

M

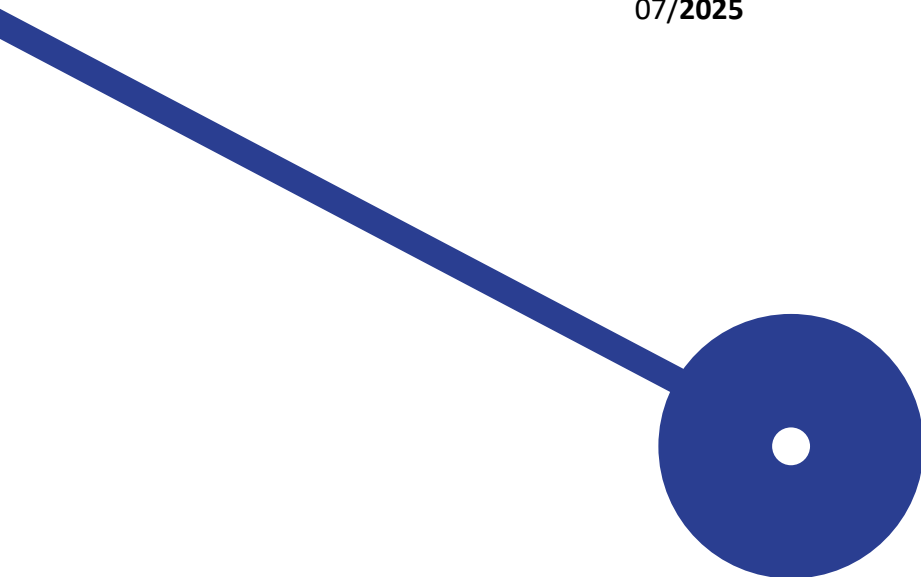
MESTRADO

EM ENSINO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO E DE PORTUGUÊS E HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE
PORTUGAL NO 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Rumo ao horizonte da Educação: uma viagem transformadora

Maria José Barbosa Dias Ferreira

07/2025



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Maria José Barbosa Dias Ferreira

Rumo ao horizonte da Educação: uma viagem transformadora

Relatório de Prática Educativa Supervisionada

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 Cristina Maria Ferreira da Costa Ribeiro Maia

Porto, julho de 2025

Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Maria José Barbosa Dias Ferreira

Rumo ao horizonte da Educação: uma viagem transformadora

Relatório de Prática Educativa Supervisionada

**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 Cristina Maria Ferreira da Costa Ribeiro Maia

Porto, julho de 2025

AGRADECIMENTOS

“Educar é semear com sabedoria e colher com paciência os sonhos que crescem em cada ser.”

(Cury, 2003)

Há caminhos que não se percorrem sozinha. Esta dissertação é o culminar de um percurso exigente, mas também profundamente transformador, feito de esforço, de persistência e, sobretudo, de encontros com pessoas que me marcaram e me impulsionaram.

À minha mãe, deixo uma gratidão que não cabe em palavras. Foi a minha base, o meu apoio constante, a força que me ergueu nos dias de cansaço e a serenidade nos momentos de dúvida, a tua presença discreta, mas firme acompanhou cada passo que dei — e este passo é também teu.

Aos que me rodearam com amizade verdadeira, obrigada por estarem lá. Pelas conversas despreocupadas quando a mente precisava descansar, pelas palavras de ânimo quando faltava coragem e por celebrarem comigo cada pequena vitória.

À minha orientadora, Professora Doutora Cristina Maia, agradeço profundamente pela orientação firme, pelo olhar atento e pelo estímulo constante à superação. A sua exigência serena e generosa ajudou-me a crescer enquanto docente e ser humano. Cada desafio que me lançou foi uma oportunidade para ir mais além.

Ao Professor Doutor José António Costa e Professora Doutora Inês Oliveira, o meu sincero reconhecimento por tantos momentos de escuta, pela motivação que sempre souberam transmitir e por acompanharem este percurso académico com uma disponibilidade ímpar.

Um agradecimento especial às professoras que me acolheram nas práticas pedagógicas, pela partilha generosa de saberes e pela confiança depositada. Aprendi convosco que ensinar é, antes de tudo, um ato de entrega e humanidade.

E aos alunos que cruzaram o meu caminho durante esta investigação, o meu mais sentido obrigado. Com cada olhar curioso, cada palavra espontânea e cada gesto genuíno, mostraram-me o verdadeiro sentido do que é ensinar e aprender. Devo-vos mais do que imaginam.

A todos os que, de forma visível ou invisível, contribuíram para que este sonho se tornasse realidade: o meu mais profundo obrigada.

RESUMO ANALÍTICO

Este relatório resulta da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada, parte fundamental 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. O objetivo central deste documento é apresentar uma análise detalhada do percurso pedagógico da mestranda durante a sua prática pedagógica, enfatizando tanto os aspetos teóricos e legais que orientaram sua prática quanto as competências científicas, pedagógicas e didáticas aplicadas.

A elaboração deste relatório evidencia como a formação académica da mestranda foi crucial para fundamentar e direcionar a sua atuação pedagógica. A formação teórica proporcionou uma base sólida para a aplicação de abordagens construtivistas, permitindo à mestranda implementar estratégias que não apenas refletiram o seu entendimento dos princípios educacionais, mas também se ajustaram às necessidades e contextos específicos das turmas com as quais trabalhou. A formação académica também foi fundamental para a criação de práticas de ensino que visavam uma melhoria contínua das aprendizagens dos alunos.

A Prática de Ensino Supervisionada permitiu à mestranda experimentar e adaptar diferentes metodologias pedagógicas e recursos didáticos em dois ciclos distintos de ensino: o 1.º e o 2.º Ciclo do Ensino Básico. Esta experiência diversificada foi enriquecedora, pois possibilitou a aplicação prática de conhecimentos teóricos e a personalização das estratégias pedagógicas de acordo com as características e necessidades das turmas. A interação com alunos de diferentes idades e contextos ofereceu uma visão ampla dos desafios e oportunidades presentes em cada ciclo de ensino.

