

M

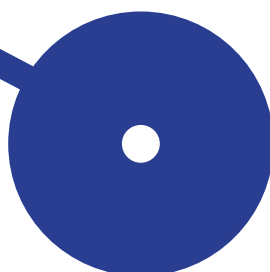
MESTRADO

Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico

À Descoberta de um Lugar: A Viagem de um Professor dos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico

Hugo Gomes Sousa

12/2023



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Hugo Gomes Sousa

**À Descoberta de um Lugar: A Viagem de um Professor dos 1.º e 2.º
Ciclos do Ensino Básico**

Relatório de Estágio

**Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de
Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico**

Orientação: Professora Doutora Carla Ribeiro

Porto, dezembro de 2023

Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Hugo Gomes Sousa

**À Descoberta de um Lugar: A Viagem de um Professor dos 1.º e 2.º
Ciclos do Ensino Básico**

Relatório de Estágio

**Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de
Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico**

Orientação: Professora Doutora Carla Ribeiro

Porto, dezembro de 2023

AGRADECIMENTOS

“Mais tarde, não significa tarde de mais!” (Clemente, 2022)

Começo por agradecer aos meus pais, os responsáveis pela viagem mais importante, a viagem da vida. A eles que me mostraram o mundo, e que me proporcionaram tantas possibilidades de percursos, escolhas e oportunidades de formação e crescimento pessoal. Nestas viagens, foram vocês que me ampararam, que nunca me deixaram desistir e que me permitiram ir à descoberta do meu lugar. Obrigado pelo apoio incondicional, principalmente nos momentos de maior turbulência. Aos heróis que não precisam de capa, um obrigado nunca será suficiente!

À minha irmã, por nem sempre ter tido o irmão mais presente, por ter vivenciado esta fase tão desafiante para mim e ter tido sempre uma palavra de força, coragem e determinação. Por todos os desabafos, abraços e disponibilidade que sempre teve para me ajudar em tudo o que precisava. Obrigado, maninha!

À Carolina, a quem nunca conseguirei encontrar palavras suficientes para agradecer tudo o que diariamente faz por mim! Agradeço-te por teres sido um pilar essencial durante todo o meu percurso, por abdicares do teu bem-estar em prol do meu, por acreditares em mim quando eu próprio duvidava e por tudo o que vivenciamos ao longo destes seis anos. Escolhi-te para me acompanhares no meu percurso académico e a vida encarregou-se de nos escolher um para o outro! És e sempre serás muito especial para mim!

À minha madrinha e ao meu tio, por serem um grande exemplo para mim, por me demonstrarem que com trabalho, esforço e dedicação tudo se consegue! Obrigado pela preocupação, por todas as palavras de incentivo ao longo desta viagem tão desafiante e por me ajudarem sempre que precisei!

Ao meu afilhado Vicente e ao Lourenço, por não me deixarem esquecer a criança, simplicidade e pureza que há dentro de cada um de nós. Por todos os risos, gargalhadas e momentos de ternura que se revelaram tão essenciais ao longo deste percurso e por todos abraços carregados da energia e força que em tantos momentos precisei!

A toda a minha família, avós, tios, primos e amigos, sem exceção, que de diferentes formas contribuíram para o alcançar deste objetivo e por todas as palavras diárias de força e incentivo!

Aos meus 3 companheiros, Diana, Eduardo e Isabel João que desde o início da licenciatura fizeram parte desta grande viagem e com os quais construí inúmeras memórias que levo comigo para a vida.

À minha Professora Orientadora, por toda a disponibilidade demonstrada ao longo deste percurso e que me orientou não só com a seriedade, exigência e inteligência que tanto a caracterizam, mas também com a bondade e carinho, compreendendo as diferentes fases que passei ao longo desta viagem.

Ao Professor Doutor José António Costa e à Professora Doutora Celda Morgado, por terem sempre a palavra certa, no momento certo e por terem sido fundamentais não só nesta fase final, mas ao longo de todo o meu percurso no ensino superior.

Aos professores supervisores, por todos os conselhos e críticas construtivas. Pela orientação e supervisão e por todas os diálogos reflexivos proporcionados que me ajudaram a evoluir e querer fazer sempre mais e melhor. Não esquecendo todos os professores da ESE que se foram cruzando comigo ao longo destes anos e que com o seu conhecimento e humildade me foram dando a conhecer novos horizontes.

Aos professores cooperantes, por terem sido incansáveis e demonstrarem sempre enorme disponibilidade em ajudar. Sem a colaboração e cooperação destes docentes o caminho não teria sido igual e por isso agradeço-lhes também por tudo.

À Jacinta, o meu par pedagógico, que me ajudou a enfrentar este desafio, contribuindo com a sua energia positiva, boa disposição, resiliência e por todos os saberes e reflexões que partilhámos um com o outro.

Por último, mas não menos importante agradeço a todos os meus alunos por tudo o que passámos juntos durante um ano extremamente desafiante, por me permitirem aprender tanto convosco e por contribuírem para que, no futuro, seja um melhor professor!

“Primeiro, parecia uma montanha. Depois descobri que era apenas um degrau.”

(Clemente, 2022)

Estou pronto para uma nova descolagem!

RESUMO

O presente Relatório de Estágio intitulado *À Descoberta de um Lugar: A Viagem de um Professor dos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico* constitui-se, em conformidade com o plano de estudos do 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, como um importante elemento de avaliação da Prática de Ensino Supervisionada, sendo também requisito formal para admissão à prova pública e para a obtenção do grau de Mestre. Neste documento apresenta-se a perspetiva do mestrando em torno da *viagem* vivenciada ao longo da Prática de Ensino Supervisionada no ano letivo 2021/2022, incluindo-se uma autoanálise descritiva, crítica e reflexiva relativa à transformação profissional, social e pessoal do professor em formação.

Este relatório reflete, igualmente, o binómio investigação e ação, na medida em que, através das etapas dinâmicas de observação, planificação, ação e reflexão, se potenciou a construção de saberes que um docente de perfil duplo exige, bem como a prática reflexiva que se construiu, onde se valorizou as importantes interações pedagógicas cooperativas, tendo em vista ações pedagógicas que fossem ao encontro das necessidades, características e interesses evidenciados pelos alunos.

Salienta-se ainda o desenvolvimento de um projeto de investigação, com aproximação à metodologia de investigação-ação, intitulado *Uma Viagem pelo Mundo da Liberdade*, realizado nas três turmas dos dois contextos experienciados no estágio.

Palavras-chave: Prática de Ensino Supervisionada; Reflexão; Transformação.

ABSTRACT

The present Internship Report titled "*Discovering a Place: The Journey of a Teacher in the 1st and 2nd Cycles of Basic Education*", in accordance with the study plans for the Master's degree in Teaching the 1st Cycle of Basic Education and Portuguese and History and Geography in the 2nd Cycle of Basic Education. It is an essential evaluation component of the Supervised Teaching Practice and also acts as a formal requirement for admission to public examination and obtaining the Master's degree. The report features the student's perspectives on the *journey* experienced throughout the Supervised Teaching Practice which took place during the academic year 2021/2022. This includes a descriptive, critical, and reflective self-analysis relative to the professional, social, and personal transformation of the teacher in training.

This report also portrays the interplay between research and action. This is evident through the dynamic stages of observation, planning, action, and reflection, which contributed collectively to potentiate knowledge acquisition, essential for a teacher with a double profile; as well as through the development of reflective practices promoted, where the important cooperative pedagogical interactions were valued, aiming at developing tailored pedagogical actions to meet the needs, characteristics and interests expressed by the students.

It is also worthy to underline the development of a research project, with an approach to the research-action methodology, entitled *A Journey through the World of Freedom*. This project was conducted across the three classes of the two contexts experienced during the internship.

Keywords: Supervised Teaching Practice; Reflection; Transformation.

LISTA DE ACRÓNIMOS E SIGLAS

AEC: Atividades de Enriquecimento Curricular

CEB: Ciclo(s) do Ensino Básico

ENEC: Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania

ESE: Escola Superior de Educação do Porto

HGP: História e Geografia de Portugal

NAS: Necessidades Adicionais de Suporte

PAA: Plano Anual de Atividades

PADDE: Plano de Ação para o Desenvolvimento Digital da Escola

PASEO: Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PE: Projeto Educativo

PEA: Perturbação de Espectro do Autismo

PES: Prática de Ensino Supervisionada

RE: Relatório de Estágio

RI: Regulamento Interno

RTP: Relatório Técnico Pedagógico

TIC: Tecnologias da Informação e Comunicação

UD: Unidade(s) Didática(s)

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	1
1. ENQUADRAMENTO CURRICULAR E PROFISSIONAL.....	3
1.1. ENQUADRAMENTO CURRICULAR.....	3
1.2. ENQUADRAMENTO PROFISSIONAL.....	5
1.2.1. A ESCOLA DO SÉCULO XXI.....	7
1.2.2. O PAPEL DO DOCENTE NA ESCOLA DO SÉCULO XXI.....	9
1.2.3. RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO.....	11
2. CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS EDUCATIVOS.....	14
2.1. CARACTERIZAÇÃO DO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS.....	14
2.2. CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO.....	16
2.2.1. A TURMA DO 1.º ANO DE ESCOLARIDADE.....	20
2.3. CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA DO 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO.....	24
2.3.1. A TURMA DO 6.º ANO DE ESCOLARIDADE: HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL 26	
2.3.2. A TURMA DO 6.º ANO DE ESCOLARIDADE: PORTUGUÊS.....	29
3. PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA.....	32
3.1. REFLEXÃO DA PRÁTICA EDUCATIVA NO 1.º CEB.....	33
3.2. REFLEXÃO DA PRÁTICA EDUCATIVA NO 2.º CEB.....	47
3.2.1. REFLEXÃO DA PRÁTICA EDUCATIVA EM PORTUGUÊS.....	47
3.2.2. REFLEXÃO DA PRÁTICA EDUCATIVA EM HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL.....	58
3.3. PROJETOS DINAMIZADOS E OUTRAS ATIVIDADES.....	67
3.4. REFLEXÃO GLOBAL DA PES.....	71
4. PROJETO DE INVESTIGAÇÃO “UMA VIAGEM PELO MUNDO DA LIBERDADE”.....	76
4.1. CONTEXTUALIZAÇÃO, RELEVÂNCIA E OBJETIVOS.....	76
4.2. CONCEITO DE LIBERDADE.....	79
4.3. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO.....	82
4.4. AS SESSÕES DO PROJETO.....	85
4.4.1. ANÁLISE DAS SESSÕES DO 1.º ANO.....	88

4.4.2	ANÁLISE DAS SESSÕES DE PORTUGUÊS.....	92
4.4.3.	ANÁLISE DAS SESSÕES DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL.....	93
4.4.4.	EXPOSIÇÃO.....	98
4.5.	CONCLUSÕES DO PROJETO.....	99
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	104
	REFERÊNCIAS.....	108
	DOCUMENTOS LEGAIS.....	119
	DOCUMENTOS NORMATIVOS.....	121
	ANEXOS.....	123
	ANEXO I – NÍVEL DE COMPETÊNCIA DIGITAL DOS DOCENTES POR ÁREA.....	123
	ANEXO II – LIVRO “ESCREVER É SONHAR E VIVER II”.....	123
	APÊNDICES.....	124
	APÊNDICE I – CONSTRUÇÃO DOS <i>PUZZLES</i> PARA O MURAL “OS DIREITOS DAS CRIANÇAS”	124
	APÊNDICE II – MURAL “OS DIREITOS DAS CRIANÇAS”.....	125
	APÊNDICE III – QUESTIONÁRIO.....	126
	APÊNDICE IV – PAINEL “A LIBERDADE AOS OLHOS DO 1.ºC”.....	127
	APÊNDICE V – ATIVIDADES DE EXPRESSÃO MOTORA, NO ÂMBITO DO PROJETO <i>UMA VIAGEM PELO MUNDO DA LIBERDADE</i>	128
	APÊNDICE VI – INTERPRETAÇÃO DA MÚSICA “GRÂNDOLA VILA MORENA”.....	129
	APÊNDICE VII – POEMA CRIADO PELA TURMA DO 6.ºA.....	130
	APÊNDICE VIII – PUBLICAÇÃO NEWSLETTER.....	131
	APÊNDICE IX – UMA VIAGEM PELO SÉCULO XXI: AS RESTRIÇÕES À LIBERDADE NO MUNDO.....	132
	APÊNDICE X – CARTAZ EXPOSIÇÃO <i>UMA VIAGEM PELO MUNDO DA LIBERDADE</i>	133
	APÊNDICE XI – EXPOSIÇÃO <i>UMA VIAGEM PELO MUNDO DA LIBERDADE</i>	133

INTRODUÇÃO

O presente Relatório de Estágio (RE) foi redigido no âmbito da Unidade Curricular Prática de Ensino Supervisionada (PES), pertencente ao plano curricular do 2.º ano do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e Português e História e Geografia de Portugal (HGP) do 2.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), na Escola Superior de Educação (ESE) do Instituto Politécnico do Porto.

Este RE constitui-se como um requisito obrigatório para obtenção do grau de Mestre, habilitando o candidato para a docência nos dois ciclos do Ensino Básico, e nas respetivas disciplinas para as quais o segundo ciclo de estudos habilita. Para além disso, pretende-se que este documento seja um espaço privilegiado de autoanálise, tendo em consideração a relevância do olhar autocrítico do professor relativamente à prática, igualmente com o propósito de identificar e refletir em torno dos obstáculos inerentes à mesma, de forma consciente, sistemática e contínua.

O título do presente documento *À Descoberta de um Lugar: A Viagem de um Professor dos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico*, surge da vontade e, ao mesmo tempo, da incerteza vivenciadas pelo mestrando aquando do início desta *viagem*. Esta etapa tão importante no percurso formativo do professor em formação representou uma *viagem* em busca da *descoberta* de novos *lugares*, novas pessoas, novos desafios, novas aprendizagens e novos conhecimentos.

A nível estrutural, este relatório é composto por quatro capítulos. Após a introdução, o momento de partida e *descolagem* rumo a uma grande viagem, surge o primeiro capítulo, intitulado *Enquadramento Curricular e Profissional*, no qual se apresentam um conjunto de pressupostos teóricos e legais, no âmbito do mestrado frequentado pelo professor em formação, elencando também temáticas de importante reflexão para a ação docente. No segundo capítulo, *Caracterização dos Contextos Educativos*, explana-se a caracterização dos contextos educativos onde decorreu a PES, nomeadamente, o Agrupamento, as escolas e as turmas. Seguidamente, o terceiro capítulo debruça-se na reflexão sobre a *Prática de Ensino Supervisionada* e, tendo em conta as especificidades do trabalho desenvolvido ao longo da PES, encontra-se subdividido por níveis educativos, sendo que, no caso do 2.º CEB, o mesmo se encontra subdividido por áreas disciplinares, fazendo referência aos projetos dinamizados ao longo do ano e culminando com um diagnóstico generalista em torno da PES. No capítulo quatro, apresenta-se e reflete-se em torno

do *Projeto de Investigação Uma Viagem pelo Mundo da Liberdade*. Por último, apresentam-se as considerações finais, em jeito de balanço desta viagem vivenciada pelo mestrando, não descurando momentos de turbulência, reconhecendo as múltiplas conquistas e contributos para o desenvolvimento de competências e conhecimentos que se revelaram fulcrais para a construção do perfil profissional docente do século XXI, que será contínua ao longo da vida bem como para a sua prática pedagógica futura.

Encerra-se o documento com as referências utilizadas ao longo do RE, bem como os anexos e apêndices que se consideram complementares e adequados à narrativa.

1. ENQUADRAMENTO CURRICULAR E PROFISSIONAL

1.1. ENQUADRAMENTO CURRICULAR

Para a construção da identidade docente, a formação de professores assume-se como um aspeto fundamental, sendo que a mesma ocorre ao longo de toda a prática educativa, tornando-se imprescindível a formação inicial docente, bem como a formação contínua. Ao longo da profissionalização, o perfil de docente é, também, definido tendo em conta os requisitos expostos no Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto: a dimensão profissional, social e ética; a dimensão de desenvolvimento de ensino e da aprendizagem; a dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade e a dimensão profissional ao longo da vida.

Desta forma, importa dar enfoque à estrutura da formação inicial dos professores de 1.º e 2.º CEB, sendo que esta se encontra dividida em duas fases, que representam dois ciclos de estudo: a licenciatura em Educação Básica e um segundo ciclo, relativo ao mestrado profissionalizante, de acordo com a área de especialização pretendida.

No que concerne à licenciatura em Educação Básica, esta tem uma duração de três anos, seis semestres, representando um total de 180 créditos. Este ciclo de estudo permite “assegurar a formação de base na área da docência” (Decreto-Lei n.º 79/2014, 2014, p. 2819).

No que diz respeito ao segundo ciclo de estudos, e no que concerne à formação no 2.º CEB, existem atualmente dois mestrados: o Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º Ciclo do Ensino Básico e o 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. Com esta divisão foi possível “reforçar a qualificação dos estudantes e professores designadamente nas áreas da docência, das didáticas específicas e da iniciação à prática profissional” (Decreto-Lei n.º 79/2014, 2014, p. 2820).

Estes dois mestrados, com currículos específicos e distintos, têm por base uma organização que pretende ir ao encontro da construção de um perfil duplo docente. Ou seja, através da formação de professores de 1.º e 2.º CEB, os mestrandos, apesar de no futuro não exercerem simultaneamente em ambos os ciclos do ensino básico, têm a possibilidade de promover e fomentar uma articulação pedagógica não só entre disciplinas (articulação horizontal), mas também entre diferentes anos de escolaridade e, concretamente, entre ciclos de

ensino (articulação vertical). No seguimento desta perspetiva elenca-se que uma das mais-valias deste perfil duplo reside na possibilidade que a formação inicial dá aos mestrados e futuros docentes de acompanhar o desenvolvimento dos alunos a nível académico, pessoal e social.

Para além disso, o mestrado profissionalizante possui uma duração de dois anos (quatro semestres), um total de 120 créditos, desenvolvendo-se em dois diferentes contextos: a ESE (instituição de formação) e as instituições de estágio. O primeiro ano permite ao formando desenvolver-se ao nível curricular e de didáticas específicas, dos conhecimentos científicos e pedagógicos, que posteriormente se revelam essenciais para a PES que ocorre durante o segundo ano de mestrado, assumindo uma grande preponderância curricular, a que correspondem 49 créditos.

Desta forma, importa salientar a importância da PES para a obtenção do grau de mestre, sendo esta 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).

Em suma, retomando as dimensões do perfil do professor supramencionadas, estas perspetivam um papel docente que assenta na organização de um ensino que promove a individualidade, com uma capacidade relacional baseada no equilíbrio emocional, garantindo um ambiente educativo humanizado e que transpareça para o aluno mais tranquilidade e segurança. Através do desenvolvimento de estratégias pedagógicas diferenciadas, e garantindo a heterogeneidade de todos e de cada um dos seus alunos, o docente caracteriza-se como um profissional com a “função específica de ensinar, pelo que recorre ao saber próprio da profissão, apoiado na investigação e na reflexão partilhada da prática educativa e enquadrado em orientações de política educativa para cuja definição contribui ativamente” (Decreto-Lei n.º 240/2001, 2001, p. 5579). Neste âmbito, a formação inicial e ao longo da vida assumem aqui uma dimensão igualmente essencial para a construção do perfil docente, na medida em que através da reflexão, da mobilização de conhecimentos e da constante procura pela melhoria das estratégias e práticas pedagógicas, o docente consegue desenvolver em si próprio competências não só de foro profissional, mas também pessoais e sociais, sustentando-se na experiência e na investigação como recursos para a avaliação e adequação das suas práticas de ensino (Decreto-Lei n.º 240/2001, 2001).

Assim, o grau de mestre é obtido, formando um docente com capacidades, valores e competências essenciais para a sua prática educativa, não descurando a importância de construção de novos saberes, a abertura para a transformação da sua ação pedagógica e a importância do desenvolvimento pessoal.

Deste modo, importa salientar que, tal como afirmado por Nóvoa (1992, citado por Iza et al., 2014), “os momentos de balanço retrospectivo sobre os percursos pessoais e profissionais, são momentos em que cada um produz a “sua” vida, o que no caso dos professores é produzir a “sua” profissão” (p. 289).

1.2.ENQUADRAMENTO PROFISSIONAL

Com o passar do tempo, os paradigmas da educação têm sofrido várias transformações, repercutindo-se também nas alterações dos papéis do aluno e do docente no processo educativo. O século XXI assume-se como um período de transição marcado “pela aceleração do tempo e espaço, pela intensa revolução tecnológica e a construção de uma sociedade conhecida por Sociedade do conhecimento” (Silveira, 2013, p. 33). Desta forma, a educação é a base para a exploração e interpretação dos novos desafios do século XXI, sendo necessária uma transformação profunda da conceção de ensino e aprendizagem, tendo em conta que neste novo paradigma social, a transmissão de saberes e conhecimentos adquiridos deixou de ser suficiente (Silveira, 2013).

No que diz respeito à conceção da criança, a partir do século XX, esta foi alterada e significativamente sustentada através da Convenção sobre os Direitos da Criança em 1989, adotada pelas Nações Unidas. Esta convenção garantiu “à criança com capacidade de discernimento o direito de exprimir livremente a sua opinião sobre questões que lhe respeitem” (UNICEF, 2019, p. 13) e, também o direito à educação.

“As conexões entre o indivíduo e a sociedade e, concomitantemente, entre o passado e o futuro, colocam à educação e à escola múltiplos desafios” (Martins et al., 2017, p. 7) e é no contexto escolar que os alunos presenciam um ambiente favorável à aprendizagem e ao desenvolvimento de competências que possam dar resposta à transformação e imprevisibilidade marcada pela constante evolução dos tempos (Martins et al., 2017, p. 7).

Com a aprovação da Lei de Bases 46/86, de 14 de outubro, em 1986, o sistema educativo define-se como um “conjunto de meios pelo qual se caracteriza o direito à educação, que se

exprime pela garantia de uma permanente ação formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade” (Lei n.º 46/1986, 1986, p. 3067). Assim, de acordo com o Artigo 2.º, o sistema educativo visa responder às necessidades atuais, garantindo o acesso à educação e o respeito pelo princípio da liberdade do ensino e aprendizagem e procurando o desenvolvimento holístico e “harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários” (Lei n.º 46/1986, 1986, p. 3068).

No sentido de garantir uma maior preparação dos indivíduos para o mundo complexo em que se inserem, e assim dar resposta às necessidades que resultam da realidade social em constante transformação e evolução e aos desafios colocados à educação, Delors (2010) apresenta os quatro pilares da educação para o século XXI. Estes pilares traduzem-se em quatro ferramentas e aprendizagens fundamentais ao longo da vida, sendo elas: “Aprender a conhecer”, que diz respeito a um tipo de aprendizagem que tem como finalidade que cada um compreenda o meio que o rodeia, desenvolvendo assim o seu prazer pela compreensão, pelo conhecimento e pela descoberta constantes; “Aprender a fazer”, no qual o aluno mobiliza e transforma os seus conhecimentos, aplicando-os nos diversos contextos práticos do seu meio envolvente; “Aprender a viver juntos”, relacionado com a capacidade de desenvolver uma aprendizagem e desenvolvimento colaborativos, envolvendo-se e participando ativamente em atividades e eventos sociais; e, por último, “Aprender a ser”, sendo este pilar indissociável dos três mencionados anteriormente, na medida em que os integra transversalmente num só pilar e tipo de aprendizagem.

Considerando a preponderância de um ensino que fomente nos alunos uma visão alargada de contextos e conjuntos, em detrimento de conhecimentos fragmentados, “as humanidades hoje têm de ligar educação, cultura e ciência, saber e saber fazer” (Martins et al., 2017, p. 6), acreditando-se na construção de um perfil de base humanista, centrado em cada indivíduo, tendo em conta a pessoa e as aprendizagens como o núcleo do processo de ensino e aprendizagem. Esta perspetiva leva a uma compreensão da realidade atual capaz de atentar às diferenças, promovendo a inclusão e a criação de oportunidades e condições com base na adaptação e estabilidade, reconhecendo e valorizando os saberes.

Estas perspetivas encontram-se explanadas num documento mais recente, o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO)* (2017), em articulação com as

Aprendizagens Essenciais (2018). O documento visa assegurar a visão de uma escola de todos e para todos, num paradigma de escola inclusiva, orientando as aprendizagens e os saberes pela transversalidade e abrangência, organizando-se em princípios, valores e áreas de competências e preconizando o compromisso da educação, da ação dos docentes e do envolvimento das famílias para a garantia “de uma visão de futuro definida como relevante para os jovens portugueses do nosso tempo” (Martins et al., 2017, p.10).

1.2.1. A ESCOLA DO SÉCULO XXI

Atualmente, no sentido de promover uma escola inclusiva, prevê-se que o docente desenvolva um currículo que assente na mobilização e integração de conhecimentos científicos das áreas que o integram, bem como das competências necessárias ao processo de aprendizagem dos alunos (Decreto-Lei n.º 241/2001, 2001). Concomitantemente, também no Decreto-Lei n.º 55/ 2018, de 6 de junho, se pode verificar a “garantia de uma escola inclusiva, que promove a igualdade e a não discriminação, cuja diversidade, flexibilidade, inovação e personalização respondem à heterogeneidade dos alunos, eliminando obstáculos e estereótipos no acesso ao currículo e às aprendizagens” (Decreto-Lei n.º 55/2018, 2018, p. 2930).

Entende-se, neste âmbito, que o currículo e a gestão curricular estão estritamente relacionados com a resposta aos desafios à escola atual inclusiva, na medida em que, através da gestão e adequação do currículo de acordo com as necessidades e interesses manifestados pelos alunos, o professor promove uma escola de todos e para todos, movida pela flexibilidade e equidade. Neste sentido, Roldão (1999) define o currículo como o “corpo de aprendizagens socialmente reconhecidas como necessárias, sejam elas de natureza científica, pragmática, humanística, cívica, interpessoal ou outras” (p. 34), e salienta que para a sua aplicabilidade e gestão é fundamental o questionamento e reflexão constantes, por parte do docente em torno das questões: “O que se quer fazer aprender na escola? A quem? E para quê?” (p. 35). Só deste modo, através da gestão, reflexão, avaliação e transformação das práticas pedagógicas é que será possível alcançar uma verdadeira escola inclusiva.

Outro desafio à escola atual que não deve ser descurado, emerge com a modificação e evolução de ordem tecnológica. Atualmente, as crianças nascem num mundo onde o acesso à tecnologia é imediato, colocando-lhes a “informação nas pontas dos seus dedos” (Freitas, 2001, p. 12). Deste modo, a escola deve aceitar e promover o uso das tecnologias e o desenvolvimento

de competências neste âmbito, no sentido de dar resposta a um interesse, necessidade e recurso atualmente muito utilizado pelos indivíduos em diversos contextos da sua vida. Para isso, é necessário que também a escola e os docentes se adaptem, transformando as suas práticas de forma equilibrada e considerando o acesso rápido e constante à informação como uma ferramenta enriquecedora para o processo de ensino e aprendizagem. Por exemplo, se o docente permitir a utilização de dispositivos tecnológicos na sala de aula, enquanto ferramenta de trabalho, com orientações, objetivos e tarefas pedagógicas direcionadas, possivelmente conseguirá um maior nível de empenho, concentração e motivação por parte dos alunos. Por outro lado, se o docente negar radicalmente a presença de dispositivos eletrónicos na sala de aula, estará a desperdiçar uma ferramenta de trabalho poderosíssima da qual pode tirar partido de inúmeras formas através da criação de tarefas orientadas inovadoras, originais e criativas que envolvam verdadeiramente o aluno, sendo este, por si só, um fator de diferenciação e motivação para a maioria dos alunos, uma vez que faz parte e está muito presente no seu quotidiano e meio envolvente. Ainda assim, importa refletir e referir que esta presença da tecnologia no quotidiano dos alunos é uma presença maioritariamente lúdica e de entretenimento, tornando-se revelante que as crianças e jovens compreendam e mobilizem os seus conhecimentos e literacia digital em prol de uma utilização mais consciente e numa ótica de que estas são, também, ferramentas de trabalho.

Recentemente, face ao contexto da situação pandémica originada pelo Covid-19, vivida e sentida por todos os setores e áreas profissionais a nível mundial, também a educação enfrentou enormes desafios que levaram a uma reinvenção e adaptação do sistema educativo – “Com a pandemia, terminou o longo século escolar, iniciado 150 anos antes. A escola, tal como a conhecíamos, mudou. A era digital impôs-se nas nossas vidas, na economia, na cultura e na sociedade, e também na educação” (Nóvoa & Alvim, 2021, p.2).

Concomitantemente, o regime de Ensino à Distância veio salientar e acentuar as diferenças já existentes, denotando-se ainda, de forma mais explícita, algumas das dificuldades e desigualdades sociais. Assim, importa remeter para a experiência vivenciada pelo mestrando, mais concretamente para um período em que, devido ao agravamento da pandemia em Portugal, se tornou necessário que uma das aulas tivesse que ser dinamizada à distância, via *on-line*. Nesta aula, sentiu-se que a tecnologia, por si só não deu resposta ao desafio que a distância impôs, existindo várias situações de falhas na rede ou equipamentos não capazes de garantir a

participação plena de alguns alunos na respetiva aula. Desta forma, foram notórias, para o professor em formação, as dificuldades provocadas por este regime de Ensino à Distância, mais concretamente no que diz respeito às barreiras comunicacionais existentes, que o levaram também a uma reflexão face à fragilidade sentida na socialização e convivência entre a comunidade educativa. Assim, a conclusão de que o regime não presencial e o recurso às tecnologias não substituem a escola em regime de ensino presencial, pode residir na reflexão de que “em casa, estamos num lugar que é nosso; na escola, num lugar que é de muitos: e ninguém se educa sem iniciar uma viagem juntamente com os outros” (Nóvoa & Alvim, 2021, p. 6).

Com o regime de Ensino à Distância, tornou-se evidente a valorização da profissão docente no presente e no futuro da mesma e, “em muitos estudos e relatórios menciona-se, e bem, que os professores receberam um importante reconhecimento, pelas famílias e pela sociedade, devido à sua resposta à pandemia” (Nóvoa, 2021, p. 6).

No seguimento desta ideia, algumas investigações recentes perspetivam que a “reflexão a partir das situações práticas reais é a via possível para um profissional se sentir capaz de enfrentar situações sempre novas e diferentes com que se vai deparando na vida real e que o ajuda a tomar decisões cada vez mais ajustadas, porque mais consciencializadas” (Ribeiro, 2000, p. 90). Partindo deste pressuposto, torna-se fundamental que o docente construa um conhecimento direcionado para um perfil em constante renovação, que permitirá a emancipação profissional docente, baseada no desenvolvimento de uma autoimagem bem definida e consciente.

1.2.2. O PAPEL DO DOCENTE NA ESCOLA DO SÉCULO XXI

Tendo em conta os desafios da escola atual elencados, importa compreender o papel do docente face aos mesmos, adotando uma postura investigativa e reflexiva para a garantia de práticas educativas capazes de acompanhar a transformação constante retratada.

Nesta perspetiva, ser professor no século XXI assenta na capacidade de uma gestão curricular que vá ao encontro da heterogeneidade e características individuais dos alunos, adequando as suas práticas às mesmas, uma vez que “na sala de aula deparamo-nos com alunos de diferentes culturas, com diferentes ritmos de aprendizagem, interesses e necessidades que colocam ao professor o desafio de ensinar todos” (Fialho, 2016, p.18) e cada um dos seus alunos. Para isso, tal como previsto no Decreto-Lei n.º 240/ 2001, o professor deve optar por aplicar na

sua prática “estratégias pedagógicas diferenciadas, conducentes ao sucesso de cada aluno no quadro sociocultural da diversidade das sociedades e da heterogeneidade dos sujeitos, mobilizando valores, saberes, experiências e outras componentes dos contextos e percursos pessoais, culturais e sociais dos alunos” (p. 5571).

Para a construção deste perfil, considera-se que a função docente se caracteriza, atualmente, pelas dimensões científica, teórico-didática e humana-social (cultural), expectando-se no próprio professor e nas suas práticas o sentido de mudança. Este sentido de mudança requer que o docente adote uma postura investigativa e reflexiva, sendo que estes dois conceitos indissociáveis garantem a construção de um perfil facilitador do processo de ensino e aprendizagem, no qual o docente assume uma atitude marcada pela “reflexividade crítica sobre as suas práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal” (Nóvoa, 1991, citado por Forte & Flores, 2011, p. 97).

Neste sentido, importa refletir acerca do que é afinal ser reflexivo? Em que consiste o processo de reflexão? De acordo com a perspetiva apresentada por Dewey (1933, citado por Alarcão, 1996), refletir é “uma forma especializada de pensar” e “ter a capacidade de utilizar o pensamento como atribuidor de sentido” (p. 175). No fundo, ser um professor reflexivo “implica saber quem sou, as razões pelas quais faço o que faço e consciencializar-me do lugar que ocupo na sociedade” (Alarcão, 1996, p.177).

Assim, de acordo com a distinção apresentada por Schön (citado por Oliveira & Serrazina, 2002) existem três tipos de reflexão: a reflexão na ação, que ocorre no momento exato da ação e pode levar a mudanças de estratégias ou dinâmicas flexíveis e necessárias; a reflexão sobre a ação, realizada num momento posterior à ação, caracterizando-se por um exercício e pensamento retrospectivo, que visa avaliar e repensar a prática desenvolvida; e, ainda, a reflexão sobre a reflexão na ação, ou seja, reflexão para a ação, que é uma reflexão sobre toda a prática e que potenciará a adaptação consciente do docente relativamente às suas ações futuras, no sentido de promover melhorias no processo de ensino e aprendizagem.

No seguimento desta ideia, Alarcão (2001) salienta que todos os professores “têm que ter o espírito de investigação e têm que ser capazes de fazer algumas pequenas investigações, porque só isso, é que possibilita que, realmente, haja inovação e transformação” (p. 120). Só através da reflexão é que se torna possível que o docente defina problemas, permitindo-lhe

planejar estratégias e novas perspectivas, avaliando consecutivamente a implementação e resultados das mesmas.

Em suma, ser professor no século XXI é assumir múltiplos papéis, com base nas dimensões abordadas no presente capítulo, não descurando a dimensão afetiva, devendo esta ser constante em toda a sua ação e práticas educativas, considerando que “uma escola reflexiva pressupõe uma comunidade de sujeitos na qual o desenvolvimento de relações pessoais no seu sentido mais autêntico e genuíno deverá estar no centro das atitudes, dos conhecimentos e da comunicação” (Tavares, 2001, p. 31).

1.2.3. RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO

Uma das dimensões que o professor em formação considera mais determinantes e fundamentais no processo de ensino e aprendizagem e na constante transformação da escola e das práticas educativas atuais, é a dimensão afetiva, nomeadamente, as interações entre professor e alunos.

Esta dimensão revelou-se verdadeiramente fundamental na ação desenvolvida ao longo do período de estágio, tendo este decorrido num contexto com alunos provenientes de situações familiares e económicas desfavorecidas, mais concretamente numa das turmas de 6.º ano de HGP, na qual se denotou alguma carência de motivação e gosto pela escola e pela aprendizagem por parte de alguns alunos. Assim, salienta-se o papel do mestrando, que numa fase inicial optou por dar voz aos alunos, procurando escutar, compreender e sentir as suas individualidades para que, numa relação afetiva, conseguisse aproximar-se desses alunos, motivando-os e orientando-os para o gosto pela aprendizagem.

As interações na sala de aula caracterizam-se por um conjunto de ações do professor e pelos diferentes modos de atuação que o mesmo pode adotar. Quando o docente se pauta pela afetividade nas suas práticas de ensino, estas ações na sala de aula podem contribuir para um ambiente mais tranquilo, que confere aos alunos a segurança e bem-estar necessários para o aumento da sua predisposição para aprender (Mello & Rubio, 2013).

No seguimento desta ideia, é necessário refletir que o ato de ensinar e de aprender assenta nas relações e comunicação entre o professor e os alunos. No fundo, assenta na cumplicidade que se constrói com base nas interações, através do que é observado e refletido, do que é falado e do que é ouvido e compreendido. Por exemplo, no contexto vivenciado na PES, o professor em

formação observou que um dos alunos para além de não demonstrar motivação pela aprendizagem, revelava algumas dificuldades em acompanhar os conteúdos, apresentando comportamentos pouco adequados e descontextualizados. Perante esta observação, o professor procurou aproximar-se afetivamente do aluno, ouvindo-o e dando-lhe voz para que este pudesse manifestar os seus interesses, dificuldades, inquietações e desgostos.

