

M

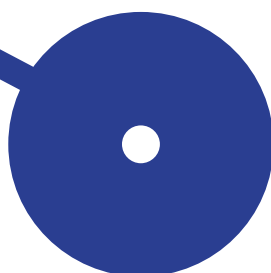
MESTRADO

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

Aprender a ser professora e a educar com valores

Inês Massa Cabral

09/2021



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Inês Massa Cabral

Aprender a ser professora e a educar com valores

Relatório de Estágio

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

Orientação: Professora Doutora Carla Patrícia da Silva Ribeiro

Professor Doutor Pedro Duarte Barbosa Gomes Pereira

Porto, setembro de 2021

Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Inês Massa Cabral

Aprender a ser professora e a educar com valores

Relatório de Estágio

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

Orientação: Professora Doutora Carla Patrícia da Silva Ribeiro

Professor Doutor Pedro Duarte Barbosa Gomes Pereira

Porto, setembro de 2021

“A opção de entregar à profissão de professor o destino das nossas vidas exige uma certa dose de mistério, de doação, de coragem e, acima de tudo, de amor”

(Fialho, 2011, p.6)

AGRADECIMENTOS

Esta conquista só foi concretizada com o contributo de algumas pessoas que me ajudaram, motivaram e, principalmente, acreditaram que era possível. Por esta razão, de uma forma emotiva e já saudosa, considero que este é o momento de agradecer:

Em primeiro lugar, aos meus orientadores, Professora Doutora Carla Ribeiro e Professor Doutor Pedro Duarte, por me orientarem e por me compreenderem em todos os momentos. Obrigada por ensinarem-me, mais uma vez, as qualidades que um docente deve ter. Foram indispensáveis em todo o processo que agora culmina.

Aos meus pais pela oportunidade de perseguir o meu sonho de ser professora, por todo o acompanhamento, confiança e dedicação que depositaram em mim ao longo deste percurso. Ao Sérgio, por ser muitas vezes o meu porto seguro, compreendendo-me e ajudando-me. À minha irmã Sara, por ser um modelo de perseverança e empatia com os outros, mostrando-me sempre que os nossos valores estão sempre acima de qualquer outra coisa.

Ao Professor Doutor José António Costa pela sua disponibilidade e alegria durante estes dois anos. Pela sua dedicação e preocupação comigo e com todas as minhas colegas. Igualmente, a todos os meus professores da ESE do Porto que me acompanharam, em particular: à Professora Doutora Paula Flores, Professor Doutor Amândio Barros, Professora Doutora Ana Simão e à Professora Doutora Elisama de Oliveira. Em especial, agradeço à Professora Doutora Inês Oliveira, pela pessoa que é e por me ter guiado durante todo este ano.

Às professoras cooperantes que foram essenciais neste percurso, ao meu par de estágio e aos meus maravilhosos alunos que me transformaram! Ficarão para sempre no meu coração!

À minha amiga e irmã Beatriz, que ao longo destes anos todos, me demonstrou que amigos também são família. À minha doce Filipa e às minhas amigas de Santarém: Cláudia; Mónica e Mariana que tanto me ajudaram e acreditaram em mim. Obrigada a todos, foi uma honra caminhar ao vosso lado, e por isso, esta conquista também é vossa.

RESUMO ANALÍTICO

O presente relatório integra-se na unidade curricular Prática de Ensino Supervisionada e é uma parte fundamental na obtenção do grau de Mestre 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. As principais finalidades deste relatório são a apresentação, a análise e a reflexão sobre o percurso académico da mestranda, no ano letivo em que estagiou em dois contextos educativos.

A par do que foi referido, este documento apresenta igualmente os conhecimentos teóricos e didáticos que a mestranda adquiriu não só nos contextos educativos onde estagiou, mas também durante todo o seu percurso académico no ensino superior, e que sustentaram as escolhas efetuadas nas práticas letivas nos 1º e 2º ciclo do Ensino Básico.

Por fim, surge o projeto com características de investigação-ação que está interligado com as disciplinas de Cidadania e Desenvolvimento e de História e Geografia de Portugal centrado na promoção de valores basilares como a cooperação, tolerância e empatia, na turma do 5.º ano de escolaridade.

Palavras-chave: Educação para a/em cidadania; Prática de Ensino Supervisionada; Reflexão; Cidadania e Desenvolvimento; História e Geografia de Portugal; Cooperação e Tolerância.

ABSTRACT

This report is part of the curricular unit Supervised Teaching Practice and is a fundamental part in obtaining the Master's degree in Teaching in the 1st Cycle of Basic Education and Portuguese and History and Geography of Portugal in the 2nd Cycle of Basic Education. The main aims of this report are the presentation, analysis and reflection on the academic journey of the student during the school year in which the student did her traineeship in two educational contexts.

Alongside the above, this document also presents the theoretical and didactic knowledge that the student acquired not only in the educational contexts where she did her internship, but also throughout her academic career in higher education, and that supported the choices made in teaching practices in the 1st and 2nd cycle of basic education.

Finally, an action research project is presented which is interconnected with the subjects of Citizenship and Development and History and Geography of Portugal, focused on the promotion of basic values such as cooperation, tolerance and empathy in the 5th grade class.

Keywords: Education for/in citizenship; Supervised Teaching Practice; Reflection; Citizenship and Development; History and Geography of Portugal; Cooperation and Tolerance.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	11
1. CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO CURRICULAR E PROFISSIONAL	13
1.1. ENQUADRAMENTO NORMATIVO-CURRICULAR	13
1.2. ENQUADRAMENTO PROFISSIONAL.....	16
1.2.1 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR.....	16
1.2.2 O PROCESSO DE SUPERVISÃO.....	23
1.2.3 AGÊNCIA CURRICULAR DO PROFESSOR.....	27
2. CAPÍTULO II – CONTEXTOS ESCOLARES	35
2.1. O AGRUPAMENTO	35
2.2. AS ESCOLAS.....	37
2.2.1 CARACTERIZAÇÃO DA TURMA DO 1.º CICLO.....	38
2.2.2 CARACTERIZAÇÃO DA TURMA DO 2.º CICLO.....	42
3. CAPÍTULO III – A PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA	45
3.1. ANÁLISE REFLEXIVA SOBRE A PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA: INTERVENÇÃO NO 1.º CEB.....	46
3.2. ANÁLISE REFLEXIVA SOBRE A PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA: INTERVENÇÃO EM PORTUGUÊS NO 2.º CEB.....	62
3.3. ANÁLISE REFLEXIVA SOBRE A PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA: INTERVENÇÃO EM HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL NO 2.º CEB	71
3.4. REFLEXÃO INTEGRADA	83
3.5. DINAMIZAÇÃO DE PROJETOS NA COMUNIDADE.....	85
4. CAPÍTULO IV – A IMPORTÂNCIA DO DESENVOLVIMENTO DE VALORES NOS ALUNOS DO 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO.....	91
4.1. CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROJETO E OBJETIVOS	91
4.2. ENQUADRAMENTO CONCEPTUAL	94
4.2.1. FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO EM/PARA A CIDADANIA.....	95
4.2.2. O ENSINO DA HISTÓRIA E A FORMAÇÃO CIDADÃ: POSSÍVEIS RELAÇÕES	99
4.3. ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO	102

4.4.	APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DO TRABALHO DESENVOLVIDO E DOS DADOS CONSIDERADOS.....	106
4.4.1	APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DAS SESSÕES.....	107
4.4.2	APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS OBTIDOS PELOS INQUÉRITOS POR QUESTIONÁRIO.....	116
4.5.	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	121
5.	CAPÍTULO V – META-ANÁLISE.....	125
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	129
	REFERÊNCIAS CURRICULARES.....	137
	REFERÊNCIAS NORMATIVAS.....	139
	APÊNDICES.....	141
	APÊNDICE A – PLANIFICAÇÃO DA REGÊNCIA DE 12 DE MAIO DE 2021 NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO.....	142
	APÊNDICE B – PLANIFICAÇÃO DA REGÊNCIA DE 26 DE MAIO DE 2021 NA DISCIPLINA DE PORTUGUÊS NO 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO.....	172
	APÊNDICE C – PLANIFICAÇÃO DA REGÊNCIA DE 26 DE ABRIL DE 2021 NA DISCIPLINA DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL NO 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO.....	198
	APÊNDICE D – ENTREVISTA À PROFESSORA COOPERANTE.....	215
	APÊNDICE E – INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS EM MARÇO E JUNHO DE 2021.....	218

ÍNDICE DE TABELAS E FIGURAS

Tabelas:

Tabela n.º 1 – Aulas lecionadas no 1.º ciclo do Ensino básico	50
Tabela n.º 2– Unidades Didáticas lecionadas no 1.º ciclo do Ensino Básico	50
Tabela n.º 3– Aulas lecionadas na disciplina de Português.....	63
Tabela n.º 4– Unidades Didáticas lecionadas na disciplina de Português	64
Tabela n.º 5– Aulas lecionadas na disciplina de História e Geografia de Portugal.....	73
Tabela n.º 6– Unidades Didáticas lecionadas na disciplina de História e Geografia de Portugal ..	73
Tabela n.º 7 – Objetivos de investigação e de intervenção do projeto.....	94
Tabela n.º 8 – Planificação geral da intervenção didática.....	107
Tabela n.º 9 – Síntese das interações dos alunos durante a 2.ª sessão.....	111
Tabela n.º 10 – Síntese das interações dos alunos durante a 2.ª sessão, nas aulas de HGP e TIC	112
Tabela n.º 11– Síntese das interações dos alunos durante a 3.ª sessão.....	116

Figuras:

Figura n.º 1 – Exposição das rosas dos ventos realizadas pelos alunos	88
Figura n.º 2– Exposição de recriações artísticas dos alunos relacionadas com os direitos humanos	89
Figura n.º 3 – Questões da atividade acerca da tolerância religiosa.....	108
Figura n.º 4 – Exemplos de cartas de feira realizadas pelos alunos	112
Figura n.º 5 – Exemplos de mochilas realizadas pelos alunos	115
Figura n.º 6– Gráfico dos dados recolhidos sobre a questão um do inquérito por questionário aplicado aos alunos.....	117
Figura n.º 7 – Gráfico dos dados recolhidos sobre a questão sete do inquérito por questionário aplicado aos alunos.....	118
Figura n.º 8 – Gráfico dos dados recolhidos sobre a questão três do inquérito por questionário aplicado aos alunos.....	118
Figura n.º 9– Gráfico dos dados recolhidos sobre a questão cinco do inquérito por questionário aplicado aos alunos.....	120

LISTA DE SIGLAS, ACRÓNIMOS E OUTRAS ABREVIACÕES

AP- Aprendizagens Essenciais

CEB- Ciclo do Ensino Básico

CREA- Community of research on excellence for all

DL – Decreto-Lei

DGE- Direção-Geral da Educação

E@D- Ensino a distância

EV- Educação Visual

HGP- História e Geografia de Portugal

ME- Ministério da Educação

MSAI – Medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão

PA- Perfil do Aluno

PE- Projeto Educativo

PES –Prática de Ensino Supervisionada

PNL- Plano Nacional de Leitura

RE – Relatório de Estágio

RTP- Relatório Técnico Pedagógico

TIC- Tecnologias da Informação e Comunicação

UC- Unidade Curricular

UD- Unidade didática

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

INTRODUÇÃO

O presente Relatório de Estágio (RE) foi concretizado no âmbito da Unidade Curricular (UC) Prática de Ensino Supervisionada (PES) que incorpora o 2.º ano do plano de estudos do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal (HGP) no 2.º Ciclo do Ensino Básico e representa um requisito obrigatório para a obtenção do grau de Mestre e para a habilitação do exercício da profissão de docente no 1.º e no 2.º Ciclos de Ensino Básico.

O estágio desenvolvido em escolas da cidade do Porto realizou-se entre outubro de 2020 e maio de 2021. A PES decorreu em simultâneo ao longo do ano nos dois contextos (1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico), com algumas interrupções devido à pandemia do Covid-19. Nas aulas que serão alvo de análise e reflexão, existiu a articulação não só entre as diferentes áreas de saber do 1.º Ciclo do Ensino Básico (articulação horizontal), mas também se evidenciaram potencialidades de articulação entre ciclos (articulação vertical). A par disto, durante o percurso de estágio da mestranda, os momentos de articulação vertical e horizontal fizeram parte de unidades didáticas tendo por base as questões do desenvolvimento curricular, através de um fio condutor.

Este relatório tem como principal finalidade expor, analisar e refletir sobre o trabalho formativo que foi desenvolvido pela mestranda ao longo do seu percurso que contou com conquistas, desafios, dificuldades e aprendizagens.

Assim, o documento divide-se em quatro capítulos: Enquadramento Curricular e Profissional; Contextos Educativos; Prática de Ensino Supervisionada e Projeto de Investigação-ação. Denominado por “A importância do desenvolvimento de valores nos alunos do 2.º ciclo do Ensino Básico: A articulação entre Cidadania e Desenvolvimento e História E Geografia De Portugal”

No primeiro capítulo, apresenta-se um conjunto de pressupostos teóricos e legais relacionados com a formação do docente, o processo de supervisão e agência curricular do professor, uma vez que a mestranda considera que estes são aspetos basilares na ação dos docentes. No subcapítulo inerente à formação docente são debatidos temas como a importância da reflexão e da investigação docente bem como a importância destes na profissão docente. O subcapítulo da supervisão esclarece a importância da mesma, a sua história e importância na formação de professores. Por fim, no subcapítulo da agência do professor no currículo, é adotada

a posição de que os docentes deverão participar na construção do currículo, dado que têm um conhecimento alargado sobre o contexto onde estão inseridos.

O segundo capítulo centra-se na apresentação dos contextos educativos em que a professora em formação esteve presente pois é essencial para a compreensão das opções da mesma ao longo das práticas. Neste capítulo, é possível entender diversos aspetos sobre o agrupamento, a escola e as turmas que a mestranda acompanhou.

O terceiro capítulo apresenta, sustenta e analisa criticamente algumas das aulas lecionadas em ambos os ciclos. Neste, é possível ter uma perceção do percurso da mestranda em termos de prática educativa bem como a sua posição acerca de determinadas estratégias que desenvolveu, como o trabalho de grupo.

No quarto capítulo, é explanado o projeto com características de investigação-ação desenvolvido com a turma do 5.º ano de escolaridade, decorrente da deteção de aspetos que precisavam de melhoria nos comportamentos dos alunos, como a empatia e a cooperação com os colegas. Neste capítulo, ainda é possível compreender os benefícios da articulação das áreas de Cidadania e Desenvolvimento e de História e Geografia de Portugal bem como exemplos de práticas educativas que promovam a mesma.

Por fim, surgem as considerações finais onde a mestranda reflete sobre todo o seu percurso e ainda contempla as suas perceções sobre as potencialidades futuras do seu projeto bem como as fragilidades encontradas.

1. CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO CURRICULAR E PROFISSIONAL

Uma vez que os documentos normativo-curriculares orientam a formação inicial de professores e conseqüentemente o ciclo de estudos do mestrado em ensino, é pertinente explicar e assumir um posicionamento acerca de certos conceitos que são estruturais do RE. Neste sentido, o subcapítulo seguinte fará uma abordagem a certos decretos-lei que, ao longo do tempo, foram registando e instituindo as diferentes alterações da formação inicial docente.

1.1. ENQUADRAMENTO NORMATIVO-CURRICULAR

O diploma do Decreto-Lei n.º 344/89 de 11 de outubro previa a definição da organização jurídica relativa à formação inicial e contínua dos profissionais de educação de infância e dos docentes dos ensinos básico e secundário. Este diploma propunha, então, diversos aspetos tais como “o período de indução” que deveria ser um período essencial de aprendizagem dos professores, que não foi verdadeiramente concretizado (artigo nº26, alínea 3).

Anos mais tarde, os Decretos-Lei nº 240/2001 e 241/2001 de 30 de agosto assumiram uma relevância na história da evolução da formação de professores pois permitiram a aprovação do “perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário” (Decreto-Lei n.º 240/2001, artigo n.º 1). Deste modo, a Decreto-Lei nº 240/2001 tem como finalidades a “organização dos cursos de formação inicial de educadores de infância e de professores dos ensinos básico e secundário, bem como a certificação da correspondente qualificação profissional para a docência” bem como a acreditação destes mesmos cursos (artigo nº2, alínea a). Sobre este normativo destaca-se, especialmente, a definição das diversas dimensões da ação e profissionalidade docente: i) dimensão profissional, social e ética; ii) dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade e iii) dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida.

Neste seguimento, é de salientar alguns aspetos inerentes a cada uma destas dimensões. Tal como se explicita na alínea a) do artigo n.º 4, o docente deverá assumir a sua “função específica de ensinar” que pressupõe recorrer ao conhecimento científico, sem deixar de lado a investigação e a reflexão “partilhada da prática educativa e enquadrado em orientações de política educativa para cuja definição contribui activamente” (Decreto-Lei 240/2001, artigo nº4, alínea 2a). Assim, é possível perceber que a tutela espera que os docentes tenham um conhecimento alargado a

nível científico, mas também motivam os profissionais para que se debrucem sobre a investigação e a reflexão de modo a melhorar as suas práticas. Ademais, ainda é possível compreender através deste Decreto-Lei que, de acordo com um posicionamento ético, espera-se que a educação seja inclusiva, privilegiando situações que possibilitem o desenvolvimento da autonomia dos alunos, como se explicita no número 4.

No que concerne à segunda dimensão, esta centra-se no domínio dos conhecimentos dos docentes, indicando que estes devem utilizar os seus saberes científicos corretamente utilizando nos momentos adequados diversas estratégias e recursos de modo a promover a aprendizagem dos alunos. Em comparação com a anterior, esta segunda é mais centrada nos conteúdos; nos meios que auxiliam este processo e na aprendizagem dos alunos ao passo que a primeira concentra-se mais na parte do docente em si e nas suas capacidades reflexivas e investigativas.

A última dimensão foca-se na participação que os docentes devem ter na escola e o seu relacionamento com a comunidade. Os docentes deverão participar no projeto educativo da escola, projetos curriculares e “actividades de administração e gestão da escola, atendendo à articulação entre os vários níveis e ciclos de ensino”, para além de perspetivar o meio educativo como um espaço de inclusão e de intervenção social (Decreto-Lei 240/2001, artigo nº4, alínea 4b). Esta participação na comunidade pode ser através do “desenvolvimento e avaliação do projecto educativo da escola e dos respectivos projectos curriculares” (Decreto-Lei 240/2001, artigo nº4, alínea 4b). Esta dimensão abrange um tópico de particular relevância, uma vez que os professores podem agregar contributos muito interessantes nos projetos da comunidade visto que conhecem as características da mesma através do convívio diário com os seus alunos.

Relativamente ao Decreto-Lei 241/2001, este documento apresenta as mesmas finalidades do Decreto-Lei 240/2001, no entanto, divide as categorias de Educador de Infância e de Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Dos objetivos que os docentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico devem atingir salientam-se os seguintes: (i) procurar desenvolver aprendizagens nos alunos, integrando nas mesmas os conhecimentos científicos dos profissionais; (ii) valorizar os conhecimentos prévios, obstáculos e erros dos estudantes, de modo a construir situações de aprendizagem; (iii) promover a inclusão das diversas “vertentes do currículo e a articulação das aprendizagens do 1.º ciclo com as da educação pré-escolar e as do 2.º ciclo” (Decreto-Lei 241/2001, anexo 2 e alínea e). A par disto, este documento ainda faz uma subdivisão no aspeto da “integração do currículo” uma vez que explana diretrizes para as diversas áreas de

conhecimento patentes no 1.º Ciclo como Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Sociais e da Natureza, Educação Física e Educação Artística.

O período pós-Bolonha foi uma fase de muitas mudanças em termos da formação docente. Neste contexto, o Decreto-Lei nº 43/2007, de 22 de fevereiro, trouxe grandes alterações nas normas para a conceção de habilitação para a docência e de ingresso na atividade docente desde educação pré-escolar ao ensino básico e secundário visto que separou a formação de 1º ciclo (licenciatura) e a formação profissionalizante de 2º ciclo (mestrado), introduzindo uma divisão entre as diversas áreas de formação de especialidade bem como na formação de âmbito educacional, aproximando-se de um modelo anterior em que a formação dos docentes tinha a duração de cinco anos. Criou-se, portanto, um novo sistema de atribuição de habilitação para a docência que privilegia

a dimensão do conhecimento disciplinar, da fundamentação prática de ensino na investigação e da iniciação à prática profissional [e dá] ênfase à área das metodologias de investigação educacional, tendo em conta a necessidade que o desempenho dos educadores e professores seja cada vez menos o de um mero funcionário ou técnico e cada vez mais o de um profissional capaz de se adaptar às características e desafios das situações singulares em função das especificidades dos alunos. (Flores, 2017, p.7)

O decreto supracitado pretendeu também definir as condições necessárias à obtenção de habilitação profissional para a docência (licenciatura seguida de mestrado especializado). Este documento explana que o mestrado deverá integrar a dimensão investigativa, para além de aspetos relacionados com a educação cultural, social e ética. De referir, ainda, que este novo modelo fez alterações ao nível do estágio curricular reduzindo-o em termos de duração temporal. Para além do referido, este normativo reduziu a responsabilidade dos professores em formação, visto que, em vez de assumirem turmas da sua total responsabilidade, passaram a realizar a sua prática de estágio em turmas de professores orientadores cooperantes.

Por fim, o Decreto-Lei nº 79/2014, de 14 de maio, reitera, uma outra vez, a importância da formação inicial de professores, legitimando-a ao sublinhar que a preparação de educadores e professores deverá ser feita de um modo rigoroso. Neste documento, em que se homologa o regime jurídico para a habilitação profissional, visa-se “reforçar a qualificação dos educadores e professores designadamente nas áreas da docência, das didáticas específicas e da iniciação à prática profissional, através do aumento da duração dos ciclos de estudos e do peso relativo dessas áreas” (Decreto-Lei nº 79/2014, preâmbulo). Deste modo, realizou-se o desdobramento dos mestrados do mestrado em Ensino do 1.º e do 2.º Ciclo do Ensino Básico desvinculando a formação de docentes do 2.º ciclo de Português, História e Geografia de Portugal da formação de

docentes do 2.º ciclo em Matemática e Ciências Naturais. O referido Decreto-Lei indica que a formação docente deve “complementar, reforçar e aprofundar a formação académica” (artigo 8.º, alínea 1).

Face ao apresentado, um estudante que decida que quer ser docente terá, obrigatoriamente, de concluir uma licenciatura em Educação Básica num instituto superior creditado para tal bem como um mestrado em ensino numa área especializada à sua escolha. Relativamente aos cursos de mestrado em ensino é possível perceber que estes compõem uma “elevada formação na área de docência e a uma abrangente formação educacional, e implicam a realização de um relatório a defender perante um júri” de modo a que o aluno complete a habilitação necessária (Galvão, Ponte, & Jonis, 2018, p. 26).

É, por fim, relevante esclarecer que o mestrado de 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 que rege-se pelo Despacho n.º 10116/2015, tem a duração de 2 anos ou 4 semestres. Este curso possui como número de créditos para a obtenção de grau ou diploma 120 ECTS de acordo com o sistema europeu de transferência de créditos, distribuído pelas áreas científicas.

1.2.ENQUADRAMENTO PROFISSIONAL

No capítulo 1.1 avançou-se com uma abordagem de carácter normativo, explanando as diversas alterações que a profissão e formação docente teve ao longo dos tempos. Neste subcapítulo privilegiar-se-á uma discussão conceptual em três áreas relacionadas com a profissão docente: a formação do professor; o processo de supervisão e a agência curricular do professor. Nestas secções cruzar-se-ão diferentes perspetivas teóricas sobre as temáticas abordadas, refletindo sobre as mesmas.

1.2.1 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR

Em primeiro lugar, antes de se avançar concretamente para alguns pressupostos teóricos sobre a formação do professor, revela-se pertinente esclarecer alguns aspetos intrínsecos da profissão de docente, em particular aqueles que se encontram associados à sua formação inicial.

Tal como se pode verificar no capítulo anterior, a formação inicial de professores sofreu diversas alterações normativas, ao longo dos tempos. Nos tempos que correm, e como se

evidencia com o presente relatório de estágio, os docentes usufruem de uma preparação superior com a duração de 5 anos, antes de iniciar a sua profissão.

Neste sentido, de acordo com Roldão e Mesquita (2017), a formação inicial de professores pode ser interpretada como uma preparação formal, que ocorre através de uma escola de ensino superior dedicada e creditada na formação de professores. Nesta fase, os futuros docentes têm acesso a conhecimentos pedagógicos específicos e começam, paulatinamente, a desenvolver as suas práticas do ensino, alicerçando-as pelos saberes que adquiriram durante o seu processo formativo. Assumindo que esta etapa proporciona a entrada na prática profissional docente, é sem dúvida uma etapa essencial no que toca a preparar os futuros docentes ao nível das “competências profissionais”.

Segundo o trabalho de Neto e Fortunato (2017), a formação inicial de professores deverá ser perspectivada como um processo que se caracteriza pela sua continuidade e organização e que tem como o objetivo que os futuros discentes aprendam a ensinar. De referir que todas as aprendizagens desenvolvidas através da observação que os alunos deste curso foram adquirindo ao longo da sua vida agregam e os moldam a sua futura carreira.

Neste seguimento, deverá ser na formação inicial que os docentes começam a compreender a importância da agência de um docente no currículo; a importância da reflexão na profissão de docente e a relevância dos professores-investigadores na educação. A agência curricular de um docente é algo que tem sido cada vez mais debatido pois, tal como vai ser explanado no subcapítulo 1.2.3, qualquer professor é um agente curricular que conhece o contexto educativo e as suas particularidades.

É pertinente, após a contextualização anterior sobre a formação inicial de professores, passar a debater outros aspetos também inerentes a esta profissão como a função do docente, os conhecimentos específicos desta profissão e a importância da reflexão e da investigação.

É do conhecimento geral que a sociedade enfrenta mudanças a todos os níveis, derivadas das mais variadas razões. A educação não é exceção, e também é impactada pela crescente exigência e complexidade que tem vindo a acentuar, reclamando “novos desafios formativos quer em relação à educação dos alunos do ensino básico e às metodologias para os fazer aprender, quer em relação à formação dos professores e instituições que os formam” (Rato, Pereira & Ramalho, 2019, p. 30). Ora, os docentes têm que se adaptar a todas as modificações da sociedade, visto que a sua profissão se viu complexificada pois surgiram novos requisitos e tarefas profissionais que transcendem o ensino circunscrito à ação de sala de aula. Por esta razão,

os docentes tiveram que aprender a dominar novas aprendizagens profissionais, como as tecnologias ou estratégias inovadoras de aprendizagem.

Como já foi mencionado, é indiscutível que o docente é um agente essencial na aprendizagem dos alunos, ocupando por esta razão um lugar de relevância no panorama de educação. Este “lugar” traz inúmeros desafios e adaptações constantes, e por isso, perspectiva-se que a formação deverá incidir numa preparação dos docentes que possibilite diligencie “a interação entre os múltiplos saberes específicos da docência, de modo a que os estudantes sejam capazes de os relacionar e de construírem, autónoma e colaborativamente, novos conhecimentos num efetivo processo de desenvolvimento profissional” (Moreira & Duarte, 2020, p. 609).

De acordo com Roldão (2007), a função de um docente poderá ser compreendida pela “ação de ensinar” alguma coisa a uma ou mais pessoas. No entanto, a autora sublinha que o conceito de ensinar é complexo de explicar, visto que existe um diferencial entre “professar um saber” e efetivamente conseguir que os outros aprendam.

Até ao século XVII, o ensino era assegurado por diferentes agentes sociais e não existia um grupo específico dedicado a essa tarefa. No entanto a partir do século XVII surgiu a necessidade de existir um grupo profissional organizado que se dedicasse especificamente ao ensino. Deste modo, é possível perceber que, como explica a autora, a denominação de profissão docente é relativamente recente e surge da necessidade da criação de uma função especializada no ensino.

É, porem, importante recordar que existem diversas ideias sobre o conceito de professor. Neste sentido, os docentes podem ser considerados como titulares de habilitações académicas e profissionais próprios que são socialmente “mandatados para a formação de outras pessoas, funcionando para as novas gerações como representantes, que é como quem diz, como responsáveis, do mundo” (Fraga, 2019, p. 25).

A perspetiva de Roldão (2004), converge com a de Fraga, e incide na noção de que a função do docente consiste principalmente na ação de ensinar de modo a possibilitar que o aluno aprenda. Ora, nas perspetivas apresentadas é possível identificar a complexa função de ensinar dos docentes e a elevada importância destes enquanto pilares da sociedade dado que estes assumem uma grande responsabilidade de orientar o processo de aprendizagem dos discentes. De esclarecer que a ação de ensinar requer dos docentes uma alargada criatividade e uma constante reflexão, de modo a reconsiderar, diariamente, as suas práticas enquanto docente, repensando-as com o principal objetivo de promover a aprendizagem dos alunos.

Nesta sequência, surge a necessidade de reflexão sobre a identidade profissional do professor. Segundo Godinho (2013), esta poderá ser entendida pela relação que o docente estabelece com a sua profissão e com os “pares com quem interage, ao mesmo tempo que pressupõe a construção simbólica, pessoal e interpessoal que a própria profissão contempla” (p. 26). Assim, o processo de criação de identidade é contínuo, ou seja, não tem fim e depende da interação com o outro, o que demonstra que a relação que docente tem com os seus pares é essencial para a sua construção da identidade profissional.

É pertinente cruzar as perspetivas que foram expostas com a de Nóvoa (1992). De acordo com este investigador português, é na formação (inicial) de professores que se concebe a identidade docente, por esta razão “mais do que um lugar de aquisição de técnicas e de conhecimentos, a formação de professores é a momento chave da socialização e da configuração profissional” (Nóvoa, 1992, p. 16).

A identidade profissional docente segundo Duarte (2020) surge associada a noções como transformação e mudança dado que os professores podem ser agentes das mesmas. Assim o docente dentro da sua identidade profissional própria, quando não se limita a repetir paradigmas, poderá envolver “os estudantes em processos de construção de sentido e de desenvolvimento da sua identidade, essenciais para o posicionamento e participação política e democrática no interior e exterior do espaço escolar”, o que naturalmente, é benéfico para os alunos (Duarte, 2020, p.186).

Neste seguimento, o autor supracitado indica que o docente, deverá ter conhecimentos específicos uma vez que a sua ação docente exige “uma competência geral, um saber de sua natureza e saberes especiais, ligados à (...) atividade docente” (Duarte, 2020, p.186). Este conhecimento específico da profissão docente permite que os docentes tomem decisões coesas e contextualizadas, sejam “capazes de planificar aulas, selecionando os conteúdos e as atividades, de as desenvolver e de escolher processos específicos de avaliação” (Duarte, 2020, p.186). É por isso extremamente relevante, que deste a formação inicial, seja dada relevância ao desenvolvimento destes conhecimentos específicos para que os docentes tenham bons resultados na sua prática profissional uma vez que as:

componentes da prática pedagógica nos cursos de formação de professores, são estruturantes para a consolidação de saberes específicos da docência e, também, para a assunção de uma identidade profissional própria, integrada num coletivo e associada à ponderação continuada sobre a ação, as aprendizagens dos alunos e as realidades escolares em sentido lato. (Duarte & Moreira, 2020, p. 88).

O conhecimento profissional do professor é, então, específico da sua profissão e deverá estar implicado na sua prática educativa (Alonso & Silva, 2005). Deste modo, o conhecimento é

essencial e indispensável às opções profissionais dos docentes, uma vez que serve de base, guia e orienta as mesmas. Assim, tendo por base o que já foi exposto, é necessário evidenciar que o conceito de conhecimento profissional docente não é simples de clarificar, visto que existem diversos fatores que o dificultam como a complexidade da função de ensinar. No entanto, para Roldão (2007) a função da profissão de docente não deverá ser definida pelo conteúdo científico que apresenta aos alunos, mas sim pela capacidade de tornar esse conhecimento sobre determinado conteúdo em aprendido e compreendido pelos alunos através do ato de ensinar. Com base na ideia da autora, é perceptível que mais do que a quantidade e qualidade de conhecimentos científicos, é essencial que os docentes consigam mobilizá-los para fazer com que os alunos aprendam.

De acordo com Alonso e Silva (2005), a construção do conhecimento prático profissional não é um fenómeno que pode ser caracterizado como “isolado, abstracto, inerte e passivo, está, pelo contrário, imbuído de um carácter abrangente, complexo, dinâmico, prático e contextualizado, que se configura em relações e processos de reflexão-acção-investigação” (pp. 5-6). Este conhecimento contém as experiências dos docentes que contribuem para o desenvolvimento da sua prática informada, articulada e consciente com o objetivo da promoção da aprendizagem dos alunos, ou seja, do “bem comum” (Silva, 2011). Por outras palavras, o conhecimento profissional dos professores é composto por ações dentro, acerca e com a finalidade da sua prática pedagógica (Silva, 2011).

Nesta linha de pensamento, deve ser dada importância ao conhecimento científico do conteúdo pois este permite que os docentes consigam selecionar os recursos e estratégias adequadas, “elaborar analogias, exemplos e imagens que facilitem a apropriação do conhecimento científico por parte dos estudantes”, ter a habilidade de distinguir aspetos de conhecimento científico de outros de senso comum sempre em prol da promoção das aprendizagens dos alunos (Villani & Pacca, 1997, p. 200).

Ademais, o autor Silva (2011) esclarece que se os docentes tiverem uma melhor noção dos seus conhecimentos terão conseqüentemente acesso a mais oportunidades de melhora tanto a nível profissional como também na prática. Ou seja, o fato dos docentes terem consciência do seu conhecimento fará com que reflitam sobre a sua prática, procurando a melhoria da mesma.

A par do saber científico, os docentes também devem assumir um papel na investigação e na reflexão, uma vez que este aspeto está sublinhado num dos decretos que foram mencionados (Decreto-Lei 240/2001). O conceito de professor reflexivo poderá ser entendido como uma

forma de os docentes questionarem as práticas ao refletirem sobre as mesmas (Dorigon & Romanowski, 2008). Por conseguinte, o termo de “prática reflexiva” é frequentemente associado à “investigação sobre as práticas” uma vez que esta concede aos professores a oportunidade de desenvolvimento (Dorigon e Romanowski, 2008). O tema da reflexão na prática docente tem vindo a ser discutido por diversos autores, nomeadamente Schön e, em Portugal, por Alarcão. O ato de refletir, segundo Alarcão (1996, mencionada por Turchielo e Nevado, 2018), pressupõe uma perspetiva relacionada com a prática docente. Deste modo:

ser professor implica saber quem sou, as razões pelas quais faço o que faço e conscientizar-me do lugar que ocupo na sociedade. Numa perspectiva de promoção do estatuto da profissão docente, os professores têm de ser agentes ativos de seu próprio desenvolvimento e do funcionamento das escolas como organização ao serviço do grande projeto social que é a formação dos educandos. (Turchielo e Nevado, 2018, p. 705)

Tendo por base esta perspetiva, percebe-se que para o docente conseguir refletir sobre as suas práticas, tem necessariamente, de compreender-se a si próprio como profissional para que, posteriormente, possa iniciar um processo de reflexão das suas opções pedagógicas de modo a melhorá-las. O professor reflexivo deve, portanto, ser caracterizado como aquele que “busca o equilíbrio entre a acção e o pensamento e uma nova prática” (Oliveira & Serrazina, 2002, p. 9).

Neste sentido, Shön (referido em Santos, 2020) revela que a prática reflexiva deve ser privilegiada como intermediária para o desenvolvimento de capacidades de aprendizagem. Para além do mencionado, Shön ainda indica que o docente reflexivo “é alguém que pode pensar ao agir e, portanto, pode responder à incerteza, singularidade e conflito nas situações em que os profissionais praticam” (Schön, 1987, citado em Santos, 2020, p.45). É, então, possível assumir-se que a reflexão desenvolve, em cada professor, a capacidade de lidar com situações de imprevisto e com os problemas diários, dentro da sala de aula ou do estabelecimento de ensino.

Ainda relativamente às conceções de Schön, é pertinente recordar que, de acordo com o autor, é importante destacar o “conhecimento tácito e dinâmico que os professores manifestam no decurso de uma ação permitindo-lhes a reformulação da própria ação (conhecimento na ação); e, pela reflexão que um profissional pode desenvolver a partir da ação que decorre do desempenho da sua atividade” (Santos, 2020, pp. 45–46). Nesta linha de pensamento, este autor considera que existem dois momentos: o momento de reflexão que é realizada no momento da ação e o momento de reflexão sobre a ação que decorre posteriormente.

Uma vez que se está a debater o aspeto da reflexão na docência, é relevante explicar um pouco acerca do carácter crítico da reflexão, pois este pretende dar relevância à voz dos docentes. De acordo com o autor supracitado, os princípios morais e éticos tendem a influenciar “a forma de pensar dos professores, rejeitando a reflexão pela reflexão e situando-se na linha de uma prática verdadeiramente reflexiva” (Alves, 2013, p. 20). Esta ideia perspetiva que os professores se tornem conscientes e seguros das suas decisões revelando a sua autonomia e independência nos seus contextos educativos e, assim, distanciem-se de modelos anteriormente executados.

Como foi já discutida a perspetiva do professor reflexivo, é pertinente explicar um pouco mais sobre o papel da investigação nos docentes uma vez que um docente investigador “tem de ser um professor reflexivo” (Oliveira & Serrazina, 2002, p.7). Oliveira e Serrazina (2002) esclarecem que os docentes que refletem durante a sua ação educativa e sobre a mesma, estão necessariamente inseridos num processo investigativo visto que estão a procurar conhecerem-se a si próprios como docentes (que é uma das competências inerentes a um docente-reflexivo), mas, também, buscam melhorar a sua prática educativa. Para reforçar esta perspetiva, é pertinente mencionar a ideia de Costa e Oliveira (2015) que indica que os docentes deverão ser profissionais livres e autónomos que se debruçam em processos de investigação uma vez que estes são inerentes às práticas de ensino e de aprendizagem dos alunos.

De acordo com Slomski e Martins (2018), um docente investigador pode ser caracterizado pela sua habilidade de investigar dentro, acerca e para a prática, questionando-se frequentemente acerca das suas práticas educativas, interrogando-se sobre os aspetos que poderão estar a dificultar o processo de aprendizagem do aluno e como poderá compartilhar as suas conclusões com os seus colegas. Consequentemente, pode-se aferir que ser professor-investigador pressupõe uma postura crítica e questionadora sobre si, sobre a sua prática e o contexto onde está inserido.

Convergindo com o enunciado, e recuperando a perspetiva de Duarte e Moreira (2020), um professor deverá ser necessariamente também um investigador, dado que deverá assumir a responsabilidade da sua própria construção de saberes epistemológicos essenciais, de conhecimentos sobre práticas educativas ou até mesmo “de reflexões criativas subjacentes aos eventuais sentidos educacionais dos processos de ensino e de aprendizagem” (p.80).

Neste sentido, Alarcão (2001) acrescenta que é fundamental “primeiro que tudo ter uma atitude de estar na profissão como intelectual que criticamente questiona e se questiona (...) é ser capaz de se organizar para, perante uma situação problemática, se questionar intencional e

sistematicamente com vista à sua compreensão e posterior solução” (citada em Costa e Oliveira, 2015, p. 184). Assim, é possível retirar deste posicionamento citado que o professor–investigador terá de ser um questionador sobre si e acerca de todo o contexto educativo onde está inserido. De modo a complementar esta ideia, é pertinente integrar a noção de que a prática de investigação consiste na conceção de que a sala de aula representa um local exploratório e que o docente é quem explora este espaço (Costa & Oliveira, 2015). Deste modo, a sala de aula é o espaço privilegiado, no qual qualquer docente retira os dados e questiona-se.

Nesta linha de pensamento, a profissão de docente requer, para além de uma formação inicial, uma constante aprendizagem ao longo de toda a carreira. O docente deverá, então, ter um espírito ativo, que seja fomentado na formação inicial, que o incentive a procurar informar-se acerca de atualizações científicas, de novas estratégias, recursos e técnicas de modo a desenvolver a sua prática de uma forma informada, sem nunca esquecer a adequação ao contexto onde está inserido. Também Flores (2017), partilha da mesma opinião, esclarecendo que a “formação de professores de qualidade contribuirá para melhorar a qualidade do ensino e, conseqüentemente, a qualidade das aprendizagens e dos resultados escolares dos alunos” (p. 3).

1.2.2 O PROCESSO DE SUPERVISÃO

Neste subcapítulo, pretende-se desenvolver o tema da supervisão, explanando a sua história e, principalmente, o seu papel e importância na formação inicial de professores. Como já foi debatido nos subcapítulos 1.2.1 e será também no 1.2.3, tal como a formação de professores; a escola e a função do professor, o processo de supervisão, também sofreu alterações. De referir que a supervisão pode ser praticada em diversos campos, particularmente, na área da docência. Deste modo, a mesma poderá incidir sobre diferentes aspetos como processos, instituições (escolas) e, na maioria das vezes, em pessoas (docentes).

Neste seguimento, na área da educação a ideia de supervisão está amplamente ligada com atividades de fiscalização e de inspeção, apesar de ter sofrido alterações. a partir da década de 60, dada a “viragem radical operada com o movimento da supervisão clínica, iniciado nos EUA” (Vieira & Moreira, 2011, p. 11). Em Portugal, tais transformações foram introduzidas por, entre outros autores, Alarcão, uma vez que explanou a noção de que a sala de aula, ou seja, a “clínica” deveria ser o palco da supervisão. Assim, Vieira e Moreira (2011) indicam que era direcionada a “atenção dos professores e dos supervisores/formadores para as questões da pedagogia” (p.11).

Por esta razão surgiu o termo supervisão pedagógica, “onde o adjetivo se reporta, simultaneamente, ao objecto da supervisão – a pedagogia – e à sua natureza educacional, que pode ser traduzida nas ideias de ensinar a ensinar e aprender a ensinar” (Vieira & Moreira, 2011, p. 11).

A partir de 1974, começou-se a associar o termo supervisão à profissão docente, no entanto, este processo ainda era visto como sendo maioritariamente de carácter avaliativo, onde constavam práticas controladoras e penalizadoras em relação aos docentes em formação inicial que assumiam uma posição de submissão relativamente aos seus supervisores/superiores “que estruturavam a sua ação supervisiva em torno de instrumentos de medida” (Duarte & Canha, 2017, p. 78).

Para compreender porque é que existia, neste tempo, uma visão tão negativa, é necessário compreender este termo partindo de um primeiro registo etimológico. É possível perceber que este termo tem origem latina. Assim, o primeiro étimo “super” significa sobre e o segundo étimo “vídeo” indica ver o que poderá traduzir-se na perspetiva de “visão global” que, vulgarmente, assumiu papéis relacionados com a “integração de funções relacionadas com: inspecionar, fiscalizar, controlar, avaliar e impor” e posteriormente com exercícios de “regular, orientar (reforçando, por vezes, o sentido de acompanhar) e liderar” (Gaspar, Seabra, & Neves, 2012, p. 30)

Foi apenas nos anos 80 que surgiram modificações no conceito de supervisão pedagógica. Estas modificações

promoveram uma alteração do paradigma vigente” pois começaram a emergir estudos dentro desta área para além de que esta foi começada a ver-se como um “processo democrático” (...) sustentado na liberdade, responsabilidade social dos diferentes agentes e na democratização das relações que promove o compromisso mútuo entre supervisor e o supervisionado. (Duarte & Canha, 2017, p. 78)

Atualmente, o processo de supervisão é entendido como uma prática em que a hierarquização é muito menor e no qual se privilegiam os métodos de “reflexão, discussão, partilha e negociação” (Duarte & Canha, 2017, p. 78).

Neste sentido, Alarcão (2020) apresenta duas abordagens sobre a supervisão: a perspetiva técnico-normativa e a perspetiva crítico-emancipatória. Na primeira ideia pressupõe-se um poder autoritário, controle e um modelo hierárquico. Por sua vez, o segundo modelo promove a colaboração, o apoio, a promoção do desenvolvimento e a orientação. Quando confrontadas, as duas noções mostram-se muito díspares e quase opostas pois se por um lado a

perspetiva técnico-normativa da supervisão tem um carácter que quase suprime os docentes e até controla os mesmos, a noção crítico-emancipatória pretende fazer exatamente o contrário.

A prática da supervisão está presente não só na formação inicial de professores, mas também durante toda a carreira docente, por meio das dinâmicas criadas e dos procedimentos de reflexão que visam ajudar os docentes a melhorar as suas práticas ao nível da gestão da aula, avaliação, dinâmicas da sala de aula (Vieira & Moreira, 2011). É também pertinente explicar que, o processo de supervisão que é realizado em contexto de formação de professores tem objetivos específicos e até mesmo uma intenção estabelecida de iniciação à profissão de docente. Neste contexto, “ensinar os professores a ensinar deve ser o objectivo principal de toda a supervisão pedagógica”, tendo por base momentos e comportamentos em que estejam presentes a reflexão e a experimentação (Alarcão e Tavares, 1987, citados em Gaspar, Seabra e Neves, 2012, p. 31).

Neste seguimento, é pertinente confrontar algumas opiniões sobre o conceito de supervisão pedagógica, seguindo uma ordem cronológica de modo a percebermos se existiu alguma mudança. Gaspar, Seabra & Neves (2012) esclarece que a supervisão pedagógica poderá ser compreendida como “teoria e prática da monitorização e regulação dos processos de ensino e aprendizagem, desenvolvida no quadro de uma visão de educação, como espaço de transformação pessoal e social, assente na reflexividade profissional e conducente à autonomia do aluno” (p.32).

De acordo com as autoras supracitadas, a supervisão pode ser compreendida 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 promover o que se pretende que seja instituído, para evitar o que não se deseja e para reconhecer o que aconteceu e não deveria ter acontecido. (Gaspar, Seabra & Neves, 2012, p.30)

Já para Rangel, a supervisão pedagógica caracteriza-se por “um trabalho de assistência ao professor, em forma de planeamento, acompanhamento, coordenação, controle, avaliação e atualização do desenvolvimento de processo do ensino-aprendizagem” (Rangel, 1988, citado em Pereira & Ribeiro, 2018, p. 6).

Alarcão (2020), complementa a visão de Gaspar, Seabra e Neves (2012) e de Rangel (1998), considerando a supervisão como um “processo interpessoal, que implica ligações e interações entre as pessoas” com o objetivo de “orientar e monitoriza (...) as atividades (...) realizadas por pessoas, que ocorrem em determinados contextos e num dado tempo” e é concretizado por meio de diversas estratégias como o diálogo, a reflexão, “feedback (que é

importantíssimo nas atividades de supervisão”, observação, “sistematização e conceptualização”. Ademais, a autora esclarece que o processo de supervisão deverá ser realizado “num ambiente formativo estimulante, centrado nas possibilidades de desenvolvimento de cada um, na perspetiva crítico-emancipatória do cenário democrático” (Alarcão, 2020, p. 40).

Quando cruzamos as perspetivas anteriores, percebemos que todas entendem que este é um processo onde deverá estar presente a orientação e acompanhamento do docente supervisor, a reflexão nas suas diversas modalidades (auto e hétero) e o diálogo. A par disto, o principal objetivo deste processo, tomando ainda as perspetivas dos autores mencionados, é o desenvolvimento da prática dos futuros docentes, incentivando-os a refletirem sobre as suas práticas de modo a evoluírem e a melhorarem.

Os mestrados de ensino, atualmente, são indispensáveis para a obtenção do grau de docente. Em todos os mestrados de ensino, está contemplada a unidade curricular de PPS (Prática Pedagógica Supervisionada) ou PES (Prática de Ensino Supervisionada), de modo a que os futuros docentes possam iniciar as suas práticas educativas. Nesta unidade curricular, os futuros docentes ficam encarregues de lecionar a turma da sua professora cooperante e são, ocasionalmente, supervisionados por docentes da instituição superior onde estudam. É através destas aulas supervisionadas, normalmente seguidas por um momento de reflexão, que os professores em formação, em conjunto com a professora cooperante e com os docentes supervisores, localizam os aspetos positivos e os que necessitam de melhoria na sua prática. Sendo assim, a supervisão é um processo de “aprendizagem e desenvolvimento” que permite que os formandos tenham uma “aprendizagem experienciada, baseada em atividades que se realizam na escola, primordialmente na sala de aula” e dentro da comunidade (Alarcão, 2020, p. 34).

Como já foi referido, a prática de supervisão pedagógica pretende desenvolver diversas competências teóricas e práticas e, por esta razão, podemos entender que este processo contém um vasto campo de saberes que se encontram interligados e organizados que buscam dar resposta a diversas questões pedagógicas. Neste domínio existem quatro aspetos principais para a prática o estudo da supervisão pedagógica: “formativo, operativo (proporciona melhor instrução), investigativo (promove a reflexão) e consultivo” (Gaspar, Seabra, & Neves, 2012, p. 35).

O processo de supervisão na formação inicial de professores integra diversos elementos, nomeadamente os professores supervisores. Por esta razão surge a pertinência de explanar um pouco mais sobre que papel assume este elemento enquanto participante do processo de supervisão. O supervisor deverá ser um agente que procura auxiliar os seus alunos (futuros

docentes) de modo a evoluírem e a desenvolverem a sua prática conquistando progressivamente a autonomia profissional. Ao professor supervisor deverá caber a motivação de apoiar e “regular o processo formativo dos formandos, contribuindo para o alargamento da sua visão sobre o ensino, estimulando e potencializando o seu autoconhecimento e a sua reflexão sobre as práticas educativas que implementam diariamente” (Dias & Ribeiro, 2015, p. 137). Assim, o docente supervisor, detentor de maior conhecimento e experiência, deverá orientar o outro profissional no seu desenvolvimento da sua prática educativa.

Neste sentido este processo deverá integrar as noções democráticas, humanística, de justiça social bem como de igualdade de direitos e deveres. Neste sentido, o formando, em momento algum se deverá sentir oprimido pois o seu papel deverá ser procurar desenvolver a sua aprendizagem recorrendo a diferentes estratégias e recursos, refletindo individualmente ou em grupo com o supervisor modos de melhoramento.

Tomando todo o conhecimento que foi explanado, é pertinente sumariar que a supervisão tem como objetivo máximo o contributo para o desenvolvimento pessoal e profissional dos distintos agentes. É, portanto, o ponto de partida e o primeiro contato com o mundo da prática que os alunos têm e por isso deve fomentar o espírito da reflexão e do conhecimento através da investigação.

1.2.3 AGÊNCIA CURRICULAR DO PROFESSOR

Antes de se avançar para a temática das potencialidades da participação dos docentes no currículo, é pertinente explorar um pouco mais este conceito. Autores como Pacheco (2011) esclarecem-nos que “o currículo adquire centralidade, pois não só é conhecimento, como também é um processo que adquire forma e sentido, de acordo com a organização em que se realiza e em função do espaço e tempo em que se materializa” (p.77). Roldão e Almeida (2018) complementam esta prespetiva indicando que o currículo poderá ser definido por ser “em qualquer circunstância – o conjunto de aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias num dado tempo e contexto, cabe à escola garantir e organizar” (p. 7).