Além da prática pedagógica, o relatório incorpora uma componente investigativa significativa. Esta inclui um estudo empírico que avalia a eficácia das estratégias de ensino implementadas, analisando os erros cometidos pelos alunos na resolução de problemas

com base na categorização proposta por Newman (1983). A análise detalhada desses erros permite compreender melhor as dificuldades enfrentadas pelos alunos e ajustar as abordagens pedagógicas para melhorar o processo de ensino-aprendizagem.

O relatório não apenas documenta as experiências e os desafios encontrados durante a prática educativa supervisionada, mas também reflete sobre o impacto da prática pedagógica na formação profissional da mestranda. A Prática de Ensino Supervisionada é descrita como o ponto de partida para um percurso contínuo de desenvolvimento profissional, destacando a importância de práticas reflexivas e investigativas na formação do professor. A mestranda é incentivada a utilizar as experiências adquiridas para aprimorar a sua prática docente e contribuir para a formação integral dos alunos.

Palavras-chave: Prática de Ensino Supervisionada; Prática Reflexiva; Estratégias Pedagógicas; Aprendizagem Significativa; Fontes Históricas.

ABSTRACT

This internship report stems from the Supervised Teaching Practice (Projeto Educativo (PE)S) component of the master's program in 1st Cycle of Basic Education Teaching and Mathematics and Natural Sciences for the 2nd Cycle of Basic Education. The primary aim of this document is to provide an in-depth analysis of the student's pedagogical journey during the internship, highlighting the theoretical and legal frameworks that guided her practice and the scientific, pedagogical, and didactic skills applied.

The preparation of this report demonstrates the critical role of the student's academic training in shaping and guiding her pedagogical interventions. The theoretical grounding provided a robust framework for implementing constructivist approaches, enabling the student to apply strategies that were not only informed by educational principles but also tailored to the specific needs and contexts of the classes she engaged with. This academic preparation was essential for developing teaching practices aimed at continually enhancing student learning outcomes.

During the Supervised Teaching Practice, the student engaged with both the 1st and 2nd Cycles of Basic Education. This diverse exposure allowed her to implement and adapt various pedagogical methodologies and didactic resources according to the distinct needs of her students and educational contexts. The experience of working with different age groups and educational stages provided valuable insights into the challenges and opportunities within each cycle of education.

In addition to the pedagogical practice, the report includes a significant investigative component. This part of the report presents an empirical study that evaluates the effectiveness of the teaching strategies employed, analyzing student errors in problem-solving according to Newman's (1983) error categorization. This detailed analysis helps to better understand the challenges faced by students and to refine pedagogical approaches to enhance the teaching and learning process.

The report not only documents the experiences and challenges encountered during the internship but also reflects on the impact of the pedagogical practice on the student's professional development. The internship is portrayed as a starting point for ongoing professional growth, underscoring the importance of reflective and investigative practices in the teacher's formation. The student is encouraged to leverage the insights gained to further refine her teaching practice and contribute to the holistic development of her students.

Keywords: Supervised Teaching Practice; Reflective Practice; Pedagogical Strategies; Meaningful Learning; Historical Sources

LISTA DE ABREVIATURAS, ACRÓNIMOS E SIGLAS

AE - Aprendizagens Essenciais

AEC - Atividades de Enriquecimento Curricular

CEB - Ciclo Do Ensino Básico

HGP - História e Geografia de Portugal

NAS - Necessidades Adicionais de Suporte

PASEO - Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PES - Prática de Ensino Supervisionada

TIC - Tecnologia da Informação e Comunicação

UC - Unidade Curricular

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Categorias da Consciência Histórica segundo Rüsen (2001).....	93
Tabela 2 - Níveis da Taxonomia SOLO segundo Biggs e Collis (1982)	95
Tabela 3 - Síntese das Sessões do Projeto	96

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Gráfico correspondente à primeira questão do inquérito por questionário .	102
Figura 2 - Gráfico correspondente à segunda questão do inquérito por questionário ..	103
Figura 3 - Gráfico correspondente à quarta questão do inquérito por questionário	105
Figura 4 - Gráfico correspondente à quinta questão do inquérito por questionário	107
Figura 5 - Distribuição das Categorias de Consciência Histórica no inquérito por questionário	109
Figura 6 - Distribuição das categorias de Consciência Histórica no <i>Focus Group</i>	121

ÍNDICE DE APÊNDICES

Apêndice A – Planificação de Português	I
Apêndice B – Planificação de Estudo do Meio	VI
Apêndice C – Planificação em Articulação Disciplinar.....	XI
Apêndice D – Planificação da primeira aula referente ao projeto	XXI
Apêndice D1 – Personagem “Historiador Henrique”	XXV
Apêndice D2 – Fontes Históricas utilizadas em sala de aula	XXV
Apêndice E – Planificação da segunda aula referente ao projeto	XXVII
Apêndice E1 – Filme utilizado para a motivação em aula	XXXI
Apêndice E2 – Fontes Históricas utilizadas em aula	XXXII
Apêndice E3 – Passagens do Alcorão	XXXIII
Apêndice F – Planificação da terceira aula do projeto	XXXVI
Apêndice F1 – Friso Cronológico construído em aula	XLI
Apêndice F2 – Jogo de Cartas	XLIII
Apêndice G – Planificação da quarta sessão do projeto	XLVI
Apêndice G1 – Vídeo com a análise da pirâmide da sociedade (séculos XIII-XIV)	LVI
Apêndice G2 – Tabela para ser completada pelos alunos	LVII
Apêndice G3 – Domínio Senhorial Nobre para ser completado pelos alunos	LVIII
Apêndice G4 – Domínio Eclesiástico para ser completado pelos alunos	LIX
Apêndice G5 – Narrativas históricas	LX
Apêndice H – Inquérito por Questionário	LXIV
Apêndice I- Transcrições das respostas dos alunos à questão 3 do inquérito por questionário.....	LXV
Apêndice J- Transcrições das respostas dos alunos à questão 6 do inquérito por questionário.....	LXVI
Apêndice K - Tabela com as transcrições das respostas dos alunos ao longo das sessões no Diário de Fontes.....	LXVII
Apêndice L – Diário de Fontes	LXXII
Apêndice M – <i>Focus Group</i>	LXXV