Deste modo, foi possível perceber que o aluno, pelo facto de estar muito distante do quadro, não conseguia acompanhar bem as aprendizagens e conteúdos abordados pelo docente titular, abstraindo-se e demonstrando pouco interesse pelas aulas. Numa conversa entre o mestrando e a professora titular da turma, decidiu-se que este aluno passaria a ocupar uma posição na sala de aula que pudesse ser mais benéfica, na zona da frente da sala, garantindo um maior envolvimento do mesmo nas dinâmicas a desenvolver. Com esta mudança, verificou-se que, efetivamente, este aluno apenas necessitava de ser escutado e envolvido de forma mais ativa nas práticas educativas, revelando um maior gosto e motivação pela aprendizagem e participando com mais frequência nas aulas.

Partindo da situação descrita, pode refletir-se e afirmar-se que a relação entre o professor e os alunos, no processo de ensino e aprendizagem, depende da relação que o professor estabelece com os seus alunos, bem como o ambiente envolvente e a capacidade que o mesmo tem de dar voz aos alunos, ouvindo-os e criando ligações entre o seu conhecimento e o deles (Brait et al., 2010).

Também Cadima, Leal & Cancela (2011), referem que

relações positivas e próximas entre as crianças e os professores tendem a promover o desenvolvimento académico e social, mais especificamente, atitudes mais favoráveis relativamente à escola, capacidade de iniciativa e de cooperação e competências de literacia mais elevadas. Por outro lado, relações conflituosas ou dependentes estão associadas a atitudes mais negativas relativamente à escola, um menor envolvimento nas atividades na sala e fracos resultados académicos (p. 18).

Uma boa relação com o professor fará com que o aluno não só se identifique com o docente, mas também, com os conteúdos que o mesmo pretende ensinar. Por conseguinte, acredita-se que a atitude e a ação do professor podem transformar a visão de escola dos seus alunos, potenciando a sua motivação e gosto pela educação que, consecutivamente, influenciarão as suas aprendizagens. Tal como afirma Estanqueiro (2010), “a alma do elogio é a sinceridade. Os alunos, como todas as pessoas, têm sede de aprovação e reconhecimento” (p.25). Ainda assim, o

autor refere que há docentes que optam por criticar muito o aluno, com receio de perderem a sua autoridade, não sendo esta uma estratégia adequada, uma vez que, através do elogio sincero o professor conquista, não só um ambiente de aula mais cordial, mas também fortalece a sua influência no processo de ensino e aprendizagem.

Quando o professor direciona elogios positivos ao desempenho ou participação dos seus alunos, valorizando os seus conhecimentos e contributos para a aula, estes elogios tratam-se de *feedbacks* positivos que o aluno recebe e que o levam à criação de expectativas positivas sobre si, acreditando mais nas suas próprias competências e capacidades. Estanqueiro (2010), defende ainda que os elogios por si só podem não provocar sempre os efeitos desejados, os elogios devem, sim, ser concretos, oportunos e sinceros, contextualizados com os acontecimentos na sala de aula: “O aluno deseja sentir-se competente. Deseja também que os outros reconheçam as suas capacidades e valorizem o seu esforço” (24). Por sua vez, se o elogio não for concreto, sincero e oportuno, torna-se um elogio ineficaz que levará o aluno a não sentir o reconhecimento e crença do professor nas suas capacidades, perdendo a proximidade, confiança e segurança que se pretende que tenha no professor, daí a importância deste *feedback* ser verdadeiramente contextualizado e intencional.

Em suma, sem dúvida que um professor que se relacione de forma positiva e intencional com os seus alunos e que procure promover um ambiente de tranquilidade e segurança na sala de aula, certamente alcançará um sucesso pedagógico maior e mais proveitoso quer para as suas práticas, quer para o rendimento académico dos alunos. Para isso, é fundamental que o professor se conheça, se aceite tal como é e que acredite na constante adaptação, reflexão e transformação das suas práticas e ações educativas. “Um professor, antes de ser professor, é uma pessoa e se quer ser respeitado como docente, primeiro tem de ser dar ao respeito através” do que oferece e deixa transparecer de si, além dos conhecimentos técnicos ou científicos que possui (Pinto, 2019, p. 28). Através desta vertente humana e social, de relações positivas e de proximidade com os alunos, o docente será o motor para uma educação mais humanizada, inclusiva e atual, fazendo parte não só do desenvolvimento cognitivo dos seus alunos, mas também do seu desenvolvimento social, pessoal e emocional, tendo em vista que a “afetividade desempenha um papel fundamental na constituição e funcionamento da inteligência, determinando os interesses e necessidades individuais (Tassoni, 2019 citado por Pinto, 2019, p. 32).

2. CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS EDUCATIVOS

O presente capítulo apresenta uma descrição e caracterização dos contextos educativos, onde decorreu o período da PES.

Primeiramente, faz-se referência à caracterização do Agrupamento de Escolas, explanando algumas dimensões relacionadas com o meio local, o ambiente e a comunidade educativa, passando de seguida às especificidades inerentes a cada um dos contextos de estágio. Para além disso, e de forma indissociável, consta também neste capítulo a caracterização das turmas de cada contexto.

2.1. CARACTERIZAÇÃO DO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS

Um Agrupamento de Escolas, de acordo com Giordano (2008, mencionado por Rodrigues et al., 2017), trata-se de um conjunto de escolas que se localizam perto umas das outras, potenciando a “partilha de recursos humanos, físicos e materiais e de melhoria educacional e administrativa” (p. 12). Para além disso, prevê-se que um Agrupamento garanta “a coerência do projeto educativo e a qualidade pedagógica das escolas”, bem como proporcione “um percurso sequencial e articulado dos alunos abrangidos numa dada área geográfica”, favorecendo deste modo as transições entre níveis e ciclos de ensino (Decreto-Lei n.º 75/2008, 2008, p. 2344).

A PES decorreu em duas instituições públicas, pertencentes ao Agrupamento de Escolas localizado na cidade de Ermesinde, no concelho de Valongo. A cerca de sete quilómetros da cidade do Porto, este Agrupamento beneficia de uma localização privilegiada, sendo que se situa próximo dos principais eixos ferroviários da região. Nos últimos anos, verificou-se um crescimento gradual da população, bem como o surgimento de novas construções e infraestruturas culturais, de lazer e comerciais, que contribuiriam para uma melhor qualidade de vida dos habitantes da cidade. Por sua vez, o setor da agricultura foi perdendo, ao longo do tempo, o papel relevante que possuía, sendo progressivamente substituído pelos setores industrial, comercial, serviços e transportes, no âmbito da modernização sentida na região (PE, 2018). No que concerne ao perfil socioeconómico da população envolvente, considera-se que este se mostrava bastante heterogéneo, evidenciando-se a proveniência de vários alunos de bairros sociais da cidade, com alguns problemas de integração social e carência económica. Ainda assim, a maioria dos alunos

deste Agrupamento beneficiava de um satisfatório bem-estar material (Regulamento Interno, 2018).

De acordo com o Projeto Educativo (PE), este Agrupamento de Escolas possui uma identidade própria, sendo, por conseguinte, reconhecido como uma entidade de serviço público de qualidade. Em articulação com os encarregados de educação, e no sentido de os aproximar e integrar no processo educativo dos alunos, o Agrupamento estabeleceu o lema “Uma escola de referência na diversidade formativa, uma escola de qualidade, uma escola para o futuro” (PE, 2018, p. 4). Neste âmbito, são apresentados os seguintes princípios básicos: promover a qualidade das práticas de ensino; garantir a educação para a cidadania, ou seja, para a construção de um perfil de competências que perspetiva o aluno enquanto futuro cidadão ativo; potenciar o sucesso académico e social; promover a educação para a saúde e o ensino artístico; estabelecer um clima de segurança e de trabalho colaborativo e articulado; reconhecer o mérito académico e social; garantir o respeito pela diferença, pela personalidade e projeto de vida; fomentar a participação da comunidade envolvente; e, ainda, valorizar a identidade nacional, histórica, cultural e da língua portuguesa (PE, 2018).

De modo a dar resposta aos princípios estabelecidos, para além de se reger pelos documentos orientadores legais e oficiais, o Agrupamento regula-se igualmente pelos documentos orientadores estruturantes elaborados pelos diferentes órgãos de gestão, mais concretamente o PE, o Regulamento Interno (RI), o Plano Anual de Atividades 2021 – 2022 (PAA), o Plano de Formação 2021 – 2022, as Matrizes Curriculares, os Critérios Gerais de Avaliação, a Estratégia da Educação para a Cidadania na Escola, e ainda o Plano de Ação para o Desenvolvimento Digital da Escola (PADDE).

Enquanto “unidade organizacional, dotada de órgãos próprios de administração e gestão, constituída pela integração de estabelecimentos de educação pré-escolar e escolas de diferentes níveis e ciclos de ensino” (Decreto-Lei n.º 75/2008, p. 2344), este Agrupamento é composto por seis estabelecimentos de educação e ensino: cinco jardins de infância, cinco escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico e uma escola dos 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico (RI, 2018).

No que diz respeito aos recursos humanos do Agrupamento, este era constituído por 40 assistentes operacionais, oito assistentes técnicos, um encarregado operacional e um coordenador técnico. O corpo discente contava com cerca de 1700 alunos, sendo que aproximadamente 47% do total de alunos beneficiava de apoios subsidiados pela Ação Social

Escolar, tendo em conta os diferentes escalões A, B e C. Relativamente ao corpo docente do Agrupamento, este contava com 200 profissionais, entre eles educadores de infância, professores dos 1.º, 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico, professores das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), psicólogos e terapeutas (PE, 2018).

No que concerne à oferta educativa, o Agrupamento proporciona Atividades de Animação e Apoio à Família (Educação Pré-Escolar); AEC, tais como a Atividade Física e Desportiva, a Expressão Plástica e a Expressão Musical; e Componente de Apoio à Família (1.º Ciclo do Ensino Básico), bem como o regime de ensino articulado nos Cursos Básicos de Música e Dança (2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico). A localização geográfica das escolas do Agrupamento e a proximidade entre si favorecem a articulação e a mobilidade entre os estabelecimentos de ensino. Para além disso, a centralidade do Agrupamento torna-se um fator facilitador, permitindo a sua acessibilidade a pé ou por transportes públicos (PE, 2018).

No PE do Agrupamento, encontram-se também elencadas outras ofertas educativas relacionadas com projetos e clubes, em parceria com diversas instituições¹ e dinamizados pelos docentes, tais como: os Clubes da Música, da Proteção Civil, das Artes, de Teatro, do Ambiente e de Multimédia; o Desporto Escolar; o Jornal do Agrupamento; o Plano Nacional de Leitura/Ler +; e os projetos de Solidariedade, Saúde Escolar e Tecnológico de Educação. A dinamização destes clubes e projetos constituem uma mais-valia no processo educativo uma vez que o complementam e fomentam o desenvolvimento holístico dos alunos (PE, 2018).

2.2. CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

A Escola Básica do 1.º CEB, onde se desenvolveu o período da PES, localizava-se a poucos metros de distância da escola sede do Agrupamento, na qual decorreu, simultaneamente, a PES do 2.º Ciclo do Ensino Básico. Na referida escola estava incorporada uma turma de cada ano de escolaridade, apoiadas por sete docentes: os docentes titulares de cada turma, uma docente de

¹ Instituições parceiras: Academia de Música de Costa Cabral; Agrupamento de Centros de Saúde de Maia/Valongo (ACES); Associação para o Desenvolvimento Integrado da Cidade de Ermesinde (ADICE); Biblioteca Municipal de Valongo; Câmara Municipal de Valongo; Centro de Monitorização e Interpretação Ambiental (CMIA); Escola Secundária de Ermesinde; Escola Superior de Educação do Porto; Fundação de Serralves; Ginásio Escola de Dança; Junta de Freguesia de Ermesinde; Lipor; Pallco – Escola de Dança; Programa Operacional Capital Humano (POCH); Rede Bibliotecas Escolares.

coadjuvação, a coordenadora e uma docente que tinha como função a organização da biblioteca escolar.

Esta escola organizava-se em três edifícios, cuja estrutura se pode caracterizar como pouco modernizada, tendo em conta a antiguidade das instalações (necessitavam de pintura e careciam, no geral, pelos sinais de desgaste que apresentavam, de algumas obras de requalificação e conservação). Não obstante a estas carências, as instalações beneficiavam de grande amplitude. O edifício anexo, destinado ao Jardim de Infância, continha três salas de atividades. O edifício principal dividia-se em dois pavilhões, com dois pisos cada um, no qual estavam integradas as salas de aula das turmas do 1.º CEB. No primeiro pavilhão, no 1.º andar, encontravam-se as salas do 1.º e 2.º anos de escolaridade e a biblioteca. Sobre este equipamento importa referir que esta oferecia um espaço de leitura individual ou em grupo (composto por um tapete, *puffs* e um quadro de projeção, destinado à visualização de filmes, sendo este um espaço privilegiado para a realização de atividades), três mesas redondas e cadeiras, computadores para uso individual, sendo que os livros estavam devidamente organizados por estantes. O espaço do rés-do-chão deste edifício era destinado à sala do futuro e a uma sala do Pré-Escolar (esta sala foi disponibilizada como complementar ao edifício do Jardim de Infância, tendo em conta que o número de crianças inscritas neste nível educativo foi superior ao habitual). Para além disso, na área exterior contígua ao pavilhão, existia ainda uma casa de banho, a sala dos professores e uma sala de arrumos. No segundo pavilhão deste edifício encontravam-se, no 1.º andar, as salas de aula destinadas aos 3.º e 4.º anos de escolaridade e, no piso inferior, duas salas de aula e uma sala de arrumos. À semelhança do pavilhão anteriormente descrito, também este dispunha de uma casa de banho exterior. Relativamente ao terceiro edifício mencionado, este albergava a cantina/refeitório, destinado aos alunos e a todo o corpo docente e não docente.

No que concerne à sala do futuro anteriormente referida, esta destacava-se e distinguia-se das restantes salas de aula pelas suas características, mobiliário e recursos inovadores. De acordo com o Regulamento da Sala do Futuro, esta sala, apetrechada com equipamento tecnológico, era adequada à realização de práticas pedagógicas que fizessem uso de *tablets*, do painel interativo, impressão 3D e robótica. No sentido de garantir o bom funcionamento deste espaço, a utilização da sala do futuro requeria uma requisição prévia, por parte dos docentes. Ainda assim, e apesar de ser considerado um espaço enriquecedor na mobilização de novas e potencializadoras estratégias de ensino e aprendizagem, os docentes raramente o requisitavam

para as suas práticas, visto que, na sua opinião, a utilização era motivo de grande agitação e desconcentração dos alunos. Além disso, há igualmente a referir que a falta de competências digitais necessárias para poderem operar instrumentalmente com as tecnologias disponíveis na referida sala dificultava a operacionalização da mesma pelos agentes educativos.

O PADDE da Escola apresenta dados recentes que permitem determinar com mais rigor o nível de literacia digital dos docentes do Agrupamento, e por área, demonstrando que ainda subsistem bastantes lacunas a este nível (anexo I).

O cenário deste, e de outros agrupamentos escolares no panorama nacional, demonstram a importância de capacitar os professores para a inovação das suas práticas com recurso às Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), pois é comumente comprovado por vários estudos que a tecnologia estimula a articulação de saberes que promovem aprendizagens mais significativas e contextualizadas.

Prosseguindo com a descrição do espaço, e com foco na área exterior, a escola beneficiava de um espaço livre de grandes dimensões, garantindo “a possibilidade de brincar ao ar livre, de forma autónoma e espontânea, permitindo desenvolver competências motoras, sociais, cognitivas e emocionais, que se revelam fundamentais para a vida adulta” (Bento, 2015, p. 130). Este espaço encontrava-se circundado e protegido por um muro com gradeamento de altura considerável, de forma a impossibilitar a passagem do mesmo pelas crianças e, por consequência, a garantir a máxima segurança. De referir que os acessos à escola pelos portões eram controlados pelas assistentes operacionais, sendo que os mesmos se encontravam trancados.

Ainda sobre a área exterior, maioritariamente descoberta, de grandes dimensões, os alunos podiam usufruir de um grande e suficiente espaço destinado, essencialmente, aos momentos de recreio e brincadeira livre. Para além disso, os alunos usufruíam de um campo de futebol, cujo solo era em cimento, um jardim e uma pequena horta, aberta à comunidade escolar, em momentos letivos e/ou não letivos. A realização de atividades na horta escolar permite o desenvolvimento de competências *hands-on*, interligadas com a exploração do espaço, tendo em conta que ao oferecer um carácter mais prático e concreto aos diversos conteúdos, que muitas vezes na visão dos alunos são mais abstratos, permite uma melhor apropriação e compreensão dos mesmos (Desmond et al., 2004). Para além disso, podendo estas hortas ser caracterizadas como autênticos laboratórios ao ar livre, a abordagem que é realizada nas mesmas é vista como

uma componente importantíssima na educação dos alunos, na medida em que desenvolvem “habilidades de aprendizagem ao longo da vida, tais como resolução de problemas e pensamento crítico” (Graham et al., 2002, p. 150). O Referencial de Educação Ambiental para a Sustentabilidade (2018), neste tipo de atividades, é também bastante privilegiado, tendo em conta que o mesmo defende que a escola “não se pode limitar a ser um mero espaço de transmissão de saberes académicos, de forma fragmentada e descontextualizada, tornando-se imperioso que se preocupe com a formação dos jovens enquanto cidadãos de pleno direito” (Câmara et al., 2018, p. 5).

Na zona do edifício das salas de Educação Pré-Escolar podia-se encontrar ainda um pequeno parque infantil (composto por um escorrega e alguns pequenos baloiços), para uso exclusivo das crianças desse nível educativo. No pavimento em cimento denotavam-se ainda algumas demarcações de jogos tradicionais, entre eles o jogo da macaca. No que toca à organização da ocupação da área exterior, esta tinha em consideração as regras estabelecidas face à situação epidemiológica da COVID-19, tendo em consideração que os alunos dos 1.º e 2.º anos ocupavam o espaço frontal à direita do seu pavilhão e as turmas dos 3.º e 4.º anos usufruíam do espaço frontal à esquerda do seu pavilhão, incluindo o campo de futebol.

A nível de higiene e segurança consideram-se, portanto, bastante positivas as condições oferecidas, preocupações e características da escola. Não obstante, a nível de acessibilidade denotam-se fragilidades do ponto de vista da disponibilização de rampas de acesso, ou alternativas que facilitassem o acesso de pessoas com mobilidade reduzida às salas dos pisos superiores dos pavilhões.

Salienta-se que o processo de observação não se limitou ao contexto de sala de aula, mas também aos períodos de intervalo, pautados pelas interações sociais dos alunos entre si e também com as assistentes operacionais. Neste contexto, denotou-se o papel fundamental das mesmas, não só em momentos de gestão de conflitos entre os alunos, bem como na criação de ambientes educativos facilitadores da aprendizagem e da aquisição de valores cívicos por parte estudantes enquanto futuros cidadãos ativos. Na resolução de dificuldades e conflitos, as assistentes operacionais desempenharam um importante papel mediador e pacificador (ao nível da sensibilização dos alunos para a reflexão sobre os seus comportamentos, bem como ao nível da implementação de estratégias de resolução), ao mesmo tempo que demonstraram uma

atitude colaborante com os diversos intervenientes da comunidade escolar e também com a família/encarregados de educação dos alunos.

O ambiente escolar, de um modo geral, era bastante acolhedor e, desde o primeiro dia, que o docente em formação se sentiu integrado e apoiado por todos os membros do corpo docente e não docente da instituição, contribuindo para que esta se tornasse numa experiência positiva e enriquecedora para o processo de formação profissional.

2.2.1. A TURMA DO 1.º ANO DE ESCOLARIDADE

A turma do 1.º ano de escolaridade era composta por 24 alunos, dos quais 16 eram do sexo feminino e oito do sexo masculino, com idades compreendidas entre os cinco e os seis anos. Esta turma não integrava nenhum aluno com Necessidades Adicionais de Suporte (NAS). Salvaguarda-se que um dos alunos apresentava um problema de tónus muscular que se encontrava em processo de avaliação.

Os alunos desta turma eram oriundos de diversas escolas do Agrupamento ou instituições particulares de Ermesinde, existindo uma taxa bastante residual de alunos provenientes de instituições privadas.

Esta turma destacava-se pelo bom comportamento, interesse e motivação demonstrados para a aprendizagem, bem como pela participação ativa e espontânea, através da partilha constante de emoções, pensamentos e conhecimentos prévios acerca dos diversos assuntos abordados em contexto de aula. Ainda que se possa pautar pela heterogeneidade assente nas características individuais e específicas de cada aluno, esta turma, quanto aos ritmos de aprendizagem, mostrava bastante homogeneidade, embora excecionalmente alguns alunos necessitassem de um período mais alargado para concluir ou executar determinadas tarefas propostas.

O contexto socioeconómico da turma era favorável, uma vez que não se constatou a existência de agregados familiares com dificuldades económicas acentuadas. Na sua maioria, os encarregados de educação dos alunos, no que concerne às habilitações literárias, tinham concluído o Ensino Secundário e o Ensino Superior. Nesta turma, e relativamente ao progenitor que exercia funções de encarregado de educação, 13 alunos eram acompanhados pela mãe, 10 alunos pelo pai e um aluno tinha a avó como encarregada de educação.

No que concerne à organização da sala de aula, as mesas estavam dispostas em três fileiras, num modelo tradicional, nas quais os alunos se sentavam em pares. Esta configuração, ao longo do ano, foi sendo revista, mas apenas no respeitante à posição dos alunos, sendo que quaisquer mudanças eram determinadas pelo professor titular e avaliadas de acordo com os comportamentos que os alunos fossem evidenciando durante as aulas. Na opinião do mestrando em formação, esta disposição levantava alguns constrangimentos aos alunos que ocupavam os lugares mais distantes do quadro, refletindo-se, conseqüentemente, num certo distanciamento face ao posicionamento do docente titular na sala de aula. De acordo com Teixeira & Reis (2012), o ambiente educativo deve ser pensado e perspetivado como “um ambiente de conforto e bem-estar, [potenciando uma] interação onde seja agradável trabalhar” (p. 1) e, nesse sentido, uma diferente disposição das mesas poderia ter sido mais profícua para a turma, como por exemplo, o formato em U. Esta disposição permitiria dispor, no centro e nas extremidades mais próximas da zona do quadro, os alunos com ritmos de aprendizagem mais lentos, tendo em vista um acompanhamento mais sistemático e assíduo.

Quanto aos materiais, a sala de aula dispunha de dois quadros: um quadro branco para registos com canetas ou marcadores próprios e um quadro interativo; alguns quadros de cortiça (onde frequentemente eram expostos os trabalhos produzidos pelos alunos, os cartazes com conteúdos abordados nas aulas e ainda onde se encontravam afixadas as regras de convivência da turma); duas estantes e um armário, com a finalidade de armazenar não só materiais como também arquivos dos trabalhos produzidos pelos alunos; um computador portátil com acesso à internet; e, ainda, uma impressora para uso exclusivo do professor titular de turma. Para além disso, importa referir que esta sala beneficiava de três grandes janelas, que se situavam numa das paredes, proporcionando ao ambiente educativo bastante luz natural. Também a preocupação pela sensibilização dos alunos face à temática da sustentabilidade ambiental era notória na própria organização da sala de aula, tendo em conta que num dos cantos da mesma se verificava a existência de três pequenos ecopontos, um amarelo, um azul e um destinado ao lixo comum, que permitia a introdução e a prática de hábitos sustentáveis na rotina dos alunos.

As interações entre o docente e os alunos sustentava-se no respeito mútuo e na gestão democrática e reflexiva de conflitos, geralmente solucionados através de momentos de diálogo aberto, nos quais era conferido espaço e tempo para que os alunos pudessem manifestar as suas vontades, interesses e opiniões. Embora o professor titular de turma não recorresse a nenhum

elemento estruturado de avaliação de comportamento, utilizava, nas suas práticas, algumas estratégias, entre as quais se destacavam códigos gestuais e os diálogos de apelo à reflexão e consciencialização, devidamente ajustados à faixa etária da turma em questão, com o objetivo de promover comportamentos adequados a um ambiente educativo facilitador das aprendizagens individuais e coletivas. No que diz respeito ao professor titular de turma, pode salientar-se ainda a sua preocupação em proporcionar momentos de partilha de experiências entre os alunos, dando-lhes voz e valorizando os seus conhecimentos e conceções prévias. Para além disso, o docente contava ainda com a coadjuvação de uma professora que apoiava e supervisionava os momentos de aprendizagem desenvolvidos, durante 10h semanais, distribuídas conforme a decisão e a necessidade do professor titular. Esta docente de coadjuvação tinha como função: auxiliar os alunos na conclusão de tarefas e, principalmente, os que apresentavam maiores dificuldades e ritmos diferentes de aprendizagem, apoiar o professor titular na correção das tarefas propostas aos alunos, mas também, auxiliar o professor na gestão de conflitos. Em conversa com o docente titular, o mestrando percebeu que esta primeira experiência, implementada no contexto em que o mesmo estava inserido, era profícua para o professor titular e para o grupo, pois este considerava que numa turma de 1.º ano, composta por um número de alunos considerável, como era o caso, este acompanhamento revelava-se essencial, de forma a cumprir com os objetivos que tinha estabelecido e a cumprir com o extenso currículo que lhe era incumbido.

No que diz respeito à relação entre pares, esta turma surpreendeu positivamente a díade em formação, pelo facto de se notar uma grande maturidade e um respeito assinalável pelas regras de sala de aula. As primeiras semanas do ano letivo dedicadas às regras de conduta na sala de aula (período em que a díade não acompanhava a turma) vieram a revelar excelentes resultados ao longo do ano letivo. Como nos foi explicado pelo professor titular da turma, este tempo letivo inicial foi dedicado à sensibilização dos alunos para a importância de terem uma boa postura em sala de aula, escutarem com atenção as instruções do professor, a participação ordenada, o respeito entre pares, entre outras.

Durante a PES, foi possível ao mestrando em formação detetar as áreas em que os alunos se sentiam mais identificados e, indubitavelmente, que o Português e, principalmente, a Expressão Motora e Expressão Musical se destacavam como as preferenciais. Em conversa com a díade, o docente em formação concluiu que o interesse pela área do Português se verificava não

só por esta ser a área mais trabalhada pelo docente titular, como também por representar, nesta faixa etária, uma das suas maiores aspirações, comprovando-o a ânsia e vontade, demonstrada por toda a turma, em aprender a escrever e ler. Para além disso, denotava-se que a rotina semanal dos alunos do 1.º C requisitarem um livro para leitura em casa (e com o auxílio da família), fez incrementar o apreço pela leitura e por ouvir histórias. O gosto pelas expressões, mas principalmente, pela Expressão Musical, no entendimento do mestrando, advém também daquilo que eram as práticas do professor titular. Tendo em conta que o mesmo tinha formação em Educação Musical, procurava, muitas vezes, a interligação da música com os conteúdos programáticos. Plataformas como a Escola Virtual davam suporte a estas aulas, todavia, na visão do mestrando, em alguns casos, teria sido mais adequada a diversificação das fontes. Contudo, este reduzido escrutínio de fontes em nada reduzia o interesse pela aprendizagem musical.

Relativamente às dificuldades apresentadas pela turma, as mesmas evidenciavam-se na área da Matemática, no entanto, e à semelhança de todas áreas, o aproveitamento continuava a ser manifestamente positivo.

No tocante à organização do tempo e conseqüente rotina diária, esta iniciava maioritariamente às 9:00h da manhã. Por volta das 10:30h, a turma procedia a uma pausa para o lanche da manhã, depois do qual acediam ao espaço exterior, onde experienciavam momentos de exploração livre e brincadeira. Os alunos regressavam após o toque de entrada, por volta das 11:00h, permanecendo na sala até a hora de almoço, às 12:30h. O intervalo de almoço tinha a duração de 1:30h, sendo que nem sempre todos os alunos almoçavam na cantina da instituição. O tempo letivo era retomado das 14:00h às 15:30h, sofrendo novamente uma pausa para o lanche da tarde e respetiva exploração do espaço exterior. Posteriormente a esse período de pausa e consoante o dia da semana, os alunos ou continuavam o tempo letivo até às 17:30h, ou então, permaneciam alguns alunos nas AEC, nos dias em que o tempo letivo fosse mais curto. De salientar, que os alunos dispunham de uma hora semanal de Educação Moral e Religiosa, de caráter facultativo.

A cooperação e colaboração do professor estagiário no contexto educativo descrito no presente subcapítulo constituiu uma experiência extremamente enriquecedora para o processo de formação, na medida em que potenciou uma maior compreensão e a vivência das dinâmicas escolares inerentes a este nível educativo; a revisão de conceitos, conteúdos, estratégias e

práticas pedagógicas; e ainda, a articulação e reflexão sistemática da prática na teoria e da teoria na prática, mobilizando os conhecimentos adquiridos e aprofundados.

2.3. CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA DO 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

A escola do 2.º CEB era a sede do Agrupamento de Escolas, incluía turmas desde o 5.º até ao 9.º ano de escolaridade e situava-se a cerca de 10 metros de distância da escola do 1.º CEB, o que simplificou a dinâmica da PES ao longo de todo o período de estágio.

Esta instituição, para além dos níveis de ensino regular, oferecia também a possibilidade de os estudantes optarem por um regime de ensino articulado com a Música e a Dança, o que se tornava mais motivador e cativante para os alunos com interesses nestas áreas.

No que diz respeito aos espaços físicos da escola, esta contava com espaços diversificados, organizando-se em quatro grandes pavilhões: dois pavilhões compostos por salas de aula, um pavilhão equipado e destinado às aulas ou atividades de Educação Física e ainda um pavilhão polivalente, no qual se encontrava a cantina, a biblioteca, os serviços administrativos e a reprografia, uma sala de professores e uma sala da direção – estes pavilhões interligavam-se entre si através de uma cobertura comum. Dando enfoque à biblioteca escolar, esta revelava-se como um espaço harmonioso, constituída por catálogos de obras de Literatura para a Infância e Juventude, oferecendo um espaço de leitura autónoma, ou em grupo, acompanhado de um pequeno ecrã para a visualização de filmes. Ademais, possuía uma grande oferta de computadores fixos e mesas com cadeiras, proporcionando um local de estudo passível de ser usufruído pelos seus visitantes.

A escola dispunha de trinta e sete salas de aula, dois laboratórios, três salas destinadas a aulas de TIC, oito salas especificamente equipadas para aulas de Educação Musical, Educação Visual e Educação Tecnológica, uma biblioteca, uma cantina, um auditório, um ginásio, duas salas de atendimento e reunião com Encarregados de Educação, um gabinete de psicologia, dois espaços de serviço de reprografia/ papelaria e uma sala de Unidade de Ensino Estruturado, destinada essencialmente a alunos com NAS (PE, 2018). As salas de aula dispunham de equipamentos que proporcionavam condições cómodas e acolhedoras. Quanto a equipamentos e materiais, todas as salas dispunham de um computador com ligação à internet, quadro e

projektor, o que beneficiava e facilitava a promoção de práticas educativas diferenciadas. À semelhança da instituição do 1.º CEB, também nesta escola existia uma Sala do Futuro, situada num dos pavilhões. Tal como sucedia no contexto escolar do 1.º CEB, e pelas mesmas justificativas, a sala não era requisitada com muita frequência, limitando a utilização e impacto das TIC.

Relativamente ao espaço exterior e respetivas potencialidades, este caracterizava-se pelas suas grandes dimensões e pela forte presença de espaços verdes, aos quais as crianças recorriam frequentemente, potenciando o contacto frequente entre as mesmas e o meio ambiente. Além disso, encontrava-se ainda à disposição dos alunos um campo de futebol, bancos e mesas. No âmbito do espaço exterior, importa ainda mencionar o facto de se ter denotado algumas debilidades relativamente às condições de acessibilidade, uma vez que para se transitar de um pavilhão para o outro a única opção de acesso eram as escadas, o que se considera limitador. Ainda assim, a nível de segurança, esta escola tinha uma boa organização, uma vez que, para efeitos de entrada e saída, os alunos tinham necessariamente de registar o cartão de estudante; a nível de higiene, constatava-se a desinfeção recorrente das próprias mãos, dos espaços, materiais e superfícies.

Esta instituição de ensino desenvolveu, ao longo do ano letivo, diferentes projetos e iniciativas que integravam diversas áreas. Por conseguinte, o PAA tinha como principais objetivos: “melhorar o sucesso académico, melhorar o sucesso social, melhorar a prestação do serviço educativo, potenciar a liderança pró-ativa e aperfeiçoar as práticas de autoavaliação” (PAA, 2022, p. 4).

Sendo assim, importa destacar algumas atividades, das quais o mestrando em formação pôde presenciar e participar, em alguns casos:

- Concurso de Leitura – na aula de Português foi nomeado um aluno por turma para participar no concurso, sendo que o aluno selecionado deveria preparar a leitura de um texto da sua preferência e, no dia do concurso, lê-lo perante um júri. A avaliação da leitura era feita com o auxílio de uma grelha de observação e todos os participantes receberam um diploma de participação, com os três classificados a receberem um prémio simbólico. Importa destacar que a díade em formação esteve presente no momento do treino de leitura do aluno do 6.ºA e, em conjunto

com a professora cooperante, forneceram algumas orientações, no sentido de melhorar a interpretação, entoação, postura e projeção de voz dos candidatos;

- Comemoração do Dia Mundial da Língua Portuguesa – a comemoração do Dia Mundial da Língua Portuguesa realizou-se na semana de dois a seis de maio e, em conjunto com a professora cooperante, foi decidido que a díade em formação ficasse responsável de assinalar a comemoração, através de uma aula de debate sobre as razões para comemoração do “Dia Mundial da Língua Portuguesa”, sendo trabalhados diferentes textos de autores de diferentes países de língua oficial portuguesa;
- Memórias do Tempo – esta atividade foi realizada pelos alunos de HGP e culminou com uma fantástica exposição de trabalhos escritos, tridimensionais e/ou vídeos relacionados com os conteúdos programáticos da disciplina.

Além destas atividades e de outras que foram realizadas ao longo do ano letivo, é de realçar a permanente articulação entre os grupos disciplinares de Português e HGP que, ao longo do ano letivo, desenvolveram projetos e iniciativas, como por exemplo, a realização de uma entrevista a uma personagem histórica (relacionada com o conteúdo abordado na disciplina de HGP).

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

A turma do 6.º ano de escolaridade de HGP era composta por 20 alunos, sendo nove do sexo feminino e 11 do sexo masculino. A faixa etária desta turma estava compreendida entre os 10 e os 14 anos de idade, tendo em conta que um dos alunos teve duas retenções.

De entre os alunos desta turma, sete usufruíam de Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão, abrangidas pelo artigo 8.º do Decreto-Lei nº 54/2018. Segundo o Decreto-Lei mencionado, estas abrangem um conjunto de medidas universais, que “são mobilizadas para todos os alunos, incluindo os que necessitam de medidas seletivas ou adicionais, tendo em vista, designadamente, a promoção do desenvolvimento pessoal, interpessoal e de intervenção social” (Decreto-Lei nº 54/2018, 2018, p. 2921). Assim sendo, destes sete alunos, cinco beneficiavam, apenas, de medidas como a diferenciação pedagógica, as acomodações curriculares, o

enriquecimento curricular, a promoção do comportamento pró-social e a intervenção com foco acadêmico ou comportamental em pequenos grupos; os restantes dois alunos, para além de usufruírem de medidas universais, também beneficiavam de medidas seletivas e adicionais, sendo abrangidos pela Educação Especial, através de um Relatório Técnico Pedagógico (RTP).

Destes cinco alunos, destaca-se um discente diagnosticado com uma Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção; um outro aluno que apresentava um ligeiro atraso no desenvolvimento da linguagem, dificuldades na estruturação frásica e perturbação na articulação verbal e, ainda, um terceiro aluno proveniente do Brasil, que ingressou na turma em meados de outubro, manifestando algumas dificuldades de adaptação causadas pelas divergências entre os currículos dos dois países.

Dos dois discentes que possuíam RTP, importa destacar o primeiro que beneficiava de medidas seletivas ao abrigo do artigo 9.º, nomeadamente, adaptações curriculares não significativas, apoio psicopedagógico e antecipação e reforço das aprendizagens. Este aluno revelava falta de autonomia face às tarefas propostas, um ritmo muito lento na execução das mesmas e bastante dificuldade em permanecer concentrado durante o tempo necessário para a realização de atividades.