É importante esclarecer que não existe uma definição linear e exata sobre o termo, existem sim, prespetivas que se cruzam, que têm pontos em comum e que se completam, como as de Pacheco (2011) e de Roldão e Almeida (2018), que indicam que este deverá ser entendido como um processo de desenvolvimento e que deve implicar a participação da escola.

Tal como se explanou o conceito de currículo, é pertinente também clarificar o conceito de agência que dá título a este subcapítulo. Desta forma, entende-se agência como a habilidade de um indivíduo, de um modo independente, realizar as suas decisões. Assim, quando se menciona a expressão “agência curricular do professor”, defende-se que os docentes, enquanto agentes do currículo, devem fazer as suas escolhas sobre o mesmo, usufruindo da sua autonomia e conhecimento profissional (Santos & Leite, 2020).

Deste modo, ao longo dos tempos surgiu, muitas vezes, a questão se os docentes tinham (alguma) interferência ou até mesmo participação na construção do currículo escolar. Assim, é pertinente refletir se efetivamente os docentes têm um papel ativo no desenvolvimento do currículo e que benefícios poderia resultar desta participação, concretamente, na aprendizagem dos alunos (Santos & Leite, 2020).

No passado, os docentes viam-se muito limitados, mesmo ao nível da planificação, dado que eram vistos como apenas recetores e aplicadores do currículo. De acordo com esta perspetiva, o currículo era feito por técnicos e especialistas e não tinha a participação dos docentes que só e apenas deveria entendê-lo, imperava a lógica “*top-down*” (Flores e Flores, 1998). Foi com os movimentos de renovação pedagógica, fruto dos anos 70, que surgiu a noção de um docente mais ativo curricularmente. Neste período, começou-se a perceber que o professor poderia trazer diferentes saberes, pareceres e teorias do modo como perspetivava a inovação curricular. Neste sentido, os docentes são autênticos protagonistas do processo de inovação curricular (Flores e Flores, 1998).

No entendimento de Canavarro e Ponte (2005), é através da ação educativa que é gerado o currículo, dado que este é influenciado e transformado pelos contextos educativos. Nesta linha de pensamento ao refletir-se sobre o papel do professor no currículo, reconhece-se que este profissional é

árbitro de toda a decisão curricular, sendo associado ao que de positivo ou negativo se faz na escola, uma vez que é o protagonista de uma cadeia de decisões que, natural e logicamente, lhe pertence terminar, moldando à sua medida o currículo sucessivamente prescrito, apresentado, programado e planificado. (Pacheco, 1996, citado em Canavarro, 2003, p.129)

Em detrimento desta ideia, deve reconhecer-se que o professor tem um papel nas decisões curriculares, dado que a ação profissional docente implica a tomada de opções (Duarte, 2020; Roldão & Almeida, 2018). Deste modo, a postura do docente relativamente ao currículo não deverá ser passiva, pois as funções destes relacionam-se com o seu desenvolvimento “no processo de ensino e de aprendizagem, associado, por exemplo, à planificação, desenvolvimento

de aula e avaliação, implica uma ação docente sobre o currículo, pelo que é inconcebível conceptualizar a mesma como uma ação curricularmente inócua” (Duarte, 2020, p. 88).

Neste seguimento, é importante salientar duas teorias curriculares que estão ligadas ao conceito de desenvolvimento curricular sendo estas: a teoria técnica e a teoria prática. Neste momento, focaremos apenas na teoria prática. Ao contrário da teoria técnica, a teoria prática não compartimenta o processo de desenvolvimento curricular, ou seja, esta concebe a ideia de que todos os intervenientes, nomeadamente os docentes, contribuem em diversos aspetos como no currículo, “cabendo-lhes parte das decisões”(Canavarro, 2003, p. 119).

Neste seguimento, torna-se relevante expor um modelo que explica o desenvolvimento curricular envolvendo uma noção processual de currículo, que pressupõe a interpretação do docente a partir do texto curricular ou dos materiais curriculares. Este posicionamento entende que o docente “é um agente decisivo na concretização do currículo, é um tradutor que intervém na configuração do significado das propostas curriculares, nomeadamente quando realiza o trabalho de planificação, o que tanto pode ser feito individualmente ou em grupo” (Canavarro, 2003, p. 124).

Existe, nos dias de hoje, um discurso que é apoiado por uma maior parte dos docentes e profissionais de educação, que revela a necessidade do currículo ser adaptado aos contextos escolares. Assim, os docentes, que têm pleno conhecimento do contexto escolar onde estão inseridos e das suas especificidades devem ter um papel de agentes do currículo, ultrapassando o papel reduzido de executores deste (Duarte, 2020; Roldão & Almeida, 2018).

Neste seguimento, tomando o pensamento de Leite e Fernandes (2010), a noção de que a “recontextualização” expõe uma ideia que defende a participação e conseqüentemente o reconhecimento do docente relativamente à gestão curricular (p. 201). No seguimento desta conceção, as autoras explicitam que esta ideia tem enfrentado algumas dificuldades dado que os docentes têm sido confrontados com novos desafios e responsabilidades que torna difícil de concretizar “o trabalho colaborativo e de construção conjunta de estratégias e de soluções” (Leite & Fernandes, 2010, p. 201).

Neste seguimento, os docentes ficam divididos entre o trabalho colaborativo inerente à gestão curricular que faria destes “configuradores do currículo” e a lógica de avaliação de desempenho que clama um elevado individualismo por ser um trabalho mais focado no docente em si (Leite & Fernandes, 2010).

Uma vez que se está a discutir a função do docente, torna-se relevante explicar um pouco sobre os objetivos da intervenção dos docentes no currículo escolar. Nesta linha de pensamento,

estes traduzem-se pela conceção de circunstâncias que certifiquem que exista “igualdade de oportunidades de sucesso para todos os alunos” que materialize a “justiça curricular e social”, apesar de estarem condicionados por fatores externos que por vezes lhes beneficiam outras vezes limitam como o ambiente familiar dos alunos ou a situação socioeconómica dos mesmos que por vezes não lhes permite ter o acesso aos bens essenciais. (Santos & Leite, 2020, p. 3). Ademais, acrescenta que através dos conhecimentos dos docentes, tanto ao nível do contexto escolar como dos saberes científicos, os docentes podem “identificar os problemas reais com que se confrontam nos cotidianos escolares e de, em função deles, definir as melhores formas de agir” curricularmente (Santos & Leite, 2020, p. 6).

De modo a completar esta noção, é pertinente discutir a perspetiva presente em Flores e Flores (1998). Esse trabalho evidencia que, em todas as inovações e mudanças curriculares, é essencial a presença e participação dos docentes, em particular quando a inovação ocorre dentro da sala de aula, que é onde o professor desenvolve a sua prática e toma opções que são decisivas para a aprendizagem dos alunos.

Prosseguindo com a reflexão no domínio do currículo, Sampaio e Coutinho (2015) explicam que o desenvolvimento curricular:

implica que professores interpretem, alterem e procedam à revisão e adaptação do currículo prescrito, de acordo com as situações concretas de suas intervenções educativas e de suas perspetivas e conceções curriculares, de forma a surgir um currículo trabalhado adequado ao meio envolvente, à diversidade dos alunos e com a participação de toda a comunidade educativa (p.638).

A este propósito, Sacristan (2000) apresenta uma ideia muito interessante acerca do docente enquanto agente curricular: o currículo é uma prática, ou seja, os agentes (docentes) deste são elementos ativos que questionam e criticam o mesmo. Sendo assim, os docentes são profissionais de extrema relevância e por isso são agentes ativos no processo de aprendizagem dos alunos. Os professores devem, portanto, partir da sua reflexão para equacionar aspetos como onde, quando e de que forma (estratégia e recursos) devem intervir no processo curricular para que não se deixem ficar apenas pela sua participação e contribuam e enriqueçam com as suas perspetivas e saberes.

Neste seguimento, os professores devem investir em estratégias e recursos que permitam o desenvolvimento do currículo enquanto prática. A participação na seleção e organização da cultura, estratégias, recursos, avaliação, para além do envolvimento dos docentes

na construção do currículo, representa uma expressão de autonomia (Sacristán, 2000). De sublinhar que esta autonomia – seja a nível da organização de conteúdos, estratégias ou mesmo recursos – pressupõe que os docentes conseguem enriquecer e fundamentar tais decisões, com as suas observações, pois cada profissional deverá ser um observador atento do contexto onde está inserido (Santomé, 1998).

Particularmente, em relação aos recursos e materiais e a avaliação, estes também devem ser concebidos pelos docentes, particularmente quando desenvolvem projetos para a comunidade, como os projetos curriculares, pois “deste modo, incorporavam-se as informações e questões mais locais, com maior grau de significação para alunos e alunas de cada localidade concreta, relacionadas com cada unidade didática” (Santomé, 1998, p. 212).

Os docentes, enquanto intervenientes do processo de seleção e organização da cultura, relacionam-se com os seus próprios conhecimentos, transformando esse processo acordo com “suas próprias conceções epistemológicas” elaborando o seu conhecimento pedagógico (Sacristán, 2000). Um dos exemplos de funções que os docentes podem assumir, enquanto agentes ativos do currículo no que toca à seleção de conteúdos, é “quando o professor analisa e critica os próprios livros-texto ou qualquer outro material ao ver que não satisfazem as necessidades de seu estilo ou as de seus alunos num determinado ambiente” e o mesmo se aplica tanto às estratégias como aos recursos (Sacristán, 2000, p. 186).

Sacristán (2000) indica que a função mais imediata que os docentes devem assumir é a de planear “de forma que em sua execução se desenvolva o currículo, uma parcela ou um tópico do mesmo” (p.282). Assim, o docente é, portanto, um agente curricular que é decisivo. É, portanto, importante, explicar o que Sacristán entende por planear a prática educativa, para que se possa efetivamente compreender as suas ideias. Planear uma aula ou uma prática educativa ultrapassa a noção de que os professores apenas devem ter como objetivo os objetivos e conteúdos curriculares, pois no momento em que se encontram a preparar uma aula dedicam mais a sua atenção em como desenvolver os mesmos (Sacristán, 2000). Por esta razão o docente, assume a responsabilidade de “concretizar as condições nas quais se realizará o currículo, e isso supõe estabelecer uma ponte para moldar as ideias na realidade, um elo que liga as intenções e a ação” (Sacristán, 2000, p. 282).

Nesta lógica, os docentes enquanto autores das suas unidades pedagógicas devem procurar novas estratégias de “inovação ou de melhora da qualidade da prática” de modo a contribuírem e a moldarem ativamente no currículo dos alunos de acordo com as necessidades

destes (Sacristán, 2000, p. 166). Deste modo, o planejamento do docente em relação às suas aulas é decisivo pois é este que tem a responsabilidade de selecionar os conteúdos; as estratégias e os recursos que melhor se adequam à realidade dos alunos. Estas decisões que o professor toma, evidenciam “o poder de transformador reflexivo” que o docente assume no momento em que está a planear a sua prática educativa e que, no caso de ser um caso de monodocência é ainda mais acentuada a responsabilidade “pois as ponderações pessoais que, nesse caso, pode realizar-se movem dentro de uma margem de autonomia maior” uma vez que selecionam a “dedicação diferenciada de tempos a conteúdos diversos e na forma de estruturar conteúdos diversos em unidades de aprendizagem” (Sacristán, 2000, p. 187).

Ademais, surge ainda, o termo “macroplanejamento do currículo” como a “estrutura geral de ideias e conteúdos, até de planejamentos específicos para práticas muito definidas, como é o que um professor pode fazer para desenvolver um tópico curricular qualquer” (Sacristán, 2000, p. 283).

É, portanto, necessário que, desde a formação inicial de professores, exista uma apresentação de conhecimentos “relacionados com os conteúdos do currículo e na forma de considerar o currículo escolar ou os próprios métodos pedagógicos” (Sacristán, 2000, p. 182).

Se por contrário, o mesmo não for explanado aos futuros docentes, o currículo será desenvolvido simplesmente através da experiência prévia destes (Sacristán, 2000). Um docente que possui um conhecimento no campo dos estudos curriculares, é essencialmente um professor que usufrui um conhecimento profissional específico. Ademais, segundo Sacristán:

o currículo é um instrumento de formação profissional para os professores, e as formas de planejá-lo até tomá-lo prática concreta, os esquemas seguidos para isso têm incidência no desenvolvimento da profissionalização docente. Dai a importância de ir resgatando essa função para os professores, (...) que preconiza a necessidade de que eles participem numa função tão decisiva para modelar a prática e para ativar suas habilidades profissionais. (Sacristán, 2000, p. 292)

Assim, é possível perceber que a formação, inicial e contínua, em paralelo com os processos de investigação/reflexão de professores, desempenha um papel imprescindível no que toca a moldarem e preparem docentes conscientes da sua importância e despertos para a necessidade da tomada de decisões curriculares.

Visto que documentos curriculares nacionais orientam a prática docente, revela-se pertinente esclarecer um pouco sobre cada um deles. O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória “constitui a orientação curricular de referência para a construção de todos os outros passos e componentes do currículo” tratando-se de “um conjunto de princípios, visão, valores e

competências gerais, [que] traça, em linhas gerais, o perfil do cidadão que a escola há de ajudar a produzir e lança pistas para o modelo de currículo que pode levar ao desenvolvimento desse cidadão (Roldão, Peralta e Martins, 2017, p. 10).

De acordo com Direção Geral da Educação (DGE), as Aprendizagens Essenciais “são documentos de orientação curricular base na planificação, realização e avaliação do ensino e da aprendizagem, e visam promover o desenvolvimento das áreas de competências inscritas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” (2021). Este documento “expressa a tríade de elementos – conhecimentos, capacidades e atitudes – ao longo da progressão curricular”, assim, a partir deste documento os docentes podem ter acesso a informações orientadoras como:

- (a) o que os alunos devem saber (os conteúdos de conhecimento disciplinar estruturado, indispensáveis, articulados concetualmente, relevantes e significativos);
- (b) os processos cognitivos que devem ativar para adquirir esse conhecimento (operações/ações necessárias para aprender);
- (c) o saber fazer a ele associado (mostrar que aprendeu), numa dada disciplina – na sua especificidade e na articulação horizontal entre os conhecimentos de várias disciplinas –, num dado ano de escolaridade. (Roldão, Peralta e Martins, 2017, p.8)

Por fim, ao cruzarmos todas as perspetivas que foram apresentadas, percebe-se que os docentes enquanto agentes de currículo trazem incontáveis potencialidades e vantagens para a gestão curricular. Esta ideia justifica-se pelo fato que o currículo, necessita de se enriquecer localmente, logo, deve ser desenvolvido por quem conhece o meio escolar e tem a noção de quais os desafios e especificidades que devem ser respondidas (Santomé, 1998) e Sampaio e Coutinho (2015).

2. CAPÍTULO II – CONTEXTOS ESCOLARES

O presente capítulo tem como objetivo apresentar os contextos de estágio em que a mestranda esteve presente, através de uma caracterização do agrupamento, das escolas e das turmas. Em particular as descrições das turmas apresentam diversos aspetos fundamentais, uma vez que permitem melhor compreender as escolhas da mestranda ao longo do seu percurso de estágio e das sessões que implementou no âmbito do seu relatório.

2.1.0 AGRUPAMENTO

O Agrupamento fica situado na Área Metropolitana do Porto, tem como missão “assegurar a realização de políticas educativas e implementar soluções adaptadas às especificidades do território e da população fundadas em princípios humanistas” (PE, 2020, p.6). Relativamente à sua visão é possível compreender que teve sempre a preocupação em intervir cívica e culturalmente em relação à população e por isto atualmente orgulha-se de ser um agrupamento diversificado e multicultural, que pretende formar homens e mulheres conscientes da sua liberdade (PE, 2020). Revela-se, aqui, pertinente mencionar que o referido Agrupamento tem os seus valores bem definidos que guiam as práticas de ensino e condutas durante o quotidiano: exigência, responsabilidade, inovação e cidadania. De acrescentar que o agrupamento tem uma oferta diversificada, nomeadamente, de formação profissional.

Esta instituição contabiliza 1812 alunos, distribuídos por um jardim de infância; sete escolas do 1.º Ciclo e uma escola do 2.º, 3.º ciclo e secundário. Dos 1812 alunos, apenas cinco destes alunos apresentam o português como língua não materna, porém é possível identificar 127 que necessitam de Medidas de Suporte da Aprendizagem e de Inclusão (MSAI) de tipo seletivo e adicional.

O Agrupamento está inserido no programa de Territórios Educativos de Intervenção Prioritária¹. De forma a melhor compreender o modo como esta instituição procura responder às

¹ Ação governamental, implementada em vários agrupamentos de escolas que estão localizadas em territórios económica e socialmente desfavorecidos, onde predominam situações como pobreza, exclusão social, violência, indisciplina, abandono e insucesso escolar.

necessidades formativas do seu contexto, é importante salientar os seguintes objetivos estabelecidos no Projeto Educativo do Agrupamento:

- Construir uma cultura de escola onde todos encontrem oportunidades para aprender, garantindo a inclusão de todos e de cada um;
- Promover a melhoria da qualidade de ensino e da aprendizagem;
- Potenciar o trabalho colaborativo e interdisciplinar no planeamento, na realização e na avaliação do ensino e das aprendizagens:
- Criar condições para garantir que todos os alunos adquiram os conhecimentos e desenvolvam as capacidades e atitudes que contribuem para alcançar as competências previstas no Perfil dos alunos à Saída da Escolaridade obrigatória;
- Promover a educação para a cidadania, o desenvolvimento pessoal e interpessoal e a intervenção social;
- Envolver todos os agentes educativos no percurso escolar de todos os alunos;
- Construir respostas educativas que atendam às necessidades de cada aluno, valorizando a diversidade e promovendo a equidade e não a discriminação no acesso ao currículo e na progressão ao longo da escolaridade obrigatória. (PE, 2020, p.19)

De acordo com o PE, as opções curriculares estruturantes no 1º ciclo traduzem-se na implementação de um projeto a partir do 2º ano de escolaridade, intitulado “Projeto de ciências experimentais”, onde se perspetiva uma articulação entre os professores responsáveis pelo projeto com os professores titulares de turma, de forma a reforçar a componente experimental na área de Estudo do Meio. Neste projeto procura-se trabalhar competências como o pensamento crítico.

Para além do projeto mencionado, o Agrupamento também participa no projeto PEPPA (*Primary English Practice Programme for Ages 6-7*), no 1º ciclo, que envolve a área do Inglês e que promove um trabalho colaborativo entre a titular de turma e a docente de Inglês.

No 2º ciclo, a preocupação do Agrupamento concentra-se nas áreas artísticas, e por esta razão foram criados o “Complemento à formação artística” e uma formação/*workshops*, em regime facultativo, com oferta nas áreas da música, do teatro e das artes visuais. É de salientar que nestes *workshops* os alunos desenvolvem “competências de sensibilidade estética e artística” (PE, 2020, p.20).

Relativamente a parcerias com outras instituições, o Agrupamento tem uma vasta lista de acordos com diversas instituições como com diversas organizações, nomeadamente instituições de Ensino Superior (como a Escola Superior de Educação do Porto e a Faculdade de Letras do Porto) e organizações locais (como os Bombeiros Voluntários e o Centro de Saúde).

Esta vasta rede de colaborações permite ao agrupamento servir os objetivos, privilegiando a participação ativa na comunidade através dos estágios profissionais de formação

de professores, do apoio social nos projetos e do apoio aos alunos com Necessidades Adicionais de Suporte, na prevenção de comportamentos de risco, entre outros.

2.2 AS ESCOLAS

O Centro Escolar da Escola Básica inclui quatro turmas do 1º ciclo (uma de cada ano de escolaridade), dois grupos de pré-escolar, num total de 135 alunos. O corpo docente é constituído por cinco docentes, sendo um deles o coordenador e professor de apoio e ainda duas educadoras de infância. No que se concerne aos espaços existentes na escola, existem quatro salas de aula, uma sala para o coordenador que também funciona como sala de apoio, um refeitório comum a todos os anos do 1º ciclo e pré-escolar, duas casas de banho adaptadas às crianças e também um para os docentes e funcionários, um pequeno espaço/sala de arrumos, uma sala que funciona como reprografia, uma biblioteca, um ginásio e, também, um hall de entrada.

A escola, apesar de não ser nova, encontra-se em muito bom estado de conservação, uma vez que o coordenador de estabelecimento e todo o corpo docente mostram uma grande preocupação na manutenção desta e no conforto dos alunos. No presente ano letivo, realizou-se a instalação de aquecedores, em todas as salas, para que os alunos tivessem o máximo conforto. Ainda de mencionar que todo o mobiliário, nas diferentes divisões, está em boas condições e é adequado às crianças

De referir que é uma escola muito privilegiada no domínio dos recursos. Foi feito um investimento nas salas de aula e todas têm um quadro interativo, internet e computadores para além de material didático em excelente estado, materiais de pintura e relacionados com as artes plásticas que estão sempre disponíveis.

A par disto, os alunos também têm uma biblioteca composta por alguns livros adequados à sua faixa etária que podem ler durante os momentos em que não se encontram na sala de aula. Relativamente ao espaço exterior é muito espaçoso e esta instituição tem disponível um escorrega, baloiços, jogos tradicionais que foram desenhados no chão em muito bom estado de conservação.

No que se relaciona com o estabelecimento o do 2.º Ciclo, o mesmo tem 41 turmas e 854 alunos, desde o 5º ano ao 12º ano. A escola, apesar de não ser uma construção recente, está bem conservada e está dotada de: uma cantina destinada a todos os anos de escolaridade; várias instalações de sanitários, diversas salas de aula equipadas com quadros interativos e de giz; uma

sala com 25 computadores; uma biblioteca (que apenas funciona no horário da manhã); diversos lugares tanto no hall como nos corredores onde os alunos podem sentar-se para conviver e lanchar; um grande espaço exterior (que é normalmente o espaço de preferência dos alunos) e por fim um pavilhão desportivo bem como outros espaços desportivos ao ar livre. Este espaço exterior apenas tem bancos para os alunos lancharem, está geralmente muito limpo e é onde os jovens gostam mais de confraternizar. Relativamente às condições de acessibilidade, são em parte adaptadas a todos os alunos, pois na entrada da escola não existem escadas, mas sim pequenas rampas, no entanto, para ter acesso ao 2º piso é necessário utilizar as escadas.

A biblioteca está muito bem equipada com computadores e uma grande variedade de livros do PNL (Plano Nacional de Leitura) e outros, bem como revistas. Este espaço também apresenta uma grande diversidade de mobiliário confortável onde os alunos poderão sentar-se a ler o que desejarem, no entanto, como já foi referido apenas está disponível pela parte de manhã, por isso, apesar das boas condições, os estudantes não costumam recorrer muito a esta parte da escola.

Também as salas de aula têm excelentes condições, dispoño de projetor, quadro interativo e um computador de muito boa qualidade. O mobiliário está em bom estado e é evidente o cuidado.

Apesar do estabelecimento ter uma grande variedade de anos de escolaridade, não é uma organização confusa, pois os alunos têm os horários bastante desfasados, divididos entre turmas com horário só de manhã e turmas com horário só de tarde. No período de pandemia, a escola ainda ficou mais organizada porque, após a hora de saída e almoço, os alunos não podem permanecer nas instalações escolares.

Ainda a propósito da pandemia, a visibilidade dos trabalhos dos alunos e de projetos ficou gravemente condicionada, tanto no 1º como no 2º ciclo. No entanto, é de referir que a mestranda observou um grande esforço, em particular de uma das docentes do 2º ciclo que insistiu em pedir autorização ao diretor e solicitar-lhe dois painéis para elaborar uma exposição.

2.2.1 CARACTERIZAÇÃO DA TURMA DO 1.º CICLO

No que concerne à turma do 3º ano do 1º ciclo, é constituída por 22 alunos, sendo 8 raparigas e 14 rapazes com idades entre os 7 e os 10 anos e é acompanhada pela professora

cooperante desde o início de ciclo. A relação pedagógica é bastante positiva, os alunos demonstram preocupação e carinho com a professora titular e, também, um grande respeito pela mesma. A docente deixa-os bastante confortáveis para que estes possam tirar as suas dúvidas e partilharem as suas experiências. Consequentemente, a relação entre alunos também é muito afetuosa sendo que não existem conflitos de maior e existe também um grande clima de amizade e entreajuda.

Dos 22 alunos, um tem MSAI seletivas com RTP (Relatório Técnico Pedagógico), revelando ainda muitas dificuldades na aquisição de leitura e escrita. Outros quatro têm medidas universais, por revelarem algumas dificuldades na Matemática relacionadas com o algoritmo da multiplicação, ou em Português no domínio da leitura e da escrita. De referir que alguns alunos ainda têm muita necessidade de orientação constante nas tarefas. Apesar do indicado, são, de uma maneira geral, alunos interessados, apesar de alguns serem bastante conversadores e impulsivos, sendo necessário recordar-lhes as regras com alguma frequência nomeadamente o respeito pelos colegas e a questão de aguardar a sua vez para falar.

No que se relaciona com o aproveitamento da turma, todos os alunos têm um aproveitamento positivo, demonstrando melhores classificações a Estudo do Meio e piores a Matemática.

A professora, todos os dias nomeia por ordem alfabética um responsável, pois desta forma incute o sentido de responsabilidade em relação a si e aos outros no que toca a distribuir alguns materiais e a cooperar com a docente. De referir que tanto os momentos de rotina como a nomeação dos responsáveis são sempre aspetos que são incluídos nas planificações da mestranda.

As famílias são na sua maioria bastante colaborativas, participando em todos os trabalhos de pesquisa requeridos, disponibilizando os materiais necessários para as diferentes atividades e mostrando interesse no desenvolvimento dos alunos. Em termos académicos, dez encarregados de educação dos 22 alunos têm curso superior, três completaram o ensino secundário, um dos encarregados de educação tem o 4º ano de escolaridade e os restantes completaram o 9º ano. No que toca às condições socioeconómicas, a turma na sua generalidade usufrui de uma situação financeira estável.

A professora titular utiliza o TEAMS, a Escola Virtual, o *Padlet* de leituras e a Aula digital. Estas plataformas ainda não estão acessíveis a todos, porque alguns só tiveram tablet durante o período do E@D, (Ensino a distância), quando a Câmara Municipal emprestou *tablets* aos alunos que

não tinham. É de salientar que o TEAMS e o *Padlet* são ferramentas que permitem uma relação com a família dado que os alunos publicavam os livros que liam em casa (com as suas famílias) no *Padlet* de modo a dar a conhecer aos colegas os mesmos. É ainda de referir que a professora tem muito cuidado em relação aos trabalhos para casa, uma vez que só os envia quando os alunos saem às 15 horas, pois considera que nos dois dias da semana em que os mesmos saem às 17 horas ficam sobrecarregados.

Existem três instrumentos que são construídos pela professora cooperante: planificação semanal, reflexão mensal e planificação anual. A planificação da semana é redigida pela titular às segundas-feiras e não esquece os momentos de rotina a que os alunos estão habituados desde o 1º ano, como o momento de relaxamento com música de meditação após o intervalo e almoço. A reflexão mensal é discutida em Assembleia de turma, no final de cada mês acerca das atitudes e trabalho de cada aluno e também da turma em geral. Relativamente à planificação anual, esta serve como documento orientador nas práticas da professora na construção das planificações semanais.

Devido ao Covid-19, a metodologia de trabalho em grupo ficou limitada no 1º ciclo. O método de trabalho individual é o mais adotado, sendo que por vezes a docente titular tenta implementar estratégias para não perder as vantagens do trabalho em grupo como a seleção de informação individual pelos alunos em casa e posterior construção do trabalho de grupo em sala de aula utilizando essa pesquisa individual.

No que concerne à organização da sala de aula (espaço físico e materiais), as mesas estão organizadas em linha horizontal e cada aluno tem um colega numa mesa ao seu lado. A disposição da sala está estruturada de forma a que alguns alunos que têm mais dificuldades possam pedir ajuda ao colega do lado. Desta forma, procuram-se evitar interrupções por pequenas questões, que são resolvidas entre os alunos, como a localização da página no manual ou até uma pequena dúvida num exercício. É visível a evolução positiva de alguns alunos com algumas dificuldades, uma vez que estão a ter melhores resultados devido à constante interação com o colega do lado.

A sala está equipada com cadeiras e mesas em bom estado bem como com quadros interativos e de giz e também móveis de arrumação. Cada aluno tem uma caixa transparente onde guarda os seus manuais, cadernos e material de escrita bem como algum material que a professora possa ter cedido. Na parte de trás da sala, os alunos encontram uma estante onde têm os seus dossiês e todo o material de limpeza e desinfeção. Na sala, ainda existem alguns cartazes com o alfabeto, os ditongos e as tabuadas que servem para que os alunos relembrem os conceitos

referidos. A sala da turma tem muita luminosidade natural uma vez que possui três grandes janelões nas laterais. É ainda de referir as boas condições acústicas.

A nível dos recursos utilizados nas aulas existe frequentemente o uso de imagens, de materiais manipuláveis (ábaco, barras *Cuisenaire* entre outros), do quadro interativo, do manual da escola virtual e de vídeos.

A rotina dos alunos é bastante regular: os alunos entram na sala e autonomamente começam a escrever a data, o seu nome, o dia da semana e o abecedário e é lembrado quem é o responsável do dia. Após este momento, começam a dialogar com a professora e iniciam a correção do trabalho para casa (se se verificar necessário), ou avançam para apenas diálogo sobre o que fizeram na última aula daquela componente curricular.

Posteriormente, segue-se a aula. A docente usualmente começa por Português e depois segue para as áreas de Matemática e Estudo do Meio (conforme a necessidade dos alunos). Este processo decorre até às 10:30h, depois começa a rotina de lavagem das mãos, lanche na sala e intervalo. O lanche decorre na sala pois é uma maneira de conter os contatos durante a pandemia.

Depois do intervalo, normalmente trabalham Matemática ou Estudo do Meio. No momento de regresso à sala, é colocada uma música relaxante pela professora e os estudantes realizam um exercício de *mindfulness* deitando a cabeça de forma que acalmem após a agitação do intervalo. Este momento é do agrado dos alunos, pois verificava-se muito eficaz a acalmá-los. Só após os mesmos estarem mais calmos e em silêncio é que a professora retoma a aula.

No período da tarde, as crianças regressam à sala e retomam o trabalho iniciado de manhã ou passam para um novo, dependendo do ritmo dos mesmos uma vez que a professora respeita muito os diferentes ritmos de aprendizagens, incluindo no período de trabalho autónomo, e por isto senta os alunos com mais dificuldades nas primeiras mesas para que possa dar-lhes mais atenção.

No entanto, é possível atestar que a maioria do tempo é dedicada às áreas de Português e Matemática e menos a Estudo do Meio (tal como é recomendado). No entanto, a professora está constantemente a articular e a lembrar conceitos de outras áreas, uma vez que a docente da turma em questão interliga muitas vezes as 4 áreas (Português, Matemática, Estudo do Meio e Expressões Artísticas). Os alunos revelam uma maior motivação quando entendem que existe uma relação entre os conteúdos.

Em relação à gestão dos silêncios, a professora incute constantemente o hábito do respeito de escutar o ponto de vista dos colegas aos alunos. O silêncio enquanto esperam pela sua vez é um hábito que está bem consolidado.

2.2.2 CARACTERIZAÇÃO DA TURMA DO 2.º CICLO

A turma que a mestranda acompanhou em História e Geografia de Portugal (HGP) e em Português é constituída por 20 alunos, sendo que 9 são do sexo masculino e 11 elementos do sexo feminino e com uma média de idades de dez anos. A maioria dos alunos vem do 1º ciclo com um bom aproveitamento, sendo referido pela anterior docente que são interessados e participativos. Uma das alunas preenche os critérios de Mutismo seletivo (perturbação da ansiedade infantil, caracterizada pela incapacidade da criança para falar em determinados contextos sociais, como na escola) e perturbação de ansiedade social pelo que não participa tanto, no entanto, esta situação não influencia drasticamente o seu percurso escolar, dado que revela bons resultados. Para além desta aluna, outra está em situação de abandono escolar.

Outras duas alunas desta turma foram já no ano anterior avaliadas ao abrigo do DL 54/2018 usufruindo de medidas universais e seletivas. Há outros três alunos que foram avaliados no ano anterior usufruindo de medidas universais especificamente nas áreas de Português e de Matemática pois apresentam muitas dificuldades nestas áreas e em acompanhar o grupo da turma.

O nível socioeconómico da turma é bom, sendo que não existem alunos com dificuldades económicas graves. Quanto às habilitações académicas dos encarregados de educação quatro apresentam licenciatura, cinco têm habilitações até ao secundário, dois têm escolaridade ao nível do 3º ciclo, três o 2º ciclo, quatro apresentam o 1º ciclo como concluído e os restantes não apresentam informação neste campo. As famílias demonstram ter muito interesse no processo educativo dos educandos, participando no que lhes é solicitado. No entanto alguns encarregados de educação revelam uma preocupação excessiva com as qualificações dos alunos, pondo muitas vezes uma pressão desnecessária nos mesmos, considerando como os testes escritos prioritários.

Os estudantes apresentam uma boa relação com ambas as docentes, respeitam-nas e revelam ter afinidade e à vontade com ambas, uma vez que estas também se preocupam muito com o bem-estar dos estudantes.

Em geral, a turma, apresenta alguns alunos que são bastante participativos e conversadores, tendo gosto na partilha de experiências, o que enriquece muito o processo de recolha e partilha de conhecimentos prévios. Todos os alunos demonstram valorizar a escola no seu percurso, sendo que são responsáveis na execução dos trabalhos para casa e em trazer os materiais necessários para a aula.

Relativamente à planificação das aulas, a mesma é feita semanalmente tomando em atenção a programação anual, no entanto, há sempre espaço para sugestões dos alunos particularmente em História e Geografia de Portugal, onde a aula é muito dinâmica e a docente valoriza muito os trabalhos em sala.

Quanto à disposição dos alunos estes têm os seus lugares fixos, que raramente são alterados. Os alunos levam e trazem diariamente o seu material, desta forma não há nenhum material exposto. Devido à pandemia, a escolas adotou salas fixas para cada turma, sendo possível verificar que as que foram atribuídas à turma, têm muito boas condições de circulação de ar, luminosidade e de acústica. As salas de aula estão em boas condições, possuindo projetor, quadro interativo, computador e quadro de giz. Os alunos demonstram um particular à vontade com o uso do quadro interativo e uma motivação evidente em resolver exercícios no mesmo.

Há um grande respeito pelos ritmos dos alunos, sendo que aqueles que apresentam mais dificuldades estão normalmente sentados nas primeiras filas e são alvo de maior atenção das professoras. O tempo dado para transcrever informações do quadro/ realização de atividades/exercícios/ momentos de avaliação é adaptado a cada aluno, sendo que as professoras só seguem para o próximo passo da planificação quando todos os alunos tiverem concluído a tarefa proposta.

O trabalho individual é privilegiado. No entanto, relativamente ao trabalho em grupo/pares, é possível de verificar que o mesmo ainda se revela presente apesar das condições atuais, no entanto está adaptado, ou seja, os alunos fazem o trabalho de grupo via internet e/ou fora das aulas. No que toca à gestão de conflitos, é feito pelas professoras e mais recentemente pelas estagiárias, tentando sempre que sejam os alunos sempre a resolver os seus conflitos e que as professoras apenas sejam mediadoras.

Ambas as docentes utilizam e valorizam os recursos tecnológicos (que normalmente captam mais a atenção dos alunos), como o quadro interativo, livro digital, a escola virtual, vídeos e imagens. Também os silêncios é um aspeto muito trabalhado por parte das docentes uma vez

que tentam cada vez mais que os alunos consigam fazer o trabalho autónomo sem incomodar os colegas ou falar alto.

Tal como já foi referido, as docentes, por ser uma turma muito ativa e participativa, tentam fazer em vários momentos da aula a alternância de vez, tanto na escrita das lições, como na nomeação do responsável (por ordem alfabética) bem como na correção de exercícios (trabalhos para casa e/ou exercícios de aula) e na participação em geral. Esta técnica de nomeação do responsável por ordem alfabética verifica-se importante nesta turma dado que promove a cooperação e a entreaajuda entre os alunos. Na questão da entre ajuda, nesta turma, é extremamente notório que os alunos são muito individualistas e focados nos resultados. Existem muitos grupos dentro da turma que são construídos mediante as classificações académicas².

² Este aspeto foi desenvolvido no capítulo dedicado à dimensão investigativa deste relatório.

3. CAPÍTULO III – A PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

Neste capítulo do presente relatório é possível ter acesso a uma visão geral do percurso de estágio da mestranda, bem como à análise e reflexão em torno de algumas dessas aulas e unidades didáticas.

O percurso de estágio da mestranda foi gradual. As duas semanas foram apenas de observação, seguindo-se outras duas semanas que foram dedicadas à cooperação com as professoras cooperantes. Após este primeiro mês, a mestranda iniciou o seu percurso relativamente à lecionação de aulas em conjunto com o seu par de estágio e posteriormente progrediu para fazer o mesmo a título individual. As aulas e as atividades que a professora estagiária foi responsável por lecionar tanto individualmente como em par pedagógico, na modalidade presencial ou *online*, tiveram como objetivo a promoção de aprendizagens significativas nos alunos procurando incluir nas mesmas dinamismo através do recurso a atividades promotoras de motivação.

O percurso de estágio foi também progressivo ao nível da tipologia de aulas, ou seja, começou-se por lecionar aulas isoladas e posteriormente deu-se a construção de unidades didáticas (UD). Estas unidades didáticas tiveram a orientação dos professores supervisores e das professoras cooperantes, e possuíram uma sequência e uma ligação lógica que podia ser compreendida através do título que agregava todo o leque de aulas pertencentes à UD. Na sua totalidade a mestranda contruiu duas unidades didáticas nos meses de março (em par pedagógico) e em maio (individualmente).

Neste seguimento, Pais (2012, p.38) indica que “os estudos didáticos realizados nas últimas décadas revelam a importância da integração didático-curricular como forma e opção metodológica”. Deste modo, o autor clarifica o conceito de unidade didática (UD) indicando que a designação reporta, segundo a visão do conceito do processo ensino/ aprendizagem, para “uma realidade técnico-didática” que tem por base um grupo de “opções metodológico-estratégicas que apresentam como fundamentos técnicos de base” que são:

uma forma específica de relacionar a seleção do conteúdo programático (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, que funcionam como eixos de uma relação biunívoca entre o

conhecimento específico de uma determinada área e as formas de abordagem técnico-didática, considerando-se, desta forma, que todos os elementos que intervêm nos processos de ensino e aprendizagem se articulam, nas perspetivas epistemológica e curricular, em percursos, como verdadeiros projetos de trabalho contextualizados. (2012, p.38)

De referir que apesar da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada (que integra o plano de estudos deste mestrado) ser de carácter prático, a teoria intrínseca ao mesmo a que a mestranda teve acesso anteriormente nas disciplinas de didática, revelou-se extremamente útil, principalmente no momento de construção das unidades didáticas que pressupunha a articulação vertical e horizontal entre os ciclos de ensino.

3.1. ANÁLISE REFLEXIVA SOBRE A PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA: INTERVENÇÃO NO 1.º CEB

A educação para todos foi reconhecida como um objetivo mundial da UNESCO (Roldão, Peralta & Martins, 2017, p. 10). Deste modo, as escolas devem ser um espaço propício ao desenvolvimento intelectual dos alunos, mas também formadoras de cidadãos informados e conscientes. O 1.º Ciclo é um momento importante na vida das crianças onde aprendem diversas faculdades essenciais para a sua vida, podendo reconhecê-las como a base de um percurso que durará 12 anos. Este ciclo apresenta como componentes do currículo as áreas de: Português, Matemática, Estudo do Meio; Educação Artística, Cidadania e Desenvolvimento, Educação Física, TIC e Inglês.

O professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico assume “uma maior responsabilidade pelo desenvolvimento global da criança, tanto ao nível das aprendizagens académicas e sociais, mas também ao nível afectivo, emocional e moral” (Silva, 2005, p.4). Este regime próximo da monodocência tem benefícios, pois o facto de o docente estar permanentemente em contacto com os estudantes resulta faz com que tenha a oportunidade de conhecer os mesmos “muito bem, permitindo-lhe coordenar e adequar o ensino em função das suas necessidades” (Silva, 2005, p.4).

Os documentos orientadores como as Aprendizagens Essenciais, os Programas, as Metas Curriculares e Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória são documentos que permitem que os docentes se guiem durante as suas práticas nas diversas áreas.

No que diz respeito às Aprendizagens Essenciais para o 1.º Ciclo do Ensino Básico, na área de Português, as mesmas indicam que a adoção do Português “como objeto de estudo” implica entender esta língua como “fator de realização, de comunicação, de fruição estética, de educação literária, de resolução de problemas e de pensamento crítico” (DGE-MEC, 2018a, p. 1).

Desta forma, a área de saber de Português “permitirá aos alunos desenvolverem, em níveis progressivamente mais exigentes, competências nucleares em domínios específicos: a compreensão do oral, a expressão oral, a leitura, a educação literária, a expressão escrita e o conhecimento explícito da língua” (DGE, 2018a, p. 2). Desta forma, relativamente ao domínio da Oralidade os alunos deverão envolver-se num trabalho que lhes facilite a compreender discursos, mas também de expressar-se corretamente. No domínio da Leitura, perspetiva-se que os estudantes adquiram “competência na leitura de textos escritos tornando-se leitores fluentes” (DGE, 2018a, p. 3). Relativamente ao domínio da Educação Literária, deseja-se que os alunos ao contactarem com obras de referência desenvolvam o gosto pela leitura. No domínio da Escrita, no 1.º Ciclo dos estudantes deverão desenvolver “técnicas básicas para a escrita de textos com vista a uma diversidade de objetivos comunicativos”. Por fim, no domínio da Gramática, pretende-se que os alunos tenham desenvolvido a sua consciência linguística, “consolidando gradualmente a capacidade de reflexão e de domínio das regras que estruturam a língua e que regem o seu uso” (DGE, 2018a, p. 2).

No que concerne à componente curricular de Matemática, é relevante referir as finalidades da mesma que se traduzem em permitir aprendizagens matemáticas significativas e “sustentáveis para todos os alunos” (DGE-MEC, 2018b, p.1). Os domínios desta área são: Números e Operações, Geometria e Medida, Organização e Tratamento de Dados e ainda, Resolução de Problemas, Raciocínio e Comunicação. No domínio de Números e Operações, é expectável que os alunos continuem a desenvolver o sentido de número, bem como a compreensão dos mesmos e das operações e, ainda, a fluência do cálculo mental e escrito. Em Geometria e Medida, os discentes deverão aprimorar a “capacidade de visualização e na compreensão de propriedades de figuras geométricas” assim como “na noção de grandeza e processos de medida” (DGE-MEC, 2018b, p. 4). No que toca ao domínio de Organização e Tratamento de Dados, é esperado que sejam desenvolvidas as competências de compreensão de informação estatística representada de diferentes modos. Por fim, a propósito da Resolução de problemas, Raciocínio e Comunicação, é desejável que sejam desenvolvidas capacidades ao nível da resolução de situações problemáticas, do raciocínio matemático e da comunicação matemática.

Relativamente à área de Estudo do Meio, pretende-se o desenvolvimento de um combinado de capacidades e conhecimentos de diferentes áreas nomeadamente Biologia, Física, Geografia, Geologia, História, Química e Tecnologia (DGE-MEC, 2018c). Uma vez que a componente curricular de Estudo do Meio tem um “vasto objeto de estudo”, a sua abordagem “alicerça-se em conceitos e métodos das várias áreas de saberes enunciadas, contribuindo para a compreensão progressiva da Sociedade, da Natureza e da Tecnologia” (DGE-MEC, 2018c, p.1).

O Programa de Estudo apresenta-se organizado em seis blocos sendo estes: *À descoberta de si mesmo; À descoberta dos outros e das instituições; À descoberta do ambiente natural; À descoberta das inter-relações entre espaços; À descoberta dos materiais e objetos; À descoberta das inter-relações entre a natureza e a sociedade.* Assim, esta área de conhecimentos tem como objetivo contribuir para o entendimento gradual das “inter-relações entre a Natureza e a Sociedade” (ME, s.d, p.101).

No que concerne à área de Educação Artística, encontra-se subdividida em 4 áreas: Artes Visuais, Expressão Dramática/Teatro, Dança e Música. Cada área das mencionadas tem apenas um documento orientador das Aprendizagens Essenciais relativo ao 1.º Ciclo e estão organizadas pelos mesmos domínios: Apropriação e Reflexão; Interpretação e Comunicação; Experimentação e Criação. Relativamente à área de Artes Visuais, apresenta como maior finalidade o aumento e desenvolvimento das “experiências visual e plástica dos alunos” cooperando para o progresso de capacidades de sensibilidade “estética e artística” (DGE –MEC, 2018d, p. 1). No que toca à área de Expressão Dramática/Teatro, o documento orientador indica que o seu objetivo passa pelo desenvolvimento de “capacidades de apreensão, descodificação e de interpretação dos códigos de leitura no contacto com diferentes universos dramáticos” (DGE-MEC, 2018e, p. 1) e também a evolução dos alunos relativamente à apreciação estética e artística.

Relativamente à área da Dança, esta pretende desenvolver nos alunos capacidades como a de apreciação estética e artística; de “expressão, comunicação e criatividade e a apropriação de conhecimentos da linguagem elementar da dança” (DGE-MEC, 2018f, p. 2). Por fim, na área de Música espera-se que os alunos:

aprofundem a sua apreciação, compreensão e desempenho musicais, permitindo criar, recriar e ouvir através do desenvolvimento de competências de experimentação, de improvisação, de composição, de escuta, de reflexão, de movimento, de interpretação (no sentido de performance), contribuindo para a sua formação como sujeitos criadores e fruidores de Música. (DGE- MEC, 2018g, p.2)

Ainda dentro do 1.º Ciclo, existem outras duas áreas contempladas no horário semanal dos alunos: Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e Cidadania. Nas aprendizagens

Essenciais da área de TIC, pretende-se que os alunos adotem “atitudes críticas, refletidas e responsáveis na utilização das tecnologias”, consigam investigar *online* e conheçam e mobilizem diversas ferramentas digitais e de colaboração (DGE-MEC, 2018h, p. 1).

Relativamente à área de Cidadania, esta é “uma área de trabalho transversal, potenciada pela dimensão globalizante do ensino neste ciclo” (DGE – MEC , 2018i, p. 3) , sendo obrigatório trabalhar temas como: Direitos Humanos; Igualdade de Género; Interculturalidade; Desenvolvimento Sustentável; Educação Ambiental e Saúde.

De modo a ser possível ter uma visão mais geral acerca de todo o processo de estágio da mestranda, seguem-se as tabelas onde constam as aulas e unidades didáticas que lecionou na turma do 3.º ano do Ensino Básico, nas diferentes áreas, bem como os objetivos das mesmas.

1.º Ciclo – Aulas					
Data	25 de novembro de 2020 (par pedagógico)	16 de dezembro de 2020	20 de abril de 2021	21 de abril de 2021	12 de maio de 2021 (Ligação com HGP e PT)
Duração	1 manhã (Regime de ensino presencial)		1 dia (Regime de ensino presencial)		
Área/ Domínio/ Subdomínio	<i>Matemática: Números e operações</i> <i>Estudo do Meio: Os Diferentes Espaços do seu Bairro ou da sua Localidade (Habitação, Comércio, Lazer...); O Comércio Local</i>	<i>Português: Oralidade, Escrita, Educação Literária / Leitura</i> <i>Estudo do Meio: Outras Culturas Da Sua</i>	<i>Português: Educação Literária / Leitura / Gramática</i> <i>Estudo do Meio: -A Agricultura do Meio Local</i> <i>Matemática: Números e operações</i>	<i>Português: Educação Literária / Leitura / Gramática</i> <i>Estudo do Meio: A Agricultura do Meio Local</i> <i>Matemática: Números e operações</i>	<i>Português: Oralidade / Escrita / Educação Literária</i> <i>Estudo do Meio: Natureza</i> <i>Educação Artística: Artes Visuais</i>
Objetivos	-Reconhecer os diferentes tipos de comércio - Resolver, corretamente, exercícios matemáticos de multiplicação	- Explorar a estrutura, ler e compreender uma carta - Reconhecer e valorizar a diversidade de etnias e culturas existentes na sua comunidade - Conhecer aspetos da cultura das minorias que eventualmente	- Identificar o tema e o assunto do texto ou de partes do texto - Ler, explorar e compreender a obra <i>O Ciclo do Chocolate</i> de Cristina Quental e Margarida Magalhães - Recordar as classes de palavras	- Ler, explorar e compreender a obra <i>O Ciclo do Chocolate</i> de Cristina Quental e Margarida Magalhães - Recordar as classes de palavras - Identificar os diferentes tipos de fertilizantes - Distinguir agricultura	- Ler e compreender o segundo capítulo da obra <i>A vida mágica da Sementinha</i> de Alves Redol - Reconhecer os diferentes tipos de rochas e as utilidades das mesmas - Realizar um trabalho de

		habitem na localidade ou bairro - Planificar um texto: relacionar e organizar as ideias e o tema	- Identificar diferentes matérias-primas do meio local e de Portugal através de uma exposição - Utilizar o algoritmo da multiplicação corretamente.	biológica e agricultura tradicional - Reconhecer relações numéricas e propriedades da multiplicação e utilizá-las em situações de cálculo	grupo sobre esta temática
--	--	---	--	--	---------------------------

Tabela n.º 1 – Aulas lecionadas no 1.º Ciclo do Ensino Básico

1.º CEB – Unidades didáticas		
Nome	“Consciencializar e intervir para em conjunto evoluir”	“Atos de tolerância e empatia nas pessoas e no planeta”
Data	16 a 18 março de 2021	26 de maio de 2021
Duração	2 manhãs (Regime de ensino presencial)	1 dia (Regime de ensino presencial)
Domínio(s)	<i>Português:</i> <i>Oralidade / Educação Literária / Leitura / Escrita</i> <i>Estudo do Meio: Natureza</i> <i>Matemática: Números e operações (frações)</i>	<i>Português: Oralidade</i> <i>Matemática: Números e Operações (Cálculo Mental)</i> <i>Estudo do Meio: Meio: Natureza e Aspetos físicos do meio local</i> <i>Educação Artística: Artes Visuais: Experimentação e Criação</i>
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Ler e compreender a obra <i>Os animais inventados</i> de David Machado. - Participar numa atividade de escrita criativa em que a partir de algumas amálgamas envolvendo a invenção de um animal - Distinguir animal vertebrado e invertebrado - Conhecer diferentes tipos de alimentação dos animais - Reconhecer e ordenar frações 	<ul style="list-style-type: none"> - Interpretar o essencial de discursos orais sobre temas conhecidos - Identificar, organizar e registar informação relevante em função dos objetivos de escuta - Fazer inferências, esclarecer dúvidas, identificar diferentes intencionalidades comunicativas - Reconhecer diversos meios aquáticos e o percurso de um rio - Elaborar uma maquete representativa do percurso de um rio

Tabela n.º 2- Unidades didáticas lecionadas no 1.º Ciclo do Ensino Básico

A) Unidade didática de março de 2021

A unidade didática que decorreu durante o mês de março denominada de “Consciencializar e intervir para em conjunto evoluir” foi formada por 3 manhãs completas e foi organizada em par pedagógico. Nessas aulas foi desenvolvida uma sequência didática que interligava as quatro componentes curriculares (Português, Matemática, Estudo do Meio e Expressão Artística). Esta interligação decorreu a partir do tema dos animais, inerente à área de Estudo do Meio.

