

M

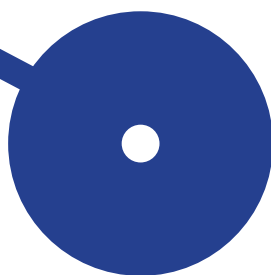
MESTRADO

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 com Eles e para Eles: uma viagem pela Prática de Ensino Supervisionada

Rita da Rosa Pereira

09/2022



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Rita da Rosa Pereira

APRENDER COM ELES E PARA ELES: UMA VIAGEM PELA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

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: Prof.(ª) Doutor(a) Carla Ribeiro

Professores supervisores: Prof.(ª) Doutor(a) Cristina Maia

Prof.(ª) Doutor(a) Inês Oliveira

Prof.(ª) Doutor(a) Paula Flores

Porto, setembro de 2022

Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Rita da Rosa Pereira

**Aprender com Eles e para Eles: uma viagem pela Prática de
Ensino Supervisionada**

Dissertação de Mestrado

**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: Prof.^(a) Doutor(a) Carla Ribeiro

Porto, setembro de 2022

“Eis o meu segredo: só se vê bem com o coração. O essencial é invisível aos olhos. Os homens esqueceram-se dessa verdade, mas tu não a deves esquecer. Tu tornas-te eternamente responsável por aquilo que cativas.” (*O Príncipezinho* de Antoine de Saint-Exupéry)

AGRADECIMENTOS

“Aqueles que passam por nós, não vão sós, não nos deixam sós. Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós.” (*O Príncipezinho* de Antoine de Saint-Exupéry)

Acredito, verdadeiramente, que na vida somos o reflexo dos livros que lemos, das músicas que ouvimos, dos sítios que visitamos e, sobretudo, das pessoas com quem nos cruzamos. Este Relatório é, por isso, também de todas as pessoas que estiveram, de alguma forma, presentes neste processo.

Agradecer aos que nos constroem é o único ato reconhecimento que nos resta quando a presença, o apoio e o amor cobrem todas as outras palavras que podiam ter sido ditas.

Agradeço, por isso, à minha Professora Orientadora que, com toda a paciência e carinho, me acompanhou desde o primeiro dia na ESE até esta etapa. E, assim, não podia deixar de ser Ela a participar na escrita deste que foi o mais desafiante de todos os trabalhos.

Agradeço, por isso, a todos os Professores com que me cruzei ao longo da vida. Fui muito inspirada por aqueles que, dia a dia, me abriram as portas do conhecimento e o fizeram sem esperar nada em troca. Sou professora porque tive muito bons professores, que serão sempre uma referência.

Agradeço, por isso, a todos os meus Alunos, aqueles que acompanhei ao longo deste ano e ao longo do meu percurso como explicadora. Com eles aprendi muito mais do que qualquer livro é capaz de ensinar.

Agradeço, por isso, aos meus Amigos de todas as horas, por todas as conversas, choros, esperanças e sonhos que ouviram e apoiaram. Por sempre terem estado presentes e pela confiança que depositaram nos meus objetivos como se fossem vossos. O vosso amor foi, muitas vezes, combustível para esta escrita.

Agradeço, por isso, à minha Família que nunca me desamparou ao longo destes anos. Agradeço as boleias, as chamadas, a força e orgulho que sempre vi nos vossos olhos. Se pudesse escolher a família, seriam vocês, sempre.

Agradeço, por isso, ao meu Afilhado Daniel e à Sara que, do alto dos seus dois e cinco anos, foram o sorriso por videochamada e os abraços em Portugal, o amor puro e genuíno que tantas vezes foram o alento de que precisava e a energia para fazer mais e melhor.

Agradeço, por isso, aos meus Pais que me pegaram ao colo, com o colo que só os pais têm. Eles que são a causa de ter seguido o meu sonho sem nunca me ser cobrada a viagem, quem alimentou e deu voo a todas as minhas asas. Os que me acompanharam todos os dias e que, mesmo quando tudo falhava, apostavam em mim como quem sabe a chave certa do Euromilhões.

Agradeço, por isso, à minha Avó. Sendo analfabeta, ensinar-lhe a escrever o nome foi a minha primeira tarefa como professora. Na sua simplicidade, sempre estive lá para dar um carinho, uma palavra de aconchego e aquele Amor que só os avós sentem e que não cabe no mundo. Tenho a certeza de que as melhores partes deste Relatório foram feitas ao lado dela.

Agradeço, por isso, aos Anjos que guiaram este caminho e me guiam na vida: aos meus Tios Velhinhos que tinham as melhores histórias, à minha tia Quitéria a quem tantas vezes rezei, ao Doutor Leonel que passou horas comigo a falar de História ao domingo e ao meu Avô, que sempre soube que este dia ia chegar e que acredita mais em mim do que alguma vez acreditarei. Está feito, Avô!

RESUMO ANALÍTICO

O presente relatório denominado “Aprender com Eles e para Eles: uma viagem pela Prática de Ensino Supervisionada” surge no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada integrada no 2.º ano do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico. O seu intuito é descrever, investigar, analisar e refletir criticamente sobre toda a ação pedagógica realizada no decorrer deste ano letivo.

Ao longo do Relatório, toda a ação educativa é entendida de um ponto de vista reflexivo por parte da mestranda que procurou, no percurso da PES, desenvolver um processo de ensino e de aprendizagem contextualizado de acordo com as necessidades e interesses dos alunos.

Apresenta-se ainda o projeto de investigação da mestranda levado a cabo ao longo do ano letivo centrado na História Local como forma de trabalhar as competências históricas basilares dos estudantes, recorrendo à aproximação à Metodologia de Trabalho por Projeto.

Palavras-chave: Prática de Ensino Supervisionada; Reflexão, Investigação; Metodologia de Trabalho por Projeto; História Local.

ABSTRACT

The present report called “Learning with Them and for Them: a journey through the Supervised Teaching Practice” appears within the scope of the Supervised Teaching Practice integrated in the 2nd year of the Master in Teaching of the 1st Cycle and of Portuguese and History and Geography of Portugal in the 2nd Cycle of Basic Education. Its purpose is to describe, investigate, analyze, and critically reflect on all the pedagogical action carried out during this school year.

Through the Report, the entire educational action is understood from a reflective point of view by the Master's student who sought, in the course of the PES, to develop a teaching and learning process contextualized according to the needs and interests of students.

The research project carried out by the Master's student throughout the school year is also presented, focusing on Local History as a way of working on the basic historical skills of students, using the approach to the Project Work Methodology.

Keywords: Supervised Teaching Practice; Reflection, Research; Work Methodology by Project; Local History.

LISTA DE ABREVIATURAS, ACRÓNIMOS E SIGLAS

ACPA – Áreas de Competências no Perfil dos Alunos

ADFA – Associação dos Deficientes das Forças Armadas

AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular

CEB – Ciclo do Ensino Básico

CPCJ – Comissão de Proteção de Crianças e Jovens

DAC – Domínio de Autonomia Curricular

EQAVAT – Quadro de Referência Europeu de Garantia da Qualidade para o Ensino e Formação Profissional

ESE – Escola Superior de Educação

HGP – História e Geografia de Portugal

IEFP – Instituto de Emprego e Formação Profissional

INIDE – Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação

ISMAI – Instituto de Ensino Superior Universitário da Maia

MSAI – Medidas de Suporte à Aprendizagem e Inclusão

MTP – Metodologia de Trabalho por Projeto

NAS – Necessidades Adicionais de Suporte

OAE – Operacionalização das Aprendizagens Essenciais

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

PA – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PAA – Plano Anual de Atividades

PES – Prática de Ensino Supervisionada

PIDE – Polícia Internacional e de Defesa do Estado

RE – Relatório de Estágio

RSI – Rendimento Social de Inserção

SAF – Serviço de Apoio à Família

TEIP - Territórios Educativos de Intervenção Prioritária

TIC – Tecnologias da Informação e da Comunicação

UMAR – União de Mulheres Alternativa e Resposta

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	13
1. ENQUADRAMENTO CURRICULAR E PROFISSIONAL	15
1.1. ENQUADRAMENTO CURRICULAR	15
1.2. ENQUADRAMENTO PROFISSIONAL	16
1.2.1. A ESCOLA NO SÉCULO XXI	17
1.2.2. O PROFESSOR COMO AGENTE DECISIVO DO CURRÍCULO	21
1.2.3. A IMPORTÂNCIA DA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNOS	25
2. CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS DE ENSINO	28
2.1. AGRUPAMENTO DE ESCOLAS	28
2.2. A ESCOLA DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO	31
2.2.1. A TURMA DO 4.º ANO DE ESCOLARIDADE	32
2.3. A ESCOLA DO 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO	34
2.3.1. A TURMA DO 6.º ANO DE ESCOLARIDADE: HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL	35
2.3.2. A TURMA DO 6.º DE ESCOLARIDADE: PORTUGUÊS	36
3. PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA	38
3.1. PRÁTICA EDUCATIVA NO 1.º CEB	39
3.2. PRÁTICA EDUCATIVA NO 2.º CEB	51
3.2.1. PRÁTICA EDUCATIVA EM HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL NO 2.º CEB	52
3.2.2. PRÁTICA EDUCATIVA EM PORTUGUÊS NO 2.º CEB	59
3.3. PROJETOS DINAMIZADOS E OUTRAS ATIVIDADES	67
3.4. REFLEXÃO GLOBAL DA PES	70
4. PROJETO DE INVESTIGAÇÃO “A HISTÓRIA AQUI AO LADO: DO ESTADO NOVO AO 25 DE ABRIL”	76
4.1. MOTIVAÇÃO, RELEVÂNCIA, QUESTÃO DE INVESTIGAÇÃO E OBJETIVOS	76
4.2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO	77
4.2.1. HISTÓRIA LOCAL	78
4.2.2. METODOLOGIA DE TRABALHO POR PROJETO	79
4.2.3. VISITAS DE ESTUDO	84

4.3.	QUESTÕES METODOLÓGICAS: INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS E PARTICIPANTES	86
4.4.	APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS	89
4.4.1.	A COMUNIDADE EDUCATIVA: ENTREVISTAS	89
4.4.2.	OS ALUNOS: INTERVENÇÕES EDUCATIVAS	94
4.4.2.1.	INTERVENÇÕES EM HGP	94
4.4.2.2.	INTERVENÇÃO EM PORTUGUÊS	115
4.4.2.3.	INTERVENÇÃO NO 1.ºCEB	117
4.4.2.4.	A EXPOSIÇÃO	120
4.5.	CONCLUSÕES DO PROJETO	124
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	129
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	135
	DOCUMENTAÇÃO LEGAL E NORMATIVA	146
	APÊNDICES	150
	APÊNDICE I – QUESTIONÁRIO DO PROJETO	150
	APÊNDICE II – ANÁLISE DAS RESPOSTAS AO QUESTIONÁRIO	155
	APÊNDICE III – ENTREVISTAS REALIZADAS A MEMBROS DA COMUNIDADE EDUCATIVA	165
	APÊNDICE IV – ROTEIRO DA VISITA DE ESTUDO	185

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Esquema geral das aulas desenvolvidas em HGP	95
Figura 2: Produção dos alunos – Análise A	108
Figura 3: Produção dos alunos – Análise B	108
Figura 4: Produção dos alunos – Análise C	108
Figura 5: Produção dos alunos – Análise D	108
Figura 6: Produção dos alunos – Análise E	109
Figura 7: Produção dos alunos – Análise F	109
Figura 8: Produção dos alunos – Análise G	109
Figura 9: Desenho de aluno A	112
Figura 10: Desenho de aluno B	112
Figura 11: Desenho de aluno C	112
Figura 12: Esquema-síntese da Exposição	122

INTRODUÇÃO

O presente Relatório de Estágio (RE) foi realizado no âmbito do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º CEB, centrando-se na apresentação e análise da Prática de Ensino Supervisionada (PES) de um ponto de vista reflexivo.

Procura-se que este RE espelhe uma atitude de autoanálise, na medida em que “os professores desempenham um importante papel na produção e estruturação do conhecimento pedagógico porque refletem, de uma forma situada, na e sobre a interação que se gera entre o conhecimento científico (...) e a sua aquisição pelo aluno” (Alarcão, 1996, p. 4). Daí a necessidade de um professor estar constantemente a olhar de uma forma crítica para a sua prática, identificando e refletindo sobre os obstáculos inerentes à mesma, tentando, dessa forma, potenciar a qualidade do ensino e da aprendizagem por parte dos alunos, alicerçada no desenvolvimento de competências relacionadas com diferentes saberes que contribuem para a formação de cidadãos ativos.

O título “Aprender com eles e para eles” relaciona-se precisamente com o facto de o Relatório pretender refletir as aprendizagens que se foram realizando ao longo da PES: aquelas que se concretizaram com os alunos no decorrer da prática e todas as que, ao longo da formação de professora, a mestranda adquiriu, no sentido de aperfeiçoar o seu desempenho enquanto professora para com os alunos, aqueles com quem esteve ao longo do ano letivo e todos aqueles com quem estará ao longo da sua carreira docente.

O Relatório encontra-se organizado em quatro capítulos: *Enquadramento Curricular e Profissional*, *Caracterização dos Contextos de Ensino*, *Prática de Ensino Supervisionada* e *Projeto de Investigação*.

O primeiro capítulo tem como propósito fazer um enquadramento curricular da Prática de Ensino Supervisionada, no âmbito do mestrado frequentado, e um enquadramento profissional de temáticas que a professora em formação considera essenciais na sua prática e que se revelaram particularmente provocadoras de reflexão

no decurso da PES: a Escola no século XXI, o Professor como agente decisivo do currículo e a importância da relação professor-alunos.

Seguidamente, no capítulo da Caracterização dos Contextos de Ensino, dá-se a conhecer as escolas e as turmas com as quais se trabalhou. Este conhecimento foi construído no período inicial da PES, que incluiu quatro semanas de observação, e aprofundado ao longo de todo o ano letivo, em conversas com as professoras cooperantes, com os próprios alunos e também mediante a observação.

O terceiro capítulo é dedicado à reflexão sobre a Prática de Ensino Supervisionada. Optou-se por dividir por níveis educativos e, dentro do 2º ciclo, por áreas disciplinares, dadas as especificidades do trabalho desenvolvido, quer em Português, quer em História e Geografia de Portugal (HGP). Procurou-se ainda refletir sobre as aprendizagens profissionais trazidas pelo trabalho desenvolvido fora da sala de aula, em projetos que se dinamizou ou se ajudou a dinamizar, terminando-se com uma proposta de leitura panorâmica da PES.

Por último, apresenta-se o Projeto de Investigação “A História aqui ao lado: do Estado Novo ao 25 de Abril”, em que se procurou desenvolver as capacidades investigativas em educação, por um lado e, por outro, dar resposta a necessidades que se encontraram no contexto, e em particular na disciplina de HGP, trazendo para mais perto do quotidiano dos alunos a História recente do seu país.

1. ENQUADRAMENTO CURRICULAR E PROFISSIONAL

1.1. ENQUADRAMENTO CURRICULAR

A prática pedagógica é essencial para a obtenção do grau de mestre no curso frequentado. Além de ser legalmente exigida, a PES é um momento “de aprendizagem da mobilização dos conhecimentos, capacidades, competências e atitudes, adquiridas nas outras áreas, na produção, em contexto real, de práticas profissionais adequadas a situações concretas na sala de aula, na escola e na articulação desta com a comunidade” (Decreto-Lei n.º 43/2007, 2007, p.1321).

A PES contribui para o desenvolvimento holístico do aluno e para o início da construção da sua identidade docente, a partir dos seguintes vetores:

- Aplicar conhecimentos científicos, pedagógicos, didáticos e culturais no desenho, desenvolvimento e avaliação de projetos educativos e curriculares.
- Utilizar instrumentos de teorização e questionamento crítico da realidade educacional através de uma abordagem sistémica e autónoma em contexto profissional.
- Construir uma atitude profissional crítico-reflexiva e investigativa que potencialize a tomada de decisão em contextos de incerteza e complexidade da prática docente, através do exercício sistemático de reflexão sobre, em e para ação.
- Divulgar o conhecimento profissional adquirido em e através de pesquisas com a comunidade educacional e outros públicos, com vista à renovação de práticas educativas inclusivas.¹

Importa refletir sobre a estrutura da formação inicial de professores. Desta forma, são dois os ciclos de estudo que asseguram a formação inicial de professores: a licenciatura em Educação Básica e o respetivo mestrado profissionalizante, que depende da área em que o estudante se pretende profissionalizar. A licenciatura tem a duração de três anos, divididos em seis semestres, e tem como objetivo “assegurar a formação de base na área da docência” (Decreto-Lei nº 79/2014, 2014, p.2819). O presente mestrado, por sua vez, com a duração de dois anos, habilita para a docência no 1.º CEB e para as disciplinas de

¹ *Ficha da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada, 2021-2022.* Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto.

Português e de História e Geografia de Portugal no 2.º CEB, existindo desde o ano letivo de 2015/2016.

O grau de mestre é obtido depois da formação acima mencionada, daí resultando, assim, um professor com as competências necessárias para a sua prática educativa, perfil esse que se encontra exposto em diversos documentos estruturantes, dos quais se destaca o Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto.

No Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto define-se o perfil de desempenho comum aos educadores de infância e aos professores dos ensinos básico e secundário em diferentes dimensões: dimensão profissional, social e ética; dimensão de desenvolvimento de ensino e aprendizagem; dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade e, por último, a dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida. Através da leitura do documento mencionado, é possível compreender a necessidade de uma formação inicial que permita trabalhar as dimensões descritas e a visão holística do trabalho docente.

Tendo em conta as dimensões anteriormente referidas, o docente deve seleccionar/promover metodologias que se enquadrem em cada turma, uma vez que cada grupo possui características específicas, quer a nível individual, quer a nível de grupo, sendo necessário usar “estratégias pedagógicas diferenciadas, conducentes ao sucesso e realização de cada aluno no quadro sócio-cultural da diversidade das sociedades e da heterogeneidade dos sujeitos, mobilizando valores, saberes, experiências e outras componentes dos contextos e percursos pessoais, culturais e sociais” (Art. nº4, p. 5571). Para atingir estes objetivos, as aulas devem ser planeadas de acordo com os interesses dos alunos, para que se sintam e façam parte do seu processo de ensino e de aprendizagem.

1.2. ENQUADRAMENTO PROFISSIONAL

Ao longo da Prática de Ensino Supervisionada, a mestrande teve a oportunidade de refletir sobre diferentes temáticas ligadas, não só à lecionação, como também à formação docente e sobre o que é ser “um bom professor”.

Desta forma, selecionaram-se para este subcapítulo temas que foram alvo de uma maior reflexão ao longo da PES e que a professora em formação considera que serão essenciais para a sua prática futura, sendo eles: a Escola no século XXI, o professor como agente decisivo do Currículo e relação professor-aluno.

1.2.1. A ESCOLA NO SÉCULO XXI

Apesar do avanço exponencial, em termos tecnológicos, das últimas duas décadas, apesar das teorias educativas atuais, grande parte delas provenientes da segunda metade do século XX, apesar da necessidade de se educar uma nova geração a que muitos chamam de “nativos digitais”, a verdade é que os espaços educativos ainda são muito devedores de outros tempos: nas formas de avaliação centradas sobretudo nos resultados e focada em testes, na disposição das salas de aula, com os alunos de costas uns para os outros, na duração pré-determinada e rígida das aulas.

A escola atual é, portanto, herdeira dos pressupostos que tiveram início na época da Revolução Industrial, altura em que foi preciso educar numa cultura de massas, e que se caracteriza pela separação e hierarquização dos conhecimentos, separação dos tempos, sem centralizar a aprendizagem no aluno e, sumariamente, por uma pedagogia coletiva e uniforme, centrada em dar o mesmo a todos no mesmo espaço e ao mesmo tempo (Barroso, 2001, citado em Alves & Palmeirão, 2017). No entanto, o mundo atual é bem diferente daquele em que se vivia durante a Revolução Industrial, estando agora cheio de informação, tecnologia, oportunidades, mentalidades e profissões inexistentes à época.

Torna-se necessário que a escola acompanhe as mudanças e se transforme de forma a conseguir preparar os alunos para um mundo globalizado, complexo, de constante e acelerada mudança, centrado no conhecimento e em perfis profissionais multifacetados, “onde todos competem com todos, sem fronteiras, e onde a capacidade

de cada um para criar valor, com empenho e inovação, passou a ser fator crítico, não apenas de sucesso, mas de sobrevivência” (Azevedo, s.d.)².

Tendo em conta o que foi dito anteriormente, torna-se impreterível que os futuros professores se preocupem e debruçam sobre como educar no século XXI e os desafios que a educação impõe.

Por isso mesmo, importa refletir sobre a tarefa de educar e como o fazer tendo em conta que, como nos diz o pensador Alvin Toffler, os analfabetos do séc. XXI não são aqueles que não sabem ler ou escrever, mas aqueles que não sabem aprender, desaprender e tornar a aprender. No século XXI, época de grandes mudanças aceleradas e imprevisíveis, os analfabetos são aqueles que não avançam com o tempo, não aceitam a novidade e a evolução da época, são aqueles que num contexto em que se sabe cada vez mais e melhor se recusam a reaprender.

A educação formal deve evoluir com os tempos e, assim, os sistemas educativos têm a responsabilidade de contribuir para o desenvolvimento das competências e dos valores nos alunos, que lhes permitam responder aos desafios complexos deste século e, conseqüentemente, permitam uma resposta às imprevisibilidades resultantes da evolução do conhecimento e da tecnologia.

Tal como disse Einstein, “a educação não é a aprendizagem de factos, mas o treino do cérebro para pensar no que não vem nos livros” (Einstein, s.d., como citado em Frank, 1947, s.p.) e, por isso mesmo, importa refletir sobre o papel das instituições formais, isto é, a responsabilidade que têm em ensinar muito mais do que os factos, a literacia cultural, científica e tecnológica. A educação tem de desenvolver e proporcionar oportunidades que permitam aos alunos conhecer o mundo que os rodeia, e que lhes permita potenciar a capacidade de reflexão e pensamento crítico; a escola tem de tornar os alunos cidadãos ativos com as necessárias competências para lidar com este “novo” mundo.

² Azevedo, I. (s.d.). Os seus filhos estão preparados para viver no século XXI?. Obtido de: <https://www.portoeditora.pt/paisealunos/pais-and-alunos/noticia/ver/?id=28343&langid=1>, em 25 de junho de 2022

Neste sentido, destacam-se três modelos pedagógicos que podem ajudar a dar resposta a estes novos desafios: Modelo Intercultural, Modelo Ecológico e Modelo Construtivista.

O Modelo Intercultural foca-se no desenvolvimento de competências interculturais e de cidadania, tendo como lema “aprender a diversidade”; assim, torna-se imprescindível que a “escola possibilite o diálogo, a articulação entre “pertencas e emergências” que é o mesmo que dizer entre o que fui/sou – quero ser/construir, percebendo “quem habita os alunos” (Santos, 2004 citado em Casa-Nova, 2014, p.54).

Na Educação Intercultural está inerente a aquisição de competências interculturais através de diversas dimensões, tais como, a gestão da dimensão sócio afetiva, a gestão dos reportórios de aprendizagem, a gestão dos reportórios linguístico-comunicativos e a gestão da interação.

Numa sociedade em que a globalização é constante, importa que os alunos estejam preparados para abraçar as diferenças e compreender que elas são parte integrante da sociedade. Desta forma, o Modelo Intercultural é imprescindível no século atual, pois educar para a diversidade é garantir um mundo mais (des)igual, em que o respeito e convivência ultrapassem as diferenças culturais existentes.

Por sua vez, o Modelo Ecológico relaciona-se com o modelo bio ecológico do desenvolvimento de Brofenbrenner inserindo-se, por isso, na psicologia do desenvolvimento, que se centra em quatro níveis dinâmicos que se relacionam, sendo eles, a pessoa, o contexto, o processo e o tempo. Segundo Brofenbrenner, o desenvolvimento humano é “o conjunto de processos através dos quais as particularidades da pessoa e do ambiente interagem para produzir constância e mudança nas características da pessoa no curso da sua vida” (Brofenbrenner, 1989, p. 191). Neste sentido, o modelo ecológico permite, na pedagogia, contextualizar o aluno como um ser em desenvolvimento e como uma unidade integrada, sendo, por isso, um sistema educativo com uma perspetiva holística, dinâmica e articulada com os diferentes contextos educativos.

Por último, o Modelo Construtivista, associado à psicologia cognitivista, tem como foco construir conhecimento, desenvolver competências, potenciar a criatividade

e a aprendizagem significativa, surgindo da necessidade de ensinar aos alunos o processo da sua própria aprendizagem, partindo do pressuposto de que o indivíduo constrói o seu próprio conhecimento na interação com o meio. No processo didático e metodológico deste modelo está iminente a valorização dos métodos ativos que permitam ao aluno construir o seu próprio conhecimento, assente, assim, em estratégias colaborativas e no trabalho por projetos. Nesse modelo, surge a ideia de um professor como mediador, que ajude o aluno a relacionar os novos conhecimentos com os anteriores, competindo-lhe orientar, organizar, proporcionar recursos e animar as diferentes atividades prosseguidas pelos alunos, levando assim a que estes adquiram um autoconceito positivo e uma autoestima elevada, o que potencia a motivação para aprender e o consequente sucesso.

Atualmente, importa que estes modelos sejam usados como cooperantes entre si para uma aprendizagem significativa por parte dos discentes. Assim, pretende-se que o professor do século XXI, mais do que optar por um ou outro dos modelos apresentados, seja capaz de os conjugar para responder às necessidades da escola atual.

O século XXI coloca desafios fundamentais aos sistemas educativos, como afirmado já por diversas vezes. A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE, 2013) considera que fatores que mais os condicionam são: as dinâmicas da globalização; os novos desafios sociais; as transformações do mundo e do trabalho; as transformações da infância e da juventude e a próxima geração de TIC (Tecnologia da Informação e Comunicação).

Destacam-se duas ideias finais, relevantes para dar resposta aos desafios listados: em primeiro lugar, a Escola deve ser inclusiva, isto é, uma “proposta educativa que procura consubstanciar a simultaneidade do tempo e do espaço pedagógicos para todas as crianças, por forma a concretizar os ideais da educação pública obrigatória: qualidade, eficiência, igualdade e equidade” (Ferreira, 2007, p.59).

Em segundo lugar, a Escola deve alicerçar-se em princípios de cidadania, em que as diferentes metodologias e práticas pedagógicas devem induzir experiências reais que façam com que os alunos vivenciem a cidadania e atuem como cidadãos (Monteiro et al., 2017).

Para esta nova Escola, necessitamos de novos professores que investiguem sobre as suas práticas, na expectativa da melhoria constante do seu trabalho.

Foi a partir da década de 1960 que os primeiros passos decisivos na área da investigação em educação se foram dando, uma prática agora bem estabelecida na comunidade docente (Estrela, 2007).

Neste sentido, convém desde logo distinguir as diferenças entre investigar sobre educação (que geralmente se associa a disciplinas específicas) e investigar em educação, que está “menos dependente das disciplinas já constituídas e define o seu objecto a partir do conjunto de práticas que dizem respeito ao acto educativo, sejam elas práticas familiares, práticas de ensino ou práticas institucionais” (Berger, 2009, p. 184).

Assim, enquanto futura profissional da educação, a mestranda considera que um bom professor deve ser, necessariamente, um (bom) investigador das suas práticas pedagógicas.

O Projeto de Investigação realizado no âmbito da PES foi, para a mestranda, o início do seu percurso enquanto professora investigadora, uma vez que aquele permite compreender que a prática investigativa, aliada a práticas educativas reflexivas, contribui para o sucesso da aprendizagem.

1.2.2. O PROFESSOR COMO AGENTE DECISIVO DO CURRÍCULO

A prática docente envolve não só uma constante investigação reflexiva como também o estudo e apropriação do currículo vigente.

Ao longo da formação académica, foram várias as vezes em que o conceito de “currículo” foi abordado; no entanto, ao longo da PES, a temática da flexibilidade curricular tornou-se imprescindível para a mestranda compreender como adaptar os diferentes documentos curriculares e orientadores à prática letiva e ao contexto, tornando-se, por isso, essencial refletir sobre a mesma.

O currículo é encarado no artigo 2.º do Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro (p.259) da seguinte forma:

1. Para efeitos do disposto no presente diploma, entende-se por currículo nacional o conjunto de aprendizagens e competências a desenvolver pelos alunos ao longo do Ensino Básico, de

acordo com os objectivos consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo para este nível de ensino (...).

2. As orientações a que se refere o número anterior definem ainda o conjunto de competências consideradas essenciais e estruturantes no âmbito do desenvolvimento do currículo nacional, para cada um dos ciclos do Ensino Básico, o perfil de competências terminais deste nível de ensino, bem como os tipos de experiências educativas que devem ser proporcionadas a todos os alunos.

Roldão (2000, pp. 7-8) reflete sobre o conceito de currículo a partir de três eixos: o que se entende por currículo, refletindo no mesmo como uma “construção social”; quem é que faz o currículo, referindo que o professor deveria deixar de ser apenas o executor do currículo para se transformar no “professor/construtor”; por último, a autora reflete sobre para quem é o currículo, explicitando que o currículo deve ser elaborado tendo em conta o seu “sujeito principal”, ou seja, o estudante.

O currículo afigura-se essencial na medida em que estabelece os princípios de toda a educação, procurando garantir a acessibilidade da educação a todas as crianças. Nesse sentido, importa frisar que reflete o conjunto de competências essenciais e estruturantes a desenvolver em cada nível de ensino.

Um dos documentos curriculares em que se espelha esta ideia é o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Despacho n.º 6478, de 2017) que é o documento de referência de todo o sistema educativo, onde estão estabelecidos os princípios da educação e os valores e competências que devem ser desenvolvidos pelos alunos ao longo dos doze anos de escolaridade obrigatória. Este documento contribuiu para a necessidade de uma reorganização curricular que permita a flexibilização e gestão do currículo por parte da escola e dos professores, tendo como um dos princípios a coerência e a flexibilidade, na medida, em que é “através da gestão flexível do currículo e do trabalho conjunto dos professores e educadores sobre o currículo que é possível explorar temas diferenciados, trazendo a realidade para o centro das aprendizagens visadas” (Martins, et al., 2017, p. 13).

Assim, apesar de o currículo prescrever a forma como deve ser concretizado o ato educativo, importa passar da teoria à prática, permitindo a aprendizagem efetiva dos diferentes saberes, passando o currículo do centro político-administrativo para o centro da aprendizagem, ou seja, a escola e as salas de aula; neste sentido, importa

que cada escola construa uma “prática curricular atenta, próxima e flexível, tendo em conta os contextos e os alunos concretos” (Alves & Palmeirão, 2017, p.10), centralizando na escola o processo de aprendizagem dos seus alunos, a planificação, implementação e avaliação do mesmo.

Num contexto em que a escola assume um papel essencial na concretização do currículo, importa falar da autonomia e da flexibilidade curricular como dimensões fundamentais para a promoção do sucesso educativo, tendo em conta a diversidade de escolas, alunos e situações. Essa diferença obriga à criação de práticas locais de diferenciação positiva, na medida em que fazer o mesmo em todas as escolas apenas cria fossos mais desiguais entre contextos diferentes e ensinar a todos de igual forma contribui para a desigualdade, o insucesso e o abandono escolar (Alves & Palmeirão, 2017), perspectiva esta já vinculada nos pressupostos legais

3. As estratégias de desenvolvimento do currículo nacional, visando adequá-lo ao contexto de cada escola, são projecto de um projecto curricular da escola, concebido, aprovado e avaliado pelos respectivos órgãos de administração e gestão.

4. As estratégias de concretização e desenvolvimento do currículo nacional e do projecto curricular de escola, visando adequá-los ao contexto de cada turma, são objecto de um projecto curricular de turma, concebido, aprovado e avaliado pelo professor titular de turma, em articulação com o conselho de docentes, ou pelo conselho de turma, consoante os ciclos (artigo 2.º, do Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro, p.259).

Tendo em conta a natureza deste Relatório, torna-se fundamental refletir acerca do papel do professor enquanto agente da flexibilidade curricular. A evolução da Escola - enquanto instituição - e dos sistemas educativos traduz-se numa maior responsabilização das escolas, reforçando, assim, as competências de gestão dos profissionais docentes. Segundo Roldão (1999, pp. 82 e 83), os professores devem munir-se das seguintes competências para estarem aptos a decidir, tendo em conta o alargamento dos campos de decisão que a centralidade da escola exige:

1. Analisar/diagnosticar situações de alunos no que se refere às suas formas e condições de aprendizagem.

2. Analisar/confrontar crítica e fundamentadamente opções quanto aos conteúdos de aprendizagem curricular: a nível nacional e global; a nível de cada contexto escolar e individual.

3. Ter uma visão prospectiva dos fins da educação escolar face às dinâmicas sociais.

4. Estabelecer metas prioritárias e operacionalizar a sua concretização.
5. Tomar decisões fundamentadas quanto aos conteúdos de aprendizagem curriculares.
6. Tomar decisões fundamentadas quanto às metodologias de ensino adequadas à consecução da aprendizagem de diferentes alunos.
7. Organizar as actividades e metodologias de forma adequada.
8. Gerir os tempos e os espaços - individual e colaborativamente.
9. Prever o desenvolvimento da sua acção com rigor e flexibilidade.
10. Avaliar resultados das decisões curriculares tomadas.
11. Ajustar e redefinir o processo e os conteúdos da aprendizagem.
12. Funcionar colaborativamente com os seus pares quanto às decisões e práticas curriculares.

Conclui-se, com base nas competências apresentadas, que o professor deve deixar de apenas colocar os programas em prática, ou seja, de se centrar na execução do currículo, mas sim olhá-lo como a matéria-prima do seu trabalho e, dessa forma, decidir e agir, convocando o seu conhecimento científico e educativo face a cada situação concreta, sem deixar, para isso, de o enquadrar nas linhas programáticas nacionais, passando de executor a decisor e gestor do currículo:

No desempenho da sua função, o professor exerce assim, ao nível das decisões curriculares, um conjunto de mediações: entre as decisões nacionais e as opções do projecto da escola, entre as características dos alunos concretos e as metas curriculares da escola, entre aluno e órgãos da escola, entre turma e grupo de colegas, etc. (Roldão, 1999, p.48).

Em suma, a mestranda considera que o professor deve ser sempre um agente ativo e crítico da sua atividade profissional, ajustando-a aos alunos, contextos, objetivos e escolas em que se encontra. Assim, deve ser um agente de gestão e não apenas de execução do currículo, permitindo um maior sucesso educativo baseado na autonomia e na flexibilidade curricular.

No entanto, importa refletir sobre um conjunto de dificuldades que o professor sente na prática como gestor do currículo, das quais se destacam organização pré-estabelecida da escola e a urgência em cumprir os documentos orientadores. O primeiro fator relaciona-se com o facto de o professor ter de se sujeitar à planificação anteriormente definida em grupo disciplinar, o que acaba por balizar os conteúdos a serem abordados em sala de aula num certo período; além disso, destaca-se o facto de a escola se organizar em áreas disciplinares ainda muito compartimentadas e

encerradas sobre si, em tempos letivos pouco flexíveis, em lógicas de produtividade (ex.: ranking de escolas e de alunos), mais do que de qualidade. No que diz respeito à urgência em cumprir os documentos orientadores, esta espelha-se na necessidade de lecionar todos os conteúdos das Aprendizagens Essenciais, sobrando pouco tempo para outras práticas e projetos educativos; as Aprendizagens Essenciais, por sua vez, apresentam, recorrentemente, “programas” por vezes muito extensos e nem sempre atualizados face às necessidades e aos interesses dos próprios alunos.

Desta forma, conclui-se que o professor deve, dentro da liberdade que lhe é concedida, ser um construtor do currículo, ou seja, aceitar as bases que estão pré-definidas, mas dar-lhes forma e sentido, tendo em conta a sua prática docente, o seu conhecimento científico e pedagógico, o contexto e, principalmente, os seus alunos.

Assim, um (bom) professor deve reunir um conjunto de características, das quais se destacam: espírito-crítico, organização, criatividade, flexibilidade, empatia, resiliência e tolerância. A mestranda acredita que estas qualidades permitem ao docente melhorar a sua prática letiva e, conseqüentemente, a sua relação com os alunos.

1.2.3. A IMPORTÂNCIA DA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNOS

Cada vez mais valorizada no currículo, importa falar sobre a importância da relação professor-aluno.

A temática da relação com os alunos foi das que mais pautou a PES da mestranda, na medida em que, num Agrupamento em que os alunos vêm de contextos económicos bastante desfavorecidos e muitos encaram a escola como algo negativo, a primeira aproximação se baseou na compreensão dos seus hábitos e gostos, de modo a permitir estabelecer uma boa relação com os mesmos, o que a mestranda acredita que se traduziu num melhor comportamento e motivação dos alunos para o trabalho em sala de aula.

O perfil de desempenho profissional do professor está disposto no Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto, segundo o qual existem quatro dimensões fundamentais para a operacionalização da atividade docente, já identificadas acima.

Tendo em conta a temática deste subcapítulo, importa focar na dimensão profissional, social e ética, uma vez que esta é referente à função do professor em sala de aula e à relação que este estabelece com os seus alunos, sendo essencial que consiga garantir o seu bem-estar, respeitando as diferenças existentes, além de ter uma boa capacidade de comunicação que permita chegar a todos os alunos, sendo, para isso, empático para com as suas vivências. A relação entre professor e aluno deve, por isso mesmo, ser complementar, na medida em que o professor deve ser o facilitador da aprendizagem e estabelecer uma boa relação com o aluno, de modo a contribuir para a aprendizagem:

O fator afetivo é muito importante para o desenvolvimento e a construção do conhecimento, pois por meio das relações afetivas o aluno se desenvolve, aprende e adquire mais conhecimentos que ajudarão no seu desempenho escolar (Miranda, 2008, citado em Queiroz, s/d, p.2).

Assim sendo, torna-se fundamental refletir sobre a necessidade de criação de pontes entre o professor e cada um dos alunos e não de muros, tantas vezes referidos por professores e alunos, pois, tal como enuncia Delors (1998, p.134), “a forte relação estabelecida entre o professor e o aluno constitui o cerne do processo pedagógico”.

Desta forma, os alunos valorizam os professores capazes de estabelecer com eles laços afetivos. Na campanha “Inspira o teu professor”, em que vários alunos foram convidados a pensar no impacto que os professores têm nas suas vidas, alguns mostraram que os professores têm um papel modificador na forma como veem a escola: “Num tom mais provocador, mas não menos curioso, um grupo de alunos definiu a escola e a sua experiência no sistema de ensino, como uma prisão. Mas é esta boa relação com os seus professores que lhes permite transcender a prisão” (Reis, 2017, s.p.). A ideia exposta leva à reflexão sobre a capacidade do professor em mudar o dia a dia dos seus alunos e a sua visão de escola, pois, o facto de os alunos se sentirem seguros e gostarem dos seus professores contribui para uma melhoria significativa dos seus comportamentos e atitudes em salas de aulas e, posteriormente, das suas aprendizage

Um estudo de grande dimensão, desenvolvido pelo National Institute of Child Health and Human Development, que envolveu a observação de mais de 800 salas do 1º ano de escolaridade, revelou que em salas onde ocorriam conversas frequentes e cognitivamente desafiantes entre o professor e as crianças, onde era dado feedback aos alunos, onde o professor era sensível às necessidades e interesses das crianças e nas quais existia um tom emocional positivo subjacente às interações, os alunos apresentavam níveis mais elevados de envolvimento nas tarefas (Cadima, Leal, & Cancela, 2011, p. 12).

Na opinião da mestranda, o período inicial de observação é fundamental para a criação de uma boa relação entre o professor e os alunos, na medida em que permite observar comportamentos e reações dos alunos em diferentes situações (ex.: conflitos entre pares, chamadas de atenção, ...), de forma a adaptar, posteriormente, a prática docente aos comportamentos observados. E, assim, o professor pode adaptar a sua prática, de modo que os alunos vivam as aulas e, devido à conduta do docente, as mesmas façam sentido nas suas vidas, deixando para isso de ser “dono do saber”, mas sim um orientador da prática:

O bom professor é o que consegue, enquanto fala trazer o aluno até a intimidade do movimento do seu pensamento. Sua aula é assim um desafio e não uma cantiga de ninar. Seus alunos cansam, não dormem. Cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas (Freire, 1996, citado em Barbosa & Canali, 2011, s.p).

Deste modo, a mestranda acredita que uma boa relação com os alunos é fruto de uma reflexão contínua sobre o *feedback* entre aquilo que se observa, o que se faz e a forma como os alunos reagem a isso. Assim sendo, a busca constante por uma relação cada vez mais saudável com os alunos permite não só um melhor clima em sala de aula, como também uma maior motivação para os conteúdos estudados.

Conclui-se, assim, que o estabelecimento de uma boa relação entre o professor e os alunos é parte do motor para o sucesso educativo, principalmente nos 1.º e 2.º CEB em que, muitas vezes, estes veem nos adultos modelos a seguir, o que dá ao professor a possibilidade de influenciar positivamente o favorecimento de práticas e competências nos seus alunos.

2. CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS DE ENSINO

O contexto educativo em que se desenvolveu a PES assume um papel fundamental, uma vez que a compreensão das características do mesmo permite ao professor adequar a sua ação educativa.

Assim sendo, um olhar atento sobre o contexto é essencial para o professor “modular e adaptar os conteúdos propostos às especificidades dos alunos e à particularidade de cada contexto escolar” (Pacheco & Morgado, 2002, p. 40). Deste modo, o presente capítulo procura descrever a instituição educativa em que decorreu a PES, partindo do contexto geral do Agrupamento de Escolas, para o particular de cada uma das escolas onde decorreu o estágio e, por último, para a caracterização específica das turmas envolvidas.

2.1. AGRUPAMENTO DE ESOLAS

A Prática de Ensino Supervisionada decorreu no município da Maia, que conta com cerca de 134 010 habitantes, distribuídos por dez freguesias.

Tal como se pode ler na Carta Educativa, o município procura “garantir a democratização do acesso e sucesso na educação, nos seus vários âmbitos, tendo em vista o desenvolvimento social, cultural e económico” (Lopes, 2021, p. 13), articulando as diretrizes nacionais e o poder local, procurando desta forma dar uma atenção especial às infraestruturas e ao modo como se pensa a educação, descentralizando-a da escola e do currículo e incluindo nesse processo as famílias e as comunidades educativas (Lopes, 2021).

A freguesia onde se situa o Agrupamento de Escolas conta com uma superfície de 2,25km² e com 11 568 habitantes (2021).

O Agrupamento encontra-se num contexto social que se caracteriza por dificuldades económicas, abandono escolar, exclusão social e/ou escolar e uma débil relação escola-família(s). Deste modo, o Agrupamento encontra-se abrangido pelo programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) desde o ano

2006/2007, que estabelece como objetivos prioritários a inclusão de todos os alunos, a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem e a promoção de uma cidadania ativa e informada, bem como a prevenção do abandono, absentismo e indisciplina, permitindo diminuir os obstáculos relativos ao insucesso, ao abandono escolar e à indisciplina (Despacho n.º 55/2008, de 23 de outubro).

O território onde se insere este Agrupamento é intermunicipal, ou seja, o Agrupamento tem escolas em dois concelhos diferentes (Maia e Gondomar), inserindo-se em três freguesias. Este Agrupamento conta com um total de 11 escolas: dois Jardins de Infância, duas escolas de 1.º CEB, seis escolas do 1.º Ciclo com Jardim de Infância e a Escola Sede (2.º CEB, 3.º CEB e Secundário). O corpo discente que compõe este Agrupamento é composto, segundo dados do ano letivo 2020/2021, por 1895 alunos, sendo que 20% dos mesmos são subsidiados com os Escalões A ou B. No que diz respeito aos recursos humanos, o Agrupamento conta com 201 professores e 56 auxiliares de ação educativa.

O Agrupamento de Escolas, além da legislação em vigor, rege-se por outros documentos estruturais realizados pelos diferentes órgãos, sendo eles: o Plano Plurianual de Melhoria TEIP, o Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas, o Regulamento Interno, o Projeto Curricular, o Plano Anual de Atividades e o Plano E@D.