O segundo aluno era portador de uma Perturbação do Espectro do Autismo (PEA) e cumpria o horário escolar normal da turma, sendo acompanhado diretamente pela docente de educação especial e por uma auxiliar de ação educativa. No entanto, nos dias em que o mestrando acompanhava a turma, este aluno era, normalmente, acompanhado pela auxiliar e/ou por um colega de turma. Não raras vezes, este permanecia numa outra sala, com a auxiliar de ação educativa ou a docente de educação especial. O aluno usufruía de sessões bissemanais de terapia da fala e fisioterapia (individualmente e em contexto de aula). É também importante referir que este aluno, de forma a colmatar as acentuadas dificuldades que apresentava, beneficiava de Medidas Universais (artigo 8.º) apresentadas no Decreto-Lei acima mencionado (diferenciação pedagógica e acomodações curriculares), Medidas Seletivas ao abrigo do artigo 9.º, destacando-se o apoio psicopedagógico e, ainda, Medidas Adicionais abrangidas pelo artigo 10.º, tais como, o desenvolvimento de metodologias de ensino estruturado e o desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social. Para além disto, a avaliação interna e externa deste aluno sofreu adaptações.

No tocante às interações aluno-aluno, o grupo caracterizava-se por uma enorme entreajuda, onde se destaca a interação, inclusão e compreensão de momentos protagonizados pelo aluno diagnosticado com PEA, em diferentes momentos das aulas. A turma do 6.º F apresentava alguma heterogeneidade no que toca aos níveis de aprendizagem, bem como alguma falta de autonomia. Ao nível comportamental, foi, sem dúvida, uma turma desafiante para o mestrando em formação, que teve de lidar com alguns episódios de indisciplina e distração em sala de aula. Neste aspeto, importa considerar os ambientes familiares problemáticos de que estes discentes eram provenientes. Em conversa com as professoras cooperantes, o par pedagógico percebeu que este fator afetava, indiscutivelmente, o rendimento escolar dos alunos.

Este panorama comportamental de vários alunos da turma suscitou, no professor em formação, a necessidade de estabelecer vários diálogos reflexivos sobre a postura de sala de aula, a importância de um bom aproveitamento escolar, sempre sob o enquadramento de uma educação para a cidadania.

Num diálogo inicial e de apresentação com a turma, o mestrando percebeu que a disciplina de História e Geografia de Portugal era uma das favoritas. Contudo, atribuíam-lhe como principal função o conhecimento dos seus antepassados, não estabelecendo uma ligação entre o presente e o passado, fulcral para que os alunos consigam compreender o passado, problematizar o presente e, também, perspetivar o futuro. Nas aulas de História e Geografia de Portugal, a turma do 6.º F revelava várias dificuldades na compreensão leitora, o que se repercutia numa maior dificuldade na interpretação de fontes históricas, mas também, na capacidade de escrita coerente e coesa.

No que concerne às interações professor-aluno, era notória, por parte da docente titular, a intenção em valorizar as interações e vivências dos discentes, tentando estabelecer ligações entre o presente dos alunos com os conteúdos e temáticas abordadas. Para além disso, prevalecia o recurso ao manual escolar, sempre gerido com bastante flexibilidade, através da utilização de diversificadas ferramentas tecnológicas, tais como, o *Kahoot*, o *Quizizz*, a *Escola Virtual* e o *Mentimeter*.

No que diz respeito ao espaço educativo, a turma em questão tinha aulas sempre na mesma sala de aula. O espaço físico da mesma era amplo, sendo organizado de forma tradicional, com as carteiras em fila direcionadas para o quadro e os discentes distribuídos, maioritariamente, aos pares. Duas das paredes da sala eram constituídas, maioritariamente, por janelas, tendo

estores exteriores que se encontravam corridos até cerca de metade, para possibilitar uma melhor visão dos alunos para o quadro, visto que, muitas vezes, a luz solar limitava a visão dos mesmos. As outras paredes tinham quadros de cortiça para afixação de trabalhos, no entanto, no que toca a esta disciplina, eles raramente eram usados. Em relação aos materiais, a sala de aula possuía um projetor, um computador fixo com acesso à internet e um quadro branco. Por fim, importa ressaltar que a planta da sala e disposição dos discentes foi sendo revista ao longo do ano letivo, consoante a necessidade dos mesmos e tendo em conta as indicações partilhadas em reuniões de Conselho de Turma.

Em suma, para o mestrando em formação, acompanhar esta turma revelou-se um desafio constante, tendo em conta que, neste contexto, encontrou um grupo proveniente de contextos familiares problemáticos, e necessitado de motivação e estímulos diferentes que potenciassessem a aprendizagem, perfil esse que obrigou o mestrando a uma permanente superação.

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

A turma de Português, do 6.º ano de escolaridade, com idades compreendidas entre os 10 e os 11 anos, era composta por 20 alunos, sendo 14 do sexo feminino e seis do sexo masculino. Nesta turma não estava integrado qualquer aluno com medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão e sete alunos frequentavam o regime articulado com o curso básico de Música. A par destes sete alunos, os restantes também frequentavam atividades extracurriculares, tais como, a dança, o futebol e a natação.

No âmbito sociocultural, estes alunos viviam com um razoável nível económico, sendo que os seus pais e encarregados de educação eram, na sua maioria, licenciados ou, então, tinham completado o 12.º ano.

Através das observações realizadas nas aulas de Português, foi percecionado tratar-se de uma turma com níveis de assiduidade e pontualidade satisfatórios e, ao invés da turma anteriormente mencionada, apresentava um nível comportamental muito positivo, pecando, por vezes, pela falta de proatividade. Todavia, nesta turma, o professor em formação encontrou alguns alunos com uma participação ativa, que evidenciavam interesse e competitividade, manifestando uma contínua preocupação com o resultado final (nota final dos instrumentos de

avaliação). Importa realçar que alguns alunos necessitavam de melhorar o seu espírito crítico e reflexivo.

Dando enfoque às interações professor-aluno, ao longo de todo o ano letivo, foi possível perceber que estas tinham sempre como grande pilar, o diálogo, quer na gestão de conflitos quer ao longo da lecionação dos diferentes conteúdos. A docente cooperante valorizava o domínio da oralidade e estimulava o pensamento e espírito críticos dos alunos. Para além disso, nas suas práticas, não fazia um uso exaustivo do manual, recorrendo, em contrapartida, a recursos educativos digitais, tais como vídeos didáticos da Escola Virtual. Relativamente ao estudo das obras de leitura obrigatória, os alunos tinham a possibilidade de contactar com os livros na íntegra; para o efeito, a docente cooperante requisitava-os e explorava-os em contexto de aula, não limitando os alunos a apenas excertos do manual.

Na dinâmica da aula, quer os alunos quer a professora cooperante privilegiavam o cumprimento da escrita do sumário, como instrumento essencial para a sistematização e acompanhamento dos conteúdos abordados a cada aula.

De forma geral, os alunos desta turma mostravam empatia pela disciplina de Português. No entanto, apesar do aproveitamento escolar dos mesmos ser positivo (destaque para os bons resultados que apresentavam no domínio da oralidade), as competências da escrita e da compreensão escrita necessitavam de um maior investimento. Assim, de forma a suprir as dificuldades apresentadas, o par pedagógico confrontou-se com dois planos de melhoria que foram implementados ao longo do ano letivo em todas as turmas do 2.º Ciclo do Ensino Básico, na disciplina de Português: *Estou Atento e Roteiro de Escrita*.

No plano de melhoria *Estou Atento*, uma vez por semana, um discente no início da aula, tinha a incumbência, como trabalho de casa, de registar duas frases no caderno diário, com o seguinte requisito: uma dessas frases deveria ser verdadeira e a outra falsa. Essas frases, sempre relacionadas com algum conteúdo ou aprendizagem, eram apresentadas pelo aluno e os colegas, caso soubessem a resposta, e obrigatoriamente através de dedo no ar, eram selecionados para identificar a veracidade das frases, corrigindo aquela que considerassem falsa. O *Estou Atento* visava desenvolver e melhorar a concentração dos alunos e, ao longo do ano, foi monitorizado pela docente titular e/ou pelos professores em formação. Nesta monitorização, os docentes efetuavam um registo dos alunos cumpridores da tarefa numa grelha concebida para o efeito.

No que toca ao plano de melhoria *Roteiro de Escrita*, este consistia na escrita de um texto de tema livre, por parte de cada aluno. Uma vez por semana, o aluno selecionado partilhava o seu texto, em *Word*, enquanto este era projetado para toda a turma, lendo-o em voz alta para que, posteriormente, todos atribuíssem uma nota artística ao colega (de 1 a 5, decidido em unanimidade). Depois de atribuída a nota artística, a docente titular corrigia o texto, no quadro, em conjunto com a turma e atribuía a sua nota técnica. De salientar que este projeto, na opinião do mestrando, foi desenvolvendo a capacidade de escrita criativa dos alunos, além de que “treinava” a projeção de voz e a correta postura dos discentes na leitura dos seus textos. Para além disso, permitia aos alunos desenvolverem o seu olhar crítico, reflexivo, permitindo-lhes participar no processo de avaliação.

Em relação ao espaço educativo, ao longo do ano letivo, embora os alunos da turma do 6.ºA não tivessem aulas sempre na mesma sala, em todas elas a disposição e organização eram bastante similares. Na parte da frente da sala, encontrava-se a secretária da sala, o quadro branco ou em giz, um computador fixo com acesso à internet e o projetor anexado à parede superior. Os alunos encontravam-se dispostos em fileiras, sendo grande parte das mesas ocupadas aos pares. A parede lateral mais próxima do computador possuía algumas janelas e estores cuja posição era escolhida conforme o momento do dia e tendo em conta as condições de iluminação natural. No fundo da sala encontravam-se alguns armários e nas paredes ao redor da sala existiam quadros de afixação de posters. Ambos raramente eram usados.

Em suma, ao atentarmos nas características das duas turmas de 6.º ano com que o mestrando contactou, percebemos que estas se mostraram bastante singulares e díspares, o que, sem dúvida, promoveu uma experiência desafiante, enriquecedora e muito motivadora para o mesmo, ao longo de toda a Prática Educativa Supervisionada. Estas realidades antagónicas permitiram ao mestrando munir-se de uma diversificada bagagem de estratégias e ferramentas, a repiscar futuramente para os diferentes contextos que virá a encontrar.

3. PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

A PES desenvolveu-se num Agrupamento de Escolas em Ermesinde, ocorrendo, simultaneamente, em dois ciclos de ensino distintos: o 1.º CEB e o 2.º CEB, nos quais o mestrando em formação observou e aplicou conhecimentos científicos, pedagógicos, didáticos e culturais, a fim de desenvolver as dimensões profissional, pessoal e social.

Assim sendo, todo o trabalho verificado ao longo do período de estágio, nas turmas de 1.º ano de escolaridade e do 6.º ano de escolaridade (como são exemplo as planificações, reflexões, justificações didático-pedagógicas, atividades e registos fotográficos) pode ser consultado no Portefólio desenvolvido pelo mestrando, através do seguinte [link: À Descoberta de um Lugar_ A Viagem de um Professor do 1º e 2º CEB.](#)

O presente Portefólio individual resulta de um desenvolvimento sistemático de registos reflexivos e evidências das práticas educativas realizadas, sendo que estes constituíram uma mais-valia no que concerne à evolução das práticas educativas futuras do mestrando em formação, espelhando também, o desenvolvimento e a emancipação pessoal, profissional e académica do mesmo ao longo de toda a viagem.

O Portefólio *À Descoberta de um Lugar_ A Viagem de um Professor do 1.º e 2.º CEB*, concebido para representar um recurso acessível, de organização simples e estruturada, encontra-se dividido em pastas, encadeadas e sequenciadas entre si, convidando o leitor a aventurar-se numa viagem que atravessa as mais significativas experiências e vivências do professor em formação. Neste sentido:

- a **Descolagem** incide na apresentação do professor em formação, na arquitetura estrutural do Portefólio na sua generalidade e na calendarização das regências realizadas;
- a **Viagem** encontra-se organizada de acordo com a divisão pelas três turmas com que o mestrando contactou, cada uma das quais revisitando os diferentes destinos percorridos com as mesmas, ou seja, as regências dinamizadas pelo docente em formação. Ainda enquadrados nesta **Viagem**, apresenta-se e reflete-se em torno de alguns projetos desenvolvidos pelo mestrando em formação, em colaboração com o seu par pedagógico e com a comunidade educativa;

- por último, anuncia-se a **Aterragem** que culmina com uma **Bagagem** repleta de todas as aprendizagens que esta aventura proporcionou, em todos os níveis, a quem a viveu intensamente e tentou absorver o melhor que cada destino tinha para lhe oferecer.

Ao longo da PES, optou-se por planificar em Unidade Didática (UD), tendo em conta que esta concede à planificação um carácter mais global e unificador, sendo que “os diferentes elementos e fatores se entrecruzam para formar um todo metodologicamente coerente designado por percurso de ensino e aprendizagem” (Pais, 2013, p. 68). Para além disso, Carmona (2012) refere que a UD é um instrumento que nos possibilita organizar as aprendizagens e articular os conhecimentos, onde através de uma sequência lógica e progressiva possa ser introduzida uma aprendizagem ativa e significativa, excluindo o somatório de atividades, sem significado para os alunos.

No fundo, na visão do mestrando, planificar em UD passa por traçar um plano do que ensinar, como ensinar, quando ensinar e como avaliar, tendo sempre em conta a importância de um fio condutor inerente a todo o processo. Neste sentido, ao longo da PES, planificar em UD foi bastante desafiante, principalmente, no 1.º CEB, numa fase inicial em que nem sempre se tornava fácil encontrar para as diferentes áreas curriculares um fio condutor articulado, a partir de um tema ou elemento integrador.

Tendo em conta que o Portefólio apresenta um carácter predominantemente descritivo e detalhado, importa assumir um olhar mais reflexivo, ao longo de todo este capítulo, sobre todo o trabalho desenvolvido na PES.

3.1. REFLEXÃO DA PRÁTICA EDUCATIVA NO 1.º CEB

No âmbito da PES, e tendo em conta toda a experiência do mestrando no 1.º CEB, considera-se importante refletir em torno de alguns aspetos de suporte na prática educativa: a articulação curricular; a gestão e organização do ambiente de sala de aula e o papel comunicador do professor.

Com base na experiência vivenciada pelo professor em formação, denota-se que “as aprendizagens que integram um currículo podem ser de todo o tipo: sociais, conceptuais, técnicas, etc. Podem, além disso, estar organizadas de inúmeras maneiras – por afinidades, por campos de saber científico, por problemas da vida prática, etc.” (Roldão & Almeida, 2018, p. 41). Assim, torna-

se fulcral que a ação do docente promova a articulação curricular, no sentido de garantir uma operacionalização mais contextualizada e significativa. Para além disso, a articulação curricular realizada pelo professor em formação, teve em consideração o facto de as crianças do 1.º CEB verem o mundo num sentido holístico.

De um modo geral, a articulação curricular no âmbito das Ciências de Educação tem sido perspectivada entre aqueles que a caracterizam na base da relação entre áreas disciplinares e os que associam a questões sociais e culturais. Desta forma, a conceção cultural enquadra-se numa noção de currículo que considera o contexto em que a escola se insere, interligando-o à natureza cultural e características individuais do aluno. Por outro lado, denotando a articulação curricular como um meio de relações disciplinares, evidenciam-se os termos de multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade (Leite, 2012).

No âmbito da PES, importa dar enfoque à interdisciplinaridade e transdisciplinaridade. A primeira potencia uma perceção e aprendizagem global através da inter-relação entre as diferentes áreas de conteúdo curricular. No que concerne à transdisciplinaridade, a divisão compartimentada das disciplinas desvanece-se, mantendo-se ainda assim a base dos seus conteúdos, ou seja, no mesmo momento de aprendizagem desenvolvem-se conteúdos das diferentes áreas curriculares, de forma global significativa – “este tipo de organização corresponde ao grau máximo de coordenação entre disciplinas e interdisciplinas e é apontada como facilitadora da interpretação e compreensão das realidades na sua extensão e complexidade” (Leite, 2012, p. 88). Assim, a articulação curricular pode ocorrer de forma intradisciplinar, ou seja, a relação de conteúdos dentro de uma mesma área curricular, ou ainda, de forma interdisciplinar, na medida em que se relacionam conteúdos de áreas disciplinares distintas (Leite, 2012).

No seguimento desta ideia, importa salientar uma clara distinção entre articulação horizontal, explanada na análise assente nos parágrafos anteriores, e articulação vertical que se refere à “interligação sequencial de conteúdos, procedimentos e atitudes, podendo esta verificar-se tanto ao nível de um mesmo ano de escolaridade, como de anos de escolaridade subsequentes” (Sacristán, 1996, citado por Barbosa, 2010, p. 70).

Numa visão humanista, que nos remete para uma formação global e integrada do aluno enquanto ser autónomo e cidadão ativo, Gusdorf (1977, citado por Leite, 2012) defende que devido à escassez de relação entre os conteúdos curriculares e a vida prática diária, torna-se

preponderante repensar as estratégias inerentes ao processo de ensino e aprendizagem. De acordo com a ideia apresentada por Beane (2003), que o próprio intitula de *aprendizagem integradora*, todas as aprendizagens realizadas com reflexo em experiências vividas representam um trunfo para a resolução de problemas e para a capacidade de encarar situações futuras, no que diz respeito a questões pessoais ou sociais. A preponderância desta perspectiva assenta na organização das experiências curriculares e do conhecimento a elas associadas, na medida em que possibilite aos alunos uma maior facilidade de atribuição de significado e mobilização das aprendizagens promovidas – “quanto mais um acontecimento é, significativo, mais profunda ou elaboradamente processado, mais situado em contexto, e mais enraizado num conhecimento cultural, de fundo, metacognitivo e pessoal, mais rapidamente é compreendido, aprendido e recordado” (Beane, 2003, p. 95).

Assim, considera-se que a aprendizagem ocorre quando o aluno é capaz de estabelecer uma ligação entre determinado conhecimento prévio e um novo conhecimento, mobilizando-o mais tarde em possíveis situações com que convive – este cenário reflete um contexto de aprendizagem significativa, no qual o aluno atribui sentido aos seus conhecimentos e experiências vividas (Leite, 2012).

No entanto, se analisarmos a escola atual e as práticas que nela residem, ainda nos deparamos com um ponto de vista estático e compartimentado do ensino e da aprendizagem, assente na acumulação de conhecimentos, baseados em conteúdos conceptuais que são priorizados face a experiências procedimentais e atitudinais. Neste sentido, aprendizagem académica é desvinculada de aprendizagem experimental o que conseqüentemente resulta no escasso significado atribuído ao que o docente pretende que o aluno aprenda, ou seja, neste cenário “predomina a função instrutiva face à formação integral” (Alonso & Silva, 2005, p. 4).

Para além disso, também a carência de aprendizagem de conhecimentos escolares relevantes para a vida resulta numa crescente desmotivação e competição por parte dos alunos entre aquilo que se aprende em contexto escolar e aquilo que se aprende fora deste. Perante esta visão, Sacristán (2013) sugere uma maior adequação dos conteúdos, não de uma forma expansiva, mas enquadrando-os numa sociedade em constante transformação. Deste modo, torna-se fundamental repensar o papel dos professores enquanto intervenientes mediadores no processo de organização escolar (Alonso & Silva, 2005).

Por sua vez, Doll (2002) defende uma organização mais rigorosa do currículo, centrada nos alunos que deve estabelecer conexões entre situações reais e práticas reflexivas, de modo a torná-lo mais eficaz. Apple e Beane, embora corroborem esta ideia, ressaltam que a mesma não significa “abandonar os conteúdos valorizados, mas sim questionar a forma como estes poderiam ser reposicionados nos contextos dos temas” (Apple & Beane, 2006, p. 51).

Neste sentido, destaca-se a preponderância de uma perspectiva construtivista do perfil profissional docente, cujas práticas devem assentar num caminho consciente e reflexivo, no qual o professor elabora um saber profissional, questionando a teoria no contexto prático e questionando a prática num contexto teórico, interligando-as significativamente. Esta capacidade reflexiva e investigativa fomenta no docente a promoção de competências fulcrais para o desenvolvimento de práticas sustentadas, resultando em inovação e aprendizagem constantes no ambiente educativo.

Ao longo da PES no 1.º CEB, no 1.º ano de escolaridade, o mestrando em formação procurou promover práticas educativas que garantissem o desenvolvimento do saber holístico dos alunos, na medida em que estas se encontravam articuladas e integradas nas diferentes áreas, ao invés de estarem separadas ou segmentadas por áreas ou conteúdos. Neste sentido, a título de exemplo, importa referir e refletir acerca da UD intitulada *Janelar, Procurar e Familiarizar*, na qual se pode verificar a articulação entre as diferentes áreas curriculares, que se interligaram numa só atividade, dinamizada em diferentes etapas e momentos, permitindo a construção de um saber integral, holístico e significativo.

Na UD *Janelar, Procurar e Familiarizar*, ao longo das diferentes etapas dos momentos de aprendizagem, os alunos mobilizaram e construíram aprendizagens nas áreas de Matemática, Estudo do Meio, Artes Visuais e TIC em constante articulação com o Português, na medida em que para realizar a atividade “À Procura da Capuchinho”, foi necessária a apropriação da obra explorada para a posterior resolução de um enigma, composto por desafios matemáticos e, no âmbito do Estudo do Meio, relacionados com a temática da família, concretamente a árvore genealógica, que promoveram o desenvolvimento de competências como a resolução de problemas, a autonomia, a literacia digital, a lateralidade, o raciocínio lógico, a expressão verbal e não verbal e a cooperação.

Na ótica do professor em formação, apesar da extrema importância da promoção da articulação curricular nas práticas educativas, esta constituiu uma dificuldade sentida no

momento da planificação, uma vez que a articulação de áreas não pode nem deve ser feita sem intencionalidade e significado. Assim, ao planificar, o par pedagógico teve de garantir que os conteúdos a abordar efetivamente tinham um elo de ligação lógico, que fosse intuitivo e natural para os alunos, permitindo que ao resolver problemas e enigmas práticos, os alunos pudessem consolidar ou adquirir diversas aprendizagens. Esta dificuldade foi superada com a narração da obra *Espreita pela Janela* e com a área das TIC (introdução do *blue-bot*) que permitiram a interação e o envolvimento dos alunos ao longo de toda a atividade, percorrendo naturalmente os diferentes desafios apresentados pelas próprias personagens, que despoletaram interesse e motivação para a aprendizagem dos conteúdos envolventes.

Além disso, tornou-se também fundamental, na planificação desta UD, refletir em torno da gestão e organização do espaço da sala de aula e de todo o ambiente educativo, na medida em que estes são fatores que podem revelar-se facilitadores ou não-facilitadores no processo de ensino e aprendizagem. Segundo Neves (2014), torna-se importantíssimo atentar a aspetos como a organização do grupo, do tempo letivo e do espaço, na medida em que a forma como o professor organiza a sua sala de aula repercute-se nas aprendizagens desenvolvidas e no desenvolvimento pessoal, cognitivo e social dos alunos.

No 1.º CEB, com o intuito de desenvolver a criança social e intelectualmente, a organização do grupo merece uma especial atenção. Assim sendo, é muito importante desenvolver atividades em grande grupo, em pequenos grupos, individualmente ou em pares, concorrendo para uma dinâmica de turma mais flexível e diversificada. Desta forma, a organização do espaço físico da sala de aula define-se como um aspeto a ter em conta no âmbito da gestão e organização do ambiente educativo, sendo que esta reflete a ação pedagógica do docente que surge evidenciada na própria disposição das mesas e cadeiras e se repercute nos modelos de ensino privilegiados pelo mesmo e, de igual modo, nas opções tomadas face às interações da turma (Neves, 2014).

No seguimento da ideia apresentada, destacam-se os modelos de ensino expositivos e de aprendizagem cooperada. Num modelo expositivo, as mesas e cadeiras são organizadas por filas e colunas em direção ao quadro, assumindo este o papel central do processo de ensino. Este tipo de organização dificulta a discussão e troca de ideias entre os alunos da turma, impossibilitando a realização de atividades em pequenos grupos que promovem interações pedagógicas essenciais para uma aprendizagem significativa e cooperada. Por outro lado, no tocante ao modelo de aprendizagem cooperada, este privilegia o desenvolvimento da autonomia dos alunos, dando um

maior destaque às interações entre aluno-aluno e professor-aluno, visto que a disposição das mesas e cadeiras já assumem uma organização em U ou círculo, possibilitando que os alunos se observem uns aos outros e comuniquem entre si (Neves, 2014).

No que concerne à organização do tempo, a criação de rotinas diárias e semanais permite que os alunos se desenvolvam progressiva e autonomamente, enquanto agentes ativos no processo de ensino-aprendizagem. Por esse motivo, este aspeto apresenta-se como essencial no 1.º CEB.

No período de observação do mestrando, foi perceptível nas metodologias de ensino aplicadas, um grande pendor para o modelo expositivo e a quase inexistência de momentos dedicados ao trabalho em grupo. Por este motivo, uma das preocupações foi procurar desenvolver atividades em grande grupo, pequenos grupos e em pares, modificando inclusivamente, e quando necessário, a própria organização da sala de aula. Esta intenção verifica-se, principalmente, nas UD desenvolvidas ao longo do ano letivo, intituladas *Janelar, Procurar, Familiarizar; Peça a peça, direito a direito!; Eurico Euro e o Mercado da Costa; Uma Viagem à Revolução dos Cravos*.

A UD *Janelar, Procurar, Familiarizar*, planificada em par pedagógico subdividiu-se em dois dias. No primeiro dia, numa das atividades de compreensão da obra *Espreita pela Janela*, intitulada *Espreito através das cartas!*, o par pedagógico apesar de manter a disposição da sala optou por realizar o jogo numa dinâmica de pares, sendo que os alunos em pares dirigiam-se ao quadro e tinham que encontrar a carta de uma personagem da história e associá-la a outra carta ilustrada com o espaço correspondente a essa personagem. No segundo dia, optou-se por alterar a disposição da sala, formando pequenos grupos de seis elementos cada, disponibilizando a cada grupo um *tablet*, um *blue-bot*, uma malha quadrangular e guiões de exploração e registo individuais.

Desta forma, cada aluno pôde contactar durante um período mais alargado de tempo com os recursos tecnológicos disponibilizados, tirando um maior proveito dos mesmos. Para além disso, a formação e a organização dos grupos de alunos, por parte do par pedagógico, procurou garantir heterogeneidade quanto aos diferentes ritmos de aprendizagem dos membros de cada um. À semelhança da estratégia utilizada na UD *Janelar, Procurar, Familiarizar*, também na UD *Eurico Euro e o Mercado da Costa* optou por organizar a turma em pequenos grupos, de acordo com a intencionalidade anteriormente apresentada.

No que concerne às UD *Peça a peça, direito a direito!* e *Uma Viagem à Revolução dos Cravos*, salienta-se a flexibilidade existente relativamente à organização da sala de aula. Assim, de acordo com os diferentes momentos de aprendizagem dinamizados, o professor em formação foi adaptando a sua estratégia, privilegiando não só o trabalho em pequenos grupos, mas também, em grande grupo com momentos de partilha, reflexão e construção conjunta de conhecimentos, permitindo um enriquecimento das conceções prévias de todos e de cada um dos alunos da turma.

Com enfoque na comunicação em sala de aula, e tendo em conta a experiência do mestrando e os desafios por este experienciados, importa ressaltar que esta revelou-se como uma das componentes mais importantes no perfil de um professor. Efetivamente, no contacto com uma turma do 1.º ano, e por força dos desafios comunicacionais inerentes à faixa etária em questão, o professor em formação rapidamente constatou que seria crucial adaptar e aprimorar a sua capacidade comunicacional, como posteriormente se verificou. Afloraram frequentemente questões como: Como verbalizar/explicar determinado conteúdo? Como compreenderão esta tarefa? Compreenderão os alunos esta terminologia? Como articulam os alunos o seu discurso? Para superar as dificuldades, em vários momentos, impôs-se a necessidade ao professor estagiário de adaptar o vocabulário à faixa etária dos seus alunos e mostrar clareza nas suas intervenções, isto porque, “quanto menos tempo o professor falar para os alunos, mais tempo lhe resta para falar com os alunos” (Estanqueiro, 2010, p. 33)

De acordo com Estanqueiro (2010), para se ter um discurso eficaz e claro, é muito importante que o professor possua domínio científico nas suas intervenções, pois não é possível falarmos com clareza daquilo que não sabemos. Para além disso, o professor deve adotar as mais eficazes técnicas de comunicação verbal, mas também, não-verbal. Ao longo do ano letivo, recorreu-se, quando as circunstâncias a tal apelavam, a uma comunicação não-verbal, utilizada previamente pelo professor cooperante nas suas práticas. Estes gestos dramatizados traduziam, sobretudo, simbologia associada a regras da sala de aula (como permanecer em silêncio ou escutar com atenção). Por estarem familiarizados com estes sinais, os alunos respeitavam-nos e, por esse motivo, a díade utilizava-os com frequência como estratégia de regulação do comportamento da turma, adequado a cada momento e espaço educativos.

Seguidamente, serão abordados alguns aspetos-chave/especificidades da didática das diferentes áreas do saber (Português, Matemática, Estudo do Meio e Expressões), com enfoque nas superações e desafios vividos ao longo de todo o estágio.

No âmbito da área do saber de Português, importa destacar que nas UD e percursos de aprendizagem desenvolvidos foi tido em conta os domínios de aptidões e de conteúdo previstos pelas Aprendizagens Essenciais: Oralidade, Leitura, Escrita, Educação Literária e Gramática.

No 1.º CEB e, principalmente, nos 1.º e 2.º anos de escolaridade, as primeiras conquistas dos alunos são, sem dúvida, a aprendizagem das competências de leitura e da escrita e, tendo em conta que a aquisição destas competências representa a principal causa do insucesso escolar, revela-se como um motivo de forte preocupação entre os docentes, alunos e respetivas famílias (Rebelo et al., 2013).

Ao longo do período de estágio, esta foi uma preocupação demonstrada pelo docente titular da turma, repercutindo-se na prática do mesmo. O docente cooperante, no ensino da leitura e da escrita, apoiava a sua prática na metodologia de Jean Qui Rit². Sob este método, o docente recorre ao conto de histórias que possam contribuir para o desenvolvimento global dos alunos, tendo por base os gestos e os ritmos que remetem para os sentidos: os gestos são coordenados através do ritmo, sendo que, posteriormente, a partir dos gestos é criada uma associação de movimentos específicos a fonemas e respetivos grafemas. É de salientar que, qualquer docente ao seguir este método e respetivo processo, deve ter em conta que, dependente do contexto educativo e sociocultural em que este está inserido, é necessária uma adaptação ou reinvenção do mesmo. Atentando à dimensão prática da metodologia em questão, o docente apresenta cada letra através de uma história da sua autoria e que cumpra dois requisitos: deve ser curta e de fácil memorização. Para além disso, é ainda apresentado um cartaz ilustrado com a personagem principal da história a executar o gesto da respetiva letra (por norma esta personagem tem um nome que começa pela letra em questão). De seguida, após contactar com a letra impressa e manuscrita, o aluno deverá representar, com o indicador, o desenho da mesma no ar e, em seguida, no tampo da mesa, para posteriormente, ao representar graficamente a letra, já a ter desenhado várias vezes e de forma diversificada (Santos, 2015).

Ao longo do ano letivo, em diálogo com o professor cooperante, a díade percebeu que este método introduzido pelo professor havia sofrido várias adaptações e que não era utilizado na sua íntegra, pois nem todas as letras foram ensinadas com recurso a este método e, na maior parte das vezes, o professor servia-se como histórias introdutórias das que eram apresentadas no manual. É neste contexto que o mestrando em formação, junto do professor cooperante, procurou

² Metodologia de origem francesa, desenvolvida por Marie Brigitte Lemaire.

ter a possibilidade de experienciar o ensino da letra “t”, utilizando o método de Jean Qui Rit e, para isso, criou uma história em torno de uma das personagens do manual previamente conhecida pelos alunos (o Tito), associando a essa mesma história o gesto correspondente à letra t. Sem dúvida que, na opinião do professor em formação, a aplicação deste método contribuiu para uma aprendizagem mais eficaz da letra em questão, visto ter despertado mais curiosidade e entusiasmo na turma e criado um ambiente de aprendizagem a partir do interesse dos próprios alunos, como foi visível na unidade didática intitulada *O tesouro do Tito*.

Neste âmbito, o principal desafio sentido pelo mestrando no planeamento das ações estratégicas para a mobilização prática dos conhecimentos acerca do método de Jean Qui Rit, residiu na criação de uma história que não só despoletasse nos alunos interesse e motivação, mas também que fosse relativamente curta e cuja memorização fosse intuitiva para esta turma e alunos específicos. Concomitantemente, a estratégia de motivação utilizada foi a presença de um objeto misterioso que, naturalmente, entusiasmou os alunos, aumentando a sua predisposição para a aprendizagem de uma nova letra.

Segundo as Aprendizagens Essenciais, os primeiros anos do 1.º CEB “funcionam como um *continuum* no processo de iniciação, de desenvolvimento e de consolidação da compreensão e da expressão da linguagem escrita, nas vertentes da leitura e da escrita, o que implica uma estreita articulação com a oralidade” (AEa, 2018, p. 3). Desta forma, este domínio que, por vezes, é desvalorizado no ensino do Português tem, também, um papel muito importante na aula de Português, uma vez que a desvalorização da oralidade acontece “não porque não se esteja consciente da sua existência, mas sim porque se considera que a sua aquisição e uso fluente é um dado adquirido” (Sá, 2016, p. 9). Ao longo do período de estágio, foi também uma preocupação do professor em formação a promoção de momentos intencionais de partilha oral de diferentes opiniões e conceções sobre determinados assuntos e a criação de reflexões em grande grupo, nos quais dar voz aos alunos se traduziu em verdadeiros exercícios de desenvolvimento das competências linguísticas orais.

O ensino da Gramática assume-se como nuclear na aula 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, 1998, p. 112). Desta forma, durante a PES, destacam-se atividades realizadas com o objetivo de desenvolver a “consciência

linguística (fonológica, morfológica, lexical, sintática, semântica, textual-discursiva) com alguma metalinguagem elementar (sílabas, por exemplo)” (AEa, 2018, p. 4)

No que concerne à Educação Literária e, tendo em conta a importância de nos primeiros dois anos de escolaridade se criar “uma relação afetiva e estética com a literatura e com textos literários orais e escritos, através de uma experimentação artístico-literária que inclua ouvir, desenhar, ler, escrever, dramatizar, representar, recitar, recontar, apreciar” (AEa, 2018, p. 4), ao longo da PES o professor em formação incluiu nas suas planificações diferentes obras e textos, tais como: *A Lenda de São Martinho; Espreita pela Janela*, de Katerina Gorelik; *A Grande Fábrica de Palavras*, de Agnès de Lestrade e Valéria do Campo; *Os Direitos das Crianças*, de Luísa Ducla Soares e *Avó, onde é que estavas no 25 de Abril?*, de Ana Markl e Christina Casnellie.

No que concerne à área do saber da Matemática, e de acordo com a ideia apresentada por Fernandes (1994) que nos alerta para a necessidade de vivermos “o processo aprendizagem-ensino da matemática em diálogo com os alunos e não para os alunos” (p.61), importa olhar para a diferença existente no uso destas duas preposições, que remetem para a importância da construção do conhecimento protagonizada pelos próprios alunos.

Nesta linha de pensamento, destaca-se também a forma pouco apelativa com que esta área tem vindo a ser abordada, pois, de acordo com Segurado (2002, p. 57) “valoriza-se ainda bastante a memorização, a resolução mecânica de exercícios e o treino de problemas rotineiros”, penalizando assim o aproveitamento e apreciação desta área do saber, por parte dos alunos. Assim sendo, “não se deve apresentar a Matemática como uma disciplina fechada, monolítica, abstracta ou desligada da realidade” (Fernandes, 1994, p. 24). Esta perspetiva salienta a importância de não vermos a Matemática como uma área isolada, estática e proporcionadora de tarefas estanques, mas sim, como uma ciência presente no quotidiano de todos os discentes, que permite estabelecer relações com outras áreas do saber e potenciar momentos de conhecimento e aprendizagem diversificados e “ensinar os alunos a tornarem-se resolvedores de problemas, flexíveis e reflexivos, que possam aplicar as ideias Matemáticas numa grande variedade de situações” (Vale, 2002, p. 18).

O ensino da Matemática, segundo as Aprendizagens Essenciais, deve ser estimulado de forma a promover nos alunos uma aprendizagem “com compreensão, bem como o desenvolvimento da capacidade dos alunos em utilizar em contextos matemáticos e não matemáticos ao longo da escolaridade, e nos diversos domínios disciplinares” (AEb, 2018, p. 1). O

docente deve orientar a sua ação através dos temas e conteúdos de aprendizagem referentes a Números e Operações, Geometria e Medida, Organização e Tratamento de Dados e a Resolução de Problemas, Raciocínio e Comunicação, mas também, recorrer a diferentes contextos e situações, incluindo a diversificação de materiais e o uso de tecnologia.