Durante o seu percurso, e em particular nesta unidade didática, a mestranda acredita que a sua postura dentro da sala de aula foi de constante encorajamento dos alunos. Nestas aulas em particular, que ocorreram durante o regresso do ensino a distância, percebendo-se que alguns alunos que costumavam não participar tanto estavam ainda mais calados. Por isto, tentou sempre motivá-los a participar, respeitando sempre as suas escolhas quando não se sentiam à vontade para o fazer e dando um *feedback* positivo em relação às suas intervenções. Este *feedback* positivo da mestranda vai ao encontro do pensamento de Hattie e Timperley, já que “consideram que o feedback é eficaz quando responde a três questões: i) Para onde vou? (objetivos); ii) Como vou? (progressos); iii) Para onde vou a seguir? (ações necessárias para melhorar)” (citados em Avões, 2015, p. 12).

Nestas aulas, procurou-se promover a interdisciplinaridade, através da articulação de uma obra de estudo em Português, com as restantes áreas. Tal opção revelou-se particularmente motivadora e permitiu colaboração entre as disciplinas o que poderá favorecer a aprendizagem dos alunos (Lopes, 2014, p.30). Neste seguimento, Thiesen (2008) revela que a pertinência da interdisciplinaridade vem sendo discutida ao longo do tempo por diversos autores, no entanto “de modo geral, a literatura sobre esse tema mostra que existe pelo menos uma posição consensual quanto ao sentido e à finalidade da interdisciplinaridade: ela busca responder à necessidade de superação da visão fragmentada nos processos de produção e socialização do conhecimento” (p. 545). Deste modo, a interdisciplinaridade pode ser considerada como um movimento que pretende avançar “para novas formas de organização do conhecimento ou para um novo sistema de sua produção, difusão e transferência” (Thiesen, 2008, p. 545).

O momento de recolha de ideias prévias, que foi o ponto de partida destas aulas, significou para a mestranda um desafio, tanto na gestão da turma como na seleção de recursos. Para este primeiro momento, planeou-se uma projeção de algumas imagens que permitissem aos alunos jogar ao jogo das diferenças, em turma, no quadro interativo tendo como objetivo que estes identificassem a razão pela qual existiam dois grupos de animais (vertebrados e invertebrados) e que os diferenciava. Os recursos tecnológicos como o quadro interativo permitem que exista na aula um momento mais interativo em turma. Esta opção da mestranda pode ser sustentada pelo ponto de vista de Flores, Escola e Peres (2009), pois indicam que os mesmos tornam acessíveis “mais possibilidade de diversificar estratégias pedagógicas e oportunidade de atender às diferenças individuais dos alunos” (p.119-120). Esta estratégia foi muito bem recebida pelos estudantes uma vez que conseguiram explorar as imagens em detalhe e indicaram diversos

conhecimentos que possuíam sobre os animais presentes na mesma; assim, o (R) indicou que se a estrela-do-mar perde-se “um braço” voltava a “crescer”; o (J) e outros alunos indicaram que tinham alguns daqueles animais representados nas imagens em casa, como o peixe.

Também nestas aulas, foi realizado um trabalho de grupo sobre a temática em estudo: os tipos de animais. Este trabalho de grupo foi preparado previamente, uma vez que as mestrandas dividiram os alunos em grupos, entregaram um guião orientador aos alunos, para que estes, individualmente e em casa, efetuassem a pesquisa sobre o tipo de animal e que, depois, seleccionassem a informação, em grupo, já na sala de aula, organizassem um cartaz sobre o tipo de animais que pesquisaram e apresentassem à restante turma. Este trabalho teve como objetivo que os alunos aprofundassem o seu conhecimento sobre a temática e que desenvolvessem capacidades de trabalho em grupo, visto que o mesmo tinha sido reduzido devido às questões pandémicas.

De acordo com o estudo de Pereira et al. (2015, p.227), o trabalho de grupo permite ainda:

que os alunos que não estão tão à vontade se libertem e desinibam, socializando com os restantes elementos. Os alunos aprendem, também, a aceitar e/ou respeitar a opinião dos colegas, enriquecendo o trabalho com as diversas perspetivas, aproveitando os talentos de cada um, onde o interesse pela investigação/pesquisa é estimulado.

Ao meditar sobre a utilização desta estratégia, a professora em formação observa que foi muito proveitoso para os alunos, porque se demonstraram muito entusiasmo e curiosidade sobre o que os colegas tinham descoberto: “O (O) sabe mesmo muito sobre répteis porque viu um documentário e agora eu também vou ver, quando chegar a casa”.

Ainda na área de Estudo do Meio, de modo a introduzir os tipos de alimentação dos animais, as mestrandas construíram uma banda desenhada, na plataforma *StoryJumper* de forma a cativar os alunos para a temática. como indica Ruppl (2006, citado em Vieira, 2012, p.29), “a banda desenhada pode servir como ponto de partida para trabalhar qualquer tipo de competência. A consolidação deste conteúdo foi realizada através de um exercício interativo de palavras cruzadas na plataforma *Wordwall* de modo a estabelecer a ligação com o tema da unidade didática, as mestrandas colocaram um vídeo sobre os direitos dos animais e promoveram uma reflexão individual e escrita sobre esta temática. Os alunos demonstraram ter facilidade em refletir, enfatizando com empatia com os animais: “os animais são como nós e por isso têm que ter comida a horas, não podem apanhar chuva nem sofrer de violência” [D]; “os animais devem ter

brinquedos e comida” [O] e “os animais devem ter direito a ir ao médico como nós e a ter uma casa confortável” [R].

Na área de Português foi também realizado um trabalho sobre a obra *A Noite dos Animais Inventados* de David Machado. Uma vez que se pretendia a introdução de uma obra, a mestranda considerou pertinente que os alunos conhecessem o autor. Assim sendo, em turma, foi preenchido um guião com conhecimentos sobre o autor através de informações providenciadas pelas docentes. Este momento foi muito interessante, pois foi possível compreender que os alunos ficaram com curiosidade de ler outras obras deste autor, tecendo comentários como “vou ver se tenho livros deste autor em casa” [R]; “vou a uma livraria tentar encontrar mais livros divertidos deste autor” [R]; “podemos ver se temos mais livros desse autor na nossa estante dos livros?” [R]. Neste sentido, esta estratégia parece ser benéfica para estimular hábitos de leitura. Desta forma o professor tem um papel fundamental neste processo pois:

O professor deve entender e compreender as dificuldades particulares de cada aluno, e deve, ao mesmo tempo, estimulá-los a produzirem e ouvirem textos, para que assim ele possa desenvolver suas competências e habilidades, estimulando a leitura como um processo de libertação da criatividade e da reflexão crítica do cidadão. (Arana & Klebis 2015, p. 26671)

Tendo por base as ideias mencionadas, nesta aula realizou-se a leitura da obra em primeiro lugar pela docente e posteriormente pelas crianças. No momento da leitura pelos estudantes, a docente recorreu à divisão do texto através das unidades de sentido encontradas no mesmo. Quando se procedia à segmentação do texto através das unidades de sentido por meio dos contributos dos alunos alguns teceram comentários como: “Assim vai ficar muito mais fácil responder às perguntas (de compreensão)”.

Uma vez que esta obra continha o nome de muitos animais que cada personagem inventou, poderia tornar-se difícil a compreensão do texto, mesmo depois de terem identificado as unidades de sentido. Porém, tal não se verificou, pois, os alunos mostraram ter muita facilidade após a divisão do texto. Assim, depois da leitura, a professora em formação e os alunos começaram a associar cada personagem a uma cor e posteriormente sublinharam o nome de cada animal no texto com a cor da personagem que o inventou.

Posteriormente, os alunos realizaram um guião de compreensão do texto em conjunto, que continha questões de identificação, inferência e também de apreciação crítica. De mencionar que toda a atividade de leitura foi devidamente orientada pois, tal como Contente (1995, p.18) indica, “as atividades pedagógicas de leitura devem ser orientadas de maneira a favorecer uma

melhor antecipação do sentido, para uma formulação de hipóteses e para uma activação dos conhecimentos já adquiridos". Ao refletir, a mestranda considera que as estratégias mencionadas fizeram com que os alunos, progressivamente, compreendessem muito mais facilmente o texto. Esta afirmação pode ser justificada dado que no momento inicial em que foi feita a ponte com Estudo do meio, os estudantes tiveram a oportunidade de ativar os seus conhecimentos prévios sobre os animais (conteúdo que estava a ser abordado em Estudo do meio e que era a temática que estava patente no obra literária) e também, no momento da realização do guião, por ter sido de uma forma orientada, permitiu que os alunos explanassem e partilhassem as suas diversas hipóteses de interpretação do texto.

Como atividade final, foi desenvolvida uma tarefa de escrita criativa intitulada "O meu animal inventado". A docente convidou os alunos a inventarem diversas amálgamas de nomes criados a partir da união de dois ou mais tipos de animais. (Exemplo: peixave = peixe + ave). A partir destas amálgamas, as crianças escreveram um texto em pequenos grupos ou pares, onde descreveram o seu animal inventado onde contemplavam diferentes características como o a alimentação e o seu revestimento. Este tipo de atividades de escrita é fundamental, pois desenvolve muitos aspetos relevantes na aprendizagem dos alunos inerentes à Língua Portuguesa pois "a escrita criativa constitui uma das melhores formas de estimular os processos de pensamento, imaginação e divergência. A imaginação das crianças deve ser treinada, atizada, para que surjam ideias e, atrás delas, surja uma história" (Carnaz, 2013, p.29). Ademais, de acordo com o docente quando planeia este tipo de atividade deve ter em conta que a "escrita criativa é uma das dimensões da didática da escrita e, por isso, deve estar em concordância com as outras dimensões restantes, isto é, com o conhecimento sobre os textos, técnicas de escrita" (Carnaz, 2013, p.30).

As tarefas de escrita em conjunto costumavam ser muito custosas: os alunos demoravam tempo excessivo e tinham dificuldades em chegar a algum acordo em grupo; no entanto, mostraram-se muito mais entusiasmados quando as estagiárias indicaram que os animais sobre os quais os grupos iriam escrever seriam ilustrados, uma vez que sabiam que iriam desenhar mostraram-se mais abertos a sugestões dos colegas e por isso mais cooperativos.

De referir que todos os desenhos dos alunos foram expostos na sala de aula e durante semanas estes demonstravam orgulho nas suas criações. Através desta experiência é possível aferir que a interligação destas duas áreas foi favorecedora na aprendizagem dos alunos pois tal

como a UNESCO refere no seu Roteiro para a Educação Artística existem dois métodos principais de Educação Artística:

As artes podem ser ensinadas como matérias de estudo individuais, através do ensino das várias disciplinas artísticas (1), desenvolvendo assim nos estudantes as aptidões artísticas, a sensibilidade e o apreço pela arte, (2) encaradas como método de ensino e aprendizagem em que as dimensões cultural e artística são incluídas em todas as disciplinas. (UNESCO, 2006, p. 10)

Tendo por base a perspetiva supracitada é, efetivamente, importante esclarecer que esta atividade envolveu ambos os métodos indicados pela UNESCO, pois os alunos tiveram a oportunidade de experimentar e descobrir diferentes técnicas de pintura e desenho à sua escolha e por esta razão desenvolveram as suas “aptidões artísticas”. Por outro lado, esta atividade também tomou em consideração o fato de ensinar aos alunos que uma história pode ter várias apresentações que não apenas a escrita, mas também a ilustrada.

A unidade didática foi concluída com a área da Matemática que foi incluída numa aula lecionada posteriormente. Assim, a manhã dedicada à área mencionada decorreu no dia 14 de abril e foi composta por: desafio inicial; o momento da compreensão; o momento do praticar e o momento do criar/aplicar e envolveu o conteúdo das frações. De referir que todos estes momentos tiveram ligação com a temática da aula, os animais e que cada grupo de trabalho teve o seu próprio tablet/computador.

O desafio inicial consistia na apresentação de um estímulo aos alunos relacionado com a alimentação da galinha presente na banda desenhada da aula anterior. Os alunos mostraram-se muito cativados, mais do que usualmente, pelo fato de se utilizar o vocábulo “desafio” e também por estarem a partir de algo que já conheciam, ou seja, sentiam-se mais confortáveis.

No momento do compreender, as mestrandas optaram por utilizar um jogo interativo na plataforma *Cokitos*. Este jogo também se relacionava com a temática da alimentação, no entanto, no dia da aula o jogo que estas tinham selecionado não estava a funcionar corretamente apesar de terem testado em múltiplos dispositivos no dia anterior. Nesta situação, tiveram que adaptar-se enquanto o par de estágio dialogava com os alunos, a mestranda selecionou o problema encontrando outro jogo, na mesma plataforma, que estivesse a funcionar e que fosse semelhante.

No último momento da aula (Criar/aplicar), foram criadas, resolvidas e ilustradas pelos alunos pequenas histórias ou situações problemáticas, que envolveram as frações, em pequenos grupos de 3 a 4 elementos, de forma a promover o espírito colaborativo. Assim, as mestrandas indicaram aos alunos que teriam que criar e escrever e resolver numa folha branca uma situação

problemática relacionada com a temática que estava a ser abordada (frações e os animais) e posteriormente construir a mesma no programa *Voki* onde escolheriam os bonecos que fariam de personagens e poderiam “dar voz” aos mesmos. Ao refletir, a professora em formação percebe que este momento não representou para os alunos uma atividade de caráter apenas lúdico, mas sim um momento de descoberta e aprendizagem pois os mesmos indicaram que perceberam melhor o conceito de fração por meio da descoberta e da criação de uma situação problemática que envolvesse esse conteúdo.

B) Regência de 20 de abril de 2021

A regência do dia 20 de abril de 2021 teve como metodologia primordial o diálogo e baseou-se, novamente, na articulação curricular entre Estudo do Meio, Português e Matemática. Neste momento formativo, foram abordados os conteúdos: agricultura, leitura e compreensão do texto e a multiplicação. De acordo com as Aprendizagens Essenciais de Estudo do Meio no 3.º ano de escolaridade: “as AE de Estudo do Meio estão associadas a dinâmicas interdisciplinares pela natureza dos temas e conteúdos abrangidos, pelo que a articulação destes saberes com outros, de outras componentes do currículo, potencia a construção de novas aprendizagens” (DGE-MEC, 2018c, p. 3). Desta forma, sempre que possível estas áreas de saberes no 1.º ciclo devem ser interligadas de modo a promover uma aprendizagem mais significativa para os alunos.

Tal como em aulas anteriores, o momento de levantamento das ideias prévias dos alunos foi para estes um dos momentos mais cativantes. Os conhecimentos prévios são construções de ideias que os alunos produzem anteriormente ao contato com os conteúdos dentro da sala de aula e tal como a motivação para a aprendizagem são elementos essenciais para a concretização de uma aprendizagem significativa (Silva, 2014). Por este motivo, a mestranda optou por recorrer à apresentação de diversas matérias-primas agrícolas físicas para que fosse exequível a existência de um momento de partilha de experiências que fosse também dinâmico.

Esta opção foi muito bem recebida pelos alunos, visto que não é uma estratégia que costuma fazer parte da rotina dos mesmos e porque tiveram a oportunidade de ter contato com alguns objetos que muitos alunos nunca tinham contactado, como a espiga de milho. A mestranda, ao refletir, considera que neste momento devia ter gerido melhor as participações dos alunos, pois como estavam tão motivados por vezes não deixavam alguns colegas participar.

A exploração destes recursos fez com a professora em formação refletisse acerca deste assunto, pois reforçou a noção de que os recursos quando são bem explorados são uma ótima

ferramenta para tornar a aula mais dinâmica e apelativa, a par do fato que estes podem manusear estes objetos o que resulta numa experiência de aprendizagem muito mais significativa, como se evidencia pelas falas dos alunos: “Podemos tocar no trigo?” [R], “A professora pode explicar como se faz a farinha através do trigo?” [D] e “Nunca tinha visto o trigo em espiga nem o milho em maçaroca!” [R].

Nesta aula, foi realizada uma atividade de demonstração da sementeação de trigo. Por constrangimentos devido à pandemia, a professora em formação teve de realizar a sementeação, todavia, a mesma foi acompanhada pelos contributos dos alunos que indicavam quais os passos a realizar trigo. Nesta atividade, em particular, ressalta-se a importância do diálogo professor-aluno pois a docente em formação entende que o diálogo é algo essencial nas suas aulas e que melhorara a sua relação com os alunos

pois desse modo, sentir-se-ão mais curiosos e mobilizados para transformarem a realidade” e esta não será vista “como um mero transmissor de conhecimentos, mas como um mediador, alguém capaz de articular as experiências dos alunos com o mundo, levando-os a refletir sobre seu entorno, assumindo um papel mais humanizador em sua prática docente. (Gazzola, Arboit & Pacheco, 2014, p. 4)

Para tal, a mestrande recebia todas as ideias dos alunos para a concretização da atividade, reforçando-os positivamente, o que os deixava mais motivados. Para além disto, a mesma tentava, sempre que possível, realizar uma articulação entre os pensamentos dos alunos, reforçando a ideia de que todos os contributos eram relevantes e fazendo-os refletir em turma sobre as suas perspetivas.

Os alunos, no final desta atividade, produziram comentários muito favoráveis sobre esta experiência e disseram que iam reproduzi-la em casa, quando a mestrande entregou sementes de trigo a cada aluno para que pudessem consolidar os conteúdos e ao, mesmo tempo, fazer a sementeação em casa com as suas famílias. Um dos aspetos mais relevantes foi o fato de a aula ser muito dinâmica uma vez que a diversidade de recursos e a boa exploração dos mesmos foi algo que a mestrande tentou atender.

A par disto, a mestrande incluiu uma atividade relacionada com o meio local dos alunos através da projeção dos brasões do concelho e da freguesia da escola, fez com que os alunos sentissem ainda mais uma aproximação e gosto pelo tema da aula. Nesta parte da aula, a mestranda conseguiu recolher vários testemunhos dos alunos acerca das suas vivências e dos seus familiares, através do diálogo, o que aproximou e fortaleceu ainda mais a relação professor-aluno e permitiu que compreendessem que o conteúdo estava presente tanto no seu quotidiano

como no meio local da escola. Esta opção vai ao encontro do que está mencionado no Programa de Estudo do Meio do 1.º Ciclo que reforça a importância da utilização do meio local na aprendizagem dos alunos ao salientar que “o meio local, espaço vivido, deverá ser o objecto privilegiado de uma primeira aprendizagem metódica e sistemática da criança já que, nestas idades, o pensamento está voltado para a aprendizagem concreta” (ME, s.d, p.101). É importante referir que apesar deste diálogo com os alunos, não existiu exploração dos brasões, mas apenas a sua projeção e por isso a mestranda vê este momento da aula como algo que deve melhorar no futuro, privilegiando a exploração deste tipo de recursos, principalmente quando estão relacionados com o meio local.

Ao meditar sobre a forma de registo, por ter existido um único esquema a preencher, fez com que fosse reforçada a ideia de que a aula tinha um seguimento, uma vez que possibilitou que ao mesmo tempo que a mestranda demonstrava as atividades mais práticas (como a sementeira), os alunos iam participando e preenchendo esse mesmo esquema. Tal fez com que os alunos se consciencializassem da sequência didática o que foi produtivo, em termos de tempo. No entanto, a mestranda denotou que alguns alunos tiveram dificuldades em preencher o mesmo e por isso considera que devia ter repensado a estrutura do esquema para que o preenchimento fosse mais intuitivo, colocando espaços maiores para que os estudantes pudessem responder.

A postura na sala de aula de encorajamento e de *feedback* positivo da mestranda quando valorizava e enaltecia os contributos dos alunos, resultou no facto de até os alunos que não participam tanto se mostraram mais ativos e interessados. Esta opção da mestranda de utilizar o reforço positivo continuamente nas suas práticas vai de encontro à visão de Cabelreira (2013), que indica que “o comportamento, uma atitude ou um desempenho, quando enaltificado positivamente reveste-se de uma importância extrema no contexto escolar, no sucesso dos alunos e, por conseguinte, no processo de aprendizagem e evolução escolar” (p.15). Alguns alunos que têm mais dificuldades ou que não são tão interessados também mostraram mais interesse pela realização das atividades, uma vez que a mestranda optou, sempre, por ouvir todos os contributos dos alunos, pois considera que enriquecem muito as aulas. Todavia, a professora em formação sentiu dificuldades em gerir as participações, dar continuidade a algumas ideias interessantes que podiam ser enriquecedoras e em dar voz a todos uma vez que os alunos não respeitaram, por vezes, os colegas.

Depois da aula, como já foi referido, o *feedback* dos alunos foi chegando à professora em formação pois com o passar dos dias os alunos iam relatando o crescimento do seu trigo que

semearam em casa. Por esta razão, a mesma considera que o trabalho de replicar em casa os processos inerentes à sementeira do trigo fez com que os alunos percebessem, efetivamente, os conteúdos e que envolvessem as famílias. De referir que o responsável do dia ficou encarregue de regar o trigo que ficou semeado na sala de aula e os alunos demonstraram toda vontade em ver constantemente os progressos do seu crescimento.

C) Regência de 12 de maio de 2021 – Ligação com HGP e PT (Apêndice A)

Nesta aula do dia 12 de maio de 2021 evidencia a possibilidade de articulação vertical, uma vez que a temática das rochas do 1.º Ciclo foi interligada com História e Geografia de Portugal do 2.º Ciclo com o conteúdo do estilo Gótico. A par disto, a área de Português no 1º CEB foi articulada com esta disciplina no 2.º ciclo através da abordagem da mesma obra que foi *A vida Mágica da Sementinha* (2012) de Alves Redol, mas com adaptações ao nível etário. De referir que na presente análise e reflexão apenas irá ser abordada a aula do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Como forma de evidenciar as potencialidades da articulação vertical, a mestrandia utilizou um dos monumentos de arte gótica em Portugal (conteúdo de HGP do 2.º CEB) e explorou o mesmo de diferentes formas nos dois ciclos.

Deste modo, este momento de potencial articulação vertical foi realizado a partir do Mosteiro da Batalha, que, como foi já indicado, é um monumento de estilo gótico, construído em calcário, uma das rochas em estudo no 1.º Ciclo. Em seguida, pediu-se aos alunos que a partir da observação de uma imagem deste mosteiro e da exposição de várias rochas, descobrissem que rocha foi utilizada para a construção deste mosteiro.

A exploração dos diferentes tipos de rocha foi realizada pelos alunos de acordo com os critérios estipulados pela mestrandia: cor, cheiro, dureza. Durante a exploração da rocha, os alunos que estava a examiná-la ia reportando as suas conclusões. A mestrandia considera por isso, que foi uma boa estratégia pois para além de os recursos serem físicos e reais, foram muito bem explorados pelos alunos uma vez que tinham a sua orientação, depois de analisarem num primeiro momento livremente. Os alunos teceram muitas considerações imediatamente após a exposição das diferentes rochas, mostrando-se surpreendidos com a sua aparência, pois nunca tinham tocado nem visto de tão perto este tipo de material: “Nunca tinha visto estas rochas!” [L]; “Não sabia que as rochas podiam ter cheiro nem que podiam riscar como a argila!” [P] e “Agora que vejo esta rocha ao vivo, vejo que na minha casa existe mármore” [R].

Após este primeiro contato, seguiram-se vários momentos, como a visualização de um vídeo sobre os diferentes tipos de rochas e as suas utilizações; a consolidação e registo e, por fim, a realização de um trabalho de grupo. Este trabalho de grupo sobre os diferentes tipos de rocha foi preparado previamente (uma semana antes), sendo que a mestranda pediu aos alunos para realizarem uma pesquisa autónoma, mas orientada (uma vez que entregou um guião de pesquisa com diversos *sítes* e os aspetos que deveriam pesquisar em casa). Acerca do trabalho de grupo, que foi uma técnica que a mestranda privilegiou tanto na sua prática como também no seu projeto presente no capítulo IV, é possível perceber que este proporciona diversos benefícios não só a nível académico mas também a nível pessoal e social pois permite que os alunos que não estão tão à vontade se libertem e desinibam, socializando com os restantes elementos (...) também, a aceitar e/ou respeitar a opinião dos colegas, enriquecendo o trabalho com as diversas perspetivas, aproveitando os talentos de cada um, onde o interesse pela investigação/pesquisa é estimulado” (Pereira, Cardoso & Rocha, 2015, p. 227)

O objetivo deste trabalho de grupo era que cada um dos grupos trabalhasse um tipo de rocha e que apresentasse a mesma aos colegas através de uma cartolina. A estratégia utilizada pela mestranda vai ao encontro das orientações de Carvalho e Freitas (2010), que indicam que o docente que deseja implementar atividades de aprendizagem cooperativa, como o trabalho de grupo, deverá proporcionar aos seus alunos a oportunidade de estes desenvolverem “os skills necessários para ter êxito nesse trabalho” (p. 40). Assim, deverá ter em consideração que:

- a) a aprendizagem de um skill de cooperação deve iniciar-se quando há um ambiente que promova a colaboração;
- b) estes skills devem ser ensinados;
- c) os pares são essenciais nessa aprendizagem, pois não há aprendizagem de skills sociais em trabalho individual;
- d) quanto mais cedo se iniciar esse ensino, melhor. (Carvalho e Freitas, 2010, p. 40)

De referir que ao refletir sobre esta atividade, a mestranda considera que foi muito positiva, pois dá muita relevância ao trabalho de grupo e ao desenvolvimento de capacidades inerentes à pesquisa e recolha de informação. Esta tarefa foi ao encontro das expectativas, pois os alunos demonstraram, mais tarde, que efetivamente tinham aprendido sobre os tipos de rocha, uma vez que, mesmo semanas após esta aula, ainda dialogavam sobre esta atividade, sobre os tipos de rochas e referiam algumas curiosidades que tinham pesquisado sobre as mesmas. Por terem sido os alunos a pesquisar, os mesmos demonstraram muito mais interesse na aprendizagem e curiosidade em conhecer mais sobre a temática em causa.

A seguir ao almoço, seguiu-se a abordagem do segundo capítulo da obra *A vida mágica da Sementinha*, que já tinha sido iniciada anteriormente. Esta obra está presente no Plano Nacional de Leitura, o que a torna ainda mais pertinente de abordar com os alunos. De acordo com as Aprendizagens Essenciais de Português para o 3.º ano de escolaridade, documento, “no domínio da educação literária, pretende-se que os alunos se familiarizem e contactem diariamente com literatura de referência, a partir da qual poderão desenvolver capacidades de apreciação” (DGE-MEC, 2018a, p.3). Se o docente decidir abordar obras que foram indicadas pelo PNL (ou outras), poderá contribuir para que os alunos considerem a “leitura um gosto e um hábito para a vida” e que encontrem “nos livros motivação para ler e continuar a aprender” (ME, 2018, p.3). No entanto, de referir que o professor terá a responsabilidade de identificar quais as estratégias e recursos adequados tendo em conta a obra em questão.

Uma vez que o processo de ensino acerca da compreensão textual demanda também o ensino de estratégias inerentes à leitura, que se sucedem em três fases: a pré-leitura (antes do momento da leitura) a leitura (no decorrer do momento da leitura) e a pós-leitura (momento posterior à leitura) (Morim, 2013)

Assim, tendo consciência da relevância destas três fases, a professora em formação decidiu diversificar o momento da pré-leitura, e transformando-o num desafio. Apresentou, no quadro interativo, o título da obra e pediu aos alunos que o ordenassem e opinassem sobre o que poderia acontecer. Este foi um momento, muito positivo pois para além de motivar os alunos, fez com que estes ficassem com curiosidade de descobrir o que se iria realmente passar na obra. Na leitura e na compreensão do texto, optou-se por dar oportunidade aqueles alunos que se mostram mais inseguros, que se mostraram muito mais participativos, dado que ficaram motivados para a obra no momento da pré-leitura. Esta opção justifica-se pelo fato de, nesta turma, existirem muitos alunos que são inseguros que se inibem em participar, porque outros alunos estão muitas vezes a interromper e a falar por cima.

Em termos gerais, e no que diz respeito a estas aulas, no que toca à gestão da turma, esta considera que foi bem-sucedida. A mestranda soube gerir os conflitos normais entre grupos de trabalho e conseguiu enaltecer as regras de trabalho em grupo, quando necessário, reforçando que todos os alunos devem fazer parte do trabalho e devem ser ouvidos.

A gestão do tempo foi algo que melhorou, ao longo da sua experiência, uma vez que aplicou uma nova estratégia: definir *timings* com os alunos, ou seja, para as tarefas autónomas definiu-se o limite de entrega dos trabalhos, para posterior apresentação. Esta foi uma técnica

que resultou bem, pois os alunos mostraram-se muito mais tranquilos e assertivos nas suas escolhas, enquanto grupo, e para além disto deu-lhes a oportunidade de começarem a saber gerir o seu tempo da melhor forma.

3.2. ANÁLISE REFLEXIVA SOBRE A PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA: INTERVENÇÃO EM PORTUGUÊS NO 2.º CEB

O Português é uma disciplina de cariz obrigatório, presente durante os doze anos de escolaridade, sendo que, durante o processo académico do aluno os conteúdos a desenvolver vão sendo progressivamente mais complexos. Em comparação com o 1.º CEB, neste nível de ensino, esta componente curricular:

reforça a sua autonomia como objeto de estudo; por outro, torna-se um veículo decisivo na construção dos saberes das outras áreas disciplinares. A verdade é que a solidez das aquisições iniciais, justamente valorizada, não garante, por si só, que os alunos saibam lidar com a complexidade crescente de materiais e modos de ler com que vão sendo confrontados em cada uma das disciplinas curriculares. (Buescu, 2015, p. 19)

Deste modo, o 2.º Ciclo do Ensino Básico significa para os discentes a “conclusão e consolidação das aprendizagens essenciais iniciadas no 1.º Ciclo” e também o aprofundamento de alguns conceitos presentes nos documentos orientadores (Buescu, 2015, p. 19).

Importa referir que esta disciplina se rege por um conjunto de documentos orientadores: Aprendizagens Essenciais de Português e o Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico. De acordo com o primeiro documento, ao longo do 2.º ciclo do Ensino Básico, esta disciplina irá promover, de uma forma progressiva, o desenvolvimento de competências ao nível da compreensão do oral, da expressão oral, da leitura, da educação literária, da expressão escrita e do conhecimento explícito sobre a língua. É de salientar que, este documento é o texto curricular de referência e está interligado com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória e está dividido em Domínios sendo estes a: Oralidade; Escrita; Educação Literária; Gramática e a Leitura (DGE-MEC, 2018j).

Desta forma, dentro das competências da Oralidade, os alunos deverão progredir por meio de “textos/discursos de géneros adequados a propósitos comunicativos como expor, narrar (recontar, contar) e defender uma opinião” (DGE-MEC, 2018j, p. 3). No que toca ao desenvolvimento de competências de leitura, estará centrado “predominantemente em textos

orientados para informar, expor e/ou explicar, para comunicar formalmente uma situação ou assunto (carta formal) e para relatar ou narrar” (DGE-MEC, 2018j, p. 4).

Em relação à educação literária, valoriza-se o trabalho em torno conhecimentos “de aspetos específicos do texto narrativo, com progressiva autonomia no hábito de leitura de obras literárias e de apreciação estética” (DGE-MEC, 2018j, p. 4). Assim urge a necessidade de motivar para a leitura, em sala de aula, de obras literárias (pertencentes ou não ao Plano Nacional de Leitura) para que os alunos possam adquirir o hábito e o gosto pela leitura.

No domínio da escrita, propõe-se que os alunos desenvolvam capacidades de descrição, diálogo, de construção de um texto narrativo e de manifestação da sua opinião devidamente argumentada (DGE-MEC, 2018j).

Quanto à competência gramatical, estabelece-se “um progressivo conhecimento sobre aspetos básicos de diversos planos (fonológico, morfológico, das classes de palavras, sintático, semântico, textual-discursivo)” (DGE-MEC, 2018j, p. 4).

De seguida, é possível ter uma visão geral do percurso de estágio da professora em formação através das tabelas apresentadas.

Português 2.º CEB – Aulas						
Data	25 de novembro de 2020	2 de dezembro de 2020	15 de dezembro de 2020 (Aula supervisionada)	13 e 14 de abril de 2021	26,27 e 28 de abril de 2021	10 e 11 de maio de 2021
Duração	Aulas de 50 minutos (Regime de ensino presencial)					
Domínio(s)	<i>Leitura / Educação Literária / Escrita</i>	<i>Leitura / Educação Literária / Oralidade</i>	<i>Leitura / Educação Literária / Oralidade</i>	<i>Educação Literária / Leitura / Escrita</i>	<i>Educação Literária / Leitura / Escrita / Gramática</i>	<i>Educação Literária / Leitura / Gramática</i>
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Realizar leitura em voz alta, silenciosa e autónoma - Reconhecer estrutura e os elementos constitutivos do texto narrativo: personagens, narrador, contexto temporal e espacial, ação 	<ul style="list-style-type: none"> - Explorar, ler e compreender o conto <i>A gaita Milagrosa</i> - Interpretar o texto em função do género literário 	<ul style="list-style-type: none"> - Explorar, ler e compreender o conto <i>A Viúva e o Papagaio</i> de Virgínia Woolf - Reconhecer a estrutura e os elementos constitutivos do texto narrativo 	<ul style="list-style-type: none"> - Ler e compreender o conto <i>Frei João sem cuidadose</i> relembrar da estrutura do texto narrativo - Escrever um convite tendo em conta a estrutura do mesmo 	<ul style="list-style-type: none"> - Realizar atividades de Compreensão e Expressão Oraís acerca da agricultura biológica - Ler e compreender o primeiro capítulo da obra <i>A vida mágica da Sementinha</i> de Alves Redol - Reconhecer a classe de palavras das preposições - Escrever de um texto de forma a dar um possível desfecho ao primeiro capítulo da obra lida e aplicar as etapas da escrita: planificação, escrita e revisão 	<ul style="list-style-type: none"> - Ler e compreender alguns capítulos da obra <i>A vida mágica da Sementinha</i> de Alves Redol - Reconhecer e aplicar conteúdos como a classe de palavras e família de palavras

Tabela n.º 3- Aulas lecionadas na disciplina de Português

Português 2.º CEB – Unidades didáticas		
Nome	“Consciencializar e intervir para em conjunto evoluir”	“Atos de tolerância e empatia nas pessoas e no planeta”
Data	23 e 24 março de 2021	25 e 26 de maio de 2021 (supervisionada)
Duração	50 minutos (Regime de ensino à distância)	50 minutos (Regime de ensino presencial)
Domínio(s)	<i>Oralidade / Educação Literária / Leitura / Escrita</i>	<i>Educação Literária / Leitura</i>
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Ler e compreender a obra integral <i>A cidade que deixou de sorrir</i> de Milu Loureiro - Concretizar a planificação do texto, seguindo-se da escrita e posteriormente revisão 	<ul style="list-style-type: none"> - Ler e compreender a obra <i>O príncipe Nabo</i> de Ilse Losa

Tabela n.º 4- Unidades didáticas lecionadas na disciplina de Português

A) Aulas dos dias 23 e 24 de março de 2021

As aulas dos dias 23 e 24 de março, que constituíam a unidade didática “Consciencializar e intervir para em conjunto evoluir”. Por ter sido uma aula em regime *online*, foi mais desafiante ao nível da gestão da turma, pois existiam alunos que demonstraram muito interesse e acompanhavam a aula e outros que revelavam alguma apatia e cansaço. Ao pensar-se na planificação, privilegiaram-se diferentes estratégias e recursos de forma a captar o interesse e a motivação dos alunos.

Nestas aulas foi selecionada a obra *A cidade que deixou de sorrir* de Milu Loureiro. De referir que a temática desta obra vai ao encontro do tema da unidade didática, uma vez que aborda uma cidade em que os habitantes não eram tolerantes entre si.

Assim, o docente ao lecionar a compreensão de um texto deverá ter a perceção de contemplar também o ensino de estratégias de leitura que acontecem em três momentos: o que antecede à leitura (a pré-leitura), durante a leitura (a leitura) e o à posterior leitura (a pós-leitura) (Morim, 2013).

Para o momento que prepara a leitura explorou-se o título da obra, em que os alunos expuseram as suas perspetivas do que achavam que iria acontecer durante a mesma. Esta etapa pode ser fundamentada através do pensamento de Contente (1995), que indica que este momento de pré-leitura é essencial pois faz com que ocorra uma “ativação dos conhecimentos já

adquiridos pelo aluno” (p.18) o que conseqüentemente simplifica o processo da leitura. A mesma autora refere, ainda, que deve fazer-se sempre uma preparação para o momento da leitura; assim sendo, inicialmente a mestranda promoveu um momento de divisão das personagens e do narrador pelos alunos. Ao refletir, a mestranda percebeu que esta parte foi crucial e influenciou o interesse para a obra que iria ser abordada, pois impulsionou a quererem perceber se o que perspetivaram através do título correspondia ou não à história: “Agora estou curiosa para saber o que vai acontecer na obra” [B]; “Será que vai acontecer aquilo que eu disse?” [S].

Depois do momento de pré-leitura, foi feita uma leitura, pelas docentes, do excerto do texto. Por conseguinte e uma vez que as ilustrações eram muito expressivas, este momento verificou-se muito concorrido de participações, pois todos queriam antecipar o que poderia vir a acontecer. A este propósito, foi possível compreender-se que os alunos, apesar de ser uma aula *online*, apresentaram muito interesse pela obra: “Estou a achar muita graça à história” [R]; “As imagens querem dizer o mesmo que o texto” [C]; “Esta história tem graça” [H]. Nos momentos de pós-leitura de ambas as aulas existiram diálogos em que os alunos demonstraram a sua surpresa sobre o que efetivamente tinha acontecido na obra: “Nunca esperei que acabasse assim” [S] disse um aluno.

Os alunos frequentemente fizeram comentários indicando “assim é que tem piada ver o fim da história” e por isso a professora em formação conclui que foi mais proveitoso nesta turma incluir nas aulas obras na íntegra uma vez que permite que os estudantes tenham acesso à obra completa, incluindo o final.

A atividade seguinte, incluiu um momento de intertextualidade e foi uma das partes mais interessantes da aula, pois os alunos observaram e refletiram sobre uma pintura intitulada de *Tolerance* de Mary Mackey e a partir da mesma foi promovido um diálogo sobre a tolerância, uma das isotopias encontradas na obra. Para a docente em formação, foi realmente aliciante perceber os pontos de vista dos alunos, ademais por ser uma atividade fora do usual permitiu instigar outras capacidades como a reflexão e a criatividade: “Esta imagem podia ser uma ilustração do livro que lemos”; [B] “Esta pintura parece mesmo com o que se passou na obra” [R].

A opção em cima descrita pode ser sustentada pelo ponto de vista de Silva (2015, p. 230), pois refere que “o ato de ler não é restrito apenas ao texto verbal (...) muito conhecimento adquirido pelo homem provém da sua experiência visual, tátil e sonora”. Deste modo, “a prática da leitura (...) que dialoga com obras de arte por meio da intertextualidade” poderá contribuir para o gosto pela leitura dos alunos bem como para o desenvolvimento de competências inerentes à

interpretação (Silva, 2015, p. 230). Alguns alunos referiram que “é interessante perceber como uma pintura pode ter ligação com a história” [S] e que “este exercício é muito giro” [C].

A escrita criativa foi a atividade final, teve por base a personagem principal da obra *Vendedor de sorrisos* e possuiu como objetivo a criação de um desfecho diferente à história. Esta opção da mestrandia vai ao encontro da perspectiva de Contente (2000, citada em Braga, 2012, p.88) que reflete que “a leitura e a escrita são atividades interligadas, de tal modo que uma boa adesão à leitura levará a uma escrita mais fácil”. Os alunos, em conjunto com a docente, planificaram um texto tendo por suporte um esquema criado a partir da plataforma *Ludichart*. Após a fase de planificação do texto os discentes reescreveram a história, utilizando um guião contruído pelas docentes em formação, de modo a orientar o processo de escrita. As mestrandas, em regime presencial, recolheram e corrigiram os textos. Sobre a escrita criativa e as opções das mestrandas, é pertinente referir o pensamento de Taborda (1992, citado em Carnaz, 2013, p. 31):

Criatividade nunca deverá confundir-se com produção incontrolada de automatismos ou com acumulações incongruentes de formas intelectualmente rudimentares. As realizações criativas pressupõem sempre o conhecimento de regras, normas e convenções (que abrangem, no caso específico da língua, os domínios da sintaxe, da semântica e da pragmática), e só então, cumprido este requisito, se justifica que essas convenções, normas ou regras possam ser mais ou menos derogadas.

Importa ainda salientar que, durante a produção textual o docente deverá “ouvir os alunos, deixá-los pronunciarem-se livremente, favorecer neles a descoberta de ideias de valores que os textos suscitam (...) instigando o debate aberto e livre, ao conhecimento, à criatividade” (Silva, 2000, citado por Braga, 2012, p.87).

Considera-se que a aula foi muito positiva e enriquecedora a nível profissional, por ser em regime *online*, deparando-se com a necessidade da constante adaptação ao imprevisível. No entanto sentiram-se algumas dificuldades como a gestão das participações uma vez que os alunos se interrompiam constantemente o que gerava alguma confusão na aula em termos de ruído. A par disto, a mestrandia sentiu que alguns discentes não estavam totalmente concentrados na aula, pois quando a mesma perguntava sobre algum aspeto sobre o texto, os estudantes não lhe respondiam.

B) Aula do dia 26 de abril de 2021

O conjunto de regências que decorreram do dia 26 ao dia 28 de abril no 2.º Ciclo em regime presencial contemplaram os seguintes domínios: a oralidade; gramática e a escrita.

Estas regências possuíram a particularidade de serem articuladas horizontalmente com HGP. Assim, o tema central foi a Agricultura, pelo facto de os alunos estarem a abordar em HGP as atividades económicas dos séculos XIII e XIV. O conceito de articulação horizontal, abrange a noção de continuidade de uma temática que será abordada em duas ou mais disciplinas em simultâneo e possibilita a inclusão de aprendizagens anteriores, atuais e futuras de ambas as disciplinas. Segundo Rato e Ramalho (2009) a mesma é “vista, atualmente, como uma estratégia de ensino, um modo de se organizar e preparar os conteúdos de diversas disciplinas. Esta estratégia é, assim, entendida como um meio e não como um fim de se conceber a aprendizagem” (p. 186). Autores como Pereira (2008, citado em Rato e Ramalho, 2009, p.187) indicam que ao “considerar a Língua Portuguesa como um espaço isolado das restantes áreas curriculares, disciplinares e não disciplinares, adoptar-se-á uma visão regressiva em relação às actuais concepções sobre o ensino/aprendizagem de qualquer área curricular, nomeadamente no que se refere às línguas”.

O domínio a explorar na primeira aula, aquela que aqui se analisa, foi a oralidade e a mesma dividiu-se em duas atividades: uma atividade de compreensão e uma de expressão. Deste modo, os alunos puderam explorar ambos os subdomínios o que nem sempre acontece.

Assim, o momento inicial da aula, foi exatamente rever o que os alunos tinham abordado na aula de HGP (de manhã) e, ao mesmo tempo, começar a preparar a atividade de compreensão da oralidade que se seguia, continuando com a temática. De forma que os alunos compreendessem que existia uma ligação entre as duas componentes, a mestranda apresentou o mesmo recurso para ambas: uma planta de trigo biológico que foi explorada de formas diferentes. Assim, em Português a mestranda questionou os alunos sobre quais os constituintes necessários de modo a semear o trigo. Neste momento, um dos alunos indicou o fertilizante como algo inerente à sementeação. Partindo deste contributo, a docente em formação interrogou os alunos se achavam que este era um constituinte necessário ao qual indicaram que não e que se que tipos de fertilizantes conheciam. Após este diálogo inicial com os alunos, a mestranda indicou que a turma iria descobrir mais sobre um método que não utilizam fertilizantes químicos, a agricultura biológica

Assim, de seguida, reproduziu-se uma publicidade relacionada com a agricultura biológica e organizou-se a escuta da seguinte forma: na primeira reprodução, os alunos apenas escutaram; na segunda vez, os alunos tomaram notas no guião de compreensão que distribuído e na terceira e quarta vez (verificou-se necessário a reprodução quarta vez) os alunos preencheram a ficha de compreensão. Ao refletir considera-se que esta foi uma boa estratégia pois os alunos sentiram-se orientados durante o processo de escuta e a mestranda teve oportunidade de inferir que os alunos desenvolverem aprendizagens no domínio da compreensão oral. Durante este momento, os alunos teceram algumas considerações dizendo que gostavam muito deste tipo de atividades, mas que não as realizavam muitas vezes e que gostavam quando as disciplinas “falavam” do mesmo “assunto”.

O segundo momento da aula foi dedicado ao trabalho do subdomínio da oralidade: a expressão. Amor (2006, citado em Araújo, 2018, p.959) sublinha que o desenvolvimento da competência oral dos estudantes impõe que “se criem momentos e condições para o exercício da palavra com propósito o que significa também o respeito e a atenção à palavra do outro: a aprendizagem da oralidade é, assim, a aprendizagem do social, por excelência”.

O objetivo desta atividade foi que os alunos tentassem vender a planta de trigo biológico. Assim, a mestranda, partindo da publicidade que os alunos tinham ouvido anteriormente, e desafiou-os a fazerem o mesmo para promover e tentar vender aos colegas este produto. Foram explanadas algumas orientações como: que aspetos teriam de ter em conta numa exposição oral deste género; quais os objetivos e públicos que pretendiam alcançar e o que diriam deste produto de modo a motivar a compra. Estas indicações serviram de guia para organizar o pensamento posteriormente, quando preencheram um guião de preparação da exposição oral. Neste guião, os alunos selecionaram o que pretendiam dizer na introdução, no desenvolvimento, de entre os exemplos de argumentos apresentados, quais aqueles que queriam incluir no seu discurso e como desejavam concluir a sua publicidade ao artigo (por tópicos). Por fim, apresentaram o seu produto aos colegas.

Esta atividade foi muito interessante, pois foi diferente do que os alunos costumavam realizar quando trabalhavam a oralidade, uma vez que na maioria das vezes apenas faziam exercícios de compreensão. Os discentes teceram comentários como “esta aula foi muito diferente, foi uma surpresa” [S] ou “podemos repetir, por favor?” [R], “adorei esta aula” [C]; gostei muito de vender o meu trigo” [C]; “esta aula foi muito divertida” [G]. Esses comentários levaram a

docente em formação a refletir sobre o sucesso destas atividades, pois os estudantes demonstraram ter aumentado o seu interesse relativamente ao domínio da oralidade.

No final da aula, a mestranda distribuiu pelos alunos saquinhos com sementes de trigo e mencionou que nas aulas seguintes iriam ter a oportunidade de ler uma obra relacionada com aquelas sementes. Estas sementes de trigo foram semeadas pelos alunos e assim acompanharam o crescimento do seu trigo, ao mesmo tempo que leram a obra. Os alunos exteriorizaram muito entusiasmo no desenvolvimento deste processo: “uau, vai ser muito divertido” [S]; “a professora pode dizer o nome da obra, é que já estou curioso” [C]; “quando chegar a casa vou já semear!” [J].

C) Aula do dia 26 de maio de 2021 (Apêndice B)

Analisa-se, por fim, a aula supervisionada que decorreu a 26 de maio, em regime presencial. Consoante a orientação da professora cooperante da turma, o conteúdo a abordar foi a obra *O Príncipe Nabo* de Ilse Losa.

Esta aula pertencia à unidade didática realizada no mês de maio intitulada “Atos de tolerância e empatia nas pessoas e no planeta”. Esta unidade didática foi desenhada tendo em vista a articulação com o projeto da mestranda que se aproxima da metodologia de investigação-ação, ligado a questões que a mesma identificou nesta turma, tais como: a falta de tolerância, de cooperação e de empatia entre os alunos.

De acordo com as Aprendizagens Essenciais de Português para o 5.º ano de escolaridade espera-se que exista a leitura integral de “textos literários de natureza narrativa, lírica e dramática (no mínimo (...) um texto dramático – selecionados da literatura para a infância, de adaptações de clássicos e da tradição popular)” (DGE-MEC, 2018j, p. 9).

Canseco (2011, citado em Lopes, 2015, p.18) afirma que “El texto dramático (...) es una obra de carácter literario, pero escrito con el fin primordial de ser representado en un escenario. La condición, pues, del texto dramático está marcada precisamente porque está destinado a su representación”. Assim, é necessário que se entenda que o texto dramático como um género textual que tem algumas particularidades linguísticas que devem ser conhecidas pelos estudantes.

Nesta linha de pensamento, é pertinente esclarecer que “este género literário, pela sua especificidade, é acolhido pelos alunos com maior entusiasmo, dado que explora vertentes com

as quais nutrem afeição, tais como a expressividade da linguagem e os sentimentos de cada personagem” (Santos, 2015, p. 8).

Uma vez que esta aula era a continuação da aula do dia anterior, a mestranda manteve a decoração alusiva ao teatro. O fato de ter empregue os recursos utilizados no momento da pré-leitura do dia anterior, fez com que os discentes já estivessem familiarizados com a dinâmica. Estes recursos eram adereços teatrais relacionados com as diversas personagens do texto. Através dos mesmos foi recordado em conjunto o que se tinha lido da obra no dia anterior e o que poderia acontecer. Como foram adereços construídos pela mestranda os alunos revelaram um grande interesse, comparado com as aulas em que utilizou meios informáticos, o que é interessante constatar pois apesar de pertencerem a uma geração que tem um gosto pela tecnologia, também apreciam recursos físicos: “eu adoro estes materiais que a professora traz porque conseguimos perceber melhor quais são as personagens” [C].

Ao refletir sobre esta aula, a mestranda considera que foi determinante o uso de recursos físicos como os adereços referentes às personagens para cativar os alunos e para que estes percebessem a sua importância. A par disto, também considera que o fato de ter utilizado os mesmos recursos, para fins diferentes, fez com que os alunos entendessem que as aulas tinham uma continuação e permitiu uma melhor exploração dos materiais.

