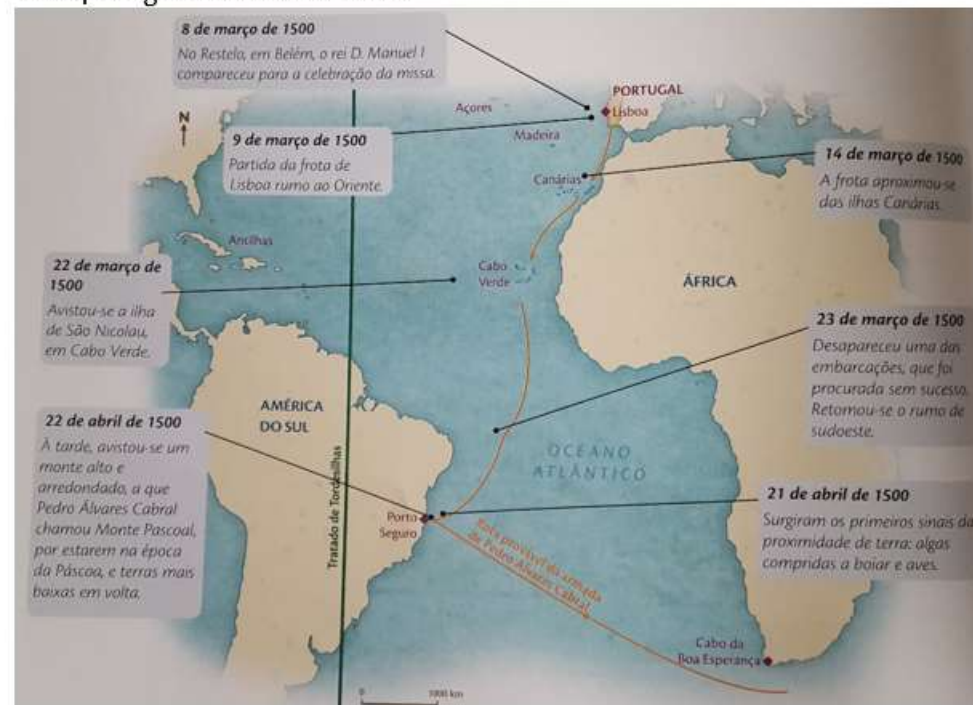


Anexo I & J - A Descoberta do Brasil/ Viagem de Álvares de Cabral (<http://ensina.rtp.pt/artigo/descoberta-do-brasil/>)

Doc.3 A Descoberta do Brasil

<http://ensina.rtp.pt/artigo/descoberta-do-brasil/>

Doc. 4: Viagem de Álvares Cabral



(Jesus & Alves (2017), *A minha História dos Descobrimentos*)

Anexo K- O desembarque em Porto Seguro

Doc. 5: O desembarque em Porto Seguro (atual estado da Baía)

Era sábado, dia 25 de abril de 1500, os tripulantes desembarcaram e interagiram com os indígenas. Alguns chegaram mesmo a entrar nos barcos portugueses. Os primeiros contatos foram pacíficos e amistosos. Depois, a fota de Cabral seguiu a sua rota em direção à Índia, deixando os degredados, com a missão de aprenderem a língua dos indígenas e de conhecerem a terra!

Jesus & Alves (2017), *A minha História dos Descobrimentos*



Doc. 6: Reconstituição da chegada da armada de Pedro Álvares Cabral

Anexo L- O Achamento do Brasil

Doc. 6: O achamento do Brasil

A exigência do rei português, D. João II, no desvio do meridiano do tratado de Tordesilhas mais para Ocidente de Cabo Verde tem sido explicada pelo provável conhecimento, por parte do rei, da existência de terras nessa região. Na verdade, documentos daquele tempo falam no “achamento” do Brasil, e não em descoberta, e só se acha aquilo que já se sabe que existe.

Jesus & Alves (2016), *A minha História de Portugal*

Apêndices

Apêndice A – Diário de Navegador

Diário das minhas viagens



Nome: _____

Este é o meu diário que conta as aventuras da minha vida a bordo de uma nave que me levaram em busca de riquezas num mundo desconhecido. Dias desafiantes, noites mal passadas, mas conquistas que nunca mais esquecerei nesta vida tão breve. Convide-vos a embarcar naquilo que foi a aventura da minha vida.

Estamos em 1497 e chego-me a notícia de que irei viajar pelo mar descobrindo a procura do caminho marítimo para a Índia. Depois de me ter deslocado para a zona de embarque, em Lisboa, fiquei a saber quem seria o meu capitão.