ÍNDICE

Introdução

1. ENQUADRAMENTO CURRICULAR E PROFISSIONAL.....	19
1.1. PROFISSIONALIDADE DOCENTE.....	22
1.1.1 SER PROFESSOR NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO	26
1.1.2 SER PROFESSOR NO 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO	27
2. CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS EDUCATIVOS.....	30
2.1 CARACTERIZAÇÃO DO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS E DA COMUNIDADE ENVOLVENTE.....	30
2.1.1 CONTEXTO EDUCATIVO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO	33
2.1.2 CONTEXTO EDUCATIVO DO 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO	35
3. DESVENDANDO OS CAMINHOS PELO ENSINO E APRENDIZAGEM: REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA	40
3.1 ORGANIZAÇÃO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA.....	41
3.1.1 ARTICULAÇÃO HORIZONTAL E UNIDADES DIDÁTICAS	44
3.1.2 ANÁLISE REFLEXIVA SOBRE A INTERVENÇÃO NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO	45
3.1.2.1 PORTUGUÊS.....	46
3.1.2.2 ESTUDO DO MEIO	51
3.1.2.3 ARTICULAÇÃO DISCIPLINAR	56
3.2 ANÁLISE REFLEXIVA SOBRE A INTERVENÇÃO NO 2.º CICLO DE ENSINO BÁSICO	64
3.2.1 PORTUGUÊS.....	64
3.2.2. HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL	70
3.2.3 PEQUENOS PROJETOS: GRANDES MUDANÇAS.....	76
3.3 CONSIDERAÇÕES FINAIS DE CAPÍTULO.....	82
4. DESVENDANDO O PASSADO, PELA ANÁLISE DAS FONTES HISTÓRICAS : UM PROJETO DE INVESTIGAÇÃO.....	85

4.1 PERTINÊNCIA DO TEMA E SEU ENQUADRAMNETO TEÓRICO	85
4.3 DESENHO DA INVESTIGAÇÃO	91
4.4 DESENHO DAS SESSÕES.....	96
4.5 ANÁLISE DOS RESULTADOS	101
4.6 CONCLUSÕES FINAIS	123
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	129

INTRODUÇÃO

O presente Relatório da Prática Educativa Supervisionada, intitulado "Rumo ao horizonte da Educação: uma viagem transformadora", surge como um resultado desenvolvido no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada, parte integrante do 2.º ano do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal para o 2.º Ciclo do Ensino Básico, oferecido pela Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto. Este trabalho é um requisito essencial para a conclusão do mestrado e a obtenção da qualificação necessária para o exercício da profissão docente, conforme estipulado pelo Decreto-Lei n.º 79/2014.

A escolha do título do Relatório reflete a importância de capturar a essência do processo formativo vivido e das aprendizagens obtidas durante a PES. O conceito de "viagem" é central para esta análise, e, como apontado por Duarte (2021, p. 65), pode ser descrito como “uma vivência, situada no tempo e no espaço, moldada por diversos fatores que influenciam a forma como cada indivíduo percebe e se envolve intelectual, motora e emocionalmente com cada ação”. Este entendimento orienta o Relatório da Prática Educativa Supervisionada (PES) considerando não apenas o período do estágio, que decorreu ao longo do ano letivo de 2023/2024, mas também o contexto vivido no local da PES, fornecendo uma base sólida para a análise das práticas educativas.

A PES foi realizada em duas escolas distintas, mas pertencentes ao mesmo Agrupamento, abrangendo tanto o 1.º como o 2.º Ciclo do Ensino Básico. Esta diversidade de contextos escolares permitiu uma análise rica e multifacetada das práticas pedagógicas, refletindo a complexidade e os desafios enfrentados em diferentes etapas da Educação Básica.

O principal objetivo deste Relatório é documentar e analisar a participação ativa da professora em formação nas práticas educativas, enfatizando a dimensão teórica, reflexiva e investigativa do processo formativo. A estrutura do Relatório reflete esse objetivo e é organizada para fornecer uma visão abrangente e estruturada das experiências acumuladas durante a Prática de Ensino Supervisionada.

O primeiro capítulo, "Enquadramento Curricular e Profissional", aborda a visão da mestranda sobre o conceito de educação dentro do contexto jurídico e institucional do sistema educativo português. Este capítulo explora a formação inicial de professores, o processo de supervisão e a importância da prática reflexiva e investigativa no desenvolvimento profissional docente. A reflexão crítica sobre a formação e a prática docente é essencial para entender o papel do professor como um profissional em constante evolução.

O segundo capítulo, "Caracterização do Contexto Educativo", oferece uma descrição detalhada das instituições de ensino e das turmas acompanhadas durante a PES. Este capítulo inclui uma análise do Projeto Educativo das escolas, permitindo uma compreensão aprofundada do ambiente educacional e das características específicas das turmas. A observação participante realizada pela mestranda é fundamental para captar as dinâmicas escolares e as práticas pedagógicas em ação.

O terceiro capítulo, "Desvendando os caminhos pelo ensino e pela aprendizagem: reflexão sobre a prática de ensino supervisionada", explora a intervenção da professora estagiária no contexto da PES. Este capítulo descreve a organização e o funcionamento da PES, as práticas pedagógicas implementadas, os projetos e atividades desenvolvidos, e oferece uma reflexão crítica sobre a experiência nos dois ciclos de ensino. A análise das práticas pedagógicas e a reflexão sobre os desafios e sucessos encontrados são cruciais para compreender o impacto da prática educativa na formação da mestranda.

O quarto capítulo, "Desvendando o passado, uma análise das fontes históricas: um projeto de investigação", detalha o projeto de investigação desenvolvido durante a PES, refletindo a faceta do professor como pesquisador. Este capítulo abrange o percurso, enquadramento conceptual e metodológico, os dados recolhidos e os principais resultados obtidos.

Finalmente, o Relatório conclui com uma seção de considerações finais que reflete sobre o percurso formativo da mestranda ao longo da PES. Esta seção integra as experiências e aprendizagens adquiridas ao longo do período referido, oferecendo uma visão

consolidada do desenvolvimento profissional e das implicações para a prática docente futura. Neste sentido, a análise final permite avaliar a eficácia da PES como uma componente formativa essencial, destacando áreas para futuras investigações e melhorias na prática educativa.