O momento da leitura foi dinamizado pela mestranda e pelo seu par de estágio, em que teatralizaram um excerto do II ato da obra. Para tornar este momento mais expressivo, na circunstância em que a personagem, que a mestranda estava a interpretar, cantava, a mesma adaptou a melodia da canção “Postal dos Correios” da banda Rio Grande e entoou-a nesta parte. Como era de esperar a reação dos alunos foi muito positiva e no final da aula até cantaram todos juntos, visto que estes demonstraram muito entusiasmo: “podemos entoar a canção tal como na obra?”. Ora, de acordo com Flynn (2005, citado em Sim-Sim, 2007, p.48):

O ensino da leitura de textos de teatro deve incluir a compreensão do texto, a explicação do significado de palavras desconhecidas das crianças, a leitura oralizada do texto, a repetição activa da leitura do texto (leitura em voz alta, a audição da leitura por outros, a recitação com entoação e gestos) e, sempre que possível, a memorização de passagens do texto.

Na aula, a compreensão do texto foi feita em conjunto utilizando o jogo das caixas, existindo duas caixas, a de “Verdadeiros” e a de “Falsos”. Os alunos responderam às questões colocando a afirmação dentro da caixa que consideravam ser a acertada. Esta parte da aula foi essencial para aferir a compreensão do texto, sendo que esta é inerente ao processo de leitura

pois a “essência da leitura é a construção do significado de um texto escrito” (Sim-Sim, 2007, p.5). De indicar, ainda que “aprender a compreender textos é o grande objectivo do ensino da leitura” (Sim-Sim, 2007, p.5).

A aula foi finalizada com um exercício de pós-leitura. Nation (2009, citado em Roque, 2015, p. 30) sublinha que “a pós-leitura é geralmente a etapa de verificação da compreensão adequada do texto, através de exercícios de compreensão com interrogativas parciais, interrogativas totais, perguntas de verdadeiro e falso, questões de escolha múltipla”. Este exercício consistia num texto lacunar sobre a cena lida. Os alunos revelaram um bom conhecimento da cena da obra lida, uma vez que se mostraram participativos e empenhados.

Esta aula trouxe também algumas dificuldades para a mestranda ao nível da gestão das participações uma vez que os alunos entraram num pequeno conflito durante a aula e foi necessário de dialogar com os estudantes sobre a importância de respeitar a oportunidade de participação dos colegas.

3.3. ANÁLISE REFLEXIVA SOBRE A PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA: INTERVENÇÃO EM HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL NO 2.º CEB ³

Antes de se proceder à análise reflexiva sobre a Prática de Ensino Supervisionada, é pertinente refletir sobre os seus documentos orientadores, assim como a importância da História no currículo. Esta é uma disciplina essencial no currículo dos alunos. Embora tenham o seu primeiro encontro no 1º ciclo, por meio da área de Estudo do Meio, o contato direto é apenas a partir do 2.º Ciclo do Ensino Básico através da disciplina de História e Geografia de Portugal.

Em HGP, é desejável que o trabalho pedagógico resulte da integração das duas áreas que a constituem, a História e a Geografia, e que no mesmo seja promovida, pelos docentes, a interdisciplinaridade bem como a mobilização de conhecimentos dos alunos provenientes do seu 1.º ciclo de escolaridade. Assim, de acordo com os atuais textos curriculares, pretende-se que:

o aluno compreenda o papel fundamental que a História e a Geografia desempenham para o estudo da evolução histórico-cultural e territorial do país e para o desenvolvimento sustentável, promovendo a inclusão,

³ É pertinente esclarecer que HGP integra as duas componentes (História e Geografia), no entanto, uma vez que a prática da mestranda se focou, predominantemente, na dimensão histórica, será este o domínio que será aprofundado.

o respeito pela diversidade, a cooperação, a valorização dos direitos humanos e a sensibilização para a finitude do planeta. (DGE- MEC, 2018k, p. 2)

Torna-se necessária uma referência aos dois outros documentos orientadores que, durante a Prática de Ensino Supervisionada, também se encontravam em vigor: as Metas Curriculares de História e Geografia de Portugal do Ensino Básico, as aprendizagens essenciais e o Programa de História e Geografia de Portugal do Ensino Básico de 1991.

Uma vez que o mundo está em constante mudança, a História tem um papel fundamental e relevante no currículo, pois pode constituir uma ferramenta de “saber organizado para interpretação do passado, numa relação inegável com o presente e a perspetivação do futuro” (Barca, 2011, p.2).

Segundo Borries (2016, p. 176) a “história é um modo distinto de pensamento, um acesso metódico para um melhor entendimento do mundo e de si, uma ferramenta para descodificar fenómenos e orientações no presente e no futuro”. A partir deste ponto de vista, percebe-se que a disciplina de História e Geografia de Portugal permite que os estudantes desenvolvam capacidades para a compreensão da sua realidade e do mundo ao seu redor bem como a possibilidade de intervirem responsabilmente nos diferentes momentos do seu dia-a-dia.

Ao refletir sobre a pertinência desta disciplina, é possível perceber que é fundamental compreender o passado para que se criem cidadãos informados, críticos e conhecedores de tudo o que existe à sua volta, pois autores como Roldão (1993, citada por Faria, 2016, p.16) sublinham que esta área dá a oportunidade de os alunos desenvolverem uma postura reflexiva e crítica, de fomentarem os seus valores; de socializarem com os colegas; de adquirirem capacidades de resolução de problemas e de tornarem-se consciente em relação à “prática mais consciente da cidadania”. Tomando os posicionamentos de Borries e Roldão, é possível compreender que nas aulas de HGP é espetável que os estudantes possam refletir, pensar criticamente, apresentar as suas opiniões e que participem no desenvolvimento dos seus saberes.

De modo a ser possível perceber de que modo foi desenvolvida a prática da mestranda, seguem-se duas tabelas que organizam as aulas e unidades didáticas lecionadas pela mesma bem como os objetivos de cada uma.

HGP 2.º CEB- Aulas					
Data	24 de novembro de 2020	14 de dezembro de 2020	11 e 12 de janeiro de 2021	26 (supervisionada) e 27 de abril de 2021	11 de maio de 2021
Duração	50 minutos (Regime de ensino presencial)				
Domínio/ Subdomínio	<i>A Península Ibérica – localização e quadro natural</i>	<i>Primeiros povos na Península Ibérica</i>	<i>Os romanos na Península Ibérica</i>	<i>Portugal Do Século XIII Ao Século XVII – Portugal no século XIII</i>	<i>Conhecer e compreender aspectos da sociedade e da cultura medieval portuguesa dos séculos XIII e XIV</i>
Objetivos	- Reconhecer a definição de arquipélago e identificar os arquipélagos de Portugal, os seus grupos bem como as ilhas constituintes	- Identificar os povos que se instalaram na Península Ibérica, relacionando esse fenómeno com a atração exercida pelos recursos naturais	-Identificar /aplicar os conceitos: cristianismo, era cristã, romanização - Aplicar o método de datação a. C e d. C.	- Relacionar os recursos naturais e humanos com as atividades económicas - Participar numa atividade de escrita colaborativa de uma carta de Feira	- Identificar algumas características da arte românica e da arte gótica, em edifícios localizados em território nacional

Tabela n.º 5- Aulas lecionadas na disciplina de História e Geografia de Portugal

HGP 2.º CEB- Unidades didáticas		
Nome	"Consciencializar e intervir para em conjunto evoluir"	"Atos de tolerância e empatia nas pessoas e no planeta"
Data	22 e 23 de março de 2021 (supervisionada)	24 e 25 de maio de 2021
Duração	50 minutos (Regime de ensino à distância)	50 minutos (Regime de ensino presencial)
Domínio/Subdomínio	<i>Os muçulmanos na Península Ibérica</i>	<i>1383/85 Um tempo de revolução</i>
Objetivos	- Reconhecer a possibilidade de coexistência, no mesmo espaço, de povos de culturas diferentes -Sensibilizar para a tolerância religiosa	-Referir as causas políticas e sociais que desencadearam a crise de 1383/85 - Identificar a crise de 1383/85 como um momento de rutura e a primeira grande crise portuguesa - Refletir sobre diversas situações ao longo da história como a revolução de 1383/1385 e a atualidade tendo por base as noções de tolerância e empatia

Tabela n.º 6- Unidades didáticas lecionadas na disciplina de História e Geografia de Portugal

A) Aula do dia 23 de março de 2021

A aula de História e Geografia de Portugal pela qual se começa esta análise integrava a unidade didática "Consciencializar e intervir para em conjunto evoluir", decorreu durante o mês de março do ano 2021, em regime *online*. De referir que a planificação das aulas foi realizada em par pedagógico, mas a leção foi individual. Para esta Unidade Didática (UD), foram elaboradas as

respetivas planificações em par pedagógico de duas aulas de História e Geografia de Portugal bem como uma pesquisa sobre a temática principal da aula. Assim, as mestrandas criaram uma Unidade Didática que tivesse qualidade e que fosse de encontro ao desenvolvimento das aprendizagens dos alunos sendo adaptada ao regime *online*. O objetivo da aula em análise foi recordar um conteúdo já lecionado, relativo à Religião Islâmica.

A aula foi dividida em dois momentos: a revisão do conteúdo da Religião Islâmica e uma atividade acerca da tolerância religiosa que integrou o conjunto de sessões do projeto com características de investigação-ação, que se pode ficar a conhecer no capítulo IV.

Tal como já foi indicado, a mestranda entende que deve ser dada relevância ao momento de partilha e exploração das ideias prévias dos alunos, vai ao encontro das conceções de Sobral (2006) que indica que estas são resultado “das interações que ela estabelece com o meio de forma sensorial, afetiva, cognitiva primariamente de forma pouco elaborada” ou “ainda podem ser produto de crenças culturais” (p.27). Desta forma, este momento faz com que as crianças se sintam ouvidas e que entendam que os seus conhecimentos prévios têm valor. A par do que foi mencionado, esta estratégia também é importante para trabalhar o pensamento crítico bem como o respeito pela opinião dos outros e é, por isso, muito benéfica, tanto ao nível das aprendizagens como o desenvolvimento de competências sociais. Este momento foi abordado com recurso e interpretação de imagens no *PowerPoint* alusivas à temática da aula. A par disto, o mesmo também foi aproveitado para relembrar os conteúdos da aula anterior, através do diálogo em turma, partindo do ponto de vista dos alunos e teve como resultado que os estudantes tenham sentido que as aulas têm um fio condutor, ou seja, que os conteúdos têm uma continuação e estão interligados.

De forma a consolidar os conteúdos que tinham sido lecionados na aula anterior, foi realizada uma atividade de palavras cruzadas na plataforma *WordWall*. Os jogos são muitas vezes associados apenas à diversão ou ao lúdico, no entanto, podem auxiliar a aprendizagem dos alunos para além de os motivarem e desenvolverem o gosto pela área que estiver a ser trabalhada. Assim “a existência de ambientes lúdicos em situações de aprendizagem escolar permite que as crianças obtenham mais facilidade” em perceber “os conceitos e linguagens progressivamente mais abstratos”. (Costa, 2012, p.38)

Esta atividade foi bem recebida pelos alunos, uma vez que estes demonstraram uma participação ativa. De referir que a mestranda no que concerne aos contributos dos alunos teve uma postura de encorajamento e de reforço positivo de forma a desenvolver a confiança destes,

principalmente nos alunos que não participam tanto. Os alunos mostraram-se agradados com a escolha deste recurso, demonstrando uma grande participação e motivação para resolver este exercício de consolidação. De acordo com Cabeleira (2013), esta estratégia do reforço positivo é muito relevante em contexto educativo visto que “um comportamento, uma atitude ou um desempenho, quando enaltecido positivamente reveste-se de uma importância extrema no contexto escolar, no sucesso dos alunos e, por conseguinte, no processo de aprendizagem e evolução escolar” (p.15).

A atividade seguinte estava relacionada com a tolerância religiosa e pretendia que os alunos refletissem sobre o passado, o presente e também sobre as suas atitudes. Assim, o objetivo da mesma consistiu em fazer uma ponte entre a atualidade (visita do Papa ao Iraque para promover a tolerância religiosa) e o período da Reconquista. Esta opção da mestranda vai ao encontro do ponto de vista de Barca (2004), que indica que a disciplina de História deverá passar por um entendimento contextualizado do passado tendo por base evidências e fontes históricas com rigor científico e também pelo desenvolvimento de capacidades inerentes à “orientação temporal”. Deste modo, esta atividade iniciou-se com a visualização orientada de um vídeo sobre a visita do Papa ao Iraque, que foi orientada previamente, uma vez que os alunos foram informados que este é um país que na sua maioria professa a religião muçulmana. Os vídeos são um recurso que é usualmente muito bem recebido pelos alunos desta turma. Assim, para Pazzini (2013), a aprendizagem significativa tendo como recurso o vídeo poderá ser benéfico no processo de aprendizagem. Para tal, o autor esclarece que é necessário que os vídeos sejam adequados, com uma linguagem clara e objetiva, com imagens adequadas à temática e que exista correção linguística e científica nunca esquecendo que os vídeos deverão ser dinâmicos e atraentes para os alunos de modo a cativá-los durante o processo de aprendizagem. A orientação prévia do vídeo, no parecer da mestranda, fez toda a diferença pois os alunos mostraram-se muito mais focados no essencial e não se distraíram com aspetos acessórios.

Após a sua visualização, seguiu-se a apresentação de diversas questões que os alunos deveriam responder, tendo por base o que observaram, como, também, as suas experiências pessoais. Depois da resolução destas questões, os alunos apresentaram as mesmas indicando as suas opiniões sobre: (i) o objetivo da viagem do Papa ao Iraque; (ii) se no período da Reconquista existiram momentos em que existiu a tolerância religiosa; (iii) o que entendiam por tolerância religiosa. Dos comentários feitos então, destacam-se os seguintes: “Eu acho que o objetivo da viagem foi a proximidade” [S]; “O objetivo foi juntar as duas religiões” [R]. Posteriormente, também

indicaram exemplos que conheciam de intolerância religiosa e refletiram se as suas ações espelhavam posturas de tolerância dentro e fora da sala de aula: “Eu sou tolerante dentro e fora da sala de aula porque nós temos de respeitar a opinião dos outros” [S]; “Entendo que nós temos de respeitar as ideias dos outros” [C]; “Tolerância é respeitar as opiniões dos outros e intolerância é não respeitar” [H].

Os alunos explicaram muito bem as suas opiniões, justificando as mesmas com argumentos válidos e, principalmente, respeitaram opiniões dos colegas que nem sempre convergiam com as suas. Caminharam, pois, no sentido de desenvolverem seu sentido reflexivo bem como a cooperação, empatia e a tolerância com os colegas. De acordo com Lagarto (2021) existem três aspetos estruturantes das Competências Essenciais ou específicas em História: o “tratamento de Informação/Utilização de Fontes”, a “Compreensão Histórica (no âmbito de temporalidade, espacialidade e contextualização)” e a “Comunicação em História” (p. 234). Ademais, estas competências são de tal modo relevantes que esta autora indica que não é possível ensinar História sem desenvolver as competências citadas.

De sublinhar que nesta atividade foi trabalhada uma das 3 grandes competências em História: a Comunicação em História pois os alunos tiveram oportunidade de dialogar sobre assuntos que aconteceram ao longo da história mundial, percebendo a realidade onde se inseriam e assim assumindo uma posição reflexiva e sustentada baseada em factos históricos credíveis. Para além disto, esta atividade também permitiu trabalhar a argumentação histórica.

Ao refletir sobre este momento, salienta-se a necessidade de ter alguma flexibilidade relativamente à planificação, pois, devido à falta de tempo, não foi possível ouvir as respostas de todos os alunos, assim, teve-se de modificar no momento e pedir aos alunos que entregassem as suas respostas no início do 3.º período (momento em que os alunos retomaram o ensino presencial).

Neste momento mais distanciada, a mestrande consegue perceber que poderia ter pensado numa atividade sobre a tolerância mais simples ou de resposta mais direta porque talvez desta forma conseguisse gerir melhor o tempo. Sendo uma aula *online*, exigiu muito mais de si, e sentiu-se mais preocupada com aqueles alunos que de certa forma participam pouco. A gestão do tempo, como já foi referido, foi outro dos aspetos que também foi difícil de gerir, principalmente em regime *online*.

Quanto aos pontos fortes desta aula, considera-se que foi uma aula dinâmica e ativa, com variedade de recursos e estratégias que foram bem acolhidos pelos alunos, o que demonstra que

foram adequados. Para além disto, salienta-se que se manteve uma postura correta e que se moderou bem as participações dos alunos, chamando aqueles que não participam tanto de modo que todos contribuíssem e se sentissem bem na aula.

B) Aula do dia 26 de abril de 2021 (Apêndice C)

A aula de 26 de abril foi supervisionada e decorreu em regime presencial, sendo o conteúdo a abordar as atividades económicas e os recursos naturais nos séculos XIII e XIV. Os objetivos de aula surgem como as finalidades pedagógicas que lhe estarão associadas ao desenvolvimento da consciência dos estudantes acerca do funcionamento económico dos séculos XIII e XIV e ao conhecimento e reflexão sobre os recursos naturais e as atividades laborais de Portugal nesta época.

Por esta razão, a mestranda utilizou como motivação fontes iconográficas (iluminuras da época), de forma a recolher os conhecimentos prévios dos alunos, que indicaram, prontamente, quais eram as atividades económicas que estavam representadas nas figuras e partilharam, até, algumas experiências pessoais. Esta opção da mestranda em utilizar como recursos fontes iconográficas remete ao pensamento de Leão e Rodrigues (2013), que indicam que “esse tipo de fonte traz uma série de facilidades no que diz respeito a uma maior compreensão cognitiva do conteúdo de História por parte do aluno” (p.1) uma vez que “o uso da imagem quebra com a persistente e massiva leitura de longos textos, além disso, ela é mais atrativa, devido a sua comunicabilidade à primeira vista” (p.1) para qualquer idade pois o aluno consegue interpretar a imagem. Para tal, a exploração deste tipo de fontes deverá ser sempre orientada para que os alunos consigam focar-se em alguns pormenores importantes.

A par disto, disponibilizaram-se diversos recursos naturais da época como lã, azeite, vinho, trigo e outros produtos para que os alunos conseguissem compreender que estes recursos que são comuns no quotidiano deles atualmente, já existiam nesta época. Ao refletir, a professora em formação considera que o fato de ter levado estes recursos não só tornou a aula muito apelativa e motivadora para os alunos, mas também deu o mote para a posterior exploração das atividades económicas destes séculos, pois os recursos naturais expostos interligavam-se com estas. De referir que estes tipos de recursos didáticos são promotores de aulas mais dinâmicas e atrativas que podem cooperar para a aprendizagem dos alunos. Assim Souza (2007, citado em Nicola e Paniz 2016, p. 357) salienta que “é possível a utilização de vários materiais que auxiliem a desenvolver o processo de ensino e de aprendizagem, isso faz

com que facilite a relação professor – aluno – conhecimento”. No entanto, o benefício da utilização destes recursos depende, sobretudo, da escolha e seleção dos mesmos, bem como da exploração realizada pelo docente e pelos alunos.

Após esta primeira parte da aula, seguiu-se um momento de visualização de um vídeo acerca das atividades económicas nos séculos XIII e XIV. Tendo por base a experiência que adquiriu ao longo do seu percurso de estágio, a mestranda considerou imperativo dar algumas indicações aos alunos sobre determinados aspetos que deveriam ter em atenção e pedir aos mesmos que tomassem notas no caderno diário. A docente neste momento explicou aos alunos que estas notas seriam benéficas na parte da consolidação, pois iam ajudar à resolução de exercícios. Posteriormente, verificou-se que quando, chegou a esse ponto da aula, os alunos mostraram muito mais facilidade e organização na exposição das suas ideias.

Seguidamente, a mestranda optou pela exploração de um documento escrito sobre a pesca e a salicultura em turma, uma vez que os alunos devem desenvolver a interpretação e exploração deste tipo de documentos. De acordo com Barca (2004) perceber história impõe um entendimento do passado através das provas disponíveis como documentos escritos de modo a compreender as “relações entre o passado compreendido, o presente problematizado e o futuro perspectivado” (p. 134).

Nesta linha de pensamento, o documento das Aprendizagens Essenciais menciona que uma das ações a desenvolver na disciplina de História e Geografia de Portugal é precisamente “analisar fontes escritas históricas com diferentes pontos de vista, problematizando-os” (DGE-MEC, 2018k, p. 7). A mestranda observa que, neste momento, deveria ter colocado o documento de forma mais nítida, no quadro interativo, ou, então, tê-lo entregue em suporte de papel. Na circunstância conseguiu resolver a situação pedindo a uma aluna para ler, mas considera que teria sido mais proveitoso se todos tivessem esse documento.

Ainda neste momento da aula, procurou-se fazer uma ponte com o meio local e os alunos demonstraram-se interessados tanto em conhecer e compreender quais eram os locais onde existiam póvoas marítimas, mas também em aprender porque eram denominadas assim. Este ponto de vista da mestranda pode ser apoiado por Esteves, Hortas e Mendes (2018, citados em Almeida, 2019, p.32) que indicam que:

O meio local revela-se assim um importante recurso, na medida em que fora das paredes da sala de aula e dos muros da escola há muito para aprender. É nas experiências diárias que os alunos desenvolvem efetivamente um espírito crítico, a responsabilidade e a curiosidade. Este meio funciona assim como um estímulo e um

recurso para uma aprendizagem ativa e, um palco por excelência, para o desenvolvimento de uma cidadania territorial.

Para Vieira (2013) o conceito de autoavaliação permite ao aluno refletir sobre o seu desempenho e identificar alguns aspetos que lhe possibilitem organizar o seu processo de aprendizagem. Assim este processo é, sobretudo, orientador pois o estudante através da reflexão do seu desempenho localiza os aspetos que podem ser melhorados de modo a alcançar o sucesso escolar. Para que este processo surta resultados, é necessário compreender que este

requer tempo, prática e intencionalidade” pois o aluno numa primeira vez que se autoavalia apenas realiza uma “comparação entre aquilo que fez e aquilo que se esperava que fizesse” e já numa segunda oportunidade já “age de forma a reduzir ou eliminar essas diferenças. (Vieira, 2013, p. 27)

Por ter conhecimento dos benefícios da autoavaliação anteriormente mencionados, antes de terminar a aula e por sugestão da professora cooperante, a mestranda elaborou uma grelha de auto-avaliação formativa. Os alunos receberam com alguma apreensão este momento da aula questionando: “Mas isto é para nota?”; “Isto conta?”, o que revela que associam um exercício de autoavaliação apenas a um momento de classificação. Ao refletir, a mestranda considera que é muito positivo existir este exercício de reflexão em que os alunos tomam consciência do que sabem sobre os conteúdos, mas também analisam onde ainda podem melhorar.

C) Aula do dia 27 de abril de 2021 (Ligação com Português)

A aula que ocorreu no dia 27 de abril desenvolveu-se em regime presencial. Esta aula vem na sequência de outra que foi lecionada pela mestranda no dia anterior, a 26 de abril. Por esta razão muitas das atividades foram uma continuidade do que foi desenvolvido anteriormente: o estudo das principais atividades económicas do século XIII e XIV.

De referir que as duas aulas tiveram ligação com a disciplina de Português do 2.º Ciclo pois em ambas a disciplina foi trabalhada a atividade económica da agricultura. Assim, em HGP os alunos aprenderam mais sobre esta e o seu papel nos séculos XIII e XIV e em Português os estudantes desenvolveram diversas atividades sobre esta temática, através da obra *A vida mágica da Sementinha* da autoria de Alves Redol em vários domínios como a Oralidade, a Leitura, a Educação Literária e a Gramática.

Como já foi referido, uma vez que já tinham sido abordadas na aula anterior parte das atividades económicas dos séculos XIII e XIV, optou-se por abordar, apenas, as duas atividades que faltavam: o artesanato e o comércio. Para tal, a mestranda recorreu à apresentação de diversos nomes de ruas e imagens (toponímia) através de um *Powerpoint*. É importante referir a importância do uso da toponímia uma vez que esta “estabelece uma estreita relação com o património cultural de um povo, e sua preservação constitui a perpetuação do histórico (aí envolvidos todos os aspectos físico geográficos e sócio-histórico-culturais inerentes) e dos valores desse mesmo grupo” (Sousa, s.d, p.3).

Ao refletir sobre esta opção, considera-se que foi adequada dado que os alunos conseguiram facilmente identificar as atividades económicas que estavam representadas e mostraram-se interessados em descobrir mais. Alunos, como o C, indicaram que conheciam muitas das ruas portuguesas apresentadas pela docente, indicando aos colegas onde é que estas se localizavam. Isto resultou numa partilha de conhecimentos positiva.

Após a visualização de um vídeo sobre esta temática e o diálogo com os alunos sobre o mesmo, seguiu-se um momento de registo escrito, essencial para os alunos, dado que o seu caderno diário é praticamente o único suporte de anotação que utilizam para estudar. Os alunos demonstraram-se entusiasmados para realizar a atividade de consolidação que consistiu no preenchimento em turma de um exercício de palavras cruzadas na plataforma *Wordwall*. Esta escolha da mestranda justifica-se pelo facto de os alunos demonstrarem interesse e uma maior motivação por este tipo de exercício nesta plataforma em particular dado que esta apresenta um design apelativo e é interativa. Ao refletir a professora em formação percebe que os discentes apresentaram ter compreendido os conteúdos uma vez que os seus contributos tinham qualidades e eram fundamentados, demonstrando motivação e interesse.

A última atividade da aula, que se integrou no projeto com características de investigação-ação desenvolvido, foi uma tarefa de escrita colaborativa sobre as cartas de feira. De mencionar, está presente uma reflexão desta opção no capítulo 4.

Os estudantes não estão habituados a este tipo de exercício. Por esta razão, as instruções tiveram de ser muito objetivas e claras. Assim, o primeiro passo desta atividade foi a exploração, em turma, de um exemplo de carta de feira, crucial para o sucesso da atividade pois os alunos ficaram a compreender a sua estrutura. Após esta fase, procedeu-se à divisão dos alunos em pares ou trios, com o objetivo de os alunos trabalharem com colegas que geralmente não seriam as suas primeiras escolhas. Desta forma procurou estimular valores como a cooperação, além da

tolerância, em especial saberem ouvir as opiniões dos outros que é sempre uma tarefa difícil para a turma em questão.

Esta atividade teve seguimento na aula de TIC, em que a mestranda acompanhou a turma durante duas semanas, à sexta-feira, para que escrevessem a computador a sua carta de feira. De acordo com Barroso e Coutinho (2008, p.1), “as TIC constituem recursos fundamentais para o acesso à informação (...), uma ferramenta para o trabalho colaborativo e promovem novas formas de interação social”.

Por fim, novamente por sugestão da professora cooperante, os alunos realizaram uma tarefa de autoavaliação de modo a compreender se perceberam os conteúdos. Neste exercício, os alunos reagiram melhor do que na primeira vez, realizaram-no com mais tranquilidade e empenho e, a partir desta aula, perguntavam à mestranda durante as aulas que lecionava “iam avaliar-se” o que revela que os alunos estavam a adquirir um gosto pela reflexão sobre os seus conhecimentos.

D) Aula do dia 25 de maio de 2021 (Ligação com Português e com o 1.º Ciclo)

A aula foi planificada de acordo com o conteúdo que a professora cooperante indicou (Revolução de 1383/1385) e faz parte da unidade didática “Atos de tolerância e empatia nas pessoas e no planeta” que envolvia o projeto de intervenção presente neste relatório.

A docente cooperante foi indicando, por diversas vezes, o quão importante é fazer a ligação entre o passado e presente e discutir diversos assuntos da atualidade, para que os alunos consigam ter a capacidade de criticar, refletir e questionar. É relevante que os alunos compreendam que “a História é sempre uma interpretação do presente, pois o interesse no passado é contextualizar e compreender o presente através dos vestígios e relatos do passado” (Chaves, 2006, p. 13). Por isto, optaram-se por atividades que permitam “comparar” estes dois momentos na perspetiva da História. Assim, nesta aula foi proposto aos alunos que recordassem o que esteve a ser abordado na aula anterior: a revolução de 1383/1385 e os grupos sociais. Posteriormente, refletiu-se sobre as perseguições a determinados grupos/pessoas, por razões muito diversas, ao longo da história: “Eu acho que houve grupos que foram muito perseguidos porque apoiavam certos candidatos ao trono” [S]; “Eu acho que foram perseguidos e tratados mal, mas não deviam porque cada um deve poder fazer as suas escolhas” [R].

Depois, a mestranda indicou que, em 1383–85, estas perseguições poderiam ser por razões políticas (portugueses perseguidos por serem apoiantes de elementos com ligações

Castelhanas) e questionou os alunos sobre quais as razões que agora vemos para as perseguições e fugas em massa e quais as suas motivações: “existem pessoas que são perseguidas pela sua religião”[C]; “existem pessoas que são atormentadas pela cor de pele”[H]; “eu vi na televisão que existem perseguições aos refugiados dos países com guerra” [R].

Uma vez que o objetivo era realizar uma atividade de debate posteriormente, foi projetado um vídeo de uma notícia atual sobre a situação dos refugiados na Grécia e da polémica instalada neste país, entre os seus habitantes, sobre estes refugiados. Considerando as mais valias e os perigos da utilização deste tipo de recursos, a professora em formação teve em conta alguns fatores na escolha do recurso: “os vídeos e/ou filmes exibido às crianças são de qualidade?”; qual a exploração que poderia ser realizada para uma boa análise do recurso, “o tempo de exibição é apropriado ou exagerado?”; “qual o efeito educativo daquela atividade?” e “qual seria o seu objetivo?” (Pazzini, 2013, p. 5).

Uma vez que os estudantes já estavam a debater entre si a situação que a mestrandia expôs, a mesma utilizou este momento para indicar que iria ser realizado um debate, questionou os alunos sobre que regras deveriam existir no mesmo e aproveitou para trabalhar um pouco a cooperação e a tolerância nos alunos pois existiam opiniões divergentes.

Quando o debate teve início, mestrandia moderou-o e os alunos, rapidamente, tomaram posições muito claras, e quando esta solicitava para estes argumentarem as suas opiniões, estes sustentavam-nas com argumentos válidos, entrando muitas vezes em desacordo. No entanto, a certa altura, foi difícil de acalmar os ânimos pois, como é característico destes alunos, nem sempre conseguiram ouvir opiniões contrárias à sua e, quando isto aconteceu, a mestrandia optou por pedir a cada aluno que calmamente expusesse o seu ponto de vista. Esta atividade foi muito rica em participações e, no final da aula, os alunos mostraram-se muito entusiasmados sobre as oportunidades de debates futuros e, até, sugeriram temas.

Tal como já foi referido, a gestão da turma nem sempre foi fácil, no entanto a mestrandia procurou gerir os contributos dos alunos de modo que todos se sentissem ouvidos. Já a gestão do tempo foi mais fácil, uma vez que cada aluno tinha um tempo específico para fazer a sua intervenção.

Ao refletir sobre esta aula, a mestrandia considera que este foi um dos momentos mais intensos e gratificantes do seu percurso, porque percebeu que tinha alunos efetivamente críticos e conscientes sobre a atualidade e que evidenciavam um sentimento empático com quem está a ser perseguido pelas mais diversas razões na atualidade.

3.4. REFLEXÃO INTEGRADA

Como foi referido no capítulo I, um docente deverá ter em conta, na sua prática pedagógica, a dimensão científica dos conteúdos, a inclusão, o respeito pelos ritmos e especificidades dos alunos e a dimensão humana e empática relativamente aos estudantes. Estes foram os aspetos que mais marcaram o percurso de estágio da mestranda e que exigiram mais da mesma. Durante os períodos de estágio (observação, cooperação e lecionação em par pedagógico e individualmente), a professora em formação aprendeu e cresceu como docente.

No período de observação e cooperação, a mestranda percebeu o quão úteis são os documentos orientadores, que a direcionaram na preparação das suas práticas e permitiram que esta explorasse melhor os conteúdos e percebesse a importância de os interligar. As reflexões que redigiu após este período ajudaram-na a conhecer melhor a turma e a analisar diversos aspetos que foram úteis para as suas intervenções, como as estratégias utilizadas pelas docentes cooperantes. Com efeito, para que as regências decorressem com sucesso, foi necessário conhecer bem os alunos e as suas características únicas, tal como diferentes aspetos que englobam o universo da comunidade educativa. Assim, podem-se salientar três grandes vantagens: o benefício de observar na prática os conceitos teóricos aprendidos anteriormente o que facilitou a transição para as regências; o proveito de uma integração progressiva na turma, que fez com que os alunos recebessem muito melhor as estagiárias; por fim, o conhecimento da comunidade escolar e da dinâmica educativa.

Este período de observação e cooperação constituiu um momento de aprendizagens com as professoras cooperantes através da sua motivação, da partilha de recursos e estratégias, da forma como dinamizavam as aulas e da relação que estabeleciam com os alunos.

No 1.º Ciclo, a professora em formação promoveu, na maioria das vezes, articulação entre duas ou mais áreas de conhecimento, procurando a interdisciplinaridade, pois percebeu que os alunos demonstravam ter mais interesse pelas atividades desta forma. De referir que a mestranda, na área de Português, lecionou conteúdos de todos os domínios e articulou-os de forma a aumentar o gosto dos alunos por certos domínios em que os mesmos não demonstravam tanto entusiasmo como a escrita. Durante o percurso neste nível de ensino, sentiram-se, principalmente no início, algumas dificuldades relacionadas com a gestão da turma, do tempo e

com o domínio dos conteúdos. Estas dificuldades foram colmatadas com o tempo e com a experiência, uma vez que foi necessário encontrar um equilíbrio na sua postura enquanto docente de forma a começar a gerir a turma e os seus comportamentos. Relativamente ao domínio dos conteúdos, tal como foi mencionado, também foi um desafio para a mestranda uma vez que existiam algumas temáticas em que esta não se sentia muito confortável, assim, para superar esta adversidade começou a fazer pesquisas sobre os conteúdos antes da aula para que pudesse dar resposta a perguntas inesperadas dos alunos que poderiam surgir sobre a matéria.

Também na disciplina de Português no 2º Ciclo, a mestranda conseguiu percorrer todos os domínios, procurando estratégias diversas para que os alunos desenvolvessem mais interesse por esta disciplina e por certos domínios, como a escrita. De salientar que a mestranda recorreu muitas vezes ao PNL para escolher obras literárias, para desenvolver as competências de leitura; de gramática; de oralidade; de educação literária e de escrita; conseguindo trabalhar numa obra literária a maioria dos domínios, pois os alunos apresentavam maior envolvimento desta forma. Nesta disciplina, a mestranda enfrentou alguns desafios durante a sua prática, principalmente relacionados com a seleção e exploração dos textos e com a gestão do tempo. Houve, ainda, dificuldades em selecionar os recursos educativos adequados à turma, principalmente dentro do domínio da gramática, e foi apenas com a experiência que a mestranda conseguiu perceber quais eram as estratégias que resultavam melhor com a turma. A gestão do tempo foi um dos aspetos em que a mestranda mais teve dificuldades pois muitas vezes não convergia com o planeado, para o solucionar optou por definir *timings* com os alunos. A par disto também começou a desenhar planificações mais pequenas e realistas para as suas aulas.

Em História e Geografia de Portugal, a mestranda privilegiou estratégias como a escrita colaborativa; jogos colaborativos, debates e trabalho em pequeno grupo, de modo a trabalhar competências tanto ao nível académico como também ao nível pessoal e social. Também utilizou diversos recursos físicos e digitais que levou para a sala de aula, pois constatou que isto motivava os alunos. Na referida componente curricular, as principais dificuldades foram ao nível da seleção das fontes históricas, pois, quando mobilizava este tipo de recurso, sentia que não atingia a finalidade pretendida e que os alunos demonstravam pouco interesse na exploração destas. Assim, numa das aulas que a mestranda lecionou, por sugestão dos professores supervisores, realizou uma atividade de exploração de fontes iconográficas que cativou os alunos pois permitiu que os mesmos as explorassem com mais tempo. A partir daí, a mestranda entendeu que os alunos não demonstraram interesse porque não dedicavam tempo suficiente para a sua

exploração. Posteriormente, optou-se por menos recursos e mais tempo para a análise daqueles que selecionava.

Assim, a mestranda assume que este percurso foi benéfico para a mesma, mas também para os alunos, pois pode constatar uma evolução positiva nas aprendizagens dos alunos e na sua motivação relativamente à disciplina de HGP.

3.5. DINAMIZAÇÃO DE PROJETOS NA COMUNIDADE

O professor encarrega-se de múltiplas funções para além da lecionação, muitas vezes é responsável por ser o diretor de turma, o mediador de conflitos e a ponte entre os encarregados de educação e a escola. De acordo com Dias (2017, p. 7), a comunidade escolar:

surge associada a dois âmbitos, um corresponde ao conjunto do pessoal docente e não docente de uma escola e aos seus alunos e encarregados de educação e respetivas associações. O outro, mais alargado, compreendendo igualmente, os representantes dos municípios e das organizações e associações que desenvolvem atividades no âmbito social, económico, cultural e científico.

Uma vez que a relação do professor com a comunidade educativa é algo que tem muita importância e a colaboração no meio escolar apenas trará benefícios a vários níveis, desde o início do percurso de estágio que a mestranda e o seu par pedagógico procuraram ter uma relação positiva com todos os elementos da comunidade escolar, particularmente com alunos, docentes cooperantes e outros profissionais. Foram inúmeras as vezes em que as mestrandas pediram a colaboração e colaboraram com pessoal docente e não docente, desde a preparação do espaço da aula à partilha de experiências e conselhos sobre algumas situações. Neste seguimento é pertinente esclarecer que de acordo com o documento “Participação educativa da comunidade” da autoria da DGE, CREA e da Universidade de Barcelona a participação da comunidade nas escolas otimiza o desempenho escolar dos alunos pois a:

colaboração das famílias contribui para a transformação das relações dentro das escolas, ajudando a ultrapassar as desigualdades através da otimização de resultados académicos e do estabelecimento de relações de equidade. Por outro lado, esta participação torna-se especialmente benéfica para os estudantes com maior risco de exclusão social e educativa, como os pertencentes a minorias e estudantes com necessidades educativas especiais. (DGE, Universidade de Barcelona, & CREA, 2020, p. 6)

A par disto, decidiram envolver-se em diversas dinâmicas relacionadas com a comunidade escolar como reuniões de avaliação (A), projetos que as professoras cooperantes

estavam a desenvolver com a turma que acompanhavam e com outras turmas (B) e o desenvolvimento de um projeto na comunidade da sua autoria (C).

A) Reuniões de avaliação e pedagógicas

Como já foi referido, as funções do professor não se limitam ao contexto pedagógico da sala de aula; em paralelo é de relevar o outro lado da componente pedagógica tal como reuniões de avaliação, elaboração de relatórios das aprendizagens dos alunos, elaboração de atas e reuniões de articulação entre os docentes com objetivo de aferir e inferir o fluir das aprendizagens dos estudantes.

Tendo consciência de todo o universo de responsabilidades associados à docência, a mestranda decidiu participar nas reuniões de avaliação e nas reuniões pedagógicas. A sua presença nas reuniões de avaliação só foi possível no 2.º período, no 2.º Ciclo e no 1.º Ciclo porque não foi possível por constrangimentos técnicos. No final do 2.º período, a mestranda teve oportunidade de, pela primeira vez, visualizar toda a dinâmica das reuniões de avaliação dos alunos. Esta oportunidade foi muito enriquecedora pois foi possível perceber: como se discute em conjunto a evolução ou os retrocessos dos alunos; como se reavaliam as medidas aplicadas aos alunos com mais dificuldade e se debatem as razões pelas quais estão a funcionar; a relevância da Ata e dos documentos que são preenchidos ao longo de toda a reunião; como são distribuídas estas funções entre os professores; como são lançadas as notas; como os alunos irão ter acesso a elas e até como funciona o programa onde são colocadas as qualificações..

No 2.º Ciclo, por convite de uma das docentes cooperantes, a mestranda pode comparecer a uma reunião com todos os docentes da turma que acompanhava, presidida pela diretora de turma. O objetivo da reunião foi debater as medidas de recuperação e prevenção do insucesso escolar de alguns alunos que já usufruíam de algumas medidas. Assim, cada docente expôs o seu parecer relativo a cada aluno tendo em conta as medidas que tinham sido aplicadas e refletiu se as mesmas estavam a surtir efeito positivo na sua disciplina. Esta reunião foi fulcral neste percurso de estágio, pois a mestranda pode compreender que parâmetros são utilizados para a aplicação das medidas e como estas são avaliadas na sua concretização pelos docentes.

B) Participação em projetos da comunidade no 2.º Ciclo

Os projetos da comunidade no 2.º Ciclo nos quais as mestrandas participaram envolveram diversas áreas como História e Geografia de Portugal (HGP), Português, Educação

Visual (EV) entre outras componentes. No entanto, a participação das estagiárias foi mais significativa, durante as aulas de HGP pois era uma das disciplinas onde estas compareciam para as aulas e porque foi onde existiu o desenvolvimento de grande parte destes projetos. A professora cooperante de HGP solicitou a participação das mestrandas, de forma a participarem no desenvolvimento destes projetos bem como na construção da exposição final.

B.1) Exposição das Rosas dos ventos

A exposição data o início do percurso de estágio, mais precisamente no mês de novembro. Numa das aulas de História e Geografia de Portugal, a docente propôs às mestrandas a participação numa exposição sobre a rosa dos ventos e os pontos cardeais, conteúdo que estava a desenvolver com as suas várias turmas.

Esta exposição tinha como objetivo dar a conhecer à comunidade escolar, particularmente às restantes turmas, este objeto (rosa dos ventos), de forma a suscitar a curiosidade sobre alguns fatos históricos relacionados com o mesmo, consolidar o conteúdo dos pontos cardeais e estimular a criatividade dos alunos das turmas da professora cooperante.

Cada aluno construiu a sua rosa dos ventos com a colaboração dos seus encarregados de educação, utilizando os mais diversos materiais à sua escolha, pois para além de consolidar o conteúdo dos pontos cardeais, a exposição também pretendia a participação dos encarregados de educação na vida escolar dos alunos, promovendo assim a relação casa-escola.

Deste modo, após as estagiárias terem recebido com entusiasmo o desafio da professora cooperante, decidiram reunir-se e elaborar alguns cartazes. Registaram alguns conhecimentos que os alunos já tivessem abordado em sala de aula e imagens com explicações dos diferentes elementos constituintes da rosa dos ventos, bem como a sua função e evolução histórica. É de salientar que as mestrandas tiveram em particular atenção o fato de o texto presente nos cartazes ser claro e objetivo para que as díspares faixas etárias dos alunos, que estão a estudar nesta escola, pudessem compreender. Após a seleção da informação, que tentaram ser a mais correta ao nível científico, imprimiram e construíram os cartazes finais para a exposição no hall de entrada da escola. Posteriormente, a docente cooperante recolheu todas as rosas dos ventos que os alunos produziram, as quais foram muito criativas, pois a adesão e a originalidade tanto nas ideias como nos materiais escolhidos ultrapassaram todas as expectativas revelando-se notória a grande dedicação dos alunos e o envolvimento dos encarregados de educação.

Similarmente, foi passível perceber a efetiva motivação com que os alunos encararam o desafio e o orgulho que sentiram quando viram toda a exposição final montada com os objetos que construíram. Este projeto ficou exposto cerca de 15 dias e teve um feedback muito positivo, por parte de todos os elementos da comunidade escolar.

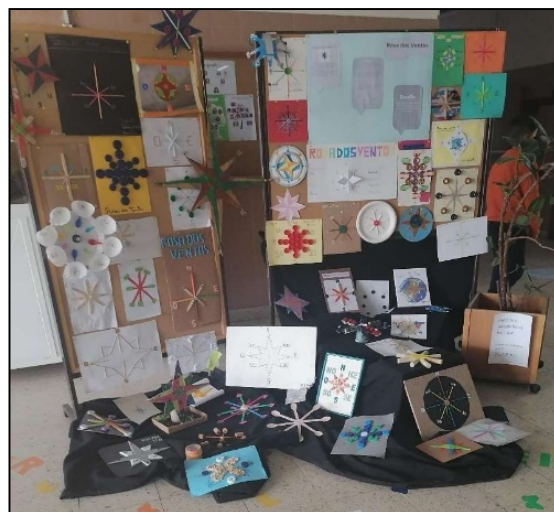


Figura n.º 1 - Exposição das Rosas dos ventos realizadas pelos alunos

B.2) Projeto sobre os Direitos Humanos

Este projeto foi desenvolvido nas áreas de HGP, Cidadania, Educação Visual entre outras colaborações, tendo como tema principal os Direitos Humanos. O trabalho foi executado pelos alunos da turma em colaboração com outras turmas e teve como finalidade uma exposição de peças criadas pelos mesmos. O intuito desta exposição foi de alertar a comunidade escolar para a questão dos Direitos Humanos.

De modo a preparar a referida exposição, foram dinamizadas algumas atividades relacionadas com a temática dos Direitos Humanos. Primeiramente procedeu-se à distribuição, pelos alunos, de diferentes artigos da Declaração Universal dos Direitos Humanos para que os mesmos os explorassem e posteriormente apresentassem à turma o artigo que tinham trabalhado. Essa estratégia teve como objetivo introduzir e consciencializar os discentes para a temática principal do projeto, promovendo a discussão e a partilha de experiências entre os alunos.

No decorrer das aulas de HGP do 1.º período, houve sempre espaço para articular os conceitos históricos com o trabalho que os alunos estavam a desenvolver sobre a temática, de

forma que os alunos entendessem que os Direitos Humanos não são um aspeto isolado, mas sim transversal a todas as áreas dos saberes e da vida.

No início do mês de dezembro, o trabalho decorreu de forma mais intensiva, de modo a começar a delinear a exposição que iria surgir posteriormente. A mestrande e o seu par de estágio fizeram uma pesquisa alargada sobre diversas personalidades históricas que tiveram influência na consciencialização para os Direitos Humanos ou que foram defensores dos mesmos numa certa época. Deste modo, com a ajuda da professora cooperante dividiram, em aula e pelos grupos de alunos, diferentes personagens como a Madre Teresa de Calcutá, Nelson Mandela, Martin Luther King Jr. entre muitos outros. Posteriormente os alunos tiveram a tarefa de organizar em grupo um trabalho de pesquisa sobre a vida e a ligação destas personagens aos Direitos Humanos e por fim apresentarem à sua turma e a outras da escola.

Este trabalho de pesquisa foi elaborado fora da aula, dada a situação pandémica, de modo que os alunos trabalhassem a capacidade de seleção de informação e de cooperação, uma vez que dadas as circunstâncias, o trabalho de grupo era muito limitado.

Ainda sobre a questão do trabalho de grupo, todo este projeto foi projetado para que os alunos, através de um trabalho multidisciplinar, conhecessem e consciencializassem-se do que são os Direitos humanos, mas também para que trabalhassem diversas competências a nível pessoal, de forma a ultrapassar alguns conflitos que existem entre estes.

Em paralelo, os alunos desenvolveram diversos trabalhos artísticos para a exposição, de modo a expressarem de uma forma criativa diversas representações dos Direitos Humanos, por desenhos, decalcagem, pintura, maquetas, com a utilização de vários materiais.

O resultado da exposição foi muito motivador para os alunos, para a professora cooperante e para as estagiárias, pois toda a aprendizagem durante as aulas, culminou na exposição que foi elaborada pelos vários alunos. Esta exposição durou cerca de 15 dias e uma vez que era bastante apelativa, cativou a curiosidade de outros alunos para a temática.



Figura n.º 2- Exposição de recriações artísticas dos alunos relacionadas com os Direitos Humanos

C) Implementação de uma atividade de sensibilização da autoria das estagiárias para a comunidade.

Durante o percurso de estágio, a mestranda e o seu par de estágio sentiram a necessidade de implementar uma atividade de sensibilização que fosse pertinente na comunidade escolar. Este projeto teria de dar resposta a um problema ou situação que estivesse presente na turma que acompanhavam, mas também na escola em geral e que posteriormente pudesse ser implementado facilmente noutras turmas, pois poderiam enviar os recursos do mesmo para os docentes da escola.

Esta atividade de sensibilização para a comunidade denominava-se por “Um ato de tolerância e empatia por dia, não sabes o bem que te fazia!”, foi implementado no dia 28 de maio, na aula de Português, durante 50 minutos e foi ao encontro da temática abordada no capítulo IV. A escola onde esta estagiou era uma escola multicultural, onde estudavam crianças de diferentes nacionalidades e etnias o que poderia justificar certos conflitos, entre os estudantes.

Assim, as professoras em formação decidiram pedir a amigos e colegas que fossem de outros países, etnias (ou apenas que tivessem um sotaque diferente), mas que vivessem em Portugal para gravarem um vídeo acerca da sua experiência cá e como foram acolhidos, ou seja, se as pessoas foram tolerantes e empáticas ou não.

O vídeo demonstrou aos alunos o impacto que as ações têm nos outros, pois as pessoas que compartilharam a sua experiência evidenciaram que a maneira como foram recebidos foi fundamental no seu bem-estar atual e na sua adaptação a Portugal. Foram escolhidas e relatadas situações reais, com a finalidade de sensibilizar os alunos, pois eram 4 pessoas a partilhar um pouco de um dos momentos mais sensíveis da sua vida. Depois deste momento, também a mestranda, que é açoriana, partilhou a sua experiência quando veio para Portugal Continental e considera que o seu testemunho também foi um elemento sensibilizador para os alunos. Após a visualização do vídeo e da exposição do seu testemunho, seguiu-se um pequeno debate sobre conceitos como a diferença, empatia e tolerância.

Como motor para uma futura continuidade, foram entregues a planificação, o vídeo às professoras cooperantes para partilha com a restante comunidade docente.

4. CAPÍTULO IV – A IMPORTÂNCIA DO DESENVOLVIMENTO DE VALORES NOS ALUNOS DO 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO: A ARTICULAÇÃO ENTRE CIDADANIA E DESENVOLVIMENTO E HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL.

No capítulo que agora se inicia, é pertinente retomar alguns aspetos conceptuais, nomeadamente a centralidade da investigação na ação docente e o seu contributo para a melhoria dos contextos. Um docente que ambiciona a progressão e o desenvolvimento profissional deve assumir uma posição reflexiva sobre as suas práticas, bem como sobre o contexto onde está inserido. De acordo com Silva (2011), a docência pode ser vista como uma forma de investigação e a ação que permite que exista reflexão, “através do qual os docentes podem tornar conscientes as suas compreensões mais tácitas e formar um conhecimento teórico a partir da prática” (p.122).

Deste modo, no presente capítulo será apresentado e explanado o projeto, que se aproxima da metodologia de investigação-ação, desenvolvido no contexto do 2.º CEB.

4.1. CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROJETO E OBJETIVOS

No grupo de alunos da turma de 5.º ano de História e Geografia de Portugal foi possível constatarem-se problemas associados à relação social entre pares, em particular de excesso de competitividade. Tornou-se evidente a necessidade de trabalhar competências de cooperação, desenvolver a empatia social e contribuir para a promoção da tolerância nomeadamente de capacidades de escuta ativa do outro e de respeito por opiniões diferentes. Foi, portanto, em torno destas competências que se desenhou e desenvolveu este projeto.