Este é o meu ilustre capitão-mar: _____
Nasceu em _____ e
estudou na Universidade de _____ e
aprendendo _____ e astronomia.
Correm boatos de que é solteiro e por isso
dizem que seria um excelente _____.
Julgo que foi por isso que D. _____ o
nomeou _____ da armada que nos
levaria até à _____.



No dia da partida, é de _____ de 1497 partimos de _____. A frota comandada pelo nosso capitão é constituída por _____, a S. Gabriel à qual pertence, a S. Rafael e a Bérrio. Além disso, temos uma caravela que transportava _____.
No total, somos cerca de _____ homens confiados a um capitão para chegarmos ao que tanto desejamos.

A partida, para mim, está a ser muito dura. Ver os meus entes queridos a chorar e na incerteza se voltaria, ou não, é o que me faz doer, ainda mais, e coraço. Sei que D. Manuel I queria conquistar aquelas terras devido da riqueza que nos poderia dar. Mas... também sei que nem toda a população está de acordo com esta viagem...

Muitos gritos e lamúrias se ouvem na praia do Restelo, sobretudo dos velhos.



Já não escrevo há muito tempo no meu diário. Tem sido dias muito duros e com muitos afazeres. No entanto, missão cumprida! Chegamos a _____ a 22 de maio de _____ depois de uma longa 10 meses de viagem.

Deixo aqui o registo do caminho da nossa viagem:



Diário das minhas viagens - Parte II -



Nome: _____

Julgava eu que a minha aventura tinha ficado pela descoberta do caminho marítimo para a Índia... Mas não! O nosso rei, D. Manuel I, queria dominar o comércio do Oceano Índico e foi aí... foi aí que voltei a embarcar numa nova e aliciante aventura

Estamos em 1500 e lá volto eu ao local de partida. Desta vez, somos mais! Estou espantado com a quantidade de naus e de homens que desta vez partem para a Índia.



No dia da partida, 9 de _____ de 1500 partimos de _____. A frota comandada pelo nosso capitão é constituída por mais de _____ naus, compostas por cerca de _____ homens.

Para além de saber a constituição da nossa frota, fiquei a saber quem seria o nosso capitão: o jovem e ilustre Pedro Álvares Cabral.



*Este é o meu capitão-mor _____
Nasceu em _____ no ano de _____.
Dizem que D. Manuel I o elegeu para regressar à Índia com a expectativa de conseguir tirar mais proveito das terras e foi por isso que se tornou o grande capitão de uma armada tão poderosa.*

Ora esta viagem está a ser completamente inesperada! Devido aos ventos e marés contrários, decidámos fazer um pequeno desvio e aconteceu o improvável... começamos a ver terra ao longe!



Hoje, sábado, dia 25 de _____ de _____ desembarcamos e vimos alguns _____. Parecem ser amistosos e estabelecemos logo ligações com eles. Alguns dos navegadores, inclusive eu, vamos ficar aqui para dar a conhecer a nossa língua.

Por fim, deixo aqui o registo do caminho da nossa viagem:



Apêndice I- Grelha de registo e análise do discurso

GRELHA DE REGISTO E ANÁLISE DO DISCURSO
- Quem vem de longe deixa um pouco de si, leva um pouco de nós –
Os Muçulmanos na Península Ibérica

Parâmetros de observação							
	Ideias pré-concebidas			Cultura		Final da sessão	
Nome dos alunos	Árabe/muçulmano	Islamismo	Comunidade islâmica em Lisboa	Aspetos de valorização	Aspetos de desvalorização	Ideias finais sobre o trabalho	Nível de progressão*
Aluno A							
Aluno B							
Aluno C							
Aluno D							

Data: __/__/____

***Legenda:**

- 0- Ausência de evolução no discurso
- 1- Alguma mudança no discurso
- 2- Grande mudança no discurso
- NO- Não Observado

Questionário aos alunos do 5.º ano

Este questionário foi realizado no âmbito da unidade curricular Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico, ministrado na Escola Superior de Educação do Porto. Pretende-se aceder à tua opinião sobre as religiões, no geral, e acerca do Islamismo, em particular. Lembra-te que não há respostas certas nem erradas, sendo a tua opinião muito importante.

1. Idade: 10 – 11 anos 11– 12 anos + de 12 anos Sexo F ()
M ()

Secção II – As religiões que eu conheço- Geral

1. Como classificas o teu grau de conhecimento em relação a estas religiões?

	Não conheço	Conheço pouco	Conheço	Conheço bem
Cristianismo				
Hinduísmo				
Islamismo				
Budismo				
Judaísmo				

2. Como consideras as seguintes frases? Assinala com X as tuas respostas.

	Discor do totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
As religiões são todas iguais.				
Todas as religiões devem ser respeitadas de forma igual.				
Nem todas as religiões devem ser respeitadas.				