1. ENQUADRAMENTO CURRICULAR E PROFISSIONAL

A compreensão e a apropriação da profissão docente exigem não só um conhecimento aprofundado do enquadramento legal e científico-pedagógico, bem como uma autoanálise sobre a própria identidade enquanto professor. Conforme destacado por Alarcão (1996) e Lopes (2022), a jornada rumo à identidade profissional do professor é permeada por inquietações e um constante desejo de gestão pessoal e do mundo ao seu redor. Nesse contexto, este primeiro capítulo irá procurar refletir sobre a profissionalidade docente de uma forma abrangente.

As características de inquietação, capacidade de gestão e de aprendizagem contínua são fundamentais para um professor que procura constantemente aprimorar a sua prática pedagógica, tornando-a mais significativa tanto para si quanto para os seus alunos. No entanto, para que essa transformação na prática pedagógica seja possível, é necessário que o docente possua conhecimentos sólidos e atualizados sobre sua área de atuação, de acordo com Shulman (1987, cit. por Lopes, 2002).

Neste sentido, Shulman (1987, cit. por Lopes, 2002) propõe que o conhecimento pedagógico do conteúdo (Pedagogical Content Knowledge - PCK) ganha relevância, argumentando ainda que os professores precisam não só dominar o conteúdo de suas disciplinas, bem como entender como ensiná-lo de uma forma eficaz, adaptando as suas práticas pedagógicas às necessidades e características específicas dos seus alunos.

Seguindo esta linha de pensamento de Shulman (1987, cit. por Lopes, 2002), o conhecimento pedagógico do conteúdo (Pedagogical Content Knowledge - PCK) emerge como uma categoria crucial para o professor, pois representa a habilidade de transformar o conhecimento do conteúdo em estratégias eficazes de ensino, adaptadas às características dos alunos, deste modo, esse conhecimento, resulta da interseção entre o conhecimento do conteúdo e a didática específica da área disciplinar, sendo uma forma de pensar própria do professor.

A construção e o desenvolvimento do conhecimento pedagógico demandam a integração de conhecimentos científicos e pedagógicos. Os conhecimentos científicos são essenciais para determinar o que será ensinado, enquanto os conhecimentos pedagógicos guiam o como será ensinado. Essa interação entre prática e pedagogia é um processo contínuo ao longo da carreira do professor, caracterizando-se como uma forma de pensar inerente à profissão docente (Lopes, 2022).

Além do conhecimento científico-pedagógico, a formação do professor deve ser complementada por uma educação humanística abrangente, que permite novas compreensões e reflexões sobre os conteúdos previamente aprendidos. Ser professor vai além de possuir conhecimentos técnicos; requer uma visão holística do ser humano e da sociedade, favorecendo uma prática pedagógica mais significativa e inclusiva (Lopes, 2022). Nesse sentido, a formação contínua do professor, conforme destacado por Roldão (2017), é fundamental para integrar atualizações pontuais no contexto escolar, proporcionando uma constante construção de conhecimento contextualizado ao longo da trajetória profissional.

Essa abordagem ressoa com a ideia de que o sistema educativo deve ser um motor formativo para cidadãos ativos e capacitados, como defendido pela Lei de Bases do Sistema Educativo (1986, p. 3067). Considerando esta lei, no artigo 1, efetua-se o quadro geral para "concretizar o direito à educação, expresso pela garantia de uma ação formativa contínua orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade", é crucial que todos os professores recebam formação que lhes permita atender às necessidades e à evolução da sociedade. Dessa forma, o sistema educativo torna-se um motor formativo para cidadãos ativos e capacitados a enfrentar os desafios contemporâneos de forma relevante e significativa.

Nessa perspetiva, conforme estabelecido pelo Decreto-Lei n.º 79/2014 (2014), é definido o regime jurídico que organiza a qualificação profissional para o ensino em Portugal, dividido em dois ciclos de estudo. No primeiro ciclo de formação inicial, são abordados dois ciclos de estudo: o primeiro, relacionado à licenciatura em Educação Básica, com

duração de três anos, visando fornecer uma formação básica na área do ensino (Ministério da Educação e Ciência [MEC], 2014, p. 2819); e o segundo ciclo, referente ao 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 a duração de quatro semestres. Este último ciclo de estudos corresponde a um mestrado de cariz profissionalizante, complementando essencialmente a formação anterior e direcionado para as áreas de conteúdo específicas de cada disciplina do grupo de recrutamento para o qual se pretende preparar (Decreto-Lei n.º 49/2014, 2014).

Levando em conta os objetivos fundamentais dos dois ciclos de estudo, é importante destacar que a Licenciatura em Educação Básica atesta uma base comum de formação na área do ensino. Com seis semestres curriculares e a conclusão garantindo 180 créditos no European Credit Transfer System, a licenciatura oferece uma estrutura curricular abrangente e transversal que promove a aquisição de conhecimentos científicos e pedagógicos fundamentais (Escola Superior de Educação [ESE], 2022a). Além disso, essa formação holística facilita a prática profissional, integrando conhecimentos da formação inicial com a prática educativa. Ao término deste ciclo de estudos, os estudantes têm a possibilidade de ingressar nos mestrados de qualificação profissional para o ensino.

Já o segundo ciclo de estudos, com duração de quatro semestres e que inclui PES que será desenvolvida, posteriormente, neste Relatório de Prática Educativa Supervisionada, é responsável por operacionalizar toda a formação científica e didática dos futuros profissionais no campo do ensino, no grupo de recrutamento ao qual o mestrado permite acesso. Nesse sentido, o mestrado deve aprimorar a qualificação dos educadores e professores, especialmente nas áreas do ensino, das didáticas específicas e da iniciação à prática profissional (Decreto-Lei n.º 79/2014, 2014, p. 2820).

Aprofundando a discussão sobre a profissionalidade docente, é importante refletir sobre aspetos que transcendem a mera transmissão de conhecimentos. Assim sendo, num mundo em constante transformação, onde a educação desempenha um papel central no desenvolvimento humano, a formação de professores torna-se uma questão de suma

importância. Autores renomados em educação, como Freire (1996), destacam a necessidade de uma formação que vá além da simples transmissão de conhecimentos, enfatizando a importância de uma perspectiva crítico-reflexiva. Freire (1996) argumenta que os educadores devem assumir um papel de mediadores do conhecimento, estimulando o pensamento crítico e a autonomia dos alunos.