Como se pode deduzir, os alunos apresentam uma heterogeneidade muito grande: ou seja, existem alunos de um estrato socioeconómico médio e outros alunos em situações económicas difíceis, situação esta que se tem vindo a agravar com a crise atual. O Agrupamento tem muitos alunos que estão inseridos em contextos complicados (ex.: bairros sociais) em que a maioria dos alunos e dos pais estão inseridos em RSI (Rendimento Social de Inserção). Assim sendo, é de destacar a disparidade de condições socioeconómicas dos alunos, pois, apesar de a maioria viver em contextos desfavorecidos, existem alunos de classe média e média-alta.

O facto de muitos alunos virem de contextos complicados faz com que exista uma relação frágil entre a escola e a família, uma vez que o baixo nível económico e a pouca crença no desenvolvimento dos filhos fazem com que haja uma fraca

credibilidade na Escola enquanto instituição, o que acaba, por sua vez, por condicionar os resultados escolares e a evolução dos alunos.

O Projeto Educativo do Agrupamento tem como principal missão “assegurar a realização das políticas educativas e implementar soluções adaptadas às especificidades do território e da população fundadas em princípios humanistas” (Agrupamento de Escolas, 2018, p.6), regendo-se pelos seguintes valores: exigência, responsabilidade, inovação e cidadania.

Numa tentativa de minorar as dificuldades socioeconómicas dos alunos e de proporcionar uma educação ligada à comunidade e com a visão da escola como parte da sociedade, o Agrupamento de Escolas tem diferentes parcerias, estabelecidas com várias instituições: Câmara Municipal da Maia, Câmara Municipal de Gondomar, “Bué de escolhas” e “A escolha é tua” (projetos de intervenção comunitária), Universidade Católica, ESE (Escola Superior de Educação) do Instituto Politécnico do Porto, ESE Paula Frassinetti, Faculdade de Letras da Universidade do Porto, ISMAI (Instituto de Ensino Superior Universitário da Maia), IEFP (Instituto de Emprego e Formação Profissional) de Gondomar, CPCJ (Comissão de Proteção de Crianças e Jovens) da Maia e de Gondomar, Escola Segura, Escola Artística PALLCO, Boavista Futebol Clube, Associação Tempos Brilhantes, Universidade Portucalense, Instituto Superior de Serviço Social, Zir’Arte e UMAR (União de Mulheres Alternativa e Resposta).

Projetos em parceria como o EQAVAT (Quadro de Referência Europeu de Garantia da Qualidade para o Ensino e Formação Profissional) desenvolvidos pela E-REDES têm um efeito positivo no sucesso escolar dos alunos, na estabilidade da família e no apoio dos pais e da comunidade com a escola. Este pretende dar resposta a alunos que não conseguem seguir o ensino regular e revelando as potencialidades escondidas dos alunos, preparando-os para o mundo do trabalho.

O Agrupamento dinamiza e participa em diferentes projetos de cariz regional/nacional como Qualifica, Projeto Investir na Capacidade, Campeonato Nacional de Jogos Matemáticos, Parlamento Jovens, Concurso Nacional de Leitura e *Make Code*. Internacionalmente, destacam-se os projetos *Erasmus +* e *Living Peace*.

Em suma, é possível verificar a existência de diferentes dinâmicas e estratégias comuns às escolas do Agrupamento, no sentido de melhorar a resposta educativa e a qualidade de ensino, mas também de diferentes particularidades que se associam às várias escolas e turmas específicas, pelo que se torna relevante a sua caracterização.

2.2. A ESCOLA DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

A Prática de Ensino Supervisionada no 1.º Ciclo do Ensino Básico decorreu numa escola que integra, não só o 1.º CEB, como também o Pré-Escolar.

No ano letivo vigente (2021/2022), a escola contava com 102 alunos que se encontravam distribuídos por cinco turmas, um grupo de Pré-escolar, com 19 alunos, e um grupo de 1.º CEB, com 84 alunos.

Ao nível dos recursos humanos, a escola contava com um docente de apoio educativo/coordenador, cinco professores com turma, uma educadora com turma, uma educadora ao abrigo do artigo n.º 79 sem turma, cinco auxiliares, duas animadoras da Câmara Municipal que fazem Serviço de Apoio à Família (SAF) e duas funcionárias responsáveis pela cozinha.

No que às infraestruturas diz respeito, da escola faziam parte dois edifícios independentes: o mais antigo, onde decorriam as aulas, e um construído recentemente que servia como apoio ao principal. Em conjunto, estes edifícios tinham cinco salas de aula, duas salas utilizadas para o acolhimento e prolongamento de apoio à família, uma cantina e uma pequena sala de fotocópias que servia também para armazenar o material escolar comum a toda a escola. A biblioteca permitia a consulta de diferentes livros por parte de toda a comunidade educativa e também a requisição dos mesmos; este espaço era frequentemente utilizado pelos alunos para a escolha de livros e realização de leitura autónoma e/ou orientada dos mesmos, apesar de ter contemplado, também, a realização de exposições. Além disso, a escola contava com um espaço polivalente, que se destinava às atividades físicas, para além do exterior também usado para esse efeito. No geral, a escola e as suas infraestruturas estavam num bom estado

de conservação. Apesar disso, era de notar a falta de um espaço exterior abrigado que permitisse a permanência dos alunos durante os intervalos em dias de chuva.

2.2.1. TURMA DO 4.º ANO DE ESCOLARIDADE

A PES decorreu no 1.º CEB numa turma de 4.º ano, composta por 23 alunos (14 alunos do sexo masculino e nove do sexo feminino) entre os nove e os onze anos de idade.

Na sala da turma, nas paredes, além dos elementos fixos, foram sendo colocados diferentes trabalhos (ex.: “Eu sou bom a ...”; “Direitos dos Animais”; “O nosso Pássaro da Alma”), elaborados face às necessidades da turma em determinados momentos e às atividades que se desenvolveram. Além disto, a parede desta sala tinha o calendário de aniversário dos alunos, cartazes de apoio fornecidos pelas editoras dos manuais escolares (mapa da Europa, mapa de Portugal, classes de palavras, ditongos orais e nasais, abecedário, esqueleto humano, ...) e trabalhos realizados pelos alunos que estavam afixados de forma permanente.

Para lá do que já foi referido, importa mencionar que a sala era ampla e luminosa e estava equipada, não só com as mesas dos alunos (dispostas em grupos de trabalho que promoviam a comunicação e o trabalho em pequenos grupos), como também com uma secretária, uma mesa de apoio, dois armários e duas estantes (com livros, materiais e trabalhos dos alunos). Desta sala faziam também parte ferramentas tecnológicas, tais como, um computador, um quadro interativo e acesso à internet, pelo que estas eram utilizadas diariamente pela professora e pelos alunos.

A turma encontrava-se dividida em cinco grupos (os elementos dos mesmos iam variando de acordo com as necessidades da turma) e era em redor deles que a aprendizagem se desenvolvia, pelo que várias atividades durante o dia eram realizadas em grupo e mesmo as que tinham um cariz individualizado permitiam, na maioria dos casos, uma colaboração entre os elementos do grupo.

As aulas funcionavam sempre numa perspetiva dinâmica entre os alunos e a professora, pelo que, de forma geral, o grupo era bastante participativo e curioso, colaborando de forma empenhada nas diferentes atividades, mostrando, assim, motivação para as novas aprendizagens.

Na turma, quatro alunos estavam sinalizados com MSAI (Medidas de Suporte à Aprendizagem e Inclusão) Universais e, por isso mesmo, usufruíam de apoios educativos nas áreas de Português e de Matemática, com vista a melhorarem a compreensão, escrita e raciocínio matemático. Um dos alunos tinha dislexia e necessitava de orientação específica nas diferentes tarefas e algumas adaptações nas atividades de escrita. Dois outros alunos possuíam MSAI Seletivas, sendo que uma das alunas integrou a turma no ano letivo em curso, devido à transição da sua turma anterior para o 5.º ano. Era uma aluna bastante tímida, pelo que era pouco participativa e demonstrava falta de confiança, beneficiando de apoio a Português e a Matemática; no entanto, ao nível das relações interpessoais com os restantes colegas, estas foram sendo sedimentadas ao longo do ano letivo. Um outro aluno, diagnosticado com epilepsia, revelava dificuldades nas diferentes áreas, mas, principalmente, na leitura e na escrita, apesar do seu empenho na resolução das tarefas.

A professora estava com esta turma desde o 1.º ano, o que se refletia numa relação de proximidade com todos os alunos e, também, uma maior eficácia na gestão de conflitos que iam surgindo. Apesar desses pequenos conflitos, é possível afirmar que a relação entre pares era bastante positiva, pois os alunos conheciam-se bem e, como as mesas de trabalho em grupo eram rotativas, estavam habituados a trabalhar com todos.

No que diz respeito ao seu aproveitamento, a turma era boa na generalidade das áreas, apesar de alguns alunos revelarem dificuldades, principalmente na área da Matemática. Porém, todos eram bastante curiosos e aceitavam as propostas que traziam consigo novidade. Demonstravam sempre interesse por atividades que envolvessem as ferramentas TIC (Tecnologias da Informação e Comunicação), o espaço exterior e que fossem realizadas em grupo.

Apesar de já numa fase de endemia, a Covid-19 afetou o funcionamento da turma e as relações entre os alunos. Numa idade em que as crianças são tão afetivas, a pandemia fez com que se afastassem as mesas, as cadeiras e até mesmo os olhares, mas não os corações, pois, mesmo em alturas em que muitos alunos estavam em casa e outros na sala de aula, o ensino híbrido permitiu chegar a todos e ver a constante preocupação com os colegas. Além disso, os alunos usavam sempre máscara de proteção, mas, muitas vezes, não conseguiam prescindir dos abraços e da proximidade uns com os outros.

2.3. A ESCOLA DO 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

O estabelecimento de ensino do 2.º CEB onde se realizou a PES era a escola sede do Agrupamento, abrangendo três ciclos de ensino: 2.º CEB, 3.º CEB e Secundário.

A escola era bastante grande e constituída por quatro edifícios (A, B, C e o Pavilhão Gimnodesportivo), além de um vasto espaço exterior com bancos de jardim, árvores (muitas vezes decoradas com motivos das épocas) e um campo de jogos, sendo que, apesar de antigas, as instalações se encontravam num bom estado de conservação geral. O número de alunos era elevado: 854 alunos, distribuídos por 41 turmas.

As aulas das turmas englobadas na PES eram realizadas no pavilhão A, composto por dois pisos. No primeiro, além das salas de aula, encontravam-se a sala de professores, a reprografia, a sala da direção, a secretaria da escola, uma pequena sala para isolamento no âmbito da pandemia vigente e a central telefónica. O segundo piso contava com a biblioteca, a sala de apoio ao estudo, o gabinete de educação especial e de psicologia, a sala de informática e salas de aula. A biblioteca era um local essencial na escola, pois estava aberta a todos os alunos e professores do Agrupamento, permitindo a requisição de livros e também a dinamização de diferentes atividades (ex.: sessões de leitura no 1.º CEB, concursos na escola sede, ...); além disso, divulgava as diferentes atividades realizadas pela escola através do blogue *Na Pegada do Livro*. A sala

de informática, por sua vez, estava equipada com computadores e era onde tinham lugar as aulas de TIC.

Ao longo da escola, as paredes estavam repletas de quadros e trabalhos artísticos realizados pelos alunos.

No ano em que a mestranda realizou a sua PES, o país encontrava-se em estado de pandemia devido ao Covid-19 e, por isso mesmo, também a escola sofreu alterações: os alunos estavam afastados nas salas de aula, as máscaras impediam muitas vezes a compreensão do que era dito, os professores evitavam estar perto dos alunos e davam as suas aulas mais perto do quadro, ... ; apesar de, por vezes, os intervalos serem os momentos em que os alunos se esqueciam das regras e faziam as brincadeiras comuns da sua idade. Na opinião da mestranda, estas regras prejudicaram o desenvolvimento dos alunos, pois, na sua idade pré-adolescente, viram-se privados do contacto, o que tornou os seus relacionamentos mais frios.

2.3.1. A TURMA DO 6.º ANO DE ESCOLARIDADE: HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL

A turma onde se realizou a PES no âmbito de História e Geografia de Portugal era uma turma com 20 alunos, pelo que dez eram do sexo masculino e dez do sexo feminino. As idades dos alunos eram compreendidas entre os 11 e os 13 anos. Uma aluna era de nacionalidade brasileira, pelo que tinha algumas dificuldades ao nível da compreensão linguística, dificuldades essas que pioravam devido ao seu carácter tímido e ao facto de não se sentir à vontade para expor dúvidas quando as tinha, o que obrigava a um olhar atento da professora.

O grupo contava com dois alunos com MSAI Seletivas, pelo que, beneficiavam de apoio semanal, adaptações nos momentos de avaliação e outras medidas que visavam a diferenciação pedagógica, para que conseguissem ultrapassar as dificuldades sentidas.

Apesar de a turma estar junta desde o 5.º ano, no decorrer do 1.º Período, foi inserido um novo aluno e foi bastante complicado enquadrá-lo no que diz respeito a

regras de sala de aula e práticas de trabalho. Este era de etnia cigana e tinha vários condicionalismos no dia a dia (falta de pontualidade, pouco interesse nas atividades teóricas, dificuldade na consolidação das aprendizagens). Foram utilizadas estratégias diversificadas para captar a sua atenção na sala de aula. No trabalho de oralidade, apresentou as características da sua etnia e envolveu-se com interesse e entusiasmo na prática da montagem da exposição final, relativa ao projeto de investigação implementado pela mestrandia. Além disso, beneficiou de outras práticas relacionadas com o facto de estar abrangido por MSAI Seletivas.

A turma participava bastante em todas as atividades letivas e demonstrava interesse pelo que era novidade. Embora fosse heterogénea no que conta a saberes científicos, na generalidade, os alunos eram bem-comportados e realizavam as tarefas propostas. Os discentes relacionavam-se bem entre si, no entanto, demonstravam um grande espírito de competitividade, principalmente nos trabalhos de grupo, sendo muito difícil usar essa estratégia de trabalho com eles.

A turma estava com a professora desde o 5.º ano e o aproveitamento a HGP era positivo; apesar disso, alguns alunos evidenciavam muitas dificuldades na compreensão dos conteúdos e pouco gosto pela disciplina. Ainda assim, os alunos mostravam-se sempre empenhados em atividades que não decorressem na sala de aula (ex.: visitas de estudo) ou relacionadas com temas da atualidade (ex.: discussões sobre a atual guerra na Ucrânia).

2.3.2. A TURMA DO 6.º ANO DE ESCOLARIDADE: PORTUGUÊS

A turma de Português tinha vinte alunos, sendo oito do sexo masculino e doze do sexo feminino, no entanto, apenas dezoito alunos frequentavam as aulas da disciplina, pois uma aluna com Necessidades Adicionais de Suporte (NAS) apenas estava presente em algumas disciplinas e um dos alunos estava inscrito na turma por questões legislativas, mas não frequentava a escola por motivos de saúde. A faixa etária dos alunos estava compreendida entre os 10 e os 12 anos, existindo cinco alunos com NAS,

doze alunos com MSAI Universais, dois alunos com MSAI Seletivas e uma aluna com MSAI Adicionais.

A turma era pouco participativa e apresentava dificuldades nas aprendizagens, ao nível da leitura e da escrita, além de uma grande desmotivação na realização das atividades, pelo que se distraíam com facilidade e trabalhavam a um ritmo bastante lento. No entanto, quando as temáticas abordadas se relacionavam com o dia a dia dos alunos (ex.: amor, emoções, liberdade, ...) e sentiam que o seu contributo era essencial e valorizado ao longo da aula, mostravam-se muito mais ativos e entusiasmados.

No que diz respeito à qualidade das relações entre pares, a turma estava “dividida” em grupos, que frequentemente rivalizavam entre si; também é de registar a existência de um aluno que era um elemento desestabilizador.

Quanto à relação da professora com os alunos, é de ressaltar que a mesma tinha uma maior proximidade com os discentes, na medida em que, além de professora, era também Diretora de Turma destes. Nas suas aulas, a docente optava por estratégias de ensino construtivistas, em que, além do Português, se ensinavam também bons comportamentos e condutas, tão necessários na turma em questão.

Importa mencionar que a maior parte dos alunos vinha de contextos familiares bastantes desfavorecidos, o que se refletia na sua aprendizagem.

3. PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

A Prática de Ensino Supervisionada ocorreu num Agrupamento de Escolas do concelho da Maia, sendo que a documentação relacionada com a mesma (documentos orientadores, planificações, reflexões, justificações didático-pedagógicas e registos fotográficos) pode ser consultada no Portefólio criado para o efeito, acedendo ao [link https://ritarpereira99.wixsite.com/my-site](https://ritarpereira99.wixsite.com/my-site) e entrando com a palavra-passe RITA.PES.22, criada como forma de garantir a confidencialidade do *site*.

O Portefólio intitula-se *A primeira viagem pela Educação*, título escolhido pelo facto de o ano da PES ter sido o primeiro em que a mestranda experienciou aquela que espera ser a viagem da sua vida: ser professora.

Desta forma, o Portefólio encontra-se dividido em três grandes partes: a *Bagagem*, a *Viagem* e os *Próximos Voos*. Na *Bagagem* está presente uma nota pessoal, o documento orientador da PES e outros documentos essenciais relativos a esta viagem. Seguidamente, na *Viagem* é possível encontrar as planificações, recursos, grelhas de avaliação, realizações dos alunos e projetos divididos pelas diferentes áreas de estágio (1.º CEB, HGP e Português). Por último, em *Os Próximos Voos*, é possível encontrar uma pequena reflexão da grande viagem que foi a PES.

Tendo em conta o carácter descritivo e detalhado do Portefólio, neste capítulo procurou-se assumir um olhar mais reflexivo sobre a PES nas diferentes áreas/disciplinas.

A Prática de Ensino Supervisionada foi orientada pelos dois documentos reguladores do ensino na atualidade: *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* e *Aprendizagens Essenciais*.

Em 2017, surgiu o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória que realça a importância da escola em formar cidadãos aptos para a atualidade e desenvolver as competências necessárias para o século XXI, tendo como base uma educação holística alicerçada no desenvolvimento do aluno como um todo.

Segundo a Direção-Geral da Educação (s.d., s.p.), “as Aprendizagens Essenciais (AE) são documentos de orientação curricular base na planificação, realização e

avaliação do ensino e da aprendizagem, conducentes ao desenvolvimento das competências inscritas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PA)". As Aprendizagens Essenciais encontram-se divididas em disciplinas e anos de escolaridade e nelas é possível encontrar um texto introdutório relacionado com a didática da disciplina em questão, bem como com as aprendizagens esperadas para o respetivo ano de escolaridade; depois, são apresentadas as Áreas de Competências do Perfil dos Alunos (ACPA) e, por último, encontra-se a Operacionalização das Aprendizagens Essenciais (OAE), na qual para cada domínio de aprendizagem se encontram os conhecimentos, capacidades e atitudes que o aluno deve ser capaz de operacionalizar, bem como as ações estratégicas de ensino orientadas para o Perfil dos alunos e, por último, os descritores do Perfil dos alunos.

Na opinião da mestranda, estes dois documentos vão ao encontro daquilo que se espera que seja a Escola do século XXI, em que os alunos devem ter um papel ativo e ocupar o lugar de destaque. Assim, quer as Aprendizagens Essenciais quer o Perfil dos Alunos, valorizam a aprendizagem de conteúdos com o objetivo de estimular as diferentes competências essenciais para a vida em sociedade e não o ensino estanque, em que os conteúdos surgem apenas para cumprir os pressupostos programáticos. Em suma, a mestranda acredita que os documentos atuais são fruto da vontade de uma reforma na maneira de ver o ensino e o início da mesma, pois, é a partir do Currículo que se mudam as salas de aula.

3.1. PRÁTICA EDUCATIVA NO 1.º CEB

No que diz respeito à PES no 1.º CEB, a mestranda considera importante refletir sobre três aspetos essenciais: a promoção do pensamento crítico, o ensino holístico e interdisciplinar e a organização dos tempos educativos.

No que diz respeito ao primeiro aspeto - promoção do pensamento crítico -, na sua obra *Sobre a Pedagogia*, de 1794, o famoso filósofo Kant defendia que "importa, antes de mais, que as crianças aprendam a pensar" (citado em Fonseca, 1997, p. 6). É através desse pensamento que se estimula o espírito crítico e se possibilita que as

crianças possam ser parte ativa no seu processo de ensino-aprendizagem, possibilitando assim o seu bem-estar. Na opinião da mestranda, fazer com que as crianças pensem nos diferentes temas é ainda mais importante no 1.º CEB, pois é o primeiro contacto que as mesmas têm com o ensino formal e é essencial aproveitar a natural curiosidade e questionamento visíveis nestas idades - que parece ir diminuindo à medida que ficam mais velhos - para os ciclos de ensino seguintes.

O pensamento crítico surge como a capacidade que a pessoa tem em pensar por si mesma, ou seja, de obter dados do meio em que está inserido e transformar as informações em opiniões sustentadas, tendo como pilares a Resolução de Problemas, a Tomada de Decisão e o Raciocínio Lógico. Este tipo de pensamento traz diversas vantagens, na medida em que leva a uma maior independência e autonomia, dando ferramentas à criança para que enfrente e solucione problemas do dia a dia.

No 1.º CEB, as aprendizagens procuram criar nos alunos saberes holísticos (que surgem integrados nas diferentes áreas e não separados por áreas) de forma interdisciplinar, ou seja, apesar de haver uma recomendação dos tempos por semana para cada área (Português, Matemática, Estudo do Meio e Expressões), existe uma maior liberdade na conjugação dos saberes das diferentes áreas de forma a colocá-los a favor das necessidades dos alunos e dos problemas que vão surgindo. Desta forma, não há uma visão tão estanque como nos ciclos seguintes, mas sim mais abrangente, permitindo uma maior variedade de experiências e aprendizagens.

O ensino holístico faz ainda mais sentido tendo em conta que nesta fase do seu desenvolvimento, os alunos aprendem dessa forma, ou seja, apercebem-se da realidade como um todo globalizado (ME, 2004) sustentando, assim, o ensino ministrado por um único profissional.

No que diz respeito à organização dos tempos letivos, importa ver o quotidiano no 1.º CEB e o modo singular como toma forma que é muito diferente da observada no 2.º CEB. No 1.º CEB onde se realizou a PES, as aulas eram organizadas por dia, sendo que, no início da manhã, os alunos escreviam o “Plano do Dia”, no qual constavam informações cronológicas, os conteúdos das diferentes áreas, bem como as datas comemorativas e, dessa forma, depois ao longo do dia, seguia-se uma rotina

reconhecida e valorizada pelos alunos, na medida em que todos eles sabiam os horários de almoço e intervalo e os dias em que ficavam com a professora titular até ao fim do dia ou com outras professoras das AEC (Atividades de Enriquecimento Curricular).

Apesar da rotina diária, ao longo do dia, as diferentes áreas do saber ocupavam tempos distintos, mas não balizados, ou seja, ao contrário do que acontece nos ciclos seguintes, a gestão do tempo partia das necessidades dos alunos e da condução da professora.

Seguidamente, serão expostas algumas ideias-chave sobre a didática das diferentes áreas do saber: Estudo do Meio, Matemática, Português e Expressões.

I – Estudo do Meio

No 1.º CEB, a área de Estudo do Meio integra os seguintes domínios: Sociedade, Natureza, Tecnologia e Sociedade/Natureza/Tecnologia. Deduz-se, portanto, que o Estudo do Meio é uma vasta área de ensino. Segundo o Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação (INIDE, 2007, citado em Carvalho e Freitas, 2010, p. 9), esta área “requer a participação de diversas disciplinas – História, Geografia, Ciências da Natureza, Etnologia, Física, Química e Biologia, alicerçando-se em conceitos e métodos das várias disciplinas enunciadas, contribuindo para a compreensão progressiva da Sociedade, da Natureza e da Tecnologia, bem como das inter-relações entre estes domínios”.

Na opinião da mestrandia, a constante articulação de conhecimentos (das Ciências Naturais e das Ciências Sociais e Humanas), associada a uma diversidade de metodologias (trabalho em grupo, uso das TIC, abordagem Ciência-Tecnologia-Sociedade-Ambiente, trabalho experimental, visita de estudo, ...), dá forma ao que é a área de Estudo do Meio, potenciando o conhecimento do aluno sobre si e o meio onde habita, permitindo “por um lado, a transmissão e apropriação dos conhecimentos e da cultura; por outro lado, a compreensão da arte do encontro, da comunicação e da vida em conjunto” (Nóvoa, 2006, citado em Pinto, 2007, p. 8).

Tendo em conta a PES, importa nomear a metodologia da Educação Patrimonial como uma abordagem específica das Ciências Sociais e Humanas que permite a ligação entre estas e as Ciências Naturais. Esta metodologia baseia-se no estudo do património

(seja sela Natural ou Histórico), na investigação sobre o mesmo e na compreensão da sua importância na sociedade, permitindo aos alunos sentirem proximidade com o património próximo deles, além de potenciar o sentimento de pertença face ao mesmo e o futuro cuidado deste: “O conhecimento crítico e a apropriação consciente pelas comunidades do seu Património são fatores indispensáveis no processo de preservação sustentável desses bens, assim como no fortalecimento dos sentimentos de identidade e cidadania” (Horta, Grunberg & Monteiro, s.d., p.4).

No 4.º ano do 1.º CEB,

além de se dar continuidade a algumas das temáticas trabalhadas no 3.º ano, prioriza-se a abordagem de fenómenos naturais, factos e datas relevantes da História de Portugal e elementos relativos à sua Geografia, o património natural e cultural, diferentes tipos de uso do solo, as migrações, contributos da ciência e da tecnologia que concorrem para a qualidade de vida das populações, bem como para a sustentabilidade” (AE, 2018b, p.3).

Assim, é através da abordagem interdisciplinar e também convocando conhecimentos de outras áreas do saber que é possível trabalhar os diferentes conteúdos, aproximando os alunos do seu local e promovendo a responsabilidade dos mesmos, não só na preservação do património local, como também da natureza (ex.: oceanos, rios, serras), uma vez que só se defende/protege/preserva o que se conhece e o que se ama.

II – Matemática

Segundo as Aprendizagens Essenciais, o ensino da Matemática no 1.º CEB encontra-se dividido em três domínios (Números e Operações, Geometria e Medida e Organização e Tratamento de Dados) e deve estimular:

aprendizagens Matemáticas relevantes e sustentáveis para todos os alunos e privilegiar, por isso, uma aprendizagem da Matemática com compreensão, bem como o desenvolvimento da capacidade dos alunos em a utilizar em contextos matemáticos e não matemáticos ao longo da escolaridade, e nos diversos domínios disciplinares, por forma a contribuir para a sua autorrealização enquanto estudante, mas também na sua vida futura pessoal, profissional e social (AE, 2018a, pp. 1 e 2).

A Matemática está muito presente no nosso dia a dia e em várias áreas do conhecimento. Porém, apesar de as Aprendizagens Essenciais privilegiarem a mobilização dos diferentes conteúdos matemáticos como resposta a necessidades do

quotidiano dos alunos, esta área continua a ser abordada de forma pouco apelativa. Segundo Segurado (2002, p.57), “valoriza-se ainda bastante a memorização, a resolução mecânica de exercícios e o treino de problemas rotineiros” o que a torna, muitas vezes, a disciplina menos apreciada pelos discentes. Neste sentido, surge a necessidade de proporcionar aos alunos “diferentes experiências de aprendizagem Matemática enriquecedoras” (Botas & Moreira, 2013, p. 254), ou seja, a Matemática deve ser mais do que um conjunto de tarefas estanques que apenas valorizem a memorização de procedimentos, podendo, por isso, serem aplicadas diferentes estratégias de aprendizagens (ex.: resolução de problemas ligados ao dia a dia dos alunos; realização de jogos matemáticos, ...). Importa, portanto, que se promovam tarefas de “resolução e formulação de problemas, (...) interpretação e validação de resultados, (...) conjectura e prova, (...) discussão e argumentação” (Segurado, 2002, p.57). Assim, conclui-se que, atualmente, o ensino da Matemática tem como principal finalidade “ensinar os alunos a tornarem-se resolvidores de problemas, flexíveis e reflexivos, que possam aplicar as ideias Matemáticas numa grande variedade de situações” (Vale, 2002, p.18).

Tendo por base a Teoria de Piaget, a maioria das crianças que frequenta o Ensino Básico encontra-se no estágio das operações concretas e, por esse motivo, a utilização de objetos concretos - tais como os jogos manipuláveis - auxilia e facilita a construção de raciocínios Lógico-matemáticos (Vale, 2002). Contudo, Lorenzato (2006, citado por Rodrigues e Gazire, 2012) salienta que “não basta o professor dispor de um bom material didático para que se tenha a garantia de uma aprendizagem significativa. Mais importante do que isso é saber utilizar corretamente estes materiais em sala de aula” (p.188). Quer isto dizer que o foco não pode estar somente no recurso, mas na maneira como este é explorado e trabalhado em sala.

Em suma, o ensino da Matemática deve estar cada vez mais integrado na rotina dos alunos e alicerçado em diferentes estratégias que permitam que esta disciplina esteja ao serviço da vida quotidiana, cativando-os, desta forma, para o estudo da mesma.

III – Português

O ensino da língua materna é um processo vasto e complexo ao longo do Ensino Básico e Secundário, na medida em que se prevê que esteja na base da aquisição de diferentes competências ligadas às diversas áreas curriculares, sendo que, desta forma, “assumir o Português como objeto de estudo implica entender a língua como fator de realização, de comunicação, de fruição estética, de educação literária, de resolução de problemas e de pensamento crítico” (AE, 2018c, p.1).

Reis & Adragão apontam-nos para a tarefa exigente que é ensinar Português: “De facto, o trabalho do professor de língua materna coloca-o frente a um sujeito falante da mesma língua, igualmente competente na sua utilização, hábil, criativo e original no seu pensamento” (1992, p.14). Ensinar a língua materna afigura ser, um processo extensivo, pois desde muito cedo, os indivíduos usam a língua para resolverem diversos problemas e necessidades e é muito importante na vida destes (Fonseca, 1994).

Nesta medida, de acordo com diversos autores, compreende-se que é importante que sejam definidos objetivos para a didática da língua materna, objetivos esses que devem ter em conta, não só o desenvolvimento cognitivo, como também o comportamental, ou seja, não se focar apenas na aquisição de conhecimentos, mas também na utilização dos mesmos ao serviço das diferentes tarefas do dia a dia (ex.: assinar um documento, expor uma opinião, ...).

A Educação Linguística pressupõe o uso da língua como instrumento principal da comunicação e torna-se essencial que o professor, num mundo onde esta competência é cada vez mais necessária e valorizada, “consiga levar os seus alunos a detetarem relações autor-destinatário, intenções comunicativas, códigos, canais, ruídos fora do âmbito linguístico” (Reis, 1992, p.31). Assim sendo, a Educação Linguística tem como principal objetivo orientar e favorecer a aprendizagem de capacidades ligadas à compreensão e à expressão que permitam interações comunicativas entre os seres humanos (Macedo & Gomes, 2013). A Didática da Língua Materna pressupõe a existência da Educação Linguística e a Educação Literária que estão ligadas entre si e permitem um ensino completo (Macedo & Gomes, 2013). Assim, nestas estão presentes quatro atividades linguísticas (leitura, escrita, audição e fala) que se traduzem em cinco domínios (Leitura, Escrita, Oralidade, Gramática e Educação Literária).

A Leitura deve ser estimulada ao longo dos diferentes anos do 1.º CEB, permitindo ao aluno o contacto com diferentes textos (literários e não literários), “faze[ndo] da leitura um gosto e um hábito para a vida e encontra[ndo] nos livros motivação para ler e continuar a aprender” (AE, 2018c, p.3). A motivação para leitura depende, portanto, “de experiências gratificantes (...), a desenvolver a partir de recursos e estratégias diversificados” (AE, 2018c, p.3).

A Educação Literária está intimamente ligada à literatura enquanto expressão artística e à capacidade da mesma em desenvolver emoções: “A educação literária parte ainda do pressuposto que a literatura, como forma de expressão artística, reúne atributos que lhe permitem, por efeito da leitura, proporcionar, além de um modo gratificante de ocupação dos tempos de ócio, momentos de prazer, de evasão e de realização pessoal” (Macedo & Gomes, 2013, pp. 78 e 79).

A Gramática é a reflexão sobre a estrutura da língua e a consciencialização e sistematização de regras que regulam os seus diversos usos e afigura-se, assim, como “uma competência nuclear a desenvolver na disciplina de Português, antes de mais porque é pré-condição de sucesso na aprendizagem dos géneros formais e públicos do oral, na aprendizagem da leitura e na aprendizagem da escrita” (Duarte, p.112, 1998).

A Oralidade, por sua vez, relaciona-se com a compreensão oral e a expressão oral, subdomínios que chegaram a aparecer divididos nos programas, na medida em que há aspetos diferenciados na compreensão e na expressão. Assim sendo, é fundamental referir que atualmente temos três domínios concentrados na compreensão e expressão escrita e apenas um domínio centrado na oralidade, o que, na opinião da mestranda, pode levar a um descuido no ensino deste domínio.

Desta forma, apesar de o aluno já ter adquirido a língua falada, para o domínio total da mesma, importa que a Oralidade seja trabalhada na aula de Português, permitindo desenvolver diversas competências: construção coletiva do discurso social e saber usar a língua (Sousa, 2006).

A Escrita é um domínio muito importante e deve ser desenvolvido apresentando-se como um processo e não apenas um produto final, devendo ser interpretado dessa maneira (Amor, 1993). Ao contrário da Oralidade, a Escrita aprende-se apenas no ensino

formal e, por isso mesmo, a aprendizagem da mesma é uma das competências fundamentais do ensino do Português no 1.º Ciclo. Valoriza-se, pois, o facto de, atualmente, o ensino da escrita seja feito através de uma correção processual, em que se destaca o processo, o conteúdo e o professor colabora com o aluno na escrita, não julgando apenas o texto quando este já está acabado (Niza, Segura, & Mota, 2011).

IV – Expressões

Tal como nos diz o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, “perante os outros e a diversidade do mundo, a mudança e a incerteza, importa criar condições de equilíbrio entre o conhecimento, a compreensão, a criatividade e o sentido crítico. Trata-se de formar pessoas autónomas e responsáveis e cidadãos ativos” (Martins et al., 2017, p.6). É a partir da transcrição anteriormente feita, que se considera essencial a ligação holística entre as diferentes áreas do saber e as Expressões (Plástica, Musical, Dramática e Motora), valorizando-as em sala de aula.

Tal como se pode ler no Plano Nacional das Artes (Vale, Brighenti, & Pólvora, 2019, p. 11), a arte “é uma linguagem universal, que transmite significados impossíveis a qualquer outro tipo de linguagem, seja esta linguagem semântica, dialógica ou científica. Assim, educar para a cidadania, para a transformação social, para o bem-estar coletivo, é impossível se a educação não abarcar a dimensão artística e patrimonial”. Pode concluir-se que a arte, além de essencial nas nossas vidas, deve tomar parte num processo educativo integrado que busque aprendizagens significativas para o crescimento pessoal e científico das crianças.

No que conta à Expressão Plástica, importa que as aprendizagens promovam a criação de laços, a partilha de ideias, o espírito crítico e a criatividade. Assim, a expressão pelas Artes Visuais leva a uma ligação pela imagem, pelas linhas e pelos contornos que em muito ultrapassa as fronteiras físicas e suscita, desde os tempos antigos, uma comunicação significativa entre os povos.

No 1.ºCEB, as Artes Visuais assumem como principal finalidade o “alargamento e enriquecimento das experiências visual e plástica dos alunos, contribuindo para o desenvolvimento da sensibilidade estética e artística, despertando, ao longo do processo de aprendizagem, o gosto pela apreciação e fruição das diferentes

circunstâncias culturais” (AE, 2018f, p.1). As mesmas estão organizadas em três domínios/organizadores: apropriação e reflexão; interpretação e comunicação e experimentação e criação.

No que diz respeito à Expressão Musical, importa dizer que a música é “uma Arte presente em todas as culturas e no quotidiano dos seres humanos. É uma linguagem universal que assume uma muito singular forma de criatividade” (AE, 2018d, p. 1). No 1.º CEB, os alunos estão rodeados pela música nas diferentes áreas das suas vidas (ex.: filmes, jogos, redes sociais, programas de televisão, ...) e, por isso, envolver a música nas aprendizagens, não só assume um carácter motivador para as mesmas, como facilita a aprendizagem.

No que concerne à Expressão Dramática, o jogo lúdico e dramático constitui uma estratégia efetiva da aprendizagem, já que se adequa aos interesses dos alunos, desenvolvendo diferentes níveis de experiências sociais e pessoais, auxiliando na construção de novas descobertas aliadas ao enriquecimento e desenvolvimento da personalidade: “O que se quer é formar estética, humana e socialmente os nossos alunos. E para tal, se na criança ferve capitosamente o instinto lúdico, recorremos ao teatro, a sua melhor expressão” (Calvet & Gomes, 1974, p. 31).

Relativamente à Expressão Motora, a mesma tem um papel fundamental no desenvolvimento cognitivo dos alunos, pois, tal como disseram Hraste, Giorgio, Jelaska, Padulo, & Granic (2018, p.2) “the scientific literature demonstrates that cognitive and motor development follows developmental timetables and shows particularly that it is possible to observe an accelerated progression in the kindergarten and elementary school years.”. A articulação entre a Educação Física e as outras disciplinas do currículo assume um papel importantíssimo, já que contribui para o bem-estar e satisfação pessoal, para a prontidão ou disponibilidade para as exigências diárias, para a exploração e conciliação de relações interpessoais e para o desenvolvimento global e harmonioso do indivíduo.

Tendo em conta os pressupostos acima enunciados, importa agora refletir sobre diferentes aspetos da prática educativa desenvolvida no 1.º CEB.

Em relação à organização do percurso educativo, a mestranda considera que a gestão do tempo foi um dos problemas iniciais da sua prática educativa, na medida em que, muitas vezes, o facto de as regências ocorrerem ao longo do dia inteiro fazia com que fosse complicado gerir o tempo entre manhã e tarde, tendo também em linha de conta que o ritmo dos alunos nestes momentos é diferente. Por isso mesmo, muitas vezes, a consolidação da aula ficou por ser feita e foi realizada depois pela professora cooperante, como é exemplo a finalização dos convites para o teatro de São Martinho e dos cartazes acerca da poluição dos rios. No entanto, através da observação e também da prática, a mestranda compreendeu que os alunos estavam mais aptos a realizar um maior número de tarefas da parte da manhã e, por isso, passou a distribuir de forma distinta o volume de conteúdos a lecionar nos tempos da manhã e da tarde, o que considera que foi uma estratégia crucial para uma melhor gestão de tempo.

No que concerne à gestão da organização das sequências educativas, a professora em formação considera que deve ser flexível e não estanque; por isso, em algumas aulas foi necessário inverter a forma como a sequência estava organizada, de modo a responder a necessidades emergentes dos alunos. Tem-se como exemplo a aula acerca dos Descobrimentos em que, embora a utilização do astrolábio estivesse prevista apenas para a parte da manhã, foi necessário, para uma compreensão mais completa das funcionalidades da ferramenta tecnológica, inseri-lo em diferentes momentos do dia.

Assim, a mestranda reconhece que as sequências seguiam quase sempre o mesmo modelo, ou seja, Português, seguido de Estudo Meio e depois Matemática. O texto literário usado na aula de Português servia de base para o estudo dos conteúdos de Estudo do Meio e estes eram o contexto necessário para a realização de tarefas na área da Matemática. No entanto, foi, por vezes, necessário alterar esta ordem para responder a curiosidades dos alunos, estratégias pedagógicas (ex.: alterar a atividade, tendo em conta o momento do dia em que era possível fazer trabalhos em grupo ou a pares) ou gestão dos recursos (ex.: os alunos fazerem todas as tarefas em que necessitavam do computador de forma seguida).

Na organização da sequência, foi sempre importante a criação de um momento inicial de recolha de ideias prévias dos alunos sobre os diferentes temas, uma vez que estes possuem uma bagagem de conhecimentos e ideias que importa ter em conta antes de começar a lecionar um conteúdo. Este momento foi-se afigurando de diversas formas - diálogo com os alunos, *puzzle*, adivinhas, criação de esquemas mentais. Porém, a mestranda destaca a aula que lecionou no âmbito do projeto de investigação, em que a recolha de ideias prévias permitiu perceber que os alunos já tinham algum conhecimento sobre a matéria e, de uma forma geral, já todos aplicavam os conceitos de Estado Novo, Salazar e Revolução de Abril, sendo que o facto de estes conceitos não lhes serem apresentados pela primeira vez na aula, mudou a forma como se escolheu abordar as temáticas no seu decorrer.

No que diz respeito à diferenciação pedagógica, a mesma entende-se pelo “processo pelo qual os professores enfrentam a necessidade de fazerem progredir no currículo cada criança em situação de grupo, através da seleção apropriada de métodos de ensino, adequados às estratégias de aprendizagem (e de estudo) do aluno” (Sá, 2001, citado em Barbosa, 2019, p.7) e, por isso mesmo, valoriza-se um ensino em que se respeitem as necessidades de todos os alunos e se contribui para a aprendizagem de todos, não de igual forma, mas de forma adequada a cada um.

Por isso mesmo, na turma de 1.º Ciclo, foi essencial compreender que os alunos aprendiam de diferentes formas e, por isso, importava explicar as tarefas de forma distinta, usar recursos também eles diferentes e tentar adaptar as estratégias às diferentes necessidades. Diferenciar pedagogicamente não é, porém, uma tarefa fácil, pois exige um grande conhecimento da turma, trabalho contínuo e tempo que, muitas vezes, é escasso. No entanto, a mestranda considera que irá ser uma prática a trabalhar ao longo do seu percurso docente, de forma a potenciar aprendizagens efetivas por parte dos alunos.

A turma estava, como já foi referido, organizada em grupos de trabalho e, desta forma, a modalidade privilegiada era efetivamente o trabalho em grupo. No entanto, a mestranda procurou desenvolver tarefas de forma individual ou a pares, apesar de considerar que estas estratégias nunca foram verdadeiramente possíveis, pois, mesmo

que os alunos tivessem diretrizes para trabalhar individualmente ou a pares, a verdade é que a troca de ideias com os colegas do grupo era constante, sendo que o mesmo se verificou numa tarefa da escrita de uma carta a pedir a Liberdade para os países não-livres. A atividade era a pares, no entanto, através da leitura das cartas, foi possível ver semelhanças entre as redações pelos elementos de cada grupo de trabalho habitual. A mestranda considera que teria sido importante ter desenvolvido a competência de trabalho mais individualizado, por dois motivos principais: o facto de o trabalho em grupo, por vezes, não transparecer as capacidades de todos os alunos e, também, a eventual dificuldade de adaptação ao novo ciclo onde, geralmente, a organização da sala de aula promove um trabalho mais individualizado.

Ao longo das aulas, foram usados diversos recursos, dos quais a mestranda destaca: jogos didáticos *online* (ex.: *Geogebra*), criação de livros virtuais através da plataforma *StoryJumper*, vídeos, imagens, excertos de notícias, mapas, linhas do tempo, documentos históricos, textos literários e não literários e *puzzles*. No entender da mestranda, os diferentes recursos foram essenciais para a compreensão das diferentes temáticas, ou seja, a sua utilização revelou-se significativa, não só porque a curiosidade dos alunos aumentava com os recursos novos, como, também, e principalmente, pelo facto de estes terem sido escolhidos tendo em conta as temáticas a abordar, ou seja, surgiram ao serviço dos objetivos da aula e não de forma solta e descontextualizada, como é exemplo, o papel antigo usado para mostrar o foral da Maia, a construção do astrolábio no âmbito dos Descobrimentos ou a criação do livro virtual para cada par de alunos conseguir apresentar uma Serra portuguesa e as suas características, partilhando esta informação com todos em formato de livro.