Dada a pluralidade conceptual associada aos termos referidos (cooperação, empatia e tolerância), é importante esclarecerem-se as definições que se tomaram para a presente investigação. Por tolerância, entende-se a aceitação de um qualquer cidadão perante as diferenças culturais, morais, físicas, religiosas ou outras. Por sua vez, o conceito de empatia fica associada à habilidade de cada um colocar-se no lugar do(s) outro(s) tomando, como referência os contextos históricos, culturais, sociais e, até, o percurso de vida individual. Por fim, cooperação

assumiu-se como a capacidade de agir simultaneamente com outros para realizar propósitos comuns.

Tomando como referência as temáticas trabalhadas, é possível reconhecer que se tratou de uma intervenção que articulou Cidadania e Desenvolvimento com HGP. A este propósito, é importante lembrar que os conteúdos de HGP são conducentes com um trabalho de consciencialização e desenvolvimento em torno dos referidos valores, nomeadamente aqueles que relatam a pouca existência de tolerância e empatia, durante diversos momentos da História.

Nesta linha de pensamento, e atentando na entrevista realizada à docente cooperante (Apêndice D), é possível aferir que a mesma indicou que, dada a sua experiência, existem “sem sombra de dúvida, benefícios em articular as disciplinas de HGP e de Cidadania e Desenvolvimento”, pois “não podemos separar a HGP da Cidadania, uma vez que ao trabalharmos conceitos atuais estamos a trabalhar os valores”. A par disto, indicou que considera que existem três eixos prioritários nesta turma, no âmbito da Educação para a Cidadania, em articulação com as aulas de História e Geografia de Portugal: exigência, conexão aluno-docente e a partilha de valores. A mesma referiu ainda que acha pertinente existir a ligação entre cidadania e HGP pois “como disciplina tem um trabalho acrescido como a compreensão dos valores cívicos, não só para os alunos, mas também pela comunidade escolar”.

Relativamente ao grupo com o qual se trabalhou – caracterizado no capítulo II do presente relatório–, a maioria dos alunos está na mesma turma desde o 1.º ciclo e desenvolveram relações afetivas fortes, sendo que existe um distanciamento destes em relação aos estudantes que integraram a turma apenas no presente ano letivo. Na sua globalidade, têm bons resultados a nível escolar e, particularmente, em HGP. Para melhor se compreender as ações evidenciadas pelas crianças, é possível analisar, com um pouco de mais detalhe, os seus comportamentos em relação a dois eixos distintos: i) valores evidenciados e relações interpessoais; ii) avaliação sumativa.

Quanto aos valores como a empatia, tolerância e cooperação, foi possível constatar uma predominância de práticas associadas ao individualismo e à competitividade. A este propósito, quando voltou o ensino a distância, a falta de cooperação, empatia, tolerância e, principalmente, a competitividade ficaram ainda mais evidentes. Estes comportamentos fizeram com que muitas vezes a docente cooperante tivesse de intervir diretamente, de forma a retomar a aula. Torna-se relevante salientar que, a este propósito, a profissional explica que a cooperação é o valor em que os alunos têm mais dificuldade porque “não demonstram vontade em trabalhar com alguns alunos e são egocêntricos”. Esclareceu, ainda, que perspetivava como fundamental um trabalho

pedagógico associado à educação em valores (nomeadamente, a tolerância, a cooperação e a empatia), na turma.

No que concerne às relações interpessoais, durante a observação, foi possível reconhecer que os estudantes apresentavam muitas vezes dificuldade em aceitar opiniões contrárias à sua, evidenciando práticas de exclusão entre pares. Ainda foi possível perceber que os grupos de amizade da turma se organizam de acordo com as suas classificações. No que toca a trabalhos de grupo, foi evidente que os estudantes optavam, repetitivamente, pelos mesmos colegas para trabalhar. Deste modo, apenas cooperavam com aqueles que lhes agradam e que estavam no mesmo nível de classificação ou muito semelhante, deixando aqueles colegas com mais dificuldades juntos num único grupo. Neste seguimento, a professora cooperante de HGP reforçou, durante a entrevista, que os alunos revelam “pouco respeito, e como são muitos competitivos esquecem-se de alguns valores uma vez que são muito individualistas”.

Por fim, a propósito da avaliação sumativa, conseguiu-se identificar que muitos alunos valorizavam excessivamente a questão das avaliações escritas, o que fazia com que se comparassem, enaltecendo repetitivamente a sua nota e, conseqüentemente, provocando nos colegas com classificação inferior um sentimento de constrangimento e vergonha. Noutros momentos, também se verificou o mesmo, pois já existiram discussões e rivalidades entre os estudantes com diferentes tipos de classificações.

De explicitar que o que foi até agora indicado evidencia a pertinência e a adequabilidade do projeto desenvolvido. Desta forma, o presente projeto vai ao encontro da ideia de Valente (2012), que enquadra tais tendências ao recordar que a sociedade experimentou, ao longo dos últimos anos, muitas alterações, principalmente na forma como os indivíduos se relacionam entre si. Assim, é indispensável que as crianças sejam “desde tenra idade, educados para valores como a tolerância, a compreensão e respeito pelos outros” (Valente, 2012, p. 23).

Para além dos aspetos referidos, é importante aclarar que os objetivos e técnicas utilizadas neste projeto seguem na linha dos três eixos que foram recomendados, em 2008, pelo documento do fórum Educação para a Cidadania: “Atitude cívica individual (identidade cidadã, autonomia individual); relacionamento interpessoal (comunicação, diálogo); relacionamento social e intercultural (democracia e paz e gestão de conflitos)” (Ministério da Educação, 2016, p. 6).

Outro dos documentos que apela para a tolerância, cooperação e para a empatia, é o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória em que, no domínio das competências do Relacionamento Interpessoal, apela a que os alunos sejam capazes de:

adequar comportamentos em contextos de cooperação, partilha, colaboração e competição; trabalhar em equipa e usar diferentes meios para comunicar presencialmente e em rede; interagir com tolerância, empatia e responsabilidade e argumentar, negociar e aceitar diferentes pontos de vista, desenvolvendo novas formas de estar, olhar e participar na sociedade. (2017, p.25)

Tendo por base os documentos mencionados, foram pensados os objetivos deste projeto que se subdividem em objetivos de intervenção e de investigação:

Objetivos de intervenção (A)	Objetivos de investigação (B)
<p>A.1 Conceber estratégias e recursos pedagógico-curriculares que possibilitem, através da componente curricular de História e Geografia de Portugal, o desenvolvimento de atitudes de tolerância, cooperação e empatia;</p> <p>A.2 Desenvolver práticas pedagógicas que possibilitem, através da componente curricular de História e Geografia de Portugal, a consciencialização, por parte dos alunos, da importância de atitudes de tolerância, cooperação e empatia, na sua vida escolar e quotidiana.</p>	<p>B.1 Compreender as noções prévias dos alunos sobre a tolerância, cooperação e empatia tendo por base as suas atitudes no meio escolar e na vida quotidiana.</p> <p>B.2 Perceber o modo como a articulação curricular entre História e Geografia de Portugal e Educação para a Cidadania poderá contribuir para a promoção de atitudes de tolerância, cooperação e empatia.</p>

Tabela n.º 7 - Objetivos de Investigação e de Intervenção do projeto

4.2. ENQUADRAMENTO CONCEPTUAL

Como o projeto engloba tanto a área de HGP como a de Cidadania e Desenvolvimento, torna-se pertinente perceber um pouco mais sobre estes campos de estudo e que papel desempenham no panorama educativo. Um docente deve optar por sustentar-se nas suas aulas

cientificamente. Assim, é fundamental perceber que “a integração da teoria com a prática é dimensão basilar quando se almeja um ensino de formação integral dos sujeitos” (Morais, Souza, & Costa, 2017, p. 1). Um docente que utiliza a teoria durante as suas práticas educativas tem necessariamente decisões mais fundamentadas e conscientes.

4.2.1. FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO EM/PARA A CIDADANIA

Sendo que este projeto se relaciona com a ideia mais ampla de formação em cidadania, revela-se necessário perceber um pouco mais sobre esta. O conceito de cidadania é, como muitos outros, um conceito que foi evoluindo ao longo dos tempos, e de acordo com as mudanças de valores das sociedades humanas. O termo como agora o usamos, e as noções que lhe estão associadas, decorre, portanto, de legados deixados pelas várias etapas da história da Humanidade (Ytarte, Moreno & Hipólito, 2016).

Por esta razão, surgiram diferentes definições que nem sempre convergiram. Torna-se, neste momento, pertinente explicitar o conceito de acordo com diferentes perspetivas. Como ponto de partida, a cidadania poderá ser considerada como um sinónimo

de participação, liberdade, valores, direitos e deveres, consciência cívica, é de facto muito vasto e muito abrangente o seu significado. Esta multiplicidade de olhares poderá encetar preocupações mas, no nosso entender, é esta visão transversal e plural que lhe confere riqueza, particularidade e a nós nos regozija e eleva. (Ribeiro, 2010, p.79)

Para Martins e Mogarro (2020), a cidadania pode ser entendida como um leque de direitos e deveres do indivíduo que pertence à sociedade e que, por conseguinte, passa a denominar-se como cidadão. Deste modo, é possível perceber que um cidadão é um indivíduo que usufrui de direitos na sociedade que devem ser assegurados e respeitados, mas que também tem deveres perante a mesma que tem a obrigação de cumprir. No entanto, estas autoras ressaltam que esta ideia sofreu modificações, pois alguns autores “ênfatizam também a participação cívica, cultural e política (na forma de voluntariado, associativismo), como dimensões inerentes ao conceito de cidadania e à necessidade de promoção de uma cultura de responsabilidade individual e social” (p. 187).

Neste seguimento, existem perspetivas que sublinham a diferenciação da (i) cidadania passiva associada ao direito de votar, ao acesso à educação, dever de cumprimento das obrigações fiscais e do cumprimento da lei e da (ii) cidadania ativa, compreendida em simultâneo

como direito e dever de participação “na vida social e política da comunidade” (Martins & Mogarro, 2010, p. 187). De acordo com tal posicionamento, é possível que esclarecer que os direitos e os deveres dos cidadãos também se foram alterando ao longo do tempo, acrescentando-se outros, mediante alterações sociais, como por exemplo o direito do acesso à educação e ao voto que foi algo relativamente recente.

De forma a reforçar a ideia de que a integração na sociedade dos indivíduos depende do cumprimento dos direitos e deveres, é pertinente tomar as ideias de Ytarte, Moreno e Hipólito (2016). Estes autores assumem que o objeto da cidadania passa, precisamente, pela integração social responsável e crítica de cada cidadão ou cidadã, de forma que qualquer pessoa possa atuar autonomamente e em conformidade com o cumprimento dos seus direitos e deveres. Ademais, é possível refletir a importância de direitos como a igualdade, a liberdade e o reconhecimento político e jurídico que são pilares na sociedade atualmente (Ytarte, Moreno & Hipólito, 2016). Assim sendo, a conquista e o exercício dos ditos direitos implica “dotar la noción de ciudadanía de una doble dimensión: la del desarrollo de la autonomía y la individualidad, de un lado, y la que constituye el horizonte de una sociedad justa y democrática” (Ytarte, Moreno & Hipólito, 2016, p. 53).

Uma vez que a cidadania é um pilar da sociedade, é essencial compreender um pouco mais sobre a mesma. Sendo que o público-alvo deste projeto foram crianças, é pertinente perceber que a relação da infância com a cidadania só começou a ter relevância há pouco tempo, pois, até então, este conceito não tomava em consideração as crianças e os jovens. Tradicionalmente, a infância era, então, entendida como uma fase de crescimento físico dos jovens e, embora também perspetivasse um amadurecimento em termos intelectuais, emocionais, comportamentais e físicos, só no futuro, isto é, na vida adulta, se entendia a integração social e cidadã da criança (Duarte, 2020).

Porém, é aqui pertinente recordar que, de acordo com Duarte (2020), “a cidadania na infância, à semelhança da cidadania entendida de modo mais amplo, terá, impreterivelmente, de se relacionar, ainda, com o sentido de pertença a uma determinada comunidade” pois “a identidade e pertença, por sua vez, poderão construir-se a partir de um processo dialógico e relacional entre o conceito de infância, as características e contextos individuais de cada criança” (p.148). Deste modo, é possível perspetivar que as crianças têm uma necessidade, também no presente, de pertencer uma comunidade e de estar integrada nela, e por isto, na infância adquirem um sentimento de pertença, por meio da interiorização de valores sociais.

Nesta linha de pensamento, ainda sobre o tema da infância, Ytarte, Moreno e Hipólito (2016, p.51) assumem que o estatuto que concede a cada indivíduo “la condición de ciudadanía”, é patenteado “como una utopía a la que es necesario incorporar a todos los individuos, y de ahí, que la educación sea convocada como el agente principal de ese proceso”. Tomando a posição destes autores, é possível compreender que a escola é um meio essencial de construção de cidadãos e um dos locais de socialização fundamental das crianças.

Por conseguinte, a Educação para a Cidadania é um constituinte curricular essencial, uma vez que a instituição escolar, por definição, deverá acolher todos e deverá facilitar a vivência democrática. Assim, segundo Vasconcelos (2007, p.11), a escola “fornece um horizonte mais amplo no qual a criança ou o jovem inscrevem as suas vidas. Daí a importância de uma educação da responsabilidade e do compromisso e, decorrentemente, a necessidade do compromisso social”. Tomando esta perspetiva, é possível refletir sobre a importância que o contexto escolar assume na vida das crianças, particularmente no domínio da cidadania, uma vez que lhes incute diversos valores individuais relacionados com o compromisso com a comunidade.

Também Oliveira (1992), identifica a escola como um meio para a mudança de comportamentos e um motor de desenvolvimento de valores o qual terá de definir “não só como um potenciador de recursos, mas também como um lugar de abertura e de solidariedade, de justiça e de responsabilização mútua, de tolerância e respeito, de sabedoria e de conhecimento” (citado em Vasconcelos, 2007, p. 111). Neste seguimento, Silva (2012) indica que o espaço educativo dá ênfase à educação para a cidadania e à integração na sua oferta curricular pois urge “explorar na escola e no espaço educativo áreas disciplinares ou transdisciplinares que promovam a cidadania” (p. 59). Deste modo, a cidadania auxilia este papel da escola enquanto formadora de cidadãos justos e informados através da abordagem de diferentes temáticas e do recurso a diferentes estratégias.

Neste seguimento, a Educação em Cidadania deve providenciar aos alunos igualdade cívica, reconhecimento cultural e validação pois estes são três aspetos que são essenciais para que os alunos percebam a importância dos direitos humanos, ideais e valores (Banks, 2009).

Deste modo, tomando as ideias de Banks (2009), estas três condições são fundamentais de modo a auxiliar os discentes “[to] develop thoughtful and clarified identifications with their cultural communities and their nation states” (p.106), para além de ajudá-los a fortalecer o conhecimento inteirado dos seus lugares na comunidade mundial. Os docentes devem, então, projetar atividades que tenham a finalidade de desenvolver nos alunos os aspetos mencionados.

Esta autora ainda dá destaque a valores relacionados com os direitos humanos bem como à compreensão clara de que os alunos devem sentir que são uma parte fundamental para promover a justiça social e os direitos humanos no mundo através das suas ações enquanto cidadãos. Estes valores e comportamentos sociais devem ajudar os estudantes a compreender o seu papel dentro da sociedade e “how life in their cultural communities and nations influences other nations and the cogent influence that international events have on their daily lives” (Banks, 2009, pp.106-107).

Uma vez que os docentes assumem um papel fundamental na educação dos alunos e, em particular na sua formação destes enquanto cidadãos, é relevante discutir a relação da docência com a cidadania. Deste modo, é possível aferir que o docente deve ser um agente promotor de valores e de uma democracia na qual o desenvolvimento tem uma relação de dependência de uma concreta aplicação do “princípio de igualdade de oportunidades para o sucesso na educação escolar, o que depende, por sua vez, de uma atitude e de um comportamento inter/multicultural (anti-racista; anti-sexista) pela parte dos professores” (Stoer, 1994, p.17). Assim, o “princípio ético e político de justiça social” deverá prestar auxílio às práticas pedagógicas dos docentes, em contexto escolar e na seleção dos conteúdos (Stoer, 1994, p.18).

Nesta linha de pensamento, de acordo com Duarte (2020), os docentes que implementam práticas relacionadas com a cidadania devem:

- compreender as intenções e objetivos da constituinte curricular de educação para a cidadania;
- conhecer os aspetos pedagógico-didáticos de modo a implementar, nos múltiplos contextos, díspares dinâmicas de educação para a cidadania que permitam desenvolver proficiências sociais relacionadas com a formação cidadã;
- contribuir para a criação de uma “relação pedagógica com os diferentes alunos e um clima propício à aprendizagem de diferentes temáticas relacionadas com a cidadania e facilitar a participação livre e democrática dos estudantes e o envolvimento da comunidade escolar” (p.184).

Por esse motivo, o docente deve ser proativo no desenvolvimento de competências inerentes à cidadania nas suas práticas, promovendo estratégias que permitam que os alunos deem a conhecer o seu ponto de vista, fortaleçam o respeito pela opinião do outro e desenvolvam o seu envolvimento em projetos da comunidade escolar e não só.

Uma vez que já foi debatida a pertinência da cidadania na idade escolar, revela-se enriquecedor apresentar um enquadramento curricular atual de Cidadania e Desenvolvimento.

Dentro do meio escolar, compete à escola assegurar que a cidadania deve ter um papel relevante uma vez que esta pode:

proporcionar às crianças e jovens processos educativos que promovam a participação plural e responsável de todas e todos na construção de si como cidadãs/ãos e de sociedades mais justas e inclusivas, no quadro da democracia, da diversidade e da defesa dos direitos humanos. (Milagre, Gonçalves, Neves & Santos, s.d, p. 3)

Deste modo, segundo a DGE (2021), esta componente curricular visa a “construção sólida da formação humanística dos alunos, para que assumam a sua cidadania garantindo o respeito pelos valores democráticos básicos e pelos direitos humanos, tanto a nível individual como social, a educação constitui-se como uma ferramenta vital”. Por essa razão, na área curricular de Cidadania e Desenvolvimento, os docentes deverão ter como função desenvolver competências que auxiliem os estudantes a assumirem uma posição democrática, participativa e “humanista, numa época de diversidade social e cultural crescente, no sentido de promover a tolerância e a não discriminação, bem como de suprimir os radicalismos violentos” DGE (2021), É, assim, importante defender-se a formação humanística dos docentes, uma vez que é crucial para Cidadania e Desenvolvimento porque facilita “a interligação entre as aprendizagens das disciplinas e os domínios a serem abordados nesta componente do currículo” DGE (2021).

As Aprendizagens Essenciais da área de Cidadania e Desenvolvimento (2018) explicitam que esta permite colaborar para o desenvolvimento de atitudes e condutas, que envolvam o recurso ao diálogo e ao respeito pelos outros. Neste texto realçam-se como pilares os ideais de igualdade, de democracia e também de justiça social e por isto devem ser concretizadas estratégias e tarefas que vão de encontro ao mencionado.

Sendo que este projeto foi desenvolvido durante as aulas de HGP e integrou conteúdos desta componente curricular, revela-se pertinente aprofundar mais sobre a Educação Histórica bem como e as potencialidades da sua articulação com Educação em Cidadania.

4.2.2. O ENSINO DA HISTÓRIA E A FORMAÇÃO CIDADÃ: POSSÍVEIS RELAÇÕES

Antes de mais, é importante explanar um pouco sobre a função da disciplina de História. Quando se discutem aspetos como a tolerância e identidade, e intervenção cívica e solidariedade, a disciplina de História é um elemento fundamental. Tal componente curricular tem a ocupação

“de localizar, descrever e interpretar vestígios contextualizáveis da evolução das comunidades humanas no espaço e no tempo” (Nunes, 2007, p.3).

O docente de História deverá procurar ajudar os estudantes a aprender e a compreender a História e, através desta, fortalecer competências do foro pessoal, académico e cívico. Assim, poderá contribuir para o processo de aprendizagem quando é flexível nas suas planificações, quando prepara as mesmas tendo por base o rigor científico, quando seleciona recursos e fontes historicamente adequadas e quando procura atender às especificidades do contexto onde está inserido. Desta forma, quando prepara as suas práticas, deve ter em conta o nível etário, o contexto sociocultural dos estudantes e o modo como esta componente se implica com a sua vivência cidadã, nos múltiplos contextos sociais.

De acordo com Prats (2006, p. 5), pode-se entender a importância da História, no contexto escolar, de acordo com três propósitos:

- auxilia na compreensão dos alunos acerca do presente, e de como poderão agir como cidadãos, pois “oferece um marco de referência para entender os problemas sociais, para situar a importância dos acontecimentos diários, para usar a informação criticamente e, finalmente, para viver com uma consciência cidadã plena”;
- desenvolve, nos estudantes, o sentido de identidade e consciência das suas origens culturais e da sua herança e contribui para a potencialização de diversos valores como a tolerância uma vez que permite que os alunos tenham um conhecimento de diversas culturas;
- desperta o interesse sobre o passado pois “a História coloca questões fundamentais sobre esse passado a partir do presente, o que não deixa de ser uma reflexão de grande contemporaneidade e, portanto, suscetível de compromisso”.

De acordo com Nunes (2007), até ao fim da Segunda Guerra Mundial, a maior parte dos “regimes liberais conservadores, autocráticos, autoritários, demoliberais e totalitários” tentaram orquestrar o conhecimento em prol do fortalecimento do “Estado-Nação e de um determinado modelo político, uma elite ou um “dirigente supremo” (p.8). Por conseguinte, o ensino da História foi “explicitamente manipulado” (Nunes, 2007, p.9), tendo como finalidade contribuir para certos modos de integração dos sujeitos, ou seja, a presença desta disciplina servia essencialmente como uma função ideológica e política para sustentar e justificar os regimes políticos e a sua leitura da realidade.

Essa visão parece, hoje, já não ser igual. Como já foi explicitado, a Cidadania e a História são áreas que podem trazer diversos benefícios para os alunos quando interligadas. Algumas ações da Organização das Nações Unidas por meio da UNESCO, do Conselho da Europa, da União Europeia e dos Estados democráticos, por exemplo, foram um contributo essencial para que a formação para a cidadania passasse a incorporar um dos objetivos basilares de determinados sistemas educativos, e em particular, da disciplina de História (Alves, 2009).

Neste seguimento, autores como Moreira, Duarte, Alves e Barca (2020) também referem que o ensino da História tem vindo a ser relacionado com diversas áreas do ramo das Ciências Sociais com diversos objetivos, uma vez que esta disciplina pode cooperar com o desenvolvimento de uma educação democrática. Desta forma, a formação do pensamento histórico pode ajudar a fortalecer a consciência cidadã dos estudantes.

Sumariamente, tomando as perspetivas de Moreira, Duarte, Alves e Barca (2020) deve ser nas aulas de História que os estudantes devem ter a oportunidade de estimular as suas faculdades reflexivas que permitem compreender a realidade onde se inserem de modo que possam intervir de uma forma instruída e consciente nas situações do seu dia-a-dia.

A área da Educação Histórica, que foi até aqui discutida, tem cada vez mais vindo a despertar o interesse de vários investigadores portugueses que sublinham a perspetiva de que a empatia histórica deve ser um aspeto relevante e tido em consideração na prática educativa dos docentes (Almeida, 2019). De acordo com Teixeira (2017) a empatia histórica “traduz-se numa forma de se colocar no lugar do outro para entender e respeitar o que este Outro pensa, objetiva, necessita, vivencia, rejeita, admira, questiona” (citado em Vieira, 2018, p. 21). Deste modo, os alunos adquirem a capacidade de saberem colocar-se no lugar do outro, tomando uma posição empática em relação ao mesmo e às suas escolhas, o que lhes vai possibilitar desenvolverem uma predisposição para compreenderem historicamente (Almeida, 2019).

De modo a desenvolver nos alunos este conceito é necessário que os docentes adotem nas suas aulas atividades que permitam que os alunos se coloquem no lugar da personagem histórica. Assim sendo, por meio de “tarefas empáticas, que o professor deve selecionar e empreender criteriosamente, o aluno revela-se capaz de reconstruir com êxito os fragmentos do passado” (Teixeira, 2017, citado em Vieira, 2018, p.28).

É assim possível compreender que a Educação histórica e a Empatia histórica deverão ser aspetos que merecem relevância no currículo uma vez que contêm inúmeras potencialidades ao

nível do desenvolvimento dos alunos, nomeadamente no pensamento multiperspetivado e na sua consciência cidadã.

4.3. ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

Neste subcapítulo, revela-se importante explicar os procedimentos escolhidos para o presente projeto de investigação-ação.

Antes de mais, torna-se essencial enquadrar metodologicamente o presente trabalho que, como foi já indicado, aproxima-se da metodologia de investigação-ação. Numa abordagem inicial, é necessário realçar que a investigação-ação e a educação têm uma relação profunda, por esta razão esta metodologia investigativa encontra-se relacionada com os seguintes princípios: “princípio do investigar para agir e o princípio do profissional investigador” (Santos, 2017, p.129). No entanto, a investigação-ação não se rege por ser uma metodologia apenas sobre a educação, mas sim “uma forma de investigar para a educação” (Coutinho et al., 2009, p.376). Assim, esta ideia explana que a investigação-ação tem múltiplos potenciais, ou seja, esta poderá contribuir para melhor se compreender o fenómeno educativo, mas, do mesmo modo pode cooperar para a melhoria das práticas pedagógicas

Não existe uma definição consensual sobre esta metodologia de investigação, no entanto, diversos autores, como Coutinho et al. (2009) e Fonseca (2012), têm perspetivas que convergem.

A investigação-ação agrega simultaneamente as dimensões da ação e da investigação o que permite que haja uma “compreensão, a mudança, a ação e a reflexão crítica da prática docente” (Fonseca , 2012, p. 18). Neste seguimento, surge como pertinente mencionar a perspetiva de Coutinho et al. (2009) que realça que o fundamental 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 (e principalmente) para a planificação e introdução de alterações nessa mesma prática” (p.360).

Assumindo que os docentes deverão assumir a responsabilidade de desenvolverem o seu conhecimento específico através da reflexão e da investigação, é necessário que, desde a formação inicial de professores, se estimule nos alunos o relacionamento ensino-investigação (Sousa, Lopes, & Boyd, 2021). Uma vez que se está a explicitar a importância da investigação-ação no contexto da formação inicial de professores, é pertinente revelar alguns propósitos desta metodologia. Assim, a investigação-ação, especialmente quando é instigada durante a formação

dos professores, permite que estes adquiram capacidades de identificação e resolução de problemas em momento específicos; aprendam novas ideias e inovações inerente aos processos de ensino e aprendizagem; contribuam para a melhoria das relações entre os docentes e os investigadores, com o objetivo de os primeiros perceberem que e entenderem que esta poderá contribuir para a sua formação contínua (Coutinho et al. 2009).

Relativamente à recolha de dados, foram implementados dois questionários aos estudantes da turma (Apêndice E). O primeiro foi aplicado em março (antes das sessões) e o segundo em junho (depois das sessões), de forma a compreender se houve mudanças nas respostas dadas. É importante esclarecer que o inquérito por questionário pode ser considerado uma técnica de investigação não participante que elenca um conjunto de questões que posteriormente possibilitarão ter acesso a respostas e “discursos individuais” que devem ser interpretados e posteriormente generalizados em “conjuntos mais vastos” (Dias, 1994, p.5).

A propósito das opções metodológicas consideradas, é necessário explicar que em março participaram 16 estudantes, enquanto em junho, já 20 alunos responderam ao inquérito. O propósito específico desta técnica, neste trabalho, surgiu como forma de aceder às perspetivas dos discentes sobre os valores basilares do projeto, dar a oportunidade de estes refletirem sobre as suas atitudes bem como perceber se existiu algum tipo de mudança nos seus comportamentos após o desenvolvimento das sessões

Foi também promovido um inquérito por entrevista à professora cooperante, que foi sendo analisado no decorrer do subcapítulo “Contextualização do Projeto e objetivos” (4.1).

Revela-se importante esclarecer que a entrevista consiste numa técnica que pode fazer uso de um suporte escrito e planeado como um guião, com o objetivo reunir dados, perspetivas e ideias de um indivíduo sobre um tema ou uma situação. Na perspetiva de Bogdan e Biklen (1994) e Ghiglione e Matalon (1997), esta estratégia de recolha de dados revela-se particularmente apropriada se o entrevistador tiver como finalidades: a análise do “sentido que os atores atribuem às suas práticas e aos acontecimentos com os quais são confrontados (sistema de valores, referências normativas, interpretações em situações conflituosas, leituras que fazem das suas próprias experiências)”, a análise de uma problemática singular e ainda “reconstituir um processo de ação, experiências ou acontecimentos do passado” (citado por Valadas e Gonçalves, 2014, p. 10).

Esta entrevista foi implementada no mês de abril tendo por base um guião que a mestrandia elaborou (Apêndice D), com o objetivo de compreender os pontos de vista da professora

cooperante sobre os comportamentos e atitudes dos alunos da turma, a importância da educação cidadã, em contexto escolar, e a relevância da articulação de Cidadania e Desenvolvimento com HGP.

A par do que foi mencionado, a mestranda também utilizou como meio de recolha de informação a observação-participante durante a prática visto que esta foi

realizada em contacto direto, frequente e prolongado do investigador, com os atores sociais, nos seus contextos culturais, sendo o próprio investigador instrumento de pesquisa. Requer a necessidade de eliminar deformações subjetivas para que possa haver a compreensão de factos e de interações entre sujeitos em observação, no seu contexto. (Correia, 1999, citado por Mónico, Alferes, Castro & Parreira, 2017, p.725)

Deste modo, este tipo de procedimento revela-se benéfico quando integrado numa investigação visto que permite criar um maior e melhor entendimento de certos “episódios, comportamentos e atitudes que, apenas investigados de um ponto de vista exterior (entenda-se “não-participante”), poderiam permanecer obscurecidos ou até mesmo inatingíveis” (Mónico, Alferes, Castro e Parreira, 2017, p.727). Nesse sentido, a observação-participante permite que existam condições para a análise profunda de aspetos complexos como as das relações sociais ou, neste particular, dos fenómenos educativos.

Tal como foi indicando ao longo dos vários capítulos, a mestranda recolheu, durante o seu percurso, notas de campo como forma de registo da observação. As mesmas permitiram que fossem cruzados dados fulcrais para a compreensão do fenómeno em estudo, dado que descrevem, com algum pormenor, situações e ocorrências ao longo da sua prática educativa. Para Phillippi e Lauderdale (2018), as mesmas significam uma parte importante e central da investigação-ação e ainda um meio para alcançar a riqueza dos contextos através do registo pois permite conceder um sentido aos dados reunidos. Deste modo, as notas de campo deverão ser contínuas e detalhadas para que o investigador consiga, nas fases de análise e interpretação dos dados, recolher o máximo de informações possíveis. É assim pertinente esclarecer que o registo das notas de campo foi recolhido ao longo de todo o percurso da mestranda, durante as aulas de HGP, com o objetivo de melhor perceber algumas atitudes dos alunos bem como a evolução dos seus comportamentos.

Tomando como referência a tabela anterior, compreende-se que as estratégias pedagógicas assentaram no debate e no trabalho colaborativo. De seguida, aprofundar-se-á, conceptualmente, cada uma destas estratégias.

A. Debates

Um debate, que foi a técnica utilizada na sessão número três, pode ser definido por ser uma atividade que permite a troca de ideias sobre um tema no qual existem duas partes que expõem e/ou contrapõem as suas ideias com a mediação de um terceiro participante no debate.

Esta opção é sustentada por Cruz (2013), que indica que os debates poderão funcionar como uma prática que permite que os alunos desenvolvam a capacidade de tolerância e também a hipótese de contruírem ativamente o seu processo de aprendizagem através do “contraste de ideias, o nascimento de dúvidas e o surgimento de contradições que desencadeiam nos alunos vontade de aprender mais, fomentando a curiosidade intelectual” (p. 17).

B. Trabalhos de pares e de grupo colaborativos

O trabalho em grupo ou pares, que foi a estratégia didática considera nas sessões número dois e três promovem uma atitude colaborativa e cooperativa entre os intervenientes. Para Johnson e Johnson (1987), é necessário que os alunos compreendam que os trabalhos de grupo cooperativos são “much more than being physically near other students, discussing material with other students, helping other students, or sharing material among the students” (citados em Valente, 2012, p. 34).

Para Duarte (2020), tal opção didática atribui aos alunos um papel ativo na definição do que pretendem fazer e/ou investigar, na definição das etapas e tarefas, na distribuição dessas mesmas tarefas pelos diferentes elementos do grupo e, ainda, na avaliação do processo, pelo que, segundo o autor, assumem um contributo relevante para a educação cidadã.

A implementação de diferentes tipos de atividades pedagógicas que envolvam a cooperação, para além de ter a vantagem de melhorar o desempenho dos alunos em certos conteúdos de difícil aprendizagem de História e Geografia de Portugal, pode também desenvolver a sua capacidade cooperativa.

De acordo com Duarte (2020), os “processos pedagógicos que envolvem dinâmicas de interação grupal são particularmente relevantes, uma vez que permitem o desenvolvimento de atitudes de colaboração e ajuda mútua (...) possibilitando que as crianças interajam, de forma próxima, com colegas com concepções, credos e etnias diferentes das suas” (p.204).

Desta forma, sendo a escrita colaborativa uma atividade de cooperação entre os pares, torna-se especialmente pertinente referir algumas perspetivas. A escrita apresenta-se muitas vezes como uma atividade individual sem espaço para que existam outros contributos para além

dos do escritor. A escrita colaborativa pode ser entendida como uma modalidade de trabalho grupal que deve ser contextualizada e que tem como objetivo a criação de um texto a pares ou em grupo no qual os autores tomam decisões e opções durante todo o processo de planificação, escrita e revisão da sua produção textual (Murray, 1992 citado em Baptista, 2015).

Murray (1992 citado em Baptista, 2015) perspetiva a escrita colaborativa como um momento de partilha de diferentes conhecimentos, experiências e valores o que torna fundamental a existência da comunicação entre pares de forma a que possam integrar os contributos que acordarem. Nesta perspetiva, em que o diálogo é algo fundamental para uma atividade de escrita colaborativa, Mercer (2004) indica que o “educational success and failure may be explained by the quality of educational dialogue, rather than simply in terms of the capability of individual students or the skill of their teachers” (p.139).

Tendo por base todos os pressupostos teóricos que foram apresentados durante esta secção, revela-se pertinente analisar as sessões onde esta técnicas foram implementadas, durante o subcapítulo seguinte.

4.4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DO TRABALHO DESENVOLVIDO E DOS DADOS CONSIDERADOS

As sessões do presente projeto foram planeadas de forma a dar resposta aos objetivos anteriormente apresentados partindo de conteúdos históricos e utilizando diferentes técnicas como o trabalho cooperativo e o debate de forma a desenvolver os valores basilares deste projeto nos estudantes. Assim, esta opção da mestranda vai ao encontro da de Figueiredo (1999 citado em Ribeiro 2010, p. 90) uma vez que esta procurou “seguir metodologias activas que promovam a autonomia, a responsabilidade e a solidariedade”.

4.4.1 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DAS SESSÕES⁴

Ao delinear as sessões, a mestranda tentou que as mesmas englobassem diferentes conteúdos históricos, assim como integrassem diferentes estratégias pedagógicas. Neste seguimento, na tabela n.º 8 dá-se a saber a planificação geral do projeto no que diz respeito às sessões desenhadas e implementadas bem como alguns aspetos inerentes às mesmas. Serão também apresentadas e sustentadas as opções didático-pedagógicas que foram utilizadas nas sessões implementadas inerentes a este projeto de intervenção, como se encontram ilustradas na seguinte tabela:

Sessão/Data	Regime e Duração	Temática de HGP	Objetivo	Opção didática-pedagógica
1.ª sessão- 23 de março de 2021	Online/20 minutos	<i>Os muçulmanos na Península Ibérica</i>	Fortalecer a tolerância em relação às opiniões dos colegas. Consciencializar os mesmos para diferentes tipos de tolerância como a religiosa.	Reflexão individual e grupal
2.ª sessão – 27 de abril de 2021 Interdisciplinaridade entre HGP e TIC	Presencial/25 minutos	<i>Portugal do Século XIII ao Século XVII – Portugal no Século XIII</i>	Desenvolver a cooperação entre os alunos em contexto de trabalho de pares.	Escrita colaborativa
3.ª sessão – 25 de maio de 2021	Presencial/50 minutos	<i>1383/85 Um tempo de revolução</i>	Promover a empatia dos alunos com a situação dos refugiados.	Debate e escrita colaborativa

Tabela n.º 8 – Planificação geral da intervenção didática.

De referir que as sessões que a mestranda desenhou vão ao encontro das ideias de diversos autores, como Valente (2012) e Duarte (2020), que estes defendem a importância da implementação de atividades relacionadas com os valores deste projeto e indicam diferentes técnicas para a realização destas.

⁴ Serão utilizados alguns códigos para os inquéritos como Mar_1 e Jun_1 que se referem aos inquéritos aplicados no mês de março e no mês de junho respetivamente, uma vez que a mestranda numerou os questionários dos participantes para obter uma análise mais aprofundada. Também serão utilizados outros códigos como por exemplo [C], [S], etc., que tal como no capítulo da PES, referem-se às iniciais dos nomes dos alunos que foram os autores das respetivas considerações.

1.ª SESSÃO

A primeira sessão do projeto foi concretizada no dia 26 de março de 2021, na aula de HGP, em regime *online* e ocupou 20 minutos. Nesta sessão, a propósito do conteúdo da Religião Islâmica pertencente ao domínio *os muçulmanos na Península Ibérica*, criou-se uma atividade que perspetivava a ligação entre o passado e o presente, tendo como finalidade a consciencialização dos alunos a propósito da tolerância religiosa.

Deste modo, utilizou-se como motivação uma imagem representativa do Dia Mundial da Tolerância. Através dela, questionou-se sobre o que representava a imagem e que relações os alunos encontravam entre a mesma e o tema que estavam a abordar nas aulas de HGP. Assim, os discentes indicaram que esta imagem associava-se à relação entre os muçulmanos e os cristãos, uma vez que as suas relações não eram tranquilas, no entanto, nesta parte da aula, os alunos não desenvolveram muito para além do referido.

Posteriormente, a docente em formação partiu dos contributos dos alunos e questionou-os se tinham conhecimento que o Papa Francisco tinha visitado recentemente o Iraque, tendo os estudantes respondido negativamente.

Uma vez que os alunos não apresentaram muitos conhecimentos sobre esta situação, a mestranda propôs a descoberta sobre os objetivos desta visita através da visualização de uma notícia em vídeo, procurando que os discentes estabelecessem uma relação com o Dia Mundial da Tolerância. Após a visualização do vídeo, seguiu-se uma atividade de reflexão orientada por diversas questões como se apresenta na figura 3:

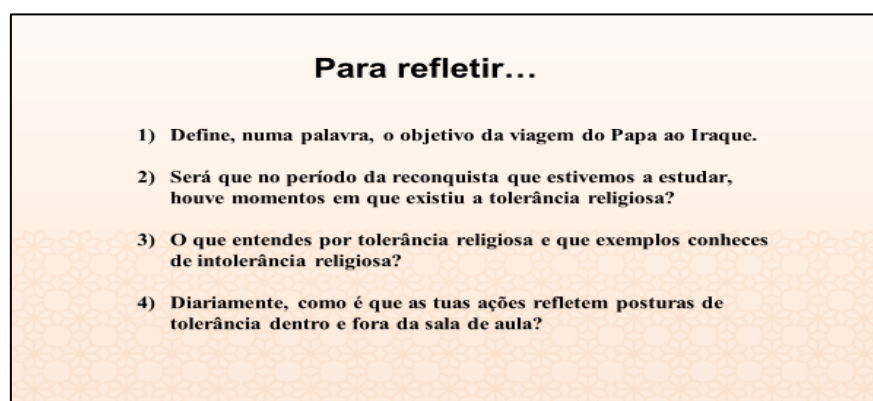


Figura n.º 3 - Questões da atividade acerca da tolerância religiosa.

Estas questões tinham como propósito contribuir para que os alunos percebessem que existem situações que não são isoladas na História, como é o caso da falta de tolerância religiosa

entre os cristãos e os muçulmanos, que ainda existe atualmente. De referir, desde já, que esta atividade demonstrou ser muito pertinente, pois os alunos revelaram algum desconhecimento sobre os diversos tipos de intolerância, assumindo que a falta de tolerância se referia apenas à falta de respeito pela opinião dos outros ou a discriminação étnica.

Torna-se relevante analisar as respostas que os alunos partilharam sobre as temáticas abordadas tanto em relação ao vídeo como relacionadas com as suas atitudes. Relativamente às questões levantadas, verificou-se que, na generalidade, a turma considerou como principais objetivos desta viagem “aproximar”; “juntar”; “ligar” as duas religiões para que existisse “menos guerra” e, por conseguinte, “mais paz”. Constatou-se, então, que os alunos apresentaram respostas concretas acerca do que consideraram que fosse o objetivo da ida do Papa ao Iraque e assim demonstraram facilidade na interpretação da informação presente no vídeo.

A questão n.º 2 remetia ao conteúdo abordado em HGP: as relações entre os cristãos e os muçulmanos durante o período de Reconquista. Tal opção permitiu a articulação entre uma situação do passado e outra do presente. Ao analisar as respostas a esta tarefa, verificou-se que estas eram extremamente semelhantes entre si e percebeu-se que os estudantes tinham-se baseado exatamente nas palavras do vídeo. Ou seja, não refletiram como esperado. Assim, os alunos consideraram que existiram “alguns momentos de paz e de conflito” [S], que “às vezes existiam momentos de paz” [R] e que “houve momentos de tolerância” [H], durante o período da Reconquista.

A terceira questão tinha um caráter mais reflexivo e pessoal. Aqui, os alunos apresentaram respostas muito lineares relativos aos conceitos de tolerância religiosa e intolerância religiosa:

“Entendo que temos de respeitar as ideias dos outros” [C];

“É um termo que define o grau de aceitação dos cristãos” [R];

“É respeitar os outros e também a não respeitar” [H].

Na pergunta n.º 4, os alunos refletiram criticamente sobre a sua postura na sala de aula, que na maioria das vezes não era tolerante. À referida questão, alguns alunos perspetivavam que são tolerantes: “dentro e fora da sala porque nós temos que respeitar a opinião dos outros” [C]; [R] e [H]. No entanto, outros estudantes referiram que “não sabiam”, o que indicia que estes ainda não evidenciaram a capacidade ou interesse de refletir sobre as suas ações ou que podem não saber autoavaliar-se por falta de dados sobre o tema. Estas respostas indiciam que os alunos assumem que a tolerância se refere predominantemente ao respeito de opiniões, ou seja, não demonstram

entender que existem diversos tipos de tolerância, nem conhecer outras ações que nela se incluem.

Tendo por base o universo de respostas dos alunos, é possível indiciar que existe pouco pensamento, por parte dos estudantes, sobre a tolerância e a intolerância, nas sociedades (passadas e contemporâneas); uma conceção de tolerância essencialmente circunscrita ao respeito pelo outro e pelas suas opiniões e ainda uma certa dificuldade de apropriação destes conceitos para a interpretação do seu quotidiano e das suas ações.

2.ª SESSÃO

A segunda sessão deste projeto realizou-se no dia 27 de abril de 2021, teve a duração de 20 minutos, promoveu a interdisciplinaridade com a área de Português, através da atividade de escrita colaborativa, e com a disciplina de TIC. Teve como ponto de partida o conteúdo que estava a ser trabalhado em HGP que estava relacionado com as principais atividades económicas dos séculos XIII e XIV, nomeadamente o comércio. Deste modo, as crianças, em pares, redigiram uma carta de feira, através da metodologia de escrita colaborativa. Assim, o objetivo foi que os alunos aprendessem a trabalhar com elementos da turma que excluía e que, dessa forma, desenvolvessem competências sociais no que concerne ao respeito pela opinião dos outros, à cooperação e à empatia.

Para a sua realização, os estudantes tiveram acesso a um exemplo de uma carta de feira, de modo a conhecer a sua estrutura. De seguida, a docente formou os grupos de trabalho (heterogéneos em termos de classificações), para que iniciassem o diálogo entre colegas, a fim de chegarem a um consenso sobre os aspetos que pretendiam incluir na sua criação. Desde logo, três alunos (que tinham muito boas qualificações) mostraram alguma resistência em trabalhar com outros que tinham algumas dificuldades, porque pensavam que este trabalho os poderia prejudicar na avaliação (sumativa) da disciplina. Para resolver esta situação, a mestranda conversou com os discentes indicando que era importante que trabalhassem com todos e que naquela turma todos os alunos tinham o mesmo valor.

No decorrer da sessão, os alunos demonstraram superar este pequeno desentendimento e redigiram a carta de feira com os colegas. Neste momento, foi possível perceber que já existia uma ligeira melhoria em alguns pares, pois conseguiam ouvir as opiniões do outro e aceitá-las. É

possível verificar esta análise, através das notas de campo da mestranda que indicam que: “O (S) parou de reclamar que ficou com a trabalhar com a (C) e perguntou-lhe a sua opinião sobre o nome do rei”; “A (H) trabalhou muito bem com o (R), ao contrário das últimas aulas”.

A par disto, é pertinente mostrar as grelhas que a mestranda preencheu consoante os comportamentos dos estudantes:

	Aceitação dos colegas de trabalho		Integração dos contributos dos colegas	
	Início da atividade	Durante a atividade	Início da atividade	Durante a atividade
Grupo 1	Não	Sim	Não	Sim
Grupo 2	Sim	Sim	Sim	Sim
Grupo 3	Sim	Sim	Sim	Sim
Grupo 4	Não	Não	Não	Não
Grupo 5	Sim	Sim	Sim	Sim

Tabela n.º 9 – Síntese das interações dos alunos durante a 2.ª sessão

Ao analisar esta tabela, é de referir, que houve uma evolução positiva e contínua dos grupos (exceto o 4) dado que os alunos se mostraram maioritariamente desde o início da atividade recetivos à aceitação dos colegas de trabalho e da integração dos contributos dos mesmos. De salientar o progresso do grupo 1 que se mostrou, no início da atividade, pouco recetivo à integração dos contributos dos colegas (por razões competitivas) e que durante a atividade mostrou que conseguiu estabelecer um bom equilíbrio entre as opiniões de todos os intervenientes. Quanto ao grupo 4, a mestranda percebe que o problema é relacionado com a competição excessiva com os restantes grupos, pois um dos alunos em questão recusava-se a trabalhar com os colegas que tivessem dificuldades de aprendizagem, indicando repetidas vezes que “o trabalho não ia ficar bom”.

Posteriormente, em colaboração com a docente de TIC, os alunos durante as aulas desta componente curricular transcreveram para o *Word* as suas cartas de feira. Tal opção didática surgiu como mais uma oportunidade de trabalharem os valores deste projeto, visto que teriam que tomar decisões em conjunto, como: o tamanho, cor da fonte e o *layout* do seu trabalho. Seguem-se algumas imagens os resultados finais na figura n.º 4:

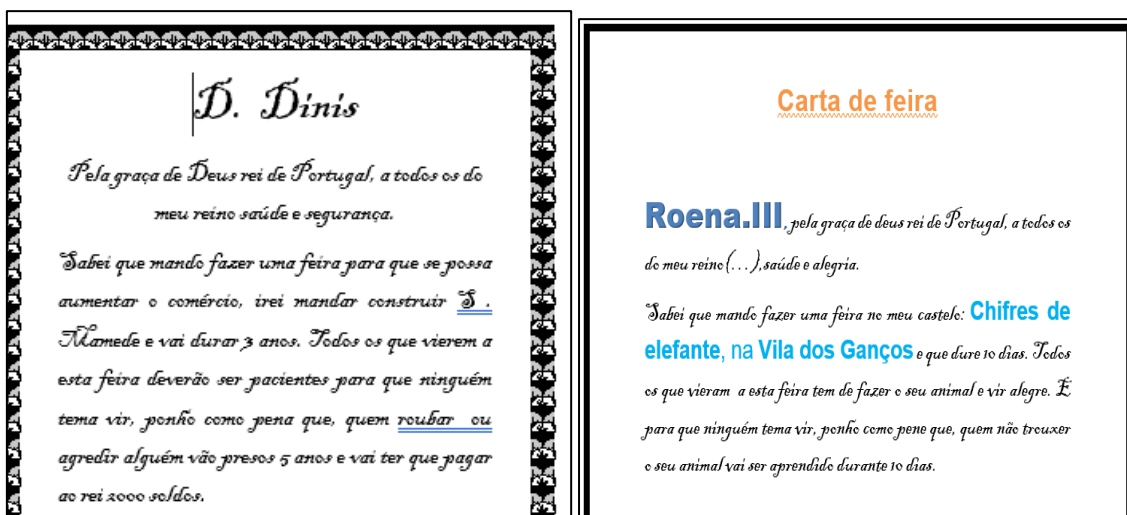


Figura n.º 4 – Exemplos de cartas de feira realizadas pelos alunos

Por fim, é pertinente apresentar-se uma tabela que permite comparar as ações dos alunos na aula de HGP com a aula de TIC de forma a compreender se existiu algum progresso relativamente à integração de alguns elementos no grupo bem como nas atitudes da turma em geral.

	Aceitação dos colegas de trabalho		Integração dos contributos dos colegas	
	Aula de HGP (balanço do final da aula)	Aula de TIC	Aula de HGP (balanço do final da aula)	Aula de TIC
Grupo 1	Sim	Sim	Sim	Não
Grupo 2	Sim	Sim	Sim	Sim
Grupo 3	Sim	Sim	Sim	Sim
Grupo 4	Não	Não	Não	Não
Grupo 5	Sim	Sim	Sim	Sim

Tabela n.º 10– Síntese das interações dos alunos durante a 2.ª sessão, nas aulas de HGP e TIC

Ao analisar-se esta tabela é possível perceber que os alunos do grupo 2, 3 e 5 mantiveram, continuamente, uma atitude de aceitação e integração dos colegas. De referir que estes alunos, em particular, mantiveram ao longo das sessões este comportamento e até foram mostrando, cada vez mais, uma gradual abertura a opiniões diferentes. Quanto ao grupo 1, em relação à aceitação dos colegas não revelaram grandes dificuldades e mostraram-se abertos a sugestões dos colegas no início da aula, no entanto, no fim entraram em desacordo pois cada elemento do grupo queria que a sua opinião prevalecesse em relação à do colega. Isto verificou-se principalmente na aula de TIC pois existiram certos atritos (nos quais a professora em formação teve de intervir) para o acordo em pequenos detalhes ao nível do *design*. Ainda tendo por base os

dados recolhidos através das suas observações deduz-se principalmente no grupo 4 que os alunos, tal como na sessão anterior, não aceitam certos colegas, apesar de a professora em formação indicar, por diversas vezes, a importância de cooperarem. A resistência destes alunos à mudança de comportamentos foi também indicada na entrevista pela professora cooperante e está patente em diversas disciplinas. Ademais, das várias notas que a mestranda tomou, é possível ler-se nas mesmas que existia a “completa exclusão dos colegas com dificuldades de aprendizagem por parte do grupo 4”.