Cada religião tem os seus costumes e eu devo aceitar e tolerar isso.				
Só preciso de aceitar a minha religião.				
Se eu conheço uma pessoa que não é da mesma religião que a minha, eu devo ignorá-la.				
Se eu conheço uma pessoa de religião diferente da minha, eu devo tentar procurar saber mais sobre a mesma e procurar integrar-me nos seus valores e costumes.				
Existem religiões mais importantes que outras.				

Secção III – O Islamismo

1. Como classificas o teu grau de conhecimento face aos seguintes tópicos?

	Não sei	Tenho alguma ideia	Sei	Sei muito bem
Princípios fundamentais do islamismo				

Quem foi o profeta				
Diferença entre muçulmano e árabe				
Nome do Deus do islamismo				
Nome do livro sagrado				

2. Na tua opinião e de acordo com aquilo que ouves falar, o que é o terrorismo e quem o pratica?

3. Na tua opinião, o estado islâmico tem alguma ligação com a religião islâmica? Justifica.

4. Aceitarias ter um amigo de religião islâmica? Gostarias de vivenciar os seus costumes e tradições? Justifica as tuas escolhas.

Obrigada pela tua colaboração,
Ana Rita

GUIÃO DE ENTREVISTA DIRIGIDO AO DOCENTE DE HGP DA TURMA DO 5.º ANO

Esta entrevista foi realizada no âmbito da unidade curricular Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico, ministrado na Escola Superior de Educação do Porto. Enquadra-se num estudo no âmbito da disciplina de História e Geografia de Portugal aliada à Educação Intercultural.

Tema:

A Educação Histórica como promotora da Educação Intercultural.

Objetivo geral:

Aceder à opinião do entrevistado sobre a temática em estudo de forma a ser possível identificar e refletir o papel da Educação Intercultural nas suas aulas.

A informação recolhida será utilizada unicamente para o objetivo apresentado, sendo acautelado o anonimato correspondente.

Muito obrigada pela colaboração.

Secção I – Caracterização profissional

1. Formação inicial: _____
2. Pós-graduações: Sim Não Se sim, qual/quais? _____
3. Grupo de recrutamento: _____
4. Tempo de serviço: _____

Secção II – A Educação História e a Educação Intercultural

TÓPICOS ORIENTADORES	NOTAS
1. Ideias em torno Educação Intercultural.	
2. Pertinência e viabilidade do tema nas aulas de HGP.	
3. Visibilidade nas suas aulas.	
4. Motivos que levam a trabalhar (ou não) em torno do tema.	
5. Importância da formação contínua na promoção da Educação Intercultural.	

Obrigada pela sua colaboração,

Ana Rita

Apêndice L- Unidade Didática "Quem vem de longe deixa um pouco de si, leva um pouco de nós"

Professora estagiária	Professora cooperante	Professora supervisora	Ano/turma
Ana Rita Meireles	Cristina Silva	Cristina Maia	5ºano

PERCURSO DE AULA – 30 de novembro de 2018		
DOMÍNIO B: A Península Ibérica: Dos Primeiros Povos à Formação de Portugal (século XII)		
SUBDOMÍNIO B3: Os Muçulmanos na Península Ibérica		
DOCUMENTOS REGULADORES		
Conteúdos	Metas	AE
<p>- A ocupação Muçulmana</p> <p>- Cristãos e Muçulmanos no período da Reconquista</p> <p>- A herança Muçulmana</p>	<p>OG1 – Conhecer a religião islâmica</p> <p>OE3 – Localizar no mapa do mundo atual países de maioria islâmica, destacando o Islamismo como uma das religiões com mais crentes e diferenciando árabe de muçulmano.</p> <p>OE4 – Reconhecer a existência de uma comunidade islâmica em Portugal.</p>	<p>AE3: Identificar/ aplicar os conceitos árabe, muçulmano, mouro, reconquista.</p>
<p>Fundamentação: A aula servirá como uma espécie de oficina de fontes ligadas ao islamismo no mundo atual, o islamismo em Portugal, bem como problemáticas relacionadas com a atualidade, como por exemplo o terrorismo.</p> <p>O ponto fulcral de toda a atividade será desmistificar a ideia de que islamismo é terrorismo e promover valores nos alunos, tais como a aceitação, tolerância e respeito por culturas/religiões diferentes que, na verdade, não são tão diferentes quanto isso.</p> <p>À medida que se vai analisando cada fonte em grande grupo, os alunos vão desconstruindo as ideias pré-concebidas que tinham em relação a esta grande temática.</p>		
Estratégias		Recursos
<p>Rotina de entrada de sala de aula (5’)</p> <p>Organização da sala de aula: as mesas estarão todas juntas para formar uma única mesa.</p> <p>Para além disso, em cima da grande mesa estará uma caixa com vários blocos em forma de caderno de apontamentos e estarão espalhadas algumas fontes que irão ser utilizadas na aula.</p>		<ul style="list-style-type: none"> ▪ PowerPoint interativo; ▪ Fontes; ▪ Caderno de apontamentos