No que diz respeito à gestão do comportamento dos alunos, a mestranda considera que, devido a múltiplos fatores, esta foi uma dificuldade sentida ao longo da PES. Assim sendo, foi complicado gerir os comportamentos, principalmente quando os colegas estavam a apresentar os seus trabalhos, pois a tendência natural dos outros alunos era desligarem-se da aula e criarem conversas paralelas que afetavam o seu normal funcionamento. No entanto, no que diz respeito à gestão da participação dos alunos, a mestranda é da opinião de que a prática foi essencial, na medida em que no

início do estágio, quando todos queriam falar, era mais complicado gerir quem falava e durante quanto tempo; porém, a ligação com os alunos e o estabelecimento de algumas regras (ex.: só participa quem tem o braço no ar) permitiu gerir de melhor forma as participações, valorizá-las, garantindo que as mesmas não se desviavam da temática da aula.

Partindo das participações dos alunos, importa refletir sobre a necessidade do domínio científico (preparação científica, capacidade de antecipar perguntas, pensamento crítico, reflexivo, ...) por parte da professora em formação no que respeita às temáticas abordadas, pois só assim era possível gerir as participações, mas também evitar momentos de constrangimento de perguntas sem resposta. A verdade é que, no 1.º CEB, os alunos são naturalmente curiosos e, por consequência, colocam questões para as quais muitas vezes não temos resposta (ex.: Quantas estrelas existem?), no entanto, o domínio científico das temáticas permite, muitas vezes, dar resposta a questões inesperadas e ter um maior controlo sobre o seguimento da aula, o que se refletiu, por exemplo, quando os alunos começaram a perguntar sobre como a PIDE torturava as pessoas ou o motivo de não se poder beber Coca-Cola durante o Estado Novo: apesar de não fazer parte dos objetivos da aula, o facto de a mestrande ter conseguido responder às questões deu um novo significado, provavelmente mais relevante, às aprendizagens dos alunos. No entanto, nem sempre a mestrande considerou que estava na posse dos conhecimentos científicos necessários para dar resposta às questões dos alunos, sendo que, num exercício sobre frações, estes detetaram um problema que a professora não estava a conseguir resolver e, nesse momento, o trabalho colaborativo com a colega de estágio e a professora titular foi essencial. Quer isto dizer, que se considera que o “ser professor” é uma aprendizagem contínua, em que o mesmo deve estar permanentemente em formação, atualizando os seus conhecimentos científicos e pedagógicos.

Por último, importa refletir sobre a capacidade de comunicar em aula, sendo que a mestrande sempre se preocupou em ter uma postura clara, criando uma atmosfera dinâmica e de conforto na sala de aula e, por isso, acredita que um “Bom dia” entusiasmado era essencial para começar uma aula que seguisse um ritmo ativo. No

entanto, apesar de considerar que a sua postura sempre foi bastante assertiva, a professora em formação julga que as movimentações foram uma aprendizagem ao longo do ano letivo, pois, no início, a preocupação residia em movimentar-se o máximo possível pela sala de aula. Depois, acabou por compreender que, muitas vezes, importa dar instruções claras do centro da sala de modo que a informação chegue a todos os alunos e, só depois, auxiliar e percorrer os diferentes grupos de trabalho.

Em suma, a professora em formação acredita que as aulas lecionadas no 1.º CEB potenciaram a aquisição progressiva de competências essenciais - pensamento crítico e criativo; resolução de problemas; relacionamento interpessoal, ... - por parte dos alunos, permitindo a construção de saberes alicerçados na sua visão como seres holísticos e contribuindo para a sua formação como cidadãos ativos.

3.2. PRÁTICA EDUCATIVA NO 2.º CEB

A Prática de Ensino no 2.º CEB foi desenvolvida nas disciplinas de Português e História e Geografia de Portugal.

Apesar de seguidamente se apresentar uma reflexão individualizada para cada uma das disciplinas, importa referir que, ao longo da PES, as duas foram muitas vezes desenvolvidas numa perspetiva de articulação horizontal de saberes, essencial para o processo de ensino e de aprendizagem, exigindo ao professor um papel dinâmico, investigativo, responsável e aberto a novas ideias.

Esta articulação não teve como objetivo criar uma unificação dos conhecimentos das duas áreas, mas sim construir relações entre as diferentes disciplinas, enriquecendo e articulando os seus conhecimentos.

Ao longo da PES, a mestranda foi desafiada a planificar por Unidade Didática, o que consiste em planificar e organizar o processo de ensino-aprendizagem, com base numa articulação em que, sob a mesma temática, sejam incluídos todos os domínios de aprendizagem das várias áreas curriculares. Na opinião da professora em formação, ensinar desta forma permite que os alunos construam novos conhecimentos, a partir do

mesmo elemento integrador, dando resposta aos diversos desafios que convergem para uma aprendizagem holística dos discentes.

Para a mestranda, foi essencial a articulação entre Português e História e Geografia de Portugal pois, apesar de as turmas serem diferentes, permitiu criar pontos comuns entre os domínios das duas disciplinas, olhando-as de uma perspetiva integrada e interdisciplinar. Ao longo da PES, foram vários os momentos em que esta articulação foi notória, dos quais se destacam: o projeto de investigação “A História aqui ao lado: do Estado Novo ao 25 de Abril”, o projeto “Dias que nos marcam” e as sequências didáticas “De que é feito Portugal?” e “Entre igualdades e diferenças: que mundo queremos construir?”.

3.2.1. PRÁTICA EDUCATIVA EM HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL NO 2.º CEB

A disciplina de História e Geografia de Portugal no 2.º CEB integra, segundo as Aprendizagens Essenciais de 2018, as áreas do saber de História e Geografia, solicitando uma abordagem que permita aos alunos compreenderem e conhecerem o seu país a nível físico, humano e histórico-cultural:

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, o respeito pela diversidade, a cooperação, a valorização dos direitos humanos e a sensibilização para a finitude do planeta. Esta disciplina evidencia, ainda, a necessidade de saber gerir o território e os recursos de que dispomos, incluindo os patrimoniais, a diferentes escalas (AE, 2018e, p.2).

Tendo em conta o facto de o currículo previsto para o ensino de HGP no 6.º ano privilegiar conteúdos da área de História, a seguinte reflexão recairá sobre o ensino desta área do saber.

Se associarmos os quatro pilares da educação da UNESCO às recomendações do Conselho da Europa para o ensino da História, temos então:

- Saber: transmissão de um património e cultura histórica que dará aos jovens as suas raízes, a tomada de consciência do passado e da sociedade a que pertencem, a nível local, nacional e universal;
- Saber-fazer: metodologia da História;
- Saber ser e saber estar: formação de valores democráticos; educação para os direitos humanos; formação de uma cidadania crítica, tolerante e interveniente; promoção da solidariedade.

O ensino de HGP está dividido em diversos domínios. No 6.º ano de escolaridade apresentam-se três: *Portugal do século XVIII ao século XIX*, *Portugal do século XX* e *Portugal Hoje*. Neste ano, os temas são, sobretudo, de História contemporânea e, portanto, mais próximos dos alunos em termos temporais.

A História permite “a compreensão e a explicação do mundo em que vivem, através do passado”, “manter a memória colectiva”, a “dimensão temporal” e a “aquisição e desenvolvimento de procedimentos, valores e atitudes” (Félix, 1998, pp. 58-59).

Desta forma, o ensino da História permite uma reflexão dos alunos sobre o passado e a utilização dessas competências na perceção do presente e na possível formulação do futuro, permitindo desenvolver um espírito crítico e reflexivo face às diversas situações vividas no presente.

Assim, importa refletir sobre algumas ideias-chave acerca da didática específica da disciplina, de entre as quais a mestranda destaca: o tempo e o espaço em HGP; a necessidade de convocar o presente no ensino da História e a importância da utilização de fontes históricas.

No que diz respeito ao tempo e ao espaço, ambos constituem dois conceitos fundamentais na didática da História. A noção de espaço permite ao aluno compreender a sua posição no mundo, os locais próximos de si e o porquê de ter sido num determinado espaço que ocorreu um certo acontecimento histórico e não noutra. O tempo histórico, por sua vez, embora ainda seja uma noção muito abstrata para alunos dos 10 aos 12 anos, é o que permite localizarem-se num determinado contexto político,

económico e social e organizarem um mapa mental que articule cronologicamente os diferentes acontecimentos históricos.

Para além do que já foi referido, as noções de tempo e espaço ajudam na construção da identidade dos alunos, assim como na formulação da consciência histórica:

Para atingir esta identidade é preciso orientar-se no tempo, adquirir a consciência histórica, ou seja, a capacidade de articular o antes, o hoje e o amanhã, sabendo, ao mesmo tempo, distinguir, nesse cenário de três tempos, o real do imaginário, a permanência da mudança e os tempos das mudanças (Félix, 1998, p.62).

É partindo da importância do tempo que importa refletir sobre a necessidade de convocar o presente para as aulas de HGP. Ao chegar às aulas desta disciplina no 5.º ano de escolaridade, os alunos trazem já consigo uma bagagem de conhecimentos fruto da sua experiência e, neste sentido, torna-se essencial que o presente e as suas vivências sejam convocados em sala de aula, pois o aluno “constrói os seus conhecimentos mediante interações entre os que já possui e os novos” (Félix, 1998, p. 44).

Além disso, o facto de os alunos conseguirem estabelecer relações entre o passado e o presente, permite não só que os períodos históricos se tornem menos longínquos e abstratos para eles, mas também que valorizem a História recente e aquela que ainda estamos a construir.

Olhar a História como algo que influencia quem somos hoje, permite avaliar os acontecimentos do passado empaticamente à luz da época e criar uma consciência crítica que potencia a progressiva construção do conhecimento.

No que diz respeito à importância da utilização de fontes históricas, importa perceber que também estas auxiliam a compreensão do presente através do passado, não tendo como objetivos criar pequenos historiadores, mas permitir “ao indivíduo a indagação sobre o passado de forma que a resposta lhe faça algum sentido no presente e que de alguma maneira esse sujeito encontre uma orientação histórica para a sua vida cotidiana” (Rüsen, 2007, p.33), permitindo, através do estudo das evidências do passado, a imaginação histórica dos alunos (Ashby, 2006, citado em Xavier, 2010). Desta forma, podem ser consideradas fontes históricas “tudo que o homem diz ou escreve, tudo que fabrica, tudo o que toca pode e deve informar sobre ele” (Bloch, 2001, p.79).

A utilização de fontes em sala de aula dá “veracidade ao relato histórico” (Pereira & Seffrer, 2008, p. 122) porque passa de algo abstrato e apenas contado pela professora, para algo físico, que ganha forma e conteúdo. No entanto, embora as fontes históricas tenham várias potencialidades como recursos educativos, a sua utilização implica, por parte do docente, “planejamento e procedimentos metodológicos, além do domínio de conceitos e categorias do Método da História” (Rodríguez, 2010, p. 39). Assim, as fontes históricas devem ser criteriosamente selecionadas, tendo em conta os objetivos específicos de cada aula.

A utilização de diversas fontes históricas permite ao professor tornar-se um mediador do processo de ensino e de aprendizagem, na medida em que são os alunos que constroem o seu conhecimento a partir da análise das fontes e do entendimento progressivo de como se foi construindo a História (Cunha & Xavier, 2010).

Atualmente, ligadas às novas tecnologias, ficaram disponíveis uma maior quantidade de fontes historiográficas audiovisuais que reforçam “a necessidade de os alunos serem capazes de ler criticamente uma fotografia, um documentário ou uma transmissão de vídeo, e de distinguir entre os testemunhos ‘perspicazes’ e ‘disparatados’ apresentados pela fonte – o que a(s) imagem mostra e qual a mensagem que o seu autor deseja transmitir” (Conselho da Europa, 2018, p.20).

Desta forma, acredita-se que as fontes históricas devem ocupar um lugar central nas aulas de HGP, na medida em que uma grande variedade de fontes históricas permite dar a conhecer aos alunos as diferentes formas que estas podem assumir, como também chegar aos diferentes tipos de aprendizagens dos alunos e, dessa forma, garantir que todos podem aprender.

No seguimento da análise anteriormente realizada, urge agora refletir sobre diferentes pontos relacionados com a PES em HGP.

No que diz respeito à organização do percurso educativo, a mestranda considera que a gestão do tempo foi essencial para garantir que se cumpriam todos os objetivos, apesar de, muitas vezes, as atividades de consolidação ficarem por realizar. Com efeito, no início da PES existiram aulas planificadas para um bloco de 50 minutos que tiveram de ser realizadas em dois, dada a complexidade dos temas e também, por vezes, a

quantidade de recursos utilizados. No entanto, o facto de esta ser a turma na qual a mestrandia lecionou mais aulas, permitiu-lhe compreender o seu funcionamento e ajustar o tempo em função das temáticas, usando menos recursos, procurando que dessem resposta a mais objetivos. Uma ferramenta que em muito ajudou na gestão do tempo foi o cronómetro disponível em sala de aula, pois, quando as tarefas eram de carácter individual ou em grupo, os alunos sabiam quanto tempo podiam despende com as mesmas e iam-se ajustando. Esta estratégia permitiu eliminar tempos mortos e imprimir ritmo às aulas, pois, muitas vezes, os alunos passavam bastante tempo em tarefas simples (ex.: escrever o sumário). O cronómetro permitiu agilizar esses momentos, dando aos alunos responsabilidade na realização atempada das suas tarefas. Apesar de a estratégia ter funcionado com a turma em questão, a mestrandia reconhece que esta ferramenta pode dificultar o respeito pelo tempo dos alunos, principalmente quando se trata de turmas mais heterogéneas. Por isso mesmo, a professora em formação facultou sempre uma margem ao tempo pré-estabelecido quando se tratava de tarefas mais complexas (ex.: análise de fontes históricas, trabalho em grupo, ...).

A mestrandia considera que, principalmente na disciplina de HGP, o levantamento dos conhecimentos/ideias prévias foi essencial e uma descoberta. Essencial, na medida em que permitia compreender o que os alunos já sabiam ou pensavam saber sobre o tema. Uma descoberta, porque se afigurou complicado estabelecer o que se pretendia em cada tarefa de recolha de ideias prévias, pois, muitas vezes, a mestrandia queria que os alunos já soubessem coisas (ex.: que a evolução da arte está diretamente ligada à evolução da História) e, muitas vezes, eles não sabiam, sendo necessário compreender como lidar com essas situações e que nenhum aluno tem de ser obrigado a saber nada que ainda não lhe tenha sido ensinado. Nessa perspetiva, dependendo das temáticas e da sua complexidade, foram várias as práticas usadas para o levantamento de ideias prévias: cartões desafio, diálogo com os alunos, criação de mapas mentais, músicas,

Na disciplina de HGP, implementaram-se diferentes modalidades de trabalho: trabalho individual, em pequenos grupos, em grupo turma, trabalhos de pesquisa e

trabalhos de operacionalização de atividades orientadas (ex.: roteiros de trabalho), no entanto, a mestranda destaca o trabalho em grupo e o trabalho de pesquisa.

O trabalho em grupo era, simultaneamente, uma vontade dos alunos e uma fonte de diversos problemas, na medida em que estes se recusavam a trabalhar em grupo com colegas que não fossem os seus amigos chegados. Na primeira regência, foi implementado um trabalho em grupo e os grupos foram construídos de forma aleatória, o que causou grande desconforto e instabilidade entre os pares. No entanto, o facto de a mestranda ter insistido na estratégia ao longo do ano, permitiu que os alunos comesçassem a habituar-se a trabalhar em grupo com pessoas que não fossem os seus pares mais chegados e, embora considere que é um trabalho contínuo, acredita que foi um bom início de aprendizagem em torno das competências para se cooperar com outros.

No que diz respeito ao trabalho de pesquisa, a mestranda destaca o facto de os alunos não saberem sintetizar a informação: num trabalho sobre arte no século XIX, estes foram convidados a acederem a *Qrcodes* e a procurarem a informação pedida no guião de pesquisa sobre uma determinada obra de arte, edifício ou artista. A verdade é que, ao verem os textos, os alunos revelaram muita dificuldade na execução da tarefa, pelo que uma aula planificada para 50 minutos demorou três blocos desse tempo. Porém, a mestranda considera que essa aprendizagem foi importante, pois, depois de um trabalho sobre o que era resumir ao longo das aulas seguintes, já não sentiu tanta dificuldade por parte dos alunos nos trabalhos de pesquisa no âmbito do projeto realizado posteriormente.

No que diz respeito aos recursos, foram usados vários e de diferentes tipos, com finalidades diferentes: linha do tempo (preenchida pelos alunos de forma a permitir a criação do tempo cronológico e da sequencialização dos diferentes acontecimentos), vídeos (ligados muitas vezes a atividades de escuta ativa sobre a matéria), animações de voz (que traziam personagens históricas para a sala de aula), notícias (de forma a dar a entender como é que os acontecimentos foram vistos na altura), gráficos (usados para sistematizar informação e comparar dados) e diversas fontes históricas e historiográficas (levando os alunos a compreender os conteúdos com diferentes visões).

O facto de terem sido usados tantos recursos liga-se ao fato de todos aprendermos de formas diferentes, o que se reflete na Pirâmide de Aprendizagem de William Glasser, onde se pode constatar que existem dois grandes tipos de aprendizagem: aprendizagem passiva (ler, escutar, ver, ver e escutar) e ativa (conversar, debater, reproduzir, classificar, numerar, definir, praticar e ensinar os outros) e, por isso mesmo, importa que nas aulas estejam presentes recursos que estimulem as diferentes aprendizagens.

Sobre a gestão da aula, a mestranda considera, novamente, que o facto de ter tido mais aulas com estes alunos foi essencial nesse aspeto. A gestão do comportamento foi feita de forma simples e, com o decorrer do tempo, os alunos foram compreendendo as barreiras que não podiam ultrapassar e, muitas vezes, entre eles, relembavam regras como “Já sabes que não falas se não colocares o braço no ar” e “Com este barulho não vamos ver o vídeo a seguir”. No entanto, havia um aluno que chegou mais tarde à turma e cuja gestão era mais complicada, pelo que foi importante manter uma postura assertiva.

No que diz respeito à coordenação da participação dos alunos, foi muitas vezes desafiante permitir que todos participassem quando queriam; apesar disso, a mestranda considera que perceberam, de forma geral, a gestão que foi feita: participarem o máximo de alunos, evitando, para isso, repetições.

Ao longo das aulas com a turma, a mestranda pôde desenvolver a sua capacidade de comunicar em sala de aula (movimentações, postura, clareza nas instruções, reforços positivos, atmosfera, ...), destacando os reforços positivos essenciais ao longo da sua prática. A turma tinha alunos muito bons e outros com imensas dificuldades no âmbito da HGP, pelo que, muitas vezes, os alunos com mais dificuldades se calavam e não participavam com medo de errar, no entanto, o constante reforço positivo de “Tu consegues”, “Diz-me a resposta daí, nem precisas de escrever no quadro” gerou uma crescente confiança nos discentes e, com a prática, foi possível ver que os alunos com mais dificuldades participavam cada vez mais nos processos educativos.

Nas aulas de HGP, o domínio científico dos conteúdos abordados foi essencial para dar resposta a perguntas dos alunos e, nesse âmbito, antecipá-las foi muito

importante. Logo no início da prática, um aluno questionou a formação dos Países Baixos e, nesse momento, por não ter previsto a pergunta, a mestranda ficou muito preocupada e sem saber o que responder; porém, mais tarde, essas dificuldades foram diminuindo, embora sempre com algumas lacunas. A verdade é que para ensinar é preciso saber e, por isso mesmo, a formação de um professor deve ser contínua.

No que diz respeito à avaliação, HGP foi a única disciplina que possibilitou avaliar os alunos de diferentes formas: *feedback* das aulas (partindo de autoavaliações realizadas pelos mesmos; trabalhos; cartões desafio) e também avaliação do teste que os alunos desenvolveram para o concurso “Quem quer ser Historiador?”. Na opinião da mestranda, saber avaliar é essencial e uma grande dificuldade dos sistemas educativos atuais, pelo que considera que esta prática deveria ser mais constante no decorrer da PES. Com efeito, ao longo da formação de professor, considera-se que não houve uma preparação efetiva para a prática de avaliação e esta assume um papel importante no processo educativo. Sem avaliar não é possível dar *feedback* das aprendizagens dos alunos e, por isso mesmo, um bom professor deve ser necessariamente um bom avaliador, apesar da complexidade desta tarefa.

3.2.2. PRÁTICA EDUCATIVA EM PORTUGUÊS NO 2.º CEB

Tal como nos diz Reis (1992, p.4), “a não ser que se reduza a disciplina de Português a um estudo da gramática, a uma técnica de análise de texto, a uma história da língua ou da literatura, há imenso espaço de interação entre as competências de professor e de aluno, interseção que não pode ser ignorada pelo docente sob pena de pôr em perigo todo o seu trabalho de ensinante”. Por isso mesmo, importa que as aulas de Português integrem os diferentes domínios, permitindo uma relação holística entre eles e abrindo espaço para a criação de competências e o constante diálogo entre o professor e o aluno.

Neste sentido, a aula de Português é um espaço aberto à pluralidade discursiva e textual, à experimentação, à prática de comportamentos verbais (escutar, falar, ler e escrever) e à interação entre os diferentes domínios do Português (Fonseca, 1994).

Nas Aprendizagens Essenciais, a disciplina de Português é apresentada como vasta e complexa e procura-se que “permita aos alunos desenvolverem, em níveis progressivamente mais exigentes, as competências nucleares da língua em domínios específicos: a compreensão do oral, a expressão oral, a leitura, a educação literária, a expressão escrita e o conhecimento explícito sobre a língua” (AE, 2018g, p.2).

Seguidamente, será realizada uma pequena reflexão sobre a didática da língua, separando-a nos domínios específicos elencados anteriormente.

I – Oralidade

De acordo com Sousa (2006, p.48), a oralidade, na aula de Português, deve envolver a produção e a compreensão através de atividades que tenham como finalidade levar os alunos a escutar e a produzir textos orais, isto é, devem ser promovidas atividades e estratégias que valorizem o “saber ouvir” e o “saber expressar-se”.

No ensino do Português, a escuta ativa é bastante importante, pois a compreensão auditiva é uma competência essencial e, também, a mais utilizada pelo ser humano, sendo que esta implica a existência de descodificação da mensagem que é transmitida (Pinheiro, 2017).

Ao longo da PES, foram vários os exercícios de escuta ativa realizados, não só em Português no 2.º Ciclo, como também no 1.ºCEB e em História e Geografia de Portugal, sempre seguindo as etapas deste tipo de exercício: pré-audição, audição, realização e revisão. No âmbito deste Relatório, importa refletir sobre um dos exercícios de escuta ativa realizados: o exercício de escuta ativa com a música “Melodia da Saudade” de Fernando Daniel; esta tarefa foi realizada no âmbito da sequência didática “De que é feito Portugal?” numa aula sobre a Saudade. A mestrandia considera que este exercício, que serviu de motivação para a aula, envolveu verdadeiramente os alunos, pois estes gostaram muito da escolha de música e cumpriu também o objetivo: desenvolver a capacidade de retenção da informação oral.

No que diz respeito à expressão oral, a mesma relaciona-se com a competência de saber comunicar e usar a língua em diferentes contextos. Existem diversas formas de desenvolver a expressão oral, tais como: recolha e audição de produções do património

oral; reprodução e registo áudio de produções; construção de frases poéticas, a partir de recursos fónicos.; participação em jogos de palavras (orais) e participação em atividades de elocução e dicção (Amor, 2003, pp. 76 e 77).

Durante a PES, a mestranda apenas desenvolveu um exercício de produção e apresentação de um relato oral, cujo objetivo era fazer uma apresentação oral, devidamente estruturada, sobre um tema, de forma a captar e manter a atenção da audiência (olhar, gesto, recurso eventual a suportes digitais) e no qual os alunos foram convidados a imaginar que estavam num programa de televisão a apresentarem uma música, realizando um guião para o mesmo. Deste exercício retiram-se duas principais reflexões: muitos dos alunos mais tímidos que participaram neste exercício mostraram melhorias significativas na comunicação nas aulas seguintes; além disso, o facto de os alunos terem ficado tão espantados com a metodologia de exercício, vem provar como a Oralidade é um domínio muitas vezes deixado de lado nas aulas de Português, apesar do seu trabalho ser essencial e ter direta influência na vida dos alunos, principalmente na competência de comunicação.

Em suma, a competência oral é vista como uma das mais importantes competências linguísticas na aprendizagem de uma língua e do seu funcionamento e, por essa razão, deve estar presente numa aula de Português (Pinheiro, 2017).

II - Leitura

A linguagem escrita é uma condição indispensável no quotidiano de todos os seres humanos. É impossível não reconhecer que saber ler é uma condição imprescindível para o sucesso individual, quer na vida escolar, quer na vida profissional (Sim-Sim, 2007). Desta forma, torna-se necessário ler fluentemente e escrever de forma eficiente.

A leitura é um processo neurobiológico complexo que exige a descodificação e a compreensão, de modo a atribuir significado às palavras (Dahaene, 2012). De acordo com Carrasco (2000), a leitura é um processo de construção de significados culturalmente determinados, durante os quais o leitor aplica estratégias diversificadas para a compreensão de uma mensagem, com as referências socioculturais que tem.

A compreensão da leitura é um processo complexo que envolve o conhecimento que o leitor tem acerca da sua própria língua, sobre o mundo que o rodeia, sobre os diferentes tipos de textos a ler e, ainda, sobre estratégias específicas para obtenção do significado da informação registada através da escrita. É por isto que o ensino da compreensão da leitura deve abarcar “estratégias pedagógicas direcionadas para o desenvolvimento do conhecimento linguístico das crianças, para o alargamento das vivências e conhecimento que possuem sobre o Mundo e para o desenvolvimento de competências específicas de leitura” (Sim-Sim, 2007, p. 9).

A compreensão do que se lê pressupõe a capacidade de o leitor monitorizar os seus próprios processos cognitivos. Nesse sentido, precisa de ser capacitado com estratégias explícitas para abordar um texto e conseguir compreendê-lo. As estratégias de compreensão acontecem antes, durante e após a leitura (Sim-Sim, 2007).

A leitura por parte do professor contribui para uma maior segurança do aluno, que a verá como um “modelo a seguir”, provocando-lhe uma maior disponibilidade e vontade de ler, que é fundamental para a convicção que este leva na interpretação oral dos textos (Leite, 2015). Além disso, a primeira leitura deve ser feita pelo professor, porque é a este que a pertence a voz mediadora entre o aluno e o texto, tornando-se num exemplo a seguir.

A leitura silenciosa é uma atividade enriquecedora e que acarreta múltiplas aprendizagens. Possibilita aos alunos apropriarem-se do texto e compreenderem-no melhor, concorrendo para uma melhor leitura, posteriormente, em voz alta (Leite, 2015). Quando o aluno executa uma leitura silenciosa, trava uma relação íntima e livre de influências que possam vir a alterar as suas impressões iniciais, tendo impacto na sua experiência pessoal (Santos, 2016).

A leitura expressiva, em voz alta, feita pelos alunos, permite desenvolver competências linguísticas (descodificação e dicção, por exemplo) e competências não linguísticas (vertente emocional e social) (Landeiro, 2009). Para além disto, trabalham-se questões da fluência do discurso, assim como a sua expressividade (Santos, 2016). Quando o foco se direciona, como é o caso, para a interpretação expressiva do texto, abre-se caminho para múltiplos desenvolvimentos, que abarcam as vertentes cognitiva,

emocional e linguística. A vertente social também é evidente, uma vez que a leitura em voz alta convida à partilha e a um envolvimento comum. Ler de forma coletiva faz com que se leia mais, melhor e com gosto, reforçando as estruturas afetivas do leitor (Leite, 2013).

Na última fase, de pós-leitura, devem estar presentes estratégias que promovam o debate entre as previsões efetuadas e o conteúdo do texto lido, tarefas que exijam a releitura e também questões que envolvam o reconhecimento (compreensão literal), a inferência (compreensão inferencial), a apreciação crítica (compreensão crítica) e a reorganização, permitindo verificar se houve ou não a compreensão do texto (Giasson, 2000).

III – Escrita

No que concerne ao domínio da escrita, é esperado, no final do 2.º ciclo, que os alunos tenham conseguido atingir o domínio de processos, estratégias, capacidades e conhecimentos para a escrita de textos de diversos géneros que têm em vista uma diversidade de objetivos comunicativos, com organização discursiva adequada, variedade e propriedade vocabular, correção linguística e correção ortográfica (AE, 2018g).

Este domínio abre a possibilidade de convergência com outros domínios, nomeadamente, com o da leitura. Considera-se a pertinência de uma prática que confirme a automatização das habilidades de identificação das palavras escritas e do seu uso com correção ortográfica e da produção escrita de respostas e pequenos textos. Um objetivo crucial é o da progressão do trabalho, pela leitura e pela escrita, de textos mais ricos e complexos (Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães, 2015).

Assim sendo, a aprendizagem da escrita representa uma das finalidades primárias da escola. A capacidade de escrever é um elemento facilitador da própria aprendizagem, sendo relevante para o desenvolvimento do pensamento e para a construção do conhecimento (Pereira & Graça, 2015).

Amor (2003, p.131) defende que “a formação para a escrita implica tomar consciência de que escrever é difícil, exige apuro técnico, disciplina e autocontrole, capacidade de distanciamento crítico”. Desta forma, o ensino da produção de textos deve

ser admitido como um conjunto de aprendizagens peculiares e específicas de cada género concreto e não deve ser visto como um procedimento geral, uma vez que cada género textual apresenta problemas diferenciados que implicam a adoção de estratégias de ensino diversificadas (Pereira & Graça, 2015). A escrita apresenta-se, deste modo, como uma entidade heterogénea em que o seu uso correto envolve a adequação à situação de comunicação específica na qual o escrevente está inserido (Pereira & Graça, 2015).

A preparação para a escrita exige um conhecimento de um alargado conjunto de ações associadas às suas componentes, nomeadamente, a planificação, a textualização e a revisão (Pereira & Graça, 2015). Estas componentes correspondem às etapas do processo de escrita.

Fonseca (1992, p. 240) resume bem a complexidade inerente ao controlo desta competência, ao defender que a escrita “não se resume a uma mera transcrição gráfica do texto oral e, por isso, não basta aprender a grafia, a ortografia e a pontuação, mas organizar sintática, semântica e pragmaticamente o discurso, segundo regras próprias e diferentes do discurso oral e o não domínio dessas regras pode levar à incompreensão do texto”.

IV - Gramática

Atualmente, o funcionamento da língua “constitui uma das áreas de dificuldade mais sensíveis no atual quadro do ensino do Português”, sendo, portanto, necessário “selecionar metodologias adequadas aos alunos”, que estejam apropriadas “a contextos de aprendizagem reais, práticos e úteis, do ponto de vista da aprendizagem da língua” (Costa, 2017, p. 25).

Tornando-se fundamental renovar as metodologias utilizadas no ensino da gramática, surge, assim, o laboratório gramatical, proposto por Inês Duarte, que consiste numa perspetiva de aprendizagem por descoberta, cujo objetivo se prende com o aluno se tornar o investigador e assumir um olhar de cientista. Esta proposta pedagógica exige dos alunos “uma atitude de busca ativa através de métodos indutivos ou hipotético-dedutivos” (Costa, 2017, p. 25). É importante realçar que o número de etapas é variável e que depende de vários fatores, tais como, o conteúdo gramatical, as

necessidades e os ritmos de aprendizagem de cada aluno (Costa, 2017). O laboratório gramatical é, portanto, um exercício orientado em que se procura que os alunos construam, em diferentes etapas, um conhecimento organizado e contextualizado sobre um determinado conteúdo da Gramática.

Durante a PES, a mestranda pôde desenvolver um laboratório gramatical com os alunos intitulado “A produtividade da língua e a formação de novas palavras”, partindo de um excerto de um texto estudado previamente em aula. Neste laboratório de pesquisa orientada, os pequenos cientistas gramaticais começaram por identificar um elemento comum a várias palavras; seguidamente, concluíram que esse elemento se chamava “base” e que o que se acrescentava a essa base eram os “afixos”; depois atentaram em palavras diferentes que decompuseram em base + afixos. Foi a vez de acrescentarem elementos a bases previamente existentes, relacionando, posteriormente, o afixo, com a classe de palavras a que as palavras formadas pertenciam; seguidamente, pesquisaram os conceitos de prefixo e de sufixo e escreveram os mesmos no guião; depois, completaram um esquema sobre os processos de formação de palavras por derivação e, por último, foram convidados a realizar exercícios de consolidação sobre as aprendizagens realizadas.

Nesta aula, além da motivação intrínseca para uma atividade que “era gramática, mas nem parecia”, a mestranda considera que houve efetiva aprendizagem, pois, pouco a pouco, os alunos, mesmo aqueles com mais dificuldades e com uma personalidade mais introvertida, foram conseguindo resolver os exercícios e participaram nas tarefas propostas.

Em suma, perante esta perspetiva, os alunos poderão desenvolver “uma atitude positiva face ao domínio da gramática, refletindo acerca da importância que assume no quotidiano”, para que pensem “acerca das estruturas linguísticas, mas também tenham a possibilidade de desenvolver as suas capacidades de investigação” (Duarte, 2008, p. 16).

V - Educação Literária

A Educação Literária “visa dotar o leitor de um conhecimento relevante acerca de textos, autores, géneros, bem como convenções, temas e estilos literários de modo

que ele se possa sentir membro ativo e participante de uma casa comum” (Azevedo & Balça, 2016, citado em Azevedo & Balça, 2017, p. 132). Embora a literatura sempre estivesse presente na sala de aula, é possível afirmar que a entrada da Educação Literária nos documentos orientadores do ensino como “domínio autónomo e explícito” é algo recente (Azevedo & Balça, 2017).

A literatura tem a capacidade de nos fazer chegar a outros mundos, descobrindo e pensando sobre eles, constituindo, assim, “um precioso lugar que nos liberta da <caixa> em que, por vezes, nos sentimos aprisionados” (Gordon, 2012, citado em Azevedo & Balça, 2017, p. 133).

Na opinião da mestranda, um bom professor de Português deve estimular, durante a sua prática, que os alunos contactem com diferentes obras literárias que os enriqueçam a vários níveis e, por isso mesmo, ao longo da PES, foram vários os textos trabalhados em aula, dos quais se destacam: *O Tesouro* de Manuel António Pina, *O Novelo das Emoções* de Elisabete Neves, *Saudade – Um conto para sete dias* de Claudio Hochman, *O Príncipezinho* de Antoine de Saint-Exupéry, *Uma questão de azul-escuro* de Margarida Fonseca Santos e *A Fuga de Wang-Fô* de Marguerite Yourcenar.

Seguidamente, será exposta uma reflexão da didática do Português durante a PES, partindo da compreensão dos aspetos anteriormente mencionados.

Na turma em que foi realizada a PES em Português, grande parte dos alunos revelava dificuldades acentuadas na disciplina e, por isso, a mestranda considera que, desde o início, foi essencial envolver diferentes modalidades de trabalho que trouxessem o aluno para a sala de aula. Desta forma, além das temáticas estarem sempre relacionadas com a vida dos alunos (ex.: emoções, amizade, amor, saudade, ...), o facto de os alunos poderem explorar diferentes formas de trabalhar - trabalho em grupo, pesquisa, escrita em conjunto, leitura em voz alta, leitura silenciosa - foi essencial, na medida em que muitos deles viam a disciplina de Português apenas como tarefas de analisar textos e gramática. Foi perceptível que os alunos compreenderam que as suas opiniões tinham um lugar na disciplina e que até a podiam trabalhar com os seus colegas, o que se revelou um fator chave na motivação.

Embora as metodologias de trabalho tenham funcionado como estratégias de motivação, a mestranda acredita que a tipologia de recursos contribuiu para a qualidade das aprendizagens. Os diferentes recursos permitiram chegar aos diferentes alunos e, em alguns momentos – pesquisa, recorrendo aos telemóveis, ou escrita de slogans - até aqueles que tinham maiores dificuldades mostraram uma aquisição de conhecimentos mais célere. Neste âmbito, destaca-se o L.: este aluno tinha problemas ao nível do comportamento e era abrangido por medidas adicionais; no entanto, o facto de gostar de ler e escrever, apesar das suas dificuldades e de ser recorrentemente estimulado para isso, fez com que, no fim do ano, já se notasse uma melhoria significativa na sua capacidade de leitura em voz alta e na escrita de frases simples. Importa, porém, frisar, que este trabalho iniciado deve ser contínuo.

No que diz respeito à organização do percurso educativo – gestão do tempo, gestão da organização da sequência, questões de diferenciação pedagógica – a professora em formação considera que, em Português, as diferentes fases da aula foram essenciais para que fizesse sentido, como por exemplo, usar as diferentes fases de uma atividade de escrita (planificação, redação e revisão) ajuda, de facto, a melhorar a escrita e avançar uma das etapas provoca consequências nefastas na qualidade dos textos produzidos.

Relativamente à organização do tempo, a mestranda considera que foi possível cumprir os tempos e objetivos previstos para cada planificação, apesar de algumas falhas iniciais a este nível.

Tendo em conta o facto de a turma ser no geral fraca a nível de aprendizagem, fez com que houvesse necessidade de diferenciar pedagogicamente principalmente aqueles alunos que estavam acima da média da turma, preparando para eles tarefas mais complexas que, com os mesmos objetivos, permitissem levar à não desmotivação desses alunos, por isso, no caso da escrita de um texto, por exemplo, enquanto os restantes alunos faziam a planificação, era pedido a esses alunos que fizessem a planificação e a textualização.

No que concerne ao Domínio Científico – preparação científica, capacidade de antecipar perguntas, pensamento crítico, reflexivo, ... – em Português, a mestranda

considera que a sua formação teórica ao longo do mestrado foi essencial para estar cientificamente preparada de forma a antecipar diversas perguntas, principalmente ligadas ao domínio da Gramática. Mesmo assim, nesta área, é de destacar uma atividade que foi realizada pelos alunos: a mestranda pediu que resumissem um capítulo de um livro e sentiu neles uma grande dificuldade em perceber o que era resumir (os alunos estavam simplesmente a narrar as ações), sendo o conceito de resumo óbvio para a mestranda e difícil de explicar. Neste sentido, a professora em formação sentiu necessidade de estudar e compreender como dar diretrizes exatas que permitissem aos alunos executar a tarefa. Na verdade, a mesma foi muito mais bem-sucedida com esta reflexão e investigação, isto é, este procedimento permitiu compreender a importância de um domínio científico sólido por parte dos professores, que contribui para uma maior qualidade das aulas e consolida a importância de que estudar é um ato inerente à docência.

No que diz respeito à gestão das relações, a professora em formação considera que, no caso desta turma, o cerne esteve na relação de empatia que foi criando com os alunos, na medida em que estes eram referenciados por vários professores pelo seu mau comportamento e o facto de, desde logo, ter tentado aproximar-se deles, ir aos lugares, falar com os alunos, fez com que sentissem uma maior confiança na sua partilha de ideias e opiniões.

Desta forma, a participação dos alunos melhorou substancialmente nas aulas de Português e, concomitantemente, os comportamentos negativos foram reduzindo, tendo em conta que no início alguns se recusavam a participar e só passaram a fazê-lo com os reforços positivos, que eram preocupação constante da mestranda.

Ao longo das aulas, a professora em formação considera que a sua capacidade de comunicar em aula (movimentações, postura, clareza nas instruções, reforços positivos, atmosfera positiva, ...) foi sendo positiva e assertiva perante os diferentes momentos, percorrendo, assim, o caminho que é aprender a ser professora de Português.

3.3. PROJETOS DINAMIZADOS E OUTRAS ATIVIDADES

O Perfil de Desempenho Profissional do Professor, consagrado no Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto, já várias vezes referido, evidencia diferentes dimensões relativas à prática docente, entre as quais se destaca, no sentido desta reflexão, a dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade, salientando a colaboração e o desenvolvimento, por parte do docente, em projetos integrados na escola e no seu contexto.

No decurso da Prática de Ensino Supervisionada, a mestranda desenvolveu e participou em alguns projetos (descritos no Portefólio) que acredita que contribuíram para uma multiplicidade de experiências que ajudaram na criação da futura identidade docente. Além disso, os projetos também auxiliaram na estimulação de aprendizagens significativas em múltiplos ambientes para os alunos.

No que diz respeito à intervenção nas atividades educativas e na orientação educativa das turmas, considera que sempre esteve disponível para fazer parte da turma, para além daquilo que as regências e a calendarização da PES solicitam. Desta forma, sempre que lhe foi solicitado, esteve presente nas atividades das turmas e acabou, também, por promover atividades relacionadas com o seu projeto de investigação que uniu as três turmas.

No que diz respeito aos projetos realizados em sala de aula, a mestranda e a sua colega, acolheram o projeto “As Cores da Vida”, lançado pela Câmara Municipal da Maia, e que desenvolveram com a turma. Nesta atividade, os alunos foram convidados a, partindo do livro “O novelo das Emoções”, compreenderem os significados associados a cada cor; depois da análise do livro e de uma pesquisa sobre a cor atribuída a cada grupo, cada pessoa escreveu o seu lápis, como por exemplo “Se eu tivesse um lápis azul,”. Esta atividade permitiu que os alunos explorarem os seus sentimentos e desejos e falassem sobre eles com a turma, isto enquanto realizava, um exercício de escrita. Vários alunos referenciaram a vontade de um mundo com mais amor paz, respeito pelas mulheres, igualdade e onde a amizade fosse valorizada.

Das atividades fora da sala de aula organizadas pelas professoras cooperantes, a mestranda destaca as visitas de estudo (ex.: Visita à Alfândega de Vila do Conde e *World of Discoveries*), pois a colaboração nestas permitiu compreender como planificar uma

visita de estudo e aprender a gerir os comportamentos e as aprendizagens dos alunos fora da sala de aula.

A visita de estudo à Alfândega de Vila de Conde (6.ºano – HGP) foi a primeira em que a mestranda participou como futura professora e, por isso mesmo, esta foi essencial para compreender a dinâmica dos alunos fora da sala de aula e como planificar e organizar uma visita de estudo.

No que diz respeito à visita de estudo ao *World of Discoveries* (4.ºano), esta foi realizada depois de a Expansão Marítima ter sido abordada em sala de aula e, por isso, a interatividade da visita, fez com que os alunos recordassem alguns aspetos como “Este cheiro? É das especiarias A professora falou!” ou “Está ali um astrolábio! Nós fizemos um igual!”.

Do que foi concretizado, ressalta, ainda, o projeto desenvolvido em conjunto com as colegas que fizeram a PES no mesmo estabelecimento de ensino: “Dias que nos marcam”. Este teve como principal objetivo sensibilizar os alunos e a restante comunidade educativa para duas temáticas importantes e que, tal como o nome indica, nos marcam. Assim sendo, o projeto permitiu assinalar dois dias internacionais: o Dia Internacional do Brincar - de forma a valorizar esta atividade lúdica tão importante na vida dos alunos e que marca as diferentes gerações - e o Dia Internacional das Crianças Inocentes Vítimas de Agressão - com o objetivo de consciencializar os adolescentes e jovens para este problema tão grave que existe em muitas sociedades e países considerados desenvolvidos.

A parte do projeto intitulada *O brinquedo da nossa vida* teve como público-alvo a comunidade escolar que integra a escola onde está desenvolvida a Prática de Ensino Supervisionada no 1.º Ciclo do Ensino Básico e, para esta iniciativa, toda a comunidade educativa (alunos, professores, pais, encarregados de educação, familiares e funcionários) foi convidada a trazer o brinquedo da sua vida, juntamente com algumas informações solicitadas sobre o mesmo. Os brinquedos ficaram em exposição na biblioteca da escola preparada para o efeito.

O segundo momento deste projeto, relativo ao Dia Internacional das Crianças Inocentes Vítimas de Agressão, assinalado no dia 4 de junho, foi intitulado *O nosso STOP*

à *violência infantil* e teve como público-alvo todas as turmas da escola sede do Agrupamento de Escolas, do 5.º Ano ao 12.º Ano. Desta forma, todos os Diretores de Turma receberam uma comunicação, via *e-mail*, com a ação didática que o grupo convidou a desenvolver cada qual com a sua direção de turma. Ao longo de toda a semana, entre os dias 30 de maio e 3 de junho, as turmas visitaram a exposição presente no átrio da escola, constituída por várias notícias sobre diversas situações em que as crianças foram vítimas de violência, e foram convidados a colocar nesse espaço papéis com uma frase, poema ou desenho, que apelasse à não violência infantil.