3.ª SESSÃO

A terceira sessão teve lugar no dia 25 de maio, com a duração de 50 minutos. O desenho da mesma partiu de um conteúdo da disciplina de HGP que tinha sido lecionado na aula anterior: a revolução de 1383/1385. Os alunos desta faixa etária segmentam muitas vezes os acontecimentos e por isso torna-se “necessário ultrapassar a dispersão do conhecimento fragmentado cujos produtos são peças que não encaixam umas nas outras” (Pombo et al, 1994, citado em Teixeira, 2016, p. 74). Por esta razão, revela-se pertinente realizar atividades que permitam estabelecer a ligação entre o passado e presente e discutir diversos assuntos da atualidade para que desenvolvam a capacidade de criticar, refletir e questionar.

A sessão iniciou-se ao recordar a revolução de 1383/1385, centralizando aspetos relacionados com a revolução e os grupos sociais, como forma de os alunos refletirem sobre as perseguições a determinados grupos/pessoas, por razões muito diversas, ao longo da história. Depois, indicou-se que, entre 1383-85, estas perseguições foram por razões políticas (portugueses perseguidos por serem apoiantes das frações “castelhanas”), como alicerce para que os alunos se questionassem sobre distintas razões que podem justificar as perseguições e fugas em massa contemporâneas – por exemplo, justificadas por conflitos militares ou motivações económicas, religiosas e /ou ambientais.

De seguida, os estudantes viram um vídeo relativo à situação dos refugiados na Grécia que ilustra a falta de tolerância entre os locais. Após a visualização desta notícia, foi visível as reações dos alunos. Alguns mostravam-se compreensivos com a situação em que os refugiados se encontram: “Eu acho que nós não somos muito tolerantes uns com os outros” [S] ou “Eu vi na televisão que muitos refugiados morrem no meio do oceano” [C]. Outros apoiavam certos cidadãos gregos que demonstraram desagrado no acolhimento destas pessoas: “Eu acho que

eles podem vir para Portugal ou para outro país, mas alguns vêm traficar droga” [R] ou “Eles podem vir, se forem revistados primeiro” [R].

Partindo deste vídeo, foi iniciado um debate no qual os alunos expuseram os seus pontos de vista em relação à situação dos refugiados tendo que tomar uma posição sobre: (i) as atitudes de tolerância e empatia com os refugiados; (ii) os direitos que os refugiados têm ou deveriam ter. A título de exemplo, um dos alunos referiu que as pessoas que se encontram numa situação de refugiados deveriam ser “revistadas para evitar o tráfico de droga” [R] (pois tinha visto na televisão que existia tráfico de droga entre as pessoas refugiadas). No entanto, outro aluno referiu que o mesmo estava “a ser racista e que se a pessoa viesse de outra situação provavelmente já não acharia necessário a referida revista” [C].

Segundo as notas de campo da mestrandia, é possível perceber que a turma se dividiu de forma equitativa: uma metade apoiava a integração dos refugiados sem regras de revista e/ou sem integração condicionada pois “são pessoas como nós que têm direito a viver uma vida digna e sem regras especiais” [C] e a outra metade da turma defendia que “podem ser integrados, mas com condições para não fazerem mal” [B].

Os alunos que apoiavam a integração sem regras especiais das pessoas refugiadas indicavam que estas deveriam ter condições de vida e o direito a procurar um sítio melhor alegavam que os colegas eram “egoístas” [C] por não pensarem que “os outros precisam de comida, um teto e roupas para viver” [S], que “ninguém merece viver em guerra” [H] e que por esta razão não precisavam de existir “leis e regras de revista diferentes das nossas porque eles não iam fazer mal até porque poderiam existir pessoas que eram locais que eram más” [C].

A outra parte da turma indicava que estas medidas de revista “eram para segurança de todos” [R] e “nunca se sabe as intenções” [S]. Ainda assim, foi possível perceber-se que os alunos, uns mais que outros, revelaram empatia com a situação dos refugiados referindo várias vezes “eles são como nós, só que não tiveram a nossa sorte” [H].

Por fim, seguiu-se uma atividade de pares. Nesta atividade os alunos tinham que se pôr na pele de uma pessoa refugiada e teriam de refletir sobre quais os objetos, sentimentos e valores que carregavam na sua mochila durante a sua viagem. Seguem-se algumas ilustrações decorrentes da reflexão dos alunos na figura 5:

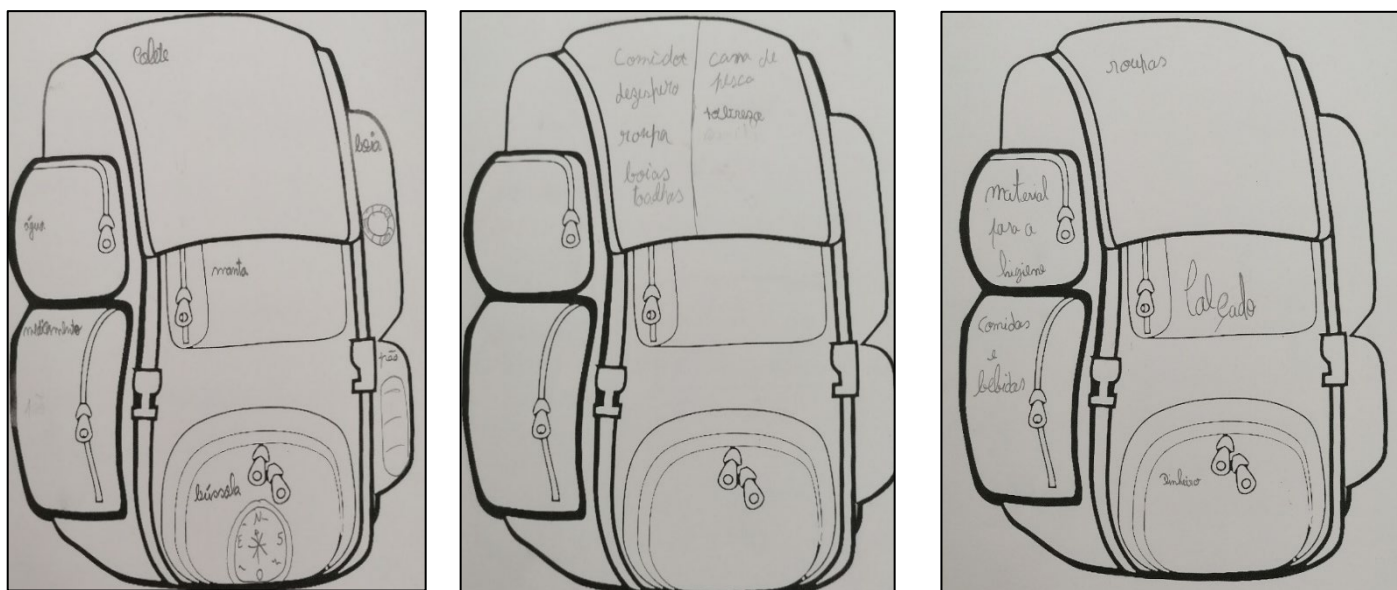


Figura n.º 5 – Exemplos de mochilas realizadas pelos alunos

Ao analisar os resultados finais do trabalho, a professora em formação percebeu que a maioria dos grupos apenas colocou produtos básicos de sobrevivência, sendo que foi pedido que colocassem outros aspetos como sentimentos e valores. Esta situação indicia que os alunos assumem que os produtos básicos são mais importantes que o resto, ou seja, que o que importa na situação dos refugiados é maioritariamente a sobrevivência, em detrimento de qualquer outra coisa.

Ao refletir sobre esta aula, reconheceu-se uma evolução ao nível dos comportamentos dos alunos. Durante o debate, surgiram muitas opiniões contraditórias sobre o tema, ainda assim, os estudantes souberam ouvir as mesmas, apesar de não estarem dispostos a alterar as suas convicções.

Relativamente ao trabalho a pares, este revelou-se muito motivador para os educandos, pois assumiram uma posição de empenho ao colocarem-se no papel do outro, neste caso dos refugiados, para melhor compreenderem as suas necessidades e a sua situação. No entanto, não foi uma atividade em que os alunos demonstraram integração dos contributos dos colegas visto que, mais uma vez, trabalharam com colegas distintos do habitual e diferentes da sessão número dois. É possível depreender isto através da seguinte tabela:

	Aceitação dos colegas de trabalho		Integração dos contributos dos colegas	
	Início da atividade	Durante a atividade	Início da atividade	Durante a atividade
Grupo 1	Não	Sim	Não	Sim
Grupo 2	Sim	Sim	Sim	Sim
Grupo 3	Não	Não	Não	Não
Grupo 4	Sim	Sim	Sim	Sim
Grupo 5	Sim	Sim	Não	Sim

Tabela n.º 11- Síntese das interações dos alunos durante a 3.ª sessão

Ao confrontar as suas notas de campo, a mestranda apercebeu-se que o [S] – um aluno do grupo 3, que, na sessão anterior, esteve inserido no grupo 4 – recusou-se, novamente, a aceitar os colegas no seu grupo (mesmo sendo outros), que não os seus amigos. Esta situação indicia, tal como a docente cooperante lhe tinha indicado em aulas anteriores, que existiam alguns alunos muito pouco recetivos à mudança e que, por isto, não demonstravam interesse nas tarefas, uma vez que não se encontravam no grupo de trabalho habitual. Os restantes alunos evidenciaram maior facilidade em aceitar os grupos, no entanto, na questão da integração dos contributos dos colegas verificou-se que é, ainda, necessário trabalho a este nível.

De forma sumária, há dois aspetos que devem ser evidenciados sobre esta sessão: (i) o facto de a maioria dos alunos ter aceitado melhor os colegas e as opiniões dos mesmos; (ii) a crescente entreajuda que se fez sentir entre os elementos dos grupos em relação ao mês de março. No entanto, existiram algumas resistências à mudança em certos alunos, o que revela que os mesmos ainda carecem de um trabalho mais profundo no que toca a valores como a tolerância, empatia e cooperação.

4.4.2 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS OBTIDOS PELOS INQUÉRITOS POR QUESTIONÁRIO

Antes de mais, é necessário sublinhar que os conceitos base deste projeto são naturalmente abstratos para as idades dos alunos.

As páginas que se seguem deste relatório, permitem o acesso a uma análise reflexiva realizada pela mestranda dos questionários Mar_1 e Jun_1, onde deduz algumas evidências partindo dos dados obtidos.

Na primeira questão do questionário, inquiriu-se os alunos sobre o seu entendimento de tolerância:

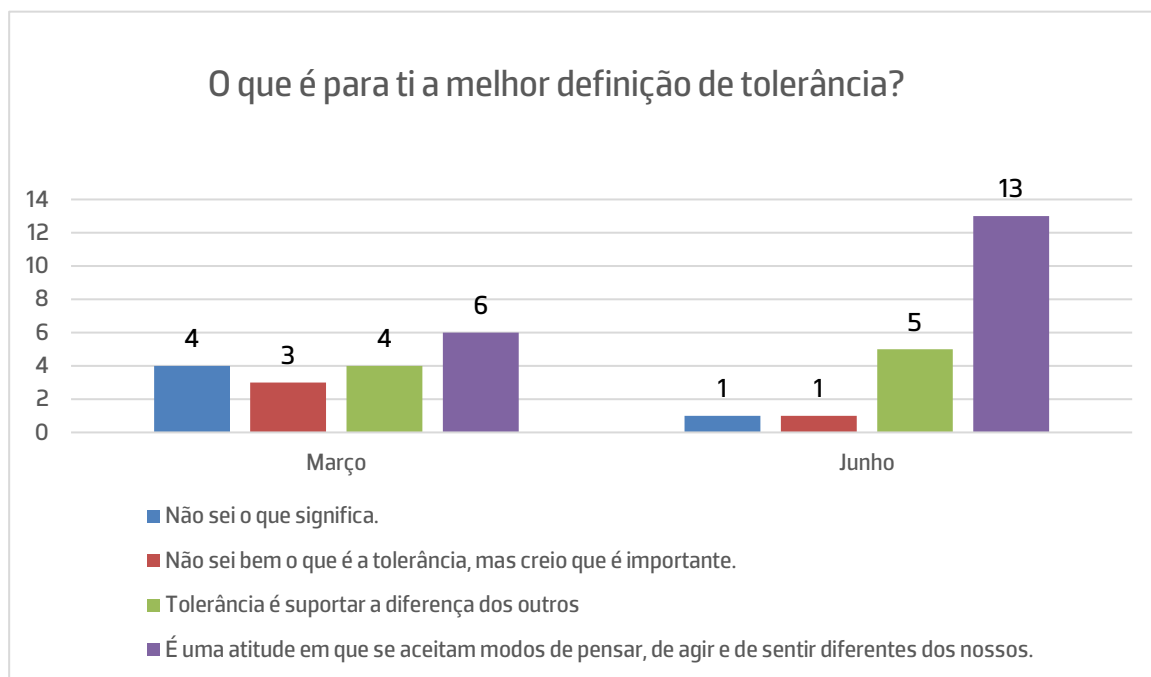


Figura n.º 6– Gráfico dos dados recolhidos sobre a questão um do inquérito por questionário aplicado aos alunos

Nas questões relacionadas com o conceito de tolerância, é visível a evolução dos alunos relativamente a este termo, uma vez que em junho existiu um aumento significativo (29,70%) de estudantes que optaram pela resposta tida como mais completa.

Neste seguimento, alguns alunos indicaram, no questionário do mês de março, respostas muito fixas e concretas como: “sou tolerante porque ajudo os meus colegas e respeito a opiniões deles” [Mar_7]. No entanto, há evidências que, no mês de junho, os alunos utilizam diversos termos como “às vezes” [Jun_7] ou “por vezes” [Jun_2], o que poderá evidenciar que os mesmos têm uma melhor perceção do conceito e que já conseguem auto analisar as suas atitudes. De referir que as noções dos estudantes, principalmente na questão de resposta aberta, relativa às suas práticas de tolerância, foram muito homogêneas. Esta situação evidencia que os discentes apenas analisaram as suas atitudes à luz do termo de tolerância somente na base da aceitação e ajuda ao outro.

Há, também, evidências que existiu uma diferença no que os estudantes pensam sobre as suas atitudes, pois os dois alunos que não se identificavam tolerantes no mês de março, em junho já se consideravam tolerantes. Essa diferença é possível constatar-se na figura 7, que se segue:

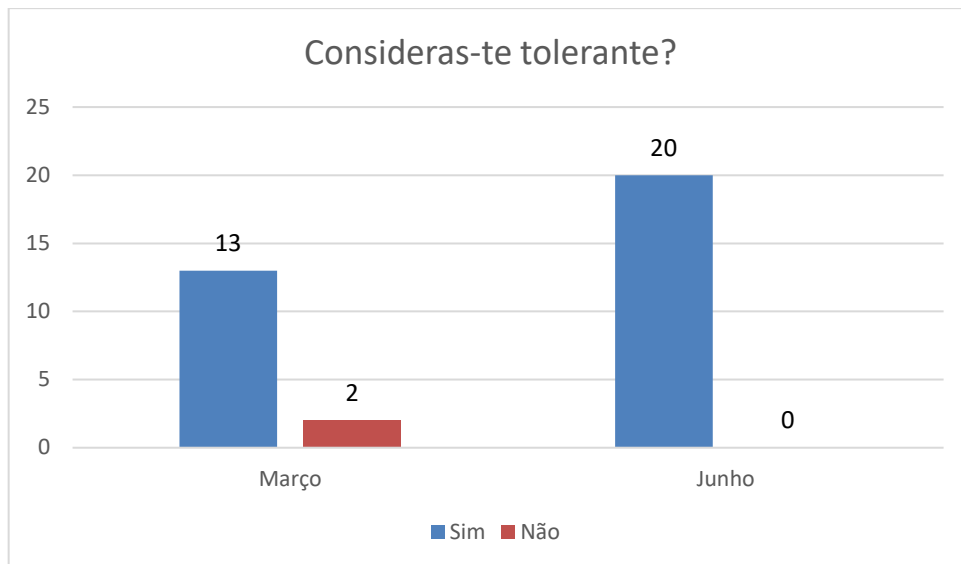


Figura n.º 7 – Gráfico dos dados recolhidos sobre a questão sete do inquérito por questionário aplicado aos alunos

É importante referir que os alunos, em junho, ao contrário do mês de março, estavam constantemente a chamar pela professora em formação indicando-lhe que “eu acho que sou tolerante, mas às vezes não brinco com todos” [Jun_2]. Tais opções linguísticas espelham que os estudantes refletiram melhor e que começaram a sentir a necessidade de referir termos de dúvida na análise dos seus comportamentos, o que poderá evidenciar que os mesmos poderão ter construído uma noção mais clara sobre este conceito e a sua relação com as suas vivências.

Relativamente ao conceito de cooperação é possível apresentar os seguintes dados:

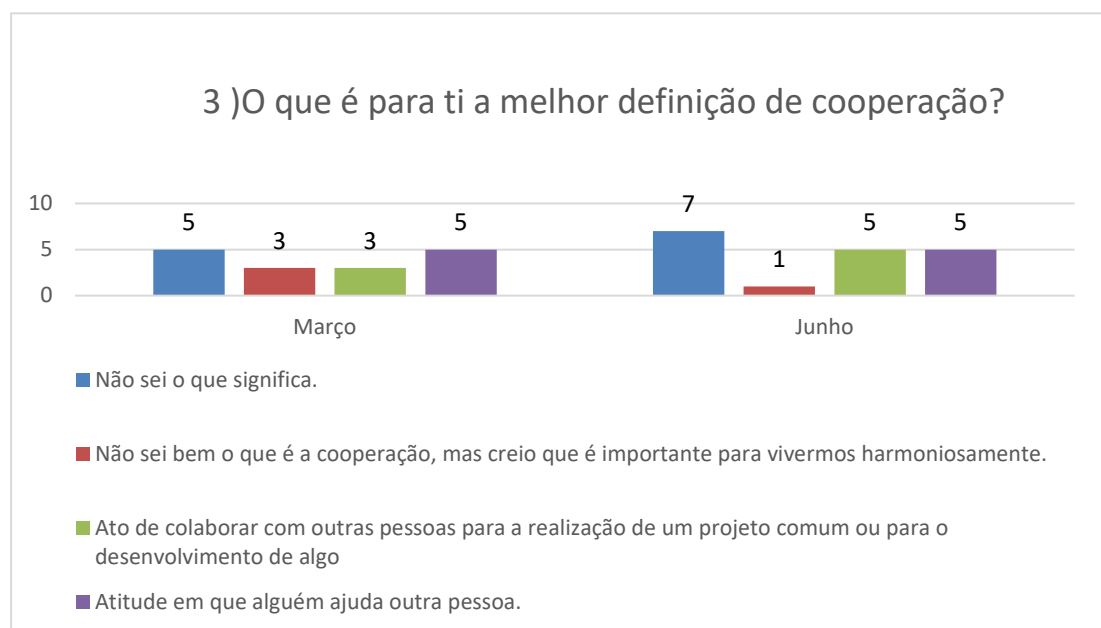


Figura n.º 8 – Gráfico dos dados recolhidos sobre a questão três do inquérito por questionário aplicado aos alunos

Perante a leitura mobilizada, reconhece-se que, ao longo do projeto aumentou a compreensão do conceito (visível na passagem de 3 para 5 respostas na opção 3), mas mantém-se a dificuldade em definir o conceito em si. Esta situação pode ser justificada pela faixa etária em que se encontram ou por outras condicionantes exteriores tais como situações pessoais.

Tendo por base as notas de campo da mestranda bem como o diálogo com a professora cooperante, após a aplicação dos questionários, é possível compreender que este foi o conceito em que os estudantes demonstraram maior dificuldade, pois segundo a professora “este é um conceito muito amplo, difícil e complexo”. Nos inquéritos relativos aos meses de março e junho os estudantes referiram que se consideravam todos cooperantes pois relatavam de forma genérica e homogénea:

“ajudo a fazer os trabalhos a todos os colegas”, [Mar_7].

“ajudo e colaboro com os meus colegas”, [Jun_6].

“compreendo o modo de brincar e o modo de ser”, [Mar_8].

“ajudo as minhas amigas quando se magoam” [Jun_1].

“ajudo nas aulas os meus colegas”. [Jun_3]

Ao analisar as respostas, a mestranda percebe que os exemplos que os alunos indicaram para o conceito de tolerância, assemelham-se novamente para o termo da cooperação. Assim, é evidente que os alunos apesar de perceberem que estes se relacionam, ainda não conseguiram distingui-los totalmente. A este propósito, é relevante recordar as notas de campo (confrontar anexo x): “os alunos indiciam dificuldades em distinguir tolerância de cooperação”.

No que se relaciona com o conceito de empatia, é importante atentar o seguinte:

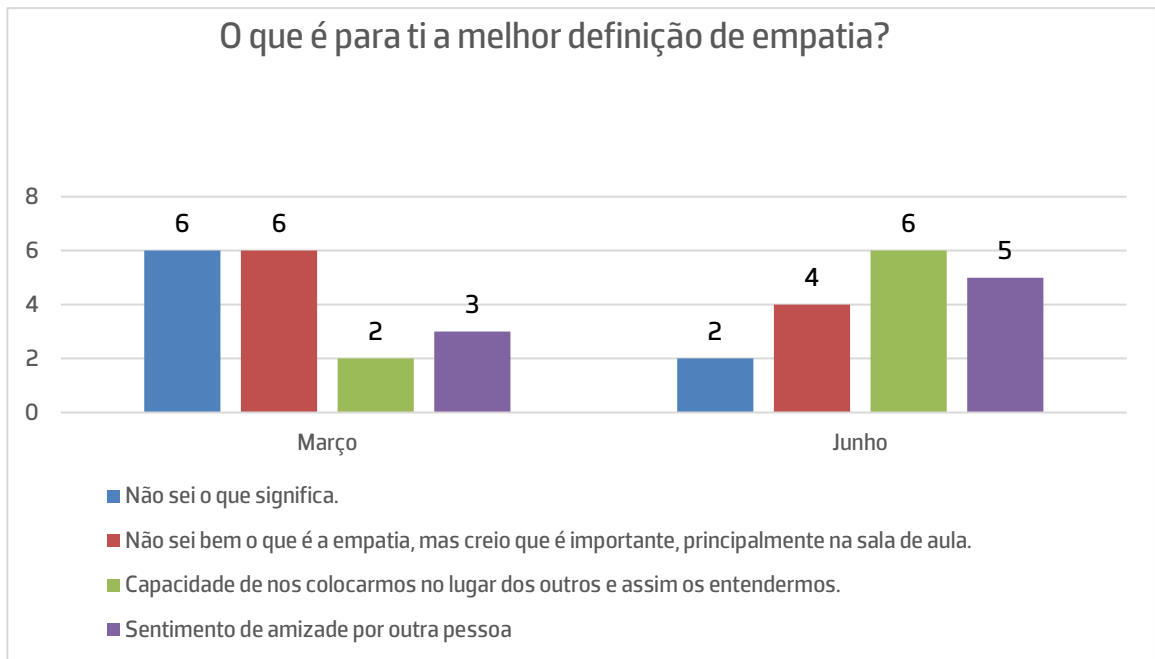


Figura n.º 9– Gráfico dos dados recolhidos sobre a questão cinco do inquérito por questionário aplicado aos alunos

Partindo das informações da figura n.º 9, é pertinente realçar que em junho há um número maior de alunos (mais do dobro) que já conseguem encontrar alguma definição do conceito de empatia em comparação com o mês de março. Por esta razão percebe-se que os alunos, após as sessões, já se sentiam mais esclarecidos sobre este conceito.

Face às respostas obtidas, é possível dividir a turma em três grupos: alunos que indicam que se consideram empáticos, compreendem o conceito e apontam um variado leque de exemplos ilustrativos das suas atitudes; estudantes que se julgam empáticos, mas abstêm-se de enumerar exemplos que o comprovem e discentes que se consideram empáticos, mas não compreendem o termo nem dão exemplos. Alguns dos aspetos que os alunos colocaram como exemplos foram: “quando o x precisava do meu caderno, eu emprestei-lhe” [Jun_11]; “respeito as opiniões dos outros” [Jun_16]; “sou amiga de uma menina que é diferente” [Jun_17]; “sou simpática com os outros” [Jun_18] e “dou-me bem com todo o mundo e ajudo sempre quem precisa” [Jun_19].

No mês de março, no momento em que os alunos foram questionados sobre a sua reação quando a opinião dos colegas era diferente da sua nas discussões, nas aulas de HGP, indicaram que a sua conduta era: “contribuo com as minhas ideias” [Mar_5] que “não tenho reação nenhuma” [Mar_12], e que “fico triste porque depois as opiniões dos meus colegas são melhores e sinto que as minhas não são” [Mar_3].

No mês de junho, na mesma questão, a grande maioria dos alunos indicaram que a sua reação se prendia com o “respeito dos colegas” [Jun_1], “tolerância com as ideias dos meus colegas” [Jun_3], “aceitação” [Jun_16], “liberdade para os outros terem as suas ideias”, “ser agradável com quem não tem as mesmas ideias que eu” [Jun_11] e “felicidade porque temos de aceitar a opinião dos outros” [Jun_13]. Deste modo, nota-se uma leve mudança nas perspetivas dos alunos, uma vez que nenhum aluno menciona que não tem reação ou que se sente inferiorizado pelas opiniões dos colegas.

Tendo, agora, por base todo o universo dos dados, é possível evidenciar que existiu uma certa melhoria no conhecimento dos conceitos, após a dinamização das sessões, principalmente do termo da tolerância. Ademais, os discentes revelam ter alterado a sua opinião relativamente a si próprios e às suas ações indicando que se consideram mais tolerantes, empáticos e cooperativos depois deste projeto. É ainda passível perceber que o conceito de empatia é o que mais suscita dúvidas entre os discentes, uma vez que estes não o compreendem na sua totalidade, nem conseguem enumerar muitos exemplos de ações ligadas a este que lhe estão associadas.

4.5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este projeto é uma parte significativa do presente relatório e também do percurso de estágio da mestranda, visto que foi criado a partir de uma situação com a esta se deparou no contexto em que estagiava. A par disto, as dinâmicas apresentadas convergem com os valores que a professora em formação acredita que devem ser desenvolvidos nas crianças. Esta ideia vai ao encontro do trabalho de Valente (2012), em que se evidencia a importância de trabalhar, desde a infância, valores como a tolerância, empatia e cooperação. Para tentar melhorar a problemática identificada, foram antecipadamente delineadas sessões, objetivos e recursos que foram discutidos de forma a serem os mais adequados possíveis ao público-alvo.

Revela-se, neste momento, pertinente revistar os objetivos que foram delineados para este projeto.

Dentro dos objetivos de intervenção podia-se encontrar o A.1 que era definido por “conceber estratégias e recursos pedagógico-curriculares que possibilitem, através da componente curricular de História e Geografia de Portugal, o desenvolvimento de atitudes de tolerância, cooperação e empatia” e o A.2 por “Desenvolver práticas pedagógicas que

possibilitem, através da componente curricular de História e Geografia de Portugal, a consciencialização, por parte dos alunos, da importância de atitudes de tolerância, cooperação e empatia, na sua vida escolar e quotidiana”. Ao refletir, a mestranda percebe que estes objetivos foram concretizados uma vez que os alunos foram sensibilizados e despertados para valores que são essenciais para o bom funcionamento da sociedade através das estratégias e práticas que implementou nas sessões. É nítido, que este é um trabalho que exige dedicação, e principalmente, continuidade, pelo que a sua concretização foi condicionada pelo tempo que foi disponível. De referir que, particularmente em relação ao objetivo A1, embora as estratégias e recursos utilizados se tenham revelado produtivos, é necessário continuar a aplicar os mesmos e implementar outros.

Relativamente às dificuldades, para além do tempo reduzido, a professora em formação depreende que existiram alunos, que apesar de terem sido motivados e despertados para estes valores ainda mostraram muita resistência à mudança de comportamentos, tal como foi evidenciado ao longo das páginas anteriores.

É também pertinente retomar os objetivos de investigação (B.1 e B.2). No que concerne ao objetivo B.1 que se prendia com a compreensão das “noções prévias dos alunos sobre a tolerância, cooperação e empatia tendo por base as suas atitudes no meio escolar e na vida quotidiana”, a professora em formação entende que, através das suas notas de campo, da sua observação e do inquérito por questionário, foi possível compreender que as ideias prévias dos alunos sobre a tolerância, cooperação e empatia eram reduzidas e pouco detalhadas, ou seja, os alunos confundiam os termos para além de que alguns alunos desconheciam-nos por completo e que por isso era necessária uma intervenção nesta turma. Através deste objetivo, foi possível melhor perceber os conhecimentos prévios dos alunos, e refletir sobre técnicas que se deveriam mobilizar para o desenvolvimento do projeto.

Relativamente ao objetivo de investigação B.2 que se traduzia por “perceber o modo como a articulação curricular entre História e Geografia de Portugal e Educação para a Cidadania poderá contribuir para a promoção de atitudes de tolerância, cooperação e empatia”, a mestranda percebeu que seria possível articular curricularmente a História e Geografia de Portugal com Educação para a Cidadania através de projetos, estratégias e recursos que envolvam uma ou mais turmas e que promovam temas da Cidadania partindo de temas da disciplina de HGP o que significou uma aprendizagem para a mesma.

A ligação do passado–presente que foi estabelecido durante as sessões permitiu aos alunos o acesso a olhar a história de um ponto de vista diferente, percebendo que existem e sempre existirão pontos comuns na história passada e a atual e que estes têm um papel fulcral, através das suas ações e valores, na escrita da última, estabelecendo-se, portanto, uma profunda relação entre as dinâmicas desenvolvidas e a formação cidadã. Assim, durante este projeto, foi possível desenvolverem-se dinâmicas de articulação e promoção destes valores através de diversas estratégias implementadas como o debate e o trabalho em grupo que visavam, simultaneamente, os conteúdos históricos que estavam a ser lecionados em HGP e os valores inerentes à disciplina de Cidadania e Desenvolvimento.

Por estas razões, este projeto fez crescer na mestranda um gosto ainda maior pelas áreas deste projeto, especialmente para a articulação das mesmas, uma vez que percebeu o enorme potencial para os alunos quando estas disciplinas estão interligadas

Ao refletir, de forma integrada, sobre os resultados obtidos, a mestranda percebe que existiu uma evolução positiva dos alunos. Ainda é possível entender que houve uma progressão na qualidade das intervenções dos alunos, tanto no decorrer das três sessões como nos inquéritos. Reconhece-se, ainda, os estudantes foram, ao longo do tempo, apresentando um maior interesse pelas atividades propostas e desenvolvendo e argumentando melhor as suas opiniões. De evidenciar que a mestranda ainda conseguiu depreender que os alunos melhoraram a sua capacidade de reflexão sobre as suas próprias atitudes após a implementação das sessões uma vez que se mostravam maior policiamento das suas atitudes e uma postura mais crítica sobre as mesmas.

A par do que foi mencionado, este projeto vem reforçar, à semelhança do trabalho de Moreira, Duarte, Alves e Barca (2020), os benefícios inerentes à articulação da Cidadania com a História, sem mitigar a autonomia e a importância individual de cada uma delas. O mesmo vem evidenciar, mais uma vez, que os conteúdos históricos não são estáticos e que existe todo um universo que pode ser explorado e refletido.

Em termos de aprendizagem, como já foi referido, a professora em formação considera que este projeto foi transformador relativamente à sua visão da necessidade da promoção de valores como a tolerância, empatia e cooperação no meio escolar. A situação que encontrou, que era particularmente desafiante, serviu para despertar o interesse por esta temática. Durante este projeto, a mestranda descobriu em si uma vontade de mostrar aos alunos que podia continuar a existir boas classificações, mas com menos competição. A par disto também sentiu a missão de

fazer com que os discentes entendessem que “todos tinham o seu lugar na sala de aula, que todos são diferentes e por isso é que todos são especiais”. É, portanto, esta mensagem que a professora em formação gostaria de continuar a passar: que com a aposta no desenvolvimento de valores e com a inclusão nos alunos, poder-se-á reduzir muitos problemas que representam grandes desafios nos contextos escolares.

A par disto, a mestranda considera que este projeto tem muita margem (e necessidade) de ser continuado independentemente dos contextos educativos pois é sempre benéfico promover o uso dos valores nos alunos.

Assim deixa, em forma de sugestão, um exemplo de como dar continuidade a este projeto como a dinamização de um projeto-escola ou projeto-agrupamento que envolveria as aulas de Cidadania e Desenvolvimento e HGP. A ideia consiste na existência de um debate quinzenal em que todas as turmas do agrupamento participariam para debater um conteúdo histórico que envolvesse a dimensão dos valores. Para tal, em cada quinzena era feita em contexto de sala de aula um debate em turma sobre aquele tema e o responsável (que iria mudando quinzenalmente) moderava o debate e posteriormente expunha numa assembleia de escola (quinzenal) o parecer da sua turma em relação aquele tema. Deste modo, todos os alunos tinham a oportunidade de ir à assembleia e de desenvolver os valores de tolerância, empatia e cooperação em sala de aula por meio do debate e também na assembleia de escola. O objetivo desta assembleia seria problematizar, questionar, e quando oportuno, tentar encontrar soluções para os temas abordados.

Como nota final, é importante indicar que este foi um projeto longo, mas gratificante, que procurou desenvolver nos alunos uma atitude reflexiva sobre diversas situações; um fortalecimento de atitudes essenciais inerentes aos valores de tolerância, empatia e cooperação.

5. CAPÍTULO V – META-ANÁLISE

O presente relatório de estágio teve como primordial finalidade refletir sobre a trajetória de formação experienciada pela futura docente. Portanto, para a redação deste documento, invocaram-se os diversos momentos que traçaram este percurso, por meio de um olhar crítico e reflexivo.

As ideias de Roldão (2004) e Duarte e Moreira (2020) são semelhantes às que a mestranda tem da função de um professor: o docente deve procurar reinventar-se de modo a dar resposta aos múltiplos desafios do contexto onde está inserido, nunca deixando de parte os aspetos de reflexão e de investigação, ferramentas essenciais para a melhoria da sua prática. A par do identificado, qualquer professor deverá ter uma preocupação em envolver-se em projetos da comunidade, oferecendo os seus contributos ao nível dos conhecimentos específicos. Ao longo da Prática Educativa Supervisionada, a professora estagiária empenhou-se na elaboração de planificações com adequação científica e pedagógica, procurando permanentemente selecionar e articular coerentemente os conteúdos.

Neste seguimento, as palavras que a mestranda sobressai como o reflexo do seu percurso de estágio são “envolvimento” e “crescimento”.

É importante destacar o “envolvimento” porque, em todos os momentos do seu percurso de estágio, nas reuniões de avaliação e nos projetos que as docentes cooperantes desenvolveram, a mestranda dedicou-se o que permitiu que a mesma obtivesse uma visão mais sustentada das múltiplas funções que um professor assume.

Relativamente à palavra “crescimento”, refere-se a toda a aprendizagem que a mestranda realizou através da sua prática, por meio da partilha do conhecimento com os professores cooperantes e supervisores e, também, o diálogo com os alunos, que assumiram um papel fundamental neste percurso e contribuíram para a melhoria da professora em formação tanta profissional como pessoalmente.

Durante a sua prática, a mestranda procurou implementar diversas estratégias didático-curriculares como a escrita criativa, jogos didáticos, desafios, trabalho de pares e de grupo, debates, entre outras, de forma a ajudar os alunos a desenvolverem as suas capacidades pessoais e sociais e a realizarem aprendizagens significativas. Este, também, foi um percurso de muita aprendizagem e com algumas dificuldades, visto que a mestranda reformulou, acrescentou e modificou as vezes necessárias as suas planificações, procurando sempre dar a melhor

resposta possível aos estudantes, sem desconsiderar os conteúdos. Em todos os momentos de reflexão, tal como ao longo deste relatório, a mestranda refletia individualmente e colaborativamente sobre cada prática, e sentiu que estava a evoluir nas pequenas coisas, como a gestão do tempo, o que a foi motivando a ser cada vez melhor para os seus alunos (Alarcão, 2001). No que concerne à sua linguagem científica, a mestranda considera que este foi um aspeto que evoluiu positivamente bem como a adaptação da sua postura em sala de aula, mantendo sempre a boa disposição e o entusiasmo pela descoberta do conhecimento que os alunos também foram desenvolvendo.

O projeto com características de investigação-ação, que tanto orgulha a mestranda, vai ao encontro dos seus princípios, no entanto, teve algumas limitações inerentes aos tempos pandémicos. O fato de o contexto onde este foi desenvolvido, necessitar de desenvolver certos valores, cada vez mais motivou a mestranda a fazer com que os alunos, mais do que tudo, refletissem sobre as suas atitudes numa primeira instância e que depois, criticamente, questionassem os comportamentos ao seu redor. Foi, por isso, um caminho longo e com alguns percalços. Os alunos, que tantas vezes se mostravam resistentes à mudança de paradigmas comportamentais, foram essenciais para que a mestranda refletisse e procurasse novas e adequadas estratégias, mas, igualmente, foram imprescindíveis para a motivação da professora em formação. Este foi um projeto que ultrapassa a turma onde foi implementada, porque nunca é demais recordar os alunos sobre valores, que tantas vezes escasseiam, e que nem por isso deixam de ser fundamentais para um mais adequado funcionamento da sociedade.

Como balanço deste projeto, a mestranda gostaria de referir que este é de fundamental continuidade, pois transpõe as barreiras da sala de aula e permite a articulação entre áreas, que os alunos desenvolvam interesse por História e Geografia de Portugal e, ainda, que desenvolvam os seus valores. A par disto, este projeto também ajudou os alunos a crescerem como agentes reflexivos e conscientes pois, tal como uma aluna indicou, todos “podemos ser melhores”. Por esta razão, a mestranda, no seu futuro profissional, pretende desenhar projetos similares, adequando-os ao contexto onde se irá inserir, de forma a permitir que os alunos desenvolvam os valores da tolerância, empatia e cooperação, uma vez que os contextos escolares lidam, cada vez mais, com situações como o *bullying*, que necessitam de atenção.

Por fim, e porque este documento representa um fechar de um ciclo, é pertinente referir que este caminho foi feito com muitos sorrisos, mas, também, com muita perseverança pois existiram momentos em que foi difícil continuar a acreditar. No entanto, foi nos alunos que a

professora em formação encontrou a sua força, entregando-se de corpo e alma, àquela que agora, se irá tornar a sua profissão. Assim, a mestranda fecha este capítulo, tão enriquecedor, mais feliz graças a todos os que a ajudaram a conquistar este sonho porque certamente contribuíram muito para esta conquista.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abreu, A. (2007). *Operacionalização da educação para a cidadania no PCT: um desafio à inovação pedagógica no 1º CEB*. (Relatório de Estágio, Universidade da Madeira). Obtido de <https://digituma.uma.pt/handle/10400.13/134>
- Alarcão, I. (2020). *A Supervisão no campo educativo. Educação e Formação*. Aveiro: Universidade de Aveiro Editora. doi:10.34624/11c4-1960
- Almeida, C. (2019). *O desenvolvimento da empatia histórica em alunos do 7º ano do 3º ciclo do Ensino Básico* (Relatório de Estágio, Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra). Obtido de <https://estudogeral.sib.uc.pt/handle/10316/93402>
- Alonso, L., & Silva, C. (2001). Questões críticas acerca da construção de um currículo formativo integrado. Em L. Alonso, & M. d. Roldão (coord.), *Ser professor do 1.º Ciclo: construindo a profissão* (pp. 43-63). Coimbra: Almedin
- Alves, A. (2013). *A supervisão pedagógica e a reflexividade docente*. (Dissertação de Mestrado Universidade da Beira Interior). Obtido de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/19188>
- Alves, L. (2009). A função social da história. *E-fabulations: e-journal of children's literature*, 18-22. Obtido de <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/19306>
- Arana, A., & Klebis, A. (2015). A Importância Do Incentivo À Leitura Para O Processo De Formação Do Aluno. *EDUCERE - XV Congresso Nacional de Educação* (pp. 26670-26686). São Paulo: [s.n.].
- Araújo, F. (2015). *A Avaliação Formativa e o seu impacto na melhoria da aprendizagem*. (Tese de Doutoramento, Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa). Obtido em <https://www.repository.utl.pt/handle/10400.5/8344>
- Araújo, S. (2008). *Contributos para uma educação para a Cidadania: Professores e Alunos em Contexto Intercultural*. Lisboa: Alto-Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural
- Avões, P. (2015). *O Feedback dos professores e o Envolvimento dos alunos na escola: Um estudo com alunos do 9º ano*. (Dissertação de Mestrado, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa). Obtido de <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/20241>
- Azevedo, B. (2020). *A Cidadania no Estudo do Meio: Uma Abordagem Implícita ou Explícita? Um estudo no contexto da Educação Pré-Escolar e no Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. (Relatório de Estágio, Instituto de Educação da Universidade dos Açores, Ponta Delgada). Obtido de: <https://repositorio.uac.pt/handle/10400.3/5872>
- Banks, J. (2009). Human Rights, Diversity, and Citizenship Education. *The Educational Forum*, 73(2), 100-110. doi:10.1080/00131720902739478
- Barca, I. (2004) *Aula Oficina: do Projeto à Avaliação*. Para uma educação de qualidade: *Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica* (pp. 131 - 14). Braga: Centro de Investigação em Educação (CIED)/ Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Barca, I. (2011). Educação Histórica: vontades de mudança. *Educar Em Revista*, 59-71. Obtido de: <https://doi.org/10.1590/s0104-40602011000500005>.

- Batista, E., Matos, L., & Nascimento, A. (2017). A entrevista como técnica de investigação na pesquisa qualitativa. *Revista Interdisciplinar Científica Aplicada*, 1(3), 23-38.
- Borries, B. (2019). *Competência do pensamento histórico, domínio de um panorama histórico ou conhecimento do cânone histórico*. *Educar em Revista*, 171-196.
- Braga, N. (2012). *As práticas educativas em contexto Pré-escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico: O ensino da língua escrita*. (Relatório de Estágio, Instituto de Educação da Universidade dos Açores): Obtido de: <https://repositorio.uac.pt/handle/10400.3/3148?mode=full>
- Cabeleira, J. (2013). *Reforço positivo e aprendizagem cooperativa: Estratégias facilitadoras do sucesso dos alunos desmotivados*. (Relatório de Estágio, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa) Obtido de <https://recil.grupolusofona.pt/handle/10437/7377>
- Canavaro, A. (2003). *Práticas de ensino da matemática: duas professoras, dois currículos*. (Tese de Doutoramento, Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa). Obtido de <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/3110>
- Canavaro, A., & Ponte, J. (2005). O papel do professor no currículo de Matemática. Em *O professor e o desenvolvimento curricular* (pp. 63-90). Lisboa: APM.
- Carnaz, M. (2013). *Da criatividade à escrita criativa*. (Dissertação de Mestrado, «Escola Superior de Educação de Coimbra»). Obtido de <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/12238>
- Carvalho, G. & Freitas, M. (2010). *Metodologia do Estudo do Meio*. Angola: Plural Editores.
- Chaves, Fátima. (2006). *A significância de personagens históricas na perspectiva de alunos portugueses e brasileiros*. (Dissertação do Mestrado, Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho). Obtido de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/6716?mode=full>
- Contente, Madalena (1995). *A Leitura E A Escrita. Estratégias de Ensino para Todas As Disciplinas*. Lisboa: Editorial Presença.
- Costa, A., & Oliveira, L. (2015). Investigação qualitativa em educação: O professor-investigador. *Revista Portuguesa de Educação*, 28(2), 183-188. doi: <https://doi.org/10.21814/rpe.7856>
- Costa, C. (2012). *A Importância do Jogo no processo de Ensino e Aprendizagem de alunos com Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção*. (Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa).
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., & Vieira, S. (2009). Investigação-ação: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista Educação e Cultura*, 13 (2), 455-479.
- Cruz, A. P. da. (2013). *A exploração de webrecursos e os debates no ensino da história e da geografia: reflexão sobre a aplicação destas metodologias em sala de aula*. (Relatório de Estágio, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa). Obtido de <https://run.unl.pt/handle/10362/11961>

- Dias, L. (2017). *Comunidade Educativa e participação: do Normativo à práxis (Um estudo de caso)*. (Dissertação de Mestrado, Universidade Católica Portuguesa, Viseu). Obtido de <https://repositorio.ucp.pt/handle/10400.14/23998>
- Dias, M. (1994). *O inquérito por questionário: problemas teóricos e metodológicos gerais*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto
- Dias, P., & Ribeiro, C. (2015). Supervisão pedagógica e crescimento profissional no processo de avaliação de desempenho docente. *Gestão e Desenvolvimento*, 125-154.
- Dorigon, T., & Romanowski, J. (2008). A reflexão em Dewey e Schön. *Revista Intersaberes*, 3(5), 8-22.
- Duarte, P. (2020). *A Escola como espaço de construção de Cidadania: contributos do currículo para a Educação para a Cidadania em contexto escolar* (Tese de Doutoramento, Universidade de Santiago de Compostela). Obtido de <https://minerva.usc.es/xmlui/handle/10347/25114?show=full>
- Duarte, P., & Canha, B. (2017). *Supervisão e colaboração em Prática de Ensino Supervisionada: Um estudo na formação de educadores e de professores do Ensino Básico. Atas do II Colóquio – Desafios Curriculares e Pedagógicos na Formação de Professores (Formação e[m] contexto de trabalho)* (pp. 76-85). Universidade do Minho, Instituto de Educação Centro de Investigação em Estudos da Criança.
- Duarte, P., & Moreira, A. I. (2020). Que professor investigador? para uma (possível) resposta, análise de relatórios de estágio de futuros docentes. *Da Investigação às Práticas: Estudos De Natureza Educacional*, 10(1), 78-98.
- Educação, DGE., Barcelona, Universidade, & CREA. (2020). *Módulo 8: Participação educativa da comunidade*. S.l., s.n.
- Faria, J. (2016). *A Relevância curricular no ensino de História e Geografia – a importância das TIC*. (Relatório de Estágio, Universidade dos Açores, Ponta Delgada). Obtido de <https://repositorio.uac.pt/handle/10400.3/4085>
- Fialho, A. (2011). *À Descoberta da Profissão Docente: Culturas de Escola e Aprendizagem Profissional do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. (Tese de Doutoramento, Universidade dos Açores)
- Flores, M. A. (2017) Contributos para (re)pensar a formação de professores. Em CNE (Ed.) *Lei de Bases do Sistema Educativo. Balanço e Prospetiva*, Volume II, (pp. 773-810). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Flores, M., & Flores, M. (1998). O professor- agente de inovação curricular. Reflexão e Inovação Curricular: *actas do Colóquio sobre Questões Curriculares* (pp. 79-99). Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Fonseca, K. (2012). Investigação – Ação: Uma Metodologia Para Prática e Reflexão Docente. *Revista Onis Ciência*, 1 (2),
- Fraga, N. (2019). *O professor do século XXI em perspetiva comparada: transformações e desafios para a construção de sociedades sustentáveis. Actas da II Conferência Internacional de Educação Comparada* (pp.24-30). Ilha da Madeira: Universidade da Madeira, Centro de Investigação em Educação.

- Gaspar, I., Seabra, F., & Neves, C. (2012). A supervisão pedagógica: significados e operacionalização. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 29-57.
- Gazzola, J., Arboit, A., & Pacheco, L. (2014). A Relação Professor X Aluno: Uma Possível Ressignificação Através Da Metodologia Docente. *VI Fórum Internacional de Pedagogia* (pp. 1-9). Rio Grande do Sul: Associação Internacional de Pesquisa na Graduação em Pedagogia
- Godinho, S. (2013). *A construção da profissionalidade docente no âmbito do mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1ºCiclo do Ensino Básico*. (Relatório de Estágio, Escola Superior de Educação de Santarém). Obtido de https://repositorio.ipsantarem.pt/bitstream/10400.15/1894/1/Trabalho_final_mesta_do_SusanaGodinho_MEPE1C.pdf
- Lagarto, M. (2021). *Educação Histórica e formação contínua (ou dos professores e das práticas). Vinte Anos das Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Porto: CITCEM – Centro de Investigação Transdisciplinar Cultura, Espaço e Memória. 233- 244.
- Leão, G., & Rodrigues, P. (2013). Ensino de História: a imagem como fonte documental. *XXVII Simpósio Nacional de História* (pp. 1-12). Natal: [s.n.].
- Leite, C., & Fernandes, P. (2010). Desafios aos professores na construção de mudanças educacionais e curriculares: que possibilidades e que constrangimentos?. *Revista Científica Internacional*, 33 (3), 198-204.
- Lopes, S. (2015). *Texto dramático e interação leitura-escrita- Um estudo no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. (Relatório de Estágio, Universidade de Aveiro). Obtido de <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/16373/1/Tese.pdf>
- Losa, I. (2000) *O príncipe Nabo*. Afrontamento. [s.l.]
- Martins, M., & Mogarro, M. (2010). A educação para a cidadania no século XXI. *Revista Iberoamericana de Educación*, 185-202.
- Mercer, N. (2004). Sociocultural Discourse Analysis: Analysing Classroom Talk as a Social Mode of Thinking. *Journal of Applied Linguistics*, 1(2), 137-168
- Mónico, L., Alferes, V., Castro, P., & Parreira, P. (2017). A Observação Participante enquanto metodologia de investigação qualitativa. *Atas - Investigação Qualitativa em Ciências Sociais* (pp. 724-733).
- Morais, J., Souza, P., & Costa, T. (2017). A relação teoria e prática: investigando as compreensões de professores que atuam na educação profissional. *Revista Brasileira da Educação Profissional Tecnológica*, 1 (12), 111-124.
- Moreira, A. I., Duarte, P., Alves, L. A., & Barca, I. (2020). Troca por troca: cidadania pela história? Ensaio bibliográfico sobre as relações entre ciências sociais e educação para a cidadania. Em J. Prats, I. Sáez-Rosenkranz, & E. Barriga-Ubed (Ed.), *Historia, patrimonio, arte y ciudadanía. Aportaciones desde la educación. Comunicaciones del IX Simposio Internacional de didáctica de las Ciencias Sociales en el ámbito Iberoamericano* (pp. 231-242). Albacete: Uno Editorial.