<p style="text-align: center;"><i>Sou um investigador!</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Visualização e exploração de um PowerPoint interativo com um convite ao aluno: Serás capaz de investigar, analisar e explorar as seguintes fontes? Desafio-te a encarnares o papel de um investigador e pões mãos à obra! (apêndice A) ▪ Entrega do caderno de apontamentos do investigador e preenchimento da sua parte inicial que servirá, também, como motivação (apêndice B). ▪ Leitura, análise e exploração de diversificadas fontes através do PowerPoint interativo (apêndice C). A exploração de fontes irá ser feita ou em grande grupo ou individualmente dependendo do tipo de atividade que é solicitada. Após a exploração de cada fonte, segue-se um momento de correção da atividade e reflexão da mesma em grande grupo. ▪ Execução de diversas tarefas no caderno de apontamentos à medida que se vai analisando cada fonte; ▪ Fontes: <ul style="list-style-type: none"> - Mapas (distribuição das religiões no mundo); - Documentos sobre o islamismo e cristianismo retirados de obras; - Notícias; - Entrevistas; - Vídeos; - Manchetes de jornal. <p style="text-align: right;">(40')</p> <p style="text-align: center;"><i>Que conclusões tiro?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Reflexão em grande grupo sobre as temáticas que foram sendo esmiuçadas nas fontes. ▪ Leitura de algumas opiniões que os alunos escreveram ao longo da exploração das fontes. <p style="text-align: right;">(5')</p>	<p>do investigador.</p>
Levantamento de ideias prévias	
Avaliação formativa	

Faz!
Vamos ouvir com atenção o seguinte excerto de uma entrevista.



Será que o teu sentido crítico está aguçado?

Care investigador, segue da que acabaste de ouvir, que conclusões tiras? Não estás totalmente satisfeito? Então vamos analisar outra fonte.



Verifica se esta fonte coincide com o entrevistado que tiveste há pouco.



Responde às seguintes questões

Questões de exemplo:

1. Como se lê esta entrevista? É uma entrevista feita a nível de... (refere-te à sua relação ao território).
2. O que é que o entrevistado fez de si? (de acordo com a entrevista feita de si sobre o assunto).
3. De acordo com o entrevistado, a que nível pode dizer-se que o território é... (refere-te ao território em questão).
4. Segundo o Tejo, qual é o principal país das notícias que o mundo vê? (refere-te à origem das notícias que o mundo vê).
5. Segundo as palavras de Al Tejo, qual será o nível de segurança para garantir a paz? (refere-te ao nível de segurança que o mundo vê).

Para refletir...

"Visões de homem sobre a mulher" contrasta qualquer religião.

Muitas vezes de modo a de ignorância de facto de compreensão com as pessoas de diferentes origens no contexto religioso. Muitas de opiniões políticas e económicas, não sempre pelo lado e a realidade de cada pessoa."

Apêndice B – Caderno de apontamentos – Sou um investigador!

Sou um investigador!
O meu caderno de apontamentos



Nome: _____
Data: _____

Este é o meu caderno de apontamentos das minhas investigações. Não vou estudar e explicar algumas fontes relacionadas com o Islão no Mundo e em Portugal nos dias de hoje.

Res: _____

Artigo de INEOP a meu parecer, dá-se em apresentar-me. O meu nível de investigação é _____ e o nível da minha habilidade é _____.

Agora sim, artigo pronto para investigar os mapas e pôr mãos à obra. Vamos lá!

Fonte nº1 – Mapa: Belgícas no Mundo

Responde às seguintes questões

1. De acordo com o título e legenda, o que é que este documento representa?
2. Qual é o religião em relação ao seguinte mapa?
3. E o segundo?
4. Em que principais zonas vemos o Islão?

Fonte nº2 – Mapa: As Belgícas no Mundo

Completa as seguintes frases

O Islão tem cerca de _____ do planeta no Mundo. Logo, o _____ é o segundo religião com maior adeptos no Mundo.

Fonte nº3 – Doc. O Mundo Árabe e Islâmico



Sublinha as características principais de Islão que encontraste no documento.