1.1. PROFISSIONALIDADE DOCENTE

O panorama educacional atravessou grandes mudanças ao longo dos séculos, sendo importante observar duas transformações significativas. A primeira ocorreu na segunda metade do século XIX com a gradual implementação da escolaridade obrigatória, que hoje se estende até ao 12.º ano. Paralelamente, consolidou-se o que podemos denominar de "modelo escolar", onde a formação ocorre em tempo e espaço determinados, mediada pela ação intencional do professor (Nóvoa, 2012).

A segunda mudança importante teve lugar no início do século XX, com a inserção bem-sucedida de princípios que desde então têm ocupado um lugar de destaque no "imaginário pedagógico": a criança no centro do seu próprio processo de aprendizagem, a valorização das suas necessidades, interesses e motivações, bem como a conceção da criança como um ser holístico, a promoção de uma escola ativa e a diferenciação pedagógica (Nóvoa, 2012).

A estas duas mudanças, pode-se adicionar uma terceira no século XXI, marcado pela diversidade, inclusão, novas tecnologias, novas pedagogias e, conseqüentemente, novos desafios. O século XXI trouxe a necessidade de mudança, de uma reflexão sobre o passado, a vivência no presente e o planeamento do futuro.

Por esse motivo, compreender a profissão docente é essencial. Isso implica entender que a realidade está em constante mutação e que é necessário abrir a escola e a sala de aula para a diversidade, promovendo a desvinculação do ideal de uniformização e facilitando

a vinculação com uma diversidade de práticas e realidades diferenciadoras (Nóvoa, 2012).

Junto com essa compreensão, surge a integração. Para integrar as mudanças, é necessário direcionar um olhar para o currículo, rompendo com a perspectiva de que este se reduz a um paradigma uniforme e prescritivo, e abraçando a visão de um currículo plural, flexível, contextualizado e inovador (Morgado & Silva, 2018; Roldão & Almedina, 2018).

Para além disto, é importante destacar que a formação docente não pode separar a sua dimensão académica da profissional, pois ambas são essenciais para os processos de ensino e aprendizagem. No século XXI, a função do professor é moldada pela interação com os indivíduos, aos quais ele conduz no processo de aprendizagem curricular (Roldão, 2007), sendo atualizada para enfrentar os desafios contemporâneos da educação (Oliveira-Martins et al., 2017). Entretanto, é crucial repensar a formação profissional de professores como um meio de abandonar práticas educativas unilaterais, nas quais o aluno é visto como um mero recetor passivo de conhecimento e o professor é encarado como detentor do saber a ser transmitido. Em vez disso, alinhando-se com a Lei de Bases do Sistema Educativo, conforme estabelecido na Lei n.º 85/2009 (2009), a formação docente deve ser baseada em preparação científico e no domínio de práticas pedagógicas contemporâneas e contextualizadas. Essa abordagem visa promover "a prática reflexiva e contínua de autoinformação e autoaprendizagem", contradizendo a noção de que o professor exerce uma profissão "meramente técnica, baseada em inspirações momentâneas ou habilidades inatas" (Duarte & Moreira, 2018, p. 1970).

A profissionalização docente deve envolver uma análise contínua das práticas pedagógicas e seu impacto na sociedade em geral (Novoa, 2017; Roldão, 2007), visando uma dimensão "ética e transformadora" no exercício da profissão (Freire, 2011, cit. por Duarte & Moreira, 2018, p. 1969). Por outras palavras, a formação profissional afeta diretamente a qualidade do sistema educacional e, conseqüentemente, a aprendizagem dos alunos, conforme definido no perfil de desempenho do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário (Decreto-Lei n.º 240/2001, 2001). Nesse

contexto, a identidade profissional docente, como apontado por Duarte e Moreira (2018, p. 1968), não é "estável, unitária ou fixa, mas pode ser descontínua, fragmentada e sempre sujeita a transformações", enfatizando a natureza fluída da docência. Dada a complexidade dos contextos educacionais, torna-se crucial uma atualização constante da formação docente em nível profissional, visando promover momentos de aprendizagem reflexiva e crítica (Oliveira-Formosinho, 2008).

Seguindo essa linha de raciocínio, o exercício da profissão exige uma atualização constante da formação, pois, como Couto (2015, p. 39) argumenta, "como educador, a atividade do professor deve se basear em uma sólida formação pessoal, social e cultural, ou seja, o professor é uma figura de cultura" (p. 39). Assim, a atuação do professor não se limita apenas aos processos de ensino e aprendizagem de conteúdos curriculares, mas também inclui o desenvolvimento de habilidades, atitudes e valores essenciais, com uma intencionalidade pedagógica central. Além disso, conforme destacado no Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO)) (Oliveira-Martins et al., 2017), a formação do professor, como um elemento-chave nessa abordagem, deve ser relevante, pertinente e significativa. Isso não implica que toda a formação acadêmica inicial e contínua deva ser desconsiderada em favor da atualização profissional na docência. Na verdade, o novo conhecimento não é estabelecido como definitivo ou inquestionável, mas sim em constante transformação e evolução (Gomes & Anastasiou, 2008, p. 118).

Portanto, é evidente que a construção da identidade profissional do professor contribui para a formação de cidadãos críticos e responsáveis. Citando Delors et al. (1996, p. 11), "diante dos múltiplos desafios do futuro, a educação emerge como um trunfo indispensável para a humanidade", destacando a necessidade de mudança no paradigma educacional, com ênfase na formação profissional para preparar professores abertos à investigação sobre as necessidades educacionais e à reflexão, visando ao aprofundamento do conhecimento individual (Couto, 2015).

Além disso, é fundamental considerar as competências no âmbito das TIC, que devem ser desenvolvidas e integradas pelos professores nas suas práticas pedagógicas, uma vez que vivemos numa sociedade em rede, na era da informação e comunicação (Flores & Escola, 2016).

Ser professor também envolve a pesquisa, exercício fundamental para enfrentar os desafios atuais da escola e da educação. Um professor que pesquisa questiona sistematicamente a sua prática, reflete sobre ela e procura soluções, contribuindo para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem (Alarcão, 2001). Deste modo, a pesquisa está intimamente ligada à reflexão, um professor reflexivo questiona sistematicamente sua prática e reflete sobre ela para a ação (Schon, 2000). E é através da investigação e reflexão que o professor dialoga constantemente com a experimentação, promovendo uma reformulação e uma nova experiência tanto para si quanto para os alunos e a escola.