Desta forma, ao longo do estágio, o docente em formação optou por dinamizar aulas que explorassem e desenvolvessem uma capacidade que tem vindo a assumir relevância no currículo de Matemática de vários países, ou seja, o pensamento computacional. Esta capacidade “pressupõe o desenvolvimento, de forma integrada, de práticas como a abstração, a decomposição, o reconhecimento de padrões, a análise e definição de algoritmos, e o desenvolvimento de hábitos de depuração e otimização dos processos” (AE, 2021, p. 3). Na Unidade Didática denominada *Janelar, Procurar e Familiarizar!* através da exploração da obra *Espreita pela Janela*, de Katerina Gorelik, o docente em formação, em conjunto com o seu par pedagógico, desenvolveu a atividade “À procura da Capuchinho!”. Esta consistia na deslocação de um *Blue-Bot* numa malha quadrangular composta por imagens de várias janelas e espaços representados na obra, com o propósito de desenvolver o pensamento computacional dos alunos (através da programação dos *robots*).

Outra competência aliada ao pensamento computacional, igualmente estimulada no decurso desta atividade foi a comunicação matemática. Assim, à medida que os alunos procuravam a Capuchinho, percorrendo a malha com o *Blue-bot* representativo da avozinha, personagem da obra, utilizavam termos como: *um quarto de volta para a esquerda; meia volta; frente; um quarto de volta para a direita*, entre outros, procedendo, posteriormente, à respetiva representação matemática nos seus guiões de exploração através de setas correspondentes às expressões que espelhavam o trajeto efetuado pelo *Blue-Bot*. Nesta primeira experiência, os alunos apresentaram algumas dificuldades relacionadas com o raciocínio lógico (por exemplo, na passagem dos comandos inseridos no *Blue-Bot* para o guião de registo) e com a lateralidade e os termos matemáticos a ela associados, pelo que o par pedagógico teve de, numa primeira fase, reforçar a importância desta linguagem específica, no sentido de desenvolver uma maior compreensão dos alunos acerca dos movimentos e deslocações a efetuar com o *robot*. Para além disso, foi também necessária a orientação dos mestrados no momento da formação de pequenos grupos e na posterior gestão dos grupos formados, sendo este um tipo de organização

da sala de aula ao qual a turma não estava habituada, gerando, inicialmente, alguma desordem que provocou a desconcentração e pouca atenção de alguns alunos.

No seguimento destas dificuldades apresentadas, considera-se e realça-se a importância da flexibilidade da planificação no momento da ação, na medida em que se tornou necessária uma adaptação da estratégia pensada pelos professores em formação, tendo que se readaptar a planificação começando por uma consolidação e breve abordagem aos termos matemáticos para permitir uma maior autonomia ao longo de toda a atividade aos grupos de alunos e, simultaneamente, dar resposta às necessidades e dificuldades manifestadas de imediato pelos alunos em geral. Relativamente à gestão dos pequenos grupos, através da reflexão na ação, os professores em formação perceberam que por ser uma novidade para a turma, esta organização poderia prejudicar o aproveitamento dos alunos ao longo da atividade. Neste sentido, tornou-se necessário um maior acompanhamento e atenção por parte dos mesmos, que não se limitaram a apoiar os grupos a nível da execução dos desafios propostos, mas também na gestão comportamental dos alunos, algo que só foi possível delinear no momento.

Importa realçar que após esta primeira experiência foi desenvolvida outra UD, intitulada *Eurico Euro e o Mercado da Costa*, que permitiu insistir no desenvolvimento das competências de pensamento computacional e comunicação matemática nos alunos, sendo que, neste caso, a malha e o *Blue-Bot* encontravam-se numa plataforma *online* que os alunos tinham acesso nos *tablets* denominada *Bee-Bot*.

A importância da implementação do pensamento computacional no Ensino Básico está perfeitamente espelhada numa afirmação de Jeannette Wing, que nos diz que “computational thinking is a fundamental skill for everyone, not just for computer scientists. To Reading, writing, and arithmetic, we should add computational thinking to every child’s analytical ability” (Wing, 2010, p. 33). Assim, esta capacidade de um indivíduo originar um processo de formulação de problemas do mundo real e de os conseguir solucionar, faz com que seja necessário ao indivíduo criar diferentes maneiras de pensar e discutir problemas, podendo assim estimular os alunos a tomar decisões de forma consciente e refletida.

No 1.º CEB, e de acordo com as Aprendizagens Essenciais, a área de Estudo do Meio representa um “vasto objeto de estudo”, sendo que visa desenvolver “um conjunto de competências de diferentes áreas do saber, nomeadamente Biologia, Física, Geografia, Geologia, História, Química e Tecnologia” (AEC, 2018, p. 1). Desta forma, a disciplina de Estudo de Meio

contribui para uma “compreensão progressiva da Sociedade, da Natureza e a Tecnologia, bem como das inter-relações entre estes domínios” (AEc, 2018, p. 1).

A área de Estudo do Meio encontra-se relacionada com áreas do saber das Ciências Naturais e das Ciências Sociais e Humanas.

No que diz respeito às Ciências Naturais e segundo Reis (2008) destaca-se a importância de se desenvolver atitudes ligadas às ciências, nos primeiros anos de escolaridade, sendo que estas possibilitam estimular a confiança e as capacidades de cada criança no envolvimento e interesse por atividades que envolvam esta área. Desta forma, a criança questiona os seus conhecimentos e procura obter respostas para tornar o seu conhecimento mais amplo e rigoroso. Por isso, é de extrema importância introduzir o método científico no 1.º CEB, visto que oferece às crianças uma base sólida para compreender e explorar o mundo, estimulando o pensamento crítico das mesmas, a curiosidade, criatividade, comunicação, trabalho colaborativo e a capacidade de resolução de problemas, o que vai ao encontro do que é mencionado no PASEO.

Para além disso, Ferreira e Nogueira (2005, citados por Correia, 2015) reforçam a urgência em se formar alunos que, como cidadãos, possam desempenhar um papel ativo na sociedade, tomando decisões conscientes e desenvolvendo aspetos como a literacia científica.

Assim sendo, as Ciências Naturais devem estimular o entusiasmo e curiosidade pela ciência nos alunos, mas também, permitir a compreensão do impacto da ciência e da tecnologia no nosso ambiente e cultura (Fernandes, 2011).

No que toca às Ciências Sociais e Humanas, estas incentivam o aluno, enquanto indivíduo, a refletir sobre si e seus valores, relacionando-se com o meio em que vive, com o seu tempo e a sociedade contemporânea em geral (Estanqueiro, 2010). Para além disso, as Ciências Humanas adquirem um papel fundamental no entendimento do mundo que nos rodeia, munindo o aluno de instrumentos que possibilitam o desenvolvimento do mesmo na sua capacidade de análise, interpretação e sistematização da realidade social e, assim, procurarmos entender as ações do Homem, percecionando o que as moveram, os seus fins e o seu significado (Ribeiro, Mascarenhas, & Silva, 2005).

Outra das finalidades do ensino das Ciências Humanas, relaciona-se com a compreensão e explicação do presente através do passado (Félix, 1998). Esta área não deve basear-se exclusivamente no passado, mas sim, permitir que após a construção do conhecimento do

passado, se transforme o presente e a concepção do futuro como um horizonte de expectativa (Alves, 2001).

Na opinião do mestrando, a articulação de conhecimentos das Ciências Naturais e Ciências Sociais e Humanas, agregada à diversidade de metodologias existentes como o trabalho de grupo, uso das TIC, abordagem Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente. trabalho experimental, visita de estudo, entre outras, retratam a área do Estudo do Meio, permitindo que o aluno potencie o conhecimento sobre si e o meio e, também, “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, 2009, p. 62).

Atualmente, e de acordo com o Plano Nacional das Artes, está comprovado cientificamente que “a Arte como expressão pessoal e cultural se apresenta como um instrumento essencial no desenvolvimento social e humanista das crianças e dos jovens, desenvolvendo a perceção e a imaginação” (Vale et al., 2019, p.11). Para além disso, possibilita o desenvolvimento da capacidade crítica e criativa, revelando-se como um instrumento importante na educação das emoções (Vale et al., 2019).

Segundo as Aprendizagens Essenciais, as Artes Visuais revelam-se fundamentais para o desenvolvimento global e integrado 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” (AEEd, 2018, p.1).

Dando enfoque à Expressão Musical, importa destacar que a música assume um carácter atraente, envolvente, revelando-se capaz de aumentar a autoestima dos alunos e estimular o conhecimento, bem como desenvolver a sensibilidade, a criatividade e a capacidade de concentração dos mesmos (Brito, 2003). Para além disso, esta possui uma linguagem universal que está presente nas diferentes culturas e situações do dia-a-dia do ser humano, sendo que “a partir do ouvir e através da produção sonora em conjunto do cantar, do tocar, do compor, do olhar, do escutar, as crianças e jovens dialogam e constroem significados, partilhando-os e transformando-os, enriquecendo assim as suas práticas e horizontes culturais” (AEe, 2018, p. 1).

No que concerne à Educação Física, importa ressaltar que, segundo as Aprendizagens Essenciais, é essencial “garantir o desenvolvimento das capacidades psicomotoras fundamentais, exigidas pelos diferentes estádios de desenvolvimento motor, cognitivo, social e afetivo que caracterizam este nível etário” (AEf, 2018, p. 1).

As atividades de Educação Física têm vindo a assumir uma importância crescente, principalmente quando ocorrem em espaços exteriores, visto que proporcionam um desenvolvimento educacional, físico e emocional das crianças (Finn et al., 2018). Nesta linha de pensamento, Neto (2020) salienta a necessidade de as crianças brincarem e serem muito ativas, defendendo que devem ser desenvolvidas atividades em contacto com a Natureza “com uma metodologia alternativa ao aprisionamento da sala de aula” (p. 130). Atualmente, devido à forte presença e ao impacto das tecnologias no quotidiano e, concretamente, nos tempos de atividades livres dos alunos, torna-se urgente que a escola, nas suas práticas educativas, promova e garanta a atividade física e o desenvolvimento motor em articulação com as diferentes áreas do saber.

Ao longo da PES, e no que diz respeito à experiência vivida na turma do 1.º ano, as áreas de Educação Artística e Educação Física, foram as mais abordadas nas planificações do docente em formação. O mestrando procurou que as mesmas beneficiassem da articulação com as diferentes áreas do saber, como por exemplo, na unidade didática *Uma Viagem à Revolução dos Cravos*, em que o momento de atividade física dos alunos os levou a entender aspetos dúbios, porém importantes, que emergiram aquando da compreensão da história, pois à semelhança dos habitantes da história que viviam com bastantes restrições à sua liberdade, também os alunos do 1.º ano tiveram que executar algumas atividades físicas com restrições de movimento, tal como explanado, posteriormente, no capítulo do projeto de investigação.

3.2. REFLEXÃO DA PRÁTICA EDUCATIVA NO 2.º CEB

3.2.1. REFLEXÃO DA PRÁTICA EDUCATIVA EM PORTUGUÊS

A prática educativa desenvolvida no 2.º CEB, na disciplina de Português, assentou numa perspetiva em que “a aula de Português é antes de tudo aula de língua” (Fonseca, 1994, p. 117), tornando-se imprescindível o “tratamento autónomo (ainda que articulado) e uma correspondente diversificação dos objetivos de aprendizagem relativos aos quatro domínios de aptidões: ouvir, falar e escrever” (Amor, 2006, p. 27). Assim sendo, ao longo da PES, o professor em formação procurou que a aula de Português pautasse pela pluralidade discursiva e textual, no

sentido de potenciar experiências e práticas relacionadas com os diversos comportamentos verbais – escutar, falar, ler e escrever (Fonseca, 1994).

Para a consecução e planificação das aulas de Português, o mestrando apoiou-se nos documentos oficiais para o ensino do Português no 2.º CEB, nomeadamente, as *Aprendizagens Essenciais*, em conformidade com o PASEO. As *Aprendizagens Essenciais* do ensino de Português do 6.º ano de escolaridade, estabelecidas pelo Ministério da Educação, fornecem uma visão geral das competências que os alunos devem adquirir nesta etapa do seu percurso educativo. Em conformidade com as mesmas, o professor estagiário ao suportar-se destas nas suas planificações, procurou que os alunos desenvolvessem “em níveis progressivamente mais exigentes, as competências nucleares da língua em domínios específicos: a compreensão do oral, expressão oral, a leitura, a educação literária, a expressão escrita e o conhecimento explícito sobre a língua” (AEg, 2018, p. 2).

De seguida, em jeito de reflexão, serão abordados, de forma breve, os diferentes domínios e o trabalho desenvolvido em torno dos mesmos.

Oralidade

No que concerne ao domínio da Oralidade, e tal como destaca Amor (2006), o “oral é, talvez, a zona do ensino-aprendizagem da língua materna – e, provavelmente, não só no caso do Português – em que se pode detectar um maior número de equívocos e a que, em contradição, menor atenção se dedica” (p. 62). Por este motivo, o docente em formação, durante o seu período de estágio, procurou valorizar este domínio, procurando cumprir esse objetivo através do desenvolvimento de atividades e estratégias promotoras de uma escuta ativa e produção de textos orais (Sousa, 2006).

Assim, e sob o enquadramento das *Aprendizagens Essenciais*, este domínio comporta a “Compreensão” e a “Expressão”, ou seja, a importância de “saber ouvir” e de “saber falar”. Tendo em conta que ouvir e interagir fazem parte integrante dos usos e das modalidades do modo oral, importa promover atividades de escuta ativa, visto que, “saber escutar é uma tarefa ativa com grande valor informativo no que respeita quer à comunicação, quer à aprendizagem” (Sim-Sim et al., 2008, p. 37), sendo que o docente deve procurar estimular, nos alunos, a necessidade destes concentrarem a sua atenção naquilo que é dito pelo professor (Amor, 2006).

Ao longo da PES, o docente em formação implementou várias tarefas de escuta ativa na aula de Português, selecionando algumas unidades didáticas para testar a atividade intitulada “Bilhete do autor”, a qual consistia numa aproximação ao bilhete de identidade do autor das obras trabalhadas. Na primeira aula da unidade didática *Desconfortinho Misterioso*, planificada em par pedagógico, a atividade de escuta ativa propunha a visualização de um vídeo com a autobiografia de Hans Christian Andersen e posterior preenchimento, por parte dos alunos, do bilhete com informações a extrair do vídeo. Nesta atividade, é de destacar a importância no cumprimento das três etapas subjacentes a uma atividade de escuta ativa:

- o momento pré-audição dedicado à explicação prévia do conteúdo do vídeo a assistir e respetiva tarefa de exploração, orientando os alunos para a audição e canalizando a atenção e a concentração dos mesmos para o desempenho da tarefa;
- o momento da audição dedicado à execução da tarefa, ou seja, à escuta, de forma autónoma do aluno, do conteúdo a reter e necessário ao correto preenchimento do bilhete (note-se que este momento é repetido uma/duas vez(es));
- e o momento de pós-audição, sob a orientação do professor, para a correção da atividade, que implicava o retorno ao vídeo, concretamente, à minutagem específica das respostas (Sousa, 2006).

Posto isto, a escuta ativa e as atividades de compreensão oral “surgem como impulsionadores de uma aprendizagem que alarga as capacidades cognitivas e favorece bons níveis de desempenho” (Fernandes, 2010, p. 41) e, por consequência, este tipo de tarefas na aula de Português permitem o treino da competência oral e promovem a adoção de bons hábitos de escuta. É de salientar que no primeiro contacto que a turma teve com este tipo de atividade se verificou que vários alunos, no segundo momento de audição dedicado à execução da tarefa, necessitavam de ouvir e ver mais do que duas vezes o vídeo para poderem preencher todos os espaços. Por isso mesmo, ao longo do ano o par pedagógico foi desenvolvendo várias atividades de escuta ativa, de forma a promover mais a autonomia dos alunos e permitir que os mesmos se concentrassem e tivessem uma maior atenção na realização deste tipo de atividades, visto que, inicialmente, a turma não apresentava a concentração necessária para a realização das tarefas de escuta ativa e, por consequência, ou apresentavam erros no completar dos espaços, ou deixavam espaços por completar, por exemplo.

No tocante à expressão oral, o mestrando em formação destaca uma atividade desenvolvida na unidade didática *Um Conto à Distância* (com a particularidade deste momento de aprendizagem ter sido dinamizado à distância, via *online*, face ao contexto da situação pandémica originada pela Covid-19), no qual os alunos foram desafiados a realizar um reconto da lenda, utilizando palavras por eles escolhidas e retidas a partir da audição do áudio com a leitura da lenda, bem como expressões de tempo iniciais (“Em tempos que já lá vão...”; “Aos poucos...”; “Uma noite...”; ...). Na opinião do docente em formação, esta foi uma tarefa em que os alunos revelaram alguma dificuldade, e por esse motivo, foi sentida a necessidade de a repetir na aula seguinte, sendo de salientar, porém, a evolução do discurso (e da própria confiança) dos alunos à medida que repetiam o reconto. Na visão do mestrando as dificuldades sentidas pelos alunos na atividade do reconto, relacionaram-se com o facto de esta ter sido novidade para a turma, mas também com o facto de a explicação da atividade, por parte do professor em formação, não ter sido a melhor. Para além disso, a atividade do reconto desenvolveu-se numa das primeiras experiências do mestrando a dar uma aula *online*, sendo também a sua primeira regência observada por um professor supervisor. Todas estas condicionantes contribuíram para as dificuldades sentidas pelos intervenientes no processo (professor e alunos), aqui relatadas, constituindo um momento de aprendizagem valioso para o mestrando.

Leitura e Educação Literária

Hoje em dia, é impossível a sociedade não reconhecer que “saber ler é uma condição indispensável para o sucesso individual, quer na vida escolar, quer na vida profissional” (Sim-Sim, 2007, p. 5). Ou seja, na nossa vida quotidiana e para podermos realizar atividades diárias comuns (leitura de jornais, enviar mensagens, analisar a bula de um documento, entre muitas outras) é imprescindível que consigamos ler fluentemente e escrever de forma correta.

Por este motivo, a leitura na aula de Português adquire um papel de enorme importância, na medida em que o texto e a sua leitura representam uma etapa “fundamental e fundamentante da disciplina” (Sousa, 1993, p. 14).

A leitura define-se como um processo neurobiológico que requer aprendizagem, sendo que para se atribuir sentido às palavras, é necessário descodificar e compreender as mesmas (Dehaene, 2012). Ler é ser capaz de compreender uma mensagem escrita, de julgar e apreciar o seu valor estético (Mialaret, 1966, citado por Teixeira & Viana, 2012), de ser crítico em relação ao

conteúdo informativo e à forma como é apresentado e de “extrair as inferências autorizadas por um texto e de lhes dar alma” (Bonboir, 1970, citado por Teixeira & Viana, 2012, p. 13).

Logo, a leitura caracteriza-se como um “processo que envolve uma relação dinâmica entre o leitor, o texto e o contexto” (Silva et. al, 2011, p. 7), sendo estes componentes essenciais para que a leitura se assuma como “uma forma de fruir arte, ou como um meio de obter informação” (Sim-Sim, 2007, p. 23).

Ao longo da PES, o docente em formação, tendo em conta a complexidade inerente ao ato de ler, procurou que a aula de Português contemplasse um percurso de “uma lógica condutora” (Amor, 2006, p. 100), com a incorporação de três fases fundamentais: a fase de pré-leitura, a fase de leitura propriamente dita e a fase de pós-leitura.

Na fase de pré-leitura, pretende-se que se forneça um enquadramento abrangente da obra, ativando no leitor conhecimentos existentes e necessários para a contextualização e aprofundamento da leitura (Amor, 2006). Desta forma, podem utilizar-se estratégias como “explicitar o objetivo da leitura do texto”, “ativar o conhecimento anterior sobre o tema” e “antecipar conteúdos com base no título e imagens, no índice do livro, etc” (Sim-Sim, 2007, p. 15).

A exemplo das estratégias supramencionadas, na unidade didática *Desconfortinho Misterioso* planificada em par pedagógico, antecipou-se o conteúdo do conto *A princesa e a ervilha*, de Hans Christian Andersen, através da projeção de uma imagem de uma menina sentada numa ervilha. Através de um breve diálogo com a turma e das perguntas colocadas a partir da observação da imagem, foi possível conduzi-la à descoberta da obra prestes a ser estudada nas aulas seguintes. Na UD intitulada *O Tesouro da Liberdade*, planificada pelo mestrando em formação, este, procurando atingir o mesmo objetivo, seguiu uma estratégia de natureza diferente: foi inicialmente apresentado o livro que seria trabalhado nas três aulas seguintes, intitulado *O Tesouro* de Manuel António Pina, e optou-se por trazer um baú físico para a sala de aula que serviu de mote para um diálogo entre o professor e a turma sobre a relação possível de ser estabelecida entre o baú e o título da história; posteriormente, a curiosidade dos alunos foi aguçada mediante a dúvida do que poderia guardar aquele baú. De seguida, e já revelado o conteúdo do baú, foram retiradas palavras ali guardadas, que permitiram aos alunos posicionarem-se sobre quais poderiam estar, ou não, associadas a um tesouro. Em jeito de balanço, há que salientar que esta atividade de pré-leitura, comparativamente com a primeira

mencionada, ainda obteve melhores resultados, logo, numa maior motivação por parte dos alunos em iniciar a leitura da obra, visto ansiarem descobrir, enfim, qual o tesouro mencionado na mesma.

O momento de leitura propriamente dita, ao longo da PES, foi sempre encarado pelo mestrando em formação como um momento especial nas aulas, por força do seu gosto pessoal e pela convicção de que uma boa leitura possa ser decisiva para o sucesso na compreensão de um texto. Deste modo, e tendo em conta que esta fase deve destinar-se à orientação “de acordo com a natureza da obra em questão e com os objetivos que presidem à sua seleção” (Amor, 2006, p. 101), optou-se por, em algumas unidades didáticas planificadas, recorrer a diferentes estratégias de leitura, sendo de ressaltar que o professor deve realizar a primeira leitura, de forma a ser um modelo para os alunos. A título ilustrativo, na UD *O Palco é teu!*, realizou-se uma leitura dramatizada e expressiva da cena 1 da obra *Os Piratas* de Manuel António Pina, por parte dos professores, tendo sido utilizado um ambiente sonoro de uma tempestade, de forma a envolver os alunos no ambiente da ação. Na UD *Desconfortinho Misterioso*, a leitura do conto também foi iniciada pelos professores em formação, através de uma leitura expressiva em voz alta, sendo que após esse modelo, os alunos puderam “fazer uma leitura selectiva” (Sim-Sim, 2007, p. 17), onde a leitura dos parágrafos era atribuída a diferentes alunos.

Durante o estágio na turma de 6.º ano de Português, o mestrando percebeu que seria bastante profícuo para a mesma se este tentasse desenvolver alguns treinos de leitura nas suas regências, tendo em conta a falta de expressividade demonstrada pela larga maioria da turma, além das dificuldades de projeção de voz e de entoação correta. Com efeito, importa destacar a UD *O Palco é teu!* como um exemplo do trabalho desenvolvido nesse âmbito. Nas duas regências do professor em formação, este desenvolveu um treino de leitura em eco e em coro da cena 1 da obra de texto dramático *Os Piratas*, compostas por falas dos personagens Manuel e Ana. Este treino consistia na leitura isolada, por parte do professor, das falas do Manuel, sendo estas imediatamente repetidas em eco e em coro pelos rapazes da turma (o mesmo acontecia com as falas da personagem Ana da responsabilidade das raparigas da turma). Após o treino, os alunos foram informados que seriam avaliados e que teriam igualmente de preencher uma grelha de autoavaliação com parâmetros distintivos de uma boa leitura. Na UD seguinte, intitulada *Poetizar ao Leme da Nau*, optou-se por realizar um novo treino de leitura do poema *A Nau Catrineta*, sendo que, dessa vez, o texto foi dividido pelos vários alunos e o professor em formação apenas interrompia a leitura dos alunos quando sentia que os mesmos deviam ter em atenção aspetos

como a projeção de voz, a entoação e a expressividade. Por questões de gestão de tempo, não foi possível realizar um novo momento de avaliação, mas foi bastante gratificante constatar a vontade de toda a turma em participar na leitura do poema (não tão visível na primeira situação) e, mais ainda, na clara evolução da sua leitura, nomeadamente, em aspetos como a projeção de voz, a entoação e a expressividade.

A fase de pós-leitura, correspondente à última fase do percurso de leitura e ao momento em que se materializa a verificação da compreensão, é “o ponto final da aprendizagem de leitura e, necessariamente, envolve tudo o que vem antes dela: um bom vocabulário e boas habilidades de compreensão oral, associados a habilidades de descodificação precisas e fluentes” (McGuinness, 2006, p. 160). A compreensão na leitura abarca quatro níveis de compreensão: a compreensão literal, a compreensão inferencial, a reorganização e a compreensão crítica.

Ao longo das UD desenvolvidas pelo professor estagiário, nos momentos de compreensão na leitura optou-se por “formular questões sobre o lido e tentar responder” (Sim-Sim, 2007, p. 20), através de esquemas de compreensão, plataformas como o *Kahoot* ou diálogos com a turma. Destacam-se momentos de compreensão de textos, de correção e verificação das respostas dadas pelos alunos, que implicavam a releitura de determinados excertos, promovendo assim a estratégia “reler” (Sim-Sim, 2007, p. 20). A atividade da Unidade Didática *O Tesouro da Liberdade*, em que os alunos realizaram previsões acerca de qual poderia ser o tesouro mencionado na obra abordada (posteriormente confrontadas, e através da aplicação *Mentimeter*, com o conteúdo do texto), permitiu promover a estratégia de “confrontar as previsões feitas com o conteúdo do texto” (Sim-Sim, 2007, p. 20) invocando, também, a componente de compreensão crítica. Por fim, importa igualmente salientar atividades vocacionadas para o desenvolvimento de níveis de compreensão específicos nas diferentes regências, como por exemplo, o nível de compreensão reorganizativo na compreensão de textos como *A meia de Natal*, assente na reorganização, a cargo dos alunos, de frases sínteses de diferentes partes do texto. Outro exemplo ainda passível de ser mencionado deriva do texto da cena 1 da obra *Os Piratas*, onde a turma dividiu o texto em três partes, escrevendo frases sínteses para as mesmas.

No que concerne à Educação Literária, esta tem como objetivo “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” (Balça & Azevedo, 2017, p. 132).

Por este motivo, torna-se preponderante que, na aula de Português, os alunos possam contactar com uma pluralidade discursiva e textual que “favorecerá neles a descoberta e a fruição de si mesmos e do mundo tanto quanto neles desenvolverá uma real capacidade de participação-intervenção na vida da comunidade” (Fonseca, 1992, p. 246). Ao longo da PES, foram selecionados diferentes textos literários e não literários, nas diferentes UD: o conto *A princesa e a ervilha*, de Hans Christian Andersen; notícias; a lenda *A meia de Nata*; a obra *Ulisses*, de Maria Alberta Menéres; a obra *O Tesouro*, de Manuel António Pina; o poema *A liberdade o que é?*, de José Jorge Letria; a obra *Os Piratas*, de Manuel António Pina e o poema *A Nau Catrineta*, de Almeida Garret.

Importa salientar que o facto de o docente em formação procurar que a turma de Português contactasse com diferentes tipologias textuais, resultava numa maior dificuldade no momento de planificação e análise das obras e textos que seriam trabalhados nas diferentes aulas, visto que o mestrando nunca tinha experienciado analisar um texto poético, uma lenda e, por exemplo, um texto dramático com uma turma, tal fez com que a discussão e trocas de ideias com a professora cooperante e professores supervisores na busca de tomar as melhores opções nos momentos de planificação, se revelassem fundamentais.

Escrita

O domínio da escrita assume-se como essencial e bastante presente na aprendizagem dos alunos. À medida que se progride na escolaridade, os mesmos vão desenvolvendo as suas técnicas de escrita, tendo em conta que “a formação para a escrita implica tomar consciência de que escrever é difícil, exige apuro técnico, disciplina e autocontrolo, capacidade de distanciação crítica” (Amor, 2006, p. 131).

Importa destacar que, normalmente, alguns alunos incutem nas atividades de escrita um pendor negativo. Tal situação poderá derivar de esta ainda ser utilizada para o cumprimento de certos castigos, ao mesmo tempo que muitas vezes se encara, por parte de alguns professores, que este domínio representa um dom e que não pode ser aprendido e aperfeiçoado ao longo do tempo. Neste sentido, as atividades em torno deste domínio requerem uma aprendizagem específica de treino contínuo, tendo como objetivo que o aluno se torne capaz de contruir uma representação dos seus conhecimentos (Barbeiro & Pereira, 2007).

O processo de escrita é composto por três grandes componentes: a planificação, a textualização e a revisão.

No que concerne à fase de planificação, pede-se que o aluno estabeleça objetivos, ative os conhecimentos sobre o tópico e o gênero de texto, organize a informação ligada à estrutura do texto e programe a forma como irá realizar a tarefa (Barbeiro & Pereira, 2007). Em relação à textualização, que corresponde ao momento da redação do texto, em que o aluno deve concretizar numa forma linguística as ideias que, inicialmente, foram criadas na fase de planificação, é um processo de organização de ideias, encadeamento das partes do texto, uso de pontuação, vocabulário e ortografia (Festas, 2002). Por fim, a etapa de revisão ocorre quando o aluno avalia o que escreveu, relendo, riscando, apagando, corrigindo e reformulando o texto (Barbeiro & Pereira, 2007).

Na segunda aula da UD *Desconfortinho Misterioso*, o mestrando em formação, em conjunto com o par pedagógico, desenvolveu uma atividade de escrita, baseada nas etapas do processo supramencionadas.

Nesta atividade foi sugerido à turma a criação de duas notícias:

- uma parte da turma desenvolveria uma notícia a anunciar o casamento da Princesa e do Príncipe (personagens do conto *A princesa e a ervilha*);
- a outra parte da turma descreveria o que acontecera no casamento.

O momento de planificação serviu de pretexto para a turma, sob orientação dos professores em formação, relembrar a estrutura de uma notícia e compreender duas diretrizes fundamentais: a notícia a anunciar o casamento teria de apresentar tempos verbais do presente e futuro do indicativo, enquanto na notícia com a narrativa do casamento deveriam ser utilizados os tempos verbais do pretérito perfeito e imperfeito do indicativo. De seguida, foi distribuído pelos alunos uma tabela para auxílio na planificação da notícia, respeitando a estrutura da mesma. Após a textualização da notícia, distribuiu-se uma grelha para a revisão da notícia e, por último, os alunos apresentaram as notícias à turma, partilhando-as posteriormente num mural digital da turma, na plataforma *padlet*.

Em jeito de reflexão, na realização desta atividade com a turma, foi notório que os alunos não estavam familiarizados com todas as etapas de escrita e que, por isso, necessitaram de muita orientação dos professores estagiários na realização da atividade. No entanto, através do *feedback* dos alunos, foi perceptível que a fase da planificação facilita bastante o momento da

textualização e que o momento de revisão se mostrou muito importante para os mesmos autoavaliarem a sua produção escrita. Ademais, o mestrando considera que uma atividade de escrita gera bastantes dificuldades na gestão do tempo, o que representou um entrave para que, ao longo do ano letivo, não fossem desenvolvidas pelo mesmo mais atividades similares. Ainda assim, esta representa uma estratégia fulcral para estimular a criatividade dos alunos e, por isso, deve fazer sempre parte da aula de Português – “escrever não significa exprimir ou representar algo que já existia, mas produzir algo que ainda não exista” (Pereira & Azevedo, 2005, p. 9).

Gramática

Geralmente, o ensino deste domínio assentava numa perspetiva tradicional, na qual era adotada pelo professor uma postura expositiva, valorizando a memorização de regras gramaticais e a respetiva realização de variados exercícios de aplicação descontextualizados.

Hoje, o docente deve optar por uma abordagem indutiva, que contribua para a evolução dos alunos a nível comunicativo e reflexivo, permitindo que estes, com o auxílio do professor, formulem hipóteses e tentem construir o seu conhecimento explícito gramatical. Assim, o professor coloca os alunos no centro da aprendizagem e renega o ensino da gramática marcado pela exposição de regras (Costa, 2016).

Através de linguistas como Inês Duarte, Joaquim Fonseca e Fernanda Irene Fonseca, em Portugal surgiram novas propostas no âmbito do ensino da Gramática. Estes investigadores alertaram para a necessidade de reflexão para a forma como a gramática devia ser ensinada (Silvano & Rodrigues, 2010).

Assim sendo, uma das metodologias defendidas por Joaquim Fonseca e Fernanda Irene Fonseca privilegiava uma pedagogia centrada nos textos/discursos. A Pedagogia dos Discursos visa a exploração de coordenadas enunciativo-pragmáticas que caracterizam os usos linguísticos, tendo em conta que “os discursos organizam-se tanto ao nível microestrutural como ao nível macroestrutural, segundo princípios idiomáticos, próprios de cada língua” (Fonseca, 1992, p. 237). Desta forma, esta pedagogia permite ao aluno abordar conteúdos gramaticais contextualizados e analisar a linguagem através do seu funcionamento nos textos, evitando que o ensino da gramática se traduza pela análise de frases e palavras soltas, que não tenham qualquer uso, nem constitua uma aprendizagem significativa para o aluno (Costa, 2016).

A título ilustrativo, o docente em formação procurou aplicar esta metodologia na UD *O Palco é teu!*, através da análise de excertos da cena 1 pelos alunos, com enfoque na caracterização do ambiente vivido e do estado de espírito das personagens, valorizando as funções e o contributo da pontuação para a compreensão textual, mas também, na análise de excertos das cenas 1 e 2 da obra *Os Piratas* com enfoque nas diferenças entre o vocativo, o sujeito e nos tipos de sujeito existentes. Na opinião do mestrando, esta foi uma aposta bem-sucedida, pois permitiu aos alunos apropriarem-se de conteúdos gramaticais, fazendo-o de forma contextualizada com a obra em estudo, o que evitou o descontextualizado ensino da gramática.

No final da leção desta UD e tendo em conta a reflexão conjunta realizada com a professora supervisora, professora cooperante e o par de estágio, o docente em formação percebeu que apesar das dificuldades que sentiu, inicialmente, na preparação dos dois *Powerpoints*, o facto de ter podido esclarecer as suas dúvidas, maioritariamente científicas, com a professora supervisora, fez com que fosse possível proporcionar aos alunos momentos de aprendizagem mais significativos. No caso da análise de excertos da cena 1, com enfoque nos sinais de pontuação, foi notório que o trabalho desenvolvido se repercutiu, nas aulas seguintes, numa evolução da leitura dos alunos e da própria compreensão, porque compreenderam que os sinais de pontuação permitem caracterizar o ambiente vivido e o estado de espírito das personagens. No caso da análise de excertos da cena 1 e 2, com enfoque nas diferenças entre o vocativo e o sujeito e nos tipos de sujeito existentes, o mestrando considera que os conteúdos foram compreendidos ao longo da aula pelos alunos, nos momentos de consolidação em grande grupo, no entanto, deveria ter sido criado um momento de consolidação individual, onde fosse mais perceptível para o professor em formação se algum aluno não tinha percebido o conteúdo gramatical abordado.

O Laboratório Gramatical, proposto por Inês Duarte, também visou renovar as metodologias utilizadas no ensino da gramática, sendo que este consiste numa aprendizagem por descoberta, em que o aluno assume um papel de investigador com um “olhar de cientista” (Duarte, 2008, p. 18). Silvano e Rodrigues (2010), apresentaram também, uma proposta de articulação entre a Pedagogia dos Discursos e o Laboratório Gramatical, a que o mestrando em formação procurou dar resposta numa tarefa realizada na UD *O Tesouro da Liberdade*. O Laboratório Gramatical em torno dos conteúdos gramaticais do discurso direto e discurso indireto, permitiu aos alunos, através de excertos contextualizados com a obra que estavam a explorar intitulada *O*

Tesouro de Manuel António Pina, desenvolverem a sua aprendizagem por etapas, construindo, posteriormente, as suas conclusões; por fim, procediam a uma tarefa de consolidação do que tinham aprendido. Nesta primeira experiência de elaborar um Laboratório Gramatical, o professor em formação sentiu bastantes dificuldades, visto que esta tarefa exigia muito tempo de planificação e era necessário analisar vários excertos de toda a obra *O Tesouro da Liberdade*. Para além disso, por questões de gestão de tempo, não foi possível ao mestrando realizar em aula, com os alunos o momento de consolidação final do Laboratório Gramatical.

Na visão do mestrando, através da utilização destas metodologias em sala-de-aula, o professor poderá promover nos alunos uma atitude positiva face ao domínio da gramática para que estes reflitam nas estruturas linguísticas, mas que desenvolvam ao mesmo tempo capacidades de investigação, usando “métodos de trabalho característicos da investigação científica” (Duarte, 2008, p. 16).