Fonte nº4 – Doc. História do Cristianismo



Sublinha as características principais de cristianismo que encontraste no documento.

Com base nas duas fontes analisadas e na que tenses visto e lido, completa a seguinte tabela

	Cristianismo	Islão
Adoração		
Práticas		
Textos		
Origem		
Local		
Outros		

Fonte nº5 – notícia: Aos 50 anos, a Comunidade de Lisboa é sunita

Responde às seguintes questões

1. Qual foi o primeiro comunidade religiosa a surgir no Território de Lisboa?
2. Qual é o nome da presidente da comunidade?
3. Há cerca de 50 anos de existência da CL, que temas é que melhoram os níveis de coesão?
4. Quantos muçulmanos existem em Portugal? E qual é o percentagem de portugueses?

Insere: Se tivesse que apresentar a Comunidade Islâmica de Lisboa a um amigo, como o farias?

Orientação de discurso

- En que zona de Lisboa esta comunidade islâmica?
- Qual é o seu presidente?
- Quantos anos de existência tem esta comunidade?
- Quais foram os temas de debate desta comunidade?
- Evolução do território, ou não, muitos portugueses que aderiram a esta comunidade.

Fonte nº6 – Imagem: O terrorismo



O que vão aqui fazer? O que te chama mais à atenção?

Fonte nº7 – Entrevista: Bruxelas. Este não é Islão, se eu não não posso ser muçulmano - Opinião de S. Zenaida Ferreira no 'Jornal dos 8' TVI

Depois de ouvir a reportagem, indique se as seguintes afirmações são verdadeiras (V) ou falsas (F) corrigindo as falsas erradamente.

	V	F
1. Terroristas são pessoas só de um lado da cultura e religião.		
2. Terroristas é diferente de um muçulmano, ou palestino.		
3. Quem faz ataques terroristas tem uma intenção muito grande de matar.		

Fonte nº8 - Entrevista: O Islão não é uma religião de terroristas

Responda às seguintes questões

1. Como se intitulou esta entrevista?

2. O que é que a instituição Inaf de Al Ázhar assegura?

3. De acordo com o entrevistado, o que leva uma maioria a pertencer ao terrorismo?

4. Segundo Al Zayid, qual é o principal causa dos problemas que o mundo enfrenta?

5. Segundo os palestras de Al Zayid, qual será a única solução para garantir a paz?

Fonte nº9 - Título de notícia
Fonte nº10 - Manchete de notícia: Papa opõe à Europa para acabar com "as muralhas do medo e do egoísmo"

Para refletir um grande grupo...

O que foi o saber com esta investigação?

E assim conclui uma investigação 5 estrelas e faz à espera de novas investigações e novos desafios. ATÉ breve!

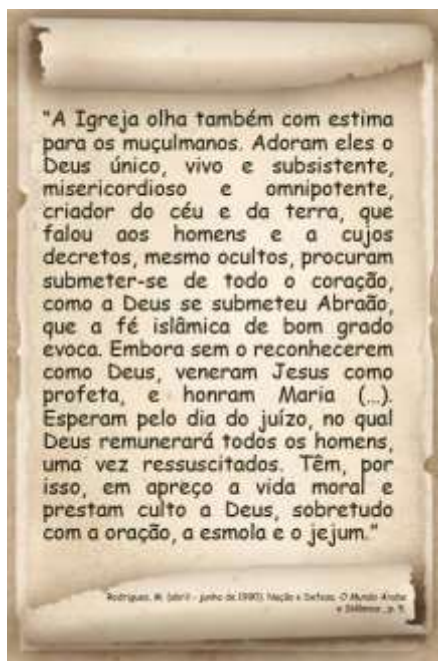
Apêndice C – Fontes utilizadas
Fonte 1 -Mapa: Religiões no Mundo



Fonte 2 – Mapa: As religiões no Mundo



Fonte 3 – Documento: *O Mundo Árabe e Islâmico* de Manuel Rodrigues



Fonte 4 – Documento: *História do Cristianismo* de Poleta



Fonte 5 – Notícia do jornal *Público*: Aos 50 anos, a Comunidade de Lisboa é cosmopolita