1.1.1 SER PROFESSOR NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Ser professor no 1.º Ciclo do Ensino Básico implica assumir uma enorme responsabilidade, uma vez que este ciclo de ensino opera sob um regime de monodocência. Conforme estipulado na legislação educativa, o ensino neste ciclo é da responsabilidade de um único professor, que pode receber auxílio em áreas especializadas (Lei de Bases do Sistema Educativo, 2018). Assim, é obrigação desse professor garantir que todas as componentes curriculares, desde o Português, a Matemática, o Estudo do Meio, às Expressões Artísticas, a Educação Física, a Cidadania e Desenvolvimento, as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e a Educação Moral e Religiosa Católica (Lei de Bases do Sistema Educativo, 2018).

Embora o professor do 1.º CEB seja titular de uma turma, é essencial que este trabalhe de forma colaborativa com toda a comunidade educativa, promovendo uma cultura colaborativa na escola (Formosinho et al., 2010). Este modelo colaborativo é fundamental para evitar o isolamento e o individualismo pedagógico que têm sido características marcantes deste nível de ensino (Alonso & Roldão, 2005). Ademais, dada a diversidade de componentes curriculares que o professor do 1.º CEB deve abordar, é crucial que este possua um vasto conhecimento, não apenas científico, mas também das necessidades, dificuldades e interesses dos seus alunos (Alonso & Roldão, 2005).

Numa reflexão mais ampla sobre a monodocência, questiona-se se este termo ainda se aplica totalmente ao 1.º CEB nos dias de hoje. Atualmente, embora o professor do 1.º CEB assuma a maioria das componentes curriculares, é comum receber apoio especializado em áreas específicas, como o Inglês e a Educação Física, que muitas vezes constituem Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), ou seja, atividades de enriquecimento curricular. A experiência da mestranda durante o estágio evidenciou os benefícios de uma monodocência com apoio especializado, o que potencia um ensino mais individualizado e adaptado às necessidades dos alunos (Silva, 2005).

Retomando a reflexão inicial sobre o perfil do professor do 1.º CEB, é notório que o conhecimento desempenha um papel fundamental na profissão docente. O professor deve possuir diversos tipos de conhecimento e competências específicas, desenvolvidas através da reflexão crítica e constante sobre a sua prática pedagógica (Roldão, 2004a, 2004b).

No geral, ser professor do 1.º CEB implica promover aprendizagens significativas, tendo em conta o desenvolvimento integral dos alunos e preparando-os para os desafios do século XXI. É crucial não apenas focar na dimensão académica, mas também na dimensão humana e relacional, dado que este ciclo de ensino representa muitas vezes o primeiro contacto das crianças com a escola (Silva, 2005).

Assim, pode-se afirmar que ser professor do 1.º CEB é uma tarefa complexa e multifacetada, que requer um compromisso constante com o desenvolvimento global das crianças, não apenas ao nível das aprendizagens académicas, mas também ao nível emocional, afetivo e moral (Silva, 2005).

1.1.2 SER PROFESSOR NO 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

O 2.º Ciclo do Ensino Básico é caracterizado pela pluridocência, o que implica uma abordagem mais integrada e global do ensino. Este ciclo compreende dois anos de escolaridade, correspondentes ao 5.º e 6.º anos, onde as disciplinas são agrupadas em diferentes áreas: Línguas e Estudos Sociais, Matemática e Ciências, e Educação Artística e Tecnológica. No primeiro grupo, encontram-se disciplinas como Português, Inglês e História e Geografia de Portugal (HGP). O segundo grupo abarca Matemática e Ciências Naturais, enquanto o terceiro inclui Educação Visual, Educação Tecnológica e Educação Musical. Além destas disciplinas, fazem parte do currículo do 2.º CEB disciplinas como Educação Física, Educação Moral e Religiosa (de frequência facultativa), Oferta

Complementar (quando disponível) e Apoio ao Estudo (obrigatório e facultativo quando disponível) (Decreto-Lei n.º 139/ 2012 de 5 de julho).

Assim como no 1.º CEB, é essencial no 2.º CEB promover uma cultura colaborativa entre os professores, visando uma abordagem integrada e não fragmentada do ensino. Isso requer um diálogo constante não apenas entre os professores do mesmo grupo disciplinar, mas também com os de outros grupos e com a comunidade educativa em geral.

A transição para o 5.º ano representa um novo mundo para os alunos, com escolas de maiores dimensões, horários diferentes, disciplinas novas, entre outros aspetos, exigindo uma adaptação por parte dos alunos. O primeiro desafio dos professores do 2.º CEB é acolher esses novos alunos e apoiá-los durante essa transição, promovendo a continuidade das suas aprendizagens. Além disso, é importante considerar as mudanças próprias da adolescência, que afetam não apenas a transição da monodocência para a pluridocência e a organização curricular diferente, mas também aspetos físicos, emocionais e sociais dos estudantes, influenciando a sua adaptação ao novo ambiente escolar.

No que diz respeito ao perfil do professor de Português e de (História e Geografia de Portugal (HGP)), é crucial que estes revelem uma elevada competência linguística e um sólido conhecimento científico. O ensino do Português ocupa um papel central, contribuindo para o desenvolvimento de competências essenciais para o sucesso escolar e para a vida em sociedade (Lopes & Morgado, 2019). Por isso, o professor deve possuir um profundo conhecimento metalinguístico, científico-pedagógico e estar em constante atualização.

Relativamente ao professor de HGP, é importante que este esteja atento à evolução do pensamento histórico e da produção historiográfica, contribuindo para a formação de cidadãos críticos e conscientes (Félix & Roldão, 1996). Ambos os professores, de Português e de HGP, podem contribuir para o desenvolvimento de competências linguísticas, comunicativas e históricas dos alunos, promovendo uma educação emancipadora e formativa.

Em suma, tanto no 1.º CEB quanto no 2.º CEB, o ensino das disciplinas mencionadas é realizado em Português, destacando a transversalidade da língua portuguesa em todo o currículo escolar.

2. CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS EDUCATIVOS

A elaboração deste capítulo baseou-se nos documentos orientadores e estruturantes do Agrupamento, elaborados pelos seus órgãos de gestão. Para esta análise, recorreremos principalmente ao PE, ao Plano Anual de Atividades (PAA) e ao RI. Além disso, os dados recolhidos durante a observação pedagógica realizada pela professora em formação também foram fundamentais, considerada "a primeira e necessária etapa de uma intervenção pedagógica fundamentada exigida pela prática quotidiana" (Estrela, 1994).

A entidade que permitiu acesso à realização da PES, contribuiu não só para um futuro processo de progressão a nível profissional da mestranda e do seu par pedagógico, bem como para um melhor conhecimento da realidade de ser um professor no século XXI.

2.1 CARACTERIZAÇÃO DO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS E DA COMUNIDADE ENVOLVENTE

Considerando as diretrizes estabelecidas pelo Decreto-Lei n.º 137/2012 (2012), o qual se alinha com as alterações introduzidas pelo Decreto-Lei n.º 75/2008 (2008), um AE é definido como uma entidade organizacional composta por órgãos próprios de administração e gestão, resultante da integração de estabelecimentos de educação pré-escolar e escolas de diferentes níveis e ciclos de ensino (p. 3341). Conforme consta no RI do AE onde a mestranda realizou a sua PES, este estabelece várias finalidades nas suas disposições introdutórias. Entre estas, destacam-se o compromisso com a responsabilização de todos os intervenientes da comunidade no processo educativo e a promoção da articulação entre todos os setores de ensino inseridos no agrupamento (RI, 2023). Essas diretrizes refletem a importância atribuída à colaboração e ao envolvimento de toda a comunidade escolar no desenvolvimento de uma educação de qualidade, conforme defendido por autores como Silva (2015) e Martins (2019).

O Agrupamento englobava oito escolas, nomeadamente uma que apenas englobava o Pré-Escolar, quatro que englobavam o Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico, uma

apenas relativa ao 1.º Ciclo do Ensino Básico, uma do 2.º e 3.º Ciclo do Ensino Básico, e por fim, uma Escola de Ensino Secundário Científico-Humanístico e Profissional. O mesmo agrupamento tem de total 2397 alunos distribuídos geograficamente por cinco freguesias. No que concerne ao corpo docente, há um total de 229 docentes, incluindo 14 técnicos especializados, 9 assistentes técnicos, 86 assistentes operacionais e 4 técnicos superiores.

O Projeto Educativo do Agrupamento é uma obra abrangente que delinea os objetivos, estratégias e valores fundamentais que norteiam a educação dentro desta instituição. Ao adentrar na sua análise minuciosa, deparamo-nos com um conjunto de diretrizes que não só procuram aprimorar a qualidade do ensino, mas também a construção de uma comunidade educativa sólida e inclusiva. Com um olhar atento sobre o conteúdo exposto, emerge a necessidade premente de potenciar a qualidade do serviço educativo. Este propósito não se restringe meramente ao fornecimento de conhecimento, mas estende-se à preparação dos alunos para os desafios multifacetados do mundo moderno. Para tanto, o Agrupamento investe na capacitação contínua dos docentes, na atualização constante dos recursos pedagógicos e na melhoria das infraestruturas físicas e tecnológicas.

Entrelaçado a este objetivo, surge a necessidade premente de promover o sucesso escolar e a inclusão. Reconhecendo a diversidade de contextos e necessidades dos alunos, o Agrupamento empenha-se em criar um ambiente escolar acolhedor e empático, onde cada indivíduo se sinta valorizado e apoiado na sua jornada educativa. Programas de intervenção precoce, apoio pedagógico personalizado e tutorias são algumas das ferramentas utilizadas para garantir que nenhum aluno seja deixado para trás. Para aprimorar as atividades educativas, o Agrupamento implementa iniciativas que abrangem diversos campos, como cultura e arte, educação física e desportos escolares, formação cívica, promoção na vida comunitária, por meio de atividades, clubes, projetos, grupos de discussão e reflexão. Estas ações visam estimular a interação com os diferentes agentes atuantes na comunidade. As iniciativas igualmente importantes, que a escola potencia aos alunos de modo aos mesmos deterem atividades extracurriculares enriquecedoras eram nomeadamente: Projeto INSERT, estratégia educativa digital para uma literacia fílmica inclusiva e flexível; Erasmus+; Projeto RAISE - Raising environmental knowledge &

Awareness through an Innovative virtual Environment; Projeto Eco Escolas; Projeto Plena-mente; PADDE (Plano de Ação de Desenvolvimento Digital das Escolas) e o Desporto Escolar.

Ademais, a integração da comunidade educativa desempenha um papel central na concretização dos ideais do Projeto Educativo. Reconhecendo a importância da colaboração entre escola, família e comunidade, o mesmo promove ações de aproximação, diálogo e parcerias. O envolvimento ativo dos pais, encarregados de educação e restantes membros da comunidade contribui não apenas para o sucesso académico dos alunos, mas também para o enriquecimento do ambiente escolar e o fortalecimento dos laços comunitários.

Além disso, o Agrupamento assume um compromisso inequívoco com a promoção da educação para o desenvolvimento sustentável, uma vez que consciente do papel crucial da escola na formação de cidadãos responsáveis, são desenvolvidas atividades e projetos pedagógicos que sensibilizam os alunos para questões ambientais, sociais e económicas. O objetivo é inculcar nos estudantes valores de sustentabilidade e responsabilidade social, preparando-os para serem futuros agentes de mudança nas suas comunidades.

A inovação pedagógica e a integração de ferramentas digitais representam outro pilar fundamental do Projeto Educativo, reconhecendo o potencial transformador da tecnologia na educação, o mesmo investe na adoção de práticas inovadoras de ensino, tais como a aprendizagem baseada em projetos e o ensino colaborativo. A utilização de plataformas online e recursos digitais visa não apenas potenciar a motivação e o interesse dos alunos, mas também prepará-los para o mundo digital em constante evolução. Por conseguinte, a avaliação contínua do desempenho educacional é uma prática do Agrupamento, a análise sistemática dos resultados académicos, bem como da satisfação e participação da comunidade educativa, fornece dados valiosos para identificar áreas de melhoria e implementar medidas corretivas. A cultura de autoavaliação e a procura pela melhoria contínua permeiam todas as esferas da instituição, garantindo a excelência e a relevância do serviço educativo oferecido.