- Moreira, A. I., & Duarte, P. (2020). Na formação inicial de professores, a investigação-ação revelada pelos relatórios de estágio. *Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE)* (pp. 607-619). Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.
- Morim, A. (2013). *Da pré-leitura ao texto literário: estratégias de construção do conhecimento prévio nas aulas de Português Língua Materna e Espanhol Língua Estrangeira*. (Relatório de Estágio, Faculdade de Letras da Universidade do Porto) Obtido em https://sigarra.up.pt/flup/pt/pub_geral.pub_view?pi_pub_base_id=28593.
- Neto, A., & Fortunato, I. (2017). *Educação Superior e Formação de Professores: questões atuais*. São Paulo: Edições Hipótese.
- Nicola, J.; PANIZ, C. (2016) *A importância da utilização de diferentes recursos didáticos no ensino de biologia*. *Revista NEaD-Unesp*, 2(1), 355-381.
- Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. Em A. Nóvoa (coord.), *Os professores e a sua formação* (pp. 13-33). Lisboa: Dom Quixote.
- Nunes, J. (2007). A “boa propaganda”, a “má propaganda” e o ensino da História. *Revista Portuguesa de História*, 165-182.
- Oliveira, I. & Serrazina, L. (2002). *A reflexão e o professor como investigador. Reflectir e investigar sobre a prática profissional*, 29-42.
- Pacheco, J. (2011). Currículo, Aprendizagem e Avaliação. Uma abordagem face à agenda globalizada. *Revista Lusófona de Educação*, 75-90.
- Pais, A. (2012). *Fundamentos didatológicos para a construção de unidades curriculares integradas. Da Investigação às Práticas II*, 97-52.
- Pazzini, D., & Araújo, F. (2013). O uso do vídeo como ferramenta de apoio ao Ensino-Aprendizagem. Obtido de <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/729>
- Pereira, C.; Cardoso, A; Rocha, J. O trabalho de grupo como fator potenciador da integração curricular no 1.º ciclo do ensino básico. *Saber & Educar*, 224-233.
- Pereira, L., & Ribeiro, M. (2018). O papel do pedagogo na supervisão escolar. 1-11. Obtido de <https://multivix.edu.br/wp-content/uploads/2018/06/o-papel-do-pedagogo-na-supervisao-escolar.pdf>
- Phillippi, J., & Lauderdale, J. (2018). A Guide to Field Notes for Qualitative Research: Context and Conversation. *Qualitative health research*, 28(3), 381-388.
- Prats, J. (2006). Ensinar História no contexto das Ciências Sociais: princípios básicos. *Educar em Revista*, 191-218.
- Quadros Flores, Paula, Escola, Joaquim, & Peres, Américo (2009). A tecnologia ao Serviço da Educação: práticas com TIC no 1º Ciclo do ensino Básico. *VI Conferência Internacional de TIC na Educação – Challenges* (pp. 715-726). Universidade do Minho, Braga.
- Rato, V., & Ramalho, S. (2019). A interdisciplinaridade entre o Português e a História e Geografia de Portugal: um percurso com duas turmas de 5.º ano. *Percursos da interdisciplinaridade em Português: dos projetos às práticas - Atas do 13.º ENAPP* (pp. 184-192). Lisboa: Associação de Professores de Português.

- Rato, V., Pereira, J., & Ramalho, A. (2020). *Para uma melhoria do atual perfil de competências em docência. Livro de Atas: 1.º Seminário - O 1.º Ciclo do Ensino Básico: Que identidade(s)? Currículo, Práticas e Formação Docente* (pp. 29-41). Porto: Escola Superior de Educação do Porto.
- Redol, A. (2012). *A vida Mágica da Sementinha*. Editorial Caminho. [s.l.]
- Ribeiro, I. (2010). *Prática Pedagógica e Cidadania: Uma Interpretação Crítica Baseada na Ideia de Competência* (Tese de doutoramento. Universidade do Minho). Obtido de <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/13818>
- Roldão, M. (2004). Professores para quê? : para uma reconceptualização da formação de profissionais de ensino. *Discursos: Perspetivas em Educação*, 95-120.
- Roldão, M. (2007). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*. 12 (34), 94-103.
- Roldão, M., & Almeida, S. (2018). *Gestão curricular: Para a autonomia das escolas e professores*. Lisboa: Direção-Geral da Educação - Ministério da Educação.
- Roldão, M., & Mesquita, E. (2017). *Formação inicial de professores. A supervisão pedagógica no âmbito do processo de Bolonha*. Lisboa: Edições Sílabo
- Roldão, M., Peralta, I., e Martins, I. (2017). *Currículo do Ensino Básico e do Ensino Secundário para a construção de Aprendizagens Essenciais baseados no Perfil dos Alunos*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Roque, M. (2015). *Estratégias para a compreensão da leitura nas aulas de inglês e de espanhol* (Relatório do Estágio, Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra). Obtido de <https://eg.uc.pt/bitstream/10316/29937/1/Estrat%C3%A9gias%20para%20a%20c%20mprens%C3%A3o%20da%20leitura.pdf>.
- Sacristán, G. (2000). *O Currículo: uma Reflexão sobre a Prática*. 3.ª Edição. Porto Alegre: Artmed.
- Sampaio, P., & Coutinho, C. (2015). O professor como construtor do currículo: integração da tecnologia em atividades de aprendizagem de matemática. *Revista Brasileira de Educação* 20 (62), 635-661.
- Santomé, J. (1998). *Globalização e Interdisciplinaridade: Currículo integrado*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Santos, A., & Leite, C. (2020). Professor agente de decisão curricular: uma scriptura em Portugal. *Magis Revista Internacional de Investigación en Educación*, 13, 1-21. doi:10.11144/Javeriana.m13.padc
- Santos, E. (2020). *Regular o ensino com tarefas que usam tecnologia acompanhadas de uma avaliação reguladora da aprendizagem*. (Tese de doutoramento, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa); Obtido de <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/45614>
- Santos, L. (2011). *A investigação-acção em contexto colaborativo: mudanças nas concepções e práticas dos professores*. (Tese de Doutoramento, Universidade de Lisboa). Obtido de <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/3739>

- Santos, R. (2017). A investigação-ação e o desenvolvimento de práticas educativas e de liderança educacional conducentes à eficácia nas escolas. Em I. Oliveira & S. Henriques. (coord.) *Investigação-ação em práticas de liderança educacional* (pp. 123-138). Lisboa: Universidade Aberta
- Silva, A (2015). Leitura de Imagens na sala de aula: arte, cultura visual e intertextualidade. *Matéria-prima: práticas artísticas no ensino básico e secundário*. 3 (2), pp. 229-240. Salvador: Universidade Federal da Bahia.
- Silva, A. (2012). *Educação para a cidadania: o caso português*. (Relatório de Estágio, Universidade de Aveiro). Obtido de <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/8244/1/247804.pdf>
- Silva, C. (2005). *Monodocência no 1.º Ciclo do Ensino Básico: por entre características e soluções*. Braga: Universidade do Minho / Instituto de Estudos da Criança.
- Silva, C. (2011). *Tornar-se professor: Desenvolvimento Curricular e construção do conhecimento profissional*. (Tese de Doutoramento, Universidade do Minho). Obtido de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/20779>
- Silva, C. J. (2014). *O contributo dos conhecimentos prévio para a construção dos conhecimentos*. (Relatório de Estágio, Instituto de Educação da Universidade do Minho). Obtido de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/35806>
- Sim-Sim, Inês. (2007). *O Ensino da Leitura: A Compreensão de Textos*. Lisboa: ME - Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Slomski, V., & Martins, G. (2008). *O conceito de professor investigador: os saberes e as competências necessárias à docência reflexiva na área contábil*. *Revista Universo Contábil*, 4 (4), 6-21.
- Sobral, A. (2006). *Conhecimentos prévios: Investigando como são utilizados pelos professores de ciências das séries iniciais do ensino fundamental* (Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Pernambuco). Obtido de <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/4465>
- Sousa, A. (2007). *Toponímia E Ensino: Propostas para a Aplicação No Nível Básico*. Universidade Federal do Acre.
- Sousa, R., Lopes, A., & Boyd, P. (2021). Sobre a investigação nos programas de formação inicial de professores: casos em Portugal e Inglaterra. *Educação, Sociedade & Culturas*, 58, 157-178.
- Stoer, S. (1994). Construindo a escola democrática através do "campo de recontextualização pedagógica". *Revista ducação, Sociedade & Culturas*, 7-27.
- Thiesen, J. (s.d), *A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem*. *Revista Brasileira de Educação* 13 (39), 545-598.
- Turchielo, L., & Nevado, R. (2018). A formação do professor reflexivo em um curso a distância. *Revista do centro da ciência e da Educação*, 36 (2), 700-723.
- UNESCO. (2006). *Roteiro para a Educação Artística*. Lisboa: Comissão Nacional da UNESCO.

- Valadas, S., & Gonçalves, F. (2014). *Aspetos metodológicos do inquérito por entrevista*. Avaliação Externa de Escolas. Capítulo: Aspectos Metodológicos do Inquérito por Entrevista em Avaliação Externa de Escolas. Porto Editora.
- Valente, A. S. B. (2012). *O Trabalho de grupo e a aprendizagem cooperativa no 1o CEB*. (Relatório de Estágio, Universidade de Aveiro). Obtido de <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/10341/1/7239.pdf>
- Vasconcelos, T. (2007). A Importância da Educação na Construção da Cidadania. *Saber (e) Educar*, 109-117.
- Vieira, D. (2012). *A banda desenhada como recurso para estimular a aprendizagem da gramática nas aulas de línguas estrangeiras*. (Relatório final de Estágio, Faculdade de Letras da Universidade do Porto): Obtido de <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/54861/2/27893.pdf>
- Vieira, F., & Moreira, M. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente: Para uma abordagem de orientação transformadora*. Lisboa: Ministério da Educação – Conselho Científico para a Avaliação de Professores
- Vieira, I. (2013). *A autoavaliação como instrumento de regulação da aprendizagem* (Dissertação do Mestrado em Supervisão Pedagógica, Universidade Aberta, Lisboa). Obtido de: <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2934/1/A%20autoavalia%C3%A7%C3%A3o%20como%20instrumento%20de%20regula%C3%A7%C3%A3o%20da%20aprendizagem-Isabel%20Vieira.pdf>
- Vieira, M. (2018). *A Empatia como estratégia para o Ensino-Aprendizagem em História*. (Relatório de Estágio do Mestrado, Faculdade de Letras da Universidade do Porto). Obtido de <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/116540>
- Villani, A., & Pacca, J. (1997). Contrutivismo, conhecimento científico e habilidade didática no ensino das ciências. *Revista Fac. Educ*, 196-214.
- Ytarte, M., Moreno, R., & Hipólito, N. (2016). *Educación y ciudadanía. Propuestas educativas desde la controversia*. Foro de Educación, 14(20), 49-69.

REFERÊNCIAS CURRICULARES

- Bivar, A. G. (2013). *Programa e Metas Curriculares de Matemática no Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e da Ciência.
- DGE-MEC. (2017). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*. Lisboa: Direção Geral da Educação.
- Direção Geral de Educação – MEC. (2018a). *Aprendizagens Essenciais de Português no 3.º ano de escolaridade*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Direção Geral da Educação – MEC. (2018b). *Aprendizagens Essenciais de Matemática no 3.º ano de escolaridade*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Direção Geral da Educação– MEC. (julho de 2018c). *Aprendizagens Essenciais de Estudo do Meio para o 3.º ano do 1.º Ciclo de Escolaridade*. Ministério da Educação e Ciência.
- Direção Geral de Educação –MEC. (2018d). *Aprendizagens Essenciais de Artes Visuais no 1.º Ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência
- Direção Geral de Educação–MEC. (2018e). *Aprendizagens Essenciais: Expressão Dramática/Teatro no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Direção Geral de Educação – MEC. (2018f). *Aprendizagens Essenciais: Dança no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Direção Geral de Educação – MEC. (2018g). *Aprendizagens Essenciais de Música no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Direção Geral da Educação– MEC. (2018h). *Orientações Curriculares para as Tecnologias da Informação e Comunicação*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Direção Geral de Educação – MEC (2018i). *Aprendizagens Essenciais de Cidadania e Desenvolvimento no Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência
- Direção Geral de Educação – MEC. (2018j). *Aprendizagens Essenciais: português no 5.º ano de escolaridade do 2.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Direção Geral da Educação–MEC. (2018k). *Aprendizagens Essenciais de História e Geografia de Portugal para o 5.º ano de Escolaridade*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Direção Geral da Educação–MEC. (27 de junho de 2021). *Ensino à Distância*. (Disponível em: <https://www.dge.mec.pt/ensino-distancia>. Data de consulta: 29 de junho de 2021
- Direção Geral da Educação. (26 de junho de 2021). *Aprendizagens Essenciais*. Disponível em: <http://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-0>. Data de consulta: 27 de junho de 2021.
- DGE-MEC. (16 de julho de 2021). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*. Obtido de <https://www.dge.mec.pt/estrategia-nacional-de-educacao-para-cidadania>. Data de consulta: 2 de setembro de 2021.
- EP. (2020). *Projeto Educativo*.
- Milagre, C., Gonçalves, L., Neves, M. e Santos, S. (2018). *Cidadania e Desenvolvimento. Direção Geral da Educação*. Disponível em: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Docs_referencia/modulo06_cidadania_e_desenvolvimento_mooc.pdf. Data de consulta: 3 de Setembro de 2021

- Ministério da Educação e Ciência. (s.d). *Organização Curricular e Programas. Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Ministério da Educação. (s.d.). *Organização Curricular e Programas de Estudo do Meio*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Ministério da Educação (2017). *Perfil Dos Alunos À Saída Perfil Dos Alunos*. Disponível em: <https://www.dge.mec.pt/noticias/perfil-dos-alunos-saida-da-escolaridade-obrigatoria>. Consultado a: 11 de abril de 2021
- Ribeiro, A., Nunes, A., Nunes, J., Almeida, A., da Cunha, P., e Nolasco, C. (s.d). *Metas Curriculares de História e Geografia de Portugal para o 2.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Direção Geral da Educação- MEC.
- Silva, E., Bastos, G., Regina, D., e Veloso, R. (2011). *Guião de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação- Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Silva, E., Glória, B., Duarte, R., e Veloso, R. (2011). *Guia de implementação do programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação; Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

REFERÊNCIAS NORMATIVAS

- Decreto-Lei n.º 244/89 de 11 de outubro. Diário da República n.º 234– I Série. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. Ordenamento jurídico da formação inicial e contínua dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário. Consultado em 2 de setembro de 2021.
- Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto. Diário da República n.º 201 – I Série A. Ministério da Educação. Lisboa. Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário. Consultado em 2 de setembro de 2021.
- Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto. Diário da República n.º 201 – I Série A. Ministério da Educação. Lisboa. Perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico. Consultado em 2 de setembro de 2021.
- Decreto-Lei n.º 43/2007 de 2 de fevereiro. Diário da República n.º 38 – I Série. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. Regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário. Consultado em 3 de setembro de 2021.
- Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio. Diário da República n.º 92 – I Série. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. Regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário. Consultado em 2 de setembro de 2021.
- Despacho n.º 10116/2015 de 8 de setembro. Diário da República n.º 115– II Série. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. Plano de estudos do Mestrado Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico, lecionado na Escola Superior de Educação. Consultado em 2 de setembro de 2021.

APÊNDICES

Apêndice A – Planificação da regência de 12 de maio de 2021 no 1.º ciclo do Ensino Básico.....	142
Apêndice B – Planificação da regência de 26 de maio de 2021 na disciplina de Português no 2.º ciclo do Ensino Básico.....	172
Apêndice C – Planificação da regência de 26 de abril de 2021 na disciplina de História e Geografia de Portugal no 2.º ciclo do Ensino Básico.....	198
Apêndice D – Entrevista à professora cooperante.....	215
Apêndice E – Inquérito por questionário aplicado aos alunos em março e junho de 2021.....	218

APÊNDICE A – PLANIFICAÇÃO DA REGÊNCIA DE 12 DE MAIO DE 2021 NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

<p>Tema: As Rochas</p> <p>Unidade: À descoberta das inter-relações entre a natureza e a sociedade.</p> <p>Sumário: As rochas e as utilidades das mesmas. Leitura e compreensão do segundo capítulo da obra <i>A vida mágica da Sementinha</i> de Alves Redol.</p>		<p>Ano/Turma: 3º ano</p> <p>Data: 12/05/2021</p> <p>Docente: Inês Massa Cabral</p>		
		<p>Motivação: Projeção de uma imagem do Mosteiro da Batalha e questionamento aos alunos dos materiais utilizados para a construção do mesmo.</p>		
<p>Conceitos:</p> <p>Rochas</p> <p>Utilidades das rochas</p>				
<p>Conteúdos/ Aprendizagens Essenciais</p>	<p>Objetivos de Aprendizagem</p>	<p>Experiências de Aprendizagem/Atividades/Estratégias</p>	<p>Recursos</p>	<p>Avaliação</p>

		<ul style="list-style-type: none"> • Momento inicial com o desenvolvimento da rotina das crianças (escrever a data, nome e abecedário). (5 minutos). Nomeação do responsável do dia. • Diálogo com os alunos sobre o que estiveram a falar na aula anterior, a exploração mineral. (2 minutos) • Projeção de uma imagem do Mosteiro da Batalha (Anexo 1) e questionamento aos alunos dos materiais utilizados para a construção do mesmo: 	<p><i>PowerPoint</i> Quadro interativo</p> <p><i>PowerPoint</i> Quadro interativo Imagem do Mosteiro da Batalha</p>	<p>Interesse</p> <p>Motivação</p> <p>Empenho</p> <p>Participação</p> <p>Saber estar e Saber ser</p> <p>Qualidade das intervenções</p> <ul style="list-style-type: none"> • A avaliação será por meio da observação da docente do
--	--	---	---	---

<p>NATUREZA</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Recolher amostras de rochas e de solos agrupando-as de acordo com as suas propriedades (cor, textura, dureza, cheiro, permeabilidade) e exemplificar a sua aplicabilidade. 	<p>“Conhecem este monumento?”</p> <p>“Sabem onde se localiza?”</p> <p>“De que materiais acham que é feito?” (5 minutos)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Exposição, apresentação e exposição de diversos tipos de rochas (granito, mármore, basalto, calcário, ardósia e argila). (Anexo 2) <p>Realização de exploração intuitiva pelos alunos (a docente chamará alguns alunos para tocarem e observarem aspetos como a cor, textura, cheiro e dureza) e diálogo com os</p>	<p>Rochas (granito, mármore, basalto, calcário, ardósia e argila).</p>	<p>comportamento dos alunos e do respeito dos mesmos com os colegas. Para também avaliará o interesse e o empenho dos alunos ao perceber se estes demonstram vontade de participar e se realizam as tarefas propostas com empenho.</p>
-----------------	--	--	--	--

		<p>alunos:</p> <p>“Que nome se dá aos elementos desta exposição?”</p> <p>“O que são rochas?”</p> <p>“Onde podemos encontrar rochas?”</p> <p>“Conseguem identificar alguns nomes destes tipos de rochas?”</p> <p>“Que utilidades podem ter as rochas?”</p> <p>“Quais destas rochas expostas foi utilizada para a construção do Mosteiro da Batalha?” - Granito (5 minutos)</p>		
--	--	---	--	--

		<p>Neste momento será realizada a <u>articulação vertical com HGP</u>, através da projeção e exploração de um monumento de estilo gótico (Mosteiro da Batalha) e diálogo sobre qual o material que foi utilizado para a construção da mesma. (Anexo 2) Este exercício também será realizado na turma do 2.º ciclo.</p> <p>(15 minutos)</p> <ul style="list-style-type: none">• Preparação para a visualização de um vídeo sobre as rochas e as suas características. <p>“Agora que já trocamos impressões sobre o assunto desta aula, as rochas, vamos descobrir mais sobre</p>	<p><i>PowerPoint</i> Quadro interativo</p>	
--	--	---	--	--

		<p>estas e para isso vamos ver um vídeo.</p> <p>Atentem nestes tópicos durante o vídeo:</p> <ul style="list-style-type: none">- Qual é a camada da terra que correspondem ao chão que pisamos?- Onde podemos encontrar as rochas?- Que tipos de rochas existem? <p>(3 minutos)</p> <ul style="list-style-type: none">• Visualização de um vídeo		
--	--	--	--	--

PowerPoint

		<p>sobre as rochas e as suas características. Disponível em:</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=dF_Vs3VgbPo</p> <p>(4 minutos)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Diálogo com os alunos sobre aquilo que visualizaram no vídeo: <p>- Qual é a camada da terra que correspondem ao chão que pisamos?</p> <p>- Onde podemos encontrar as rochas?</p> <p>- Que tipos de rochas existem?</p> <p>(5 minutos)</p>	<p>Quadro interativo Youtube</p>	
--	--	---	----------------------------------	--

		<ul style="list-style-type: none"> • Distribuição de um cartão informativo, para os alunos colarem no caderno, que contém as informadas que foram discutidas oralmente em turma. (Anexo 3) <p>(5 minutos)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Preparação para a realização de um trabalho de grupo sobre os diferentes tipos de rochas. <p>Este trabalho foi previamente preparado na semana antes, uma vez que a docente formou e distribuiu pelos 6 grupos de 4 e 3 elementos os diferentes tipos de rochas e entregou aos alunos guiões</p>	<p>Cartão informativo (Anexo 3)</p> <p>Guiões de pesquisa (Anexo 4)</p> <p>Cartolinas</p> <p>Tesouras</p> <p>Canetas</p> <p>Material de colorir</p> <p>Cola</p>	
--	--	--	---	--

		<p>de pesquisa por grupos de modo a que os alunos pudessem pesquisar em casa e trazer para aula informações sobre a rocha do seu grupo e imagens da mesma. No entanto, a docente também irá trazer imagens e informações caso alguns alunos não tenham possibilidade de pesquisar na internet. (Anexo 4)</p> <p>(5 minutos)</p> <ul style="list-style-type: none">• Realização do trabalho de grupo. Os alunos vão selecionar alguns aspetos da informação que recolheram e irão organizar uma apresentação para os colegas de modo a darem a conhecer a sua rocha.		
--	--	--	--	--

<p>➤ EDUCAÇÃO LITERÁRIA</p> <p>Antecipação de conteúdos</p>		<p>Após este momento todos os cartazes serão expostos na escola. (Uma hora)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Distribuição aos alunos de ficha com as características de todas as rochas que foram pesquisadas, de modo a todos os alunos terem o registo. (Anexo 5) <p>ALMOÇO</p> <p><u>Momento de pré-leitura</u></p>	<p>Ficha (Anexo 5)</p> <p><i>PowerPoint</i></p>	
--	--	--	--	--

<p style="text-align: center;">➤ LEITURA</p> <p>Compreensão do texto: Sentidos do texto: tema, assunto; informação essencial;</p>		<ul style="list-style-type: none"> • Leitura em voz alta pela docente e posteriormente dialogada também em voz alta pelos alunos e pela docente do segundo capítulo da obra <i>A vida mágica da Sementinha</i> da autoria de Alves Redol. (Anexo 6) (20 minutos) <p style="text-align: center;"><u>Esta obra está a ser trabalhada também em Português no 2.º ciclo (articulação vertical).</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Exploração oral do texto através de questões de modo a perceber se os alunos compreenderam o texto e com o objetivo de estabelecer a ligação ao tema de estudo do meio (agricultura, matérias-primas e transformação das 	<p>da autoria de Alves Redol.</p> <p style="text-align: center;"><i>PowerPoint</i> Quadro interativo</p>	
--	--	--	--	--

<p>➤ LEITURA</p> <p>Fluência de leitura: velocidade, precisão e prosódica</p>	<p>- Ler textos com entoação e ritmo adequados</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Projeção do título do capítulo desordenado para que os alunos ordenem e descubram o mesmo. • Recolha, partilha e discussão sobre o capítulo anteriormente lido e das perspetivas do que poderá acontecer neste segundo capítulo. <p style="text-align: center;"><u>Leitura</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Distribuição de um Livreto com o capítulo 2 da obra <i>A vida mágica da Sementinha</i> da autoria de Alves Redol. 	<p>Quadro interativo</p> <p style="text-align: center;"><i>PowerPoint</i> Quadro interativo</p> <p>Livreto com o capítulo 2 da obra <i>A vida mágica da Sementinha</i></p>	
--	--	--	--	--

		<p>mesmas) (10 minutos):</p> <ul style="list-style-type: none">• Realização da compreensão de uma ficha. (Anexo 7) (20 minutos) <p><u>Momento de pós- leitura</u></p> <ul style="list-style-type: none">• Reflexão com os alunos acerca das suas perspetivas iniciais e o que efetivamente aconteceu no segundo capítulo da obra.	<p><i>PowerPoint</i> Quadro interativo Ficha de compreensão</p>	
--	--	---	---	--

Anexo 1 – Mosteiro da Batalha (estilo gótico)



Imagem retirada de: https://www.e-cultura.pt/patrimonio_item/2475 . Data de consulta:05/05/202

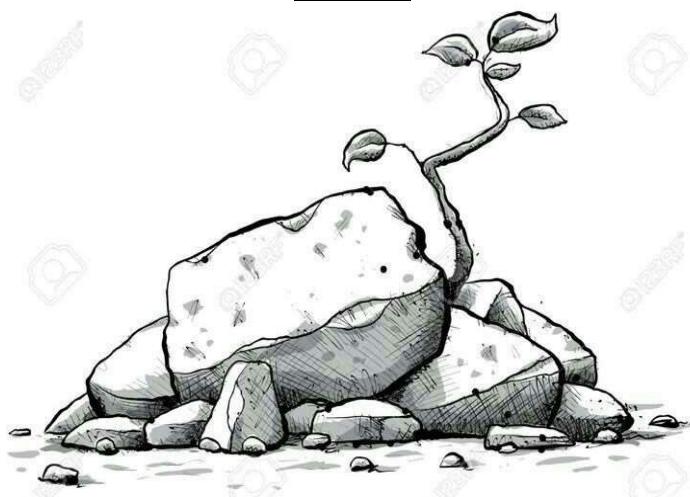
**Anexo 2 – Exposição, apresentação e exposição de diversos tipos de rochas
(granito, mármore, basalto, calcário, ardósia e argila)⁵**



⁵ Estes materiais foram requisitados pela estagiária à instituição da ESE do Porto.

Anexo 3 – Ficha informativa

As rochas



- O chão que pisamos, a que damos o nome de crosta terrestre, é essencialmente constituído por rochas e podemos encontrá-las em: campos, montanhas, deserto, fundo dos rios, lagos e mares.
- As rochas distinguem-se umas das outras pelas suas características como a cor, a dureza e a textura e, por vezes, o cheiro (no caso da argila).

Imagem retirada de : <https://br.pinterest.com/pin/811140582869138517/>. Data de

consulta:06/05/202

Anexo 4 – Guiões de pesquisa
Guião de pesquisa sobre as rochas
Grupo 1 – Argila

Elementos do grupo: _____

Nome: _____

Data: _____

Origem	
Zona onde se encontra	
Características	
Utilização	
Curiosidades	

Guião de pesquisa sobre as rochasGrupo

2 – Basalto

Elementos do grupo: -----

Nome: _____

Data: _____

Origem	
Zona onde se encontra	
Características	
Utilização	
Curiosidades	

Guião de pesquisa sobre as rochas

Grupo 3 – Mármore

Elementos do grupo: _____

Nome: _____

Data: _____

Origem	
Zona onde se encontra	
Características	
Utilização	
Curiosidades	

Guião de pesquisa sobre as rochas Grupo

4 – Ardósia

Elementos do grupo: _____

Nome: _____

Data: _____

Origem	
Zona onde se encontra	
Características	
Utilização	
Curiosidades	

Guião de pesquisa sobre as rochas

Grupo 5 – Calcário

Elementos do grupo: _____

Nome: _____

Data: _____

Origem	
Zona onde se encontra	
Características	
Utilização	
Curiosidades	

Guião de pesquisa sobre as rochas Grupo

6 – Granito

Elementos do grupo: _____

Nome: _____

Data: _____

Origem	
Zona onde se encontra	
Características	
Utilização	
Curiosidades	

Anexo 5- Ficha com as características de todas as rochas

Tipo de Rocha	Características	Utilidade
<p>Granito</p> 	Rocha dura, de cor clara, forrada por pequenos grãos.	Usada na construção de edifícios, esculturas e pavimentos.
<p>Basalto</p> 	Rocha muito dura, de cor negra, formada por grãos finos.	Usada na construção de edifícios e pavimentos.
<p>Calcário</p> 	Rocha pouco dura (deixa-se riscar pela unha), de cor branca e compacta.	Usada na escultura e ornamentos de paredes e pavimentos.
<p>Ardósia</p> 	Rocha pouco dura, de cor cinza ou preta e que se divide em placas.	Usada na escultura e ornamentos de paredes e pavimentos.
<p>Mármore</p> 	Rocha pouco dura e compacta. Apresenta-se em várias cores (rosa, branco, azul, negro)	Usada na escultura e ornamentos de paredes e pavimentos.
<p>Argila</p> 	Rocha mole, fácil de riscar, avermelhada e com cheiro abarrotado.	Usada no fabrico de telhas, tijolas e louças.

Imagens retiradas de:

<http://www.ciencias.seed.pr.gov.br/modules/galeria/detalhe.php?foto=1749&evento=6>

<https://sites.google.com/site/mundodasrochas/rochas-magmaticas/basalto;>

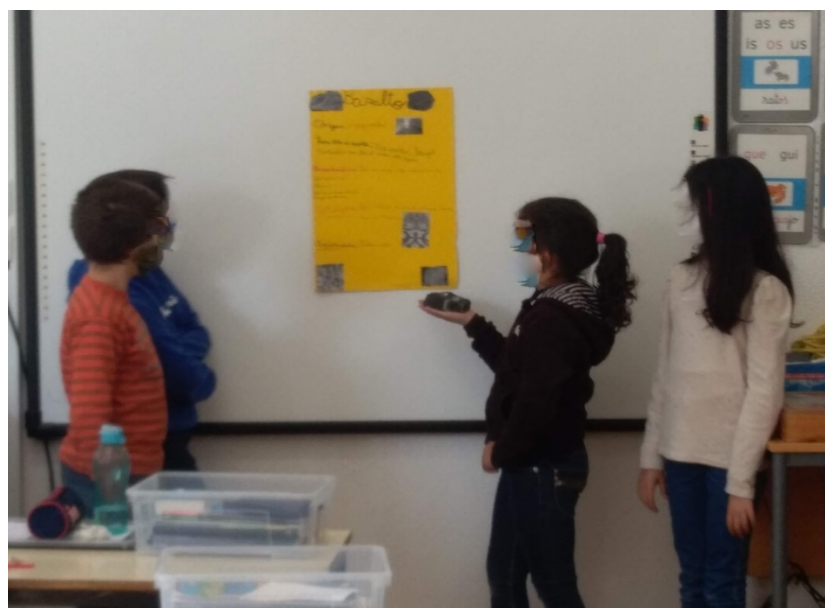
<https://www.istockphoto.com/br/fotos/calc%C3%A1rio;>

[http://www.stone-export.com/Portuguese/slate.htm,](http://www.stone-export.com/Portuguese/slate.htm)

<https://www.cristaisdecurvelo.com.br/pages/MARMORE-%252d-Aprenda-Mais-Sobre-Este-Mineral.html>

e [https://www.infopedia.pt/dicionarios/portugues-estrangeiros/argila.](https://www.infopedia.pt/dicionarios/portugues-estrangeiros/argila)

Fotografias do resultado final dos cartazes (apresentações):



Anexo 6 – Capítulo n.º 2 da obra: *A vida mágica da Sementinha* de Alves Redol.





Capítulo II : O RAPTO DA SEMENTINHA



Os bagos de trigo nem tiveram tempo de ver o que se passara, tão inesperado foi o desaparecimento da Sementinha, que ainda começara aos gritos ao sentir-se levada pelos ares fora. Mas logo pensou que iria viajar de avião por esse mundo além; e calou-se, embora se sentisse entontecida com a vertigem do voo.

O raptor da nossa donzela era um rouxinol vagabundo, que deixara emigrar os companheiros de viagem para as terras da África e da Ásia, ficando por ali como professor de Música dos pássaros sedentários, que não receavam o inverno. E, comolhe faltasse de comer no bosque onde morava, vá de o procurar na leiva do António Seareiro.

A verdade é que ele não sabia por que razão ferrara o bico na Sementinha morena, quando tinha ali outros bagos mais gordos. Só percebia agora que a levava consigo e que já entrara no seu bosque, procurando a sarça onde fizera o ninho, embora fossem boas horas de começar a lição de canto.

“Mas primeiro vou comer este petisquinho!», pensava o Rouxinol vagabundo. E assim que largou a presa em cima da sua cama pôs-se a fitá-la com os olhos grandes e vivos, como se escolhesse por onde deveria começar o banquete.

- Que belo jantar! – disse, todo contente, pondo-se a afiar o bico nos bordos do ninho.

A Sementinha, que até ali estivera deslumbrada com aquela plumagem cinzenta, muito ruiva por cima e amarela por baixo, não conseguiu esconder o receio quando lhe ouviu semelhante desabafo. E, muito sorrateira, de vozita mimalha, vá de lhe perguntar, para o distrair:

- Para que aguças mais o teu bico, já tão agudo?

O Rouxinol sentiu um baque no coração, voltando-se, envergonhado com os seus ruins pensamentos.

- Essa agora !... Não estou a afiar o bico...

- Não sejas mentiroso! – repreendeu a Sementinha. – Não será pra me comeres?

- Bem ! ... Não sei bem... E se fosse?!

-Era uma pena – disse a Sementinha, sem denunciar o medo que sentia. –O



Amarelo de Barba Preta contou-me coisas tão lindas da minha vida! ... Mas paciência!...

O Rouxinol começava a comover-se. Volvia a cabeça, coçava as asas com o bico e saltitava da cama para os bordos do ninho.

- Não gostas de ver as searas pelo verão? – lembrou-se a Sementinha de perguntar.

- Gosto! ... Lá isso gosto!

- Pois é de mim que elas nascem... O músico pôs-se a rir com gosto:

- Não acredito...

- És bem tolo – respondeu a outra. – Sabes pouco do mundo.

- Mas sei cantar. Sou professor de Música...

Ah! – exclamou a Sementinha a sorrir. – É bonita, a música... Eu já ouvi o António Seareiro cantar ao boi Doirado e gostei muito.

- Esse, ao pé de mim, é um burro a zurrar. E riu-se outra vez o Rouxinol.

- Então, canta lá pra eu ouvir, E dou-te a minha palavra de honra, palavrinha, de que se cantares melhor do que ele digo-o a toda a gente.

A Sementinha inventava pretextos para afastar o pássaro daquela ideia de comer, pois não sabia que a sua vozita mimalha já lhe tocara o coração.

- Canta! – insistiu ainda, receosa do silêncio do outro. O Rouxinol fez-se rogado.

- Eu só canto nos teatros ou nas aulas...

- Mas canta só uma vez... – pediu a Sementinha, muito meiga.

Tão meiga que o Rouxinol faminto se comoveu de tal modo com a ternura daquela vozita que logo começou num gorjeio vibrante e suave ao mesmo tempo, já esquecido de que tinha fome.

Foi então que à porta da sua casa, toda graciosa de movimentos, apareceu a cabeça azul escura de Chapim alcoviteiro.

Ó mestre! Ó mestre! ... Olhe que estamos todos à sua espera.

A Sementinha espreitou e viu-lhe o peitilho muito amarelo listrado de preto, enquanto o seu carcereiro, atrapalhado, procurava escondê-la.



- Vai andando, que eu já vou – disse ainda o professor, para arranjar desculpa.
- Olhe que temos hoje ensaio geral – insistiu o Chapim Azul.

Abelhuda, a nossa donzela falou debaixo do corpo quentinho do professor de Música:

- Eu gostava de ir também...

O Rouxinol ficou vermelho dos pés à cabeça.

- Ó mestre! O mestre mudou de cor – disse, todo rebiteso, o Chapim Azul.

E a Sementinha, que conseguira safar a cabeça, espreitou-o e confirmou, pondo-se depois entre os dois pássaros.

- Eu prometo não falar no ensaio – juntou ainda, para os convencer. – Juro-lhes! Logo o Chapim Azul piscou o olho ao Rouxinol, dizendo-lhe que sim, que podia ir.

O pior foi a zaragata que logo surgiu entre os dois pássaros, quando ambos se propuseram levar a Sementinha para a tília onde se fazia o ensaio do coral. Bicada daqui, bicada dali, nem o professor conseguiu impor respeito ao aluno, nem estese atemorizou com as ameaças de lhe porem na cabecita azul um par de orelhas de burro. E foi a Sementinha que os acalmou, lembrando ao Chapim que ele a traria a casa depois do ensaio, mas que desta vez o lugar cabia por direito, ao Rouxinol vagabundo.

Imagem retirada de : <https://www.gratispng.com/baixar/wheat-png,21.html>.

Data de consulta: 06/05/2021



Anexo 7- Ficha de compreensão



Nome:

Data: 12/05/2021

1. Quais são as personagens presentes neste capítulo da obra?

2. Quem foi o raptor da Sementinha? E que planos tinha para ela?

3. Que argumentos utilizou a Sementinha para convencer o raptor a não a comer?

4. Que ocupação tinha o Rouxinol? E quem o veio chamar para o ensaio?

5. O que aconteceu durante o ensaio?



Imagem retirada de: https://br.freepik.com/vetores-premium/pagina-para-colorir-para-passaros-noturnos_1724675.htm ; <https://pt.dreamstime.com/algumas-orelhas-do-trigo-em-um-esbo%C3%A7o-bege-vetor-desenho-da-m%C3%A3o-fundo-image131504635> e <https://www.gratispng.com/baixar/wheat-png,21.html>. Data de consulta: 06/05/2021

APÊNDICE B – PLANIFICAÇÃO DA REGÊNCIA DE 26 DE MAIO DE 2021 NA DISCIPLINA DE PORTUGUÊS NO 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO.

Tema: Atos de tolerância e empatia nas pessoas e no planeta. Sumário: Continuação da abordagem do segundo ato da obra <i>O príncipe Nabo</i> .				Ano/Turma: 5.º ano de escolaridade Data: 26/05/2021 Docente: Inês Massa Cabral	
Motivação: Diálogo com os alunos sobre o que foi abordado na aula anterior.				Conceitos: Texto dramático	
Domínios e Conteúdos	Objetivos de Aprendizagem	Experiências de Aprendizagem/Atividades/Estratégias	Recursos	Avaliação	
		<ul style="list-style-type: none"> Momento de rotina da turma com a escrita do sumário da aula. (5 minutos) 	Quadro interativo <i>PowerPoint</i>	Interesse Motivação Empenho	

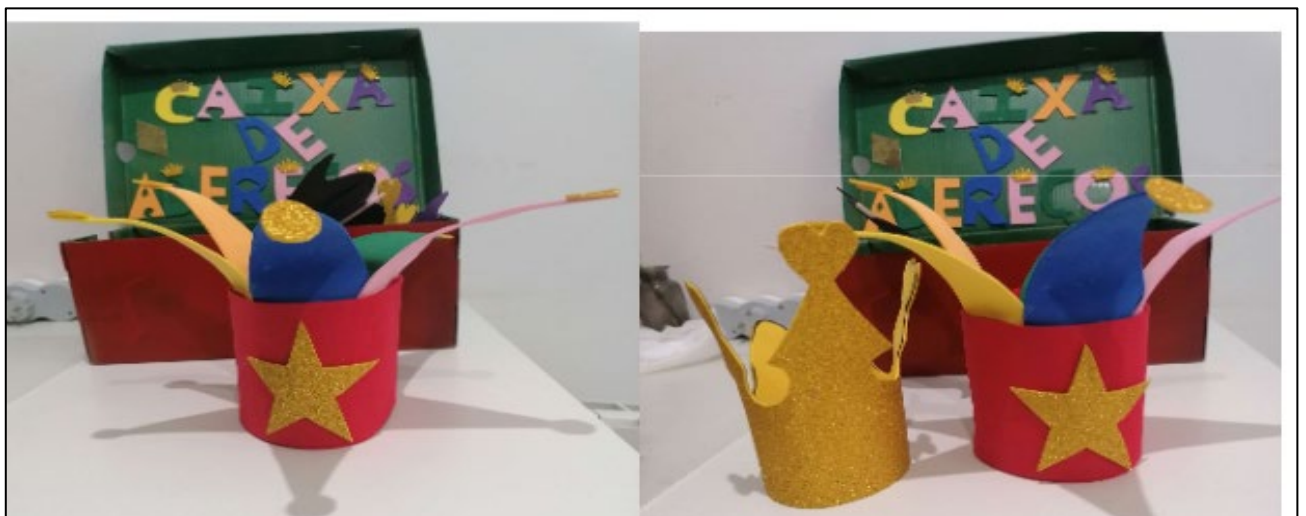
<p style="text-align: center;">LEITURA EDUCAÇÃO LITERÁRIA</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar tema(s), ideias principais e pontos de vista. 	<ul style="list-style-type: none"> • Diálogo com os alunos sobre o que foi abordado na aula de anterior: <p>“Sobre o que é que estivemos a falar na aula anterior e que atividades realizamos?”</p> <p>“Que personagens existiam no texto?”</p> <p>“Qual foi o último acontecimento que lemos?”</p> <p>“O que acham que poderá acontecer?”</p> <p>(5 minutos)</p> <p style="text-align: center;"><u>Momento de pré-leitura</u></p>	<p style="text-align: center;">Quadro interativo <i>PowerPoint</i></p>	<p style="text-align: center;">Participação</p> <p style="text-align: center;">Saber estar e Saber ser</p> <p style="text-align: center;">Qualidade das intervenções</p>
--	---	--	---	---

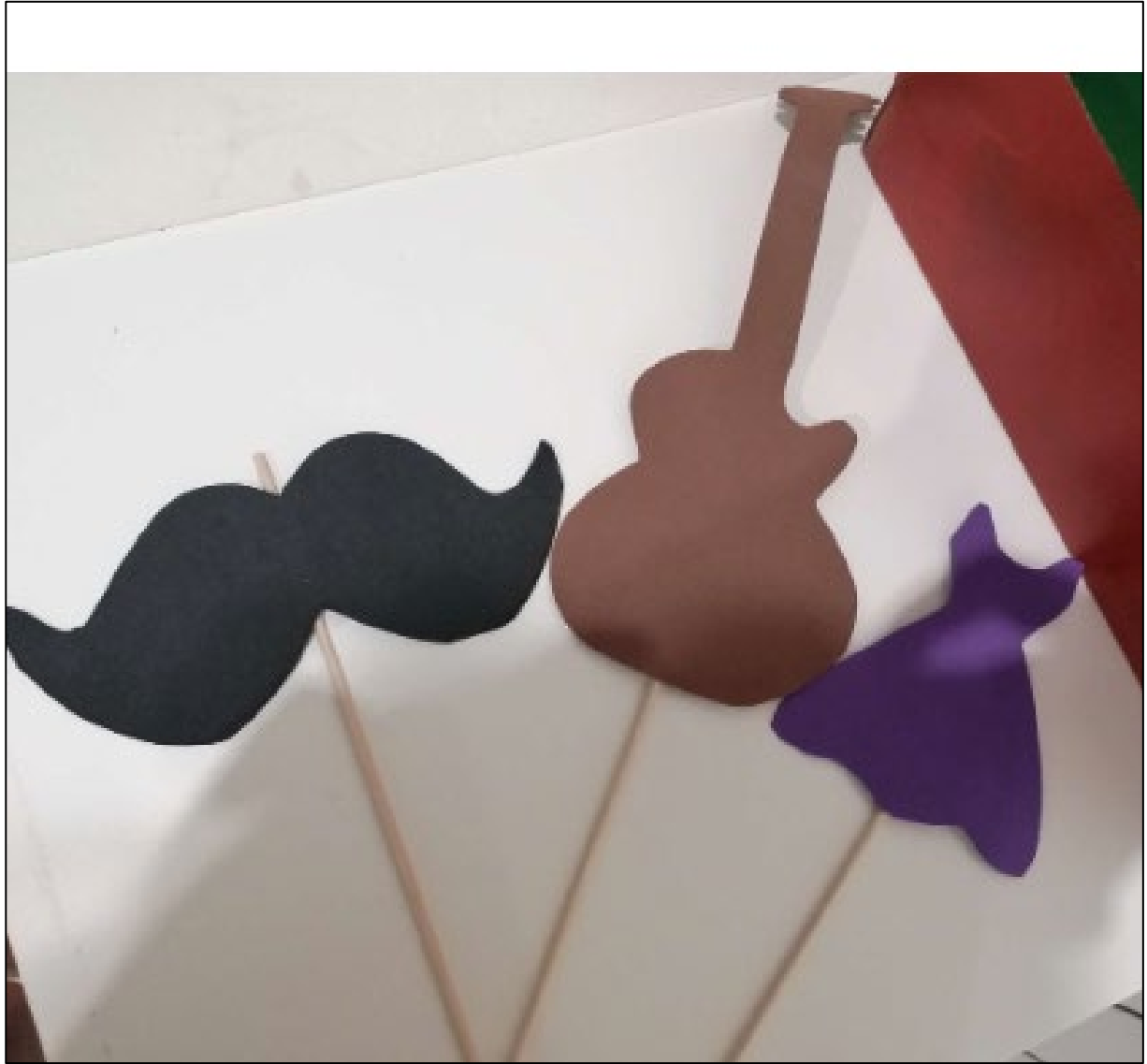
<p>LEITURA EDUCAÇÃO LITERÁRIA</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar tema(s), ideias principais e pontos de vista. 	<ul style="list-style-type: none"> • Antecipação de possíveis acontecimentos ainda no Ato II da obra através de diversos adereços relacionados com as personagens. (Anexo 1) <p>Princesa: Coroa Músico: Viola</p> <p>Nesta aula apenas será abordado metade em falta do segundo ato, ou seja, seis páginas.</p> <p><u>Leitura</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Leitura pela professora e pelo seu par de estágio de um excerto do segundo ato. (Anexo 2). 	<p>Elementos em carolina em eva: Coroa Chapéu de Bobo Viola</p>	
--	---	--	--	--

<p>EDUCAÇÃO LITERÁRIA</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar tema(s), ideias principais e pontos de vista. 	<p>colocam a sua resposta à frase na caixa correspondente. Os restantes alunos preenchem a ficha de compreensão consoante a resposta do colega. (Anexo 3) (10 minutos)</p> <p><u>Momento de pós-leitura</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Preenchimento de um texto lacunar síntese do 2.º ato. (Anexo 4) 	<p>Documento com o texto</p> <p>Caixas de Verdadeiro e Falso</p> <p>Ficha de compreensão do texto</p>	
-------------------------------	---	--	--	--

--	--	--	--	--

Anexo 1- Caixa de adereços





Anexo 2

Ato II – continuação

António: *entregando o tacho à princesa:* Anda, come, É arroz.

A princesa senta-se e põe-se a comer com avidez.

António: *sentando-se também:* A tarde pôs-se bonita.

Princesa: *astigando o arroz:* Está bonita, sim.

António: Temos um verão quente, este ano. **Princesa:**
ainda ocupada a comer: Bastante quente. **António:**

Linda época para casamentos.

Princesa: Suponho que sim. Nós casamos no Inverno.

António: Estava a gelar.

Princesa: Nunca passei tanto frio em toda a minha vida.

António: Até tremias.

Princesa: Não havia fogão em casa.

António: A noiva o príncipe Nabo da Nabolândia tem mais sorte.

Princesa: A noiva do príncipe da Nabolândia? Mas ele vai casar?

António: Vai, sim. Depois de amanhã. Contaram-me na aldeia.

Princesa: Quem é a noiva?

António: Ninguém sabe. Dizem que ele foi para muito longe buscar uma princesa. Que levou seis meses a encontrar uma que lhe agradasse. Afinal, tu também podias ter casado com ele.

Princesa: Podia.

António: Achaste-lhe o queixo muito comprido...

A princesa limita-se a suspirar.

António: E, afinal, arranjaste um marido que também tem um queixo bem vistoso.

Princesa: Mas és um homem bonito, António.

António: Bravo, bravo! A minha mulher acha-me bonito. Por isso mereces um beijo, minha linda. E agora outra novidade.

Princesa: Outra?

António: Ao conversar com a gente da aldeia fiquei a saber que na corte do príncipe austero da Mailândia, isto é, do príncipe da Nabo da Nabolândia, precisam dum ajudante de cozinha durante os preparativos para a festa de casamento, Especialmente para descascar batatas. Pensei "A minha mulher é uma artista a descascar batatas, não deve haver muita gente igual". Então fui ao castelo dizer-lhes isto. E aceitaram.

Princesa: A mim? Para descascar batatas?

António: Olha lá, Beatriz, o castelo não fica longe daqui. Tu consegues tirar uma cascatão fininha como papel. Consta que o príncipe paga bem ao pessoal competente, e o dinheiro fazia-nos jeito, bem sabes. Eu, à noite ia-te buscar e tufazias os possíveis para surripiar uns petiscos para mim. Há já tanto tempo que não como um bocado de boa carne assada! Que me dizes?

Princesa: Precisamente agora tinha começado a habituar-me um pouco aqui. E logo queres que vá trabalhar num outro sítio e, ainda por cima, na cozinha do príncipe Nabo da Nabolândia. Sei lá se serei capaz!

António: És capaz, tenho a certeza. O trabalho não há-de ser tão duro como aqui.

Princesa: Tenho tanto medo, António, tanto medo!

António: Vá, vá! Coragem, princesinha! *Pega na viola e põe-se a tocar e a cantar:*

Havia em tempos, uma donzela,
No Castelo da Abundância
Jovem, afortunada e bela
Era, porém, um poço de arrogância.

Sentada no trono, majestoso,
Toda ela esplendor e travessura,
Desprezava, trocista e vaidosa,
Os príncipes que vinham em sua procura.

A donzela ria e troçava
Sem piedade e sem dó,
Mas o tempo, esse não parava
E deixou-a, por fim, ficar só.

Aqui a princesa entra na canção e os dois cantam juntos:

Sentada no trono, chorava,
Da velha e abandonada que ficou, O
sangue, as lágrimas, tudo gelava,
Em pedra a donzela se transformou.

Há pouco ainda lá se via, No
Castelo da Abundância,
Estátua solitária e fria,
Símbolo da vaidade e da arrogância.

Princesa: Mas eu não me transformei em estátua fria, António.

António: Graças a Deus que não te transformaste em estátua fria, Beatriz.

Escurece. Ouve-se uma música branda.

O pano cai lentamente.