Este projeto, embora tenha sido planificado com pouco tempo, permitiu compreender o quão importante é envolver os alunos em atividades com a comunidade educativa, pois estes sentem que o seu trabalho pode ser visto e valorizado por diferentes pessoas: pais, professores e colegas. Além disso, o facto deste projeto ter sido realizado em colaboração com outras mestrandas, alertou para a necessidade de colaboração entre os diferentes professores: quando se trabalha em conjunto, trabalha-se olhando de diferentes prismas e, essa multiplicidade de olhares, disciplinas e competências (principalmente a partir do 2.º Ciclo) permite pensar nas aprendizagens e nos projetos de forma integrada.

3.4. REFLEXÃO GLOBAL DA PES

A mestranda acredita que, este ano, foi o início de uma viagem que se espera longa e feliz - a da docência.

Considera-se que, ao longo do ano, a professora em formação procurou, apesar dos imprevistos que surgiram e certamente surgirão no futuro, dar o seu melhor para que este estágio fosse uma experiência significativa para si e para os que a acompanhavam.

Seguidamente, a reflexão será organizada em quatro parâmetros: programação e planificação; realização dos processos; avaliação dos processos e resultados e, por último, intervenção nas atividades educativas e na orientação educativa das turmas.

No que diz respeito à programação e planificação, a professora em formação considera que sempre planificou de forma sustentada científica e pedagogicamente, adequando as planificações à realidade educativa das diferentes turmas e delineando-as sobretudo, para os alunos, pensando nas suas características, nos conteúdos e nas melhores estratégias de ensino. Ao longo do processo de planificação, respeitou sempre as sugestões dadas, quer pelas professoras cooperantes, quer pelas professoras supervisoras e pela colega de estágio, o que permitiu não só melhorar as suas planificações ao longo do ano letivo, como também aprimorar os diferentes conteúdos teóricos que foi apreendendo no seu percurso académico.

Além disso, a mestranda optou sempre por seleccionar recursos didáticos diversificados e adequados, considerando que, ao longo do ano, fez sempre uso de diferentes recursos, com finalidades também elas distintas, que permitiram chegar a todos os alunos de formas díspares.

Ainda no que concerne à programação e planificação, a mestranda considera que, muitas vezes, não conseguiu planificar com a antecedência desejada, sendo este um ponto negativo da PES, na medida em que o tempo era bastante reduzido para conseguir realizar todas as tarefas de forma atempada. Além disso, principalmente nas primeiras regências, a professora em formação considera que planificou aulas mais longas, com mais recursos do que aqueles que o tempo permitia, pelo que foi um aspeto a melhorar ao longo da prática.

No que diz respeito à disciplina de Português, a planificação sempre foi bastante acompanhada pela professora supervisora e isso tornou-se desafiante. As propostas que foram feitas ao longo do ano cresceram em grau de dificuldade e considera-se que isso ajudou a mestranda a crescer enquanto futura professora. Além disso, destaca-se o facto de a professora cooperante sempre ter dado liberdade para planificar, consoante as temáticas e os domínios que pretendesse explorar, o que permitiu criar planos de diferentes formas.

A disciplina em que mais pensou e desenvolveu atividades, também pela natureza do seu projeto de investigação, foi História e Geografia de Portugal. Implementou diferentes tipos de aulas e teve a oportunidade de lecionar um mês

inteiro, o que permitiu explorar diferentes oportunidades (ex.: estratégias educativas, recursos, ...). A professora cooperante sempre ajudou a delinear os conteúdos de cada aula e os *feedbacks* contínuos foram muito importantes para eliminar lacunas nos planos de aula. Além disso, a professora supervisora apoiou planificações cada vez mais arrojadas que levassem a mestranda para fora da zona de conforto, contribuindo para ser uma melhor professora.

No que diz respeito ao 1.º CEB, planificar em constante articulação horizontal foi também um desafio, mas que considera superado, com a ajuda da professora cooperante, que sempre ajudou a delinear os conteúdos e as suas possíveis articulações, e também das professoras supervisoras, que, em equipa, ajudaram a melhorar o desempenho e a compreender como planificar de forma construtivista, permitindo que os alunos participassem ativamente no processo de ensino-aprendizagem.

No que diz respeito à realização dos processos, a mestranda considera que esta foi a melhor parte da PES: dar aulas. Lecionar permitiu passar da planificação para a ação, ver todos os pressupostos didático-pedagógicos na ação e estar com os alunos, ver a sua evolução de dia para dia e observar os mais tímidos a tornarem-se ativos nas práticas. Assim, considera que conseguiu desenvolver as atividades planificadas com o rigor adequado, mobilizando os diferentes recursos e as diversas contribuições dos alunos ao longo das aulas e, com base nisto, conseguiu ir evidenciando cada vez mais segurança e criatividade na dinamização da aprendizagem.

A verdade é que importa perceber que a planificação não é uma receita, mas sim uma bússola que nos deve orientar, não programando o percurso. Por isso, muitas vezes, não foi possível cumprir tudo o que se tinha planeado fazer, no entanto, considera-se que sempre foi possível cumprir os objetivos da aula, ouvir o que os alunos queriam dizer e orientar as atividades com assertividade, mas, também, com a liberdade que permite, muitas vezes, cumprir ainda melhor os objetivos inicialmente planificados.

Importa, portanto, refletir sobre a relação entre a planificação e a prática. Dessa forma, para planificar importa conhecer o contexto, estabelecer objetivos e estratégias que façam sentido para a turma em questão. A mestranda considera que o facto de, por vezes, as planificações estarem demasiado extensas se prende com múltiplos

fatores que foram sendo corrigidos ao longo da prática: a vontade de querer usar muitos recursos, a assertividade (ou falta dela) para saber imprimir ritmo à aula e a gestão de todos os imprevistos que acontecem ao longo das aulas.

As aulas de 1.º CEB foram muito ricas, porque, envolvendo as três disciplinas - Português, Matemática e Estudo do Meio - fez com que se conseguisse explorar os conhecimentos nas três áreas do saber e ensinar a turma de diferentes formas, com recursos muito variados, mas mantendo sempre uma estratégia: o roteiro que foi entregue, todas as aulas, aos alunos. Tendo em conta o caráter do 1.º CEB, foi possível, ao longo do ano, ver como os alunos guardavam todos os roteiros e como iam valorizando cada vez mais o papel de professora.

No que diz respeito a HGP, esta foi a disciplina em que mais se destacou, na medida em que sempre teve bastante facilidade em abordar com os alunos as diferentes temáticas das aulas e ser assertiva nas questões relativas ao comportamento. A turma permitiu que crescesse muito enquanto professora, compreendesse o que fazia bem e menos bem (a gestão de aspetos logísticos da sala de aula, a necessidade de ter de chegar a todos ao longo da aula, ...), desenvolvesse estratégias e aplicasse recursos diferenciados.

A turma de Português era uma turma com aproveitamento fraco; no entanto, dar aulas a estes alunos fê-la compreender a importância das competências para lá dos conteúdos, ou seja, muitas vezes, nas aulas, conseguiu chegar aos alunos por questões que faziam sentido para eles e trabalhar competências (ex.: espírito crítico, trabalhar em grupo, empatia pelo outro, ...) que a faziam cativar os alunos e dar sentido ao ensino dos diferentes domínios da Língua.

Quanto à avaliação dos processos e resultados, a professora em formação sempre foi muito crítica em relação à sua prática, mas também muito positiva naquilo que é o processo de aprender a ensinar e, por isso, foi respeitando e valorizando todas as pequenas falhas. Considera que, no início, as falhas se prendiam com questões relacionadas com a logística da sala de aula (ex.: apagar a luz quando é para ver um vídeo, saber quando intervir numa dinâmica de cooperação, escrever com a caligrafia adequada no 1.º CEB, ...); superadas estas dificuldades, sente que, apesar de nunca ter

ficado nervosa para dar aulas, se reconhecia muito mais liberta para que as aulas fossem tendo ritmo e fluindo verdadeiramente e isso fez com que, ainda que poucas vezes, cometesse pequenos erros científicos, que rapidamente contornou e corrigiu.

Além disso, salienta-se a aprendizagem em refletir inerente a este percurso. Refletir sobre a ação foi algo que causou muitas dúvidas à mestranda (“o que é refletir?”; “como perceber o que levou a algum resultado?”; “como analisar de um posto reflexivo a aula que já foi dada?”), porque refletir é muito mais do que dizer se correu ou não bem; é compreender o porquê dos diferentes resultados, analisá-los criticamente e usar essa análise para a prática futura. Assim, apesar da dificuldade em refletir, a mestranda considera que esta prática é fruto de toda a experiência e, por isso mesmo, um saber em constante construção.

No que diz respeito à construção do conhecimento científico, esta foi sedimentada ao longo da formação acadêmica, no entanto, ser professor é estar em constante formação e atualização científicas e, na opinião da mestranda, o ano da PES é o mais adequado para compreender que uma boa didática depende de uma boa preparação científica por parte do professor, pois deve-se ensinar o que se sabe, preparando a resposta para possíveis questões que os alunos possam colocar.

Importa também refletir sobre a avaliação dos resultados e processos dos alunos. A PES fez com que a mestranda percecionasse a avaliação como parte integrante e essencial no processo de ensino e aprendizagem. A avaliação é para o aluno e para o professor verificarem se os objetivos propostos foram atingidos e se os métodos empregues para os alcançar foram os corretos. Além disso, permite avaliar os processos de aprendizagem, assim como a atividade do professor ao longo do referido processo, de modo a compreender e a aperfeiçoar as diferentes metodologias e não apenas numa fase final, sendo, portanto, um processo contínuo onde é essencial o *feedback* (Santos, 2016). Pode-se afirmar que a avaliação não tem um fim, mas que é um meio de aperfeiçoamento de todo o processo, cujos resultados obtidos permitem o seu controlo. Nesta medida, é essencial na prática docente avaliar e saber avaliar e a mestranda compreendeu, ao longo da PES, que essa é uma aprendizagem que só a prática consegue ensinar.

Neste aspeto, foi fundamental a mestranda ter assistido às reuniões de avaliação das turmas do 2.º CEB no 1.º Período, uma vez que permitiu compreender que existem diversos aspetos a ter em conta quando se avalia um aluno: o seu percurso, a forma como tem ou não ultrapassado as dificuldades, a prestação nas outras disciplinas Além disso, o facto de a avaliação ser realizada em equipa disciplinar, permite olhar para o aluno como um todo e avaliá-lo, na opinião da mestranda, de forma mais justa.

Já no que diz respeito à avaliação da professora em formação, convém igualmente destacar alguns aspetos.

Em HGP, a avaliação dos processos e desafios foi feita recorrentemente pela professora cooperante e considera que isso permitiu desenvolver o espírito crítico perante as aulas, perceber que uma aula não corre só bem ou mal e que existem diversos motivos para isso; além disso, a avaliação contínua permitiu usar o *feedback* para melhorar a sua prestação. No final das regências supervisionadas, a avaliação realizada em conjunto com as colegas, a professora cooperante e a professora supervisora foi, também, essencial para trocar experiências e compreender a evolução ao longo do percurso.

Assim, a mestranda compreendeu, muito pela prática de HGP, que uma aula pode correr bem, apesar de a planificação não ter sido cumprida, ou pode correr mal e terem sido cumpridos todos os passos da planificação. O sucesso da aula depende de múltiplos fatores: da predisposição e comportamento dos alunos, a preparação da professora, a escolha dos recursos, as questões colocadas e todas as outras condicionantes inerentes a qualquer escola (se há ou não internet; se o projetor está a funcionar corretamente, ...). Por isso mesmo, e tal como já foi explicitado anteriormente, refletir sobre a aulas é essencial e não se prende em categorizar em “correu bem” ou “correu mal”, mas sim compreender o que levou a isso e como precaver algumas situações na prática futura.

Na disciplina de Português, as aulas supervisionadas foram os momentos privilegiados para a avaliação dos processos. Nestes momentos, era possível dizer o que achava que tinha corrido melhor e pior na aula e escutar a opinião da professora cooperante e da professora supervisora face à sua perspetiva. A seu ver, estes

momentos foram bastante importantes, pois a visão de diferentes pessoas sobre o trabalho permitiu melhorá-lo ainda mais.

No que diz respeito ao 1.º CEB, a professora cooperante ia fazendo chegar *feedback* ao longo das aulas, mas destaca-se a primeira aula supervisionada: na reunião de avaliação pós-ação, uma das professoras supervisoras sugeriu alterar o rumo da aula durante a tarde e, no espaço de meia hora de almoço, juntamente com a colega, fez-se o melhor para dar resposta às sugestões dadas. Esta situação é bastante ilustrativa da forma como sempre foram tidas em conta as críticas: avaliar é um processo essencial à aprendizagem.

Das atividades realizadas em HGP, destaca-se o concurso “Quem quer ser Historiador?”, pois a primeira atividade em que a mestranda teve a possibilidade de avaliar os alunos formativamente e considera esse um momento essencial para a sua formação.

Na opinião da mestranda, a participação, colaboração e desenvolvimento de projetos e atividades fora da sala de aula foram essenciais, na medida em que potenciaram o conhecimento sobre o que é planificar para lá da sala e como esses momentos são igualmente importantes e essenciais no percurso educativo dos alunos. Neste âmbito, destaca-se o projeto de investigação “História aqui ao Lado: do Estado Novo ao 25 de Abril” e o projeto, em cooperação com as colegas de estágio, “Dias que nos marcam”, pois a planificação, a execução e a avaliação destes estiveram diretamente ligadas à mestranda, desenvolvendo com ambos diferentes competências ligadas ao “ser professor”.

4. PROJETO DE INVESTIGAÇÃO “A HISTÓRIA AQUI AO LADO: DO ESTADO NOVO AO 25 DE ABRIL”

4.1. MOTIVAÇÃO, RELEVÂNCIA, QUESTÃO DE INVESTIGAÇÃO E OBJETIVOS

Ao longo do percurso escolar da mestranda, esta sempre tentou ligar a História sobre a qual ouvia falar nas aulas com a sua própria vida, dar-lhe locais e formas que lhe atribuíssem um verdadeiro significado. Mais tarde, quer na Licenciatura quer no Mestrado, a mestranda compreendeu que a História Local é efetivamente uma base para a compreensão da história nacional.

Por isso, é possível afirmar que a História Local ajuda a potenciar um sentimento de pertença a um determinado território, aquele onde nascemos e onde crescemos. Com efeito, “as regiões só têm plena justificação quando possuem uma identidade, que a História não cria, mas descobre. E descobrindo, promove a respetiva tomada de consciência” (Silva, 2003, p. 7). Além disso, favorece a consciência cívica e ajuda na visão do país como um todo (Feiteira, 2015).

Deste modo, o contacto e o estudo dos alunos com o seu passado mais próximo permite uma melhor compreensão do espaço e da comunidade onde estão inseridos, ao mesmo tempo que, segundo Delors, “deve ensinar-lhe o respeito pelas outras culturas” (1998, p. 42).

A vontade de trabalhar esta temática aumentou ainda mais tendo em conta que, no contexto de estágio onde se inseriu, foi possível observar que os alunos não dão real valor à História, o que se espelhou ao longo da observação inicial e, também, num exercício realizado pela professora cooperante com a turma de 6.º ano de HGP quando, a propósito da pergunta “Para que serve a História?”, a grande maioria respondeu ligando-a unicamente ao estudo do passado. Este momento foi uma motivação para o projeto, procurando que, através dele, os alunos compreendessem a História, enquadrando-a no presente e nas suas vidas.

Assim, a mestranda partiu da seguinte questão de investigação: “Qual o impacto do estudo da História Local no desenvolvimento de aprendizagens significativas em História e Geografia de Portugal?”.

Com base no que já foi dito, o projeto de investigação teve como objetivos:

1.º - Averiguar a intervenção da comunidade educativa na promoção de atividades educativas ligadas à História Local;

2.º - Analisar o desenvolvimento das competências históricas (utilização de fontes, compreensão histórica e comunicação histórica) nos estudantes.

Para dar resposta ao primeiro objetivo, foi desenvolvido um conjunto de entrevistas com diferentes intervenientes da comunidade educativa: a professora cooperante de HGP, o diretor do Agrupamento de Escolas, a responsável pela educação da Câmara Municipal do Porto e o responsável pela cultura da Câmara Municipal da Maia. As conclusões dessas entrevistas poderão ser consultadas no ponto 4.4.1.

No que diz respeito ao segundo objetivo, foi desenvolvido o projeto “A História aqui ao lado: do Estado Novo ao 25 de Abril”, realizado numa perspetiva de articulação vertical e horizontal com a turma de 6.º ano de História e Geografia de Portugal, a turma de 6.º ano de Português e a turma de 4.º ano do 1.º CEB. Inicialmente, o projeto foi pensado apenas para a turma de 6.º ano de HGP, no entanto, e tendo também em conta a organização das regências da PES por Sequência Didática, fez sentido a nível curricular trabalhar a temática com as duas outras turmas.

Apesar disso, foi com a turma de HGP que houve uma tentativa de aproximação à Metodologia de Trabalho por Projeto ao longo de nove sessões. Em Português e no 1.º Ciclo, apenas foi realizada uma sessão com cada uma das turmas.

4.2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

O presente projeto “A História aqui ao Lado: do Estado Novo ao 25 de Abril” desenvolveu-se tendo em conta diversos pressupostos teóricos e pedagógicos, no entanto, importa fazer uma breve reflexão e recordar aspetos de alguns que foram o

cerne de todo o projeto: a História Local, a Metodologia de Trabalho por Projeto e as Visitas de Estudo.

A História Local assumiu um papel essencial na medida em que todo o projeto foi desenvolvido numa perspetiva que procurou trazer o Local para as aulas de História.

A Metodologia de Trabalho por Projeto foi a metodologia à qual a mestranda se tentou aproximar no desenvolvimento do projeto.

Por último, a Visita de Estudo foi um momento essencial no projeto, não só tendo em conta a aproximação à MTP, como também tendo em conta o envolvimento crucial da História Local no desenvolvimento dos conteúdos do Estado Novo ao 25 de Abril.

4.2.1. HISTÓRIA LOCAL

O paradigma socio-construtivista propõe um ensino baseado no desenvolvimento de competências que permitam aos alunos resolver problemas e motivá-los para o exercício da cidadania e, dessa forma, são várias as características que se espera de um cidadão: a consciência nacional e europeia, a tolerância, a preservação do património e a solidariedade civilizacional. A História tem um papel fundamental para, numa perspetiva interdisciplinar, contribuir para a criação da identidade de cada um dos alunos e, por isso:

Neste complexo processo operatório desempenhará um papel central o professor que for capaz de integrar no espaço/comunidade educativa onde lecciona e que for capaz de trazer para a sua sala de aula os recursos que saindo da identidade dos seus alunos sejam capazes de os mobilizar para colaborarem na sua procura e que os transformem em cidadãos activos e intervenientes na preservação da sua identidade patrimonial. A competência histórica medir-se-á pela capacidade cívica de reivindicar a preservação da sua e nossa identidade, pois, sem memória a consciência fica diminuída. (Alves, 2014, p.17)

Desse modo, a História Local pode servir como uma ferramenta para a formação de cidadãos comprometidos, em primeiro lugar, com a sua realidade histórica, cidadãos que sejam capazes de dar valor à historicidade dos acontecimentos, personagens e lugares do seu entorno.

Contudo, é importante referir que o estudo da História Local é, em alguns casos, desvalorizado, pois continua a ser vista por muitos como sendo escrita, maioritariamente, por curiosos sem qualquer formação na área, eruditos locais e amadores curiosos. Muitos deles têm como objetivo valorizar e destacar os méritos dos locais onde vivem, pelo que a grande crítica que muitas vezes se lhes pode apontar é a de serem desprovidos de método científico e espírito crítico (Silva, 1999).

Como já salientado, academicamente, a História Local torna-se cada vez mais essencial na compreensão de um país, da sua história, das marcas patrimoniais que se construíram e continuam a construir.

Nesse sentido, a necessidade de inclusão da História Local nos currículos vividos da escola pública é cada vez mais clara, de forma a permitir uma aprendizagem histórica dimensionada entre o local, o nacional e o global. Como se sabe, à medida que as crianças vão compreendendo o meio que as envolve – o que faz parte do Programa de Estudo do Meio no 1.º CEB –, conseguem desenvolver a sua consciência cívica e o sentido de pertença a uma comunidade, na qual sentem que devem intervir. Este sentido participa, então, na construção da sua própria identidade, da descoberta dos aspetos positivos e negativos da comunidade onde se integra, o que incentiva a curiosidade pela descoberta e compreensão de outras comunidades. Deste modo, a criança que compreende o meio em que se integra consegue perceber e valorizar as diferenças e os aspetos comuns relativamente a outros meios.

Pais (1999) referiu que “sem consciência histórica sobre o nosso passado (e antepassados...) não perceberíamos quem somos” (citado em Alves, 2009, p.18), mostrando assim a importância da História Local na formação da identidade social de cada um de nós. A consciência histórica revela-se, desta forma, importante para a construção de uma identidade individual e coletiva.

4.2.2. METODOLOGIA DE TRABALHO POR PROJETO

Numa sociedade em constante evolução, há muito que a educação deixou de se poder restringir à transmissão de conhecimentos considerados como verdades

absolutas e inalteráveis e houve a necessidade de a escola e o professor assumirem papéis diferentes no processo de ensino-aprendizagem, tendo aparecido alternativas às metodologias de ensino tradicionais, das quais se destacou a Metodologia de Trabalho por Projeto (MTP). De acordo com Rangel e Gonçalves (2010, p. 22), a Metodologia de Trabalho por Projeto “rompe com a tradição, com as convicções profundas e os *cânones interiorizados* sobre o ensino e a aprendizagem (o ensino direto, expositivo e fundamentalmente num sentido só)”.

Por isso, os currículos passaram a dar destaque a metodologias mais ativas como a MTP, que permite ao aluno ocupar um lugar central no seu próprio processo de ensino e aprendizagem. De acordo com Vasconcelos (1998), trabalhar por projetos permite favorecer diferentes níveis de aprendizagem, tais como: saberes (novos conceitos, novos significados); competências (sociais, de funcionamento em democracia, a cooperar, a negociar, a trabalhar em grupo e, ainda, a conhecer o seu valor pessoal, a comunicar, a expressar-se, a observar e a recolher dados); disposições (capacidade de prever, de explicar, inquirir, de persistir e refletir); e sentimentos (aceitação positiva de si próprio, lidar com o sucesso e o insucesso, com a frustração, desapontamento e contradição).

Capucha (2008) explica que é exigido à escola funcionar cada vez mais numa lógica de projeto de modo a responder às necessidades reais da comunidade educativa nas diferentes áreas.

De acordo com Abrantes, o recurso aos projetos permite que os alunos aprendam através da realização de atividades contextualizadas e com significado, o que facilita a construção do seu próprio conhecimento, tal como de seguida se indica:

Se é fazendo que se aprende a fazer e se a vida consiste em ações que realizam a partir de objectivos que têm significado para a pessoa, no seu ambiente social, então que melhor preparação para a vida do que desenvolver (...) [na escola] e sob orientação adequada a prática de conceber e executar projectos significativos? (Abrantes, 2002, p. 26).

Também Krauss e Boss (2013) defendem que a aprendizagem baseada em projetos tem o potencial de criar experiências de aprendizagem poderosas e memoráveis para os alunos, estando muitos professores a optar por utilizar esta

metodologia de trabalho. Além disso, permite a oportunidade de desenvolver projetos autênticos, da vida real, que se liguem aos alunos e não sejam abstratos para eles.

Mateus (2011, p. 5, citando Leite, Malpique & Santos, 1989), refere que o “trabalho de projecto faz apelo mais ao pensamento divergente do que ao pensamento convergente”, permitindo que os alunos construam o seu próprio saber, projetando-se para o futuro e tornando-se mais exigentes em relação a si próprios, aos outros e à realidade que os envolve, sendo mais capazes de intervir socialmente. Nesse sentido, implica, quando utilizado, uma abordagem cognitiva flexível, interativa e aberta a várias áreas do saber, ajudando o aluno a preparar-se para uma vida laboral ativa onde, cada vez mais, esta é uma competência fundamental.

Trabalhar por projetos permite que a escola e os professores promovam a articulação curricular, isto é, a interligação entre as várias disciplinas, o que torna o processo de ensino-aprendizagem mais natural e menos compartimentado, tendo por objetivo a construção progressiva do conhecimento global e uma visão interdisciplinar dos problemas com que estes se deparam nas suas vidas (Ferreira, 2010).

Com a elaboração de um projeto, o aluno torna-se um pequeno investigador, que tem a intenção de descobrir o mundo, respondendo às suas questões e desafios. Este adquire a capacidade de gerir o seu próprio processo de aprendizagem, com o apoio do professor, e torna-se uma “criança-cidadã, membro de uma sociedade democrática, que aprende a gostar de aprender” (Vasconcelos, 2012, p. 18).

A utilização de projetos como método de ensino e aprendizagem apareceu em Portugal em 1989, aquando da reforma curricular do Ensino Básico que deu origem a uma área curricular, a área-escola, cujos objetivos se prendiam com a “elaboração, desenvolvimento e avaliação de um projeto pelos alunos que resultasse dos seus interesses e que era realizado no contexto de várias disciplinas que compunham os planos curriculares” (Ferreira, 2010, p. 98). Mais tarde, com a reorganização curricular do Ensino Básico de 2001, a “área-escola” foi substituída pela área de projeto, que permitiu que os alunos continuassem a desenvolver atividades idênticas às acima mencionadas (Ferreira, 2010).

Em 2017, o Ministério da Educação estabeleceu um referencial educativo único para a organização de todo o sistema de ensino e para o trabalho das escolas, o já apontado Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, que refere que, para que os alunos atinjam os pressupostos pretendidos, há necessidade de se alterar as “práticas pedagógicas e didáticas, de forma a adequar a globalidade da ação educativa às finalidades do perfil de competências dos alunos” (Martins, et al., 2017, p. 31).

Em 2018, com a revisão da estrutura curricular dos ensinos básico e secundário, presente nas Aprendizagens Essenciais de 2018, definiram-se novos princípios orientadores da conceção do currículo, operacionalização e avaliação das aprendizagens. Este normativo legal menciona o trabalho de projeto, expondo a necessidade de apostar na sua dinamização, o que permite valorizar o papel dos alunos, proporcionando-lhes situações de aprendizagens significativas.

Assim sendo, percebe-se que, cada vez mais, a escola e o professor têm autonomia na gestão curricular, podendo desenvolver o currículo de acordo com diferentes metodologias de trabalho, de entre as quais o trabalho de projeto aparece destacado pelas vantagens que traz aos alunos no decurso do seu crescimento global.

A Metodologia de Trabalho por Projeto consiste, portanto, “numa forma de conceber, de organizar e de intervir no processo de ensino-aprendizagem por projectos pedagógicos, que podem resultar de temas ou de problemas/questões sociais e/ou dos alunos” (Ferreira, 2008, s/p.) Esta metodologia permite a realização de um trabalho complexo, desenvolvido num determinado período e dependente de fatores como a idade dos alunos, a temática, a motivação, os recursos disponíveis e a capacidade do professor em gerir o programa de forma integrada (Ferreira, 2008).

Segundo Ponte et al. (1998), um projeto tem as seguintes características principais: é uma atividade intencional (tem um objetivo claro formulado pelos autores do projeto); pressupõe iniciativa, autonomia e cooperação (o trabalho por projeto envolve sempre um conjunto de pessoas que cooperam entre si para atingir os objetivos do trabalho); implica autenticidade (o problema que tenta resolver tem de ser original dos envolvidos); é complexo e carregado de incerteza (durante o projeto são realizadas tarefas que partem de um problema e que acabam por gerar outros problemas); e tem

um carácter prolongado e faseado (um projeto implica várias fases de realização e, por isso, o período de tempo da sua execução tem de ser mais ou menos longo).

Em contexto educativo, um projeto é, portanto, partir de uma situação problemática genuína e com importância para os alunos com a intenção de lhe dar resposta.

A Metodologia de Trabalho por Projeto organiza-se, assim, por etapas, as quais são apropriadas de forma distinta pelos diferentes autores. Segundo Ferreira (2010), todas as propostas incluem os seguintes tópicos: diagnóstico de problemas, questões ou temas de interesse dos alunos e/ou sociais; clarificação dos objetivos a atingir; elaboração de um plano de ação; desenvolvimento do projeto; comunicação dos resultados obtidos.

O professor assume um papel preponderante no decorrer de um trabalho de projeto, uma vez que não lhe basta possuir conhecimentos e transmiti-los, de igual forma para todos os alunos, recorrendo a alguns procedimentos técnicos. Deve, sim, dominar os conteúdos para construí-los em situações abertas e tarefas complexas com os alunos, partindo dos seus interesses, aproveitando ocasiões e explorando acontecimentos, de forma a permitir a transferência de saberes, sem recorrer a uma metodologia meramente expositiva (Perreoud, 2000, citado em Ferreira, 2008).

Com esta metodologia, passa-se a considerar o professor como um elemento do próprio grupo, já que, no decorrer de um trabalho de projeto, dá a sua opinião, sugere atividades, ajuda na obtenção de recursos necessários à realização das atividades planeadas, alerta para aspetos significativos que não tenham em conta no decorrer da elaboração do projeto e ajuda a vencer dificuldades que os alunos sintam no desenrolar do processo (Ferreira, 2008). A própria escolha do tema do projeto pode partir da sugestão do professor, no entanto, a sua conceção deverá ser um processo negociado entre este e os alunos, para que seja um tema realmente do interesse dos últimos (Abrantes, 2002).

Compreende-se, portanto, que o papel desempenhado pelo professor é muito importante, uma vez que deve proporcionar aos seus alunos experiências de envolvimento em projetos, orientando-os no processo de aquisição de conhecimento,

negociando, e moderando comportamentos e atitudes, sem que seja o próprio a decidir o rumo de todo o processo, controlando-o.

Apesar das diversas vantagens reconhecidas à Metodologia de Trabalho por Projeto, esta pode trazer, também, algumas dificuldades que advêm da complexidade do método: necessidade de gerir os diferentes grupos de trabalho de forma individualizada, o tempo necessário para a pedagogia e a aprendizagem por projetos e o facto de as aulas se tornarem mais barulhentas até os alunos estarem familiarizados com as regras que o trabalho de grupo implica (Ferreira, 2013).

Em suma, a mestranda acredita que, apesar das dificuldades apresentadas esta metodologia é muito adequada para desenvolver aprendizagens previstas no Ensino Básico, preparando os alunos para uma vida em sociedade ativa.

No que diz respeito ao projeto de investigação desenvolvido no âmbito da PES, só se conseguiu fazer uma aproximação a esta metodologia, dadas as condicionantes do próprio estágio.

4.2.3. VISITAS DE ESTUDO

No ensino da História, em particular, pode concluir-se que as visitas de estudo assumem um carácter essencial:

No ensino da História, o estudo da história local e o uso de fontes patrimoniais constituem valiosas propostas pedagógicas, assim como a realização de visitas de estudo, uma vez que proporcionam aos alunos um contacto direto com as fontes históricas e patrimoniais, e deste modo, em presença das “coisas”, o contacto com a realidade histórica faz-se através daquilo que é diretamente observado, e não por meio de imposições magistrais (Proença, 1999, citado em Pereira, 2019, p.61).

As visitas de estudo são uma estratégia de ensino com diversas possibilidades educativas. Monteiro (1995, p.173) afirma que “as visitas de estudo constituem instrumentos com grandes potencialidades pedagógicas. Integrados em projetos de pesquisa e intervenção, são insubstituíveis na construção de um conhecimento aberto ao meio: local, nacional e internacional”. Desta forma, compreende-se que as visitas de estudo devem ser parte integrante do processo de ensino-aprendizagem.

Rebelo (2014, p.18) reconhece a importância das visitas de estudo, pois, além dos conhecimentos adquiridos, contribuem para descobertas mútuas, permitindo concretizar os saberes “através de atividades e projetos multidisciplinares, articulando a escola com o meio, contribuindo para uma formação social e pessoal dos alunos”.

No que diz respeito à dinamização das visitas, destacam-se três tipos: as visitas guiadas, ou dirigidas, as visitas de descoberta ou livres e as visitas mistas (Oliveira, 2011, citado em Pereira, 2019). No que diz respeito ao primeiro tipo, são os professores ou guias que assumem um papel de transmissores do conhecimento, levando os alunos a assumirem um papel passivo, pois a sua participação não é solicitada; na visita de descoberta, os alunos participam ativamente, orientados por um guião, por fichas com informação, progredindo no local a visitar; a visita mista, tal como o nome indica, envolve aspetos das duas tipologias referidas anteriormente, “conjugando momentos de exposição e explicação por parte do professor, com momentos de descoberta e de construção autónoma, mas orientada, do saber por parte dos alunos” (Oliveira, 2011, citado em Pereira, 2019, p.60).

Segundo Amaral et al. (2014), é necessário, para o sucesso da visita de estudo, uma preparação prévia para definir os objetivos e compreender as possibilidades do local. Depois, será indispensável uma autorização das entidades escolares, dos encarregados de educação das crianças e da instituição ou organismo do local a ser visitado. De seguida, é essencial a pesquisa e escolha do meio de transporte, conhecer os preços, os horários e o valor do mesmo, tal como o planeamento do itinerário. O planeamento de todas as fases da visita não se faz sem contexto e, para isso, é necessária uma preparação dos alunos: integrar a visita em objetivos curriculares, visualização do local da visita, explicação do porquê de ser o espaço escolhido e sensibilizar para o tema (Amaral et al., 2014).

Apesar das vantagens das visitas de estudo referidas, existem também diversos entraves à sua realização: a escassez do tempo disponível por parte dos professores, a existência de turmas demasiado grandes e as dificuldades económico-financeiras relativas à realização destas atividades (Pereira, 2019).

No âmbito do Projeto de Investigação, a mestranda optou pelo modelo misto de visita de estudo, na medida em que considerou importante, não só a professora transmitir informações essenciais para compreensão da visita, como também permitir que, através de um guião, os alunos pudessem descobrir diferentes aspetos e ter um papel ativo durante a visita de estudo.

4.3. QUESTÕES METODOLÓGICAS: INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS E PARTICIPANTES

Tendo em conta que esta é uma investigação em educação, importa refletir sobre esta prática: investigar em educação torna-se imprescindível, dado que “a investigação educacional é não só um meio didático requerido pelo ensino das relações educativas, como a condição de formação de uma consciência necessária a uma reflexão epistemológica sobre esse saber e a sua utilização” (Estrela, 1994, p.27). Para além disso, investigar em educação deve ser uma prática contínua na atividade docente, isto é, “não pode ser uma atividade paralela à prática – deve ser a própria prática” (Carneiro, 2016, p. 77) .

Desta forma, foi utilizada uma metodologia de investigação-ação que pressupõe uma recolha sistemática de informações, a fim de promover mudanças, sendo, assim, um processo transformativo do contexto de investigação. A investigação-ação conjectura um projeto colaborativo, tendo por base a participação, envolvimento e comprometimentos dos diferentes elementos da comunidade. Esta metodologia envolve quatro fases: planificação, ação, observação e reflexão (Bogdan & Biklen, 2013).

Tendo por base os objetivos definidos para esta investigação, a professora em formação optou por uma abordagem mista em termos metodológicos, utilizando quatro instrumentos de recolha de dados que se apresentam de seguida:

I - Questionário aos estudantes da turma de HGP

O questionário é uma técnica de investigação em que os participantes são expostos a um conjunto de questões preparadas pelo investigador. Segundo Almeida e Pinto (1995), esta técnica de recolha de dados tem várias vantagens, tais como: permitir chegar a um grande número de pessoas, os questionados não sentem influência do questionador e garantir que as respostas se mantêm em anonimato. Na investigação em questão, o questionário foi aplicado à turma de HGP e permitiu recolher informações que ajudaram a desenhar as aulas do projeto. O questionário impresso foi aplicado presencialmente, antes do começo do projeto, com o objetivo de compreender a relação dos alunos com a disciplina de HGP, bem como de compreender o seu conhecimento sobre os locais em que habitam.

II – Observação direta e participante: registos fotográficos e notas de campo

De acordo com Batista (2012, p.50), a observação é considerada “uma das técnicas mais antigas de recolha de dados de investigação” e, no contexto pedagógico, consiste numa visão focalizada, deliberada e suportada pelos pressupostos teóricos, assumindo como principais objetivos o desenvolvimento de intervenções pedagógicas fundamentadas e a análise de determinadas situações.

No decorrer da observação participante, tornou-se essencial usar dois tipos de registo: as notas de campo e os registos fotográficos.

As notas de campo são registos detalhados do que se passou e têm como principal objetivo registar partes dos momentos observados nos contextos, permitindo estabelecer ligações entre os diferentes intervenientes, além de, posteriormente, serem um instrumento essencial para a reflexão sobre a prática (Condinho, 2018).

Os registos fotográficos, por sua vez, são um registo fidedigno da ação, pois ao capturarem com exatidão os momentos, permitem ao investigador utilizá-los sempre que necessitar, garantindo a sua autenticidade (Condinho, 2018).

Desta forma, a mestranda considera que, ao longo do seu projeto, foi essencial aliar as notas de campos aos registos fotográficos.

III- Produções dos estudantes nas várias sessões

Ao longo do projeto, foram várias as produções realizadas pelos estudantes que deram origem à exposição final. A mestranda considera que estes são dados relevantes, na medida em que permitem aceder ao raciocínio das crianças e perceber as suas aprendizagens.

IV – Entrevista a intervenientes educativos

Ribeiro (2018) aponta diversas vantagens à utilização da entrevista, como são exemplos o facto de ser fácil comprovar e esclarecer respostas, ser um instrumento flexível a diversos tipos de aplicações e adaptar-se facilmente aos objetivos pretendidos. Assim, torna-se fundamental que a entrevista seja preparada através da criação de um roteiro (Gil, 1999) que permita a leitura pelo entrevistador e o entendimento pelo entrevistado. Além disso, as perguntas colocadas no roteiro devem de ser ordenadas de modo a favorecer uma linha de pensamento contínuo ao longo da entrevista, bem como a manutenção do interesse do entrevistado (Júnior & Júnior, 2011) .

As entrevistas destinaram-se a quatro profissionais com cargos diferentes no âmbito da educação: a professora cooperante, o diretor do Agrupamento de Escolas, o vereador da cultura da Câmara Municipal da Maia e a vereadora do pelouro da Educação, Juventude e Desporto da Câmara Municipal do Porto. Estas entrevistas, realizadas presencialmente, tiveram como principal objetivo averiguar a intervenção da comunidade educativa na promoção de atividades educativas ligadas à História Local.

O presente estudo envolveu as seguintes turmas: 6.º ano de HGP, 6.º ano de Português e 4.º ano, num total de 61 participantes. A sua caracterização geral encontra-se no capítulo II. Por ter sido o grupo com o qual se desenvolveu a totalidade das sessões, foi necessário conhecer em profundidade a turma de HGP.

Nesse sentido, foi aplicado um questionário no projeto (Apêndice I), como mencionado acima. As perguntas foram escolhidas tendo em conta diferentes utilidades no âmbito do mesmo. As questões de carácter pessoal permitiram saber mais sobre a turma; as questões ligadas à opinião dos alunos sobre HGP proporcionaram

compreender sua relação com a disciplina ao longo do 2.º CEB e o lugar que esta ocupa nas suas vidas, permitindo o posterior trabalho no sentido da aproximação dos alunos a HGP; as questões sobre as estratégias de trabalho que os alunos preferem em HGP foram bastante relevantes na medida em que, na aproximação à MTP, possibilitou à professora em formação compreender a opinião dos alunos sobre as aulas e a forma como veem as estratégias implementadas; por fim, o último bloco de questões permitiu perceber os conhecimentos prévios dos alunos em relação à (sua) História Local.

Da análise das respostas (Apêndice II), destaca-se o seguinte: 39% dos alunos afirmou não gostar da disciplina, justificando essa opinião de várias formas: “Não, porque é uma seca e aborrecido. E nunca vou gostar de HGP” e “Eu não gosto muito, porque estou mais interessado no presente”; 47% dos alunos afirmaram gostar da disciplina este ano, porque “temos estagiárias” e “As aulas são divertidas e as atividades também”; as estratégias de trabalho preferidas nas aulas de HGP foram fazer jogos, preparar visitas de estudo e trabalhar em pares/pequenos grupos; 13 alunos não reconheceram o Museu de História e Etnologia da Cidade da Maia e a Biblioteca Municipal da Maia e a maioria dos alunos não foi capaz de legendar os locais do Porto visitados no ano letivo anterior.

4.4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

Neste subcapítulo, encontra-se a apresentação, reflexão e análise dos diferentes dados recolhidos no âmbito do Projeto.

Desta forma, a mestranda recolheu dados de dois grandes grupos: a comunidade educativa e os alunos. As entrevistas realizadas a alguns membros da comunidade educativa tentaram dar resposta ao primeiro objetivo do projeto, enquanto as práticas desenvolvidas com os alunos se relacionaram diretamente com o segundo objetivo do mesmo.

4.4.1. A COMUNIDADE EDUCATIVA: ENTREVISTAS

No que concerne ao primeiro objetivo - “Averiguar a intervenção da comunidade educativa na promoção de atividades educativas ligadas à História Local” –, a mestranda optou por fazer entrevistas a vários intervenientes com responsabilidades diferentes na comunidade educativa, já mencionados.

As perguntas agregavam-se em três grupos: percurso profissional, atual prática profissional e o envolvimento da História Local na prática de cada um dos agentes. A transcrição de todas as entrevistas pode ser encontrada no apêndice III.

A primeira entrevista a ser realizada foi a da professora cooperante.

Começando pela análise do seu percurso profissional, é licenciada em Ciências Históricas, fazendo depois a profissionalização em serviço que foi completada com o mestrado em Relações Históricas: Portugal, Brasil, África, Oriente. Atualmente, a professora dedica-se a vários projetos relacionados com a disciplina de História e a vida educacional do Agrupamento em que leciona (ex.: biblioteca e AJUDARIS), com especial atenção para o Laboratório de Ciências Humanas e Sociais que criou em parceria com uma colega.

No que diz respeito à atual prática profissional, a professora está desde o 5.º ano com a turma com a qual a mestranda desenvolveu o projeto. Aliando a sabedoria à experiência, estes dois anos permitiram à professora caracterizar a turma com exatidão, ressaltando o facto de os alunos serem, no geral, intervenientes, empenhados, mostrando-se ativos e colaboradores nas tarefas propostas.

A docente referiu a importância de articular os conteúdos de HGP com o quotidiano dos alunos e, embora admita que nem sempre é possível, tenta envolver as famílias e os alunos na busca de uma articulação casa-escola e disciplina, destacando o contributo das DAC's (Domínios de Autonomia Curricular) na passagem da teoria à prática. No entanto, a professora frisou, também, quatro grandes obstáculos à prática profissional: a burocracia, o pouco rigor a nível de disciplina em sala de aula, o pouco envolvimento de alguns encarregados de educação e o carácter fragmentado da atual prática docente.

No que diz respeito ao envolvimento da História Local nas aulas de HGP, a professora começou por referir que *não se ama aquilo que não se conhece*, mostrando,

desta forma, a importância de os alunos conhecerem o património e a História (nacional ou internacional), para compreenderem a importância de o preservar. Nesta medida, a professora considera que a escola deve de ser uma rampa de lançamento para os alunos conhecerem o que está à sua volta e, assim, construírem a sua identidade e espírito crítico.

Não obstante o que foi dito anteriormente, a professora refletiu também sobre a apetência para a História Local por parte dos alunos nesta idade depender do trabalho realizado durante o 1.º CEB.

Tendo em conta o contexto pandémico recente, a professora referiu a internet como uma ferramenta essencial para envolver a História Local, na medida em que permite fazer visitas virtuais, visualizar filmes e imagens. Contudo, frisou que as visitas de estudo são a técnica por excelência, apesar de a sua realização poder ter diferentes entraves: deslocação, apoio financeiro e disponibilidade por parte dos alunos e das famílias, sendo, por isso, imprescindível uma boa organização da visita de estudo (plano de saída, o contacto com as instituições e contacto com a parte administrativa).

Por sua vez, a entrevista ao diretor do Agrupamento de Escolas permitiu à mestranda compreender o envolvimento do Agrupamento na promoção de atividades educativas ligadas à História Local.