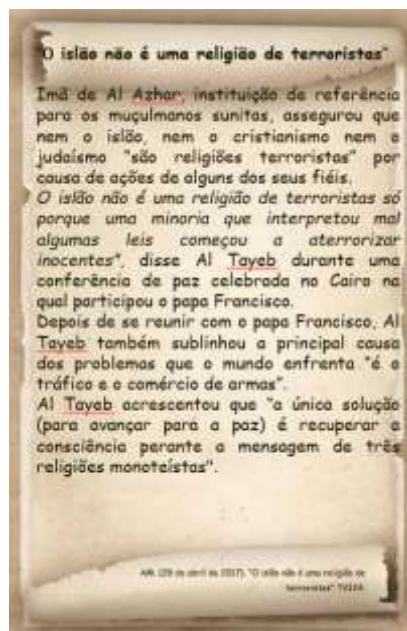
Fonte 6 – Imagem sobre o terrorismo



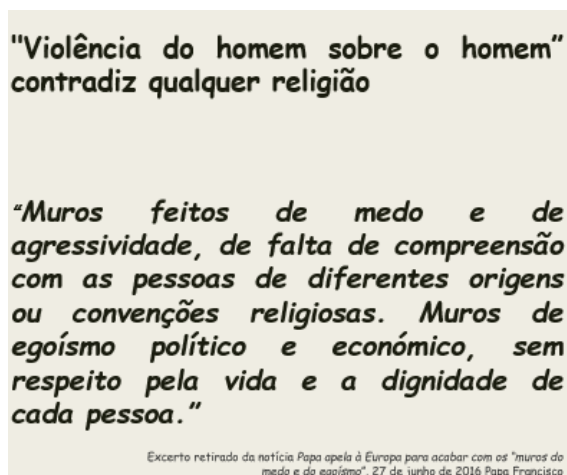
Fonte 7 – Entrevista: Bruxelas: Isto não é islamismo, se eu mato não posso ser muçulmano. Opinião de D. Januário Ferreira no Jornal das 8 TVI (áudio)

<https://naufrego-da-utopia.blogspot.com/2015/11/uma-analise-primorosa-do-terrorismo.html>

Fonte 8 – Entrevista: O islão não é uma religião de terroristas



Fonte 9 e 10 – Título e manchete do jornal



Professora estagiária	Professora cooperante	Professora supervisora	Ano/turma
Ana Rita Meireles	Cristina Silva	Cristina Maia	5ºano

PERCURSO DE AULA – 6 de dezembro de 2018		
DOMÍNIO B: A Península Ibérica: Dos Primeiros Povos à Formação de Portugal (século XII)		
SUBDOMÍNIO B3: Os Muçulmanos na Península Ibérica		
DOCUMENTOS REGULADORES		
Conteúdos	Metas	AE
<ul style="list-style-type: none"> - A ocupação Muçulmana - Cristãos e Muçulmanos no período da Reconquista - A herança Muçulmana 	<p>OG3 – Conhecer e compreender a herança muçulmana na Península Ibérica</p> <p>OE1 – Enumerar as profundas marcas deixadas pela civilização muçulmana na Península Ibérica ao nível da economia, ciência e técnica, arte e cultura.</p> <p>OE2 – Conhecer a influência da língua árabe no léxico português.</p> <p>OE4 – Identificar e localizar vestígios materiais da presença muçulmana no território peninsular.</p> <p>OE5 – Justificar a maior influência islâmica no sul do território peninsular.</p>	<p>AE2: Identificar aspetos da herança muçulmana na Península Ibérica.</p>
Estratégias		Recursos
<p>Rotina de entrada em sala de aula (5')</p> <p><i>Quem vem de longe deixa um pouco de si, leva um pouco de nós</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Exploração do título da Unidade Didática com os alunos seguindo algumas questões de orientação, nomeadamente: <ul style="list-style-type: none"> - Qual será o significado desta expressão? - Transportando para o que estamos a trabalhar, quem é que vem de longe e deixa um pouco de si? - O que terão deixado de si? <p style="text-align: right;">(5')</p> <p><i>Muçulmanos? O que nos deixaram?</i></p>		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Quadro; ▪ Envelopes com textos, imagens e legendas; ▪ Envelopes com charadas; ▪ Esquema.