3.2.2 REFLEXÃO DA PRÁTICA EDUCATIVA EM HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL

Atualmente, o professor de História depara-se com o crescente desafio de conseguir motivar o aluno para esta disciplina e, sem dúvida, que se a História for vista como tendo simples objetivos de apreender factos, datas e conceitos com forte apelo à memorização, torna-se difícil, aos alunos, compreenderem a sua importância e a sua aplicabilidade no presente. Mas, se o professor procurar mostrar ao aluno “o quanto esta é importante e o valor que a sua aprendizagem tem” (Amaral et al., 2012, p. 3), estará mais próximo de o “convencer”. Desta forma, importa demonstrar aos alunos que o presente é consequência de um passado e que a História é uma “ciência que explica, contextualiza e orienta” e que “dá sentido ao presente” (Amaral et al., 2012, p. 4).

No âmbito do ensino da História e da sua relevância curricular, de acordo com Black (1997, citado por Alves, 2001), os Países da União Europeia, incluindo Portugal, apontam alguns objetivos gerais que orientam e atribuem um maior significado e perspetiva ao ensino da História, dos quais:

a aquisição dos conhecimentos e da compreensão do passado que caracterizam uma pessoa instruída; o desenvolvimento de uma compreensão e de uma perspectiva histórica; a aquisição do conhecimento da compreensão e das capacidades que se relacionam com a História como forma de atingir outros fins: socialização, preparação para a cidadania, melhor compreensão dos assuntos internacionais, etc (...) (p. 26).

Assim, uma vez que um dos grandes desafios do ensino da História se prende com a carência de motivação por parte dos alunos face aos conteúdos curriculares desta disciplina, importa que os mesmos compreendam e reconheçam a preponderância e aplicabilidade dos objetivos anteriormente elencados.

Nesta linha de pensamento, Félix (1998) elenca a importância da mudança de uma História que permitia aos jovens conhecer e explicar o passado e que, hoje, tem como principal finalidade “explicar o presente” (p. 58). Para além disso, acrescenta também outras finalidades para o ensino da História como “manter a memória colectiva”, “a dimensão temporal do Homem” e a “aquisição e desenvolvimento de procedimentos, valores e atitudes” (Félix, 1998, pp. 58-59).

Deste modo, o professor de História, enquanto detentor de conhecimentos históricos e com as capacidades profissional e pedagógica, que vai adquirindo ao longo da sua formação académica, pessoal, social e ao longo da vida, deve perspetivar e transformar conteúdos que à partida poderão ser considerados como pouco interessantes ou pouco motivadores para o aluno, em conteúdos assimiláveis, significativos e compreensíveis, utilizando esses conteúdos como meio para situar o aluno no seu país e no mundo. Nesta perspetiva, o professor, utilizando a História como meio, irá desenvolver no aluno valores, atitudes e capacidades como a sua sensibilidade e consciência, despertando-o para o interesse sobre assuntos e acontecimentos com impacto para o presente nacional e internacional; promover o seu espírito crítico, a sua criatividade e as suas capacidades de expressão; e, ainda, muni-lo de ferramentas para a sua integração e intervenção democráticas na sociedade (Alves, 2001).

Também segundo as Aprendizagens Essenciais, a disciplina de História e Geografia de Portugal é composta pelas áreas do saber de História e Geografia, procurando contribuir para a interdisciplinaridade e intradisciplinaridade, de forma a mobilizar os conhecimentos adquiridos no 1.º CEB, com “o objetivo de adquirir um conhecimento diacrónico da história e do território de Portugal (AEh, 2018, p. 2). Para além disso, pretende-se que o aluno compreenda e conheça o seu país nas dimensões física, humana e histórico-cultural, promovendo “a inclusão, o respeito pela

diversidade, a cooperação, a valorização dos direitos humanos e sensibilização para a finitude do planeta” (AEh, 2018, p. 2).

Ainda no enquadramento das Aprendizagens Essenciais, no 6.º ano de escolaridade, o ensino de História e Geografia de Portugal está subdividido em três domínios: *Portugal do século XVIII ao século XIX, Portugal do século XX e Portugal Hoje*. A relevância destes três domínios para os alunos e, conseqüentemente, das três épocas distintas a eles inerentes, está estritamente relacionada com o modo como o professor desenvolve cada um deles e de que forma o aluno é orientado a descortinar no “passado histórico paradigmas de atuação intemporais” (Alves, 2001, p. 27).

Mais especificamente, atentando ao domínio de *Portugal do século XX*, este tem potencialidades bastante amplas do ponto de vista didático, na medida em que integra conteúdos relacionados com os anos da ditadura, a guerra colonial ou o 25 de abril de 1974 e que estes mesmos conteúdos possibilitam, por exemplo, a integração de testemunhos familiares ou próximos do contexto social do aluno, de forma a promover uma partilha de informações e saber histórico que darão ao aluno dados e ferramentas que lhe permitam estabelecer comparações concretas com o *Portugal de Hoje*, e, essencialmente, promover um diferente modo de estar em sociedade, “de conhecer as pessoas, de poder amanhã intervir civicamente, seja preservando a memória oral ou material, seja fornecendo-lhe referências para uma intervenção mais solidária, seja demonstrando-lhe a utilidade de conhecer a razão de ser de muitas realidade actuais” (Alves, 2001, p.27).

Ao longo da PES, nas planificações das aulas de História, o mestrando procurou basear-se numa perspectiva construtivista sendo que, desde a primeira intervenção, procurou planificar as aulas a partir de uma estrutura que contemplava três momentos: motivação, desenvolvimento e consolidação. O primeiro momento de cada aula, a motivação, revela-se fulcral para todo o processo de aprendizagem, porque, tal como nos diz Veríssimo (2013), “alunos motivados são alunos que tomam a iniciativa, enfrentam desafios...manifestam entusiasmo, curiosidade e interesse, sentem-se mais auto-eficazes, utilizam mais estratégias cognitivas e metacognitivas” (p. 74). O segundo momento de uma planificação incidia sobre o desenvolvimento, onde se aplicavam as diferentes experiências de aprendizagem/estratégias pedagógicas, sendo que se pretendia que os alunos construíssem o seu conhecimento autónoma e ativamente. O último momento de cada aula era reservado à consolidação, cujo principal objetivo passava por

consolidar as aprendizagens dos alunos e verificar se os mesmos atingiram os objetivos delineados previamente.

Ao longo das regências, um dos grandes desafios que o professor em formação sentiu inicialmente prendeu-se com a dificuldade em desenvolver momentos de motivação que cumprissem com os requisitos delineados. O período dedicado à motivação de uma aula não deve ser muito longo e visa, primeiramente, antever o tema prestes a ser abordado na aula, sendo que, para o efeito, devem ser lançadas questões-problema simples e diretas, que permitam ao aluno fazer essa antevisão. No entanto, as questões-problema também poderão servir para o aluno, ao longo da aula, encontrar respostas às mesmas e poder solucioná-las no momento de consolidação. Para além disso, o momento de motivação pode partir da análise de uma imagem, vídeo, animação no *Powerpoint*, questões sobre as ideias tácitas dos alunos, entre outras soluções pedagógicas.

Esta dificuldade foi sentida, sobretudo, na primeira aula observada do mestrando. Efetivamente, na reunião pré-observação, este demonstrou muitas dificuldades no entendimento do conceito de uma motivação, que simultaneamente se mostrasse pertinente, atrativa e cumpridora dos objetivos associados, o que fez gerar, conseqüentemente, dificuldades na correta formulação das questões-problema. A experiência fez perceber que, por vezes, torna-se mais profícua a recolha de imagens para construção de um recurso próprio, com auxílio, por exemplo, de ferramentas como o *PowerPoint*. Esta dificuldade compeliu a que, no momento de planificação da aula, fosse despendido tempo em demasia na procura da melhor solução que servisse de motivação.

No entanto, na visão do mestrando, apesar das dificuldades sentidas na conceção dos referidos momentos de motivação, foi notória a evolução do mesmo na superação deste desafio, comprovando-o a evolução positiva dos *feedbacks* obtidos na realização das regências, destacando-se o momento de motivação das UD *A Revolução Liberal de 1820 e Para Sempre Abril*. Na unidade didática *A Revolução Liberal de 1820*, através da criação de um *Powerpoint* composto por imagens e notícias que assinalavam o marco de 200 anos de Revolução e que tinham circulado nos meios de comunicação, no ano anterior, foi possível desenvolver perguntas iniciais claras e diretas que fizessem perceber as ideias tácitas dos alunos, entender se os mesmos conseguiam perspetivar qual o tema prestes a ser abordado ao longo da regência e se identificavam a comemoração e local evidenciados nos títulos das notícias e imagens. No que

concerne à UD *Para Sempre Abril*, no momento de motivação planejado pelo docente em formação foi apresentado aos alunos um excerto de um vídeo, onde alguns jovens, como aqueles alunos, respondiam, a perguntas simples sobre o 25 de Abril de 1974, demonstrando um grande desconhecimento do tema e, ao mesmo tempo, alguma desconsideração por um marco importantíssimo da História do nosso país. Depois da visualização deste recurso, foram realizadas perguntas iniciais e diretas aos alunos sobre o conteúdo da reportagem (*Qual o acontecimento referido pelo repórter?; Concordam com as respostas dadas pelos jovens? Porquê?; Qual acham que será o tema abordado nesta aula? O que sabem sobre o 25 de Abril de 1974?*) e, posteriormente, sensibilizou-se a turma para a importância deste marco histórico, reforçando o quão importante era o seu empenho na aula, para que, futuramente, não se tornassem em jovens como os do vídeo, com total desconhecimento e desconsideração pelo 25 de Abril de 1974.

Durante a PES e, na sequência da preparação da regência observada da Unidade Didática *Para Sempre Abril*, surgiu a oportunidade de se implementar uma nova proposta metodológica consubstanciada na aula-oficina, tendo como objetivo organizar o trabalho em sala de aula, a partir de um método aberto, em que o mote passava pela valorização das ideias dos alunos que, na opinião do mestrando, poderia concorrer para estimular as suas capacidades de participação, iniciativa e reflexão. Assim, e conforme defende Barca (2004), ao prepararmos um aula-oficina, devemos privilegiar uma lógica em que o aluno é o agente da sua formação e do seu próprio conhecimento, tendo o professor um papel de investigador social, interpretando o mundo conceitual dos seus alunos e criando atividades “problematizadoras, que constituam um desafio cognitivo adequado aos alunos em presença e não apenas um simples percorrer de conteúdos sem significado para os jovens” (Barca, 2004, p. 137).

Deste modo, os especialistas acreditam que estes pressupostos acima apresentados se coadunam com uma perspectiva construtivista, visto que, esta metodologia representa uma estratégia de ensino que permite uma construção coletiva de saberes, através de troca de experiências e reflexões, promovendo um trabalho em grupo ou individual. De acordo com Cuberes (citado por Vieira & Volquind, 2002) “a oficina é uma modalidade de ação, que necessita promover a investigação, a ação, a reflexão; combinar o trabalho individual e tarefa socializada; garantir unidade entre a teórica e a prática” (p. 11).

Partindo destas ideias, foi possível planificar e implementar uma aula com aproximação ao modelo aula-oficina, no âmbito da temática do 25 de Abril de 1974, com enfoque nas razões

que levaram à Revolução, em que os alunos fossem capazes de descobrir e construir o conhecimento através da análise de fontes diversificadas. Nesta aula optou-se por colocar a turma em diferentes grupos de trabalho. A cada um foi entregue um guião de exploração, a partir do qual se deveria desenvolver a análise e interpretação das fontes apresentadas e selecionadas pelo professor com vista a identificarem as quatro razões que impulsionaram a Revolução do 25 de Abril de 1974. A implementação deste modelo revelou-se uma aposta acertada por parte do professor em formação, atestando-o o *feedback* positivo dos alunos, que demonstraram, no curso da aula, estarem motivados e curiosos por poderem trabalhar em grupo (algo que não acontecia com muita frequência) muito por força de perceberem que seriam eles próprios (através da análise de fontes diversificadas) os “agentes descobridores” das razões que tinham levado ao 25 de Abril de 1974 e do modo como se desenrolara o golpe militar. No fundo, a afirmação de que a aula-oficina “pôs em prática a ideia de que os alunos precisam compreender que fonte é diferente de evidência” ganhou ainda mais sentido, tendo em conta que é “a natureza das perguntas elaboradas que faz com que a fonte se torne evidência” (Silva et al., 2021, p. 103) – ou seja, se os alunos não analisassem as fontes apresentadas, sob a orientação de questões que procuravam a construção do seu conhecimento, não encontrariam as respostas pretendidas.

A experiência de tentar desenvolver uma aula com aproximação à metodologia da aula-oficina revelou-se bastante desafiante. O processo de planificação foi mais moroso e a operacionalização na sala de aula originou um tipo de desafio diferente. No que diz respeito ao comportamento dos alunos em sala de aula, foi necessário, no início da aula, uma maior atenção por parte do mestrando, sensibilizando-os para a necessidade de estarem focados e atentos ao próprio grupo (sem se deixarem distrair com os grupos alheios). No desenrolar da aula, a dinâmica de funcionamento dos grupos não se revelou fácil, inicialmente, porque os alunos revelavam dificuldade em pensar e tirar conclusões em conjunto, o que advinha, também, da sua falta de maturidade e de experiência neste tipo de tarefas. Ao mesmo tempo, a natureza dos desafios solicitados aos alunos exigia uma maior autonomia da sua parte, o que exigia ao docente um maior cuidado nas suas estratégias de comunicação e apoio aos alunos, tendo em conta que o objetivo passava pelos alunos, em grupo, entreajudarem-se no propósito de dar resposta à tarefa recebida. Para satisfação do mestrando, e após um período de adaptação, os grupos começaram a dar mostras de uma melhor dinâmica, tirando as suas conclusões e aprimorando a exploração dos recursos apresentados.

No final e após o *feedback* do par pedagógico, bem como da professora supervisora e da professora cooperante, o mestrando, com satisfação, constatou que o balanço foi muito positivo, porque cumpriram-se os objetivos propostos: existiram na aula momentos de pertinência, os alunos estavam motivados, conseguiu-se desenvolver a autonomia dos alunos e a própria postura do professor em formação registou uma assinalável evolução. Uma última nota para a eficácia da definição de limites temporais para a consecução das tarefas por parte dos grupos, contribuindo para uma melhor orientação temporal de todos os intervenientes, alunos e docente em formação, medida a ser considerada e melhorada no futuro.

A metodologia da aula-oficina reforça, ainda mais, a importância da leitura, interpretação, análise e comparação de fontes nas aulas de HGP, visto que representa uma condição essencial para que os alunos desenvolvam o seu conhecimento histórico. Ao longo do ano, o professor em formação procurou promover o contacto dos alunos com diversas fontes históricas (algumas das quais, primárias), como por exemplo, documentos escritos, representações pictóricas e iconográficas, músicas, entre outros. Assim, os alunos puderam desenvolver a sua empatia histórica, mas também, olhar o mundo que os rodeia, através de várias lentes, de várias perspetivas (Barca, 2004).

O contacto com fontes históricas permite, também, desenvolver a inferência histórica, pois se estas forem “pertinentemente questionadas, tendo por base a evidência que produzem, é possível descodificar as informações que nos transmitem permitindo-nos conhecer o passado e desenvolver o conhecimento histórico” (Almeida & Solé, 2016, p. 142).

Segundo Amaral et al. (2012), a exploração de fontes históricas é valorizada pelo facto de contribuir para o desenvolvimento do espírito crítico, da capacidade em colocar questões às informações e fontes recebidas, da capacidade de observação e do interesse por pesquisar fontes.

Para além disso, importa destacar o papel do docente como mediador do processo de ensino e aprendizagem, sendo que, ao selecionar criteriosamente as diversas fontes de acordo com os objetivos pretendidos para cada aula, permite aos alunos construir o seu conhecimento através da análise dessas mesmas fontes.

Ao longo das aulas de HGP, o formando procurou também dinamizar sessões onde fossem explorados um conjunto diversificado de recursos pedagógicos, tendo sempre presente a importância das tecnologias de comunicação e informação, pois na visão do professor em

formação, a motivação dos alunos dependia, também, da riqueza pedagógica assumida nas aulas planejadas. Para além disso, e tendo em conta que os alunos não aprendem todos da mesma forma, o diversificar dos recursos pedagógicos permitiu dar resposta aos diferentes ritmos e perfis de aprendizagem da turma. Nas planificações desenvolvidas foram utilizados vídeos; áudios; fotografias; imagens; *powerpoints*; esquemas; gráficos; músicas; um friso cronológico, entre outros.

No seguimento desta ideia, e segundo Monteiro (2001), “uma escola que não se adapte às novas técnicas audiovisuais aplicadas no processo de ensino-aprendizagem, está condenada a permanecer num espaço desligado da realidade” (p. 182). Se continuarmos a dar primazia a um método de transmissão de conhecimentos, maioritariamente, assente no livro tradicional, estaremos a contribuir para uma Escola que não estará a preparar os seus alunos para um mundo em que os meios de comunicação digitais estão presentes e progressivamente dominantes.

No que diz respeito aos meios audiovisuais, e por serem tão bem acolhidos entre os alunos, ao longo da PES, o seu papel foi decisivo para espoletar e alimentar o entusiasmo prevalentes na sala de aula. Porém, há que considerar que estes recursos, por si só, não são garantia de aprendizagens significativas, ao mesmo tempo que requerem a presença do professor como interlocutor neste processo. A experiência do mestrando em formação fê-lo constatar que a orientação na exploração por parte do professor dos meios audiovisuais, sejam eles um vídeo ou um áudio, é bastante importante, prevendo-se que este selecione os conteúdos essenciais e merecedores da atenção dos alunos. Para esse efeito, as perguntas colocadas aos alunos devem ir ao encontro dos objetivos definidos para a aula. A título de exemplo, a planificação desenvolvida pelo docente em formação intitulada *A Revolução Liberal de 1820* demonstra a importância que tiveram as indicações dadas e as tarefas solicitadas pelo professor, pois a reportagem visualizada, apesar de ser um pouco extensa, serviu de mote para a descoberta de palavras-chave que viriam a preencher o esquema sistematizador global da temática da aula. Para além disso, o áudio referente à segunda proclamação do coronel Sepúlveda, tendo a particularidade de ser gravado com a própria voz do mestrando, ao invés de ser lido por meio do livro, pelo mesmo ou por algum aluno, despertou um maior interesse na turma. A entoação e projeção de voz evidenciadas naquela gravação facilitou a compreensão do momento retratado, um resultado difícil de alcançar quando um aluno lê um documento em voz alta do seu manual.

Mais uma vez, as perguntas simples, diretas e objetivas realizadas pelo mestrando contribuíram, também, para uma maior compreensão por parte da turma.

No entanto, a turma em questão apresentou algumas dificuldades quando colocados em contacto com outro tipo de fontes, como por exemplo, os gráficos. Na UD *A Educação e a Justiça no séc. XIX* foi notória essa dificuldade aquando da análise de gráficos relacionados com o aumento de escolas primárias no século XIX e a evolução do analfabetismo nesse mesmo período. Nessa mesma regência, o mestrando em formação constatou a relevância das perguntas iniciais realizadas para o progressivo entendimento e interpretação das informações extraídas dos gráficos pela turma. No caso particular do segundo gráfico e através das perguntas “Qual o título do gráfico?” “O que está representado no gráfico?”, o professor em formação conseguiu perceber que grande parte da turma desconhecia o significado de alguma terminologia (como analfabetismo), porém, o referido questionamento introdutório permitiu ao mestrando suprir as dúvidas dos alunos e facilitar a análise do gráfico. Todavia, uma das perguntas finais, de maior complexidade por exigir uma resposta que relacionasse os dois gráficos, foi de grande dificuldade para a turma: muitos dos alunos não conseguiam concentrar-se na tarefa e analisar as várias partes que constituíam os dois gráficos para depois confrontá-los. Para a tarefa ser concluída com sucesso, foi necessário o professor em formação direcionar o olhar dos alunos para as informações importantes facultadas pelos gráficos, numa metodologia passo a passo, para posteriormente conseguirem, em conjunto com o professor, retirar a conclusão final de que a evolução do número de escolas primárias no século XIX provocou uma redução da taxa de analfabetismo da população (sendo ainda bastante elevada).

A presença da Música na aula de História, também veio a revelar-se um momento de grande aprendizagem, muito bem recebido pelos alunos. Na UD *Cantando em Direção à Liberdade*, o mestrando criou um momento de audição de músicas pré e pós-25 de Abril de 1974, pedindo aos alunos para preencherem as lacunas e, posteriormente, analisarem as músicas em conjunto com o professor. A Música pode, por isso, assumir-se como fonte histórica e recurso didático ao mesmo tempo, sendo que segundo Nechi (2016), a “compreensão da música como fonte histórica” é relevante na “aprendizagem histórica” (p. 194).

Importa destacar as UD *Para Sempre Abril!* e *Uma Viagem pelo séc. XXI_ as restrições à Liberdade no Mundo*, na medida em que o docente em formação recorreu a materiais 3D, como o

friso cronológico e o mapa mundo (que funcionava como espécie de puzzle) para tentar inovar e facilitar a aprendizagem.

Em suma, as intervenções e as planificações desenvolvidas pelo mestrando em formação procuraram “partir sempre de algo que seja significativo para o aluno”, podendo alargar “o campo das curiosidades, de modo a construir a apropriação genuína de novos conhecimentos e a interiorização das experiências de aprendizagem” (Roldão, 2004, p. 22). Não obstante,

importa estar-se consciente do meio que se utiliza para se perceber que os conteúdos não podem ser uma forma de os professores, ou meros utilizadores/ divulgadores da História, mostrarem o que sabem, mas antes se deve utilizar esse saber histórico para se exemplificar perante os alunos a inevitabilidade do conhecimento do passado, para uma intervenção cívica consciente no mundo de hoje (Alves, 2001, p. 28.)

3.3. PROJETOS DINAMIZADOS E OUTRAS ATIVIDADES

O presente subcapítulo reflete a importância na participação, colaboração e dinamização de atividades e projetos que envolvam a comunidade educativa, bem como na perceção de que o trabalho de um professor não se resume aos momentos em sala de aula. Além disso, salienta-se o trabalho colaborativo entre a díade, os professores cooperantes, uma vez que, “saber colaborar com os outros traz sucesso pessoal e profissional” (Estanqueiro, 2010, p. 22).

Ao longo da PES, o mestrando participou, em grupo pedagógico, em várias atividades e projetos (evidenciados no Portefólio), desenvolvidos nos contextos dos 1.º e 2.º CEB.

Uma dessas primeiras colaborações teve lugar no dia de São Martinho. No contexto do convite recebido pelo par pedagógico para estar presente nessa festividade na escola do 1.º CEB, este tomou a iniciativa de planificar uma aula para a sua turma do 1.º ano com o objetivo de lhe dar a conhecer a lenda de São Martinho. Nessa aula, os alunos aprenderam também uma lengalenga sobre a castanha e produziram cartuxos para, na festividade, guardarem as suas castanhas assadas. O dia decorreu com um enorme entusiasmo e felicidade por parte das crianças, bem como com o envolvimento do par pedagógico, especificamente, do professor em formação, que promoveu momentos musicais com a sua guitarra, juntamente com o acordeão tocado pelo professor cooperante. Sem dúvida, este foi um dia muito marcante e que perdurará na memória do mestrando.

No período de Páscoa, os professores em formação a desenvolver o período de estágio na escola do 1.º CEB, receberam a sugestão para, em colaboração com os professores cooperantes, desenvolverem atividades no âmbito da temática da Páscoa. Neste sentido, foram dinamizadas várias atividades, entre as quais *Peddy Paper*, Caça aos Ovos e, ainda, uma pequena oficina de pintura (na qual os alunos deram asas à sua criatividade e pintaram livremente ovos da Páscoa em esferovite), sendo que as mesmas eram destinadas aos alunos das quatro turmas da escola e realizaram-se no último dia de aulas do 2.º período letivo. Contrariamente ao que estava idealizado, as condições meteorológicas obrigaram a algumas alterações ao planeamento: as diferentes turmas não realizaram os desafios ao mesmo tempo, o percurso do *Peddy Paper* sofreu alterações (devido às limitações de área do espaço coberto), e a atividade da Caça aos Ovos foi igualmente encaminhada para uma área coberta.

Apesar de todos os imprevistos, as atividades mereceram todo o entusiasmo dos alunos, que nos gratificaram com a felicidade espelhada em cada rosto. Para além disso, para os professores em formação, este foi mais um dia de grande aprendizagem, na medida em que perceberam que nem sempre tudo corre como planeado e o importante é encontrar soluções nas adversidades!

No Dia Mundial da Língua Portuguesa, o par pedagógico desenvolveu na turma de 6.º ano de Português, em conjunto com a professora cooperante, uma aula diferente. Distribuíram-se vários livros pelos alunos e pediu-se que estes seleccionassem e lessem os excertos escolhidos. Posteriormente, ouviram-se diferentes áudios que representavam diferentes pronúncias da nossa língua portuguesa. Esta sessão foi marcada pelo constante diálogo e troca de ideias sobre os momentos que compunham a mesma, de forma que, juntos, pudéssemos celebrar a língua que nos une.

O par pedagógico foi também convidado a participar na visita de estudo ao Zoo de Santo Inácio, planeada e organizada pelos professores do 2.º ano, prevista no Plano Anual de Atividades do agrupamento. Esta foi uma atividade extremamente marcante e emotiva para o mestrando em formação, que gerou momentos de enorme felicidade junto de todos os alunos e, em particular, da aluna ucraniana refugiada que vivenciou intensamente todas as experiências que este dia lhe proporcionou.

As visitas de estudo são uma atividade educativa que pode trazer muitos benefícios para os alunos, pois permitem que a turma possa aprender num contexto fora da sala de aula,

colocando em prática o que aprenderam e experimentando situações e contextos diferentes. Para além disso, estas permitem que o aluno se motive e envolva mais na aprendizagem (Oliveira, 2012), tendo inúmeras potencialidades. Segundo Reis (2009), as visitas de estudo contribuem para que os alunos possam observar e interagir com o que estão a aprender, fugir da rotina de sala de aula, proporcionar o contacto com situações e locais aos quais poderiam não ter acesso por diversas limitações, facultam uma aprendizagem contextualizada e reforçam, também, as relações professor-aluno e aluno-aluno. Outro aspeto que importa salientar no que toca às visitas de estudo, prende-se com o facto de estas poderem contribuir para uma maior inclusão e equidade, porque muitos alunos têm na visita de estudo a oportunidade única de visitar locais ou ter experiências que de outra forma não teriam acesso (Almeida, 1998). Por fim, inerente ao sucesso de uma visita de estudo está, sem dúvida, a importância do seu planeamento, pois, de acordo com Reis (2009), a preparação adequada antes da visita, a definição clara de objetivos, bem como a posterior atitude reflexiva em torno das mesmas, de forma avaliar o seu impacto na aprendizagem dos alunos, revela-se fundamental.

Ao longo da PES, destaca-se um projeto desenvolvido em parceria com o par pedagógico e o professor cooperante, intitulado “Ouvintes Sortudos: crescer a ler desde o 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico”. Este projeto emergiu face à importância da leitura e ao facto de a mesma representar uma competência fundamental para a vida em sociedade no século XXI. Segundo Sim-Sim (2007), aprender a ler está dependente do “ensino eficiente da decifração, do ensino explícito de estratégias para a compreensão de textos e do contacto frequente com boa literatura” (p. 6), sendo que o desenvolvimento da competência da leitura é promovido através de um contacto regular e sistemático com diferentes tipos de textos e de leitura autónoma. Para além disso, tal como Viana e Borges (2020) afirmam no projeto *Ouvintes Sortudos*, a fluência de leitura revela-se uma das componentes essenciais para a compreensão de textos e o desenvolvimento da leitura autónoma.

Este projeto foi implementado na turma de 1.º ano onde o par pedagógico desenvolveu o seu estágio do 1.º CEB, tendo como objetivos: (i) desenvolver a fluência da leitura; (ii) promover o contacto com diferentes tipos de textos; (iii) estimular a leitura autónoma; (iv) monitorizar aprendizagens e (v) motivar a prática da leitura.

Com vista à concretização dos objetivos mencionados, implementou-se uma rotina semanal (iniciava à quarta-feira e com término na terça-feira seguinte) que incluía três

momentos: i) modelagem de leitura pelo professor, treino com leituras em eco e/ou coro, no dia da receção dos textos a ler, finalizando-se com uma primeira avaliação; ii) treino de leitura para os ouvintes sortudos, durante a semana; iii) avaliação e monitorização de leitura no final da semana, ou seja, na terça-feira seguinte.

O projeto teve a duração de nove semanas e os textos selecionados de diferentes tipologias tinham em conta os momentos de aprendizagem dos alunos e as dificuldades dos mesmos.

No que toca à operacionalização do projeto, mais detalhadamente, na quarta-feira eram distribuídos aos alunos as grelhas de registo e os textos escritos a ler; posteriormente, era realizada uma modelagem de leitura pelo professor (com o acompanhamento dos alunos, em silêncio, seguindo a leitura com o dedo, caso fosse necessário), sendo que esta estratégia proporciona aos alunos um exemplo de leitura fluente, promovendo, por sua vez, a compreensão e fluência da leitura (Viana & Borges 2020); seguidamente, procedia-se a uma leitura em eco e/ou em coro, uma vez que, sendo os alunos leitores iniciais, esta era uma estratégia que permitia ultrapassar inseguranças e dificuldades, desenvolvendo confiança na leitura em voz alta; por último, aleatoriamente, eram selecionados três a quatro alunos para realizarem uma leitura autónoma do texto e serem avaliados, pela primeira vez, antes do treino semanal. O momento de avaliação tinha em conta cinco parâmetros numa escala de 1 a 6: articulação, expressividade, precisão, tempo e erros de leitura (que eram catalogados para uma posterior análise).

De quarta a terça-feira, os alunos treinavam a leitura para os diferentes ouvintes sortudos (pais, irmãos, tios, avós, amigos, animais de estimação e/ou ouvintes fictícios) e na terça-feira procedia-se à recolha dos registos de leitura; realizava-se o segundo momento de avaliação e a monitorização dos ouvintes sortudos; e, por último, a nomeação dos leitores da semana – na monitorização dos ouvintes, os alunos que tivessem mais ouvintes eram nomeados leitores da semana, tendo como prémio uma medalha para colarem no seu caderno de casa e mostrarem a toda a família.

Em suma e no que toca ao projeto “Ouvintes Sortudos: crescer a ler desde o 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico” foi notório que o momento de nomear os leitores da semana e posterior recompensa motivava, ainda mais, os alunos para as semanas seguintes e, até mesmo, as respetivas famílias. No entanto, a monitorização e recolha das grelhas de leitura requeria alguma atenção, pois, por vezes, verificavam-se incongruências nas mesmas, tendo sido necessário

apelar às famílias para que o processo fosse executado corretamente e que o importante não passava por conseguir, que os alunos fossem leitores da semana.

Ainda assim, para o mestrando em formação, a consecução deste projeto foi bastante desafiante e prazeroso, pois foi notório que o mesmo desenvolveu nos alunos a fluência em leitura, visto que ficou patente uma melhoria significativa em todos os parâmetros de avaliação da leitura considerados; evidenciou-se uma crescente motivação das crianças para a prática e treino de leitura, comprovado pelo aumento progressivo do número de ouvintes sortudos e, conseqüentemente, de leitores da semana. Para além disso, promoveu-se o contacto com diferentes géneros textuais, estimulou-se a leitura autónoma, reforçando a predisposição para a leitura, além de que a monitorização das aprendizagens tornou possível detetar as dificuldades e procurar superá-las.

Durante o período de estágio, o professor em formação teve também a oportunidade de experienciar (ainda que esporadicamente) aquilo que é a integração num agrupamento de escolas, mais concretamente, presenciar e participar em dinâmicas de reuniões. Em conjunto com o seu par pedagógico, e devido à oportunidade dada pelas professoras cooperantes das turmas de 6.º ano de Português e História e Geografia de Portugal, foi possível estar presente nas reuniões de avaliação intermédia das turmas de 6.º ano e, até mesmo, dar o nosso contributo nas mesmas. No que toca ao 1.ºCEB, a díade presenciou uma reunião com o intuito de perspetivar, organizar e delinear as atividades de final do ano letivo, tendo nesta reunião um papel mais passivo.

A presença nestas reuniões representou, sem dúvida, uma mais-valia para formação do mestrando, na medida em que permitiu que este presenciasse o espírito de trabalho colaborativo entre os docentes, tornando possível vivenciar outras funções e atribuições do professor, além do contexto de sala de aula.

3.4. REFLEXÃO GLOBAL DA PES

Não é em vão o título do relatório de estágio desenvolvido ao longo da PES: “À Descoberta de um Lugar: A Viagem de um Professor do 1.º e 2.º CEB”. De facto, o professor em formação considera que o período vivenciado permitiu-lhe viajar: viajar pelo mundo, viajar no tempo, viajar em perspetivas, novas conceções e muitas aprendizagens. O bilhete para esta grande viagem foi adquirido ao longo de um percurso académico e formativo que, aos poucos, desde o início da

licenciatura até à escolha e começo do mestrado, foi dando voz a uma enorme vontade de aterrar no mundo da educação, um mundo cheio de mundos, um mundo cheio de vontades, um mundo cheio de saberes.

Para o mestrando esta viagem representou uma das experiências mais significativas do percurso académico e de formação pessoal e profissional, possibilitando a constante mobilização de conceções teóricas em contexto prático, numa espiral de questionamento e reflexão da teoria na prática e da prática na teoria.

A presente reflexão pretende percorrer e salientar alguns dos desafios e conquistas vivenciados ao longo da PES, nos diferentes contextos do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico.

De um modo geral, um dos maiores desafios sentidos pelo mestrando prendeu-se com a logística e flexibilidade semanal com a qual o professor em formação se deparou. O facto de observar e planificar regências para três turmas diferentes durante a mesma semana, inicialmente, revelou-se bastante difícil para o mestrando se ambientar. Para além disso, também a preocupação e priorização da promoção de uma articulação não só horizontal, mas também vertical entre as diferentes turmas e diferentes contextos, foi uma das grandes dificuldades sentidas pelo mestrando, perante a qual teve de encontrar estratégias, nomeadamente no momento de planificação de unidades didáticas e temáticas, nas quais o professor em formação procurou garantir a articulação de conteúdos de diferentes áreas e, também, de diferentes níveis de ensino.

Neste sentido, considera-se o momento e a etapa da planificação como uma das etapas fundamentais ao sucesso das práticas pedagógicas e na qual o mestrando pôde superar as suas dificuldades e receios, com base na sua observação direta e participante das turmas e, também de acordo com as reflexões realizadas.

Ao longo do período de estágio, o professor em formação procurou sempre planificar e delinear estratégias pedagógicas de forma sustentada e fundamentada cientificamente, adequando as suas planificações às necessidades e interesses de cada uma das turmas e dos alunos que delas faziam parte e, simultaneamente, respeitando e aceitando as sugestões e referências dadas pelos docentes orientadores que o acompanharam ao longo da PES. Assim, foi possível ir aprimorando conceções teóricas e práticas acerca de estratégias pedagógicas e conteúdos que foi desenvolvendo e aprofundando, ao longo do seu percurso formativo a académico.

Ainda no que diz respeito à planificação, numa fase inicial, o mestrando demonstrou dificuldade com a gestão do tempo e a respetiva adequação das atividades planificadas à duração de cada aula, não sendo possível, por vezes, concluir todas as estratégias ou objetivos previstos para a mesma. Nestes momentos, as professoras cooperantes revelavam-se essenciais, porque, não só permitiam que as planificações fossem concluídas na aula seguinte, como também orientavam o mestrando no sentido de adequar as suas planificações, de modo que estas fossem exequíveis no tempo destinado à aula. Assim, através da dificuldade sentida e da experiência prática vivenciada, o professor em formação adquiriu ferramentas e estratégias para a elaboração de planificações flexivas, reais e fundamentadas.

Esta dificuldade evidenciava-se sobretudo nas regências de 2.º CEB, mais especificamente, nas disciplinas de Português e História e Geografia De Portugal.

Relativamente à disciplina de Português, o momento de planificação sempre foi muito orientado pela professora supervisora. Inicialmente, o mestrando apresentava as suas planificações um pouco mais tarde do que o desejado e isso não era benéfico para todo o processo que se seguia. Ao longo do ano, planificar atempadamente para possibilitar um posterior *feedback* da professora supervisora, passou a ser uma preocupação do professor em formação e, sem dúvida, que este aspeto permitiu uma grande evolução nas propostas apresentadas pelo mesmo nas suas aulas. As reuniões de supervisão pré e pós observação são recordadas pelo mestrando, como momentos de grande aprendizagem, reflexão e avaliação da prática pedagógica do mestrando. Partindo destes momentos, o professor em formação conseguia evoluir, adequar e melhorar as suas estratégias, alcançando uma maior perceção acerca dos pontos positivos e negativos de cada momento dinamizado.