Anexo 3 – Ficha de compreensão

Ficha de compreensão

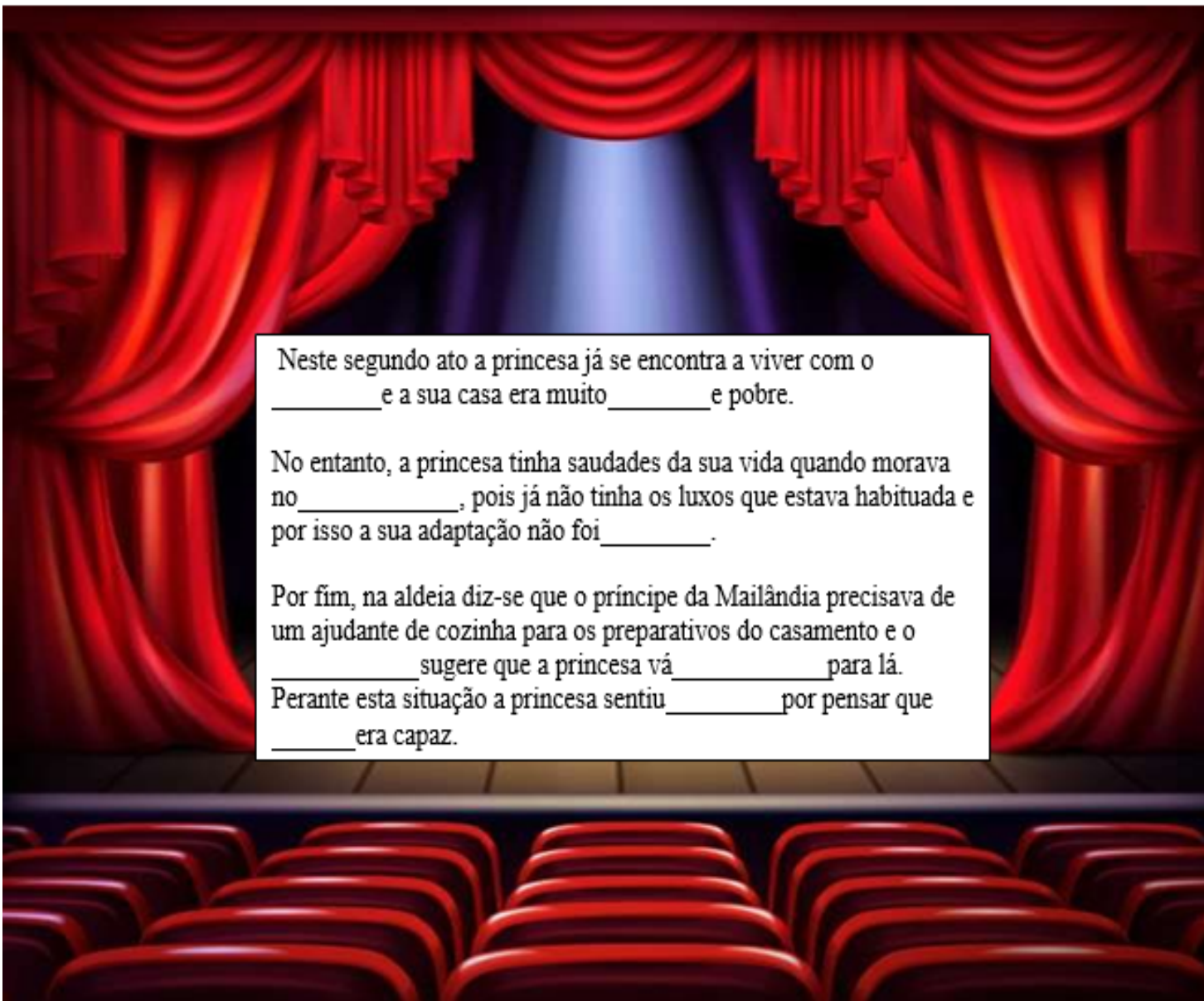
Nome:

Data: 26/005/2021

A. Classifica com Verdadeiro (V) e falso (F) as seguintes afirmações de acordo com o texto.

- 1) O músico e a Princesa casaram no verão
- 2) António ao chegar a casa traz comida à princesa e dá-lhe uma notícia: o príncipe da Mailândia ia-se divorciar.
- 3) A princesa Beatriz considerava o seu marido António bonito.
- 4) Na aldeia diz-se que o príncipe da Mailândia precisava de um ajudante de cozinha para os preparativos do casamento.
- 5) António indica a Beatriz que ele vai trabalhar como ajudante de cozinha na festa de casamento do príncipe da Mailândia.
- 6) O músico tentou motivar a princesa para ir trabalhar para o castelo pois o dinheiro fazia-lhes falta.
- 7) A princesa Beatriz não se achava capaz de ir trabalhar para o castelo do príncipe da Mailândia.

Anexo 4- Resumo do II Ato e material impresso que foi distribuído aos alunos

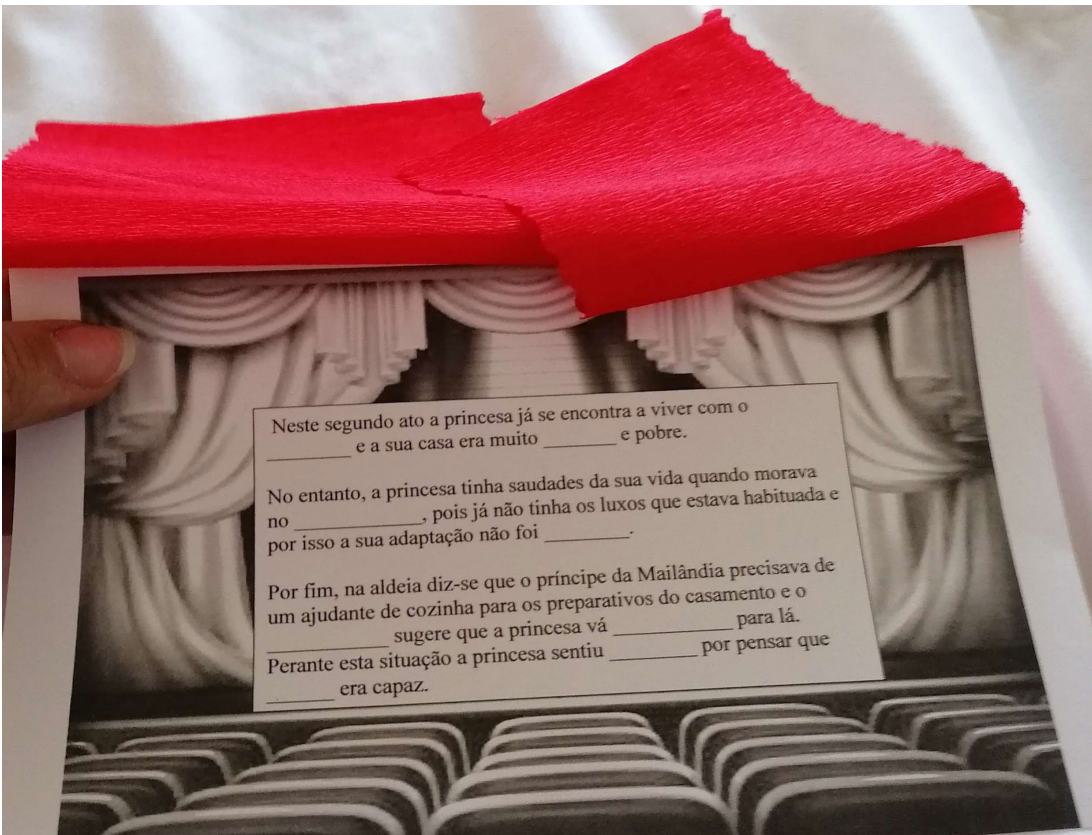
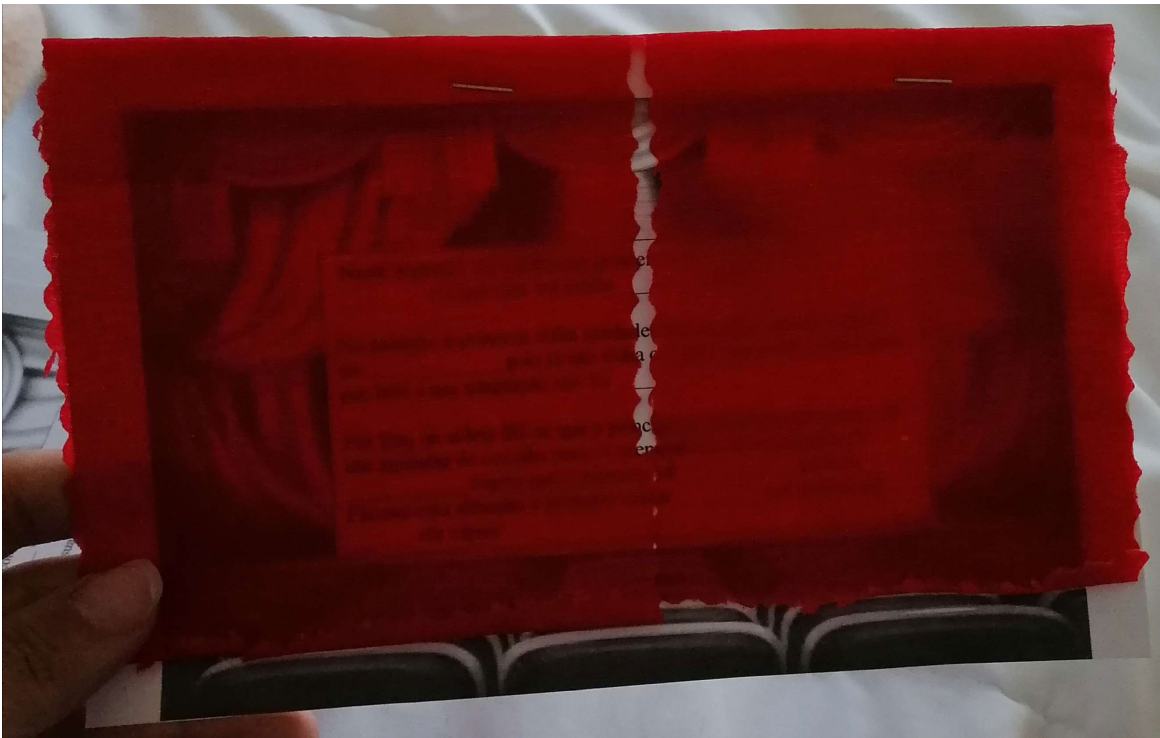


Neste segundo ato a princesa já se encontra a viver com o _____ e a sua casa era muito _____ e pobre.

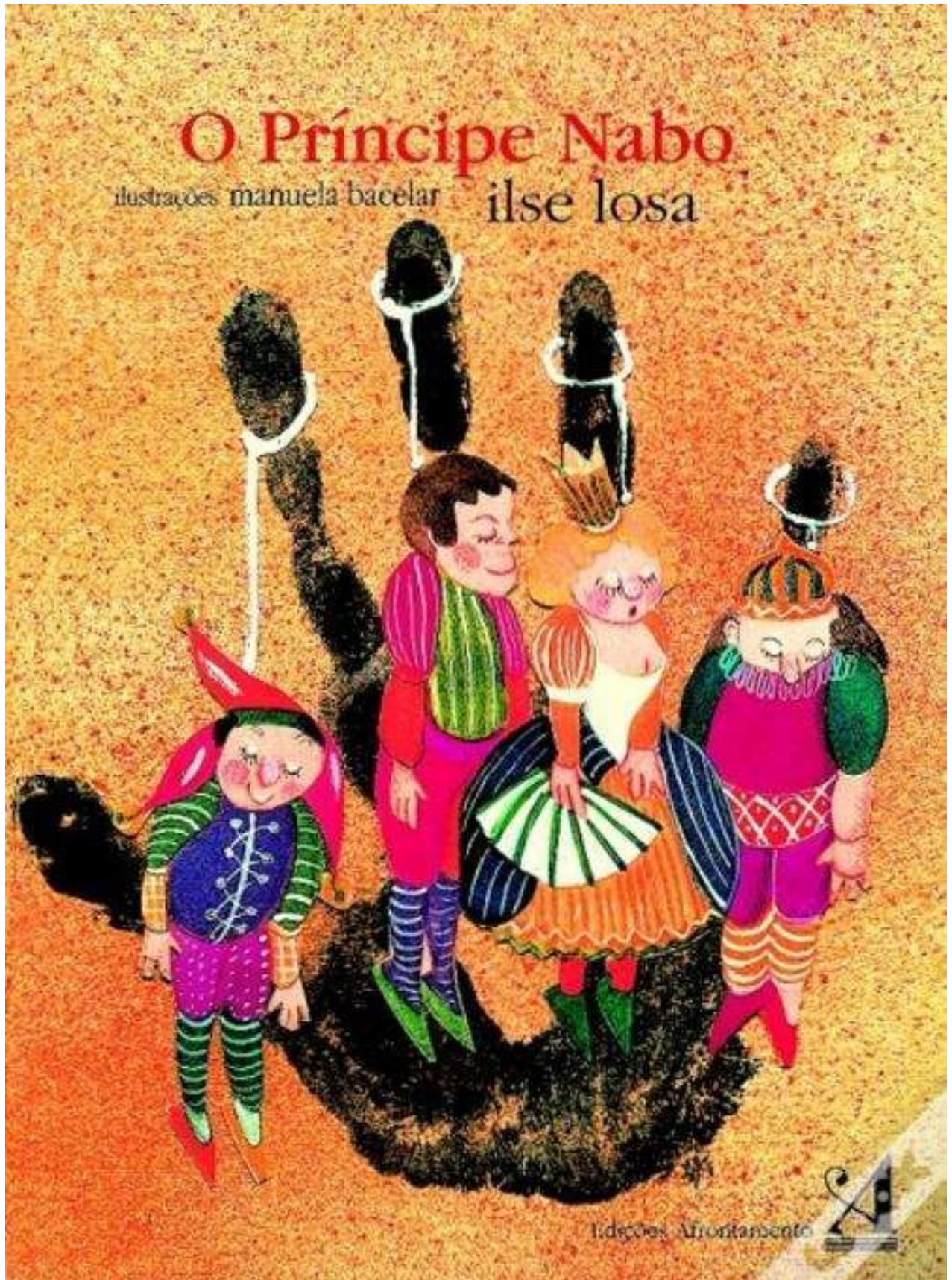
No entanto, a princesa tinha saudades da sua vida quando morava no _____, pois já não tinha os luxos que estava habituada e por isso a sua adaptação não foi _____.

Por fim, na aldeia diz-se que o príncipe da Mailândia precisava de um ajudante de cozinha para os preparativos do casamento e o _____ sugere que a princesa vá _____ para lá.

Perante esta situação a princesa sentiu _____ por pensar que _____ era capaz.



Anexo 4- II Ato completo (distribuído aos alunos)



IIATO

Passou-se meio ano desde que o António levou, do Castelo da Abundância, a princesa Beatriz para a sua casa. Vemos agora a princesa sentada em frente duma casinha pobre. Traz o vestido com que saiu da corte do pai, mas já não tem o mesmo aspeto impecável. Por cima, usa avental grosseiro. Está a descascar batatas, que tira dum cesto, no chão. As cascas, fá-las cair numa tigela sobre os joelhos e as batatas descascadas deita-as para um alguidar. Ao lado, um molho de vimes e um cesto já meiofeito. Mais um banquinho debaixo da janela e, logo pegada à casa, uma coelheira diante da qual se vê um molho de couves.

Princesa: Ai de mim! As minhas mãos estragadas e escuras. E tinha eu orgulho de ter umas mãos macias e brancas, com unhas pintadas da cor das cerejas. Nunca julguei que a vida dos pobres fosse tão dura. Dizia-me a minha Mademoiselle, a Marquesa de Fanfaronnade, que a gente sem fortuna e sem castelo vivia muitomais feliz do que nós, por não ter responsabilidades. Mas, afinal, ela não sabiada vida dos pobres, nem de como é desagradável isto de uma pessoa ter que se levantar logo de madrugada e tratar de cozinhar um caldo, fazer as camas, arrumar a casa, lavar a roupa, limpar a coelheira, correr para o mercado e ir a mais barato para depois nem apetece comer, descascar batatas, acender o lume até enraçar cestos para ganhar dinheiro. É assim que passo agora os meus dias e não tenho tempo para descansar. Estou a ficar feia, não posso comprar cremes para a pele nem champô para lavar o cabelo. E desde que aqui estou ainda não tive um único vestido novo. Ai de mim! Podia andar com ricos trajese de veludo e seda, comer petisco e passear com a Mademoiselle no Rolls Royce confortável. *Suspira e depois levanta-se, vai para a coelheira, espreita para dentro e atira umas folhas de couve aos coelhos.*

Comam bichinhos

De novo para o público

Ao menos os coelhinhos têm boa vida, todo o dia a brincarem uns com os outros.

Torna a sentar-se e a descascar batatas. Suspira fundo.

Fui muito castigada podem crer!

Surge o músico António, com a viola a tiracolo.

António: Não sei qual de nós foi mais castigado, príncipezinha. Cá chego eu, fatigado de tanto andar a entreter gente com as minhas cantigas para ganhar uns cobres e a minha mulher nem sequer acabou de descascar as batatas. *Espreita para dentro de casa.* Nem uma panela ao lume. *Levanta o cesto meio entrançado.* E o cesto ainda em meio. Que falta de habilidade! No que eu me meti. O rei pregou-me uma boa partida, não há dúvida. E estava convencido de me prestar um grande serviço ao dar-me a filha por mulher! Fez de mim um príncipe consorte sem castelo nem lacaios, a viver com uma mulher que nunca tinha visto uma viela, nem a casa dum pobre. *Para a princesa:*

Mostra lá as cascas! Ela estende-lhe a tigela e ele vira uma casca para a luz. Vá lá, vá lá! Fininha como papel. *Espreita para dentro do alguidar.* E tiraste também os olhos, sim senhora! Quem sabe? Talvez ainda venhas a ser alguém, qualquer dia!

Princesa: António, tens que ter um pouco de paciência comigo! Bem sabes que na corte eram os criados que preparavam a comida e limpavam o castelo. E nunca precisei de ganhar dinheiro.

António: *(dá uma grande gargalhada)* : Ora vê lá! Os criados preparavam a comida e limpavam o castelo. Pelos vistos querias que te arranjasse também um regimento de pessoal para fazer o serviço, aqui na nossa cabana. Uma criadinha para descascar as batatas, um cozinheiro para deitá-las ao lume.... Um lacaios de libré para dar de comer aos coelhos e uma criada de quarto para te pentear e para te cortar as unhas dos pés... E talvez ainda uma Mademoiselle Fanfaronnade para te ensinar boas maneiras e fazer pouco dos teus semelhantes... Era mesmo próprio para a mulher do António músico, não era?

Princesa *(começa a chorar)* : Ah, bom António, não te zangues. Que mais queres que eu faça? Não me verguei já bastante nestes últimos meses? Não tenho aprendido uma série de trabalhos que não sabia sequer que existiam? Que não sou boa aluna, bem sei, tem-me custado a habituar a esta vida de pobre mulher, sem lindos vestidos, a andar pelos caminhos a pé e não de automóvel.

Antônio (*dá uma gargalhada*): Ah, não adianta nada: nem vestidos, em Rolls Royce. Tenho fome e não há comida na panela. É o que importa neste momento. Vamos ao trabalho.

Ele vai ajudá-la. Depois põe-se a tocar viola e a cantar:

Havia em tempos, uma donzela, No
Castelo da Abundância Jovem,
afortunada e bela
Era, porém, um poço de arrogância.

Sentada no trono, majestoso, Toda ela
esplendor e travessura, Desprezava,
trocista e vaidosa,
Os príncipes que vinham em sua procura.

Princesa (*interrompe-o*): Oh! Essa canção não! É tão feia!

Príncipe (*zangado*): Achas feia? Ao teu pai agradou bastante. Pagou um alto preço por ela. Mas estou farto de discussões! Vou à aldeia comer qualquer coisa num tasco. Vê lá se vais trabalhando, entretanto! Há um cesto por acabar, não te esqueças princesa Beatriz do Castelo da Abundância. O dinheiro que ganhamos é pouco. *Sai.*

A princesa segue-o com os olhos, desesperada. Depois põe-se a entrançar, mas vê-se bem que ainda não se entende com esta arte.

Princesa: Lá vai ele e deixa-me ficar sozinha, só por eu ter dito que achava a canção feia. Porque não havia de a achar feia, se conta a minha história e se essa história acaba mal? Não me hei-de transformar em pedra fria, nem quero ser um símbolo de arrogância e de vaidade. Se ele não fosse tão impaciente, já tinha visto quanto me modifiquei. Mas, pela mais pequena coisa, ofende-se e deixa-me ficar.

Entra um grupo: uma rapatiga, um rapaz e um bobo. Pelos balões que trazem na mão e pelas flores farridas de papel, espetadas nas lapelas do rapaz e do bobo, vê-se que vêm de uma romaria.

A rapariga: Esta casinha de quem é?

O rapaz: Do músico António. Alugou-a há uns meses e trouxe para cá aquela lindeza. *Aponta para a princesa. Todos olham para ela, que está desesperadamente a entrançar o cesto.*

A rapariga: Ai coitada, não sei quem lhe vai comprar aquele cesto, da maneira como ela o entrança.

O Bobo, trocista: Trabalho rápido e perfeito como o das máquinas mais modernas, a motor.

Ri e aproximam-se mais da princesa. O bobo espreita, cheio de curiosidade, para dentro da coleheira.

O Bobo: Lindos coelhinhos! Deixa ver se tenho uma cenoura. *Remexe nos bolsos, muito fundos, e tira uma cenoura enorme para fora. Arira-a para a coleheira: Bom apetite meus senhores! Depois põe-se no banco debaixo da janela e espreita para dentro de casa.*

A rapariga para a princesa: Como te chamas?

Princesa: Beatriz.

O rapaz, trocista: Lindo nome.

A rapariga: De onde vieste?

Princesa: De longe. Da terra do rei do Castelo da Abundância.

O Bobo virando-se no banco: Mas a abundância, com certeza, era para ele e não para as senhoras que se chamam Beatriz, embora seja um lindo nome. *Volta a espreitar para dentro de casa.*

A rapariga: E lá na tua terra não aprendeste a entrançar cestos?

Princesa: Não, não aprendi.

O Bobo virando-se: Querem ver que ela frequentou a Universidade?

O rapaz: O que é que aprendeste então na tua terra?

Princesa: A falar francês, a tocar piano e a pintar flores.

O Bobo dá um pulo do banco. Os três desatam numa grande gargalhada. O Bobo até se rebola no chão, de tão divertido.

O rapaz, para o público: Ouviram? Mas ouviram bem? Ela sabe falar francês e tocar piano e pintar flores, É uma senhora fina que casou com um senhor músico, também fino. Veio duma terra lá muito longe onde governa um rei, no Castelo da Abundância e as pessoas ganham a vida a falar francês, a tocar piano e a pintar flores.

O Bobo, fazendo grandes vénias diante da princesa; Madame, estimada Madame. “Oui, oui! Mais non, mais non! Bonjour, bon soir, au revoir!”. Então como vai o trabalhinho? Este cesto será para o rei do Castelo da Abundância? Para ele levar o lanche ao piquenique? Tenho a certeza de que a Madame trabalha para a corte, não é verdade? Com tanto jeito e tanta arte, o rei não há-de desprezar os seus serviços!

A rapariga: Anda, fala um bocadinho francês, para a gente ouvir.

Princesa, *desesperada:* Que querem de mim? Porque é que não me deixam em paz? Fiz-lhes algum mal?

O Bobo: “Mais non, Madame, mais non”. Mas onde está o seu piano? Não o vi lá dentro, Claro, Madame tem uma casa cheia de luxo: candeeiros em cristal, cadeirões de couro e colchas de seda. Falta só o piano. Talvez não caiba lá dentro e Madame trá-lo às costas. Deixa ver. *Vai buscar o banco, sobe e examina as costas da princesa. Esta levanta-se aterrorizada, e corre para afrente. Então os três põem-se a dançar à volta dela ao som duma música e cantam:*

Fala francês,

Monsieur, Madame,

Pinta florinhas com perícia.

Toca piano:

Tim, tum, tam-taram

Ora vejam a donzela, que delícia.

Oui Monsieur, no Madame,

Bojour, bon soir,

Au revoir.

Tim, tum, tam-taram.

Em seguida o bobo executa, sozinho, uma dança cómica e os dois companheiros marcam o ritmo com as mãos. A princesa fica parada, com ar de quem não sabe o que fazer.

O músico António volta trazendo na mão um tachozinho e a princesa, ao vê-lo precipita-se para ele como quem procura amparo. Entretanto o bobo acaba adança.

António, para a princesa: Então, arranjaste amigos?

A rapariga: Ela diz que fala francês e que toca piano e que pinta flores.

O rapaz: E que vem de longe, duma terra onde se aprendem estas coisas.

O Bobo: E entrança cestos com a perfeição de uma máquina a motor. A gente bem viu. São para o rei do Castelo da Abundância, que não tem cestos para os piqueniques. É uma senhora distinta, uma Madame “Oui Monsieur”

António: Fazem mal a troçar dela. É uma criatura digna de compaixão. E agora tratai da vossa vida e ide para casa . Está a ficar escuro.

Os três (fazem uma vénia rasgada): Boa noite, Madame, boa noire, Monsieur.

O Bobo, ao sair: “Bonne nuit! Au revoir”!

Ainda se ouvem as gargalhadas dos três ao longe, depois tudo fica calmo.

António, entregando o tacho à princesa: Anda, come, É arroz.

A princesa senta-se e põe-se a comer com avidez.

António, sentando-se também: A tarde pôs-se bonita.

Princesa, mastigando o arroz: Está bonita, sim.

António: Temos um verão quente, este ano. **Princesa:**

ainda ocupada a comer: Bastante quente. **António:**

Linda época para casamentos.

Princesa: Suponho que sim. Nós casamos no Inverno.

António: Estava a gelar.

Princesa: Nunca passei tanto frio em toda a minha vida.

António: Até tremias.

Princesa: Não havia fogão em casa.

António: A noiva do príncipe Nabo da Nabolândia tem mais sorte.

Princesa: A noiva do príncipe da Nabolândia? Mas ele vai casar?

António: Vai, sim. Depois de amanhã. Contaram-me na aldeia.

Princesa: Quem é a noiva?

António: Ninguém sabe. Dizem que ele foi para muito longe buscar uma princesa. Que levou seis meses a encontrar uma que lhe agradasse. Afinal, tu também podiaster casado com ele.

Princesa: Podia.

António: Achaste-lhe o queixo muito comprido...

A princesa limita-se a suspirar.

António: E, afinal, arranjaste um marido que também tem um queixo bem vistoso.

Princesa: Mas és um homem bonito, António.

António: Bravo, bravo! A minha mulher acha-me bonito. Por isso mereces um beijo, minha linda. E agora outra novidade.

Princesa: Outra?

António: Ao conversar com a gente da aldeia fiquei a saber que na corte do príncipe austero da Mailândia, isto é, do príncipe da Nabo da Nabolândia, precisam duma ajudante de cozinha durante os preparativos para a festa de casamento, Especialmente para descascar batatas. Pensei “A minha mulher é uma artista a

descascar batatas, não deve haver muita gente igual”. Então fui ao castelo e fiz-lhes isto. E aceitaram.

Princesa: A mim? Para descascar batatas?

António: Olha lá, Beatriz, o castelo não fica longe daqui. Tu consegues tirar uma casca tão fininha como papel. Consta que o príncipe paga bem ao pessoal competente, e o dinheiro fazia-nos jeito, bem sabes. Eu, à noite ia-te buscar e tu fazias os possíveis para surripiar uns petiscos para mim. Há já tanto tempo que não como um bocado de boa carne assada! Que me dizes?

Princesa: Precisamente agora tinha começado a habituar-me um pouco aqui. E logo queres que vá trabalhar num outro sítio e, ainda por cima, na cozinha do príncipe Nabo da Nabolândia. Sei lá se serei capaz!

António: És capaz, tenho a certeza. O trabalho não há-de ser tão duro como aqui.

Princesa: Tenho tanto medo, António, tanto medo!

António: Vá, vá! Coragem, princezinha! *Pega na viola e põe-se a tocar e a cantar:*

Havia em tempos, uma donzela, No
Castelo da Abundância Jovem,
afortunada e bela
Era, porém, um poço de arrogância.

Sentada no trono, majestoso, Toda ela
esplendor e travessura, Desprezava,
trocista e vaidosa,
Os príncipes que vinham em sua procura.

A donzela ria e troçava Sem
piedade e sem dó,
Mas o tempo, esse não parava

E deixou-a, por fim, ficar só.

Aqui a princesa entra na canção e os dois cantam juntos:

Sentada no trono, chorava,
Da velha e abandonada que ficou, O sangue,
as lágrimas, tudo gelava, Em pedra a donzela
se transformou.

Há pouco ainda lá se via, No Castelo
da Abundância, Estátua solitária e
fria,
Símbolo da vaidade e da arrogância.

Princesa: Mas e não me transformei em estátua fria, António.

António: Graças a Deus que não te transformaste em estátua fria, Beatriz.

Escurece. Ouve-se uma música branda. O pano

cai lentamente.

APÊNDICE C – PLANIFICAÇÃO DA REGÊNCIA DE 26 DE ABRIL DE 2021 NA DISCIPLINA DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL NO 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO.

Tema: Os recursos naturais e as atividades económicas.	Ano/Turma: 5.º ano
Sumário: Os recursos naturais e as atividades económicas nos séculos XIII E XIV.	Data: 26/04/2021
	Docente: Inês Massa Cabral

Motivação: Apresentação de diversas iluminuras (fontes iconográficas) que ilustram as principais atividades económicas dos séculos XIII e XIV

	Conceitos: Atividades económicas Recursos Naturais
--	---

Conteúdos/ Aprendizagens Essenciais	Objetivos de Aprendizagem	Experiências de Aprendizagem/Atividades/Estratégias	Recursos	Avaliação
PORTUGAL DO SÉCULO XIII AO SÉCULO XVII ➤ Portugal no século XIII	<ul style="list-style-type: none"> Relacionar os recursos naturais e humanos com a as atividades económicas. 	<ul style="list-style-type: none"> Momento de rotina da turma com a escrita do sumário da aula. (5 minutos) Apresentação de diversas iluminuras (fontes iconográficas) que ilustram as principais atividades económicas dos séculos XIII e XIV (nesta aula apenas serão 	Quadro interativo <i>PowerPoint</i> Iluminuras relacionadas com ilustram as principais	Interesse Motivação Empenho Participação

		<p>abordadas em profundidade a agricultura, a pecuária, a pesca e a salicultura uma vez que no dia seguinte irão ser apresentadas as atividades económicas do artesanato e do comércio) (Anexo 1) (5 minutos)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Diálogo com os alunos de forma a identificar que atividades económicas, materiais, instrumentos e tarefas estão representadas nas fontes iconográficas. (Anexo 1) (5 minutos): <p>“Que atividades económicas estão representadas nestas imagens?”</p> <p>“Ao olharmos para as imagens conseguimos identificar que materiais, instrumentos e tarefas eram utilizadas nestas atividades? Quais?”</p>	<p>atividades económicas dos séculos XIII e XIV</p>	<p>Saber estar e Saber ser</p> <p>Qualidade das intervenções</p> <ul style="list-style-type: none"> • A avaliação será por meio da observação da docente do comportamento dos alunos e do respeito dos mesmos com os colegas. Para também avaliar o interesse e o empenho dos alunos ao perceber se estes demonstram vontade de participar e se realizam as tarefas propostas com empenho.
--	--	---	--	---

		<ul style="list-style-type: none">• Preparação para a visualização de um vídeo sobre as atividades económicas e as dificuldades da população nos séculos XIII E XIV. (2 minutos) <p>“Ao visualizarem o vídeo atente em 3 aspetos: quais as atividades económicas, quais os recursos naturais extraídos de cada uma e quais as dificuldades da população nos séculos XIII e XIV. (7 minutos)</p> <ul style="list-style-type: none">• Visualização de uma parte de um vídeo sobre as atividades económicas e as dificuldades da população nos séculos XIII E XIV. Disponível em: https://app.escolavirtual.pt/lms/playerteacher/externallesso	Vídeo da Escola Virtual	
--	--	--	--------------------------------	--

		<p>n/100920/L/3119?seType=&coId=140453 (1:44 minutos)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Diálogo com os alunos sobre os aspetos que a docente pediu para atentarem. (3 minutos) • Registo do nome atividades num esquema e das dificuldades da população. (Anexo 2) (5 minutos) • Exposição de diferentes recursos naturais alusivos às principais atividades económicas do século XIII e XIV. Identificação e registo no esquema de quais os produtos expostos se relacionam com as diferentes atividades económicas. (Anexo 2) 	<p>Esquema</p> <p>Trigo Maçaroca de milho Lã Vinho Azeite Mel Sal Fruta Legumes</p>	
--	--	---	---	--

		<p>aspectos acerca do tipo de peixe que era pescado e o que eram as póvoas marítimas:</p> <p>“No vídeo que vimos e neste documento também está bem explícito a importância da pesca e da salicultura nesta época. Sabemos que estas atividades cresceram devido à extensa costa e foram muito importantes, principalmente a salicultura uma vez que o sal conservava os alimentos. Devido à extensão da costa surgiram várias póvoas marítimas que deram nome a localidades que ainda hoje existem.</p> <p>- Acham que a pesca e a salicultura tinham relevância enquanto atividades económicas? Porquê?</p> <p>- Conheces alguma localidade que o nome pode-se relacionar com a exploração marítima?</p>		
--	--	---	--	--

Texto lacunar

		<p>(Exemplos:</p> <ul style="list-style-type: none">- Póvoa do Varzim (meio local dos alunos)- São Félix da Marinha (Vila Nova de Gaia) (perto do meio local dos alunos)- São Miguel das Marinhas (Esposende)- Marinha Grande) <p>- Que peixes eram pescados nesta época?</p> <p>- O sal era muito importante porquê? (5 minutos)</p> <ul style="list-style-type: none">• Preenchimento da parte do esquema referente aos tipos de peixe pescados na época e aos locais onde se praticou a atividade económica da salicultura. (Anexo 2)• Realização de um exercício de consolidação, em turma, de		
--	--	--	--	--

		escrita lacunar. (Anexo 4) (5 minutos)		
--	--	--	--	--

Anexos

Anexo 1 – Iluminuras relativas às atividades económicas no século XIII e XIV



Imagem retirada de: <https://www.pinterest.pt/pin/502855114625468943/>
Data de consulta: 21/04/2021



Imagem retirada de: <https://nationalgeographic.pt/historia/1598-a-revolucao-da-tecnica-agricola-medieval>

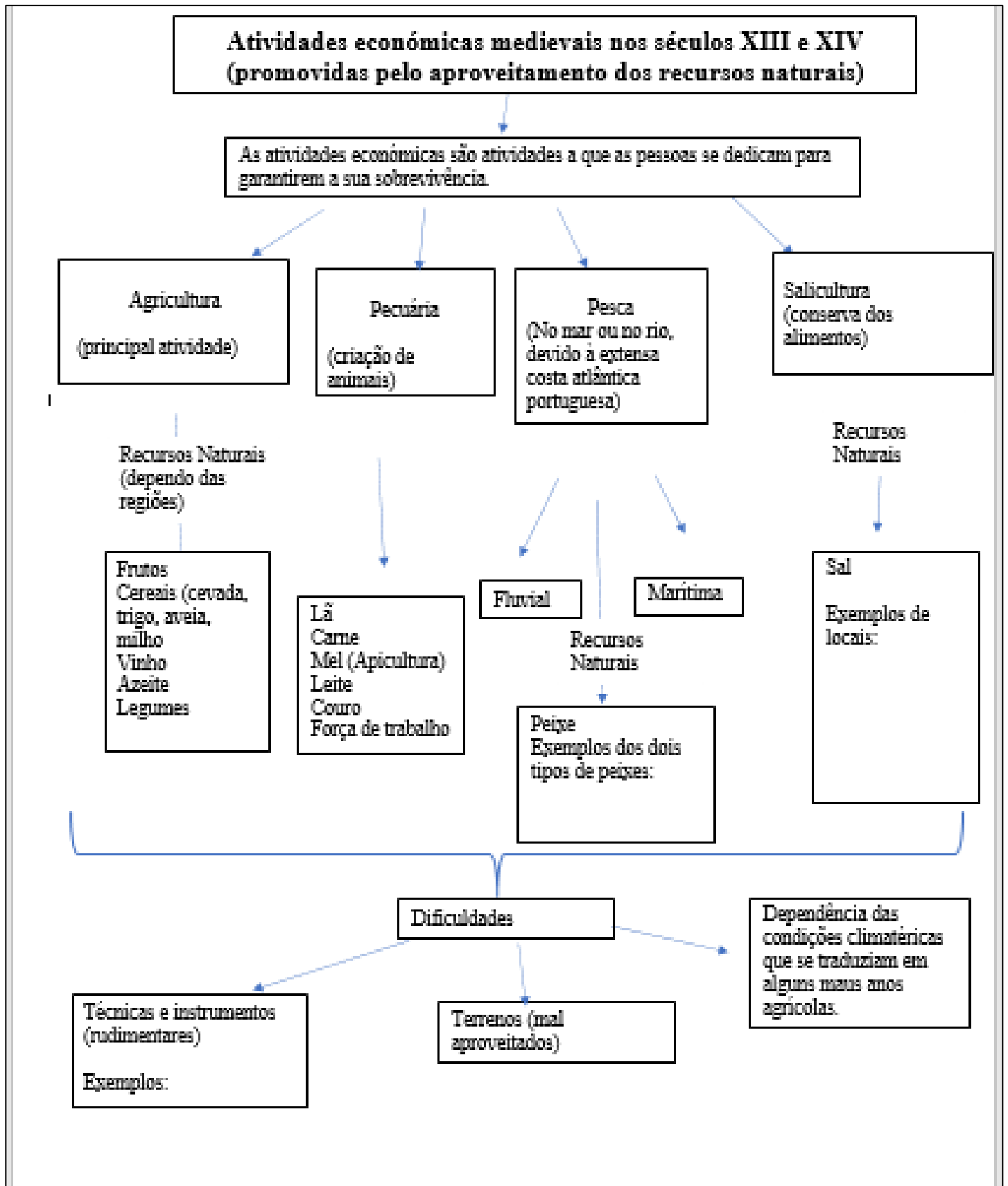
Data de consulta: 21/04/2021



Imagem retirada de: <https://www.pinterest.pt/hernanimatos/medieval-livestock-pecu%C3%A1ria-medieval/>

Data de consulta: 21/04/2021

Anexo 2- Esquema (preenchido)



Anexo 3- Documento acerca da pesca e da salicultura

DOC. 2 A pesca e a salicultura

Pelas águas do Mondego, Vouga, Douro e Leça, pescam-se sáveis, lampreias, trutas, iroses, linguados [...]. E vindo ao mar Oceano nas costas dos reinos de Portugal e Algarve [...] é cousa notável a multidão de pescado¹ [...]. Há que contar com a exportação dos atuns do Algarve para Levante em muitos navios que de Itália os vêm buscar. Os muitos dias de abstinência do calendário católico² [...] exigiam o consumo de peixe [...] e do sal indispensável à sua conservação [...]. O sal português passa a ser uma atração para a navegação da Europa do Noroeste, carente dele [...].

José Mattoso, *História de Portugal*, Seleções do Reader's Digest, 1992

¹ grande quantidade de peixe

² dias em que os católicos não comem carne



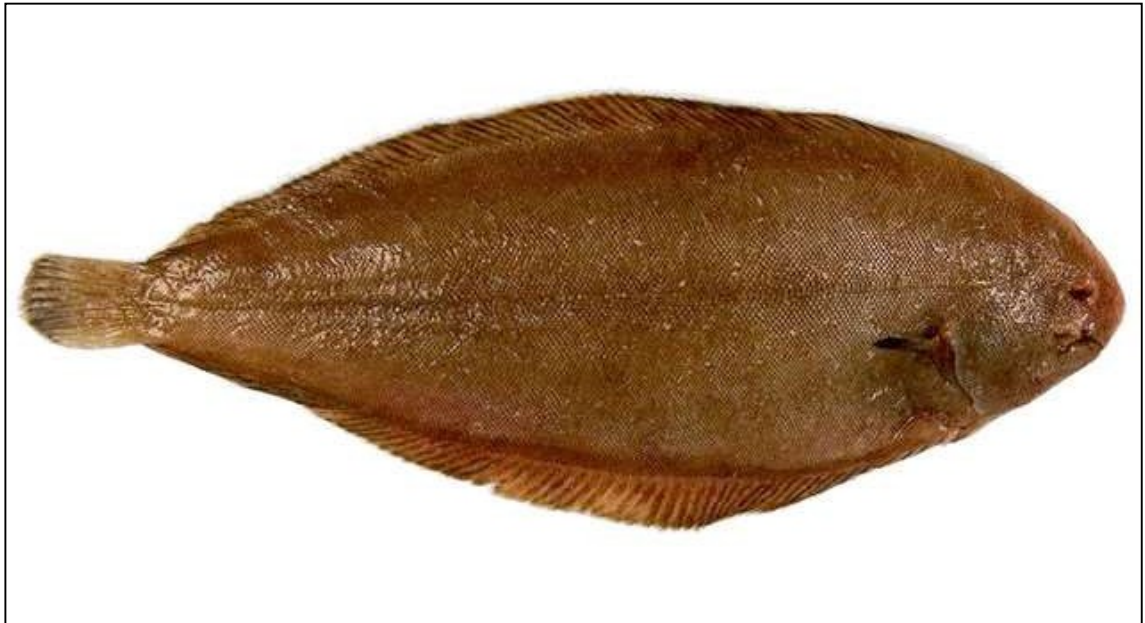
Levante: grande área do Oriente Médio ao sul dos Montes Tauro (Turquia).

Autor do documento: José Mattoso, *História de Portugal*, Seleções do Reader's Digest, 1992

Exemplos de peixe Lampreia mencionado no documento:



Imagem retirada de : <https://www.infoescola.com/peixes/lampreia/>.
Data de consulta: 22/04/2021



Peixe-linguado

Imagem retirada de: <https://www.pesca-pt.com/peixes-mar/linguado>. Data de consulta: 22/04/2021

Anexo 3- Atividade de consolidação (Texto lacunar)

Depois de um período agitado de fixação e povoamento, Portugal teve condições para desenvolver algumas_____.

Durante os séculos XIII e XIV foram-se desenvolvendo algumas atividades económicas como: a _____, a

_____, a _____ e a _____.

A _____ era a principal atividade económica da população. Alguns dos recursos naturais que a população dela retirava eram o azeite, os cereais e os legumes.

A _____ também era uma atividade económica importante pois da criação dos animais provinham produtos como a _____, a _____ e o _____.

A pesca, _____ ou _____, foi uma atividade económica que ganhou muita importância nos séculos XIII e XIV pois Portugal apresentava uma grande _____ e muitos rios. Nos rios pescava-se lampreia e truta e no mar sardinha, atum, entre outros peixes.

A _____ ganhou muito relevo pois a população utilizava o sal para a _____ dos alimentos. Devido à extensão da costa e ao desenvolvimento de atividades como a pesca e a salicultura surgiram várias _____ que deram nome a localidades como: a Póvoa de Varzim, São Félix da Marinha (Vila Nova de Gaia), São Miguel das Marinhas (Esposende) e a Marinha Grande.

Texto lacunar preenchido:

Depois de um período agitado de fixação e povoamento, Portugal teve condições para desenvolver algumas atividades económicas.

Durante os séculos XIII e XIV foram-se desenvolvendo algumas atividades económicas como: a agricultura, a pecuária, a pesca e a salicultura.

A agricultura era a principal atividade económica da população. Alguns dos recursos naturais que a população dela retirava eram o azeite, os cereais e os legumes.

A pecuária também era uma atividade económica importante pois dedicava-se à criação dos animais para a alimentação bem como produtos como o leite

A pesca, fluvial ou marítima, foi uma atividade económica que ganhou muita importância nos séculos XIII e XIV pois Portugal apresentava uma grande costa e muitos rios. Nos rios pescava-se lampreia e truta e no mar sardinha, atum entre outros peixes.

A salicultura, ganhou muito relevo pois a população utilizava o sal para a conserva dos alimentos. Devido à extensão da costa e ao desenvolvimento de atividades como a pesca e a salicultura surgiram várias póvoas marinheiras que deram nome a localidades como: a Póvoa de Varzim, São Félix da Marinha (Vila Nova de Gaia), São Miguel das Marinhas (Esposende) e a Marinha Grande.

APÊNDICE D – ENTREVISTA À PROFESSORA COOPERANTE.

Entrevista para a professora cooperante

Perfil biográfico da docente	
Idade:	49
Formação/habilitações académicas?	Mestrado em relações Históricas Portugal/Brasil/África oriente
Anos de experiência	24/25 anos
Nesta escola em específico há quantos anos?	12 anos

Reflexão sobre a turma

1. Como avalia as atitudes de tolerância, cooperação e empatia entre os alunos desta turma? Porquê?

Não satisfatória, tem haver com a idade. Não existem estas atitudes na presente turma pois revelam pouco respeito, e como são muitos competitivos esquecem-se de alguns valores. Além disso, são muito individualistas e competitivos muito por pressão dos pais em relação às classificações.

2. Dos três tipos de atitudes mencionados, qual perspectiva ser aquele que estes alunos têm mais dificuldades em colocar em prática? Como o justifica?

Penso que seja a cooperação. Os alunos têm uma enorme dificuldade principalmente com alunos que tenham mais dificuldades. Para além disso têm uma postura muito egocêntrica.

Educação cidadã em contexto escolar

3. Considera necessário um trabalho pedagógico associado à educação em valores (nomeadamente, a tolerância, a cooperação e a empatia), na turma? Que eixos considera prioritários? Como o desenvolveria?

Sim, é fundamental nesta turma. O mais urgente é trabalhar os três, a cooperação pois se houver cooperação existe tudo. Acho urgente desenvolver a conexão professor e aluno, desenvolver projetos, dinâmicas de grupo e fazê-los perceber o que é uma turma

4. Como avalia a educação para/em cidadania, na turma? Porquê?

Os alunos desta turma são muitos verdes na ação como cidadãos e muito poucos recetivos à mudança pois ouvem mas na prática não nota grandes alterações.

5. Que atividades ou estratégia destaca, no âmbito da Cidadania e Desenvolvimento, nesta turma? Porquê?

O trabalho interdisciplinaridade nos direitos humanos no 1.º período. Estes projetos em comum têm a finalidade de chegar ao grupo turma e em particular a alguns alunos através de projetos de pares e de grupo

Articulação curricular entre CeD e HGP

6. Dada a sua experiência, quais as potencialidades de articulação entre Cidadania e Desenvolvimento com História e Geografia de Portugal? Por que motivos?

Sim, sem sombra de dúvida. Não podemos separar a HGP da cidadania. Ao trabalhar conceitos atuais estamos a trabalhar os valores. Uma encaixa na outra.

Intervenção pedagógica, em HGP

7. Que eixos considera prioritários, no âmbito da educação para a cidadania, na aula de História e Geografia de Portugal, nesta turma? Como o Justifica?

Três eixos: exigência, conexão aluno- docente e a partilha de valores. Pois são eixos fundamentais para trabalhar a socialização que é essencial.

8. Qual é a importância de comportamentos (dos alunos) de tolerância, cooperação e empatia, na aula de História e Geografia de Portugal? Como o justifica?

Muito importante, através da HGP é possível construir e desenvolver valores cívicos e as atitudes dos alunos, em particular é fundamental nesta turma porque é pouco tolerante e cooperante.

9. Tem intervido de forma planeada para melhorar as competências dos alunos a este nível?
Se sim, de que forma (dê, por favor, exemplos)?

Sim, umas vezes de forma planeada outras de forma natural aproveitando alguns conteúdos programáticos, atividades colaborativas e trabalhos de grupo.

10. Há algum comentário final que gostaria de partilhar ou algum aspeto que considera importante discutir?

Pertinente e importante estar sempre presente a cidadania e a HGP mais do que os conteúdos, como disciplina tem um trabalho acrescido como a compreensão dos valores cívicos. Não só para os alunos, mas também para a comunidade escolar. Cabe a todas as disciplinas .

APÊNDICE E – INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS EM MARÇO E JUNHO DE 2021.

Queridos alunos, estou a desenvolver um projeto de investigação sobre a tolerância, empatia e cooperação nas nossas aulas de História e Geografia de Portugal. Através da vossa colaboração neste questionário gostava de perceber melhor as vossas opiniões e atitudes sobre estes três conceitos: tolerância, empatia e cooperação. Para me ajudarem basta responderem de forma sincera, não existem respostas certas ou erradas. Este questionário é anónimo e por isto ninguém irá saber as tuas respostas.

Obrigada pela vossa colaboração!

Inês Cabral

Sexo: Feminino: ___ Masculino ___

Idade: _____ anos

1) O que é para ti a melhor definição de tolerância?

Não sei o que significa.

Não sei bem o que é a tolerância, mas creio que é importante.

Tolerância é suportar a diferença dos outros

É uma atitude em que se aceitam modos de pensar, de agir e de sentir diferentes dos nossos.

2) Achas que és tolerante com os outros? Se sim, dá dois exemplos de atitudes tuas de tolerância.

3) O que é para ti a melhor definição de cooperação?

Não sei o que significa.

Não sei bem o que é a cooperação, mas creio que é importante para vivermos harmoniosamente.

Ato de colaborar com outras pessoas para a realização de um projeto comum ou para o desenvolvimento de algo

Atitude em que alguém ajuda outra pessoa.

4) Achas que consegues cooperar com os outros? Se sim, dá dois exemplos de atitudes tuas de cooperação.

5) O que é para ti a melhor definição de empatia?

Não sei o que significa.

Não sei bem o que é a empatia, mas creio que é importante, principalmente na sala de aula.

Capacidade de nos colocarmos no lugar dos outros e assim os entendermos.

Sentimento de amizade por outra pessoa

6) Achas que és empático com os outros? Se sim, dá dois exemplos de atitudes tuas de empatia.

7) Consideras-te tolerante com os teus colegas?

Sim Não

De 1 a 4 em que 1 é pouco tolerante e 4 muito tolerante, em que escala te inseres?

1 2 3 4

8) Sentes que existe cooperação entre ti e os teus colegas dentro da sala de aula?

Sim Não

De 1 a 4 em que 1 significa que a cooperação não faz diferença e 4 que a cooperação ajuda muito no bom ambiente em sala de aula, em que escala inseres a tua opinião?

1 2 3 4

9) Sentes que existe empatia entre ti e os teus colegas dentro da sala de aula?

Sim Não

De 1 a 5 em que 1 significa que a empatia não faz diferença e 5 que a empatia ajuda muito no bom ambiente em sala de aula, em que escala inseres a tua opinião?

1 2 3 4

10) Qual das seguintes opções gostas mais, para trabalho em sala de aula?

- Trabalhar individualmente
- Trabalhar em grupo
- Trabalhar em pares
- Trabalhar com toda a turma

11) Quais as dificuldades que sentiste quando trabalhas com outros colegas?

- Partilha das ideias com os colegas
- Compreensão das ideias dos colegas
- Aceitação das minhas ideias pelos colegas
- Aceitação das ideias dos colegas

12) Quando discutimos ideias nas aulas de HGP, e quando as ideias dos meus colegas são muito diferentes das minhas, a minha reação é:

13) Quando vejo na minha turma um colega com dificuldades numa disciplina em que sou bom, a minha reação é:

M

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

Aprender a ser professora e a educar com valores

Inês Massa Cabral