- Formação de quatro grupos de seis elementos cada;
- Diálogo com os alunos sobre possíveis hipóteses de herança que os muçulmanos poderão ter deixado na Península Ibérica;
- Entrega de um envelope por cada grupo onde nele está contido imagens, legendas e textos de apoio (apêndice A);
- Afixação de um quadro por preencher no quadro de giz cujo título é “A herança muçulmana na Península Ibérica (apêndice B);
- Identificação das áreas em que os muçulmanos deixaram um pouco de si, através da exploração do quadro afixado;
- Explicação, por parte da professora estagiária, do funcionamento da atividade:
 - Os alunos vão dividir os materiais que têm dentro do envelope de acordo com as áreas que foram mencionadas;
 - De seguida, um elemento de cada grupo irá escolher uma imagem aleatória e mostrá-la aos restantes grupos;
 - Após cada grupo mostrar qual a imagem que selecionou, o elemento escolhido irá passar por cada grupo para procurar a sua legenda tendo em conta que ela já poderá estar afixada no quadro sendo, por isso, importante que todos visualizem bem o quadro;
 - Após todos os elementos recolherem a legenda para a imagem devem mostrar à turma e, seguidamente, um outro membro de cada grupo irá passar pelos outros para procurar, se tiver, o texto de apoio referente a essa mesma imagem e legenda;
 - Depois de já terem a imagem, legenda e texto correspondentes, é altura de selecionarem outra imagem e fazerem o mesmo processo até todos terem a correspondência de tudo.
- Identificação de palavras – chave dos textos de apoio, ou seja, cada grupo irá sublinhar no texto as principais características do produto em questão e, se assim indicar, sublinhar de que zona é esse mesmo produto;
- Apresentação à turma das informações que cada grupo obteve evidenciando em que área se insere; o que é; as principais características e de que zona é. Após apresentarem, devem colar no quadro tentando fazer correspondência com os espaços destinados como uma espécie de puzzle (apêndice C);
- Exploração em grande grupo do quadro final através de questões como:
 - Quais são as áreas onde temos maior herança muçulmana?
 - De acordo com as zonas do país onde verificávamos esta herança, será que nos indica em que principal zona da PI os muçulmanos habitaram?

(25’)

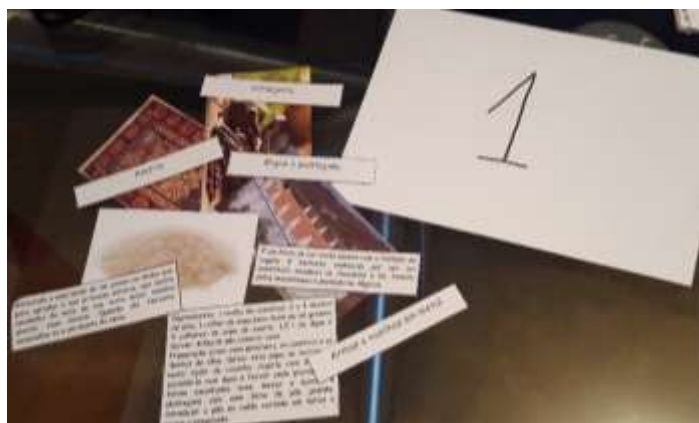
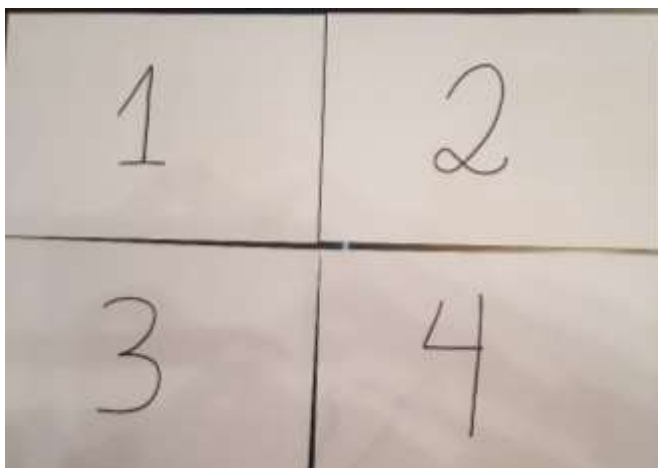
Adivinha-me!

- Entrega a cada grupo de um pequeno envelope com duas

<p>charadas/adivinhas em relação ao vocabulário português de origem árabe;</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Preenchimento da adivinha por parte de cada grupo (apêndice D); ▪ Leitura em voz alta de cada adivinha para que os restantes grupos possam adivinhar e registo da resposta no quadro; ▪ Análise das palavras evidenciando o que há em comum nelas. <p style="text-align: right;">(10')</p> <p style="text-align: center;"><i>Será que és capaz?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Preenchimento de um esquema síntese da aula (apêndice E). <p style="text-align: right;">(5')</p>	
Avaliação	
Levantamento prévio de ideias; observação direta	