Este profissional é licenciado em Educação Física, com mestrado em Administração Escolar. Antes de ser diretor, sempre foi professor e, por isso, leciona há 20 anos.

Acerca da atual prática profissional, o diretor assume essa função há oito anos, considerando a mesma desafiante, tendo em conta diferentes particularidades do Agrupamento: é um território intermunicipal e abrange uma grande heterogeneidade de alunos, destacando-se uma grande maioria dos alunos carenciados que vivem em contextos bastante desfavorecidos.

Quando questionado acerca dos projetos desenvolvidos com a autarquia local e distrital, o diretor referiu que não há qualquer projeto que ligue o Agrupamento à Câmara Municipal do Porto, mas que são vários os que o ligam à Câmara Municipal da Maia: Filosofia para Crianças, SOS Ucrânia e projetos de apoio à Educação Especial. O

mesmo refletiu, ainda, sobre o facto de estes projetos contribuírem para o processo educativo dos alunos e, assim, a importância de a escola estar sempre aberta aos projetos apresentados pela edilidade.

Além do que já foi referido, o diretor salientou as grandes dificuldades do Agrupamento: as tarefas exigentes a nível administrativo, a gestão de situações ligadas à autarquia, a relação com os pais e a gestão de recursos, de modo a dar resposta a todas as exigências do dia a dia.

Acerca do envolvimento da História Local o diretor referiu que o grupo docente de História tem por hábito realizar uma série de visitas de estudo (ex.: Coimbra e Mosteiro da Batalha; visitas ao museu etnográfico, em parceria com a Câmara, e o projeto ERASMUS), que diminuíram substancialmente ao longo da pandemia. Indicou que gostava que o Agrupamento dinamizasse mais projetos ligados à História Local, mas destaca um projeto que foi desenvolvido no âmbito de uma grande atividade ligada aos jogos olímpicos que teve muito envolvimento da área da História.

O diretor do Agrupamento enfatizou as diferentes competências que os alunos desenvolvem quando a História Local faz parte dos momentos educativos, como, por exemplo, a consciência das suas raízes.

A professora cooperante e o diretor da escola destacaram as dificuldades na gestão educativa com que se deparam nos respetivos contextos de trabalho, em especial os desafios específicos deste Agrupamento e do seu território e, além disso, apresentaram como estratégia preferencial para o desenvolvimento da História Local as visitas de estudo. O primeiro aspeto prende-se com o facto de ambos reconhecerem que a profissão de docente é cada vez mais desafiante, principalmente num Agrupamento em que os problemas e necessidades dos alunos ultrapassam, muitas vezes, aquilo que a Escola consegue dar resposta. No que concerne à visita de estudo como estratégia preferencial para o desenvolvimento da História Local, a mestranda acredita que isto se deve a ser a estratégia mais conhecida, embora não seja a mais fácil de operacionalizar.

No que diz respeito à entrevista ao vice-presidente e vereador do pelouro da Cultura da Câmara Municipal da Maia, é de notar a visão administrativa e mais alargada da promoção da História Local ao nível do concelho.

O vereador é doutorado em Ciências Políticas, Relações Internacionais e Cidadania (2012) e quadro do Milénio BCP.

Acerca da atual prática profissional, assume as suas funções de vereador desde 1997 e considera-as exigentes - na medida em que tem várias áreas pelas quais é politicamente responsável -, mas também compensadoras, pois, tendo em conta o tempo de serviço, já consegue visualizar os resultados das políticas implementadas.

No que diz respeito ao envolvimento da História Local no currículo dos alunos, o vereador considera que é mesmo importante, tendo em conta o facto das crianças e jovens fazerem parte da comunidade onde frequentam as escolas e, por isso, a História Local permitir que criem identidade e vínculos ao espaço que ocupam.

Os projetos ligados à História Local no município relacionam-se, sobretudo, com o Museu Municipal de História e Etnologia da Maia, o qual tem parte da sua atividade programada para o envolvimento direto com as escolas. Além disso, são feitas outras ações relacionadas com ligar a história e a tradição das cidades à vida dos mais novos.

Acerca das visitas de estudo, são vários os apoios que a Câmara facilita: os transportes, as instituições de cultura abertas ao universo estudantil e uma biblioteca municipal como local de estudo e de conhecimento.

Numa escala mais alargada, foi realizada a entrevista à vereadora do Pelouro da Educação, Juventude e Desporto da Câmara Municipal do Porto.

A vereadora começou a sua formação de base na Escola Superior de Educação (ESE), do Instituto Politécnico do Porto (IPP), com o curso de Educação de Infância, especializando-se, mais tarde, noutras áreas ligadas à educação, e estando, atualmente, a fazer o doutoramento em Ciências da Educação, na Universidade Católica do Porto. Antes de exercer este cargo na Câmara Municipal do Porto, foi Educadora de Infância, educadora cooperante na Universidade de Aveiro, trabalhou no município de Gondomar, na área de Comissão de Proteção de Crianças e Jovens, e, posteriormente,

na área de Ação Social do Porto, até assumir o cargo de Diretora Municipal de Educação, em 2018.

Acerca da atual prática profissional, realiza funções na divisão municipal de gestão escolar e na divisão municipal de programas e projetos educativos. A primeira envolve a gestão da administração escolar e tem que ver com o processo das refeições, da ação social escolar, as obras de manutenção e requalificação de todo o parque-escolar, desde o primeiro ciclo até ao pré-escolar, os simulacros e a questão da perpetuação do risco nas escolas. A segunda, por sua vez, relaciona-se com os projetos que fazem acontecer a educação todos os dias e que estão relacionados com diversas áreas. Embora considere a sua função desafiante, refere que, através do trabalho em equipa, todos os desafios conseguem ter soluções.

No que diz respeito ao envolvimento da História Local no currículo dos alunos, a vereadora considera-o bastante importante para preservar o património e a memória histórica e cultural da cidade e, assim, olhar o passado para perspetivar o futuro. Nesta medida, foram destacadas várias ações da Câmara Municipal que ajudam no envolvimento da História Local na vida dos alunos: a visita guiada aos espaços do concelho, o apoio das bibliotecas e o apoio nos transportes. Acrescentou que existem três grandes protocolos importantes nesse sentido, com a Casa da Música, Serralves e a Casa de São Roque.

Além do que foi dito, são vários os projetos a serem desenvolvidos pela Câmara Municipal do Porto em articulação com os Agrupamentos no âmbito da História Local, que contam com diversos apoios: autocarro dedicado diariamente à Educação, facilitando o transporte nas visitas de estudo, e, também, o pagamento de despesas das visitas de estudo a crianças que não tenham essa possibilidade.

Da análise destes dois intervenientes, a nível camarário, ressaltam certas ideias em comum: nota-se que os diferentes agentes educativos entrevistados têm já uma preocupação em incluir a História Local no currículo dos alunos e que, muitas vezes, os projetos relacionados com a mesma se ligam, sobretudo, ao Património Histórico que pode ser visitado em museus ou outro tipo de instituições culturais geridas por estas

edilidades. Além disso, denota-se que ambos assumem a necessidade de os alunos conhecerem o seu território e a sua comunidade.

4.4.2. OS ALUNOS: INTERVENÇÕES EDUCATIVAS

Tal como foi referido no ponto 4.1., o segundo objetivo - analisar o desenvolvimento das competências históricas (utilização de fontes, compreensão histórica e comunicação histórica) nos estudantes – foi cumprido através do projeto “A História aqui ao lado: do Estado Novo ao 25 de Abril” com as turmas em que foi desenvolvida a PES.

Em História e Geografia de Portugal, foram desenvolvidas 9 sessões em que os conteúdos programáticos relacionados com o período do Estado Novo ao 25 de Abril de 1974 foram lecionados com base na História Local, numa aproximação à Metodologia de Trabalho por Projeto, que se encontram sintetizadas na tabela abaixo.

Em Português, foi desenvolvida apenas uma sessão, sendo trabalhado o livro “Tesouro”, de Manuel António Pina, enquanto no 1º CEB o projeto teve a duração de um dia, tendo sido trabalhado este período histórico através do livro “Avó, onde estavas no 25 de Abril?”, de Ana Markl.

Como elemento transversal, o projeto culminou numa exposição que reuniu os materiais e produtos das sessões com as três turmas.

4.4.2.1. INTERVENÇÕES EM HGP

Título	Dia	Duração	Objetivos	Produtos	Articulação
<i>Portugal: da 1.ª República ao Estado Novo</i>	4 de abril	50min	- Identificar as principais causas do fim da 1ª República e da transição para a Ditadura Militar	- Portefólio do projeto (acompanhou o mesmo até ao final)	
<i>Uma ditadura conseguida, uma população reprimida</i>	5 de abril	50min	- Identificar os principais dados biográficos de Salazar enquanto figura central do Estado Novo - Analisar as principais características do Estado Novo	- <i>Post-its</i> com levantamento de ideias prévias dos alunos sobre o Estado Novo	
<i>Um país imperial onde se vive muito mal</i>	6 de abril	50min	- Identificar os valores defendidos pelo Estado Novo e os seus meios de difusão - Compreender as principais características e motivações da Guerra Colonial	- Guião de entrevista	Cidadania Português
<i>A Guerra de quem a viveu</i>	19 de abril	50min	- Compreender as principais características da Guerra Colonial e a sua influência no quotidiano dos portugueses	- Cartaz “A guerra é ...”	Educação Visual
<i>Portugal com desejo de voar!</i>	20 de abril	50min	- Reconhecer a existência de movimentos de oposição ao Estado Novo - Compreender o conceito de Primavera Marcelista - Descrever a vida dos portugueses durante o Estado Novo	- Gaiola com frases a descrever a vida dos portugueses durante o Estado Novo	Português
<i>Ontem foi feriado não foi?!</i>	26 de abril	50min	- Reconhecer as principais causas e consequências da Revolução de Abril	- Textos de análise de publicações em redes sociais sobre o feriado	Português
<i>História aqui ao Lado! (Visita de Estudo)</i>	27 de abril	4h	- Contribuir para o enriquecimento cultural dos alunos - Proporcionar aos alunos contacto direto com uma realidade estudada - Proporcionar contextos de aprendizagem diversificados	- Roteiros da visita de estudo preenchidos pelos alunos - Fotografias tiradas pelos alunos	Cidadania
<i>Muito para registar, temos História para contar</i>	2 de maio	50min	- Escrever notícias em que seja relatada a visita de estudo realizada na sessão anterior	- Notícias acerca da visita de estudo	Português
<i>Uma exposição feita por nós</i>	4 de maio	2h	- Preparação da exposição final do projeto - Avaliação final do projeto	- Reflexões sobre o projeto	

Aula n.º 1 – *Portugal: da 1.ª República ao Estado Novo*

A primeira aula serviu como espaço para concretizar dois objetivos: compreender o papel da História Local na vida dos alunos e o que reconhecem como património na sua cidade e distrito (como mencionado já, através de um questionário) e motivá-los para o projeto.

Neste dia, os alunos estavam bastante agitados, o que, na opinião da mestrande, se relacionou com o cansaço sentido e com o aproximar da interrupção letiva da Páscoa. Esta agitação resultou num maior descuido nas respostas ao questionário, o que motivou a decisão de, na aula seguinte, se discutir com estes os resultados da análise efetuada às respostas dadas.

Quanto ao segundo objetivo, e tendo em conta os constrangimentos de tempo, foram apresentados os pontos de partida e de chegada do projeto e, além disso, foi entregue a cada aluno um portefólio, que serviria como espaço organizador dos documentos relacionados com o projeto. Do ponto de vista da professora em formação, este portefólio constituiu um elemento central na aproximação à MTP, pois permitiu a responsabilização dos alunos para o seu papel ativo no projeto, tendo vários comentado entre si “Temos uma capa! Nunca tivemos uma capa!”, recebendo esse elemento com grande agrado, frisando nas aulas seguintes que o trouxeram. Assim sendo, a mestrande considera que os alunos não tinham o hábito de guardar os recursos das aulas e os tratarem com cuidado, pelo que só quando lhes foi oferecido o portefólio é que começaram a despertar para essa necessidade de ver as aulas como um todo para o qual são, também, responsáveis.

O projeto iniciou-se, de acordo com a MTP, com uma questão problematizadora. Para esse efeito, foi apresentada aos alunos uma imagem da Rua 25 de Abril da sua localidade e levantada pela professora em formação a questão que serviu de mote: *Porque é que aqui temos uma rua que se chama 25 de Abril?* A maioria dos alunos reconheceu a rua, sendo dadas respostas, tais como: “Foi importante porque o 25 de Abril foi aqui” ou “Alguém de [cá] fez o 25 de Abril”. Tal indica que parecem desconhecer quer a sua História Local, quer a História Nacional no que ao acontecimento diz respeito,

tendo sido uma minoria a indicar que, por ter sido um acontecimento importante em termos nacionais, existem várias ruas por todo o país com esse mesmo nome.

Depois disso, afigurou-se essencial trabalhar o fim da 1.^a República e a transição para o Estado Novo e, nesse sentido, os alunos visualizaram um vídeo e foi realizada uma tarefa de preenchimento de espaços relativo ao mesmo; no fim, o exercício foi corrigido em grande grupo e seguiu-se um diálogo sobre a temática. A visualização de vídeos foi uma das estratégias referidas como preferidas pelos alunos no questionário, no entanto, a mestranda identificou algumas dificuldades em conseguirem realizar a tarefa, pelo que a maior parte deles acabou por se focar apenas no documento de apoio e a identificar as palavras em falta, sem verem o vídeo em si. Na perspetiva da professora em formação, esta dificuldade por parte dos alunos revela o seu distanciamento face aos conteúdos abordados e, também, que não é prática comum nas aulas de HGP analisarem documentos audiovisuais. Contudo, depois de visualizarem o vídeo duas vezes, todos os alunos acabaram por conseguir identificar as palavras em falta e partilhá-las adequadamente com o grupo turma. Os alunos mostraram-se bastante participativos na correção da atividade.

Por último, foi introduzida a exposição como produto final do projeto e os alunos foram convidados a trazerem algo de casa, das suas famílias, ligado ao Estado Novo (notícias, fotografias, livros, ...). Alguns alunos começaram logo por referir que não tinham nada guardado e os seus avós não tinham vivido nesse tempo, no entanto, esta ideia acabou por ser contrariada, pois outros chegaram a trazer fotografias dos avós na Guerra Colonial, o que faz a mestranda acreditar que, nesta altura, a maior parte dos alunos não conseguiu localizar no tempo o período do Estado Novo, descartando a ideia de que era possível os seus familiares terem vivido nessa época. No entender da professora em formação, esta reação demonstra que os alunos associam a História a um passado longínquo, não conseguindo relacioná-la com a sua vida.

Aula n.º 2 – Uma ditadura conseguida, uma população reprimida

Tal como indicado, na aula anterior os alunos estavam bastante agitados, refletindo-se nas respostas aos questionários. Por esse motivo, a professora em formação considerou importante levar os gráficos e a transcrição de algumas respostas de forma a, mantendo o anonimato, chamar a atenção dos alunos para as respostas, convocando a sua responsabilidade. Além disso, acredita-se que este momento chamou a atenção dos alunos para o seu papel fundamental ao longo do projeto. Estes mostraram-se surpreendidos pela negativa com algumas respostas e alguns chegaram a perguntar “A professora vai ter de pôr isto no seu trabalho?”; outros, por sua vez, queriam identificar os colegas que escreveram algumas respostas e um deles chegou a questionar “Pode dar para fazermos outra vez?”, o que, na opinião da mestranda, mostrou que compreenderam que não estavam focados na realização do questionário e que isso se refletiu nas respostas.

Seguidamente, tendo em conta que se procurou que estas aulas se aproximassem da Metodologia de Trabalho por Projeto, a mestranda achou por bem que os alunos ficassem com uma noção mais ampla sobre o que isso significa e, dessa forma, realizou uma pequena apresentação sobre a metodologia, focando-se no papel ativo dos alunos. Recorda-se que uma das expressões presentes na apresentação era trabalho em equipa e um aluno comentou “Como no futebol?”, pelo que lhe foi explicado que sim, que apesar de os orientar, o papel mais importante seria dos alunos. Neste dia, para colmatar, a professora em formação afirmou “Este projeto não é meu, nem vosso, é nosso” e a verdade é que, ao longo do mesmo, sempre que surgia a palavra projeto, os alunos iam comentando e dizendo “é nosso, já sabemos”, o que, na perspetiva da mestranda, demonstra que eles se apropriaram dele.

Depois, foi chegada a altura de levantar os conhecimentos prévios dos alunos, tal como defende a fase I da MTP. Dessa forma, foi dado a cada aluno um *post-it* com a pergunta “O que sabemos sobre o Estado Novo?”, sendo convidados a escrever as suas respostas e, depois disso, a colar num quadro levado para o efeito. Da sua análise, percebe-se que a maior parte deles não tinha ideia do que era o Estado Novo, outros ligavam-no a Salazar e uma pequena minoria relacionava-o a uma mudança em Portugal ligada a Salazar: um aluno respondeu “Melhor Estado”, outro escreveu “Eu acho que é

o primeiro presidente da República”, quatro alunos responderam que não sabiam, sete alunos apenas inverteram a ordem das palavras e escreveram “Novo Estado” ou “Lugar novo”, quatro alunos referiram Salazar apenas e, por último, dois alunos explicitaram a ideia de forma mais completa, dizendo, respetivamente, “Salazar e um governo diferente em Portugal” e “Salazar, o salvador da Pátria”. Do ponto de vista da professora em formação, estas respostas dos alunos revelam a falta de conhecimentos prévios sobre a temática, o que era esperado, na medida em que, embora se presuma que tenha sido abordado no 4º ano de escolaridade (de acordo com as AE), não se sabe como nem com que profundidade. A isto se deve acrescentar o tempo passado sobre essa primeira (possível) abordagem.

Uma vez que Salazar era a personagem mais associada ao Estado Novo, seguidamente, através de um vídeo e do preenchimento de um Bilhete de Identidade com questões sobre Salazar, os alunos puderam descobrir um pouco mais sobre a vida daquele que governou Portugal, durante um longo período, num regime ditatorial. Nesta atividade, a maior parte dos alunos evoluiu na capacidade de reter a informação do vídeo. Destacaram-se alunos que conseguiram, para lá das informações pedidas, acrescentar outras informações ao Bilhete de Identidade: a formação académica, a queda que fez com que saísse do governo, ...

Por último, como nos inquéritos a maior parte dos alunos referiu que gostava de trabalhar por grupos na disciplina de História e Geografia de Portugal, a mestranda optou por trabalhar dessa forma as características do Estado Novo. A cada grupo de trabalho foi atribuída uma característica do Estado Novo e um conjunto de documentos, cuja análise permitiu responder a uma série de questões partilhadas, depois, em grande grupo. As características foram escolhidas, primeiramente, pelo facto de a maior parte fazerem parte dos objetivos traçados pelas Aprendizagens Essenciais, mas, também, por se considerar serem aquelas que os alunos poderiam compreender mais facilmente, permitindo-lhes formar um retrato daquilo que foi o Estado Novo.

Os documentos selecionados passaram por diferentes fontes históricas e historiográficas: documentos escritos, gráficos, imagens e slogans, pois, na opinião da mestranda, a diversidade de fontes permite uma melhor aprendizagem. No entanto,

alguns grupos mostraram dificuldade em compreender mensagens subentendidas em imagem. Um exemplo disso foi o grupo com a temática da repressão, que, apesar da legenda, teve dificuldade em interpretar as imagens que levavam à resposta das questões apresentadas.

O trabalho de grupo continuou na aula seguinte, bem como as suas apresentações. Por isso mesmo, nesta aula os alunos mostraram a utilidade do portefólio quando, depois de a professora em formação referir que o trabalho ia continuar no dia seguinte, um dos alunos ter dito, prontamente, “Temos de pôr no portefólio”.

Aula n.º 3 – Um país imperial onde se vive muito mal

Esta aula teve como principais objetivos: partilhar as respostas referentes ao trabalho de grupo da aula anterior, levar os alunos a compreender os valores defendidos pelo Estado Novo e os seus meios de difusão e preparar a visita de Abel Fortuna (Presidente da Delegação do Porto da Associação dos Deficientes das Forças Armadas, ADFDA), na aula seguinte.

No que concerne ao primeiro objetivo, a mestranda ficou, desde logo, bastante espantada pelo facto de, salvo duas exceções, os alunos terem trazido o roteiro da aula anterior nos portefólios, mostrando o cuidado com os materiais do projeto.

Desta forma, os alunos terminaram a tarefa iniciada na aula anterior. Depois disso, seguiu-se o momento de partilha das respostas com o grupo turma, registando-as no quadro para que esta pudesse ficar com um registo de todos os trabalhos.

No decorrer das apresentações, os alunos mostraram-se bastante empenhados e, principalmente nos temas da censura e da PIDE (Polícia Internacional e de Defesa do Estado), surgiram novas perguntas, para lá daquelas que estavam escritas no roteiro, tais como: “O que é que quer dizer PIDE?”; “Que torturas existiam?”; “As pessoas morriam sempre?”; “Como é que eles conseguiam censurar e ver tudo?”. Do ponto de vista da professora em formação, estas perguntas demonstram interesse dos alunos na

temática, no entanto, não foi possível trabalhar cada uma delas com pormenor, tendo em conta o tempo.

Depois disso, até para permitir uma melhor compreensão do porquê de algumas práticas faladas anteriormente, a mestranda considerou importante falar sobre os valores defendidos pelo Estado Novo e os seus meios de difusão.

No que diz respeito aos valores defendidos pelo Estado Novo, foi analisado, em grande grupo, um dos sete cartazes de 1938, conjunto conhecido como “A lição de Salazar”, referente à trilogia da Educação Nacional (Deus, Pátria, Família). Quando foi pedido aos alunos para dizerem o que viam, as respostas foram bastante curiosas: “A família feliz”, “Uma mesa posta”, “Está ali um castelo”. Depois disso, um aluno leu a legenda “Deus, Pátria e Família” e, a partir daí, em turma identificou-se o que representavam no cartaz Deus, a Pátria e a Família. Através desta atividade, é possível refletir sobre o facto de os alunos não parecerem estar habituados a analisar fontes iconográficas, lendo-as ainda de forma literal, o que é também algo expectável, atendendo às suas idades.

No que concerne aos meios de difusão do Estado, foram também analisadas três fontes históricas³. Nesses documentos, os alunos, prontamente, começaram a identificar os ideais que tinham sido falados anteriormente e questionaram se esses documentos estavam mesmo nos manuais escolares das pessoas, mostrando a sua estranheza face a isso, comparando com a realidade dos dias deles. Os alunos mostraram dificuldades em compreender os meios de difusão ligados à escola, porque os manuais mostrados eram muito diferentes dos deles. No entanto, melhoraram a capacidade de analisar os documentos em contraste com a atividade anterior.

Depois disso, e tendo em conta que na aula seguinte estaria presente Abel Fortuna, foi necessário introduzir a temática da Guerra Colonial e, para isso, os alunos visualizaram uma fonte historiográfica (vídeo) sobre esse período da História, de forma a fazer-se uma primeira abordagem ao tema. A partir do vídeo, colocaram várias questões: “Esta Guerra foi parecida com a da Ucrânia?”, “Porque é que as colónias

³ “A Mocidade Portuguesa. Fotografia de Bernard Hoffman, 1940”, “Páginas do livro único da 1.ª classe do ensino primário” e “Excerto de um texto do Livro de Leitura da 4.ª classe”.

queriam ser independentes?”, “Há quanto tempo foi isto?”, questões essas que mostram a necessidade de compreensão dos alunos do porquê da guerra e, também, a vontade de a ligarem ao seu dia a dia e a comparação imediata com a Guerra da Ucrânia.

Por último, quando lhes foi anunciado que eles iriam ter a oportunidade de falar com alguém que esteve na Guerra Colonial, que saiu dela ferido e que hoje é presidente da Associação dos Deficientes das Forças Armadas, os alunos reagiram com muito entusiasmo e isso notou-se, não só nos seus olhares, como também em algumas afirmações: “Ele vem mesmo aqui falar connosco? À nossa sala?”, “Uma pessoa mesmo?”, “Só depois das Férias da Páscoa? Ele podia vir já”. Posto isto, foi pedido aos alunos que escrevessem questões para a entrevista, mas, tendo em conta o período de interrupção seguinte, apenas dois alunos prepararam as seguintes questões: “Você tem sonhos do que aconteceu na Guerra Colonial?” e “Qual era a sua especialidade?”.

Aula n.º 4 – *A Guerra de quem a viveu*

Tendo em conta que os alunos apenas planificaram duas perguntas para a entrevista a Abel Fortuna, em conjunto com a professora cooperante, a mestranda achou por bem entregar um roteiro com alguns pontos essenciais para a aula: informações sobre o orador (embora já tivessem sido dadas na aula anterior), o sumário da aula para agilizar o tempo, sugestões de questões que pudessem colocar, espaço para escreverem questões que quisessem colocar e, por último, o desafio de completarem a frase “A Guerra é ...”.

Ao contrário do que a mestranda achava que iria acontecer, os alunos não se esqueceram da conversa com Abel Fortuna no período das férias, mostrando-se entusiasmados. Além disso, algo curioso aconteceu: no início desta aula, dois alunos vieram ter com a professora em formação e disseram que tinham falado com os pais e que os avôs tinham estado na Guerra Colonial.

Inicialmente, o presidente da ADFA começou por explicar a sua experiência na Guerra Colonial, relatando como a sua vida era simples antes de ir para a Guerra e como ficou revoltado quando soube que tinha de ir. Passou, posteriormente, para as

experiências na Guerra e, neste ponto, mostrou um excerto de um filme sobre a Guerra Colonial. Por último, afirmou a alegria que foi voltar a casa, apesar de ferido.

Enquanto Abel Fortuna falava, os alunos mantiveram-se em silêncio e extremamente atentos, mostrando interesse e fascínio naquilo que estavam a ouvir.

Depois de frisar a ideia de que “a guerra é sempre uma coisa estúpida, porque ninguém fica a ganhar”, o presidente da ADFA deu aos alunos a oportunidade de colocarem questões e, nesse instante, todos os braços se levantaram:

- Se não queria, porque é que foi para a guerra?
- Como é que ficou assim? (deficiente visual e motor)
- Qual foi o momento mais bonito que viveu na Guerra?
- Como é que conseguia dormir?
- O que é que comiam?

A meu ver, estas perguntas demonstram a curiosidade dos alunos em saberem mais sobre a temática e foi perceptível a importância que deram a terem ali alguém que lhes pudesse falar de algo que viveu. Além disso, as perguntas que fizeram são indicativas da sua idade e do estágio de desenvolvimento operativo-concreto em que se encontram, defendido por Piaget, na medida em que as perguntas eram muito específicas e dirigidas ao quotidiano da vivência na guerra. Não lhes pareciam, por exemplo, interessar os motivos, mas como era estar na guerra.

Antes de a aula terminar, os alunos agradeceram repetidamente a presença de Abel Fortuna na sala de aula e, mesmo depois do fim da aula, alguns deles permaneceram na sala, questionando ainda sobre a Guerra Colonial.

O produto final desta aula foi o cartaz “A Guerra é ...” e as respostas dos alunos traduziram os diferentes assuntos tratados:

- *A Guerra é morte e sofrimento, por isso escolhemos sempre o lado da paz.*
- *A Guerra é uma coisa injusta que provoca mortos, feridos e que traz pobreza.*
- *A Guerra é morte, choros, sofrimento e centro de violência.*
- *A Guerra é morte, dor e sofrimento.*
- *A Guerra é terror, violência, mortes, feridos e dor.*
- *A Guerra é uma coisa muito má. Uns saem vivos e outros saem mortos.*

As frases criadas pelos alunos são indicativas da preocupação, genérica, com os aspetos mais evidentes de qualquer guerra, não apresentando nenhum aspeto ligado a este conflito em particular. Na opinião da mestrande, esta preocupação está ligada à guerra que se vive atualmente na Europa.

Enquanto professora em formação, esta aula foi essencial, porque permitiu sedimentar a importância de testemunhos vivos no despertar da consciência histórica dos alunos e, também, na sua motivação para a disciplina de História e Geografia de Portugal. Além disso, esta aula permitiu desenvolver diferentes competências nos alunos, tais como: competência comunicativa e empatia com as vivências do outro.

Aula n.º 5 – *Portugal com desejo de voar!*

Nesta aula, foi considerado essencial os alunos conseguirem compreender como vivia em Portugal a população durante o Estado Novo e, por isso mesmo, foi levada uma gaiola que esteve em cima da mesa e foi motivo de curiosidade por parte de todos, sendo que só no fim da aula é que o propósito da mesma foi revelado.

Para sistematizar as ideias relacionadas com a temática da Guerra Colonial, analisou-se em grande grupo o mapa “Portugal não é um país pequeno” (Henrique Galvão, 1934) e muitos alunos começaram por estranhar a organização do mapa, questionando: “Que cores são essas aí?” e “Mas Portugal não está do mesmo tamanho?”. Além disso, uma aluna afirmou “Angola não é aí”. Depois disso, a mestrande explicou aos alunos que esse panfleto foi criado pelo regime com o objetivo de mostrar que as colónias eram vistas como parte integrante do espaço nacional, embora situadas fora da Europa, e faziam com que o tamanho do país “crescesse”.

Este momento foi, também, essencial para levar à discussão com os alunos a existência de colónias. Dessa forma, começou-se por questionar se gostavam que Portugal fosse governado por outro país (ex.: Espanha) e, de imediato, os alunos

mostraram que não e disseram “la ser mau”, “Não podíamos decidir nada”, “Tínhamos na mesma Presidente se ele não servia para nada?”. Pensa-se que a análise do mapa e o diálogo estabelecido em torno da ideia da independência dos países terá ajudado a consolidar algumas noções sobre o regime do Estado Novo, cuja conversa com o convidado Abel Fortuna lançou. A questão em particular da Guerra Colonial e da existência de um mundo com colonizados e colonizadores foi aflorada, mas necessitaria de mais aulas e de maior maturidade por parte dos alunos para ser plenamente entendida.

Desta forma, a mestrandia acredita que a aula contribuiu para um conjunto de aprendizagens ligadas à educação cívica, como o respeito pelo outro e os seus direitos e a importância da liberdade, o que, por sua vez, se afigura essencial na educação: *“Education for democratic citizenship and human rights education are vital for the achievement of peaceful, sustainable and inclusive societies based on respect for the human rights of every person”* (UNESCO, 2015, p. 7).

Depois desse momento de discussão e reflexão conjunta, trabalhou-se uma fonte historiográfica, neste caso, um vídeo sobre a Guerra Colonial, sobre o qual os alunos realizaram uma tarefa de escuta ativa, corrigida, depois, em grande grupo. Ao contrário do primeiro exercício de escuta ativa realizado no âmbito deste projeto, neste os alunos estiveram atentos ao vídeo e só depois se preocuparam em responder às questões, fazendo-o de forma acertada e mostrando uma melhoria da competência de interpretação de fontes.

Seguidamente, os alunos foram convidados a resolver uma sopa de letras, sendo as palavras a procurar a designação de estruturas e construções relativas à imagem de prosperidade e paz social que o regime passava: hospital; biblioteca; indústria; barragem; ponte e turismo. Os alunos gostaram bastante desta atividade, pois foi algo diferente daquilo a que estão habituados, embora algumas imagens tenham suscitado algumas dúvidas, tais como: “Isso é um hospital? Parece uma escola”, “Para que serviam as barragens?”, “Essa ponte não é a 25 de Abril, em Lisboa?”. As diferentes questões foram discutidas em grande grupo.

Depois disso, os alunos foram confrontados com três fontes historiográficas relacionadas com a qualidade de vida dos portugueses à época⁴. Aqui, tal como ao longo do projeto, optou-se por usar diversas fontes, tendo em conta que permitem chegar aos alunos de forma diferente e explorar diferentes estratégias de ensino. Os documentos foram analisados em grande grupo e, de forma rápida, os alunos teceram conclusões como: “Ninguém ganhava menos que nós” e “As pessoas começaram a ir para outros países”. Uma aluna afirmou: “Parecia que faziam muito, mas as pessoas viviam mal”, concluindo da desconexão entre a imagem propagandeada pelo regime e a realidade vivida pelos portugueses.

Seguidamente, foi trabalhada nova fonte historiográfica audiovisual sobre os movimentos de oposição ao Estado Novo e foi realizada uma tarefa de escuta ativa. Tal como o exercício anterior, os alunos ouviram duas vezes o vídeo, apenas anotaram as respostas na segunda vez e, de forma geral, acertaram.

Depois, a professora em formação considerou importante, apesar de não fazer parte dos conteúdos das Aprendizagens Essenciais, abordar Marcello Caetano, explicando que o Estado Novo não foi sempre governado por Salazar (ao contrário daquilo que todos eles acreditavam) e que, após este adoecer, foi substituído por Marcello Caetano que fez algumas alterações ao regime, mas manteve os seus valores base.

Finalmente, foi chegada a hora de explicar o porquê de ter estado uma gaiola na sala de aula e, para isso mesmo, a mestranda pediu a um aluno para ler o poema *Basta Imaginar* de Manuel António Pina, e, a partir daí, um aluno imediatamente concluiu “Os portugueses viviam numa gaiola, é isso?”. Depois disso, os alunos foram convidados a escrever frases sobre como era a vida dos portugueses durante o Estado Novo e a colocarem-nas na gaiola, símbolo de falta de Liberdade. As respostas foram:

- O Estado Novo era um estado que tinha poucas condições e sem liberdade, com poucos e baixos salários e impostos altos.

⁴ Uma imagem intitulada “A emigração”, um gráfico denominado “Os salários dos operários” e uma tabela acerca da “Produção de trigo em vários países europeus”.

- Portugal não era um país livre e não se podia expressar. E também não tinham condições de vida.

- A Guerra é cruel e má.

- Portugal vivia em guerra, morte e sofrimento.

- A vida dos portugueses durante o Estado Novo era sem liberdade e injusta para os cidadãos.

- Portugal estava preso.

As ideias escritas pelos alunos parecem mostrar, não só aprendizagens diretamente relacionadas com o exercício anterior, como também aprendizagens feitas ao longo de toda esta aula e das anteriores.

Aula n.º 6 – *Ontem foi feriado não foi?!*

Esta sessão teve como objetivos: trabalhar o dia 25 de Abril de 1974 como o fim do Estado Novo, valorizar a importância da Revolução nos nossos dias e preparar a visita de estudo a realizar na aula seguinte.

No que concerne ao primeiro objetivo, tendo em conta o facto de a aula ter ocorrido a 26 de abril, a professora em formação começou por perguntar aos alunos porque é que no dia anterior tinha sido feriado. Os alunos reagiram a esta questão como se fosse algo já óbvio para eles, dizendo prontamente “Foi o dia da Revolução”, “É importante e é por isso que é feriado”.

Depois disso, a mestrande achou relevante mostrar aos alunos como foi o 25 de Abril de 1974 e, portanto, foi visualizado um excerto do filme “A Hora da Liberdade”, uma produção da SIC, que retrata as operações militares de 24/25 de Abril de 1974, dramatizadas, mas com a preocupação de estrita fidelidade factual. Este filme permitiu explicar aos alunos como é que a Revolução começou e que foi realizada por militares. Os alunos ficaram muito espantados com tudo o que visualizaram e pediram para ouvirem as músicas de senha da Revolução; apesar de não ter sido possível mostrar tudo devido aos constrangimentos de tempo, a verdade é que a professora em formação acredita que o documento audiovisual ajudou a compreender o que se passou naquele

dia e foram várias as expressões que comprovaram isso, tais como: “Isto então foi planeado antes”, “Foram os militares que fizeram a revolução!”, “As pessoas foram todas para a Rua!”, “Eles foram muito corajosos”. As afirmações dos alunos demonstram, não só que compreenderam como se deu a Revolução e que ficaram com curiosidade sobre o tema, mas também que os conhecimentos base sobre o tema eram muito reduzidos.

Depois disso, foi chegada a altura de ligar o 25 de Abril de 1974 ao ano de 2022 e às redes sociais. Dessa forma, os alunos foram convidados a analisar publicações de *Instagram* sobre o feriado, explicando o que as mesmas queriam dizer, tendo em conta todos os conhecimentos adquiridos, não só na aula, como também em todo o projeto.

A análise dos alunos mostrou a sua capacidade de analisar reflexivamente apenas imagens ou frases curtas, relacionando-as com os conteúdos das aulas. No entanto, foram diversas as abordagens utilizadas, das quais se destacam três:

- a) Alguns alunos limitaram-se a repetir o que a publicação dizia, sem mais:

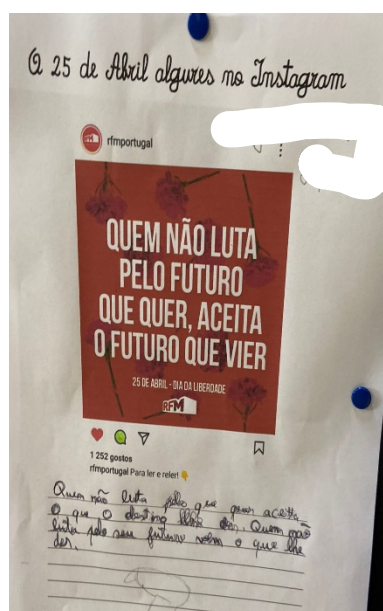


Figura 2: Produção dos Alunos – Análise A

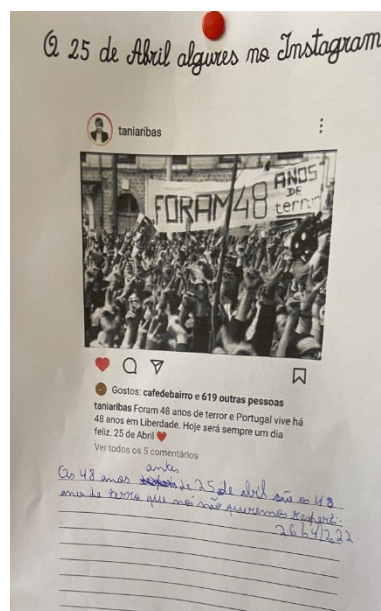


Figura 3: Produção dos Alunos – Análise B

b) Noutros trabalhos, notou-se que houve uma tentativa de explicação da publicação:

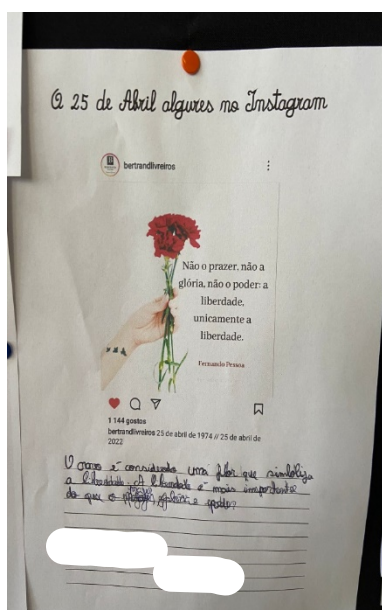


Figura 4: Produção dos Alunos – Análise C



Figura 5: Produção dos Alunos – Análise D

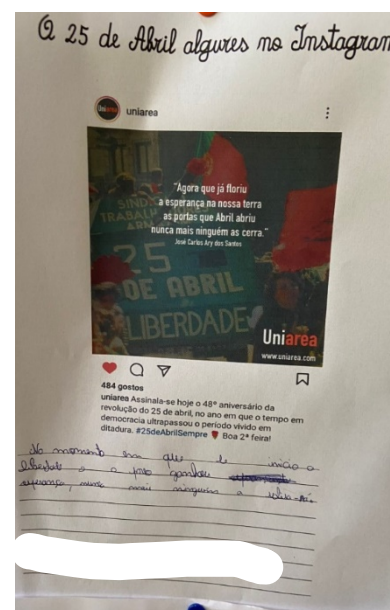


Figura 6: Produção dos Alunos – Análise E

c) Noutros trabalhos, os alunos mobilizaram conhecimentos adquiridos da análise, muito

embora nem sempre em direta relação com a publicação:

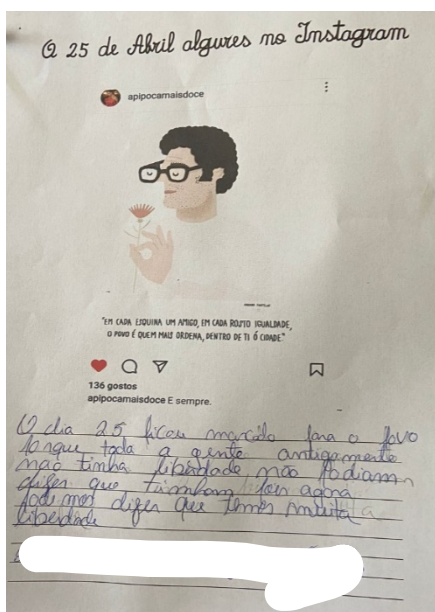


Figura 7: Produção dos Alunos – Análise F

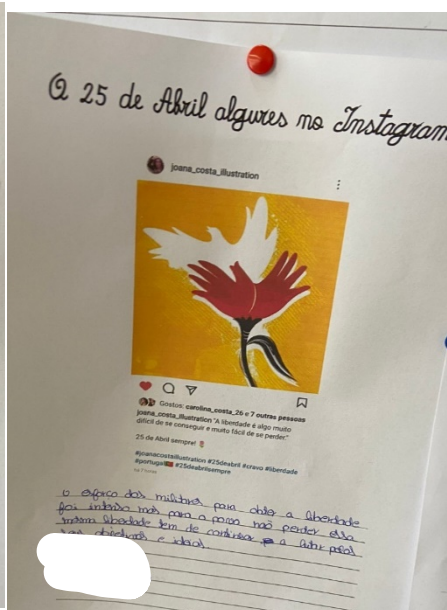


Figura 8: Produção dos Alunos – Análise G

Assim sendo, a tecnologia e as redes sociais surgiram como meio de motivação para a aprendizagem relacionada com a valorização da importância da Revolução nos nossos dias, aproximando um tema histórico a algo tão ligado ao quotidiano dos alunos, resultando numa maior motivação por parte dos mesmos:

O contributo que o uso das tecnologias nas práticas educativas dos professores pode dar uma maior literacia tecnológica a estudantes docentes; devido à motivação que geram, às redes de relação que criam, mas para isso têm que ser integradas nas atividades curriculares e não apenas acrescentadas. (Gonçalves, 2012, p.35).

Por último, foi chegada a altura de falar com os alunos sobre a visita. Embora tivesse sido planificada anteriormente em colaboração com a professora cooperante, foi essencial discutir com os alunos o porquê de a visita ser realizada e se fazia ou não sentido no projeto. Por isso mesmo, a mestrande começou por os questionar sobre quais os locais que consideravam que deviam visitar e várias respostas foram: “Algo da PIDE”, “Um sítio que fale da Liberdade”, “A Guerra que nós falámos”, “Sítios importantes para a Revolução”. Depois disso, a professora em formação explicou que, tal como

sugeriram nas suas respostas, a visita seria ao Museu Militar, onde saberiam mais sobre a PIDE e a Guerra Colonial, e a cafés que estavam indiretamente ligados à Revolução de Abril. Os alunos mostraram, de imediato, muito entusiasmo na realização da visita e, entre eles, organizaram-se para a recolha dos pagamentos, mostrando a responsabilidade que assumiram por aquele momento.

Assim sendo, a mestranda considera que este momento de discussão e diálogo sobre a visita foi essencial, tanto na perspetiva da MTP, como também no trabalho da História Local, gerando a perceção de que a História está mesmo ao nosso lado, tal como indica o título do projeto, e não é algo apenas distante no tempo e abstrato. No entanto, idealmente, a visita teria sido organizada pelos alunos e não para os alunos, mas tal não foi possível.

Aula n.º 7 – *História aqui ao Lado!*

A visita de estudo realizada à cidade do Porto procurou contextualizar os conteúdos abordados nas sessões anteriores na realidade visitável da cidade, e promover o interesse pelo seu património cultural e arquitetónico. Nela, participaram as turmas da professora em formação de 2.º CEB.