No que concerne à disciplina de História e Geografia de Portugal, a principal dificuldade sentida prendeu-se com a estrutura da planificação de uma aula de História e Geografia de Portugal, salientando-se a importância do *feedback* dado pela professora supervisora na primeira supervisão. Após este primeiro momento de supervisão, o mestrando sentiu-se mais à vontade na preparação das planificações seguintes, compreendendo e sendo capaz de corresponder ao que era pretendido numa aula de História, planificando melhor todos os momentos de cada aula, diversificando nas estratégias usadas e nos recursos utilizados, nas diferentes aulas.

Em relação ao 1.º CEB e, mais concretamente, à turma do 1.º ano, o momento de planificação também se revelou uma dificuldade a ultrapassar, principalmente, na elaboração de

planificações de unidades didáticas, que garantissem uma articulação horizontal. Apesar da dificuldade sentida, o mestrando sempre compreendeu a importância da promoção dessa articulação, verificando ao longo do ano que a aprendizagem dos alunos através das unidades didáticas dinamizadas se caracterizava por uma maior motivação, envolvimento e vontade de aprender. A superação desta dificuldade permitiu que, ao longo da PES, o mestrando fosse capaz de preparar e realizar aulas mais dinâmicas e com mais sentido para os alunos, colocando-os no centro do processo de ensino e aprendizagem.

Neste momento reflexivo, importa ainda dar enfoque à avaliação. A avaliação constitui uma ferramenta de apoio preponderante e fundamental ao processo de ensino e aprendizagem, na medida em que é, tanto para os docentes como para os alunos, um *feedback* das aprendizagens que são ou não adquiridas e do que o docente foi ou não capaz de ensinar aos seus alunos. Através deste *feedback*, que pode ser obtido através de diferentes momentos e tipos de avaliação (formais ou não formais), o professor em formação pôde perceber se os objetivos e os métodos aplicados à sua prática foram efetivamente os mais adequados e significativos, readaptá-los, alterá-los ou melhorá-los sempre que sentiu necessidade ao longo do período de estágio. Não obstante, o processo de avaliação de aprendizagens deve ser um processo contínuo e reflexivo e, ao longo da PES, foi possível compreender e valorizar a avaliação precisamente como um processo e não um momento isolado de verificação de aprendizagens dos alunos. Assim, o mestrando acredita que a avaliação, por representar o *feedback* das aprendizagens dos alunos e das práticas de ensino dinamizadas pelo docente, não pode nem deve ter um fim, mas, sim, ser vista como um progressivo aperfeiçoamento que permite o alcance de objetivos pré-estabelecidos.

A dimensão da avaliação é adquirida através da prática, o que para o mestrando, se revelou como uma das aprendizagens essenciais da PES. Por exemplo, no caso da disciplina de Português, tanto no 2.º CEB e, principalmente, no 1º CEB, o professor em formação procurou, juntamente com o par pedagógico, avaliar e monitorizar de forma contínua e sistemática, a leitura dos alunos através da dinamização do projeto “Ouvintes Sortudos: crescer a ler desde o 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico”. Através desta dinâmica, o par pedagógico conseguia ir acompanhando a evolução dos alunos, obtendo frequentemente o tão importante *feedback* que permitiu a adequação, o reforço e a mudança de métodos, em prol do desenvolvimento e melhoria do domínio da Oralidade e, especificamente, da leitura dos alunos.

Para além do mencionado, o formando teve ainda a oportunidade de participar e envolver-se noutras atividades escolares que permitiram a reflexão acerca do papel do professor na instituição de ensino, que vai mais além da sala de aula e das suas funções em sala. Também as reuniões com os professores titulares de turma permitiram compreender e construir uma maior visão e noção da dinâmica adotada neste tipo de reuniões que assentam num tipo de trabalho colaborativo entre docentes, no sentido de uniformizar e equilibrar as práticas pedagógicas e projetos a realizar.

Por último, salienta-se a importância de o mestrando em formação ter tido a oportunidade de dinamizar projetos e atividades, participando e colaborando com a comunidade educativa nas atividades elencadas no anterior subcapítulo *Projetos Dinamizados e Outras Atividades*, destacando-se neste âmbito a dinamização do projeto *Ouvintes Sortudos: crescer a ler desde o 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico* e do projeto de investigação *Uma Viagem Pelo Mundo da Liberdade*.

4. PROJETO DE INVESTIGAÇÃO “UMA VIAGEM PELO MUNDO DA LIBERDADE”

4.1. CONTEXTUALIZAÇÃO, RELEVÂNCIA E OBJETIVOS

Ao longo do percurso académico e formativo, o conhecimento do passado como meio para a compreensão do presente e a importante motivação para a aprendizagem da História em articulação com as restantes disciplinas, mais especificamente a disciplina de Português, sempre foi algo que o professor em formação considerou essencial para a construção de um perfil docente capaz de dar resposta aos desafios e necessidades dos contextos a encontrar no futuro.

Assim sendo, não se pode considerar o conceito de História sem o associar aos conceitos de tempo e espaço, nem descurar o facto de, nos primeiros anos de escolaridade, os conteúdos abordados no âmbito da História poderem revelar-se bastante distantes, abstratos e complexos para os alunos. Com base nesta perspetiva, o mestrando considera preponderante desconstruir e abordar de forma adequada às diferentes idades os conteúdos históricos, partindo do presente e da realidade próxima dos alunos para abordar factos do passado, que só assim terão um significado e aplicabilidade para os mesmos. Neste sentido, olhando para o passado histórico como um tempo que não é inacessível aos alunos, pode afirmar-se que “o contacto com acontecimentos históricos vai possibilitar a construção gradual de referentes temporais significativos que se constituirão, eles próprios, em fatores de estruturação de um conceito de tempo progressivamente mais aprofundado e operativo” (Roldão, 2004, p. 19).

A motivação para o projeto *Uma viagem pelo mundo da Liberdade*, desenvolvido ao longo da PES, para além de se relacionar com a perspetiva e vontade de abordar conteúdos históricos com base no presente e, assim, atribuir mais significado ao ensino e aprendizagem da disciplina, relaciona-se também com a vontade de promover uma articulação não só horizontal entre disciplinas, mas também vertical entre turmas de alunos com diferentes idades e, por isso, em diferentes níveis de ensino.

No que concerne à promoção da articulação vertical, esta surgiu da vontade manifestada pelos alunos, das diferentes turmas onde o mestrando lecionou, em conhecer os colegas dos restantes níveis de ensino. Com esta constatação, o mestrando procurou dar resposta ao

interesse observado, levando para as suas práticas, sempre que possível, registos dos alunos de outras turmas e utilizando-os como recurso para as suas aulas. Deste modo, na origem e contextualização deste projeto, reside também o desejo de fomentar a partilha de saberes e conhecimentos e dar lugar a uma educação de todos e para todos, onde os próprios alunos têm voz e sentem reconhecimento nos seus conhecimentos e saberes, podendo partilhá-los e torná-los fundamentais para a aprendizagem e aprofundamento de conhecimentos de outros. Relativamente à articulação horizontal fomentada na PES e, concretamente, no desenvolvimento deste projeto, esta já acontecia no trabalho cooperativo entre as docentes titulares das disciplinas de HGP e Português e, na perspetiva do professor em formação, fez todo o sentido dar continuidade a estas práticas, tirando proveito de todos os benefícios que as mesmas conferem ao processo de ensino e aprendizagem.

Concomitantemente, importa contextualizar este projeto com base no seu tema predominante: a liberdade na atualidade como ponto de partida para conhecer e compreender os conteúdos históricos relacionados com a Revolução do 25 de abril de 1974, previstos no currículo de História e Geografia de Portugal, no 6.º ano do 2.º Ciclo do Ensino Básico. Este tema surge, também, do interesse particular que o professor em formação sente pela Revolução do 25 de abril de 1974 e no enorme simbolismo que esta data, este acontecimento e, principalmente, a palavra *liberdade* carregam no presente e carregará de forma intemporal e tão diversa.

No que toca à relevância deste tema, considera-se que, pela diversidade de significados e modos de aplicabilidade que tem, pode adequar-se a vários contextos e situações da vida e sobre os quais se torna importante que os alunos desde cedo reflitam e estejam conscientes. Para além disso, este é um dos valores explanados no PASEO, que contribuirá, de acordo com o documento legal, para que os alunos sejam capazes de “intervir na vida e na história dos indivíduos e das sociedades, tomar decisões livres e fundamentadas sobre questões naturais, sociais e éticas, e dispor de uma capacidade de participação cívica, ativa, consciente e responsável” (Martins, et al., 2017, p. 10). A Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC) é também um referencial que converge na importância de abordarmos estes temas em sala de aula, uma vez que apresenta uma proposta de Educação para a Cidadania a implementar nas escolas, onde os alunos sejam capazes de realizar “aprendizagens através da participação plural e responsável de todas e todos na construção de si como cidadãos/aões e de sociedades mais justas e inclusivas, no quadro da democracia, do respeito pela diversidade e da defesa dos Direitos Humanos” (ENEC, 2017, p. 3).

Por fim, e ao analisarmos as *Aprendizagens Essenciais* de Estudo do Meio, as diretrizes apontam para que o aluno deva ser capaz de “relacionar a Revolução do 25 de Abril de 1974 com a obtenção de liberdades e direitos” e, também, “reconhecer a importância da Declaração Universal dos Direitos Humanos para a construção de uma sociedade mais justa” (AEi, 2018, p. 6). Apesar de as capacidades elencadas serem inerentes ao currículo do 4.º ano de escolaridade, o professor em formação considerou que o desenvolvimento das mesmas com a turma de 1.º ano de escolaridade seria uma mais-valia no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que os alunos desta turma manifestaram bastante interesse e motivação face ao tema. Neste sentido, importa atender esta adequação e flexibilização curricular, que deve existir na prática do docente, enquanto contributo para a concretização de um projeto cuja temática não surge de forma direta no currículo, mas que, com adaptações necessárias e adequadas à faixa etária e ano de escolaridade, se torna extremamente significativa e interessante para os alunos.

No início do ano letivo em que decorreu a PES, o mundo enfrentava uma situação pandémica, originada pela Covid-19 e, nas manchetes dos jornais, nos artigos de opinião, nas notícias e publicações das redes sociais *online*, muitas vezes se leu o termo liberdade enquanto direito que estava a ser posto em causa por todas as restrições e medidas de prevenção impostas pelo Estado e Governo de Portugal, mas também um pouco por todo o mundo. Esta era uma realidade recente que todos os alunos, famílias e sociedade em geral viveram, numa época em que uma mera saída de casa obrigava a uma justificação válida, em que se “socializava” através do pequeno ecrã, onde cada um tinha um quadradinho e podia juntar os amigos numa sala virtual, sem que nenhum pudesse sair do espaço físico da sua residência. Então e as crianças que não tinham acesso a dispositivos eletrónicos ou internet? Essas crianças, sem outras opções, restringiam-se apenas ao seu agregado familiar para manter contactos sociais. Na educação, o ensino acontecia à distância e os horários, que até então eram criteriosamente cumpridos pelo toque da campainha na escola, em casa, pareceram desaparecer. As rotinas alteraram-se e, de repente, as notícias falavam mais daquilo que não se podia fazer do que aquilo que já era tomado como garantido, por exemplo, ir à escola, ao supermercado ou a casa de familiares.

Quando surgiu este projeto, esta conjuntura começava a sentir um alívio das restrições vividas durante os últimos dois anos e, por consequência, também se começou a recuperar a liberdade que a sociedade sentia que tinha perdido. Esta mudança de realidade na vida dos alunos, que aos poucos foram retomando as suas liberdades, tornou-se um ponto de partida relevante

para fomentar momentos de reflexão com as turmas, acerca da temática da liberdade, dando assim origem ao projeto *Uma Viagem pelo Mundo da Liberdade*. Partindo de uma experiência vivenciada por todos, a abordagem da temática tonou-se ainda mais premente, e concreta, facilitando o trabalho com os alunos, também eles mais familiarizados com ela. Esta maior predisposição resultava não só do impacto das restrições de liberdade impostas pela pandemia, mas também pelos desafios que a ordem mundial coloca à liberdade de hoje, não só em Portugal, mas no mundo. Por bons e maus motivos, a temática deste projeto é cada vez mais próxima dos alunos, cujos ecos se manifestam no seu dia a dia, mas também nas realidades distantes e além-fronteiras.

O conflito bélico entre a Rússia e a Ucrânia foi mais um acontecimento que permitiu aos alunos perceberem como a liberdade dos cidadãos daqueles países passaria a estar condicionada, obrigando muitos a saírem do seu país, a separarem-se das suas famílias, a serem impedidos de circular com segurança. No fundo, muitos destes acontecimentos atuais permitiram uma maior compreensão e reflexão acerca da liberdade, ou falta dela, de uma forma consciente e significativa.

De acordo com o exposto, o projeto *Uma viagem pelo mundo da Liberdade* teve como principais objetivos didáticos: promover a relação entre turmas e a interdisciplinaridade, trabalhar competências de comunicação oral e envolver a comunidade educativa no processo de ensino e aprendizagem. Como objetivos investigativos, o mestrando em formação procurou promover a compreensão do passado com base no presente e desenvolver e aprofundar o conceito de liberdade.

4.2. CONCEITO DE LIBERDADE

Para que melhor se compreenda a temática, os conteúdos curriculares a ela relacionados e sua relevância para o desenvolvimento do presente projeto, importa refletir em torno do conceito de liberdade, nos seus múltiplos significados e na evolução que o mesmo foi sofrendo.

Ao longo da história, o conceito de liberdade foi-se assumindo como uma catapulta de debates e questões, na medida em que “sendo a liberdade, enquanto conceito mais ou menos abstrato, algo intrínseca e instrumentalmente positivo, a sua obtenção e manutenção será sempre um objetivo a alcançar” (Pinto, 2022, p. 1). Assim sendo, a intemporalidade que este

conceito carrega permite que tanto no passado, no presente ou até mesmo no futuro, a noção de liberdade seja sempre associada a construção, redefinição e luta (Pinto, 2022).

A transformação do conceito de liberdade decorre da mudança nos contextos históricos: os valores e princípios variam entre os diferentes momentos históricos, quer na existência quer no significado que assumem:

Se fosse possível trazer para o presente um cidadão da Grécia Antiga, um membro do Senado da República de Roma, um cidadão florentino do século XVI ou um francês do início do século XIX e pedir-lhes para explicar porque – e como – são livres, as respostas seriam muito diferentes (Pinto, 2022, p. 3).

Olhando para a origem deste conceito, é na Grécia Antiga que o mesmo começa a emergir, sendo que este advém do termo grego *eleutheria*, que significa homem livre. No que diz respeito ao latim, etimologicamente, a palavra liberdade relaciona-se com o adjetivo *liber*, podendo esta conceção ser definida por aquele “que é livre, [que tem] a capacidade de agir por si mesmo, a autodeterminação, a independência ou a autonomia” (Silva, 2019, p. 2). No contexto das antigas civilizações, a liberdade encontrava-se muitas vezes relacionada com o estatuto social, sendo reservada para aqueles que detinham poder político ou económico. No entanto, é na Grécia Antiga e, mais concretamente, em Atenas, que surgiram as primeiras conceções que relacionam este conceito ao de democracia, permitindo (exceto aos escravos, mulheres e crianças) a participação ativa do cidadão na tomada de decisões políticas (Silva, 2019).

Na época medieval, marcada pela forte influência e presença da Igreja Cristã, segundo a narrativa cristã “ser livre é gozar de livre-arbítrio tendo a opção de fazer o bem, mediante a graça, ou o mal... a liberdade vem de Deus, está em Deus e é garantido por Deus” (Silva, 2019, p. 6)

No período moderno, destacam-se vários filósofos e pensadores que se debruçaram em torno do conceito de liberdade, tais como René Descartes, John Locke, Kant e Jean-Jacques Rousseau.

No século XVII, Hobbes (citado por Pinto, 2022) define a liberdade e um ser humano livre como aquele “que não é impedido de fazer o que deseja” (p. 3), ou seja, define este conceito como ausência de oposição, pois o homem só pode ser livre, se não for impedido de ir ao encontro da sua vontade, passando a ser uma perspectiva em que o ser humano, a título mais individual, não é impedido por nada nem ninguém de realizar o que deseja e, assim, ser livre. O conceito foi, por isso, focando-se progressivamente no indivíduo, como direito que lhe assistia, e que culmina nas sociedades contemporâneas como um direito supremo na Declaração dos Direitos do Homem.

Mais tarde, nos séculos XVIII e XIX, as revoluções americana e francesa revelaram-se marcos importantíssimos na elevação das ideias libertárias, destacando-se, nesse período, documentos incontornáveis como a Declaração de Independência dos Estados Unidos da América (EUA), em que a liberdade é vista como um direito inalienável: “Consideramos que essas verdades são evidentes, que todos os homens são criados igualmente, que são dotados de certos direitos inalienáveis, concebidos pelo Criador, entre os quais a vida, liberdade e a busca da felicidade” (Carrapatoso, 2020, s/p) e a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão que proclamava princípios fundamentais de igualdade, liberdade e fraternidade: “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. Dotados de razão e de consciência, devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade” (Carrapatoso, 2020).

Ao atentarmos na Constituição da República Portuguesa e na Constituição dos EUA, transparecem de igual modo ideais de liberdade. Na Constituição dos EUA, consagram-se direitos estritamente relacionados com o conceito de liberdade:

Nós, o povo dos Estados Unidos, a fim de formar uma União mais perfeita, estabelecer a justiça, assegurar a tranquilidade interna, prover a defesa comum, promover o bem-estar geral, e garantir para nós e para os nossos descendentes os benefícios da Liberdade, promulgamos e estabelecemos esta Constituição para os Estados Unidos da América” (Carrapatoso, 2020).

O conceito de liberdade é também mencionado como um valor fundamental na Constituição da República Portuguesa, obtido através da Revolução do 25 de Abril de 1974:

A 25 de Abril de 1974, o Movimento das Forças Armadas, coroando a longa resistência do povo português e interpretando os seus sentimentos profundos, derrubou o regime fascista. Libertar Portugal da ditadura, de opressão e do colonialismo representou uma transformação revolucionária e o início de uma viragem histórica da sociedade portuguesa. A Revolução restituiu aos Portugueses os direitos e liberdades fundamentais. No exercício destes direitos e liberdades, os legítimos representantes do povo reúnem-se para elaborar uma Constituição que corresponde às aspirações do país (Carrapatoso, 2020).

Com efeito, ao longo do tempo, muitos autores, filósofos e pensadores escreveram sobre a temática da liberdade, pelo que, são diversas as interpretações desta terminologia. A História também nos faz ver a importância deste conceito, uma vez que, a abolição da escravatura, o derrube de monarquias, ditaduras e os lemas em torno das revoluções anteriormente mencionadas são conquistas evidentes da liberdade.

Atualmente, continua o questionamento e a luta pelos vários tipos e concepções de liberdade existentes e, quando a sociedade acha que a liberdade é um dado adquirido, há restrições e condições da vida humana que mostram o contrário. Por exemplo, no caso concreto da situação pandémica do Covid-19, foi notório o sentimento de liberdade condicionada refletido a nível mundial em que, diversos tipos de liberdade, foram subtraídos por imposição de órgãos políticos e regras de segurança e higiene. Neste sentido, conclui-se que o conceito de liberdade, hoje e no futuro, continuará a ser debatido, disputado, refletido e estudado, com a garantia de que, por mais conquistada que possa parecer ser, não é, de modo algum, absoluta ou estanque, mas sim, e em contraposição, um conceito abstrato e amplo, tal como exemplifica Carrapatoso (2020):

se para uns a liberdade poderá ser um sentimento espontâneo, porventura sentido junto ao mar, ao observar as gaivotas a voar enquanto os raios de sol aquecem o corpo e o som das ondas acalma o espírito, para outros será uma concepção ideológica, filosófica e intelectual, apenas vivida em circunstâncias específicas, inerentes a um conjunto de fatores e condições, elas próprias *quicá* causadoras de falta de liberdade para outros (s/p.).

4.3. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Este projeto assenta numa aproximação à metodologia de investigação-ação, tendo em conta que se caracteriza como um processo em que “o investigador se envolve activamente na causa da investigação” e que através do mesmo recolhe “informações sistemáticas com o objetivo de promover mudanças sociais” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 292).

Esta metodologia tem um carácter participativo e colaborativo, visto que permite que todos os intervenientes integrem o processo; o facto de intervir na realidade que investiga, define-a como prática e interventiva; caracteriza-se também pela sua natureza cíclica, tendo em conta que as descobertas passíveis de serem realizadas concebem novas hipóteses de mudança que poderão ser implementadas num ciclo posterior; revela-se como uma metodologia crítica, porque através dela não se melhoram apenas as práticas, mas também se atua como agentes de mudança e é autoavaliativa, uma vez que, em todo o processo existe uma contínua avaliação ao mesmo, de forma a possibilitar a adaptação e reajuste das práticas (Coutinho et al, 2009; Amado & Cardoso, 2014).

Neste sentido, a metodologia de investigação-ação visa uma melhor qualidade da educação, com o intuito de transformação da sociedade (Latorre, 2008), sendo segundo Máximo-

Esteves (2008) “um processo dinâmico, interativo e aberto aos emergentes e necessários reajustes, provenientes da análise das circunstâncias e dos fenómenos em estudo” (p. 82). Para além disso, a presente metodologia rege-se por quatro etapas: observação, planificação, ação e reflexão (Bogdan & Biklen, 1994).

No âmbito deste projeto, a planificação passou pelo desenho das sessões que compõem o mesmo. A ação, como terceira etapa, correspondeu à implementação das sessões previamente planificadas. A última etapa surge através da análise crítica de cada sessão, conduzindo assim a importantes momentos de reflexão. Importa ressaltar que a todo o processo foi indispensável uma importante observação prévia.

Assim, o projeto foi dinamizado nas três turmas com as quais o mestrando contactou ao longo da PES: a turma do 1.º CEB e as duas turmas do 2.º CEB, do 6.º ano de escolaridade de Português e História e Geografia de Portugal. Este projeto contou com a participação da turma do 1.º ano composta por 24 alunos (dos quais 16 eram do sexo feminino e oito do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 5 e os 6 anos; da turma do 6.º ano de escolaridade de História e Geografia de Portugal composta por 20 alunos (dos quais nove eram do sexo feminino e 11 do sexo masculino), com idades compreendidas entre os 10 e os 14 anos de idade; e da turma do 6.º ano de escolaridade Português composta por 20 alunos (dos quais 14 eram do sexo feminino e seis do sexo masculino), com idades compreendidas entre os 10 e 11 anos. No total, participaram neste projeto 64 alunos.

O mestrando em formação através da aproximação a esta metodologia, procurou assim desenvolver um projeto que desse resposta aos contextos com que se deparou, aos desejos e às necessidades dos alunos.

Atentando às particularidades da metodologia pela qual o professor em formação se regeu, tornou-se necessário selecionar as técnicas e os instrumentos de recolha de dados a utilizar no presente projeto de investigação.

Partindo da afirmação de Aires (2011), “a seleção das técnicas a utilizar durante o processo de pesquisa constitui uma etapa que o investigador não pode minimizar, pois destas depende a concretização dos objetivos” (p. 24), denota-se a importância que esta etapa tem num projeto desta natureza. E, por esse motivo, com base nos objetivos delineados, e atendendo à natureza qualitativa da mesma nesta investigação, foram selecionadas as seguintes técnicas e

instrumentos de recolha de dados: a observação direta, naturalista e participante; notas de campo; fotografias; registos audiovisuais; e as produções dos alunos.

Numa primeira fase, procedeu-se a uma observação direta, naturalista e participante, visto que a mesma foi realizada num contexto real, possibilitando uma análise global e intensiva do objeto de estudo (Almeida & Pinto, 1995; Estrela, 1994).

Como instrumentos de recolha de dados, optou-se pelas notas de campo, fotografias e registos audiovisuais, tendo em conta que possibilitam efetuar registos das aulas, das ações dos alunos e das próprias interações ao longo das sessões. Desta forma, torna-se possível analisar e refletir no momento do registo, mas também, durante a sua leitura, pois assim, o professor na qualidade de investigador consegue ver, ouvir, experienciar e ponderar sobre o que acontece (Bogdan & Biklen, 1994).

Importa ainda salientar as produções dos alunos como instrumento bastante válido para todo o processo de investigação, uma vez que, a “análise dos artefactos produzidos pelas crianças é indispensável quando o foco da investigação se centra na aprendizagem dos alunos” (Máximo-Esteves, 2008, p. 92).

4.4. AS SESSÕES DO PROJETO

1.º CEB					
Sessões	N.º Participantes	Temática	Recursos	Produções dos Alunos	Objetivos da Sessão
1.ª Sessão (16/03/2022)	24	Porque não podemos dizer/fazer tudo o que queremos?	<ul style="list-style-type: none"> - Obra <i>A grande fábrica de palavras</i>, de Agnés de Lestrade e Valéria do Docampo; - Podcast da Rádio Comercial "Eu é que sei! - Porque é que não podemos fazer tudo o que queremos?" 	<ul style="list-style-type: none"> - Listagem de ideias apresentadas pelos alunos sobre possíveis atividades a desenvolver com a temática da liberdade; - Criação de um podcast, em torno das questões: Porquê que não podemos dizer/fazer tudo o que queremos? O que é ser livre? 	<ul style="list-style-type: none"> - Refletir acerca da temática da liberdade; - Consciencializar para a importância da liberdade individual e coletiva.
2.ª Sessão (27/04/2022)	24	Os Direitos das Crianças	<ul style="list-style-type: none"> - Cartolinas; - Imagens dos puzzles alusivos aos direitos das crianças; - Peças de puzzles em papel com imagens alusivas aos direitos das crianças; - Títulos dos puzzles alusivos aos direitos das crianças; - Obra <i>Os Direitos das Crianças</i>, de Luísa Ducla Soares. 	<ul style="list-style-type: none"> - Construção de puzzles sobre os Direitos das Crianças. 	<ul style="list-style-type: none"> - Adquirir a noção de direitos e deveres individuais; - Tomar consciência de que todas as pessoas têm direitos e deveres fundamentais reconhecidos internacionalmente; - Conhecer alguns direitos fundamentais da criança.
3.ª Sessão 7/06/2022	24	Revolução do 25 de abril de 1974	<ul style="list-style-type: none"> - Powerpoint; - Obra <i>Avó, onde é que estavas no 25 de Abril?</i>; 	<ul style="list-style-type: none"> - Atividades de compreensão da obra; - Pannel da Liberdade intitulado - "A Liberdade aos olhos do 1.º C"; 	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender a importância do conceito ou da existência (ou não existência) de liberdade.

			<ul style="list-style-type: none"> - Relatos de familiares previamente pedidos aos alunos; - Papel de cenário; - Guitarra; - Música "Grândola Vila Morena", de Zeca Afonso 		
--	--	--	--	--	--

2.º CEB Português					
Sessões	N.º Participantes	Temática	Recursos	Produções dos Alunos	Objetivos da Sessão
1.ª Sessão (01/04/2022)	21	-Leitura, interpretação e análise de dois textos sobre a Liberdade?	<ul style="list-style-type: none"> - Obra <i>O Tesouro</i>, de Manuel António Pina; - Poema <i>A liberdade o que é?</i>, de José Jorge Letria; 	<ul style="list-style-type: none"> - Poema construído pela turma sobre a liberdade, a partir da leitura e análise do poema <i>A liberdade o que é?</i>, de José Jorge Letria 	- Compreender e aprofundar o conceito de liberdade.

2.º CEB
História e Geografia de Portugal

Sessões	N.º Participantes	Temática	Recursos	Produções dos Alunos	Objetivos da Sessão
1.ª Sessão (28 e 30/03/2022)	21	<ul style="list-style-type: none"> - As razões que levaram ao 25 de abril de 1974/ O golpe militar da Revolução do 25 de abril de 1974; - O conceito de Liberdade. 	<ul style="list-style-type: none"> - Vídeo com respostas de jovens a questões relacionadas com o 25 de abril de 1974; - Guião de exploração; - Fonte audiovisual sobre o desenrolar, passo a passo, da Revolução do 25 de Abril de 1974; - Friso cronológico sobre o golpe militar da Revolução do 25 de abril de 1974; - Imagem que dá ênfase a vivermos mais dias em liberdade do que em ditadura; - Notícia que retrata a restrição à liberdade individual e coletiva; - <i>Powerpoint</i> com imagens relacionadas com o período de confinamento vivido em Portugal e em todo o mundo; - Podcast "O que é ser livre?" realizado ao 1.º ano. 	<ul style="list-style-type: none"> - Friso cronológico sobre o golpe militar da Revolução do 25 de Abril de 1974; - Respostas, numa folha em branco, à pergunta: "O que é a liberdade?" - Listagem das ideias apresentadas pelos alunos de possíveis atividades a desenvolver sobre a temática da liberdade 	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender as razões que levaram à Revolução do 25 de Abril de 1974; - Compreender o desenrolar do golpe militar da Revolução do 25 de Abril de 1974; - Refletir acerca da temática da liberdade; - Consciencializar para a importância da liberdade individual e coletiva;
2.ª Sessão (21/04/2022)	21	Músicas de intervenção pré e pós-25 de Abril	<ul style="list-style-type: none"> - Imagens e letras de músicas de intervenção; - Letra da música "Trova do Vento que Passa"; - Letra da música "Maré Alta"; - Letras das músicas "Parva que Sou" e "Sexta-feira". 	<ul style="list-style-type: none"> - Registos do preenchimento das lacunas das letras das músicas analisadas; - Registos da análise às letras das músicas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender a mensagem passada pela letra das músicas; - Compreender a relação da letra entre o valor de Liberdade e o contexto do 25 de Abril de 1974;
3.ª Sessão 1 e 2/06/2022	21	<ul style="list-style-type: none"> - Uma Viagem pelo século XXI: as restrições à Liberdade no Mundo! 	<ul style="list-style-type: none"> - Letra da música "Grândola Vila Morena", de Zeca Afonso; - Guitarra; - Mapa Mundo; - Guião de exploração de fontes. 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Padlet</i> "Viver pela Nossa Liberdade"; - Mapa mundo com os respetivos guiões de exploração de fontes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Detetar e refletir acerca das restrições à liberdade.

4.4.1 ANÁLISE DAS SESSÕES DO 1.º ANO

No presente projeto foram dinamizadas três sessões com a turma do 1.º ano do 1.º CEB. Nessas três sessões procurou-se ir ao encontro dos seguintes objetivos: promover a compreensão do passado com base no presente; desenvolver e aprofundar o conceito de liberdade; envolver a comunidade educativa no processo de ensino e aprendizagem; e trabalhar competências de comunicação oral.

Na primeira sessão, inserida na UD *Fabricando Palavras s(em) Liberdade*, partiu-se da exploração e interpretação de momentos de ação presentes na obra *A grande fábrica de palavras*, de Agnés de Lestrade e Valeria Docampo, para promover um diálogo inicial com os alunos no qual os mesmos refletissem e exprimissem oralmente as suas opiniões e saberes prévios em torno da questão “Porque não podemos dizer/ fazer tudo o que queremos?”. Esta obra retrata um país no qual as personagens não podiam dizer tudo o que queriam, uma vez que, para pronunciar palavras, tinham que as comprar e engolir, sendo que algumas palavras, de tão caras que eram, não estavam ao alcance de todos. Remetendo os alunos para a realidade dos mesmos e mantendo a história analisada apenas na imaginação, a questão “Porque não podemos dizer/ fazer tudo o que queremos?” tornou-se num mote de orientação para um diálogo acerca da liberdade individual e coletiva de cada um e de todos os alunos, bem como da restrição de liberdade vivida e sentida a nível mundial durante o período de confinamento, no contexto pandémico da COVID-19. A esta questão surgiram respostas curiosas, como por exemplo, “Algumas coisas podem ser asneiras que não podemos dizer.”; “Algumas coisas não são para aquele momento”; “Não podemos pegar em facas afiadas”; “Não podemos fugir da escola”. Posteriormente e na continuação do diálogo e das partilhas das opiniões dos alunos, surgiram respostas enquadradas com o período de confinamento vivido, como por exemplo, “Não podíamos andar sem máscara na rua”; “Não podíamos vir para a escola e as aulas tinham de ser online”; “Estávamos todos no computador” e, também, desabafos em relação a como se sentiram durante o confinamento: “Sentia-me triste”; “Tinha saudades de vir para a escola”; “Feliz, porque pude dormir muito!”.

Ao longo do diálogo, destacam-se também respostas à pergunta “O que é ser livre?”: “Ser feliz, ir à praia...”; “Andar ao ar livre, andar de foguetão”; “Sair de casa, passear e ser feliz”; “Ir para outra cidade, andar de bicicleta, ir para a rua...”.

Assim, no sentido de fomentar não só o desenvolvimento das competências de comunicação oral, mas também uma abordagem de compreensão do passado com base no presente, ao longo deste diálogo, após os alunos terem referido nas suas partilhas termos como “ser livre” e “liberdade”, a reflexão acerca das restrições impostas durante o período de confinamento foi encaminhada para uma nova questão: “Acham que foi sempre assim? O que gostariam de saber mais acerca do que é ser livre?”.

Desta sessão, resultou a gravação de um *podcast*, das comunicações orais que os alunos foram fazendo ao longo do diálogo referido, sendo que o momento constituiu um recurso e material de aprendizagem para a planificação e respetiva execução na turma de HGP de 6.º ano, tal como será apresentado numa fase posterior da presente análise. Para além disso, os alunos partilharam propostas e interesses em possíveis atividades a desenvolver no âmbito do tema da liberdade, tais como, uma história, uma música, saber o que é ser livre, saber se as crianças têm direitos e deveres, criação de um *padlet* e entrevistas aos pais/avós.

Relativamente à segunda sessão, inserida na UD *Peça a peça, direito a direito!*, tendo em conta que os alunos demonstraram interesse em saber se as crianças só tinham direitos ou se só tinham deveres e quais os direitos das crianças, interesse este que surgiu do diálogo da sessão anterior, partiu-se da análise de um conjunto de ilustrações provenientes da obra *Os Direitos das Crianças*, de Luísa Ducla Soares. Inicialmente, estas ilustrações estavam escondidas e desconstruídas em peças de puzzles e os alunos, em grupos de quatro elementos, foram desafiados a construí-las para as analisar e associar a um dos direitos espalhados pelo espaço do quadro da sala de aula (apêndice I). Para isso, promoveu-se um momento em grande grupo em que cada um apresentou à restante turma o seu *puzzle*, analisando-o e respondendo, oralmente, às questões orientadoras “Que elementos estão presentes na imagem?”; “O que acham que está representado na imagem?”; e “A que direito corresponderá essa imagem”.

Numa dinâmica de aprendizagem pela descoberta, onde cada grupo analisou e tirou conclusões da ilustração obtida, construiu-se um mural na sala de aula, que continha os

puzzles com os seguintes direitos das crianças associados: “Todas as crianças têm o direito à educação”; “As crianças têm o direito de brincar”; “Todas as crianças têm direito a crescer com saúde”; “Todas as crianças têm os mesmos direitos”; “As crianças têm o direito de dar opinião sobre os assuntos que lhe dizem respeito” (apêndice II), com título *Os Direitos das Crianças* seguido da leitura e análise de pequenos excertos da obra referida. Importa acrescentar que no início desta sessão, o mestrando em formação percebeu que este era um tema que estava a deixar os alunos um pouco confusos e, por esse motivo, optou por recorrer a um plano B e mostrar um vídeo da UNICEF intitulado “O que são os Direitos da Criança com a Rita e o João”³. Com este vídeo, os alunos compreenderam muito melhor o assunto e, ainda, esclareceram a sua dúvida em relação ao significado da palavra *convenção*, que neste caso se referia à promessa ou acordo feito para a criação dos Direitos das Crianças.

Para a terceira e última sessão, assente na UD *Uma Viagem à Revolução dos Cravos*, no sentido de envolver a comunidade no processo de ensino e aprendizagem e de dar continuidade à compreensão do passado com base no presente, solicitou-se, previamente, que os alunos recolhessem no ambiente pessoal e familiar um relato ou testemunho de alguém que tivesse presenciado o dia 25 de abril de 1974, respondendo a um pequeno questionário com as seguintes questões orientadoras: “Onde estavas no 25 de abril de 1974? Como vivenciaste este dia? O que significa esse dia para ti?” e ainda, “Qual a música que associas ao 25 de abril de 1974?” (apêndice III). Desta forma, os alunos acabavam por representar a personagem principal, Manu, da obra *Avó, onde é que estavas no 25 de Abril?* (que foi interpretada e analisada durante esta sessão), que também questionava a sua avó acerca da data em análise.