APÊNDICES

Apêndice A – Envelopes com imagens, legenda e texto



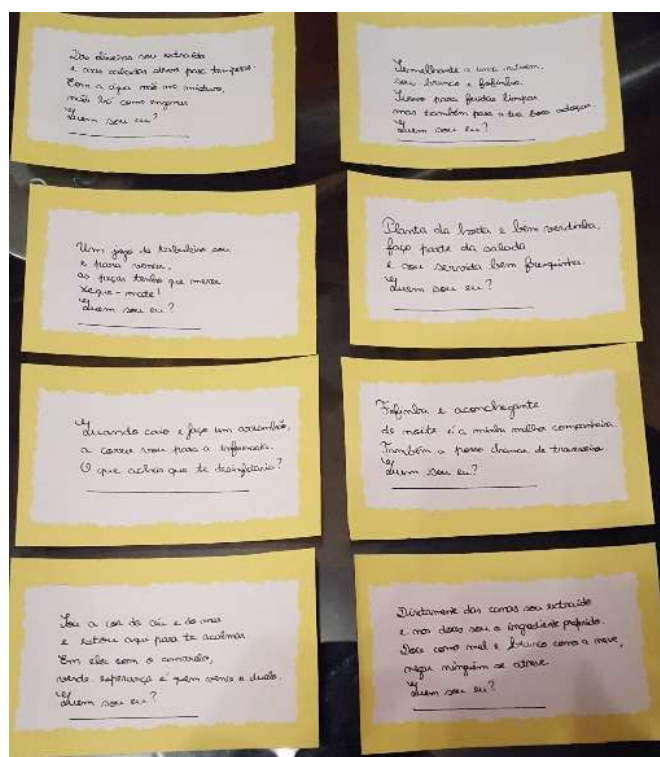
Apêndice B - Quadro por preencher *A herança muçulmana na Península Ibérica*



Apêndice C – Quadro completo *A herança muçulmana na Península Ibérica*



Apêndice D – Cartões com adivinhas/ charadas



Adivinhas/charadas:

Planta da horta e bem verdinha,
faço parte da salada
e sou servida bem fresquinha.
Quem sou eu?

Quando caio e faço um arranhão
a correr vou para a enfermaria.
O que achas que te desinfetaria?

Semelhante a uma nuvem,

Um jogo de tabuleiro sou
e para vencer,
as peças tenho que mexer
Xeque- mate!
Quem sou eu?

Diretamente das canas sou extraído
e nos doces sou o ingrediente preferido.
Doce como mel e branco como a neve,
negar ninguém se atreve.
Quem sou eu?

Sou a cor do céu e do mar
e estou aqui para te acalmar.
Em elo com o amarelo,
verde esperança é quem vence o duelo.
Quem sou eu?

Fofinha e aconchegante,
de noite é a minha melhor companheira.
Também a posso chamar de travesseira.
Quem sou eu?

Semelhante a uma nuvem,
sou branco e fofinho.
Sirvo para feridas limpar
mas também para a tua boca adoçar.
Quem sou eu?

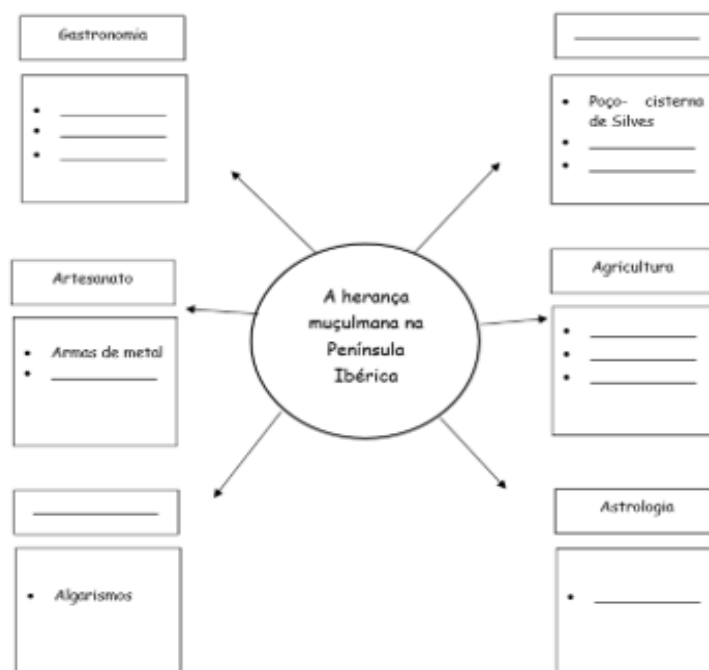
Das Oliveiras sou extraído
e nas saladas sirvo para temperar.
Com a água não me misturo
não há como enganar.
Quem sou eu?

Apêndice E – Esquema-síntese

Nome:		
Professora estagiária: Ana Rita Meireles	Data:	Turma: 5º I

Quem vem de longe deixa um pouco de si, leva um pouco de nós

1. Completa o seguinte esquema.



2. Preenche o seguinte quadro indicando algumas palavras que conheças de origem árabe

Palavras portuguesas de origem árabe

NM