A planificação da visita de estudo foi, para a mestranda, um momento essencial, pois envolveu a colaboração com a professora cooperante de HGP, bem como com a escola. Planificar a visita e executá-la, fizeram com que compreendesse todos os obstáculos que os professores ultrapassam ao idealizarem uma visita de estudo: os orçamentos, a viabilidade do transporte e garantir que a visita ocorre no tempo significativo para as aprendizagens dos alunos e não já deslocada do ensino dos conteúdos. Por isso mesmo, foi fundamental a colaboração da professora cooperante de HGP, que colocou a visita no PAA (Plano Anual de Atividades), documento no qual devem constar todas as atividades planificadas ao longo do ano letivo, de modo a garantir a viabilidade destas.

De modo que a visita fizesse sentido no decorrer do projeto, a sua planificação começou pela ida da mestrandia ao Museu Militar do Porto, onde lhe foi permitido reunir com uma técnica superior e conhecer, em primeira mão, o espaço, possibilitando ajustar a visita aos conteúdos abordados. Desta forma, ficou decidido que a visita seria dividida em dois grandes momentos: a visita às antigas instalações da PIDE e a visita à exposição relacionada com a Guerra Colonial.

No dia da visita, todos os estudantes se mostraram entusiasmados e ansiosos, pois, além de se inserir no projeto, permitiu-lhes conhecer o Porto, cidade que é praticamente desconhecida para a maioria deles.

Previamente à saída da escola, a professora em formação entregou a todos um pequeno lanche (na tentativa de homogeneizar as diferenças entre os alunos), bem como o roteiro da visita (Apêndice IV), no qual constavam as seguintes informações: mapa, organização por horários das etapas da visita, regras a respeitar e um conjunto de informações e pequenas atividades para serem realizadas ao longo da tarde. Durante a viagem de autocarro até ao Porto, foi lido o roteiro aos alunos e explicado que tinham de o manter na sua posse durante toda a visita, preenchendo-o consoante as indicações.

Na chegada ao Museu Militar do Porto, os alunos tiveram de esperar no exterior pelo início da visita e, nesse interregno, mostraram-se bastante ativos a tirarem fotografias ao espaço, bem como a lerem as placas informativas. O ambiente era de grande agitação e isso fez com que a professora em formação ficasse preocupada com o possível comportamento dos alunos na visita propriamente dita, contudo, este melhorou quando chegaram os guias. Nesse momento, o grupo foi dividido em dois: um que começou a visita pelas antigas instalações da PIDE e outro que começou pela exposição sobre a Guerra Colonial.

Durante a visita às antigas instalações da PIDE, os alunos mostraram-se espantados pelas condições em que os presos viviam e escutaram com atenção as histórias que lhes eram contadas. Além disso, ao visualizarem as antigas celas, surgiram vários comentários, sendo que um deles foi “Isto é o quarto mais pequeno que já vi!”. Os comentários e expressões faciais dos alunos mostram que, por muito que tenha sido abordado em aula, uma compreensão mais aproximada da realidade da prisão política

só se deu ao verem na realidade as instalações, mostrando, desta forma, a necessidade de contacto com o concreto nestas faixas etárias.

Depois da visita às antigas instalações da PIDE, os alunos realizaram a primeira tarefa do seu roteiro: desenhar aquilo que para eles é a PIDE. Em praticamente todos os desenhos foram frisados os espaços pequenos, as grades e as formas de tortura, mostrando, assim, os aspetos mais importantes para os alunos:

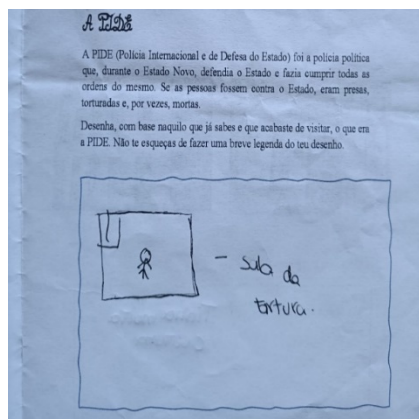


Figura 9: Desenho de aluno A

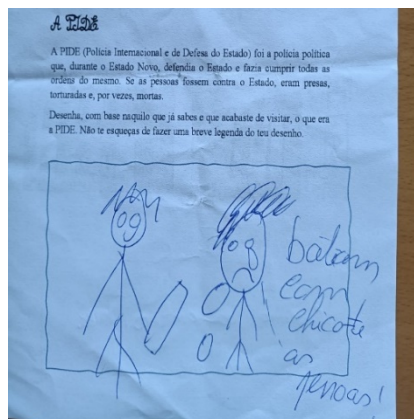


Figura 10: Desenho de aluno B

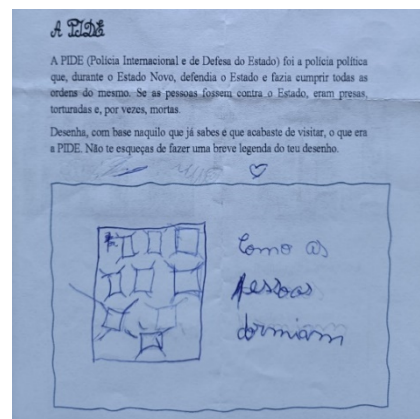


Figura 11: Desenho de aluno C

Posteriormente, foi chegado o momento da visita à exposição acerca da Guerra Colonial. Esta exposição era rica em vários artefactos, desde as malas dos soldados, passando por cartas escritas pelos próprios, a fotografias, e também pelas fardas, bem como as armas e distintivos dos diferentes locais onde estavam. Nesta parte da visita, os alunos mostraram-se bastante atentos, alguns deles com cadernos a tomar notas sobre o que se estava a passar. Para além disso, nas suas intervenções, recorreram a conhecimentos obtidos nas aulas, bem como na conversa com Abel Fortuna. No entanto, a tarefa pedida no roteiro era que os alunos tirassem fotografias para a posterior exposição e a professora em formação considera que, apesar de as fotografias terem sido essenciais, fizeram com que, em muitos momentos, os alunos se distraíssem do que a guia estava a dizer e se focassem no registo fotográfico.

No fim da exposição, os alunos mostraram-se interessados em conhecer o resto do pavilhão onde se encontravam exposições sobre outros acontecimentos militares (ex.: 1.^a Guerra Mundial) e a guia autorizou uma visita rápida livre, que os alunos fizeram com muito entusiasmo. Na opinião da mestrande, este gosto por conhecer mais sobre guerras e materiais militares deve-se à atual situação, uma vez que, infelizmente, a Guerra está presentes nas notícias e noutras formas de comunicação no dia a dia dos alunos.

De seguida, os alunos deslocaram-se de autocarro até ao Jardim das Oliveiras (Clérigos), onde se deu um momento de lanche e confraternização.

Depois disso, tendo em conta os constrangimentos de tempo, ao contrário do que estava previsto, os alunos só visitaram o Café Arca d'Ouro (Piolho). Ao longo da caminhada do Jardim das Oliveiras até ao café, os alunos passaram por alguns monumentos importantes que foram sendo referenciados pela professora em formação e pela professora cooperante de HGP.

Chegados ao café, ainda no exterior, a mestrande explicou que, durante o período do Estado Novo, os cafés foram locais importantes de início de movimentos de oposição ao regime e o Café Arca d'Ouro foi um desses. Depois disso, os alunos entraram no espaço e puderam ver diversos quadros ligados à sua história.

Durante a explicação no exterior e na visita ao interior, esteve bastante ruído e os alunos já estavam bastante desconcentrados, o que se refletiu na tarefa do roteiro de completar a frase “Visitamos estes cafés, porque ...”, sendo que muitos alunos apenas referiram ser um lugar com muita cultura e só uma minoria o ligou aos movimentos de oposição do 25 de Abril.

Na opinião da mestrande, o balanço da visita foi bastante positivo, uma vez que permitiu aos alunos descobrir e conhecer locais que vieram consolidar as aprendizagens dos conteúdos trabalhados em sala de aula. Além disso, proporcionar novos contextos de aprendizagem é sempre importante, pois auxiliam, não só na aprendizagem, como também no crescimento dos alunos em sociedade e na fundamentação da sua consciência histórica. Porém, alguns mostraram dificuldades em escutar os guias da

visita, o que, provavelmente, se relaciona com as poucas oportunidades que tiveram de contacto com o exterior ao longo dos últimos dois anos.

Aula n.º 8 – Muito para registar temos, História para contar!

Nesta sessão, procurou-se recolher e organizar as fotografias tiradas pelos alunos durante a visita, para integrarem a exposição final, e escreverem notícias sobre a mesma.

No que concerne ao primeiro objetivo, os alunos mostraram que tinham tirado bastantes fotografias e que queriam vê-las na exposição, pelo que o processo de recolha foi bastante rápido. Este momento surpreendeu a professora em formação, na medida em que considerava que os alunos iriam ter apenas fotografias relacionadas com o momento da visita à exposição da Guerra Colonial, mas a verdade é que todos tinham várias fotografias dos diferentes momentos da visita.

Seguidamente, foi recordada a estrutura da notícia e, depois disso, foi solicitado que reportassem a visita de estudo, sem se esquecerem de responder às principais perguntas de escrita da notícia (quem, o quê, onde, quando, como e porquê).

As notícias escritas pelos alunos mostram que estiveram atentos à visita, pois, na maioria, deram resposta ao que foi pedido, no entanto, sem pormenores. Tendo em conta o género textual, as notícias não tinham ideias pessoais, pelo que acaba por ser uma lacuna na escolha da mestranda. No entanto, o local mais esquecido em algumas notícias foi o Café Arca D'Ouro, o que significa que, por diversos fatores, tais como, o ruído no local e o facto de ter sido o fim da visita, foi o local menos significativo para os alunos.

Aula n.º 9 – Uma exposição feita por nós

Esta aula foi a fase final do projeto e coincidiu com a montagem da exposição com todos os produtos realizados ao longo do mesmo.

No início da aula, os alunos estavam verdadeiramente entusiasmados com o facto de, pela primeira vez no seu percurso escolar, serem os próprios a dar vida a uma exposição. Coube à professora em formação apoiar os alunos nas diferentes tarefas e, a partir daí, foram buscar os materiais necessários e trabalharam em grupo para conseguirem montar a exposição, o que vai ao encontro dos princípios da MTP.

Assim, sempre que surgiam conflitos ou problemas, os alunos resolviam as questões entre si e estavam bastante preocupados em que a sua tarefa ficasse finalizada a tempo do início da exposição.

A montagem da exposição foi, sem dúvida, o momento em que a professora em formação viu os alunos a cooperarem mais para um projeto conjunto e isso culminou na exposição propriamente dita.

4.4.2.2. INTERVENÇÃO EM PORTUGUÊS

A professora em formação desenvolveu, para além das aulas com a turma de HGP, uma aula com a turma de Português e uma aula com a turma de 1.º CEB, permitindo assim uma articulação vertical e horizontal do projeto:

As ações estratégicas de ensino-aprendizagem dos professores baseadas nestas orientações (metodologias “ativas” e articulação curricular) favorecem, por um lado, a consecução de objetivos educativos de nível superior de complexidade e, por outro lado, a consolidação das aprendizagens e a sua mobilização para resolver problemas diversos (Rodrigues, s.d., p.4).

No que diz respeito à disciplina de Português, a aula denominada *Tesouro* teve a duração de 100 minutos e como principais objetivos: compreender a importância da Liberdade e ligá-la ao 25 de Abril de 1974, através da leitura e interpretação do livro “Tesouro”, de Manuel António Pina; trabalhar competências específicas de Português no domínio da escrita, pela redação de slogans que apelassem à Liberdade.

Inicialmente, a professora em formação explicou aos alunos que esta aula se inseria no projeto “A História aqui ao lado: do Estado Novo ao 25 de Abril”, que estava a ser desenvolvido na turma de HGP e no 1.º CEB, o que os entusiasmou.

A aula começou com um exercício de escuta ativa, partindo de um vídeo relativo à notícia “25 de Abril: Portugal vive há tantos dias em democracia quanto viveu em ditadura”. Esta tarefa permitiu aos alunos apresentarem ideias e opiniões, retirar informação de um documento audiovisual (vídeo), preencher um guião de audição e comparar o texto ouvido com o registo. Para além disso, permitiu que compreendessem quão importante é para Portugal viver há mais dias em democracia do que em ditadura. Dessa forma, surgiram comentários, tais como, “Então o 25 de Abril não foi assim há tanto tempo” e “Mas esses anos todos é muito tempo”, ideias fruto do facto de, na idade em que estão, a sua noção de tempo cronológico ainda estar em formação, bem como o seu entendimento de tempo histórico, noções estas só totalmente desenvolvidas por volta do 9.º ano de escolaridade.

Depois, chegou o momento da leitura do livro *Tesouro*, de Manuel António Pina, que foi organizado da seguinte forma: leitura silenciosa, sublinhando palavras desconhecidas e, posteriormente, a leitura em voz alta, por parte dos alunos. Este momento contribuiu para trabalhar a leitura fluente de um texto, o que se afigura essencial em todas as aulas de Português, mas, principalmente, no trabalho com esta turma, em que se notam várias lacunas ao nível da leitura, pelo que foi um trabalho que a mestranda tentou desenvolver ao longo da PES. Assim que a leitura terminou, um aluno colocou a questão, “Mas Portugal era mesmo o país das pessoas tristes? Isto é real?”, revelando a surpresa pelo facto de Portugal ter vivido em ditadura.

Consequentemente, deu-se um momento de discussão em grande grupo sobre a temática do texto e a maioria dos alunos identificou que tratava de um tesouro que Portugal perdeu durante alguns anos e que esse era a Liberdade. Um aluno questionou o facto de as pessoas de outros países viverem em liberdade e em Portugal isso não acontecer, refletindo sobre a não universalidade do valor da liberdade.

Seguidamente, a professora em formação levou os alunos à escrita de um “*Slogan* pela Liberdade”, passando, por isso, pelas diversas etapas de planificação, textualização e revisão.

Com base no percurso já realizado, fez-se uma chuva de ideias com as palavras que os alunos associavam à liberdade e, depois disso, foi escrito um *slogan*, em grande grupo, sobre a importância da liberdade. Finalmente, cada grupo realizou o seu *slogan*, recorrendo a uma grelha de revisão para a sua correção. Os *slogans* produzidos foram os seguintes:

- Todas as pessoas merecem ser livres!
- O 25 de Abril deu-te a liberdade, não a estragues!
- A Liberdade não é só cravos, ter esperança também é ser livre!
- Sem liberdade não há felicidade!
- Não há liberdade sem respeito!
- Usa bem a tua liberdade, para bem da tua felicidade!

Na opinião da mestrande, estes *slogans* refletem a compreensão do texto e a mobilização dos seus conteúdos, pois, no final do livro, é pedido ao leitor para preservar o tesouro que é a liberdade e os alunos transmitiram, através dos seus *slogans*, a preservação da liberdade ligada à felicidade. Além disso, os alunos ligam este conceito a outras duas palavras: respeito (mostrando a necessidade de cada um respeitar as opiniões dos outros) e esperança (a ideia de que acreditar num mundo melhor é ser livre).

4.4.2.3. INTERVENÇÃO NO 1.º CEB

A aula com a turma do 1.º CEB teve a duração de um dia e como principais objetivos no que ao projeto diz respeito: explicitar as diferentes características do Estado Novo; identificar os motivos que levaram à Revolução de Abril; e refletir sobre a falta de Liberdade no mundo.

Inicialmente, a professora em formação entregou o roteiro da aula, “Liberdade por e para todos”, o que suscitou, de imediato, um grande entusiasmo, pois a professora

cooperante optou por, quando lecionou a parte relativa à História de Portugal, deixar o período do Estado Novo ao 25 de Abril para o mês de abril e, por isso, os alunos aguardavam com grande expectativa esse momento.

Seguidamente, foi realizado um exercício de motivação: os alunos construíram um pequeno *puzzle*, que era uma barra cronológica, que foi, depois, explorada com eles. Esta estratégia foi escolhida por dois grandes motivos: em primeiro lugar, o jogo funciona como algo lúdico, que, quando utilizado de forma contextualizada com a pedagogia, provoca uma maior motivação nos alunos. Além disso, o uso da barra cronológica revela-se crucial, tal como indica (Cruz Rodrigues, 2004, p.71), ao referir que

o trabalho de localizar os factos de acordo com as suas datas numa cronologia conduz à compreensão dos acontecimentos históricos. Ao familiarizar os alunos com a consulta de cronologias e ao pedir-lhes que situem nestas os acontecimentos mais marcantes que são abordados, aqueles adquirem referentes cronológicos.

Depois disso, os alunos foram convidados a pesquisar no dicionário o significado da palavra “ditadura” e a registarem-no no roteiro, partilhando algumas respostas em voz alta. Das definições apresentadas, ficaram duas ideias principais: ser um regime autoritário com um só partido.

No momento seguinte, foi realizada uma tarefa de escuta ativa com os alunos, partindo de um vídeo sobre o Estado Novo. Este vídeo, de apenas um minuto, mostrava as principais características do regime e, por isso, o exercício com ele relacionado permitiu discutir com os alunos este tempo histórico, para eles tão distante. A maior parte dos estudantes focaram-se em aspetos mais ligados à sua faixa etária e, neste sentido, fizeram perguntas, tais como: “Então ninguém podia beber coca-cola?” e “Os rapazes e as raparigas não andavam juntos na mesma escola?”.

Depois disso, os alunos realizaram, à semelhança dos colegas da turma de HGP, um trabalho de grupo de pesquisa orientada, em que cada grupo ficou com a análise de uma das principais características do Estado Novo: a ausência de liberdade individual, a existência de censura, a polícia política, a existência de um partido único e Salazar como figura central do Estado Novo. Apesar deste trabalho ser parecido com o que foi desenvolvido com a turma de HGP, a verdade é que foi organizado de forma diferente, tendo em conta a idade dos alunos: a temática da repressão sindical não foi abordada,

na medida em que a professora em formação considerava ser um assunto demasiado abstrato para os alunos; os documentos escolhidos e as perguntas foram adaptadas e a distribuição dos temas pelos grupos foi feita através de uma roleta virtual, o que os motivou desde logo.

Ao longo da análise de documentos, foram surgindo algumas dúvidas que a professora em formação acredita terem resultado do facto de ser a primeira vez que os alunos tinham contacto com a temática do Estado Novo e, por isso, o vocabulário científico ligado a este tempo histórico era-lhes desconhecido (ex.: PIDE; censura, ...). No final, sentiram-se bastante entusiasmados em partilhar as suas ideias com o grande grupo e, à semelhança da turma de 6.º ano de HGP, mostraram interesse em saber mais para além das questões apresentadas. Através desta atividade, a mestranda considera que se abriu um caminho em torno de um trabalho necessário e que será continuado no 2.º CEB relacionado com as competências históricas fundamentais: utilização de fontes (as fontes históricas e historiográficas que lhes foram fornecidas), a compreensão histórica (através da análise das fontes) e a comunicação histórica (pela apresentação do trabalho realizado).

Depois disso, e tendo em conta a atividade de motivação, a professora em formação questionou os alunos sobre o seu entendimento de como se tinha verificado a passagem da ditadura para a democracia. Alguns alunos disseram “uma guerra” e outros “mataram Salazar”, contudo, a maior parte referiu “Fizemos o 25 de Abril!”. Neste momento, a mestranda projetou a rua 25 de Abril da freguesia da escola e os alunos rapidamente a reconheceram, sendo que, ao contrário do que aconteceu com a turma de HGP, a maior parte disse “Chama-se 25 de Abril, porque foi um dia importante!”. No entanto, alguns questionaram se alguma coisa relacionada com esta data tinha acontecido na sua cidade, mostrando a necessidade de ligação ao local. Desta forma, a professora em formação explicou que, apesar de nada ter acontecido especificamente na localidade, o 25 de Abril foi importante para todo o país, dando, desta forma, o mote para o momento seguinte: a leitura e interpretação do livro *Avó, onde é que estavas no 25 de Abril*, de Ana Markl.

Depois disso, os alunos foram convidados a procurar no dicionário a palavra democracia, de modo a fazerem o contraponto com o significado da palavra ditadura. Partindo dos registos dos alunos, realizou-se um diálogo sobre as principais diferenças entre as duas realidades: vários alunos referiam “Na democracia tem-se liberdade”, “Agora temos mais do que um partido, não temos?”, “Já não existe censura!”.

Seguidamente, foi realizado, tal como na turma de Português de 6.º ano, um exercício de escuta ativa, a partir do vídeo da notícia “25 de Abril: Portugal vive há tantos dias em democracia quantos viveu em ditadura”, com o objetivo de levar os alunos a compreenderem a necessidade da liberdade e o quão importante é nos nossos dias. Depois disso, os alunos colocaram várias questões relacionadas com o teor da notícia: “Então, o 25 de Abril não foi no século passado?”, “A ponte de que estão a tirar as letras é aquela que tu falaste que era Salazar e depois passou a 25 de Abril?” e “O que é o PCP?” o que mostra que os alunos atentaram nos pormenores e no vídeo em si.

Depois de os alunos compreenderem que Portugal nem sempre viveu em Liberdade e de como se caracterizou a ditadura, foi o momento de “saírem” de Portugal e compreenderem como se vive no resto do mundo. Dessa forma, foi atribuído um país a cada aluno e, ao consultar uma tabela presente no roteiro com a classificação atual (de países livres, não-livres e parcialmente livres), cada aluno localizou aquele que lhe foi atribuído no Diagrama de Venn, presente no quadro: país livre, país não-livre ou país parcialmente-livre. A organização do diagrama, bem como as questões de interpretação realizadas mostraram aos alunos que nem todos os países vivem da mesma forma e alguns alunos concluíram com espanto “Então, há muitos países em que as pessoas vivem como nós vivíamos antes do 25 de Abril!”.

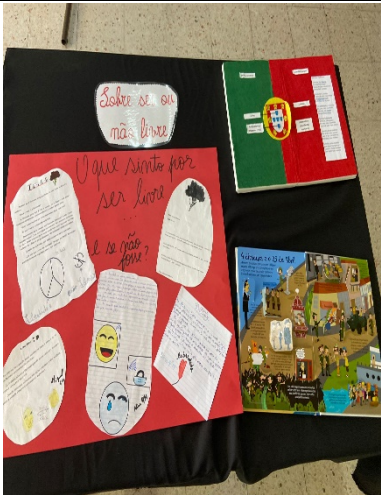
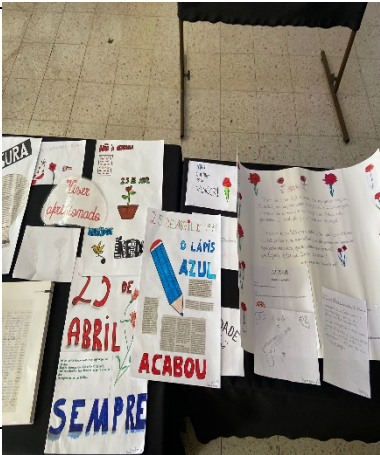
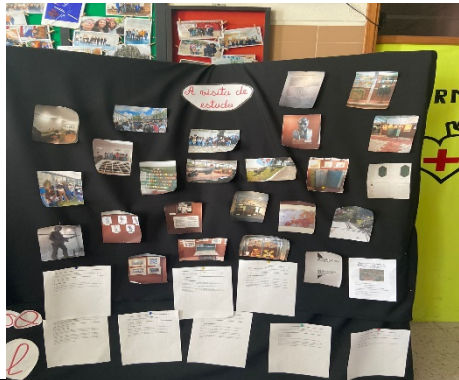
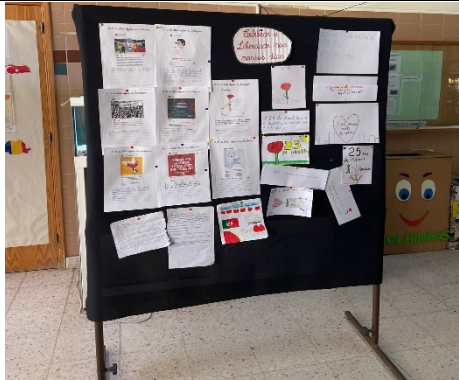
Na parte final da aula, os alunos foram convidados a escrever uma carta a pedir aos dirigentes políticos dos países sem liberdade para que a concedessem aos seus habitantes. A maioria dos alunos referiu-se a um país em concreto (que foram buscar ao diagrama realizado anteriormente) e pediram a liberdade, dizendo que as pessoas mereciam viver em paz e poder dizer o que pensavam, o que mostra que o seu conceito de liberdade se prende, sobretudo, com as liberdades individuais de cada um. As cartas dos alunos seguiram para a exposição numa “Árvore dos desejos pela Liberdade”.

4.4.2.4. A EXPOSIÇÃO

Apesar de os diferentes autores considerarem fases diferentes da MTP, é comum em todos eles a apresentação dos produtos finais do projeto, de diversas formas, como através de relatórios, filmes, exposições, dramatizações, maquetes, etc. (Araújo, 2014).

A exposição foi o produto final deste projeto e teve contributos de todos os alunos envolvidos. Este modelo de apresentação do projeto foi o escolhido por permitir chegar a toda a comunidade educativa, além de conseguir compilar no mesmo espaço o trabalho de todos os alunos e causar impacto visual no átrio da escola. Tendo sido construída pelos alunos, foi apresentada a toda a comunidade educativa, sendo que, além de ter estado durante 15 dias no átrio da escola sede do Agrupamento, permitindo a visualização por parte de vários alunos e professores, os alunos levaram convites para os seus familiares assistirem à sua inauguração.

Seguidamente, apresenta-se uma tabela na qual se podem visualizar os contributos dos diferentes alunos nesta exposição:

Ano/turma	Produtos na exposição	Fotografias
4.ºH	- Cartazes sobre o que é ser livre - Livros relacionados com o Estado Novo e a Censura trazidos de casa - Árvore dos Desejos pela Liberdade	 
6.º HGP	- Fotografias tiradas durante a visita de estudo - Cartazes realizados em articulação com Educação Visual sobre o Estado Novo e a falta de Liberdade - Notícias sobre a visita de estudo - Roteiro da visita de estudo	  

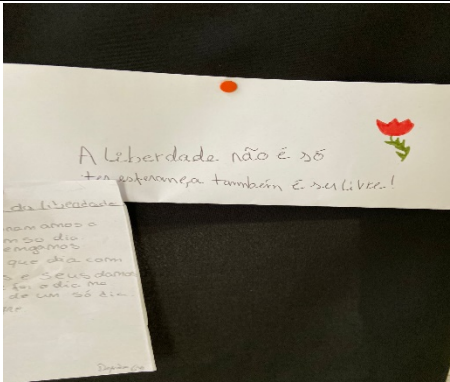
	- Análise de publicações de <i>Instagram</i> sobre o 25 de Abril - Gaiola com as frases sobre o que era viver durante o Estado Novo - Cartaz “A Guerra é ...” - Fotografias e publicação no <i>blogue</i> da escola da conversa com Abel Fortuna - Fotografias de familiares na Guerra Colonial	  
6.º POR	- Cartazes realizados em articulação com Educação Visual sobre o Estado Novo e a falta de Liberdade - <i>Slogans</i> sobre a importância da Liberdade	

Figura 12: Esquema-síntese da Exposição

A exposição foi, na opinião da professora em formação, o momento mais importante de todo o projeto, pois todos os alunos se empenharam, sentiram-na como sua e, mesmo depois de estar montada, foram-se preocupando com a organização dos materiais.

Apesar de a mestrandia considerar que o projeto foi apenas uma aproximação à MTP, este momento permitiu visualizar as suas vantagens, pois mesmo os alunos menos responsáveis, neste dia, mostraram-se empenhados. Neste âmbito, a professora em formação destaca o caso de dois alunos: o A. , aluno que apenas ingressou na turma de HGP já durante o mês de novembro, abrangido por Medidas Seletivas e que apresentou comportamentos desadequados , neste dia, mostrou-se extremamente empenhado, dado o facto de as atividades serem de carácter prático e, por esse motivo, fez as tarefas que envolviam maior destreza física, tendo afirmado, após colocar a gaiola no teto, “Professora, isto não sai mais, garanto-lhe! Podemos fazer isto mais vezes! “; a A., menina bastante tímida, que nunca participou nas aulas e teve muita dificuldade em trabalhar em grupo, estava bastante empenhada a preparar a exposição e este foi o único momento em que falou com os colegas e o fez de forma descontraída e empenhada no resultado positivo comum.

Tal como referido anteriormente, foram os alunos da turma de 6.º ano de HGP que prepararam a exposição e, neste dia, nem se preocuparam com o intervalo. Prepararam a exposição até ao último segundo e quando um colega disse “Não vamos ao intervalo?” houve outro que respondeu “Ao intervalo? Claro que não! Temos de fazer isto, estão a chegar as pessoas”. A turma de Português não esteve presente na inauguração da exposição pois, à data da mesma, a professora de Português, e diretora de turma, estava de baixa médica e não foi possível organizar esse momento. A turma de 1.º CEB, por sua vez, participou ativamente na exposição e, além de estar presente, apresentou a música “Grândola Vila Morena”, que interpretou para todos os presentes.

Além dos alunos, estiveram presentes na inauguração o par de estágio da professora em formação, as professoras cooperantes, membros da equipa diretiva e familiares dos alunos em número bastante considerável, mostrando, assim, o empenho de toda a comunidade educativa nesta atividade.

Durante a visita à exposição, foram os alunos que acompanharam os familiares e lhes explicaram os diferentes locais, mostrando-se bastante motivados para essa tarefa o que, por sua vez, espelha a importância do envolvimento da família na realização dos projetos.

Ao longo da inauguração da exposição, foram vários os momentos marcantes e simbolizadores da importância deste dia para os alunos: quando os alunos do 1.º CEB interpretaram a música “Grândola Vila Morena”, quando os alunos se preocuparam em informar os pais para terem cuidado com a cesta dos cravos (pois eram muito importantes e deram muito trabalho) e, por último, mas não menos importante, todos os olhares brilhantes e abraços trocados neste dia - entre alunos, entre professores e alunos e entre alunos e familiares, tão orgulhosos do trabalho das suas crianças.

O dia foi repleto de emoção para todos e documentado num vídeo realizado pela professora em formação, colocado nos restantes dias da exposição a passar numa televisão, no átrio da escola, e que pode ser consultado no seguinte *link*: <https://1drv.ms/v/s!Agluky3 Vm3chtNlRtAGnJg98elg?e=22xmUq> .

Nos dias seguintes, a exposição foi sendo visitada por outros alunos e teve um impacto bastante positivo na escola, pois, tal como era suposto, levou a que vários alunos pudessem ver que o período entre o Estado Novo e o 25 de Abril faz parte de uma História que vive ao nosso lado e influencia a vida de todos nós.

4.5. CONCLUSÕES DO PROJETO

O projeto “A História aqui ao lado: do Estado Novo ao 25 de Abril” tinha como intenção permitir responder à questão de investigação “Qual o impacto do estudo da História Local no desenvolvimento de aprendizagens significativas em História e Geografia de Portugal?”, partindo de dois objetivos:

1.º - Averiguar a intervenção da comunidade educativa na promoção de atividades educativas ligadas à História Local;

2.º - Analisar o desenvolvimento das competências históricas (utilização de fontes, compreensão histórica e comunicação histórica) nos estudantes.

No que diz respeito ao primeiro objetivo, e partindo das entrevistas apresentadas e brevemente analisadas na secção 4.4.1., a mestranda pode concluir que a História Local é um âmbito da História cujos agentes educativos tentam apoiar cada vez mais, de diferentes formas. Em síntese: a professora cooperante valoriza a História Local na sala de aula, procurando envolver o meio local nas aprendizagens dos alunos e incentivar a realização de visitas de estudo; o diretor do Agrupamento de Escolas, por sua vez, refere visitas regulares dos alunos ao museu do município, que permitem momentos em que se pode refletir sobre o património da freguesia e das cidades em que o mesmo se insere; a presidente do pelouro da Educação da Câmara Municipal do Porto referiu a importância de um trabalho em rede entre os diferentes organismos da Câmara, de modo a financiar as visitas de estudo das escolas locais e permitir a aproximação dos alunos (e também da camada mais idosa da sociedade) com o território que, embora seja deles, muitos não conhecem; o presidente do pelouro da Cultura da Câmara Municipal da Maia referiu a criação de programas educativos nas diferentes instituições locais, de modo a facilitar o estudo da História Local por parte dos alunos e a facilitação dos transportes para as escolas dos Agrupamentos da região.

Assim, a mestranda pode concluir que a História Local está, apesar das diversas dificuldades encontradas, cada vez mais valorizada no currículo, quer no formal, quer no das vivências dos alunos como componente que permite, não só o estudo da História, como, sobretudo, o desenvolvimento de competências essenciais para os cidadãos do século XXI, tais como, o espírito crítico, a competência comunicativa, o trabalho em grupo e o respeito pelo património:

Eu julgo que é importante sobretudo quando estamos a falar de um universo estudantil mais novo, à partida estamos a falar de crianças e jovens que fazem parte da comunidade onde frequentam as escolas. E porque tudo quanto seja conhecimentos que permitam não só, com a força própria de identidade, mas como criação de vínculos como a corporeidade a que pertencem, é melhor. Portanto, a introdução da história local a nível dos currículos serve para isso mesmo, serve para as pessoas perceberem todas as dimensões, do espaço e do tempo que ocupam (Vereador da Cultura da Câmara Municipal da Maia).

No que concerne ao segundo objetivo, para lhe dar resposta, a professora em formação desenvolveu um conjunto de aulas numa aproximação à Metodologia de Trabalho por Projeto, com as turmas com as quais estagiou.

A mestranda optou por esta aproximação, já que a MTP permite centralizar a ação dos alunos e motivá-los para a aprendizagem, além de possibilitar um trabalho interdisciplinar entre a disciplina de História e Geografia de Portugal e as outras áreas do currículo.

Ao longo do projeto, a mestranda pôde refletir sobre diferentes práticas que permitem analisar o desenvolvimento das competências históricas (utilização de fontes, compreensão histórica e comunicação histórica) nos estudantes.

Relativamente à utilização de fontes, a mestranda pode concluir que uma diversificação de fontes é a chave que dá lugar a uma maior compreensão dos conteúdos por parte dos alunos, na medida em que permite que alunos diferentes acessem à mesma informação de maneiras distintas, consoante os tipos de aprendizagem de cada um. Além disso, o aumento da frequência da utilização e análise de fontes, em sala de aula, permite aumentar a probabilidade de os alunos compreenderem e, assim, se familiarizarem com os documentos. Desta forma, o “uso de fontes históricas em sala de aula assume um papel crucial na compreensão e construção dos conceitos relativos à história. Não só é importante perceber esses conceitos, mas também, se possível, estar em contacto com diversos tipos de fontes, para que os alunos entendam os vários momentos da História” (Fonseca, 2005, citado em Rodrigues, 2020, p.16).

No que concerne a este tópico, também importa refletir sobre a necessidade de incluir a tecnologia nas aulas de História e de recorrer a fontes históricas e historiográficas disponíveis *online*. Na realidade, as TIC fazem parte do dia a dia de todos os alunos e, por isso, é importante que também tomem lugar na escola, de modo que apareçam contextualizadas nesse ambiente e seja possível usá-las como meio de aprendizagem.

A análise de fontes foi fundamental ao longo do desenvolvimento do projeto e, embora nem todos, alguns alunos mostraram uma clara evolução na análise, no entanto esta é uma competência de trabalho histórico que só é atingida com prática e trabalho constantes.

Seguidamente, no que diz respeito à compreensão histórica, a mestranda considera que contribuiu para fazer a aproximação à MTP, pois permitiu que os alunos

pudessem explorar diferentes fontes, questionar e investigar o que liam, resolvendo os problemas que foram surgindo e, dessa forma, compreender melhor os conteúdos.

Uma compreensão histórica mais aprofundada permite o desenvolvimento da consciência histórica. Esta pode definir-se com a experiência consciente e inconsciente de relações significativas do presente com passado(s), permitindo estruturar o conhecimento como um meio de entender o tempo presente e antecipar o futuro e promovendo a importância do conhecimento histórico na vida prática (Rüsen, 2006).

No que diz respeito à comunicação histórica, a mesma foi desenvolvida de várias formas por parte dos alunos, de entre as quais a mestranda destaca o trabalho em grupo e a exposição realizada pelos mesmos.

No que diz respeito à exposição, esta consistiu no momento de finalização do projeto preparado pelos alunos e, por isso mesmo, foi a forma de os alunos comunicarem com toda a comunidade educativa as aprendizagens desenvolvidas ao longo do projeto, isto apesar de as capacidades de comunicação desenvolvidas com o projeto não serem necessariamente de comunicação histórica, pois essa competência implica a incorporação no discurso de conceitos e termos próprios da disciplina por exemplo.

Desta forma, a mestranda considera que as ações desenvolvidas ao longo do projeto permitiram afirmar que o estudo da História Local tem um grande impacto no desenvolvimento da motivação para o estudo em História e Geografia de Portugal, pois faculta o estudo do passado, a relação deste com o presente e compreender como o local e a sua História influenciam o presente, as vivências dos estudantes e uma relação mais próxima com o meio em que vivem. Neste âmbito na avaliação final que os alunos preencheram, estes denotam que gostaram do projeto, mas ressaltam como momentos mais positivos a exposição e a visita de estudo, situações estas que saíram fora do habitual trabalho em sala de aula; apenas um aluno refere as aprendizagens de conteúdo como momento mais importante do Projeto.

Conclui-se assim que esta abordagem tem potencial sobretudo para o envolvimento dos alunos, potencial para os ir despertando para a história que existe

mesmo ao seu lado, no seu meio local, que permite trabalhar diversas competências transversais como a comunicação, o espírito crítico e o trabalho em grupo, mas que tem também limites: o tempo viável para desenvolver projetos deste tipo no âmbito da PES; a organização a nível escolar que exige e a urgência de cumprir com todo o Currículo.

Deste modo, o contacto e o estudo, por parte dos alunos, do seu passado mais próximo permite uma melhor compreensão do espaço e da comunidade onde estão inseridos. Para além disso, a localidade constitui um exemplo do nosso passado, aproximando o professor do aluno, “que o enraíza no seu espaço, formando-o criticamente no exercício da sua cidadania que o aproxima do saber histórico” (Pais, 2019, p. 58).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este ano foi bastante trabalhoso e não se pode negar que, muitas vezes, sorrir era complicado, com tantas propostas e desafios. Mas, embora tenha havido muitos obstáculos, a mestranda tentou sempre superá-los e, sobretudo, superar-se. No seu entender, considera que conseguiu deixar uma marca na vida da escola e dos alunos, pois, para além das dinâmicas letivas, o seu projeto permitiu-lhe unir três turmas numa exposição, levar os pais à escola, trazer a família para a sala de aula, levar os alunos a conhecerem mais do seu meio envolvente e da História do seu país e a refletirem no papel e importância que têm na sociedade.

A mestranda considera que importa também refletir sobre algumas práticas pedagógicas que considera serem importantes no seu futuro, enquanto docente: o uso das tecnologias, o trabalho em grupo e a avaliação. No decorrer da PES, estas práticas estiveram presentes de forma marcada, uma vez que as TIC foram recurso em todas aulas, o trabalho de grupo uma estratégia de trabalho muito usada pela mestranda e a avaliação uma prática que se considera essencial ao longo do processo educativo.

O trabalho em grupo é apresentado como um potenciador das aprendizagens, na medida em que “aprender a trabalhar em conjunto com outras pessoas é um objetivo de formação que se impõe hoje para todas as pessoas, em qualquer situação que se considere. Na verdade, é uma condição necessária para a formação do cidadão em uma sociedade democrática” (Alonso, 2002, p.3).

Tal como nos diz o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, “o que distingue o desenvolvimento do atraso é a aprendizagem. O aprender a conhecer, o aprender a fazer, o aprender a viver juntos e a viver com os outros e o aprender a ser constituem elementos que devem ser vistos nas suas diversas relações e implicações” (Martins et al., 2017, p.5). Por isso mesmo, importa que, desde cedo, os alunos compreendam a vida em sociedade e o seu papel na mesma.

Assim, o trabalho de grupo não só contribui para a construção de ideias e aprendizagens, como também para a compreensão das regras, o espírito crítico e

criativo e o estabelecimento de relações interpessoais, competências essenciais na formação de qualquer cidadão.

Valente (2012) reflete sobre o papel da escola, dizendo que esta deve “proporcionar condições de desenvolvimento pessoal e social, preparando os alunos para a cooperação e colaboração. Por isso mesmo pensamos que a escola deve ser um espaço de iniciação às práticas democráticas, que permitam uma inserção plena dos cidadãos na vida da sociedade” (p.34). Assim, importa que as práticas de trabalho em grupo e colaborativas sejam desenvolvidas desde cedo.

No entanto, tal como afirmam Freitas e Freitas (2002), para aprender em grupo e colaborativamente não é suficiente juntar um conjunto de crianças e propor-lhes uma tarefa (trabalho de grupo tradicional), mas, sim, essencial estruturar uma interdependência cooperativa entre eles, ou seja, “cooperation is 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).

Ao longo da prática, a mestranda desenvolveu o trabalho de grupo com todas as turmas e, apesar de algumas dificuldades notadas, como a escolha dos grupos, o potencial barulho que pode causar em sala de aula, ..., a professora em formação considera que são bastantes as vantagens deste tipo de trabalho, entre as quais se destacam: a cooperação entre pares, o desenvolvimento do espírito crítico e a qualidade do trabalho conseguido.

No que diz respeito às TIC, é importante que, desde o 1.º Ciclo do Ensino Básico, a escola prepare os alunos para o futuro, enquanto cidadãos e “profissionais competitivos e competentes”, sendo, por isso, necessário que as ferramentas que lhes são apresentadas sejam as mais atualizadas – dentro do possível - para que delas se obtenha o melhor resultado pedagógico (Gonçalves, 2012, p.12). É importante referir que as TIC não substituem as pedagogias educativas existentes, portanto, os professores devem saber explorá-las, para que delas se obtenha o melhor resultado pedagógico. (Gonçalves, 2012).

No decorrer da PES, as TIC foram essenciais e estiveram presentes em todas as aulas. Na opinião da mestranda, os alunos estavam naturalmente motivados para as TIC,

embora estranhasse, inicialmente, usar, por exemplo, o telemóvel em sala de aula. Essa motivação foi essencial, na medida em que os alunos foram convidados a trabalhar com plataformas que lhes eram novas (ex.: *Geogebra*, *WordWall*, Visita Virtual ao Parlamento, *QRcodes*, ...) e, como eles estavam predispostos a aprender, esses novos conhecimentos tecnológicos foram de fácil aquisição.

Além das competências tecnológicas, a mestranda considera que as TIC possibilitaram também a aprendizagem ou consolidação de conhecimentos científicos, dependendo do contexto em que foram usadas. Por exemplo, a plataforma *WordWall* serviu, maioritariamente, para motivação e/ou consolidação das aprendizagens; o *Geogebra*, por sua vez, foi utilizado para possibilitar a aquisição de conhecimentos através da exploração de um recurso.

Na opinião da professora em formação, fez sentido que as TIC fossem usadas na sala de aula e as mesmas contribuíram, efetivamente, para uma maior compreensão de alguns conhecimentos por parte dos alunos. No entanto, usá-las fez com que a mestranda tivesse de atualizar a sua literacia tecnológica, o que considera essencial, principalmente tendo em conta que as TIC estão presentes em tudo no nosso dia e a dia e, na opinião da professora em formação, ignorá-las é ignorar a sociedade em que a escola necessariamente se insere.

Assim, importa afirmar “a importância das tecnologias como instrumentos auxiliares de ensino e aprendizagem”, mostrando-se necessária a adequação do ensino tradicional às novas exigências (Gil & Farinha, 2014, p. 926).

Por fim, importa refletir sobre a avaliação: a avaliação é feita para o aluno e o professor verificarem se os objetivos propostos foram atingidos e se os métodos foram os corretos; por isso, propõe-se avaliar os processos de aprendizagem, assim como a atividade do educador/professor. É possível afirmar que a avaliação não tem um fim, mas que é um meio de aperfeiçoamento de todo o processo, cujos resultados que vão sendo obtidos permitem o seu controlo e atualização contínuos. A avaliação constitui a base de todo o processo docente e deve ser um processo continuamente adaptado e aperfeiçoado, tanto nos objetivos como nos métodos utilizados, sendo preciso comprovar quem é que vai alcançando os objetivos e até que ponto é que o vai fazendo.