Após a leitura e compreensão da obra, analisaram-se as respostas recolhidas pelos alunos, aproximando este acontecimento distante no tempo à realidade das diferentes famílias, explorando, desenvolvendo e aprofundando assim, em cada relato, o conceito de liberdade de forma contextualizada. Desta análise surgiram várias palavras-chave como “revolução”, “cravos”, “felicidade”, “alegria”, “liberdade” que foram sendo registadas no quadro e que, mais tarde, deram origem à construção de um painel *A Liberdade aos olhos do 1.º C* (apêndice IV), constituído não só pelas palavras-chave recolhidas, mas também por

³ https://www.youtube.com/watch?v=2txldr_OVcg

produções artísticas dos alunos sobre a temática da liberdade. Neste painel, denota-se a predominância de referências à obra analisada nesta sessão e ao respetivo acontecimento histórico da Revolução do 25 de Abril de 1974, algumas referências às bandeiras da Ucrânia em alusão ao conflito bélico (tornando-se importante mencionar que a turma tinha acabado de acolher uma aluna ucraniana e que este foi um assunto que sensibilizou bastante os alunos da turma) e, ainda, várias associações do conceito com atividades ao ar livre.

Como forma de consolidação desta sessão, e para a promoção de uma maior compreensão prática do conceito de liberdade e do próprio acontecimento do dia 25 de abril de 1974, os alunos realizaram pequenas atividades de expressão motora em que, através das indicações dadas pelo professor em formação os mesmos encontraram-se, de alguma forma, com os seus movimentos condicionados e, por isso, com a sua liberdade condicionada (apêndice V). O momento culminou com uma reflexão conjunta acerca de todas as atividades desenvolvidas, e, essencialmente, com uma comparação acentuada entre a última atividade de expressão motora vivenciada e o tempo da ditadura, referindo e associando a dinâmica em que um aluno realizava um determinado movimento e todos os outros o imitavam ao tempo da ditadura em que as pessoas eram totalmente controladas pelo regime.

No final desta última sessão, retomaram-se os questionários anteriormente mencionados e fez-se um levantamento das músicas mais associadas ao 25 de abril, referidas nos relatos dos familiares, constatando-se, em grande grupo que a música “Grândola Vila Morena”, de Zeca Afonso, foi a música referida na maioria dos relatos. Assim, os alunos foram desafiados pelo professor em formação a participar numa exposição final, com a apresentação da interpretação dessa música à comunidade, em conjunto com os alunos do 6.º ano, das turmas de Português e HGP (apêndice VI).

Em suma, ao longo das três sessões dinamizadas no âmbito do projeto na turma de 1.º ano do 1.º CEB, foram sendo desenvolvidos e potenciados os objetivos didáticos e investigativos anteriormente elencados, através da realização de diferentes atividades e momentos de aprendizagem, que contribuiriam para o processo de ensino e aprendizagem.

4.4.2 ANÁLISE DAS SESSÕES DE PORTUGUÊS

Na turma de 6.º ano de Português, no âmbito deste projeto, realizou-se apenas uma sessão, inserida na UD *O tesouro da Liberdade*, sendo que se procurou ir ao encontro dos seguintes objetivos: promover a interdisciplinaridade; envolver a comunidade educativa no processo de ensino e aprendizagem; desenvolver e aprofundar o conceito de liberdade.

Nesta sessão, os alunos terminaram a análise à terceira parte da obra *O Tesouro*, de Manuel António Pina e, posteriormente, procedeu-se a um diálogo acerca das restrições à liberdade individual e coletiva retratadas na obra, permitindo desenvolver e aprofundar o conceito de liberdade, mas também promover a interdisciplinaridade com o conteúdo histórico da revolução do 25 de abril de 1974. Neste diálogo foram muitos os contributos dos alunos que demonstraram que os mesmos identificaram claramente as restrições à liberdade individual e coletiva presentes na história: “Neste país, os polícias em vez de serem polícias bons, vigiavam as pessoas, impediam que elas falassem entre si, não as deixavam sair nas fronteiras, abriam as cartas das pessoas, ouviam as conversas dos outros...”; “Os meninos deste país não podiam ouvir as músicas, nem os filmes que gostavam!”; “Também não podiam ler os livros e revistas que gostavam!”; “Só podiam ver as coisas que não eram proibidas”; “As raparigas e os rapazes não podiam conviver e as pessoas também não podiam votar!”; “O tesouro mencionado na obra era a liberdade!”; “As pessoas conseguiram recuperar o seu tesouro!”. De seguida, os alunos foram desafiados a interpretar e analisar juntamente com o professor em formação o poema *A liberdade o que é?*, de José Jorge Letria, que serviu de mote para a criação de um poema contruído pela turma, onde organizados em pares escreveram um terceto à maneira de José Jorge Letria, exprimindo o que era para eles a liberdade (apêndice VII).

A junção de todos os tercetos deu origem a um poema da turma (apêndice VIII) que, mais tarde, foi publicado não só na *newsletter* da escola, mas também num livro que reúne uma coletânea de textos escritos por alunos das escolas do concelho intitulado *Escrever é Sonhar e Viver II*, (anexo II). Neste poema, os alunos associam o conceito de liberdade a uma luz, ao verbo voar, a animais voadores, à natureza e momentos bonitos da mesma como uma flor a florir. Também se encontram tercetos que destacam o sentimento de pertença e ao mesmo tempo a importância de não termos medo de usar a nossa voz. Para além disso,

salientam-se várias interessantes comparações como a prisão de um aquário em contraste com a liberdade do mar e a metáfora com uma porta que está sempre aberta, destacando o facto de nos esquecermos da importância que é não deixar que ela se feche. Por fim, ao dizer-se que “A liberdade é a fronteira que une corações”, destaca-se o poder que esta palavra tem e importância de preservamos ao máximo este conceito.

Ver nascer este poema foi, sem dúvida, um momento de grande emoção para o professor em formação, porque através de palavras tão simples e bonitas, o projeto ganhava ainda mais sentido e permitia ir ao encontro dos objetivos estabelecidos

4.4.3. ANÁLISE DAS SESSÕES DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL

Na turma de HGP de 6.º ano, do 2.º CEB foram, também, dinamizadas três sessões, onde se procurou dar resposta aos seguintes objetivos: promover a relação entre turmas e a interdisciplinaridade; trabalhar competências de comunicação oral; promover a compreensão do passado com base no presente; e desenvolver e aprofundar o conceito de liberdade.

Na primeira sessão, intitulada *Para Sempre Abril! que* foi subdividida em duas aulas de 50 minutos, optou-se por, numa fase inicial, abordar as razões que levaram ao 25 de abril de 1974 e, também, o desenrolar do golpe militar. Depois desse trabalho em torno do acontecimento histórico, direcionou-se a turma para a importância do conceito de liberdade, intrínseco a esse mesmo acontecimento. Nesta segunda aula de 50 minutos, os alunos visualizaram uma imagem que dava ênfase ao facto de termos passado a viver mais dias em liberdade do que em ditadura e, no seguimento desta sensibilização para a importância do conceito de liberdade, analisaram uma notícia que retratava a restrição à liberdade individual e coletiva da população face à pandemia da Covid-19. Para além disso, foram visualizadas também várias imagens relacionadas com o período de confinamento em Portugal e em todo o mundo e, por fim, ouviram o podcast realizado pela turma de 1.º ano no qual se encontravam relatadas algumas experiências e opiniões sobre o confinamento e a restrição de liberdade individual e coletiva. Deste modo, não só foi possível promover a articulação entre turmas e diferentes níveis de escolaridade, mas também a perspetiva de

compreensão do passado com base no presente e, neste caso, em acontecimentos recentes e experienciados pelos alunos.

Após a audição e diálogo em grande grupo acerca dos relatos escutados, os alunos foram desafiados a realizar, numa folha branca, um registo sobre o que entendiam, na sua perspetiva, do conceito de liberdade. Estes registos, tais como: “A liberdade é conhecimento.”; “Liberdade é poder fazer tudo.”; “Liberdade é expressão”; “Liberdade é poder sair à rua” permitiram “dar voz” e valorizar os conhecimentos e conceções prévias dos alunos para que, depois de aprofundada e desenvolvida, esta noção sobre o conceito pudesse ser realizada uma avaliação e reflexão por parte dos alunos acerca da evolução do mesmo.

De modo a trabalhar competências de comunicação oral, no final desta sessão promoveu-se um momento de partilha de opiniões e ideias acerca de um possível projeto em torno da temática da liberdade e da sua importância, tentando perceber-se o que os alunos gostariam de saber e explorar mais neste âmbito, no sentido de planificar ações educativas que fossem ao encontro dos seus interesses, curiosidades e motivações.

Relativamente à segunda sessão dinamizada, *Cantando em direção à Liberdade*, privilegiou-se a análise de letras de músicas de intervenção pré e pós 25 de abril, sendo que esta foi uma das sugestões dadas pelo professor em formação no diálogo promovido no final da primeira sessão e que foi muito bem recebida pelos alunos, que se mostraram muito interessados e curiosos. Nesta sessão procurou-se ir ao encontro dos seguintes objetivos: promover a interdisciplinaridade e desenvolver e aprofundar o conceito de liberdade.

No que diz respeito à promoção da interdisciplinaridade, esta verificou-se concretamente na audição ativa, leitura, análise e interpretação das letras das músicas de intervenção e respetivas mensagens inerentes. Assim, de forma natural e intrínseca foi possível articular domínios e competências de Português com conteúdos programáticos de HGP. No que concerne ao desenvolvimento e aprofundamento do conceito de liberdade, também este objetivo se concretizou nesta sessão, na medida em que com a análise das letras, os alunos puderam compreender que nas letras das músicas pré 25 de abril, as mensagens das mesmas surgiam de uma forma camuflada e pouco explícita, devido à censura e restrições à liberdade de expressão. Por outro lado, nas letras das músicas pós 25 de abril denotou-se a presença de mensagens mais explícitas, diretas e transparentes.

A título de exemplo destacam-se afirmações, aquando da análise à letra da música “Trova do Vento Que Passa” como “Eu acho que tem que ver com a censura, pois eles não publicavam tudo nos jornais”; “A letra diz umas coisas de forma indireta, porque estávamos no tempo da ditadura”; “Cala a desgraça, porque o nosso país estava uma desgraça e quem calava era o regime”; “Há sempre alguém que resiste, refere-se ao povo, aos presos políticos e às pessoas que não apoiavam o regime”; “Eu quero dizer umas coisas, mas não digo diretamente, digo por outras palavras”; “O regime não permitia falar... havia falta de liberdade”. Numa análise contrastante a uma música pós 25 de Abril, intitulada “Parva que sou”, surgiram respostas interessantes como “Não tem uma mensagem escondida, vai direta ao assunto”; “Critica o facto de não haver condições para sair de casa dos pais”; “Já é livre para falar”; “Estão a criticar a economia de Portugal”.

Desta forma, estes dois objetivos complementaram-se, uma vez que, através da própria interpretação e compreensão das letras das músicas os alunos puderam desenvolver e aprofundar o seu conceito de liberdade.

A terceira e última sessão, intitulada *Uma Viagem pelo século XXI: as restrições à Liberdade no Mundo!* subdividiu-se em duas regências de 50 minutos, sendo que na primeira aula se procedeu à organização e exploração de um *padlet* criado pela turma, com o título “Viver pela Nossa Liberdade”. Neste âmbito, decidiu-se em consonância com o interesse manifestado pelos alunos, que as três turmas participariam numa exposição final. Na segunda aula, com o intuito de promover a interdisciplinaridade, trabalhar competências de comunicação oral e, também, desenvolver e aprofundar o conceito de liberdade, os alunos, em quatro grupos, foram desafiados a entrar numa viagem por vários continentes (Europa, África, Ásia e América), sendo que cada grupo visitaria aleatoriamente apenas um continente (apêndice IX). Desta forma, os alunos puderam, através de um pequeno guião de exploração de fontes, analisar e detetar as restrições à liberdade inerentes a cada fonte do respetivo continente e, posteriormente, desenvolveram um texto de opinião, dando resposta às perguntas de orientação. Nestes textos, denota-se que os alunos conseguem, de forma generalizada, identificar as restrições à liberdade nas notícias dos respetivos continentes analisados, salientando-se os seguintes excertos “Na Coreia do Norte não se pode usar *piercings*, *skinny jeans* e cortes de cabelo diferentes dos escolhidos pelo presidente... Nesse período de 11 dias é proibido rir, beber bebidas alcoólicas e participa

em atividades de lazer...não têm liberdade para chorar.... Caso alguma dessa lei seja quebrada, eles são detidas e muitas das vezes desaparecem e nunca mais são vistas... A liberdade que não têm é a de expressão e de escolha”; “Na nossa opinião, estamos de acordo com o Canadá, porque não se deve tirar o direito à escolha do aborto”; “As crianças que nascem em África não têm liberdade, pois não escolhem a alimentação que têm, a educação que têm, etc...”; “As pessoas estão a ser obrigadas a sair do seu país, menos os homens que estão a ser obrigados a combater contra os russos... as famílias ucranianas estão a achar esta guerra muito má, pois estão a ficar sem liberdade de estar no seu país”.

Com esta sessão, foi possível ir ao encontro dos objetivos estabelecidos, tendo em conta que se promoveu interdisciplinaridade com a disciplina de Português, através da análise, interpretação e redação do texto de opinião; foi possível trabalhar competências de comunicação oral através das apresentações dos textos de opinião de cada grupo; e, ainda, desenvolveu-se e aprofundou-se o conceito de liberdade, alargando o conceito e o conhecimento dos alunos a realidades mais distantes mas não menos presentes na atualidade, no mundo. Através de diferentes tipos de restrições à liberdade individual e coletiva de diferentes populações e locais do mundo, os alunos refletiram e aprofundaram a sua noção e perspetiva acerca da liberdade.

Todas as sessões dinamizadas ao longo do projeto, culminaram numa exposição final que incluiu cada um e todos os alunos num momento de partilha e divulgação das aprendizagens e atividades desenvolvidas. Durante o período de desenvolvimento e execução do projeto, em conversa com os professores cooperantes, o mestrando em formação, definiu como um dos principais objetivos do mesmo a promoção de uma maior envolvência e participação da comunidade educativa no processo de ensino e aprendizagem, tendo em consideração que, nos últimos tempos, face à situação pandémica vivida, estes momentos de divulgação e partilha se tornaram escassos ou até mesmo inexistentes no ambiente e meio escolares.

Assim, com a participação ativa dos alunos, a exposição “Uma Viagem pelo Mundo da Liberdade” surge como produto final deste projeto (apêndice X), para além de conseguir envolver toda a comunidade educativa, conseguiu ainda compilar num mesmo espaço o trabalho das três turmas envolvidas.

A preparação da exposição foi idealizada e organizada pelos alunos das turmas de 6.º ano de Português e HGP (com a orientação e auxílio do professor em formação), sendo que a turma de 1.º ano se juntou nos momentos de ensaio do momento musical planeado para o dia da exposição. Deste modo, o espaço da exposição foi devidamente organizado e dividido por turmas, para que todos pudessem compreender o encadeamento dos diversos materiais, registos, recursos e resultados apresentados em cada um dos espaços (apêndices XI).

Neste sentido, os espaços da exposição estavam organizados da seguinte forma:

1.º C
<p>Recursos e Produtos da Exposição:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Livro <i>A grande fábrica de palavras</i>, de Agnès de Lestrade; - Livro <i>Os Direitos das Crianças</i>, de Luísa Ducla Soares; - Livro <i>Avó, onde é que estavas no 25 de Abril?</i>, de Ana Markl; - Mural "Os Direitos das Crianças"; - Relatos sobre o dia 25 de abril de 1974; - Ilustrações relacionadas com a obra <i>Avó, onde é que estavas no 25 de Abril?</i>; - Painel "A Liberdade aos olhos do 1.º C".

6.º A – Português
<p>Recursos e Produtos da Exposição:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Baú; - Livro <i>O Tesouro</i>, de Manuel António Pina; - Poema <i>A liberdade o que é?</i>, de José Jorge Letria; - <i>Mentimeter</i> "Qual será o tesouro mencionado na história?"; - Poema construído pela turma sobre a liberdade.

6.º F – História e Geografia de Portugal
<p>Recursos e Produtos da Exposição:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>QR code</i> de um vídeo com respostas de jovens a questões relacionadas com o 25 de Abril de 1974; - <i>QR code</i> com uma fonte audiovisual sobre o desenrolar, passo a passo, da Revolução do 25 de Abril de 1974; - Friso cronológico sobre o golpe militar da Revolução do 25 de Abril de 1974; - Imagem que dá ênfase a vivermos mais dias em liberdade do que em ditadura;

- Notícia que retrata a restrição à liberdade individual e coletiva;
- Imagens relacionadas com o período de confinamento vivido em Portugal e em todo o mundo;
- *Qr code* com o podcast realizado com a turma do 1.º C;
- Portefólio com análise às músicas de intervenção pré e pós 25 de abril;
- *Qr code* com acesso ao *padlet* "Viver pela Nossa Liberdade";
- Mapa Mundo intitulado "Uma Viagem pelo século XXI: as Restrições à Liberdade no Mundo" com os trabalhos realizados pelos alunos.

4.4.4. EXPOSIÇÃO

Após a organização e montagem do espaço, realizou-se, no dia 20 de junho de 2022, no auditório da escola pelas 18:30h a exposição "Uma Viagem pelo Mundo da Liberdade", que contou com a coadjuvação dos três professores em formação que estavam a realizar a PES naquela instituição e dos docentes cooperantes titulares das respetivas turmas. Esta divulgação dividiu-se nos seguintes momentos: apresentação e interpretação da música "Grândola Vila Morena", de Zeca Afonso; visita à exposição; e, por fim, apresentação de uma dramatização da peça "Liberdade! Ó Liberdade!" e, também, a apresentação de um *padlet* com o projeto "A guerra na Ucrânia" sendo que, os dois momentos finais eram parte integrante do projeto desenvolvido por um par pedagógico em formação na mesma escola.

No que diz respeito à interpretação da música "Grândola Vila Morena", de Zeca Afonso, esta apresentação das três turmas à comunidade contou com as vozes dos alunos acompanhadas à guitarra pelo professor em formação. Durante este momento musical, houve ainda espaço para a declamação do texto poético construído pelos alunos da turma do 6.ºA e, no final da música, o professor em formação entregou a cada um dos alunos e convidados presentes um cravo com a mensagem de sensibilização: "A liberdade é um tesouro! E o tesouro pertence-te a ti, és tu que agora tens que cuidar dela!", sendo que esta mensagem foi retirada e selecionada num excerto da obra *O Tesouro*, de Manuel António Pina, já conhecida e explorada pela turma do 6.ºA numa das sessões do projeto.

Posteriormente, os alunos encaminharam e acompanharam todos os convidados presentes para visitarem, explorarem e mergulharem no verdadeiro mundo da liberdade, por eles perspectivado e aprofundado. Através desta visita, os alunos tiveram a

oportunidade de apresentar aos familiares e a outros colegas das restantes turmas os seus trabalhos, descobertas, recursos e resultados de um projeto que foi realizado por eles e para eles, refletindo nesta divulgação todas as aprendizagens construídas. Importa salientar que durante todo o momento de visita à exposição dos alunos, o ambiente sonoro ficou ao encargo dos alunos da turma do 6.ºF que tiveram a responsabilidade de criar uma *playlist* com músicas significativas e exploradas no âmbito da temática da liberdade, por exemplo as músicas de intervenção pré e pós 25 de abril.

Na ótica do mestrando, este foi efetivamente um final de projeto com extrema importância não só para a sua formação enquanto futuro docente que deve primar pelo contacto e relação com a comunidade educativa, promovendo a relação escola-família enquanto mais-valia para o processo educativo, mas também, e principalmente, para os alunos que puderam sentir uma valorização do seu trabalho e, simultaneamente, tiveram uma voz ativa na partilha e divulgação dos seus conhecimentos e saberes.

4.5. CONCLUSÕES DO PROJETO

O projeto *Uma Viagem pelo Mundo da Liberdade* visava atingir, tal como referido e desenvolvido no subcapítulo anterior, os seguintes objetivos didáticos: promover a relação entre turmas e a interdisciplinaridade; trabalhar competências de comunicação oral e envolver a comunidade educativa no processo de ensino e aprendizagem. Simultaneamente, pretendia-se ir ao encontro dos seguintes objetivos investigativos: promover a compreensão do passado com base no presente e desenvolver e aprofundar o conceito de liberdade dos alunos. Estes objetivos foram sendo alcançados e trabalhados ao longo das sessões e atividades realizadas com e pelos alunos, contando ainda com uma avaliação e reflexão posteriores, por parte do professor em formação, no sentido de ir transformando e adaptando as suas práticas ao contexto de cada turma para que o projeto fosse crescendo e evoluindo ao longo do período da PES.

No que diz respeito aos objetivos didáticos, na visão do mestrando em formação, o trabalho realizado com as três turmas e, principalmente, a forma como culminou todo o processo através da exposição final, permitiram ir ao encontro dos mesmos. Ao longo desta viagem, e das várias sessões em todas as turmas, desenvolveram-se momentos de apresentação de trabalhos, de diálogos reflexivos, de espaços para os alunos mostrarem os

seus pontos de vista sobre os assuntos falados e, desta forma, conseguiu-se trabalhar competências de comunicação oral, potenciando o interesse e envolvimento dos alunos, enquanto centro do processo de ensino e aprendizagem e valorizando as suas sugestões, ideias e curiosidades. Para além disso, este projeto permitiu em alguns momentos uma clara relação entre turmas (ainda que estivéssemos perante dois ciclos de ensino distintos), mais concretamente no momento da exposição final, bem como criar vários momentos de interdisciplinaridade não só no caso do 6.º ano com as disciplinas de Português e HGP, mas também, nas sessões de 1.º CEB em que as áreas de Português, Estudo do Meio, Artes Visuais, Educação Musical e Expressão Motora, surgiram sempre de forma articulada nas diferentes sessões.

No que concerne aos objetivos investigativos, também estes foram sendo naturalmente desenvolvidos de forma intencional e objetiva, sendo que um dos principais focos do professor em formação, no momento de planificação, execução e avaliação das sessões e respetivas atividades se prendeu com a garantia de aulas em que os alunos partissem da sua realidade e experiências próximas, ou seja, do presente, para melhor compreender e conhecer acontecimentos ou factos do passado. Não obstante, ao longo de todo o projeto, a compreensão do conceito de liberdade foi estando sempre presente e a constante evolução das conceções dos alunos foi-se denotando, ao longo do tempo, através de alguns registos e afirmações provenientes dos mesmos.

A título de exemplo, na turma de HGP, na primeira sessão do projeto em que se abordou a temática da liberdade, foi pedido aos alunos que escrevessem numa folha em branco o que era para eles a liberdade, valorizando assim os seus conhecimentos prévios e ativando conceitos e saberes que já tinham desenvolvido através de experiências pessoais, sociais e/ou académicas passadas. Dos resultados obtidos com esta atividade, percebeu-se, como exemplificado acima, que estas respostas iniciais eram vagas. Para além disso, salienta-se que, quando foi lançado o desafio e explicada esta primeira atividade, soaram na sala de aula afirmações como “Nunca pensei sobre isso, professor” e “Sei o que é, mas não sei explicar”, sendo necessário algum incentivo por parte do professor em formação para que os alunos se expressassem da forma que entendessem quanto a este tema. Por sua vez, numa fase final do projeto, quando solicitado que este mesmo exercício fosse realizado, os mesmos alunos que inicialmente afirmaram não saber explicar ou nunca ter

pensado sobre o assunto, já sentiram necessidade de definir liberdade não apenas com uma pequena frase, mas com várias frases, onde, em cada uma delas, apresentaram diferentes tipos de liberdade e de uma forma mais consciente e intencional, como se pode verificar, por exemplo no seguinte registo final: "A liberdade para mim é: Poder fazer o que quero, sem prejudicar os outros; Poder dar a minha opinião, ser compreendida e escutada; Poder tentar/ experimentar tudo e realizar tudo que estiver ao meu alcance; Poder fazer o que gosto como dançar, cantar, sorrir, falar, etc,...; Poder estar bem comigo mesma e com todos os que estão à minha volta".

No seguimento desta ideia, também no poema escrito pela turma de Português do 6.º ano, integram tercetos que revelam a compreensão do conceito de liberdade aos olhos dos alunos, após a análise e reflexão da turma em torno da obra *O Tesouro*, de Manuel António Pina.

Também na turma do 1.º CEB foi trabalhado e explorado este conceito e, através dos registos gráficos em produções artísticas que constam no painel *A Liberdade aos olhos do 1.ºC*, produzido pelos alunos, denota-se que a conceção de liberdade foi associada a acontecimentos atuais como o conflito de guerra na Ucrânia, o confinamento enquanto restrição à liberdade individual e coletiva e ainda a atividades de lazer como estar na praia a ver o mar e as gaivotas, aceitar a diferença ou, até mesmo, brincar com os brinquedos que mais gostavam. Para além disso e no seguimento da análise à obra *Avó, onde estavas no 25 de abril?*, alguns alunos optaram por representar a liberdade através de elementos, como por exemplo cravos, referentes à Revolução do 25 de abril de 1974, mostrando ter compreendido que o acontecimento histórico se relacionava com este conceito.

Ainda no que concerne a esta turma do 1.º CEB, importa refletir que, embora o mestrando tivesse algum receio, numa fase inicial, em abordar estes conceitos com a faixa etária e nível de escolaridade em questão, foi possível perceber, através destes registos gráficos e do resultado final do painel que o conceito foi desenvolvido e que a abordagem cujo ponto de partida foi as experiências recentes e próximas dos alunos, resultou no sentido em que os alunos, de um modo geral, se conseguiram distanciar das mesmas e representar o conceito com diferentes tipos de liberdade.

Relativamente às dificuldades sentidas pelo professor em formação ao longo de todo o processo de desenvolvimento do projeto, destacam-se a gestão e organização do

tempo e a recolha de dados para análise, relativamente aos resultados face aos objetivos definidos e estabelecidos na fase inicial.

No seguimento desta ideia, realça-se a diferença de quantidade de sessões entre a turma da disciplina de Português e as restantes turmas envolvidas no projeto, uma vez que, na perspetiva do mestrando, caso tivesse tido a possibilidade de realizar mais sessões no âmbito do projeto com esta turma, poderiam ter sido mais atividades e mais diferenciadas, dando mais espaço e tempo aos alunos para desenvolver e aprofundar a sua conceção de liberdade. Esta falha foi um reflexo da dificuldade sentida no momento de planificação do projeto que, por ter começado a ser desenvolvido numa fase tardia do período da PES, limitou a quantidade de regências que o professor em formação ainda tinha para dar nesse momento. Ou seja, com um maior e mais atempado planeamento e definição da execução do projeto, o mestrando poderia ter realizado mais iniciativas com esta turma que acabou por também participar e integrar no projeto, ainda que de uma forma menos desenvolvida.

Para além disso, e relativamente à recolha de dados para análise dos resultados e conclusões do projeto, denota-se que, outra consequência e reflexo da dificuldade anteriormente elencada, se prende com a carência de alguns dados e registos que poderiam ser importantes para esta etapa de conclusão do projeto, nomeadamente, no que concerne ao *padlet* criado pelos alunos da turma de HGP, em conjunto com o professor em formação. A estratégia de utilização desta plataforma, na opinião do mestrando, não funcionou da forma esperada e perspetivada, na medida em que alguns alunos da turma não aderiram à mesma e acabaram por não partilhar os registos solicitados, pelo que não foi possível apurar totalmente os resultados esperados, principalmente nas tarefas realizadas em casa.

Ainda assim, ressalva-se como aspeto positivo a adesão total de todos os alunos das três turmas ao momento final de divulgação e apresentação do projeto à comunidade educativa, denotando-se o envolvimento, entusiasmo e motivação dos alunos não só face ao que tinha sido desenvolvido até ao momento, mas também, perante a possibilidade da criação de futuras oportunidades semelhantes de aprendizagens por projetos no ambiente escolar.

Em suma, este projeto consistiu numa verdadeira viagem no tempo e no espaço, onde todos os intervenientes tiveram um papel de destaque e na qual os “destinos visitados” representam conhecimento, competências e valores que, certamente, todos os

passageiros, sem exceção, levarão para a vida. Enquanto professor em formação, e numa ótica mais individual, este desafio de executar um projeto com a dimensão que *Uma Viagem pelo Mundo da Liberdade* teve revelou-se como uma das mais importantes bagagens que marcaram o início de uma formação contínua ao longo da vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Prestes a aterrar após esta longa *viagem*, urge olhar para aquilo que o mestrando em formação entende como essencial, a *bagagem* resultante de todo este percurso realizado. Esta não está propriamente relacionada com a bagagem de mão, mas sim com toda a bagagem cultural de aprendizagens e experiências, que uma viagem nos consegue proporcionar. Para além disso, esta *bagagem* guarda nela toda a evolução pessoal, profissional e emocional que uma viagem é capaz de nos oferecer, uma vez que, através dela, o viajante passou a perceber o mundo da educação com outros olhos, ao mesmo tempo que autodefiniu as qualidades do futuro profissional docente que deseja ser.

Ao longo desta viagem, a *bagagem* foi ganhando cada vez mais dimensão-face aos novos desafios, novas aventuras, novas conquistas, novas estratégias, novos pensamentos e novas curiosidades com que o mestrando se ia deparando. Também os momentos de *turbulência* fizeram parte deste *voo*, os quais não devem ser descurados, sendo que estes foram surgindo ao longo de todo o percurso e levando-me a perceber, e a vivenciar na primeira pessoa, as exigências de adaptação que esta atividade profissional requer, e que obriga, para sermos bem-sucedidos, a uma atitude de superação de constantes imprevistos. Sem dúvida, este foi o mais duro, mas também o objeto de maior valor da *bagagem* alcançada nesta viagem.

Assim, e no esforço de avaliação das principais dificuldades, destaca-se a gestão do tempo enquanto uma das principais dificuldades sentidas ao longo da PES, mais concretamente no que diz respeito à coordenação e execução de várias tarefas cujos prazos e tempos eram na sua generalidade limitados, o que levou a uma evolução constante do mestrando e a uma adaptação a esta que, na verdade, é também, muitas vezes, a realidade profissional docente nas suas diferentes dimensões. Para além desta, também a planificação de unidades didáticas para a ação pedagógica no contexto de 1.º CEB se revelaram um desafio, constituindo uma das grandes dificuldades do professor em formação pela complexidade e articulação curricular que essas exigiam. Ainda assim, a tarefa da planificação foi-se descomplicando ao longo do tempo, mostrando-se progressivamente mais acessível ao mestrando, prazerosa até, o que aliás se tornou numa das suas principais conquistas.

Este percurso foi também marcado por outra superação de muita importância para a formação do mestrando, que diz respeito, não só ao momento de divulgação, mas a todo o processo que conduziu ao culminar do projeto de investigação. O mestrando em formação nunca esquecerá a satisfação e realização pessoal e profissional vivenciadas no dia 20 junho de 2022 por constatar o significado que aquele momento teve para os alunos das turmas envolvidas, que viveram o dia com um entusiasmo contagiante, bem como para todos os convidados e comunidade educativa presentes.

Como parte integrante da *bagagem* desta *viagem*, atribui-se à função docente três componentes principais: a componente científica, teórico-didática e, também, humana-social (cultural), sendo que se procura, no próprio docente e nos métodos pedagógicos que utiliza, a promoção da mudança. Assim sendo, torna-se essencial a constante articulação entre os conhecimentos científicos e os conhecimentos teórico-didáticos, evidenciando uma prática que estimule a ação, reflexão e transformação do indivíduo envolvido na mesma. Trata-se de um “processo em que o pensamento humano adquire a verdade objetiva, a partir não [só] da teoria, mas [também] da prática” (Hagemeyer, 2004, p. 72). Além disso, espera-se também que os profissionais de educação adotem uma postura reflexiva e crítica, com vista a aprimorar a qualidade das suas práticas educativas e a conceber a ação educativa como “um processo promotor de desenvolvimento das potencialidades e aptidões naturais latentes em cada indivíduo” (Ribeiro, 2017, p. 86).

No seguimento desta ideia, revisitando a estrutura do presente RE, e tendo como ponto de partida o primeiro capítulo, este retrata a preponderância que os conhecimentos científicos e os pressupostos legais revelam para a compreensão teórica do docente sobre a prática, tendo por base perspectivas atuais e adequadas à educação e perfil docente do século XXI.

Seguidamente, no segundo capítulo, é possível obter uma narrativa pormenorizada dos diferentes contextos educativos nos quais o mestrando teve a oportunidade não só de confrontar e cruzar os seus conhecimentos teóricos e científicos com os contextos observados, mas também de se envolver diretamente no quotidiano de um professor nas suas diferentes dimensões, bem como contactar diretamente com os alunos, enquanto principais intervenientes do processo de ensino e aprendizagem. Neste âmbito, salienta-se todo o processo de observação-ação, que permitiu perspetivar as diferentes unidades

didáticas e respectivas planificações em função de contextos práticos reais, com alunos cujos interesses, motivações e curiosidades foram tidos em consideração.

Também a dimensão investigativa munuiu e instigou o professor em formação a enriquecer o seu repositório de saberes, revelando-se, simultaneamente, um desafio e uma recompensa ao longo de todo o percurso, uma vez que permitiu mobilizar os conhecimentos e pressupostos legais e teóricos, problematizar e questionar os contextos práticos experienciados e adotar o conceito de professor-investigador com vista em melhorar e transformar as práticas educativas, adequando-as à realidade de cada contexto.

Em suma, esta *viagem* assentou “numa lógica de (auto)questionamento e emancipação profissional, e colocando a investigação ao serviço da pedagogia, interrogando e reconstruindo o sentido dessa mesma experiência” (Vieira, 2011, p. 9). Desta forma, a experiência vivenciada nos dois contextos educativos (1.º e 2.º CEB) permitiu partir dos conhecimentos científicos e teórico-didáticos adquiridos durante a formação base, mobilizando-os e articulando-os com novas competências e saberes provenientes da prática, que se revelaram fundamentais para a construção e transformação de um perfil docente mais consciente, sustentado e profissional. Ressalvando que a PES passa também pela construção colaborativa de saberes profissionais, importa realçar o importante papel dos atores do processo de formação inicial, nomeadamente, os professores cooperantes, orientadores, o par pedagógico e os supervisores institucionais, enquanto promotores do desenvolvimento de competências e capacidades fundamentais para a prática profissional docente, das quais: o saber, o saber ser, saber fazer e saber transformar. Assim, denota-se que através do questionamento constante da experiência profissional prática, o mestrando foi desenvolvendo, em simultâneo, competências e capacidades socioprofissionais e pessoais que certamente se irão revelar profícuas na sua ação educativa futura. Nesta ótica, e no que diz respeito à formação ao longo da vida, considera-se que este processo de (auto)questionamento se constitui como um dos mais importantes para a adequação, mudança e transformação da ação educativa ao longo dos tempos.

Por fim, e tendo em conta que não existem saberes estanques capazes de dar resposta às transformações exigidas pela sociedade e pela atualidade, esta *viagem* culmina com a certeza de uma evolução e realização pessoal e profissional capazes de olhar o futuro como uma longa *viagem* ainda por percorrer, naquele que é e sempre será um

desenvolvimento de um agente educativo cujo saber estará sempre incompleto, uma vez que a ação do docente “assenta no princípio do saber incompleto, que requer a abertura dos profissionais à construção e reconstrução do conhecimento, sensibilidade, envolvimento e respeito pelas formas de ser e de aprender de cada sujeito” (Ribeiro. 2017, p. 87).

Sejam quais forem os destinos, o mestrando continuará a *voar* rumo à *descoberta de um lugar*, considerando que apesar do presente relatório representar a conclusão de uma etapa formativa, simboliza também o início de uma nova *descolagem*.

REFERÊNCIAS

- Aires, L. (2011). *Paradigma educativo e práticas de investigação educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Alarcão, I. (1996). *Formação Reflexiva de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2001). *Escola Reflexiva e Nova Racionalidade*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Almeida, A. (1998). *Visitas de Estudo: Concepções e eficácia na aprendizagem*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Almeida, É., & Solé, M. G. (2016). A construção do conhecimento histórico sobre Manuelino a partir de fontes patrimoniais da cidade de Braga: um estudo com alunos do 5.º ano de escolaridade. *Educação Histórica: Perspetivas de investigação nacional e internacional* (pp. 138-155). Porto: CITCEM.
- Almeida, J. F., & Pinto, J. M. (1995). *A investigação nas ciências sociais*. Lisboa: Editorial Presença.
- Alonso, L., & Silva, C. (2005). *Questões críticas acerca da construção de um currículo formativo integrado*. Minho: Universidade do Minho.
- Alves, L. A. (2001). O estado da História – o Ensino. *Revista da Faculdade de Letras do Porto*, 2(3), pp. 23-31. Obtido de <https://ojs.letras.up.pt/index.php/historia/article/view/5127/4785>
- Amado, J., & Cardoso, A. P. (2014). A investigação-ação e as suas modalidades. Em J. Amado, *Manual de investigação qualitativa em educação* (pp. 187-197). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amaral, C., Alves, E., Jesus, E., & Pinto, M. H. (2012). *Sim, a História é importante! O trabalho de fontes na perspetiva da Educação Histórica*. Porto: Porto Editora.