Portanto, para além de desempenhar um papel formativo, consegue “fornecer, ao aluno e ao professor, as informações necessárias para que possam reformular a sua ação” (Diogo, 2010, p. 120).

A avaliação formativa pressupõe uma orientação interativa, onde são valorizados os processos cognitivos dos alunos. Alicerçada no diálogo e no *feedback*, esta prática avaliativa permite a interrogação sobre o processo de aquisição de conhecimentos e o consequente reajustamento ao longo do processo com base nos alunos e nas suas necessidades.

Ao longo da PES, foram algumas as oportunidades que permitiram à mestranda desenvolver a componente avaliativa, principalmente ao nível formativo, no entanto, esta considera que essas permitiram compreender o quão complexo e importante é esse processo, na medida em que, a mesma é importante para o aluno e para o professor, permitindo melhorar os resultados do primeiro e as práticas educativas do segundo.

Com a realização da prática de ensino supervisionada nos contextos de educação no 1.ºCEB e 2.º CEB em Português e História e Geografia de Portugal , em conjugação com a realização do presente relatório, pudemos adquirir múltiplas competências, quer ao nível prático quer no que diz respeito aos conhecimentos teóricos.

Tal como disse Paulo Freire (1997, p.13), “Quem ensina aprende ao ensinar”, ou seja, quem executa a atividade de ensinar a alguém não transmite só conhecimentos. Qualquer indivíduo que ensine, ensina e aprende em simultâneo, já que quando ensina é capaz de aprender outras formas de ensinar.

Desta forma, é possível afirmar que um professor está sempre a aprender: com as opiniões dos alunos, com os erros, com as estratégias que vai usando, com os colegas e restante comunidade educativa, ou seja, aprende desde o início da formação e este processo ocorre incessantemente enquanto o professor fizer da educação a sua profissão.

Assim termina a mestranda esta etapa tão importante da sua vida, acreditando que cada dia e cada hora – ao preparar as aulas, na prática pedagógica, nas conversas com o par de estágio, na troca de opiniões com professores cooperantes e supervisores

– foram feitas pequenas aprendizagens que a fizeram evoluir para uma futura professora que se espera reflexiva e crítica da sua prática docente.

Hoje, a futura professora considera-se já (um pouco) professora, capaz de enfrentar uma turma e restante comunidade educativa, e capaz de planejar tarefas, colocá-las em prática e constatar o seu (in)sucesso, a partir da avaliação das aprendizagens realizadas pelos alunos.

Apesar destas aprendizagens, a mestranda considera que esta fase final do seu percurso académico a transporta para o início de uma nova etapa que a obrigará a percorrer um novo caminho de formação: conhecer mais, atualizar os seus saberes e investigar sobre as suas práticas para que as possa melhorar.

Relativamente às principais dificuldades sentidas no decorrer da PES, importa referir que estas se ligaram à necessidade de o professor ter de se preparar *a priori* para a leção de qualquer aula, estudando os conteúdos das diversas áreas de aprendizagem. Este aspeto foi um dos que mais receios causou, pois, inicialmente, a mestranda considerava que ensinar com erros científicos podia, por exemplo, descredibilizar a prática e o profissionalismo; compreendendo depois que ensinar bem é uma prática sem fim e torna-se necessário aprender com esses erros, sem que eles comprometam a prática; assim, espera-se que os erros de ontem não sejam os de hoje, nem os de hoje os de amanhã. Importa, por isso, que as aulas promovessem a troca de opiniões, o desenvolvimento do raciocínio e de uma atitude crítica, a formulação de conjecturas e a compreensão de conhecimentos a partir da sua aplicação em contextos práticos.

No entanto, a mestranda tem a consciência de quem nem sempre conseguiu cumprir com os objetivos pretendidos. A prática foi feita de avanços, recuos e novos avanços, na tentativa de ser cada vez melhor. Esta experiência de prática pedagógica foi, portanto, uma oportunidade de realizar experiências controladas de leção que facultaram momentos de verdadeiro contacto com a vida de um professor.

Além disso, a professora em formação encontrou como grande dificuldade na gestão do tempo face a todas as tarefas e desafios propostos, no entanto, acredita que essa foi uma grande aprendizagem para o seu futuro docente, na medida em que, ser

professor acarreta sempre tarefas que vão para lá do horário letivo e, por isso, aprender a gerir o tempo, definir objetivos e estratégias, foi uma aprendizagem desafiante, mas essencial para o seu futuro profissional.

Assim, conclui-se que a PES foi feita de desafios e aprendizagens, muitos deles ultrapassados e que fizeram da mestranda a professora que espera ser. A prática docente terá sempre momentos em que se questiona a prática e se cometem erros e, na opinião da mestranda, todos esses obstáculos e a resiliência e capacidade de superação perante os mesmos contribui para aquilo que é ser um “bom professor”.

Por último, importa também compreender que a Educação é sempre um processo por terminar e, por isso, nem sempre das ações práticas surgem resultados imediatos, mas sim que precisam de ser continuados ao longo dos anos seguintes.

A professora em formação considera, por isso, que passou o ano a “plantar sementes” (estratégias, ideias, visões, ...), nos seus alunos, mas que a produção das mesmas depende do trabalho deles, dos futuros professores deles e das oportunidades que terão ao longo da vida. Por isso mesmo, o trabalho de um (bom) professor é sempre um trabalho inacabado.

Conclui-se assim que a aventura de ser professora começa agora e durará enquanto durar a vontade, a energia, o querer fazer mais, o sonhar com um mundo melhor e o carinho por “plantar sementes” naqueles com quem aprende e por quem sempre aprenderá: os seus alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abrantes, P. (2002). Trabalho de projecto na escola e no currículo. Em P. Abrantes, C. Figueiredo, & A. M. Veiga Simão, *ReOrg.anização Curricular do Ensino Básico: Novas Áreas Curriculares* (pp. 19-38). Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.

Alarcão, I. (1996). *Formação reflexiva de professores - estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.

Alonso, M. (2002). O Trabalho Coletivo na Escola. Em *Formação de Gestores Escolares para a Utilização de Tecnologias de Informação e Comunicação* (pp. 23 - 28). São Paulo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Alves, J., & Palmeirão, C. (2017). *Construir a autonomia e a flexibilização curricular: os desafios da escola e dos professores*. Porto: Universidade Católica Portuguesa.

Alves, L. (2009). A função social da História. Em *E-F@bulations* (pp. 18-22). Porto, Faculdade Letras.

Alves, L. A. (2014). A História local como estratégia para o ensino da História. Em *Estudos em homenagem ao Professor Doutor José Marques, 3*, 65-72. Porto, Faculdade de Letras.

Amor, E. (1993). *Didática do Português - Fundamentos e Metodologia*. Lisboa: Texto Editora.

Amor, E. (2003). *Didática do Português: Fundamentos e Metodologia*. Lisboa: Texto Editora.

Araújo, C. B. (2014). *A Metodologia de Projeto como promotora de aprendizagem nos alunos: uma abordagem a um curso profissional*. Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho.

Azevedo, F., & Balça, Â. (2017). Educação literária em Portugal: os documentos oficiais, a voz e as práticas docentes. *Revista Linhas*, 18 (37), 131-153. Obtido de: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723818372017131>

Azevedo, I. (s.d.). *Os seus filhos estão preparados para viver no século XXI?* Obtido de Pais&Alunos: <https://www.portoeditora.pt/paisealunos/pais-and-alunos/noticia/ver/?id=28343&langid=1>.

Batista, R. H. (2012). *A docência nas Atividades de Enriquecimento Curricular - dificuldades sentidas e processos de supervisão*. Lisboa: Instituto Superior de Educação e Ciências.

Berger, G. (2009). A Investigação em Educação: Modelos socioepistemológicos e inserção institucional. *Educação, Sociedade & Culturas*, 28, 175-192.

Bloch, M. (2001). *Apologia da História*. Rio de Janeiro: JOrg.e Zahar Ed.

Bogdan, R., & Biklen, S. (2013). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Botas, D., & Moreira, D. (2013). *A utilização dos materiais didáticos nas salas de Matemática - Um estudo no 1.º Ciclo*. Lisboa: Universidade Aberta.

Brofenbrenner, U. (1989). Ecological systems theory. *Annals of Child Development*, 6, 187–249.

Calvet, M., & Gomes, A. (1974). *A Criança e o Teatro*. Lisboa: Ministério da Educação e Cultura.

Capucha, L. (2008). *Planeamento e Avaliação de Projectos - guião prático*. Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Carneiro, A. (2016). Sobre as práticas de observação docente - O uso de instrumentos de registo para a observação em parceria da sala de aula. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, (16), 55-79. <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2016.3421>.

Carrasco, M. H. (2000). Leitura e escrita na matemática. Em Neves, Souza, Schãffer, Guedes & Klusener (Org.), *Ler e escrever: compromisso de todas as áreas*. Porto Alegre, UFRGS.

Carvalho, G., & Freitas, M. (2010). *Metodologia do Estudo do Meio*. Angola: Plural Editores.

Casa-Nova, M. J. (5 de outubro de 2014). Integração escolar de crianças ciganas: educação para o quê? . *Público*, 54. Obtido em: https://www.ie.uminho.pt/pt/Instituto/PublishingImages/Paginas/Nucleo-de-Educacao-para-os-Direitos-HumanosNEDHIEUM/Publico_Porto-2014-10-05_MJCN.pdf.

Condinho, M. S. (2018). *O Tempo das Transições: Os Momentos de Transição Entre as Rotinas Diárias na Educação de Infância*. Relatório do Projeto de Investigação, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Leiria.

Conselho da Europa. (2018). *Ensino de Qualidade na Disciplina de História no Século XXI: Princípios e Linhas Orientadoras*. Estrasburgo: Conselho da Europa.

Costa, P. (2017). *A interpretação de textos articulada com o ensino da gramática: o uso do laboratório gramatical*. Universidade do Minho: Instituto de Educação..

Cruz Rodriguez, M. A. (2004). Tiempo histórico y su tratamiento didáctico. In M. Alcázar Cruz Rodrigues (Ed.), *Didáctica de las ciencias sociales* (pp. 233-260). Jaén, Universidad de Jaén.

Dahaene, S. (2012). *Os Neurónios da Leitura - como a ciência explica a nossa capacidade de ler*. Porto Alegre: Penso.

Delors, J. (1998). *Educação, um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Lisboa: Asa Editores.

Diogo, F. (2010). *Desenvolvimento Curricular*. Luanda: Plural Editores.

Duarte, I. (1998). *Algumas boas razões para ensinar gramática*. Lisboa, Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.

Duarte, I. (2008). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Linguística*. Lisboa: Ministério da Educação: Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Estatística, I. N. (15 de maio de 2022). *Censos 2021 - Resultados Provisórios*. Obtido de https://censos.ine.pt/scripts/db_censos_2021.html

Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes: uma estratégia de Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.

Estrela, M. (2007). Um olhar sobre a investigação educacional a partir dos anos 60. In A. Estrela (Org.), *Investigação em educação: Teorias e práticas* (pp. 13-41). Universidade de Lisboa, Educa/Unidade I&D de Ciências da Educação.

Feiteira, S. (2015). *A felicidade do no Manjerico e a sorte no alho-porro: O São João sai à rua na cidade do Porto - alunos e familiares à descoberta do património imaterial*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Félix, N. (1998). *A História na Educação Básica*. Lisboa: Ministério da Educação.

Ferreira, C. A. (2008). A metodologia de trabalho de projecto na formação de professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Em J. Ferreira, & A. Simões (Org.), *Complexidade: um novo paradigma para investigar e intervir em educação?* Lisboa: AFIRSE/Secção portuguesa.

Ferreira, C. A. (2010). Vivências de Integração Curricular na Metodologia de Trabalho de Projecto. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 18 (1), 91-105.

Ferreira, C. A. (2013). Os olhares de futuros professores sobre a metodologia de trabalho de projeto. *Educar em Revista*, 48, 309-328.

Ferreira, M. S. (2007). *Educação Regular, Educação Especial - Uma História de Separação*. Porto: Edições Afrontamento.

Fonseca, B. (1997). *O Barão e outros contos*. Lisboa: Publicações Europa-América.

Fonseca, F. (1994). *Gramática e pragmática: Estudos de linguística geral e de linguística aplicada ao ensino do português*. Porto: Porto Editora.

Fonseca, J. (1992). *Linguística e texto/discurso: teoria, descrição, aplicação*. Lisboa: Instituto de Cultura e Língua Portuguesa.

Frank, P. (1947). *His Life and Times*. Nova Iorque: A.A. Knopf.

Gil, A. C. (1999). *A perspectiva da entrevista na investigação qualitativa*. São Paulo: Atlas.

Gil, H., & Farinha, C. (2014). As TIC na Prática de Ensino Supervisionada: Utilização do software educativo «Escola Virtual» no 3.º ano do 1.º CEB. Em Flores, M. A., Coutinho, C., & Lencastre, J. A. (org.), *Atas do congresso Formação e trabalho docente na sociedade da aprendizagem, organizado no âmbito da International Study Association on Teachers and Teaching (ISATT) e do Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC)*. Braga, Universidade do Minho.

Gonçalves, A. R. (2012). *O Papel das TIC na Escola, na Aprendizagem e na Educação*. Dissertação de Mestrado, Instituto Universitário de Lisboa.

Hraste, M., GiOrg.io, A., Jelaska, P., Padulo, J., & Granic, I. (2018). When mathematics meets physical activity in the school-aged child: The effect of an integrated motor and cognitive approach to learning geometry. *Plos Ones*, 13(8).

Júnior, A., & Júnior, N. (2011). A utilização da técnica da entrevista em trabalhos científicos. *Evidência*, 7(7), 237-250.

Krauss, J., & Boss, S. (2013). *Thinking Through: Project-Based Learning*. Califórnia: Corwing.

Landeiro, A. S. (2009). *Para a Promoção da Leitura em Voz Alta: O Concurso de Leitura em Voz Alta na Aula de Português e de Alemão*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Leite, S. (2013). A leitura em voz alta como sonho desperto. Em *10.º Encontro Areal de Educadores de Infância e Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Obtido de: https://www.academia.edu/14028882/A_Leitura_em_Voz_Alta_como_Sonho_Desperto.

Leite, S. (2015). *A Leitura Expressiva: Um Desafio Compensador*. Lisboa: Instituto Superior de Educação e Ciências. Obtido em: <file:///C:/Users/ritar/Downloads/SARALEITEleituraexpressiva.pdf>

Macedo, A., & Gomes, A. (2013). *Educação literária (1.º ciclo) e lugar da escrita de Sinóio Muralha na formação de leitores*. Porto: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto.

Mateus, M. (2011). Metodologia de trabalho de projecto: Nova relação entre os saberes escolares e os saberes sociais. *EduSer*, 3 (2), 3-16. Instituto Politécnico de Bragança, Escola Superior de Educação.

Monteiro, M. (1995). Intercâmbios e Visitas de Estudo. Em *Novas Metodologias em Educação* (Org.), pp. 171 - 197. Porto: Porto Editora.

Monteiro, R., Ucha, L., Alvarez, T., Milagre, C., Neves, M., Silva, M., . . . Vieira, C. (2017). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*. Lisboa: Direção-Geral da Educação.

OCDE. (2013). *Painel de Avaliação da OCDE para Ciência, Tecnologia e Indústria*. Obtido de Better policies for better lives: <https://www.oecd.org/sti/>

Pacheco, J., & MORGADO, J. (2002). *Construção e avaliação do projeto curricular de escola*. Porto : Porto Editora.

Pais, L. P. (2019). *O Património local como ferramenta didática no ensino da História no 2.º Ciclo do Ensino Básico*. Relatório Final de Estágio, Instituto Politécnico de Viseu.

Freire, P. (1997). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra. Obtido em: <https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Pedagogia-da-Autonomia-Paulo-Freire.pdf>.

Pereira, A., & Graça, L. (2015). *Contributos para a aprendizagem da escrita: dos princípios de ação à sequência de ensino como eixo da aprendizagem da produção de textos*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Pereira, M. A. (2019). *O meio exterior da escola no ensino do Estudo do Meio*. Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal.

Pereira, N., & Seffrer, F. (2008). *O que pode o ensino de história? Sobre o uso de fontes na sala de aula*. Porto Alegre: Anos 90.

Pinheiro, R. D. (2017). *A compreensão da oralidade ao serviço da aprendizagem de línguas (Português e Espanhol)*. Relatório de Estágio, Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Pinto, J. (2007). *Indagação Científica, Aprendizagens Escolares, Reflexividade Social*. Lisboa: Edições Afrotamento.

Ponte, J., Brunheira, L., Abrantes, P., & Bastos, R. (1998). *Projectos Educativos*. Lisboa: Ministério da Educação, DES.

Rangel, M., & Gonçalves, C. (2010). A Metodologia de Trabalho de Projeto na nossa prática pedagógica. Em Barrios, A. (Dir.), *Da Investigação às Práticas: Estudos de Natureza Educacional (INVEP)*, I (3), pp. 21-43. Lisboa: Instituto Politécnico de Lisboa.

Rebelo, B. J. (2014). *Visitas de Estudo: uma estratégia de aprendizagem*. Dissertação de Mestrado, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Reis, A. (2017). A relação professor-aluno é uma escola para a vida. Observador. Consultado em: <https://criancasatortoeadireitos.wordpress.com/2017/06/29/a-relacao-professor-aluno-e-uma-escola-para-a-vida/>.

Reis, C., & Adragão, J. (1992). *Didática do Português*. Lisboa: Universidade Aberta.

Ribeiro, E. A. (2018). A perspetiva da entrevista na investigação qualitativa. *Evidência: olhares e pesquisa em saberes educacionais*, 4, 129-148.

Rodrigues, D. P. (2020). *A Importância da Utilização de Fontes Históricas*. Relatório Final de Mestrado, Escola Superior de Educação da Universidade de Coimbra.

Rodrigues, S. V. (s.d.). Três modos de Organizar sequências de aprendizagem interdisciplinares com base nas Aprendizagens Essenciais. *Noesis: Notícias da Educação*, 1-16.

Rodriguez, F., & Gazire, E. (2012). Reflexões sobre o uso de material didático manipulável no ensino de matemática: da ação experimental à reflexão. *Revista eletrónica de Educação Matemática*, 7(2), 187. Obtido de <https://periodicos.ufsc.br/index.php/revemat/article/view/1981-1322.2012v7n2p187/23460>.

Rodriguez, M. (2010). Pesquisa Histórica: o trabalho com fontes documentais. Em C. Costa, J. Melo, & L. Fabiano (Org.), *Fontes e Métodos em História da Educação* (pp. 35-48). Universidade Federal da Grande Dourados.

Roldão, M. (1999). *Gestão Curricular - Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.

Roldão, M. (2013). Desenvolvimento do currículo e melhoria de processos e resultados. Em J. Machado, & J. Alves (Org.), *Melhorar a Escola - Sucesso Escolar, Disciplina, Motivação, Direcção de Escolas e Políticas Educativas* (pp. 131-140). Porto: Faculdade de Educação e Psicologia, Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano (CEDH) & Serviço de Estudos de Apoio à Melhoria das Escolas (SAME).

Roldão, M. C. (2000). O currículo escolar da uniformidade à contextualização - campos e níveis de decisão curricular. *Revista da Educação*, 9(1).

Roldão, M. D. (2007). *Currículo e gestão das aprendizagens: as palavras e as práticas*. Aveiro: UA Editora.

Rüsen, J. (2007). Didática - funções do saber histórico. Em Rocha & Russen (Org.) *História Viva: teoria da História, formas e funções do conhecimento histórico* (pp.103 -107).

Rüssen, J. (2006). Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. *Práxis Educativa*, 1, 202, 7-16.

Santos, A. S. (2016). *A Leitura Expressiva como atividade na aula de língua estrangeira*. Relatório Final de Mestrado: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Segurado, M. I. (2002). *O que acontece quando os alunos realizam investigações matemáticas?* Lisboa: Associação de Professores de Matemática.

Silva, F. (2003). História Local e Globalização. *Revista Letras*.

Silva, F. R. (1999). *História Local: objectivos, métodos e fontes*. Porto: Universidade do Porto.

Silva, F., Cruz, J., & Ferreira, N. (2016). O impacto da utilização do friso cronológico na avaliação dos alunos a Estudo do Meio Social no 1.º Ciclo do Ensino Básico. *TempuSpacium*., 63-80.

Silva, M. (1998). Projectos em Educação Pré-Escolar e Projecto Educativo de Estabelecimento. Em DEB (Org.). *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar* (pp. 90-125). Lisboa: Ministério da Educação, DEB/GEDEPE.

Sim-Sim, I. (2007). *O Ensino da Leitura: A Compreensão de Textos*. Lisboa: Direção-Geral da Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Sousa, H. (2006). *A Comunicação Oral na Aula de Português - Programa de Intervenção Pedagógico-Didática*. Porto: Edições ASA.

UNESCO. (2015). *Curriculum Development and Review for Democratic Citizenship and Human Right Education*. Estados Unidos da América: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Obtido em:

<https://1library.net/document/q2v0wk6y-curriculum-development-review-democratic-citizenship-human-rights-education.html>

Vale, I. (2002). *Materiais Manipuláveis* (1 ed.). Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo: Laboratório de Educação Matemática.

Vale, P., Brighenti, S., & Pólvora, N. (2019). *Plano Nacional das Artes*. Lisboa: Ministérios da Cultura e da Educação.

Valente, A. (2012). *O trabalho de grupo e a aprendizagem cooperativa no 1.ºCEB*. Universidade de Aveiro: Departamento de Educação.

Vasconcelos, T. (1998). Das perplexidades em torno de um hamster ao processo de pesquisa: Trabalho de projeto na educação pré-escolar em Portugal. Em DEB (Org.). *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar* (pp. 123-158). Lisboa: Ministério da Educação, DEB/GEDEPE.

Vasconcelos, T. (2012). *Trabalho por Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Xavier, E. S. (2010). O uso das fontes históricas como ferramentas na produção de conhecimento histórico: a canção como mediador. *Antíteses*, 3, 6, 1097-1112

DOCUMENTAÇÃO LEGAL E NORMATIVA

Agrupamento de Escolas de P. (2021). *Apresentação do Agrupamento e Enquadramento EQAVET*. Obtido de http://escolasdepedroucos.com/httpdocs/Docs/2020_21/eqavet/EQAVET_AEP04032021.pdf

Agrupamento de Escolas de P.. (2018). *Projeto Educativo*. Maia: Agrupamento de Escolas de Pedrouços.

Amaral, C., Jesus, E., & Alves, E. (2014). *Missão: História 8 - 8.º ano (11.ª edição)*. Obtido de http://www.portoeditora.pt/conteudos/emanuais/emanuais2014/31390/recursos/mh8_viajario.pdf Porto Editora:

Buescu, H., Morais, J., Rocha, R. M., & Magalhães, V. F. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Decreto-Lei n.º 240/2001. (30 de agosto). Diário da República n.º 201 - I Série A. *Perfil geral do desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário*. Obtido de https://www.spm-ram.Org./conteudo/ficheiros/legislacao/ecd/DL204-2001_30Ago.pdf

Decreto-Lei n.º 43/2007. (22 de fevereiro). Diário da República, n.º 38 - I Série. *Aprova o regime jurídico de habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário*. Obtido de <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/43-2007-517819>

Decreto-Lei n.º 55/2018. (6 de julho). Diário da República n.º 129 - I Série. *Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e princípios orientadores da avaliação das*

aprendizagens. Obtido de https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/AFC/dl_55_2018_afc.pdf

Decreto-Lei n.º 6/2001. (18 de janeiro). Diário da República n.º 15 - Série I-A. *Aprova a reorganização curricular do ensino básico.* Obtido de <https://files.dre.pt/1s/2001/01/015a00/02580265.pdf>

Decreto-Lei n.º 79/2014. (14 de maio). Diário da República n.º 92 - I Série. *Regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário.* Obtido de <https://files.dre.pt/1s/2014/05/09200/0281902828.pdf>

Despacho n.º 55/2008. (23 de outubro). Diário da República n.º 206/2008 - Série 2. *Define normas orientadoras para a constituição de territórios educativos de intervenção prioritária.* Obtido de <https://dre.tretas.Org./dre/241173/despacho-normativo-55-2008-de-23-de-outubro>

Despacho n.º 6478/2017. (26 de julho). Diário da República n.º 143 - Série II. *Homologa o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.* Obtido de <https://files.dre.pt/2s/2017/07/143000000/1548415484.pdf>

Lei n.º 46/1986. (14 de outubro). Diário da República n.º 237 - I Série. *Lei de Bases do Sistema Educativo.* Obtido de <https://files.dre.pt/1s/1986/10/23700/30673081.pdf>

Lopes, J. T. (2021). *Revisão da Carta Educativa do Município da Maia 2020.* Maia: Departamento de Sociologia da Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Martins, G., Gomes, C., Brocado, J., Predoso, J., Carrillo, J., Silva, L., . . . Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos Alunos à saída da escolaridade obrigatória.* Lisboa: Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação.

Ministério da Educação. (2004). *Organização Curricular e Programas do Ensino Básico - 1.º Ciclo.* Lisboa: Ministério da Educação - Departamento de Educação Básica.

Ministério da Educação. (2018a). *Aprendizagens Essenciais. Articulação com o perfil dos alunos - Matemática 4.º ano*. Lisboa: Ministério da Educação. Obtido de https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/matematica_1c_4a_ff_18dejulho_rev.pdf

Ministério da Educação. (2018b). *Aprendizagens essenciais. Articulação com o perfil dos alunos - Estudo do Meio 4.º Ano*. Lisboa: Ministério da Educação. Obtido de https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/4_e%20studio_do_meio.pdf

Ministério da Educação. (2018c). *Aprendizagens essenciais. Articulação com o perfil dos alunos - Português 4.º ano*. Obtido de https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/portugues_1c_4a_ff.pdf

Ministério da Educação. (2018d). *Aprendizagens essenciais. Articulação com o perfil dos alunos - Educação Artística: Música 1.º CEB*. Lisboa: Ministério da Educação. Obtido de https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/1c_musica.pdf

Ministério da Educação. (2018e). *Aprendizagens Essenciais. Articulação com o perfil dos alunos - História e Geografia de Portugal 6.º Ano*. Lisboa: Ministério da Educação. Obtido de https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos_Curriculares/Aprendizagens_Essenciais/Consulta_Publica/2_ciclo/6_hgp_cp.pdf

Ministério da Educação. (2018f). *Aprendizagens Essenciais. Articulação com o perfil dos alunos - Educação Artística: Artes Visuais 1.ºCEB*. Lisboa: Ministério da Educação. Obtido de https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/1c_artes_visuais.pdf

Ministério da Educação. (2018g). *Aprendizagens Essenciais. Articulação com o perfil dos alunos - Português 6.º Ano*. Lisboa: Ministério da Educação. Obtido de https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/2_ciclo/6_portugues.pdf

APÊNDICES

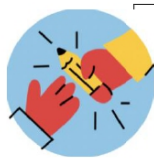
APÊNDICE I – QUESTIONÁRIO DO PROJETO

Questionário

História aqui ao lado!

Queridos alunos, através da vossa colaboração neste questionário gostava de perceber melhor as vossas opiniões sobre História e Geografia de Portugal. 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 vossas respostas.

Obrigada pela vossa colaboração!



Ano	Sexo		
	Feminino	Masculino	

A minha freguesia é...	Pertenço ao concelho...	O meu distrito é...



Gostas da disciplina de História e Geografia de Portugal?

Sim	
Não	



Porquê?



Este ano, gostas das aulas de História e Geografia de Portugal?

Sim	
Não	



Porquê?

Que estratégias de trabalho gostas mais de fazer na sala de aula de História e Geografia de Portugal? Selecciona as tuas três favoritas.

	Ver vídeos sobre os assuntos estudados.
	Analisar imagens.
	Analisar mapas.
	<i>Brainstorming</i> (chuva de ideias)
	Analisar gráficos
	Realizar trabalhos em 3D como motivação de trabalho
	Trabalhar em pares/pequenos grupos.
	Analisar textos.
	Fazer exercícios do manual.
	Fazer jogos.
	Preencher linhas cronológicas.
	Investigar sobre figuras históricas.
	Discutir temáticas em grande grupo.
	Preparar visitas de estudo.



Aqui estão imagens e nomes dos locais que se localizam bem perto de ti. Liga as imagens às etiquetas respetivas.



Estátua de Gonçalo
Mendes da Maia



Torre do Lidador



Câmara Municipal da Maia



Biblioteca Municipal da
Maia



Museu de História e
Etnologia da terra da Maia

No ano anterior, tiveste a oportunidade de visitar alguns locais do Porto Medieval. Vê se te lembras do que aprendeste e faz uma pequena legenda com o que sabes destes locais.

Sé do Porto



Muralha Fernandina



Ribeira



Sugestões ou comentários que queiras deixar ...

Muito obrigada!

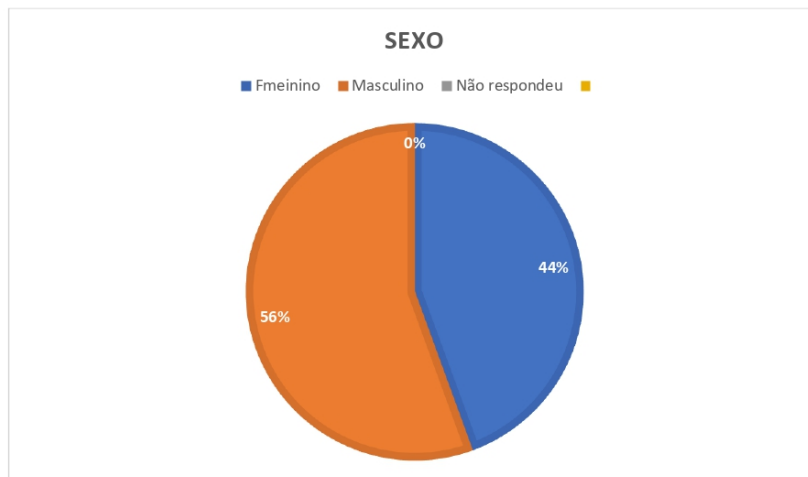
Professora Rita

APÊNDICE II – ANÁLISE DAS RESPOSTAS AO QUESTIONÁRIO

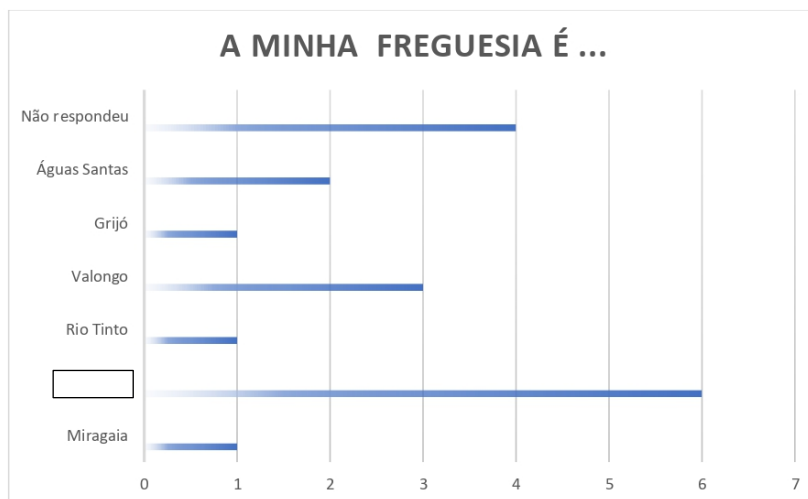
Respostas ao Questionário

História aqui ao lado!

Sexo



A minha Freguesia é ...

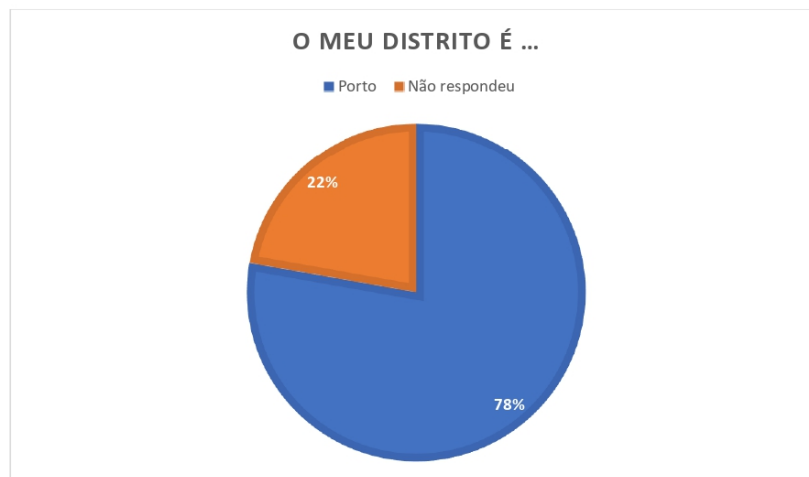


4 de abril de 2022

O meu concelho é ...

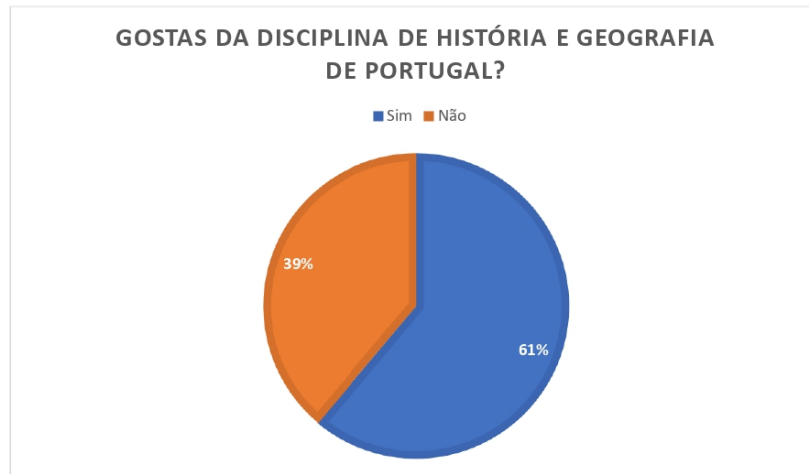


O meu distrito é ...



4 de abril de 2022

Gostas da disciplina de História e Geografia de Portugal?



Porquê?

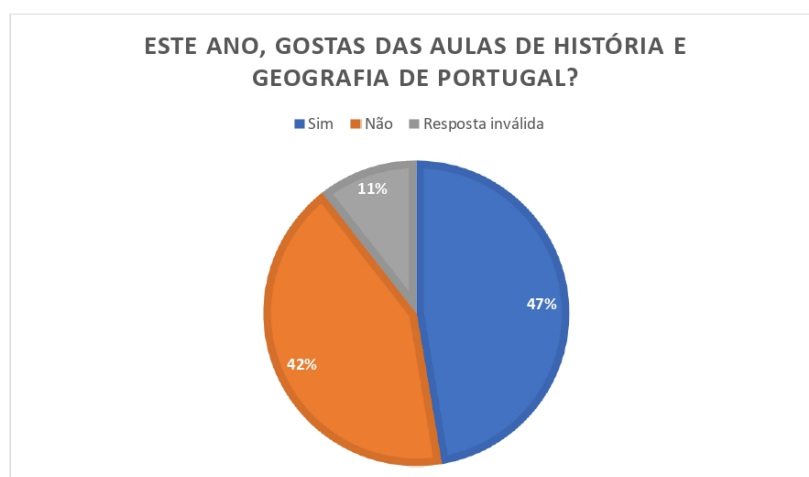
Sim	- Porque acho que nós aprendemos o que aconteceu no antepassado. - Sim, porque aprendemos coisas do passado que já aconteceram. - Eu gosto de História e Geografia de Portugal porque nós aprendemos muitas coisas e também conhecemos mais dos anos todos. - Aprendemos sobre reis, sobre as guerras do passado, os terramos, as pessoas que salvaram as vidas no passado. Eu gosto muito de aprender. - Eu gosto da disciplina de HGP porque é muito divertido. - Acho interessante saber sobre o passado de Portugal. - Porque sinto-me confortável a falar sobre a disciplina e tenho interesse de falar sobre estas coisas. - A disciplina é muito interessante. - Faço coisas muito divertidas e gosto de aprender o passado do nosso mundo. - Gosto de História porque é divertido, faço atividades e falo sobre o passado.
-----	--

4 de abril de 2022

- Não**
- Porque é chato.
 - Não é muito a minha cena e é muito seca.
 - Porque eu nunca gostei de História.
 - Não porque é muito seca e aborrecido. E nunca vou gostar de HGP.
 - Não sou bom e porque acho chato.
 - Porque tiro más notas.
 - Eu não gosto muito, porque sou mais interessado no presente.

NÃO RESPONDEU: 1

Este ano, gostas das aulas de História e Geografia de Portugal?



4 de abril de 2022

Porquê?

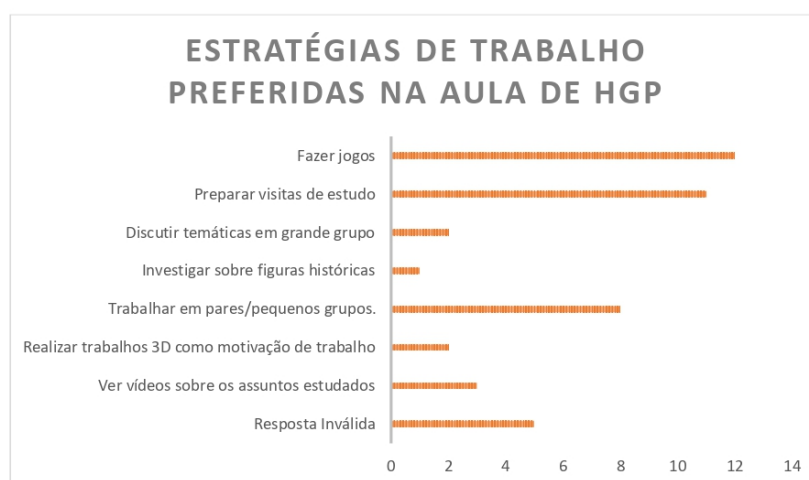
Sim	- Porque temos estagiárias. - Vemos muitos vídeos. - As aulas são divertidas e as atividades também. - As aulas estão a ser aceitáveis. - Porque gosto da matéria que estamos a dar, mas pode ser que daqui para a frente não goste. - Porque aprendemos muitas coisas que eu não sabia e também porque escrevemos estratégias muito divertidas e fazemos várias atividades e jogos. - Porque é uma forma de aprender o antes. - Já respondi na pergunta anterior. - Estão muito interessantes.
------------	---

Não	- Porque as estagiárias dão muita papelada. - Não, porque estamos sempre a dar a mesma coisa e é aborrecido. - Porque eu nunca gostei de História. - Porque é chato. - Porque é muito divertido, mas há coisas que eu odeio. - Não gostei das aulas. Gostei mais do ano passado.
------------	--

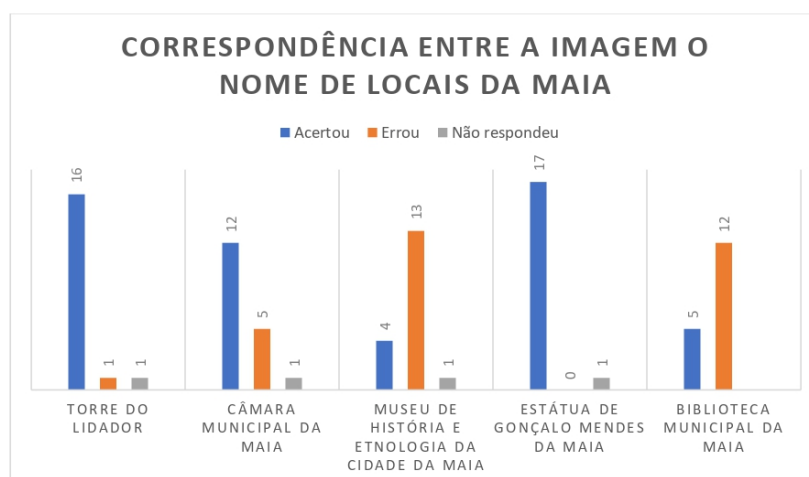
Resposta inválida	- As coisas estão a ficar mais difíceis, mas gosto mais ou menos. - Mais ou menos porque algumas coisas são mais difíceis e outras mais fáceis.
--------------------------	---

4 de abril de 2022

Que estratégias de trabalho gostas mais de fazer na sala de aula de História e Geografia de Portugal? Selecciona as tuas três favoritas.



Aqui estão imagens e nomes dos locais que se localizam bem perto de ti. Liga as imagens às etiquetas respetivas.

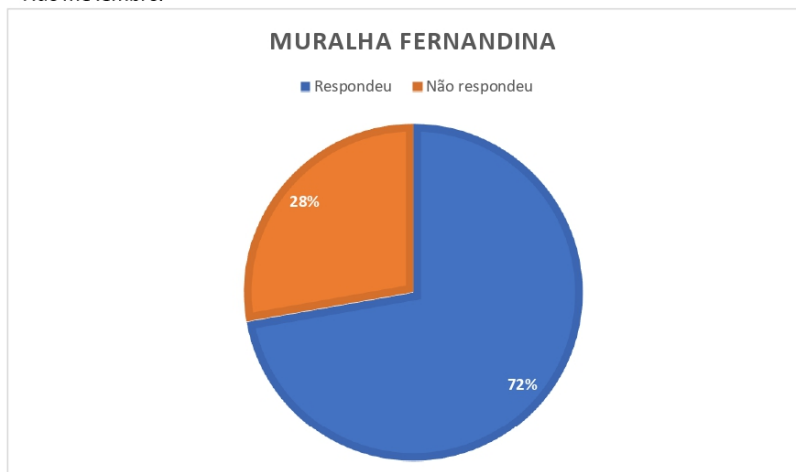


4 de abril de 2022

No ano anterior, tiveste a oportunidade de visitar alguns locais do Porto Medieval. Vê se te lembras do que aprendeste e faz uma pequena legenda com o que sabes destes locais.

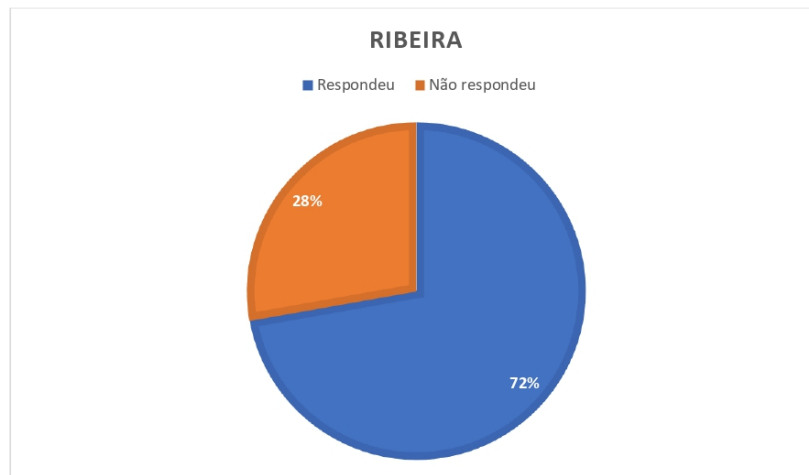


- Igreja
- Igreja
- Não
- É um monumento histórico.
- Não me recordo.
- Não me lembro.



4 de abril de 2022

- Torre
- Fomos ao museu.
- Me
- É um monumento histórico.
- Não me recordo
- Não me lembro.



- Cidada/aldeia
- Aprendemos lugares que não conhecíamos.
- Recordo.
- É um monumento histórico.
- Não me recordo.
- Não me lembro.

4 de abril de 2022

Sugestões ou comentários que queiras deixar ...



- Mais visitas de estudo.
- Fazer *quizzes*.
- Fazer muitos muitos jogos e ver vídeos.
- Fazer jogos e trabalho em grupo.
- Fazer jogos e trabalhos em grupo e falar menos.
- Ter mais visitas de estudo, podermos fazer mais jogos e realizar trabalhos 3D.
- Trabalhar mais e fazer mais algumas visitas de estudo.
- Eu não gosto de nada.
- Não sei.
- Gosto das aulas. Fazer mais trabalho de grupo.
- Mais visitas de estudo, por favor.
- Fazer mais trabalhos de grupo, fazer mais jogos e mais visitas de estudo.
- Podíamos ir outra vez.
- Preparar visitas de estudo.
- Preparar mais visitas de estudo. Ver mais vídeos.
- Eu gosto muito de História e gostei deste tempo que tivemos com as estagiárias. Elas são boas estagiárias do que sei. Elas irão ser ótimas professoras e obrigada por este tempo.