- Amor, E. (2006). *Didática do Português – Fundamentos e Metodologia* (6ª ed.). Lisboa: Texto Editores, LDA.
- Apple, M., & Beane, J. (2006). *Escolas Democráticas*. Porto: Porto Editora.
- Balça, Â., & Azevedo, F. (2017). Educação Literária em Portugal: os documentos oficiais, a voz e as práticas docentes. *Revista Linhas*, 18(37), pp. 131-153. Obtido de <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/46298/1/9394-32007-1-PB.pdf>
- Barbeiro, L. F., & Pereira, L. Á. (2007). *O Ensino da Escrita: A Dimensão Textual*. Lisboa: Ministério da Educação. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Barbosa, E. d. (2010). *Articulação curricular e (in)sucesso educativo na disciplina de Inglês: um estudo exploratório*. Minho: Universidade do Minho.
- Barca, I. (2004). Aula-oficina: Do projeto à avaliação. *Atas das IV Jornadas de Educação Histórica – Para uma Educação Histórica de Qualidade* (pp. 131-144). Braga: Universidade do Minho.
- Beane, J. A. (2003). Integração curricular: a essência de uma escola democrática. *Currículo sem Fronteiras*, 3(2), pp. 91-110. Obtido de <https://www.projectrise.eu/system/files/2019-04/Beane.%20Beane.%20J.%20Integra%C3%A7%C3%A3o%20curricular%20a%20e ss%C3%A2ncia%20de%20uma%20escola%20democr%C3%A1tica.pdf>
- Bento, G. (2015). Infância e espaços exteriores – perspetivas sociais e educativas na atualidade. *Investigar em Educação*, 11(4), pp. 127-140. Obtido de <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/17517/1/Inf%C3%A2ncia%20e%20espa%C3%A7os%20exteriores.pdf>
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Brait, L. F., Macedo, K. M., Silva, F. B., Silva, M. R., & Souza, A. L. (2010). A Relação Professor/ Aluno no Processo de Ensino e Aprendizagem. *Itinerarius Reflexionis – Revista Eletrônica do*

Curso de Pedagogia do Campus Jataí, 8(1), pp. 1-15. Obtido de <https://revistas.ufj.edu.br/rir/article/view/40868/pdf>

Brito, T. A. (2003). *Música na educação infantil: propostas para a formação integral da criança*. São Paulo: Editora Perópolis.

Cadima, J., Leal, T., & Cancela, J. (2011). Interações professor-aluno nas salas de aula no 1.º CEB: indicadores de qualidade. *Revista Portuguesa de Educação*, 24(1), pp. 7-34. Obtido de <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/3039/2456>

Carmona, A. C. (2012). *A unidade didática como estratégia de ensino integrado: dos fundamentos didatológicos aos processos de construção*. Castelo Branco: Instituto Politécnico de Castelo Branco.

Carrapatoso, N. (2020). *A liberdade*. Obtido de Observador: <https://observador.pt/opiniao/a-liberdade-2/>

Clemente, M. (2022). *Nunca Fiques Onde Já Não Estás*. Lisboa: Alma dos Livros.

Costa, J. A. (2016). *As pontes entre Didática e Linguística: o possível e o necessário*. Tese de Doutoramento, Faculdade de Letras, Porto.

Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., & Vieira, S. R. (2009). Investigação-ação: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, 13(2), pp. 355-380. Obtido de https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investiga%c3%a7%c3%a3o_Ac%c3%a7%c3%a3o_Metodologias.PDF

Dehaene, S. (2012). *Os neurónios da leitura - como a ciência explica a nossa capacidade de ler*. Porto Alegre: Penso.

- Delors, J. (2010). *Educação Um Tesouro a Descobrir – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Brasília: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.
- Desmond, D., Grieshop, J., & Subramániam, A. (2004). *Revisiting garden-based learning in basic education*. Roma e Paris: FAO e UNESCO-IIE.
- Doll, W. E. (2002). *Currículo: Uma Perspetiva Pós-Moderna*. São Paulo: Artmed Editora.
- 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.
- Estanqueiro, A. (2010). *Boas Práticas na Educação – O Papel dos Professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes: Uma Estratégia de Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Félix, N. (1998). *A História na Educação Básica*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Fernandes, D. (1994). *Educação Matemática no 1.º Ciclo do Ensino Básico – aspectos inovadores*. Porto: Porto Editora.
- Fernandes, P. (2011). *O Currículo do Ensino Básico em Portugal: políticas, perspetivas e desafios*. Porto: Porto Editora.
- Fernandes, R. M. (2010). *Produção de Materiais Didáticos para o Desenvolvimento da Compreensão Oral*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

- Festas, M. I. (2002). Principais tendências do ensino da escrita de textos. *Psicológica*, 30, pp. 173-185.
- Fialho, I. J. (2016). Supervisão da prática letiva. Uma estratégia colaborativa de apoio ao desenvolvimento curricular. *Revista de Estudos Curriculares*(2), pp. 18-37. Obtido de <https://www.nonio.uminho.pt/rec/index.php?journal=rec&page=article&op=view&path%5B%5D=16>
- Finn, K. E., Yan, Z., & McInnis, K. (2018). Promotion Physical Activity and Science Learning in an Outdoor Education Program. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 89(1), 35-39.
- Fonseca, F. I. (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.
- Forte, A., & Flores, M. A. (2011). Aprendizagem e(m) Colaboração: Reflexões sobre um Projeto de Intervenção/ Formação numa EB 2/3. *Revista Portuguesa da Pedagogia*, 45(2), pp. 93-131. Obtido de https://impactum-journals.uc.pt/rppedagogia/article/view/1647-8614_45-2_5/791
- Freitas, C. V. (2001). Novos currículos para o sucesso educativo. Em C. V. Freitas, M. M. Vieira, P. Abrantes, J. P. Aido, C. Gargaté, M. M. Araújo, ... M. C. Roldão, *Gestão Flexível do Currículo: Contributos para uma reflexão crítica* (pp. 10-14). Lisboa: Texto Editora.
- Graham, H., Beall, D. L., Lussier, M., McLaughlin, P., & Zidenberg-Cherr, S. (Junho de 2005). Journal of Nutrition and Behavior. *Use of school gardens in academic instruction*, 37(3), pp. 147-151.

- Hagemeyer, R. C. (2004). Dilemas e desafios da função docente na sociedade atual: os sentidos da mudança. *Revista Educar*(24), pp. 67-85. Obtido de <https://www.scielo.br/j/er/a/ZFdD6xP7QX7JDdtZ3pBDKDM/?format=pdf&lang=pt>
- Iza, D. F., Benites, L. C., Neto, L. S., Cyrino, M., Ananias, E. V., Arnosti, R. P., & Neto, S. d. (2014). Identidade docente: As várias faces da constituição do ser professor. *Revista Eletrônica de Educação*, 8(2), 273-292.
- Latorre, A. (2008). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Editorial Graó.
- Leite, C. (2012). A articulação curricular como sentido orientador dos projetos curriculares. *Revista Educação Unisinos*, 16(1), pp. 88-93. Obtido de <https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2012.161.09/773>
- Mascarenhas, Â., Ribeiro, M., & Silva, S. (2007). Os conceitos Fundamentais das Ciências Humanas e a Formação do Professor. *Inter-Ação: Revista da Faculdade de Educação da UFG*, 32(1), pp. 91-109. Obtido de <file:///C:/Users/User/Downloads/admin,+outros+artigos1.pdf>
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- McGuinness, D. (2006). *O ensino da leitura. O que a ciência nos diz sobre como ensinar a ler*. Porto Alegre: Artmed.
- Mello, T., & Rubio, J. d. (2013). A Importância da Afetividade na Relação Professor/Aluno no Processo de Ensino/Aprendizagem na Educação Infantil. *Revista Eletrônica Saberes da Educação*, 4(1), pp. 1-11. Obtido de <https://docs.uninove.br/arte/fac/publicacoes/pdf/v4-n1-2013/tagides.pdf>
- Monteiro, M. C. (2001). *Didáctica da História: Teorização e Prática - Algumas Reflexões*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.

- Nechi, L. P. (2016). Contribuições das Pesquisas Brasileiras do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH/UFPR) aos Debates Atuais de Ensino e Aprendizagem de História. *Educação Histórica: Perspetivas de Investigação Nacional e Internacional (XV Congresso das Jornadas Internacionais da Educação Histórica)* (pp. 189–205). Porto: CITCEM.
- Neto, C. (2020). *Libertem as Crianças: A urgência de brincar e ser ativo*. Lisboa: Contraponto Editores.
- Neves, M. R. (2014). *Organização do espaço educativo: "Quebrar" a rotina*. Vila Nova de Gaia: Instituto Piaget.
- Nóvoa, A. (2009). *Professores: Imagens do Futuro Presente*. Lisboa: Educa.
- Nóvoa, A. (2021). A liberdade está no diálogo. Em R. Campos, S. d. Moreira, & A. Nóvoa, *Diálogos com António Nóvoa: Reflexões sobre modelos de formação de professores/as e redes colaborativas entre escolas e universidades em Portugal e no Brasil* (pp. 5–8). Portugal: Universidade de Lisboa – UL.
- Nóvoa, A., & Alvim, Y. C. (2021). Os Professores depois da Pandemia. *Educação e Sociedade*, 42, pp. 1–16. Obtido de <https://www.scielo.br/j/es/a/mvX3xShv5C7dsMtLKTS75PB/?format=pdf>
- Oliveira, H. (2012). As potencialidades didáticas das visitas de estudo: a perceção dos alunos sobre a aprendizagem desenvolvida. *XIII Colóquio Ibérico de Geografia – Respuestas de la Geografía Ibérica a la crisis actual* (pp. 1680–1687). Santiago de Compostela: Meubook.
- Oliveira, I., & Serrazina, L. (2002). *A reflexão e o professor como investigador*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Pais, A. (2013). *A unidade didática como instrumento e elemento integrador de desenvolvimento da competência leitora: crítica da razão didática*. Guimarães: Ópera Omnia.

- Pereira, L. Á., & Azevedo, F. (2005). *Como abordar: A escrita no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Areal.
- Pinto, F. A. (2019). *"Sentimos que não somos ouvidos" – a importância da relação professor-aluno*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Pinto, J. (2022). *Recuperar o Conceito de Liberdade*. Obtido de Setenta e Quatro: <https://setentaequatro.pt/ensaio/recuperar-o-conceito-de-liberdade>
- Rebelo, M., Martínez, T. S., & Reche, M. (2013). Dificuldades da aprendizagem na leitura: um estudo de caso em escolas de Vila Verde (Portugal). *EDUSER: revista de educação*, 5(1), pp. 1-16. Obtido de <https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/14130/1/Rebelo%2c%20Sola%2c%20Ca%cc%81ceres.pdf>
- Reis, P. (2008). *Investigar e descobrir: atividades para a educação em ciências nas primeiras idades*. Chamusca: Edições Cosmos.
- Reis, P. (2009). *Propostas para planeamento, exploração e avaliação de visitas a museus e centros e ciência – Kit pedagógico 1.º Ciclo*. Lisboa: Texto Editores.
- Ribeiro, D. (2000). A Supervisão e o Desenvolvimento da Profissionalidade Docente. Em I. Alarcão, *Escola Reflexiva e Supervisão: Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 89-95). Porto: Porto Editora.
- Ribeiro, D. (2017). Formação profissional de professores: Desafios da Contemporaneidade. Em M. A. Flores, M. A. Moreira, & L. R. Oliveira, *Desafios Curriculares e Pedagógicos na Formação de Professores* (pp. 85-96). Edições Pedagogo & De Facto Editores.
- Rodrigues, A., Ramos, F., Félix, P., & Perdigão, R. (2017). *Organização escolar: os agrupamentos*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

- Roldão, M. C. (2004). *Estudo do Meio no 1.º Ciclo – Fundamentos e Estratégias*. Lisboa: Texto Editora.
- Roldão, M. d. (1999). *Gestão Curricular: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Roldão, M., & Almeida, S. (2018). *Gestão Curricular Para a Autonomia das Escolas e Professores*. Lisboa: Direção Geral da Educação.
- Sá, C. M. (2016). A oralidade: um cúmplice discreto da leitura e da escrita. Em C. M. Sá, & E. Luna, *Transversalidade V: desenvolvimento da oralidade* (pp. 9–21). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sacristán, J. G. (2013). *Saberes e Incertezas sobre o Currículo*. Valência: Penso.
- Santos, L. L. (2015). *O Método Mímico–Gestual de Lemaire: Os "meios educativos Jean–Qui–Rit" em crianças disléxicas, disgráficas ou com atraso na leitura e na escrita*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Segurado, I. (2002). *O que acontece quando os alunos realizam investigações matemáticas?* Lisboa: Associação de Professores de Matemática.
- Silva, E., Bastos, G., Duarte, R., & Veloso, R. (2011). *Guião de implementação do programa de português do ensino básico – leitura*. Lisboa: Ministério da Educação. Direção–Geral da Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Silva, M. d., Mendes, B., & Nicolini, C. (2021). A aula–oficina e suas possibilidades: vinte anos depois, 1999–2019. *Vinte anos das Jornadas Internacionais de Educação Histórica* (pp. 101–113). Porto: CITCEM.
- Silva, M. L. (2019). O Conceito de Liberdade em Aristóteles, Hegel e Sartre: Implicações sobre Ética, Política e Ontologia. *AUFKLÄRUNG: Revista de Filosofia*, pp. 141–160. Obtido de <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/arf/article/view/44640/27930>

- Silvano, P., & Rodrigues, S. V. (2010). A Pedagogia dos Discursos e o Laboratório Gramatical no ensino da gramática. Em A. M. Brito, *Gramática: História, Teoria, Aplicações* (pp. 275–286). Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Silveira, E. L. (2013). O perfil do professor do século XXI: uma reflexão necessária. *Revista de Educação Dom Alberto*, 3(1), pp. 32–42.
- Sim-Sim, I. (2007). *O Ensino da Leitura: A Compreensão de textos*. Lisboa: Ministério da Educação. Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Sim-Sim, I., Silva, A. C., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Sousa, H. F. (2006). *A Comunicação Oral na Aula de Português – Programa de Intervenção Pedagógico-Didática*. Porto: Edições ASA.
- Sousa, M. L. (1993). *A Interpretação de Textos na Aula de Português*. Porto: Edições ASA.
- Tavares, J. (2001). Relações Interpessoais em uma Escola Inclusiva. Em I. Alarcão, *Escola Reflexiva e Nova Racionalidade* (pp. 31–64). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Teixeira, M. M., & Viana, F. L. (2012). *Aprender a ler – da aprendizagem informal à aprendizagem formal*. Porto: Edições ASA.
- Teixeira, M., & Reis, M. F. (2012). A organização do espaço em sala de aula e as suas implicações na aprendizagem cooperativa. *Revista Meta: Avaliação*, 4(11), pp. 162–187. Obtido de <https://repositorio.ipsantarem.pt/bitstream/10400.15/3300/1/A%20organiza%20a7%20do%20espa%20em%20sala%20de%20aula%20e%20suas%20implica%20na%20aprendizagem%20cooperativa%20%281%29.pdf>
- UNICEF. (2019). *Convenção sobre Os Direitos das Crianças*. Comité Português para a UNICEF.

- Vale, I. (2002). *Materiais Manipuláveis*. Viana do Castelo: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo: Laboratório de Educação Matemática.
- Vale, P. P., Brighenti, S. B., & Pólvara, N. (2019). *Plano Nacional das Artes*. Lisboa: Ministérios da Cultura e da Educação.
- Veríssimo, L. (2013). Motivar os alunos, motivar os professores: faces de uma mesma moeda. Em *Melhorar a Escola – Sucesso Escolar, Disciplina, Motivação* (pp. 73–90). Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa/ Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano & Serviço de Apoio à Melhoria das Escolas.
- Viana, F. L., & Borges, M. (2020). *Ouvintes Sortudos – Um programa de fluência em leitura – 2.º ano*. Lisboa: ME/PNPSE.
- Vieira, E., & Volquind, L. (2002). *Oficinas de Ensino: O quê? Porquê? Como?* Porto Alegre: Edipucrs.
- Vieira, F. (2011). LINGVARVM ARENA. *A Experiência Educativa Como Espaço de (Trans)formação Profissional*, 2, pp. 9–25. Obtido de <https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/9830.pdf>
- Wing, J. M. (2010). Computacional Thinking. *Communications of the ACM*, 49(3), pp. 33–35. Obtido de <https://www.cs.cmu.edu/~15110-s13/Wing06-ct.pdf>

DOCUMENTOS LEGAIS

Lei n.º 46/ 86 da Assembleia da República (1986). *Lei de Bases do Sistema Educativo*. Diário da República n.º 34, 1ª Série de 14/10/1986.
<https://files.diariodarepublica.pt/1s/1986/10/23700/30673081.pdf>

Decreto-Lei n.º 240/2001 do Ministério da Educação (2001). *Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básicos e secundário*. Diário da República n.º 201, 1ª Série de 30/08/2001.
<https://files.diariodarepublica.pt/gratuitos/1s/2001/08/201a00.pdf>

Decreto-Lei n.º 241/2001 do Ministério da Educação (2001). *Perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico*. Diário da República n.º 201, 1ª Série de 30/08/2001.
<https://files.diariodarepublica.pt/1s/2001/08/201a00/55725575.pdf>

Decreto-Lei n.º 43/2007 do Ministério da Educação (2007). *Regime jurídico de habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário*. Diário da República n.º 38, 1ª Série de 22/02/2007.
<https://files.diariodarepublica.pt/1s/2007/02/03800/13201328.pdf>

Decreto-Lei n.º 75/2008 do Ministério da Educação (2008). *Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário*. Diário da República n.º 79, 1ª Série de 22/04/2008.
<https://files.diariodarepublica.pt/1s/2008/04/07900/0234102356.pdf>

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

Decreto-Lei n.º 54/2018 da Presidência do Conselho de Ministros (2018). *Regime jurídico da educação inclusiva*. Diário da República n.º 129, 1ª Série de 6/07/2018.
<https://files.diariodarepublica.pt/1s/2018/07/12900/0291802928.pdf>

Decreto-Lei n.º 55/2018 da Presidência do Conselho de Ministros (2018). *Currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens*. Diário da República n.º 129, 1ª Série de 6/07/2018.
<https://files.diariodarepublica.pt/1s/2018/07/12900/0292802943.pdf>

DOCUMENTOS NORMATIVOS

Direção Geral de Educação – MEC (2018a). Aprendizagens Essenciais: Português no 1.º ano de escolaridade. Ministério da Educação e Ciência.

Direção Geral de Educação – MEC (2018b). Aprendizagens Essenciais: Matemática no 1.º ano de escolaridade. Ministério da Educação e Ciência.

Direção Geral de Educação – MEC (2018c). Aprendizagens Essenciais: Estudo do Meio no 1.º ano de escolaridade. Ministério da Educação e Ciência.

Direção Geral de Educação – MEC (2018d). Aprendizagens Essenciais: Artes Visuais no 1.º ano de escolaridade. Ministério da Educação e Ciência.

Direção Geral de Educação – MEC (2018e). Aprendizagens Essenciais: Música no 1.º ano de escolaridade. Ministério da Educação e Ciência.

Direção Geral de Educação – MEC (2018f). Aprendizagens Essenciais: Educação Física no 1.º ano de escolaridade. Ministério da Educação e Ciência.

Direção Geral de Educação – MEC (2018g). Aprendizagens Essenciais: Português no 6.º ano de escolaridade do 2.º Ciclo do Ensino Básico. Ministério da Educação e Ciência.

Direção Geral de Educação – MEC (2018h). Aprendizagens Essenciais: História e Geografia de Portugal no 6.º ano de escolaridade do 2.º Ciclo do Ensino Básico. Ministério da Educação e Ciência.

Direção Geral de Educação – MEC (2018i). Aprendizagens Essenciais: Estudo do Meio no 4.º ano de escolaridade. Ministério da Educação e Ciência.

Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R., & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*.

Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).

https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

Monteiro, R., Ucha, L., Alvarez, T., Milagre, C., Neves, M., Silva, M., Prazeres, V., Diniz, F., Vieira, C., Gonçalves, L., Araújo, H., Santos, S., & Macedo, E. (2017). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE). https://dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos_Curriculares/Aprendizagens_Essenciais/estrategia_cidadania_original.pdf

Câmara, A., Proença, A., Teixeira, F., Freitas, H., Gil, H. Vieira, I., Pinto, J., Soares, L., Gomes, M., Amaral, M., & Castro, S. (2018). *Referencial de Educação Ambiental para a Sustentabilidade*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE). https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Educacao_Ambiental/documentos/referencial_ambiente.pdf

Projeto Educativo (2018) [online]. Acedido a 21 de fevereiro de 2023.

Regulamento Interno (2018) [online]. Acedido a 21 de fevereiro de 2023.

Direção Geral de Educação – MEC (2021). *Aprendizagens Essenciais: Matemática no 1.º ano de escolaridade*. Ministério da Educação e Ciência.

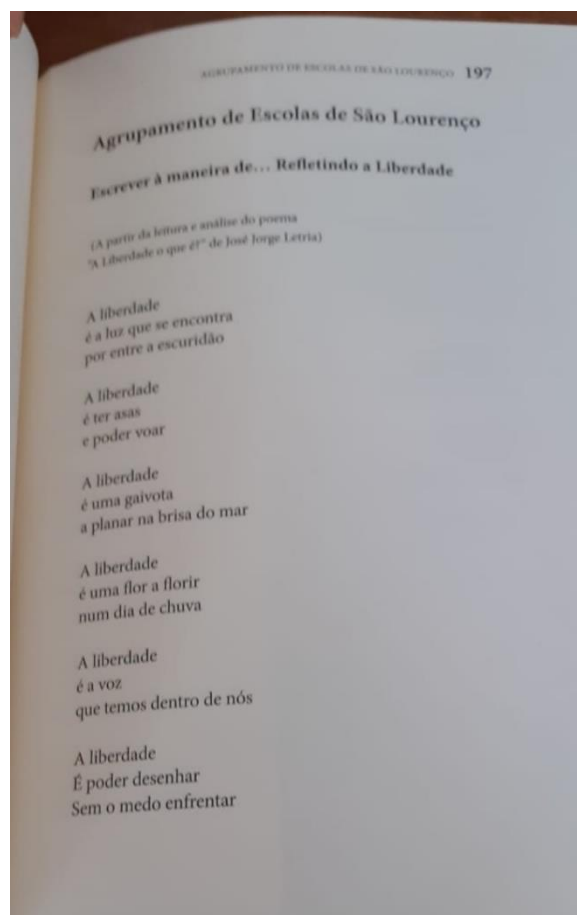
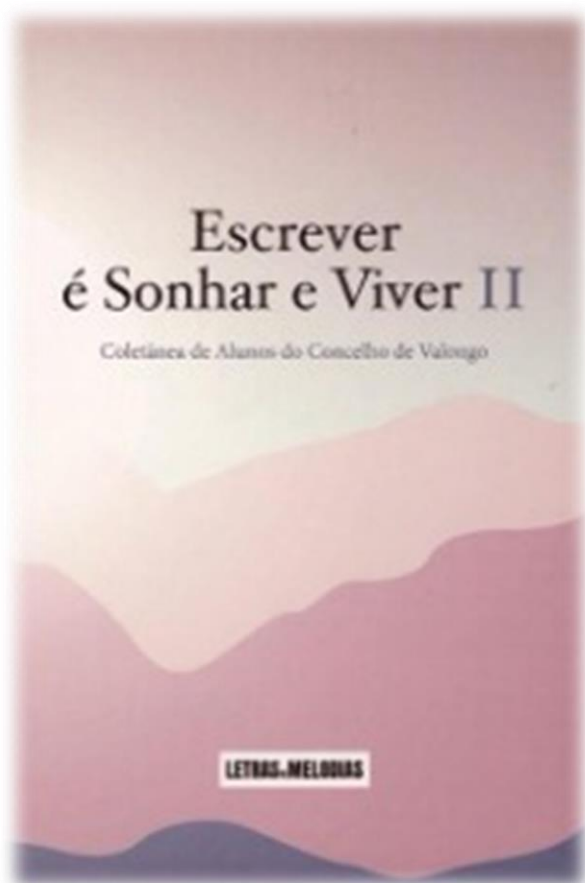
Plano Anual de Atividades (2022) [online]. Acedido a 22 de fevereiro de 2023.

ANEXOS

ANEXO I – NÍVEL DE COMPETÊNCIA DIGITAL DOS DOCENTES POR ÁREA

Nível de competência dos docentes por área (em %) [Dados do Check-In]			
Área	Nível 1	Nível 2	Nível 3
Recursos digitais	37%	54,1%	8,9%
Ensino e aprendizagem	49,3%	45,9%	4,8%
Avaliação	47,3%	47,3%	5,5%
Capacitação dos aprendentes	39%	43,2%	17,8%
Promoção da competência digital dos aprendentes	56,8%	39,7%	3,4%

ANEXO II – LIVRO “ESCREVER É SONHAR E VIVER II”



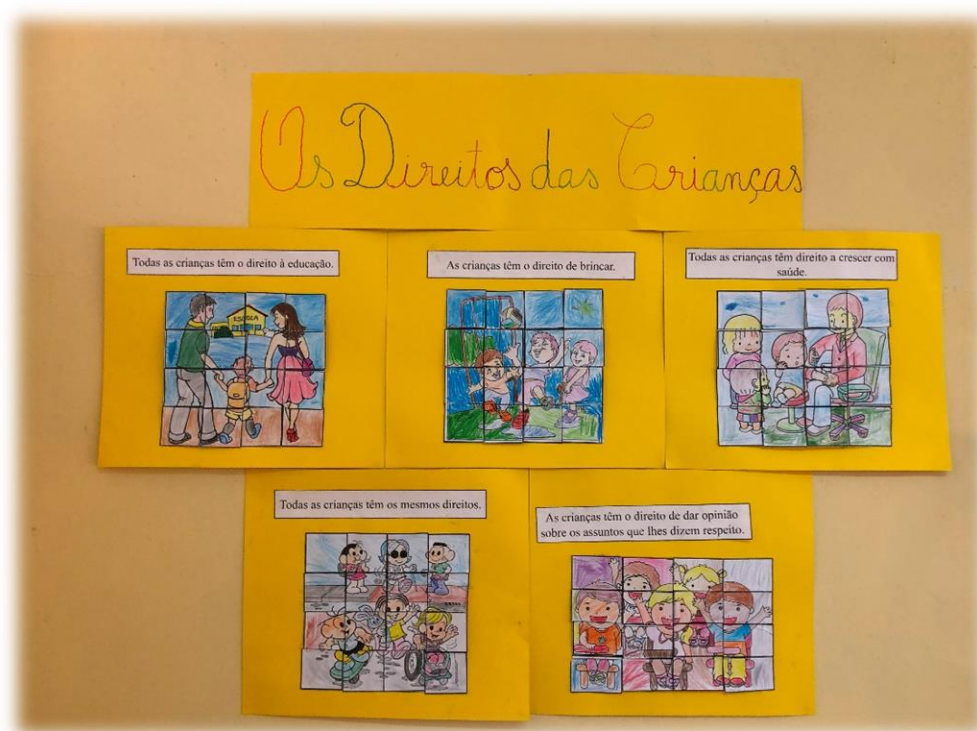
APÊNDICES

APÊNDICE I – CONSTRUÇÃO DOS PUZZLES PARA O MURAL “OS DIREITOS DAS CRIANÇAS”



Registos fotográficos dos alunos a construir os puzzles para o mural “Os Direitos das Crianças”.

APÊNDICE II – MURAL “OS DIREITOS DAS CRIANÇAS”



Produções finais dos *puzzles* construídos pelos alunos, com os direitos das crianças associados a cada um.

APÊNDICE IV – PAINEL “A LIBERDADE AOS OLHOS DO 1.ºC”



Processo de criação do painel, onde cada aluno expressou o que era para si a liberdade, através de ilustrações, palavras ou pequenas frases.



Resultado final do painel elaborado pelos alunos.

APÊNDICE V – ATIVIDADES DE EXPRESSÃO MOTORA, NO ÂMBITO DO PROJETO *UMA VIAGEM PELO MUNDO DA LIBERDADE*



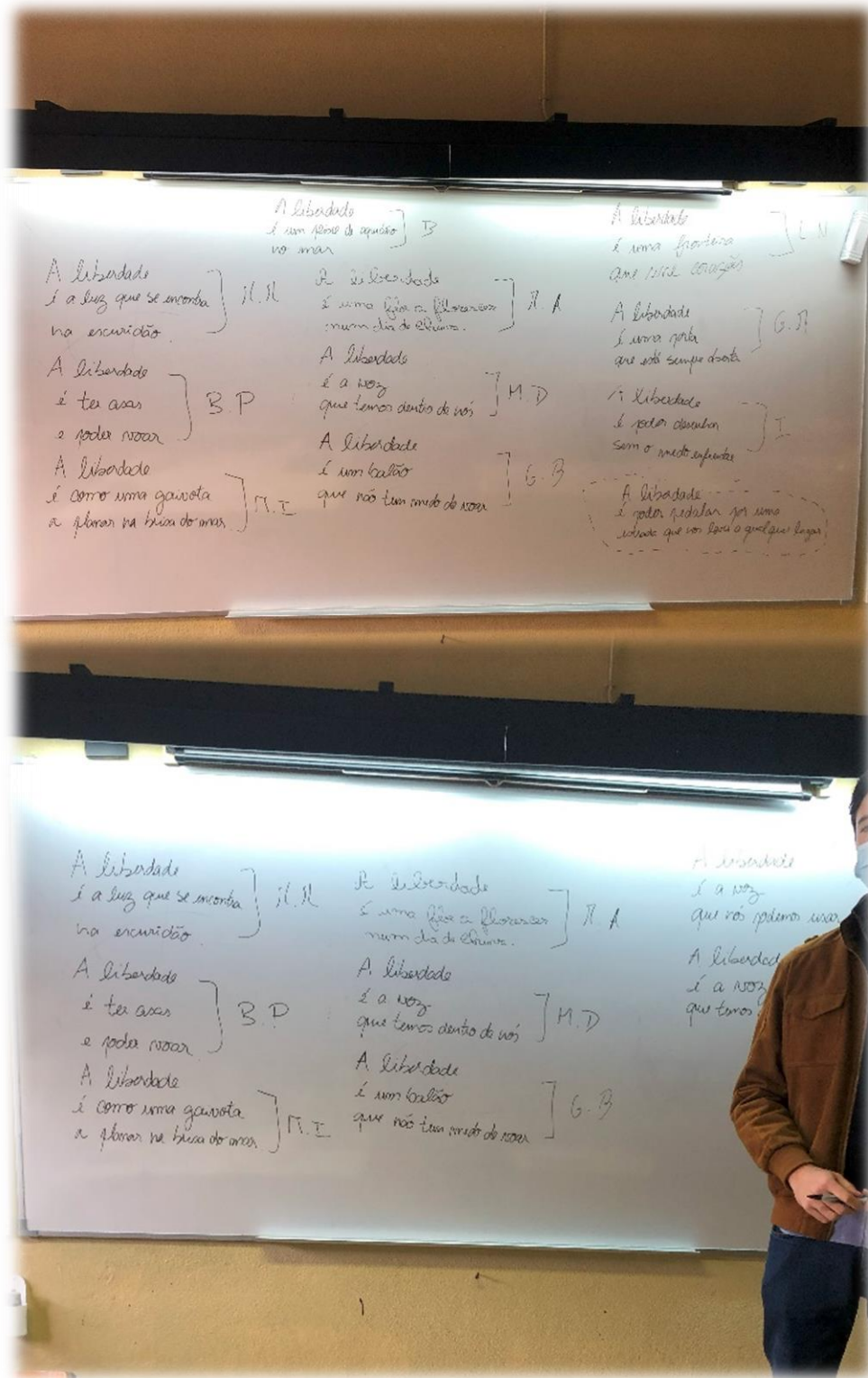
Participação dos alunos em várias atividades de expressão motora com indicações do professor em formação que iam condicionando os movimentos dos alunos.

APÊNDICE VI – INTERPRETAÇÃO DA MÚSICA “GRÂNDOLA VILA MORENA”



Ensaio e interpretação, com acompanhamento de guitarra pelo professor em formação, da música “Grândola Vila Morena”, de Zeca Afonso.

APÊNDICE VII – POEMA CRIADO PELA TURMA DO 6.ºA



Junção dos tercetos criados pelos alunos, escrevendo à maneira de José Jorge Letria.

APÊNDICE VIII – PUBLICAÇÃO NEWSLETTER

Escrever à maneira de... Refletindo a Liberdade

(A partir da leitura e análise do poema *A Liberdade o que é?* de José Jorge Letria)

A liberdade
é a luz que se encontra
por entre a escuridão

A liberdade
é ter asas
e poder voar

A liberdade
é uma gaivota
a planar na brisa do mar

A liberdade
é uma flor a florir
num dia de chuva

A liberdade
é a voz
que temos dentro de nós

A liberdade
É poder desenhar
Sem o medo enfrentar

A liberdade
é um balão
que não tem medo de voar

A liberdade
é uma porta
que está sempre aberta

A liberdade
é um peixe de aquário
a sonhar no mar

A liberdade
é poder pedalar
para qualquer lugar

A liberdade
é a fronteira
que une corações

Texto coletivo 6.º A

(Orientação: Professor em formação Hugo Sousa)

O Agrupamento de Escolas [redacted] continua a sua parceria com a Escola Superior de Educação do Porto (ESE), mantendo o reconhecimento do Agrupamento como espaço escolar pró-ativo e aberto a novas dinâmicas. Trata-se da Prática de Ensino Supervisionada (PES) do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e de Português e História e Geografia de Portugal (HGP) no 2.º CEB. Neste âmbito, os professores em formação Jacinta Mendes e Hugo Sousa têm recorrido a metodologias ativas em sala de aula, motivadoras, potenciadoras da construção do conhecimento e do desenvolvimento da criatividade, do espírito crítico e de cidadania dos alunos com quem trabalham. O poema acima é um exemplo.

APÊNDICE IX – UMA VIAGEM PELO SÉCULO XXI: AS RESTRIÇÕES À LIBERDADE NO MUNDO



Exploração, por parte dos alunos, de um guião de orientação com *QR Codes* que os remetiam para notícias acerca de restrições de liberdade em diferentes continentes.



Mapa “Uma Viagem pelo século XXI: As restrições à Liberdade no Mundo” com os guiões de exploração preenchidos pelos alunos com os textos referentes a cada continente.

APÊNDICE X – CARTAZ EXPOSIÇÃO UMA VIAGEM PELO MUNDO DA LIBERDADE

P.PORTO
Escola Superior de Educação

Agrupamento de Escola de São Lourenço - Valongo



UMA VIAGEM PELO MUNDO DA LIBERDADE

20 de junho de 2022
18:30h

- Momento musical interpretado pelos alunos do 1.º C, 6.º A e 6.º F: "Grândola Vila Morena", de Zeca Afonso.
Orientação: Professor em formação Hugo Sousa.
- Apresentação da exposição: "Uma Viagem pelo Mundo da Liberdade", realizada pelos alunos do 1.º C, 6.º A e 6.º F.
Orientação: Professor em formação Hugo Sousa.
- Dramatização da peça de teatro criada pelo alunos do 6.º A, intitulada "Liberdade! Ó liberdade!"
Orientação: Professora em formação Ana Paula Fernandes
- Apresentação do padlet com o projeto "A guerra na Ucrânia" desenvolvido pela turma do 6.º A
Orientação: Professora em formação Daniela Ferreira da Silva

Apresentadora: Jacinta Mendes

Professores em Formação da ESE,
Ana Fernandes | Daniela Silva | Hugo Sousa | Jacinta Mendes



APÊNDICE XI – EXPOSIÇÃO UMA VIAGEM PELO MUNDO DA LIBERDADE





ESCOLA
SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
POLITÉCNICO
DO PORTO

P.PORTO

M
MESTRADO

Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e
Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico

**À Descoberta de um Lugar: A Viagem de um
Professor dos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico**
Hugo Gomes Sousa