4 de abril de 2022

APÊNDICE III – ENTREVISTAS REALIZADAS A MEMBROS DA COMUNIDADE EDUCATIVA

Guião de Entrevista

Professora cooperante – História e Geografia de Portugal (HGP)

Bom dia, professora, gostaria de começar a entrevista por agradecer esta oportunidade por partilhar o seu tempo e a sua experiência profissional. Esta entrevista tem como intuito conhecer um pouco o seu método de trabalho em relação ao envolvimento da História Local nas aulas de HGP.

I. Percurso Profissional

1. Quais são as suas habilitações académicas? Em que outras formações e projetos esteve envolvida na área da História?

Resposta: Eu sou licenciada em Ciências Históricas do ramo da investigação e acabei por tirar a profissionalização em serviço dedicando-me ao ensino. As minhas habilitações são, neste momento, o mestrado em Relações Históricas Portugal, Brasil, África, Oriente. Os projetos em que tenho estado envolvida acabam por estar direcionados com a minha disciplina, com História e Geografia e muitas vezes também com Português. Neste momento, dinamizo e coordeno com outra colega o projeto “Laboratório de Ciências Humanas e Sociais”, que tem como objetivo promover dinâmicas que estimulem o gosto pela disciplina de História. Sempre que possível participo em projetos com parceria, nomeadamente com a biblioteca e um exemplo é a AJUDARIS, a C.M.M (Museu de História e Etnologia das Terras da Maia).

2. Há quanto tempo leciona?

Resposta: Ora bem, estou formada há vinte e oito anos. Como os horários não foram sempre completos desde início de carreira leciono há 21 anos.

II. Atual prática profissional

3. Há quanto tempo acompanha a turma?

Resposta: Acompanho estes alunos desde o 5ºano. A continuidade pedagógica foi muito positiva.

4. Como caracteriza os alunos da turma ao nível do desempenho geral?

Resposta: De uma forma geral, eu acho que eles são proativos, são interventivos, são empenhados. É variável de aluno para aluno, mas de uma forma geral, todas as atividades que são solicitados os alunos costumam participar. São ativos e colaboradores.

5. Na sua prática letiva, costuma articular os conteúdos de HGP com o quotidiano dos alunos? Se sim, de que forma?

Resposta: Sim, não quer dizer que seja sempre, mas tento sempre envolver as famílias e os alunos e procurar que haja sempre esta articulação de casa/escola e disciplina. Com as realizações das DAC`'S, estas novas intervenções a nível de equipa educativa e trabalhos mais práticos, passar da teoria à prática envolvem a disciplina e ação do grupo/turma.

6. Atualmente, na sua prática profissional, qual(is) o(s) obstáculo(s) ou dificuldades que encontra ao longo de cada ano letivo?

Resposta: Burocracia, muita, que é um grande entrave. A nível de sala de aula às vezes pouco rigor a nível de disciplina. A disciplina passiva e ativa tem-se acentuado e isso perturba, mas também serve de estímulo para procurar estratégias que possam minimizar estes comportamentos. Às vezes, também pouco envolvimento de alguns encarregados de educação que criam entrave ao desenvolvimento mais eficaz dos alunos. E quanto ao meu trabalho, eu sinto e tenho tido essa discussão com os meus colegas, é o nosso tempo fragmentado que não dá para fazer trabalhos sólidos, consistentes e depois a qualidade também fica aqui um bocadinho a desejar.

III. O envolvimento da História Local nas aulas de HGP

7. Considera o envolvimento da História Local nas aulas de HGP fundamental para a aprendizagem dos alunos? Porquê?

Resposta: Sim, gostava de referir isso porque não se ama aquilo que não se conhece. Eu parto sempre desse princípio de que os alunos não conhecem património, seja nacional, seja local, seja internacional. E, portanto, não conhecendo eles não podem

preservar aquilo que não conhecem e acho que a disciplina de História tem esse papel fundamental: preservar, criar aquele espírito crítico, o aluno perceber que a escola é uma rampa de lançamento para conhecer o que está à sua volta, para perceber a sua identidade, fazer uma reflexão sobre a mesma e recordar. As memórias fazem parte da História. A nossa escola TEIP comporta um número substancial de alunos que não tem conhecimento geográfico das periferias onde vivem e portanto, também não conhecem realidades paralelas,

8. A seu ver, que competências é que os alunos desenvolvem sempre que a História Local faz parte dos momentos educativos?

Resposta: Essencialmente é a oportunidade de experimentar. Experimentar atividades, ter um contacto direto com o património histórico, património cultural, património material, arquitetónico, arqueológico. E as competências principalmente é torná-los cidadãos ativos, críticos, terem sensibilidade estética e artística. A minha disciplina tem esta função e depois as metodologias aplicadas acrescentam valor a essas competências.

9. Acha que os alunos estão motivados para inserir a História Local nas aulas de HGP?

Resposta: É assim eu estou com eles há dois. Acho que neste momento sim, mas quando se pega assim numa turma, num embrião muito pequenino, acho que ainda não há essa sensibilidade, apesar que no primeiro ciclo, provavelmente já há alguns colegas que promovem esse gosto pela História Local. O importante é o caminho que se faz para chegar ao produto final com qualidade.

10. Que estratégia(s) costuma utilizar para envolver a História Local nas aulas de HGP? Qual a relevância das visitas de estudo nesse conjunto de estratégias?

Resposta: Utilizando o meio virtual, a internet, as imagens, visualizar filmes, ter contacto com uma realidade que eles não conhecem. As visitas de estudo são fundamentais para conhecerem a história local, a sua identidade territorial e terem um contacto com uma realidade que é tão próxima e ao mesmo tempo tão longe.

11. Na sua opinião, quais são as maiores dificuldades sentidas ao envolver a História Local nas aulas de HGP?

Resposta: A deslocação hoje em dia acaba por ser um entrave. Se a história local estiver próxima da escola, facilita-nos, se isso não acontecer é um entrave. O preparar essa deslocação, arranjar transportes, o apoio financeiro, às vezes não é assim tão fácil quanto isso, mas a escola até está aberta a essas iniciativas, mas é um entrave.

12. O que tem por hábito fazer para superar as dificuldades, anteriormente, mencionadas?

Resposta: A parte de bastidores é fundamental, a organização, o plano de saída, o contacto com as instituições, o contacto com a parte administrativa, com o secretariado, com a direção. Depois o passar isso aos alunos para chegar aos encarregados de educação e estes perceberem a importância do trabalho de projeto.

Guião de Entrevista

Diretor do Agrupamento de Escolas

Bom dia, professor, gostaria de começar a entrevista por agradecer esta oportunidade por partilhar o seu tempo e a sua experiência profissional. Esta entrevista tem como intuito conhecer um pouco a forma como o Agrupamento promove o envolvimento das escolas e dos alunos com o seu território, nomeadamente através da História Local.

I. Percurso Profissional

1. Quais são as suas habilitações académicas e de quando datam?

Resposta: Eu tenho licenciatura em 1996, em Educação Física. Depois fiz uma pós-graduação, uma especialização em Ciências de Desporto em 2000 e depois fiz um mestrado em Administração Escolar em 2012.

2. Há quanto tempo leciona?

Resposta: Antes de entrar para aqui como diretor, lecionei sempre, portanto são vinte anos de serviço.

II. Atual prática profissional

3. Há quanto tempo ocupa o lugar de diretor do Agrupamento?

Resposta: Há oito anos.

4. Como caracteriza o território onde se insere o Agrupamento?

Resposta: É um território muito peculiar, muito particular, muito específico comparado com os outros Agrupamentos por duas razões importantíssimas. Primeiro porque somos um território de intervenção prioritária e depois porque somos intermunicipais, ou seja, o nosso Agrupamento tem escolas que pertencem a dois concelhos diferentes. É um bocadinho diferente do que são os outros Agrupamentos que normalmente pertencem só a um concelho. Portanto, estamos inseridos em dois concelhos (Gondomar e Maia) e três freguesias (Águas Santas, Pedrouços e Rio Tinto).

5. Como caracteriza os alunos que frequentam o Agrupamento?

Resposta: Atualmente, nós temos uma heterogeneidade muito grande porque temos alunos já com um estrato socioeconómico até bastante razoável, elevado em

algumas situações, nós diminuámos bastante os alunos com dificuldades económicas, mas agora com a crise isto veio agonizar outra vez. Portanto, isto vai voltar um pouco, provavelmente, aos números que tínhamos anteriormente. E temos uma faixa bastante razoável de alunos que estão inseridos em contextos muito complicados, particularmente bairros sociais muito carenciados, com muitas dificuldades, com a maioria dos alunos e dos pais inseridos em RSI, com imensas dificuldades económicas. Bairros que contêm também muita etnia cigana, por exemplo, são uma particularidade muito própria com vivências, histórias e formas diferentes de ver a escola e o contexto. Mas temos uma diversidade muito grande, o nosso contexto geográfico é muito grande, é muito abrangente e apanhámos vários bairros sociais de diferentes zonas daqui próximas que depois obrigam a esta heterogeneidade muito grande entre o mundo carenciado, mesmo, poucos que estão ali na classe média e alguns também na classe média alta, mas de uma forma geral temos muitos alunos carenciados, com contextos desfavorecidos, mesmo.

6. Quais são os projetos, para o 2.º CEB, que o Agrupamento desenvolve em particular com as autarquias, quer da Maia, quer do Porto?

Resposta: Não temos com o Porto, nós temos com Gondomar e Maia. No caso de Gondomar temos projetos mais dirigidos para o primeiro ciclo porque não temos segundo ciclo lá, só temos aqui do lado da Maia. Portanto, na Maia ao nível do segundo ciclo temos projetos, por exemplo, da filosofia para crianças, é um projeto que está a ser desenvolvido ao nível do sexto ano e que é um técnico da Maia que vem cá em conjunto e parceria com o nosso psicólogo que está a ser este projeto: filosofia, e tem sido muito interessante nos últimos dois anos. Todos os projetos que a Câmara, particularmente mais a Câmara da Maia porque é a sede do Agrupamento, todos os projetos que Câmara desenvolve nós temos sempre abertura e integramos sempre esses projetos, ainda agora foi o projeto da SOS Ucrânia, por exemplo, nós fizemos uma rede de articulação e conseguimos adquirir materiais em conjunto com a Câmara para poder dar resposta às necessidades, mas todos os nossos projetos pedagógicos, ao nível da educação especial, temos o projeto em parceria com a Câmara e com os nossos meninos CAIS, portanto com medidas adicionais, participam

duas vezes por semana, vão à hipoterapia, e é com a ajuda da Câmara e é uma mais valia. Portanto, todos os projetos que a Câmara nos apresenta, nós entramos de imediato.

7. Atualmente, na sua prática profissional, qual(is) o(s) obstáculo(s) ou dificuldades que encontra ao longo de cada ano letivo?

Resposta: As grandes dificuldades é, por exemplo, em termos administrativos, tentar encerrar os anos ao mesmo tempo que estamos a abrir um novo, ou seja, as nossas tarefas de final de ano é para fechar um e começar logo a preparar o outro. Os timings são muito exigentes, a quantidade de tarefas que nos é exigida na parte final do ano é enorme por parte do Ministério. Depois temos as grandes dificuldades em gerir as situações relacionadas com as autarquias. Durante o dia é a questão relacionada com a gestão dos miúdos e dos pais que muitas vezes não facilitam a nossa tarefa. Alguns são extremamente compreensivos, mas de uma forma geral são extremamente exigentes e não compreendem a nossa posição, porque não nos atribuem a questão da segurança, acabam por não acreditam que nós estamos a tentar dar segurança, mas muitas vezes há questões que nos ultrapassam e a dificuldade é gerir isso, explicando aos meus pais que estamos a tentar fazer o melhor por eles, mas nem sempre é possível porque o universo com que temos, estamos a falar de quase dois mil alunos, é muito complexo e não temos olhos para tudo, não temos recursos humanos para tudo e tendo em conta as vivências e diferentes tipologias dos alunos que temos não é fácil dar resposta no imediato a todas as exigências que nos colocam no dia-a-dia.

III. O envolvimento da História Local

8. Que locais é que foram visitados nos últimos dois anos pelo Agrupamento, no 1.º, 2.º e 3.º CEB, relacionados com História? Estiveram outras disciplinas representadas nessas visitas?

Resposta: De uma forma geral, o grupo de História faz muitas visitas ao longo do ano, embora que com os últimos dois anos, o confinamento, tem sido mais controlado, mas mais de uma forma geral, procuramos fazer visitas de estudo a Coimbra que é sempre aquela ex-libris, ao mosteiro da Batalha. Aqui quando criamos

o clube das Ciências Sociais e Humanas, nós fizemos uma série de visitas ao Porto Romântico e ao Porto Histórico, portanto temos tido mais envolvimento a esse nível.

9. Quais os projetos que foram desenvolvidos internamente pelo Agrupamento (1º., 2º e 3º CEB) que se relacionem com a História e a História local em particular?

Resposta: Por acaso gostaríamos que houvesse mais projetos que dinamizassem a história local, no entanto, em termos gerais, os projetos que têm vindo a ser desenvolvidos procuram de alguma forma envolver os alunos nas dinâmicas locais, mas mais relacionadas com os projetos interdisciplinares que nós temos criado. Por exemplo, houve um ano que fizemos uma mega atividade cujo tema era os jogos olímpicos e a história participou ativamente com a elaboração de modelos do coliseu romano, de monumentos da antiguidade clássica, relacionados com os jogos olímpicos. Lembro-me que nós temos uma parceria com a Câmara e que muitas vezes visitamos, a Câmara Municipal onde eles têm o museu Etnográfico, temos então a visita que fazemos lá com eles e procuramos também envolver os alunos na dinâmica mais local. O primeiro projeto ERASMUS que fizemos, fizemos uma visita à Câmara no qual foi feito um tour à parte histórica relacionada com o concelho, ou seja, toda a questão relacionado com Gonçalo Mendes da Maia que tem até uma estátua no meio da praça da Maia. Essencialmente, têm sido estes projetos que temos desenvolvido a nível de história.

10. A seu ver, que competências é que os alunos desenvolvem sempre que a História Local faz parte dos momentos educativos?

Resposta: Acima de tudo, há uma questão que para mim é muito importante que é eles terem consciência das suas raízes, das raízes locais, do que está para trás do seu histórico familiar, perceberem como é que isto era em termos geográficos, em termos de distribuição da parte rural, da parte mais citadina, o percurso feito pela junta de freguesia, pelo próprio concelho da Maia que evoluíram ao longo do tempo desde que temos história no fundo mais catalogada. Depois acima de tudo ganharem identidade, a identidade cultural, local. Os alunos identificarem-se com o local onde vivem e com as terras onde pertencem e acho que isso tem sido transmitido com bastante facilidade, seja na Maia seja em Gondomar. Em Gondomar também têm

uma dinâmica muito forte a esse nível, ao nível do primeiro ciclo, porque faz visitas muito frequentes ao longo do ano em que os alunos vão visitar determinados locais muito característicos da história local do concelho Gondomar e têm feito isso todos os anos, os chamados percursos de ouro e é algo que acho bastante enriquecedor.

Guião de Entrevista

Vice-presidente e vereador do pelouro da Cultura da Câmara Municipal
da Maia

Bom dia, gostaria de começar a entrevista por agradecer esta oportunidade por partilhar o seu tempo e a sua experiência profissional. Esta entrevista tem como intuito conhecer um pouco do trabalho da Câmara Municipal da Maia de modo a promover o envolvimento da História Local no currículo informal dos alunos deste território.

I. Percurso Profissional

1. Quais são as suas habilitações académicas e de quando datam?

Resposta: Eu sou doutorado em Ciência Política e Relações Internacionais e Cidadania e doutorei-me em 2012, penso eu.

2. O que fazia antes de exercer este cargo na Câmara Municipal da Maia?

Resposta: Eu sou quadro do Milénio BCP.

II. Atual prática profissional

3. Há quanto tempo assumiu o cargo de Vice-presidente e vereador do pelouro da Cultura da Câmara Municipal da Maia?

Resposta: Desde dezembro de 1997.

4. Como caracteriza estas duas funções?

Resposta: As funções são funções de serviço público e são exigentes até porque eu assumo várias responsabilidades, no ponto de vista das áreas que estão dentro no município já há muitos anos, portanto tenho muitas áreas pelas quais sou politicamente responsável. Mas são funções que são compensadoras na medida que quem exerce este tipo de funções tem a possibilidade de ver sobretudo na média duração o resultado do seu trabalho e, portanto, julgo que este quarto século que me dedico a esta instituição já tive a possibilidade de ver alterações, melhorias que resultaram da forma como eu exerço as minhas funções. É evidente que também são cometidos erros, mas errar é humano e só não erra quem não faz. São funções que considero, pessoalmente, bastante recompensadoras.

III. O envolvimento da História Local no currículo dos alunos

5. Considera o envolvimento da História Local no currículo dos alunos fundamental? Porquê?

Resposta: Eu julgo que é importante sobretudo quando estamos a falar de um universo estudantil mais novo, à partida estamos a falar de crianças e jovens que fazem parte da comunidade onde frequentam as escolas. E porque tudo quanto seja conhecimentos que permitam não só, com a força própria de identidade, mas como criação de vínculos como a corporeidade a que pertencem, é melhor. Portanto, a introdução da história local a nível dos currículos serve para isso mesmo, serve para as pessoas perceberem todas as dimensões, do espaço e do tempo que ocupam.

6. Há projetos a serem desenvolvidos pela Câmara Municipal da Maia em articulação com os Agrupamentos no âmbito da História Local? Quais?

Resposta: Há vários, sobretudo centralizados no museu municipal. O museu municipal de História e Etnologia da Maia, no Castelo da Maia, tem parte da sua atividade programada precisamente para o envolvimento direto com as escolas, desde a ida das escolas ao museu como a ida do museu às várias escolas do concelho. E nós fazemos imensas publicações que são sobretudo pensadas para o universo mais novo, desde questões tão simples como o farol da maia contado às crianças e aos jovens. Portanto, nós temos uma preocupação do ponto de vista daquilo que é a nossa história, que são as nossas tradições, no fundo a nossa cultura, que nos define enquanto identidade. Claro com algumas diferenças dos territórios que nos cercam, que isso faça parte do quotidiano da aprendizagem das pessoas.

7. A Câmara Municipal da Maia apoia a realização de visitas de estudo por parte dos alunos? De que forma?

Resposta: Apoiamos, sobretudo quer ao nível de facilitar a questão dos transportes, que é sempre um problema para as escolas, quer também muitas vezes em alguns auxílios quando são visitas de estudo ao estrangeiro que é preciso um apoio mais especial. Por outro lado, também temos as nossas várias instituições, instituições de cultura completamente abertas ao universo estudantil, que somos visitados frequentemente sobretudo pelas escolas. Também temos uma característica que é a nossa biblioteca municipal que dá o apoio a toda área escolar, a todas bibliotecas

escolares, é ela em si mesmo uma biblioteca com perfil marcadamente infante juvenil. Portanto, é uma biblioteca que tem uma atividade intensíssima e que é quotidianamente frequentada por crianças e jovens que fazem, se quiserem, da biblioteca municipal um local de estudo e um local de consulta dos vários documentos necessários para os seus currículos.

Guião de Entrevista

Vereadora do pelouro da Pelouro da Educação, Juventude e Desporto da Câmara Municipal do Porto

Bom dia, gostaria de começar a entrevista por agradecer esta oportunidade por partilhar o seu tempo e a sua experiência profissional. Esta entrevista tem como intuito conhecer um pouco do trabalho da Câmara Municipal do Porto de modo a promover o envolvimento da História Local no currículo dos alunos deste território.

I. Percurso Profissional

1. Quais são as suas habilitações académicas e de quando datam?

Resposta: A minha primeira formação foi em Educação de Infância, na Escola Superior de Educação do Porto e terminei o curso em 1989. Depois fiz o curso de estudos superior especializado porque na altura nós saíamos com bacharelato, também na ESE, fiz em Intervenção Comunitária e Educação de Adultos. Depois fiz uma pós-graduação de intervenção de crianças e jovens porque na altura também abracei o novo desafio de numa comissão de proteção de crianças e jovens, fui presidente de uma comissão. Depois fiz o mestrado em Ciências da Educação, na Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação da Universidade do Porto. Sou também técnica de apoio à vítima e sou mediadora familiar, também fiz pós-graduação em mediação familiar. Neste momento estou a fazer o doutoramento em Ciências da Educação na Universidade Católica do Porto. Por acaso agora fui desafiada num projeto da Católica para escrever um texto pessoal sobre a minha experiência com bons professores. Eu tive muitos bons professores ao longo do meu percurso escolar e académico, mas de facto de todo o percurso que eu fiz já enquanto adulta, no ensino superior, a minha base foi a minha base da ESE do Porto, não tenho dúvida nenhuma disso. A importância da comunicação, a importância de entrar numa instituição e a diplomacia que nós temos de ter, a importância que damos ao outro, à escuta do outro, a minha base foi essa, sempre.

2. O que fazia antes de exercer este cargo na Câmara Municipal do Porto?

Resposta: Eu comecei como Educadora de Infância, exerci durante quatro anos, no Jardim de Infância Evangélico, Águeda, apesar de eu ser católica, fui também

educador cooperante na Universidade de Aveiro. Depois trabalhei no município de Gondomar durante vinte anos, onde comecei por ser técnica e depois chef de divisão da educação, onde também exerci tanto funções como técnica de comissão de proteção como presidente dessa mesma Comissão de Proteção de Crianças e Jovens. Terminando esses vinte anos decidi mudar de vida, vim para o Porto e tive um ano como técnica na Comissão de Proteção crianças e jovens no Porto Central onde eu fui muito feliz porque é um dos trabalhos que mais me realiza. Depois a Câmara do Porto não tinha o serviço de ação social internalizado, era desenvolvido por uma fundação, a Fundação Porto Social. Na altura depois foi criado esse serviço, abriu a vaga para chef divisão de ação social e eu mudei da área da educação e fui trabalhar como chef divisão de ação social, entre 2016 e 2018. Depois surgiu a oportunidade de vir para a educação novamente e estou aqui desde setembro de 2018 como Diretora Municipal da Educação.

II. Atual prática profissional

3. Há quanto tempo assumiu o cargo de Vereadora do pelouro da Pelouro da Educação, Juventude e Desporto da Câmara Municipal do Porto?

Resposta: Foi desde setembro de 2018.

4. Como caracteriza as suas funções?

Resposta: Isto é uma equipa muito grande. Para perceber é uma direção municipal, depois um departamento municipal de apoio à infância, sendo que o departamento desdobra-se em duas divisões que é a divisão municipal de gestão escolar e a divisão municipal de programas e projetos educativos. A divisão municipal de gestão escolar eu costumo dizer que é a área mais dura da educação porque é a mesma área de pura e dura gestão da administração escolar, ou seja, tem a ver com o processo das refeições, da ação social escolar, as obras de manutenção e requalificação de toda a parte escolar desde o primeiro ciclo até ao pré-escolar, os simulacros, a questão da perpetuação do risco nas escolas e basicamente está tudo nessa divisão. Depois temos a divisão que nos inspira todos os dias e faz acontecer a educação nas escolas que são os programas e projetos que nós temos a possibilidade enquanto cidade e é uma opção da Câmara e temos um conjunto de programas e projetos que

disponibilizamos às escolas que nós achamos que potenciam o currículo nacional e que de alguma forma se as escolas não tivessem acesso a esses projetos poderiam ter este acréscimo no seu currículo. Quando eu falo nestes programas, estamos a falar de programas como o Judo, como a Música, o Ballet, como as Artes Performativas, como a Ciência, como a ligação com o Ensino Superior da cidade que somos uns privilegiados e estas duas divisões complementam-se, ao fim ao cabo. O meu papel aqui para além disto, nós somos cerca de setecentos funcionários na educação, aqui temos cerca de sessenta, depois temos quinze técnicos porque apesar das comissões de proteção terem autonomia funcional, o Porto tem três comissões de proteção, nós temos quinze técnicos alugados às comissões de proteção e fazemos toda a gestão e apoio logístico à comissão desde o material, o mobiliário, é a Câmara Municipal que tem essa competência. Depois temos duzentos e treze assistentes operacionais e assistentes técnicos nos jardins de infância que a gestão escolar que também faz a gestão desse pessoal. Depois temos cerca de trezentos técnicos das AEC's, Atividades Extracurriculares, e temos também uma nova vertente que começamos há cerca de três anos que são as Atividades Animação e Apoio à Família, isto porque a legislação diz que a escola a tempo inteiro são oito horas diárias que as crianças podem permanecer na escola, mas se nós fizermos as contas às cinco horas na componente educativa, no primeiro ciclo, mais a hora da AEC, não se consegue cumprir as oito horas. Então nós desenhamos um projeto aqui no município que chamamos de Atividade de Animação e Apoio ao Estudo em que para além do professor das AEC's (Atividade Física e Desportiva e Expressões Lúdicas), acrescentam as Atividades de Animação Apoio ao Estudo em que temos um técnico licenciado que fica com a turma durante os cinco dias por semana, ou seja, a turma tem o professor de AEC e um professor de Apoio ao Estudo. Desenhamos também um guia de recursos onde nós tentamos que estas atividades sejam lúdicas, mas que também sejam um complemento ao currículo e que também sejam alinhados com o percurso escolar e as atividades lecionadas na componente letiva. Esse guia foi feito aqui pela equipa e também atividades muito interessantes para que um técnico ou um professor que venha com pouca experiência pode

socorrer-se ao guia para poder dinamizar as suas atividades, sendo que essas atividades são sempre em articulação com o professor titular, no caso do primeiro ciclo, mas também servem de inspiração para aqueles professores que já têm alguma experiência, mas às vezes não têm muitas ideias. Este ano já estamos com a versão número dois do guia de recursos, já conseguimos colocar também no guia atividades que os próprios professores dinamizaram e que são uma mais-valia para serem partilhadas com outros colegas. Tem várias áreas, tem atividades da parte da ciência que estão um bocadinho alinhadas com o currículo de primeiro ciclo, tem de expressões, de Matemática, tem meio físico. E foi um desafio que nós encontramos, sendo que inicialmente contactamos uma empresa, mas as coisas não correram muito bem e chamámos nós a contratação dessas pessoas e este ano pela primeira vez no dia um de setembro tínhamos os professores todos nas escolas, 1º ciclo da AEC e da Animação e Apoio ao Estudo, e fazemos sempre uma capacitação com eles, tivemos com eles uma semana em Serralves, onde tivemos pessoas na área do coaching, da área da animação, das expressões, para que lhes possa também dar alguma visão que é a escola das possibilidades que se podem fazer nestas duas grandes áreas quer do enriquecimento curricular quer da animação. E depois também temos um plano de formação aos professores que no ano passado fizemos com a Católica, onde tivemos teóricos, que é importante para mim às vezes conceptualizar algumas questões com os professores e este ano vamos virar para uma vertente prática. E temos também uma prática que acho bastante importante que é reunir quer com os professores titulares quer com os coordenadores e agora com a pandemia reunimo-nos pelo Teams. Com os professores das AEC'S reunimo-nos todos os meses também para eles terem a possibilidades de nos colocarem questões que são mais críticas e também darem alguns contributos para a melhoria do serviço. Depois temos duas equipas a acompanhar terreno, temos a equipa das AEC's que acompanha não só a colocação ou substituição, mas também a questão das substituições que já vou falar, e temos também a equipa de Apoio ao Estudo que anda no terreno a acompanhar um professor que tenha menos experiência, que queira às vezes partilhar alguma questão que esteja a acontecer e tentamos fazer

este acompanhamento. Temos também uma coisa que era uma coisa que nos inquietava, que nós não conseguíamos caminhar no sentido na consolidação de AEC's que era as substituições porque num universo de tantos professores, todos os dias nos faltam cerca de vinte/trinta professores. Então nós este ano temos cerca de quinze horários zero que não têm turma que é mesmo só para fazerem substituições e temos a equipa a fazer esta gestão e conseguimos, tirando as questões de covid, fazer com que nas escolas de facto não faltem professores nas AEC's nem na componente de apoio, tendo sempre estes professores em regime de substituição que vão às escolas fazer substituições. A minha função é gerir tudo isto, uma função de gestão, de definição de estratégias, de olhar para aqueles processos que de facto precisam de uma medida contínua e o Porto, eu acho que temos uma excelente direção de Agrupamento porque só assim é que conseguimos que as coisas aconteçam. Sou uma diplomata ao fim ao cabo, recebo as pessoas, mas essencialmente acho que é esta questão de articulação, de disponibilidade e uma visão estratégica da educação. Nós aqui no município do Porto temos áreas transversais, áreas que todos os municípios deveriam ter, nomeadamente a questão de higiene no trabalho em que todos nós vamos às consultas de medicina do trabalho que o próprio Estado não tem e nós agora percebemos com a questão da descentralização vamos receber o pessoal todo, desde o pré-escolar até ao secundário, não têm estas consultas, vão começar a ter. O seguro também não o tinham, a questão da auditoria onde temos uma equipa da auditoria que nos vem orientar os nossos processos que é muito importante para nós termos aqui um investimento contínuo e haver uma melhoria contínua do serviço. E depois também temos aqui a questão da gestão da qualidade em que estamos reconhecidos com algumas normas, nomeadamente norma da gestão qualidade, a norma da conciliação do trabalho e da família. E depois temos num ano quatro avaliações, duas externas e duas internas, que nos permite também olhar para os processos nesta perspetiva de melhoria e olhar para os riscos da nossa atividade, olhar para as potencialidades, olhar para os processos que podemos melhorar, olhar para as reclamações para ver o que podemos fazer aqui, ouvir os nossos cidadãos, temos

sempre um momento do ano onde nos aplicamos aos nossos clientes, ou seja, aos pais, alunos, escola, colaboradores e perceber com a base das respostas o que podemos integrar para que possamos caminhar para um melhor serviço. Ao nível da gestão propriamente dita temos alguns mecanismos de gestão que eu acho que são facilitadores, por exemplo ao nível das pequenas reparações das escolas que todos os dias acontecem coisas, nós temos a empresa municipal que é a Domus, as escolas têm uma plataforma de gestão onde as escolas colocam o pedido que querem fazer, temos uma equipa que recebe esses pedidos, analisa e se for preciso vai ver, valida e esse pedido cai na empresa e depois a empresa vai ao terreno reparar. Ao nível informático também temos uma plataforma que as escolas também identificam os erros, aqui já cai no departamento municipal da informática e também vão ao terreno resolver a questão. Nesta dimensão do município do Porto ter estas ferramentas de gestão, mesmo este olhar sempre critico e de crescimento, é muito importante para nós pois também nos obriga a crescer. E quando nós temos o processo de auditoria não é agradável, principalmente externa porque os auditores sabem ao que vêm e há processos que nos obrigam mesmo a ser rigorosos e o resultado da auditoria nós vertemo-los para a nossa avaliação de desempenho quer da comunidade orgânica quer dos próprios trabalhadores, temos de estar todos alinhados e as reclamações vertidas nessa avaliação, como nós tratamos de uma reclamação, como é que nós depois podemos resolver essa reclamação porque as reclamações vão haver sempre, mas que não seja pelo mesmo motivo e que isso seja resolvido e é importante isso. E depois a nossa auditoria, como nós temos as escolas, também vai sempre a uma escola, então falamos com as escolas e vamos verificar se o espaço das refeições tem validade, se os produtos têm validade, se os extintores estão dentro do prazo, entre outros. Isto obriga a ter todos os pressupostos em dia. Dá trabalho, mas obriga-nos a prevenir as situações e a ter este olhar de melhoria. E acho que isto é muito importante para nós porque quem vem de fora, consegue ver processos que nós não conseguimos, por exemplo, nós agora começamos a colocar separação de resíduos e achamos que até tínhamos evoluído nesta área, mas com a questão do covid veio voltar tudo à estaca zero. Neste momento, ninguém tem

caixotes de lixo nas secretárias, levantamo-nos vamos colocar nos pontos que temos já de seleção de resíduos. É importante termos esse olhar porque nós vemos a guerra, vemos questões climáticas, mas cada um tem de fazer a sua parte porque se não, nunca haverá uma mudança, sendo que depois passar a ser mecânico. Houve uma situação numa escola que tivemos um não conformidade devido aos escadotes porque os mesmos não estavam devidamente seguros e podia haver uma queda e apanhamos uma não conformidade por isso mesmo. Isso obrigou-nos a fazer uma avaliação de todos os escadotes, a fazer uma formação, fazer uma verificação do escadote, ter um procedimento minucioso e depois também a questão do líquido de higienização das mãos porque os diretores comprar o gel em grandes quantidades e depois são vertidos para frascos, mas depois esquecem-se de colocar a validade nesses frascos e também apanhamos um não conformidade. São coisas pequenas, mas fazem toda a diferença e é importante para a melhoria do serviço, mas ainda há muito coisa a fazer, muita coisa a melhorar. O Porto é o segundo município maior do país, é um grande exemplo e todos estão à espera de perceber como é que o Porto faz e tem essa obrigação, os próprios auditores dizem, e nós temos que nos sentir honrados por isso, mas isso dá-nos muito mais responsabilidade. Nós somos uma grande cidade, temos aqui uma urbanidade onde temos de trabalhar por ela, mantê-la, acho que é mesmo assim, e temos recursos para trabalhar, temos engenheiro civil, temos psicólogo, tem assistentes sociais, tem educadores, tem nutricionista, alguns municípios não têm, e isto dá-nos um olhar especializado e diferenciados, mas também nos dá um olhar multidisciplinar que é muito importante para depois se tomar uma decisão. Eu sou uma privilegiada, tenho uma equipa multidisciplinar que de facto quando eu preciso de saber da nutrição, quando eu preciso de saber da engenharia, eu tenho, por isso, não há desculpas em fazer o melhor e fazer com que as não conformidades se repitam. Nós precisamos de olhar para a nossa macro que temos e para a nossa tabela de riscos que temos e perceber como é que nós preventivamente podemos suprir estes riscos. É um privilégio ter uma equipa destas, é um privilégio poder também contar, por exemplo, nós aqui, serviços jurídicos, qualquer processo que nós tenhamos que levar à Câmara ou Executivo, nós fazemos

e o serviço jurídico valida, ou seja, há uma rede de trabalho, quer as compras, quer a base jurídica, está tudo sectorizado e é o saber especializar que nos ajuda a melhorar. E temos colegas que nos dão este suporte técnico que é muito importante. Percebemos que não estamos sozinhos e qualquer coisa que façamos, tecnicamente está bem feito porque temos o saber técnico que nos ajuda a encontrar a melhor solução para aquele problema e todos os problemas têm solução, nós aqui percebemos isto. Todos os desafios têm solução e conseguimos enquadrar tecnicamente e legalmente essas questões com um trabalho em equipa.

III. O envolvimento da História Local no currículo dos alunos?

5. Considera o envolvimento da História Local no currículo dos alunos fundamental? Porquê?

Resposta: É muito importante porque primeiro para preservarmos o nosso património, a nossa memória histórica e para preservar o património cultural da cidade porque acho que só assim é que se consegue perceber como é que chegamos até aqui. E é muito importante olhar para o passado para se perspetivar o futuro e perceber a nossa identidade, isto tem a ver com questões da identidade. E nós temos algumas áreas, por exemplo, todas as escolas que queiram visitar espaços do concelho, nós fazemos visita guiada porque conta-se muito uma parte da história da cidade. Mesmo visitas de ERASMUS, nós temos uma colega que fala em inglês, francês e estamos habituados a isso, é muito importante. Depois quer a cultura, quer as bibliotecas, trabalham muito em concordância connosco e também levam muito essa parte da área patrimonial às escolas, para que as escolas possam de facto conhecer a área do Porto. Nós temos o programa de bolsas de estudo que lucramos às escolas um autocarro e percebemos que muitas das visitas que as escolas pedem é mesmo dentro do Porto, vão à casa D. Infante, vão a Serralves, vão à casa São Roque para perceberem um bocadinho a história da cidade. Nós, por exemplo, temos três contratos que para nós são super importantes, nós temos edifícios contemporâneos que também contam uma história para perceber como é que chegam até ali, depois temos edifícios mais antigos. Temos o contrato com a Casa da Música, temos o contrato com Serralves que é se calhar o maior museu da área

contemporânea no país, os meninos tanto podem ir a Serralves como fazer as visitas, oferecemos bilhetes aos meninos e entradas para que possam visitar com as famílias Serralves, todos os anos damos bilhetes às turmas todas. Agora temos o projeto com a Casa de São Roque que foi recentemente reconstruída, onde começamos com atividade lá na casa também oferecemos bilhetes para que os meninos possam ir visitar a casa e perceber o valor história que aquela casa conta. Depois os museus que o Porto tem, que as escolas usufruem diretamente. Temos um outro projeto que está em remodelação que é os Políticos por um dia, esse projeto não tratando diretamente com as questões de património, mas também, porque o nosso técnico está com a turma, dez sessões, quinze sessões, o que for, mas são as crianças que vão descobrir a cidade a pé e que elas vão pensar a cidade e vão pensar funções que queriam ver naquele espaço. Se é uma questão das ruas sujas, de um parque infantil. Desde as questões identificadas pela escola, eles vão falar com o vereador da área e vão apresentar as soluções que eles têm. E no fim, há uma assembleia onde eles apresentam as suas propostas para os problemas que foram encontrando. Isto é um olhar que se dá às crianças sobre a própria cidade e tudo aquilo que nós temos aqui. Depois temos um projeto que por acaso estava na Ação Social quando foi desenhado, que é o Turista por um dia, onde agregamos os edifícios em edifícios contemporâneos, turismo religiosos, turismo ao ar livre em que as instituições de idosos se inscrevem e têm visitas guiadas e tem sido um sucesso enorme e eu queria transpor também para a escola e contrariamente àquilo que eu pensava, que os idosos iriam escolher o turismo religioso, as igrejas, não. Eles quiseram o museu do Futebol Clube do Porto, o Sea Life, a Torre dos Clérigos. Eu levei um idoso invisuall lá em cima porque ele queria sentir a sensação de estar lá em cima. Também queriam visitar a Câmara do Porto, sendo que os idosos viam sempre a Câmara do lado de fora e choraram quando entraram porque de facto era a apropriação de uma coisa que é deles, que é da cidade e que eles nunca tinham a oportunidade de entrar e vale a pena. É um projeto que ainda hoje continua e que é fantástico e depois nem todos os idosos, felizmente, estão numa instituição, havia uma altura do mês em que era aberto à comunidade e eles inscreviam-se e no dia e hora marcada estavam lá

em grupo para fazer a visita. E nós queríamos alargar este projeto às escolas porque achamos que era importante, apesar que já agendam e visitam naturalmente, acho todos já foram aos Clérigos, todos já foram à livraria Lello. Temos também sempre o circo no Coliseu que também achamos que é uma sala emblemática. Depois aqueles mais emblemáticos, que identificam o Porto, a Casa da Música, Serralves, temos as visitas guiadas com as escolas e têm as entradas para as famílias e crianças.

6. Há projetos a serem desenvolvidos pela Câmara Municipal do Porto em articulação com os Agrupamentos no âmbito da História Local? Quais?

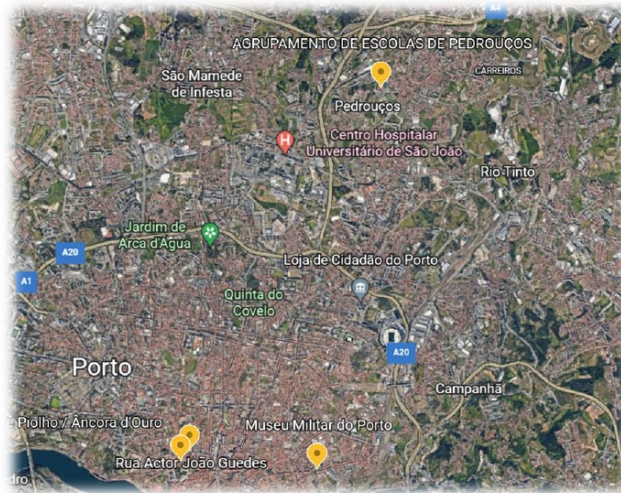
Resposta: Há imensos, eu posso enviar-lhe para depois ver.

7. A Câmara Municipal do Porto apoia a realização de visitas de estudo por parte dos alunos? De que forma?

Resposta: Nós temos duas modalidades. Nós temos um autocarro que está só para a Educação todos os dias e as escolas marcam duas/três visitas de estudo de pois temos no âmbito da ação social escolar em que a Câmara tem competência para a atribuição dos apoios, onde nós damos também uma verba para as visitas de estudo para apoiar as crianças nas visitas que a escola dinamiza e que os meninos podem não ter possibilidade de pagar pois são visitas pagas, nós também temos uma verba por aluno por ano para que os meninos possam fazer essa visita.

APÊNDICE IV – ROTEIRO DA VISITA DE ESTUDO

Visita de estudo do projeto “A História aqui ao lado: do Estado Novo ao 25 de Abril”



14h: Ponto de encontro (Escola)

15h : Visita ao Museu Militar do Porto

- PIDE
- Exposição sobre a Guerra Colonial

16h: Deslocação de autocarro para o Jardim das Oliveiras (Clérigos)

16h40m: Visita ao Café Arca d'Ouro (Piolho)

17h : Visita ao Café Progresso

18h: Chegada prevista à escola

Regras da Visita de Estudo

- Respeita os teus colegas, professores e todas as pessoas que falarem contigo.
- Não deixes lixo sem ser no local apropriado em nenhum momento da Visita.
- Cumpre os horários que te vão dizer.
- Realiza todas as tarefas que te forem propostas.



Ao longo da Visita ...

Escolhe, de todas as fotografias que tiraste, a que, para ti, resume melhor a Visita de Estudo. Partilha-a no Teams.



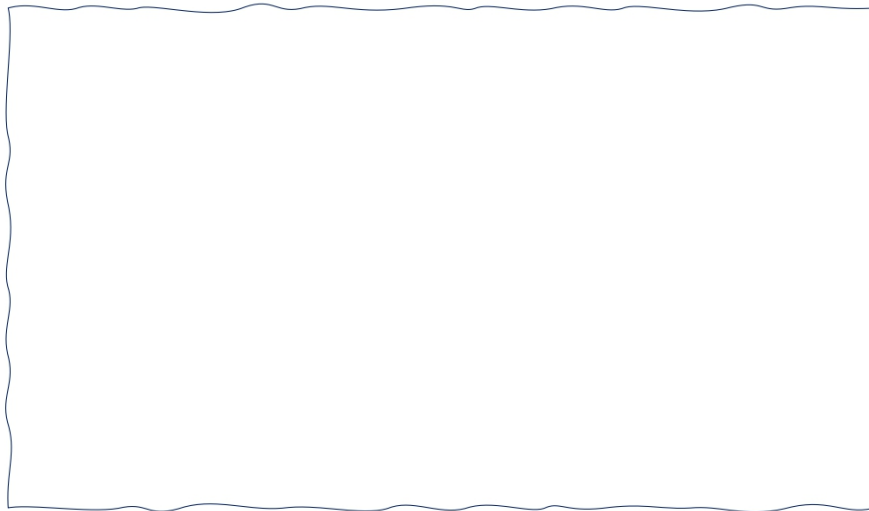
Museu Militar



A PIDE

A PIDE (Policia Internacional e de Defesa do Estado) foi a policia politica que, durante o Estado Novo, defendia o Estado e fazia cumprir todas as ordens do mesmo. Se as pessoas fossem contra o Estado, eram presas, torturadas e, por vezes, mortas.

Desenha, com base naquilo que já sabes e que acabaste de visitar, o que era a PIDE. Não te esqueças de fazer uma breve legenda do teu desenho.



Exposição sobre a guerra Colonial

A Guerra Colonial ocorreu entre 1961 e 1974 entre Portugal e os seus territórios em África que queriam a sua independência.

Tira uma fotografia à exposição e publica no *Teams*.

Os Cafés Piolho e Progresso



Completa a seguinte frase:

Visitamos estes cafés porque ...