Em síntese, o Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas representa um compromisso sólido com a qualidade, a inclusão e a inovação educativa, ao alinhar objetivos ambiciosos com estratégias concretas e valores fundamentais, o agrupamento aspira a preparar os alunos não apenas para os desafios do século XXI, mas também para se tornarem cidadãos conscientes e ativos numa sociedade em constante transformação.

2.1.1 CONTEXTO EDUCATIVO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

A turma em questão é caracterizada por ser pequena, composta por apenas 11 alunos, dos quais quatro são raparigas e sete são rapazes. Entre esses alunos, destacam-se duas crianças com necessidades adicionais de suporte, uma aluna de nacionalidade brasileira e um aluno de nacionalidade argentina. Além disso, a turma é descrita como introvertida e pouco participativa, exigindo estratégias específicas para promover a interação e o envolvimento de todos. Em relação à diferenciação pedagógica, é de destacar que a turma é heterogénea em termos de níveis de desenvolvimento e estilos de aprendizagem, sendo que cada aluno apresenta características únicas, o que requer a implementação de estratégias de diferenciação para atender às suas necessidades específicas. A docente adota diversas abordagens, como verificação das maiores lacunas dos alunos nos trabalhos de casa e adaptação da disposição das mesas na sala de aula para facilitar a visibilidade e a atenção dos estudantes. Além disso, são utilizados diferentes recursos com base no nível de desenvolvimento de cada aluno, especialmente para aqueles abrangidos pelo Decreto-Lei n.º 54/2018, que requerem um currículo funcional adaptado.

A escola possui uma variedade de espaços, desde salas de aula espaçosas e acolhedoras até áreas de recreio equipadas com balizas de futebol e mesas de ping-pong. Há também um pavilhão de Educação Física, uma cantina e uma biblioteca disponíveis para os alunos.

A acessibilidade é garantida através de um elevador para alunos com mobilidade reduzida, e as condições de higiene e segurança são reguladas pelo coordenador do Plano

de Segurança, com procedimentos estabelecidos para situações como doenças contagiosas e emergências.

Dentro da sala de aula, a disposição das mesas e cadeiras é planeada de forma a promover a interação entre os alunos e facilitar o trabalho em grupo, a docente está posicionada estrategicamente para facilitar a comunicação e o acesso aos recursos, as paredes são decoradas com materiais didáticos e trabalhos dos alunos, criando um ambiente acolhedor e estimulante para a aprendizagem. Recursos como quadro branco, projetor e materiais de arte estão disponíveis para apoiar as atividades educativas.

Podemos destacar ainda que a definição do que será realizado em sala de aula é uma tarefa atribuída principalmente à professora, que previamente organiza o plano de aula. No entanto, é importante destacar que há momentos em que ocorre uma comunicação prévia entre os alunos e a docente, permitindo que, em certas situações, seja estabelecido em conjunto o que será trabalhado no dia. Por exemplo, em atividades de Expressão Plástica, os alunos têm a liberdade de escolher o que desejam pintar, promovendo assim a sua participação ativa na definição das atividades.

No que concerne à relação do professor e dos alunos em relação ao questionamento, é notável que a professora incentiva os alunos a esclarecerem as suas dúvidas de forma calma e ordenada, proporcionando a cada um a oportunidade de compartilhar e debater suas opiniões. Os alunos se sentem à vontade para fazer perguntas e expressar as suas opiniões, pois veem a professora como uma figura amigável e colaborativa.

Em relação à rotina diária, esta desempenha um papel importante no desenvolvimento dos alunos, ajudando-os a se integrarem melhor na sociedade e a adquirirem estabilidade emocional, a rotina é estabelecida semanalmente no início do ano letivo e os alunos têm uma compreensão clara dos momentos de aprendizagem e intervalo ao longo do dia. Além disso, dentro da sala de aula, a escrita do sumário no quadro e seu registo no caderno diário são parte da rotina, com a particularidade de a professora escrever o sumário do dia anterior apenas no dia seguinte, lembrando os alunos do que foi feito anteriormente.

O padrão de interação na sala de aula é caracterizado pela participação ativa dos alunos, com a professora desempenhando um papel de mediadora e incentivadora. Embora a fala seja distribuída igualmente entre a professora e os alunos, a docente se esforça para motivar os alunos mais introvertidos a participarem mais ativamente nas discussões.

É de realçar a diversidade de opiniões em sala de aula, devido à variedade de alunos e culturas presentes na turma, deste modo a professora incentiva os alunos a respeitarem e considerarem as opiniões dos colegas, promovendo assim um ambiente de compreensão e colaboração. Os desacordos ocasionalmente ocorrem em sala de aula, geralmente relacionados a situações fora do ambiente escolar ou pelo compartilhamento de brinquedos, no entanto, esses desacordos são resolvidos pela professora e pelos alunos de forma a promover a compreensão e a cooperação.

Referindo ainda o *feedback* dado aos alunos pela professora, este é motivador e respeitoso, fornecendo orientações específicas para melhorar o desempenho dos alunos. A mesma também presta atenção às necessidades individuais dos alunos, adaptando o feedback de acordo com suas dificuldades e progresso.

Por fim, é de destacar que há colaboração entre os profissionais da escola, incluindo professores, auxiliares e professores de Educação Especial, para promover o sucesso dos alunos.

2.1.2 CONTEXTO EDUCATIVO DO 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

A PES no 2.º Ciclo do Ensino Básico realizou-se numa das escolas do Agrupamento descrito acima. É de referir que a mesma está localizada num local de fácil acesso tanto ao nível de transportes públicos bem como de particulares, a mesma está inserida num contexto socioeconómico favorável.

No que toca aos espaços da instituição, a escola abarca diversos espaços que podem ser livremente utilizados pelos alunos, logo à entrada é possível observar uma receção onde os alunos se dirigem caso necessitem de comunicar com os Encarregados de Educação ou de esclarecerem alguma questão, logo ao lado, encontra-se uma enfermaria onde se encontrava sempre uma enfermeira e às vezes uma estagiária de enfermagem e por fim neste espaço encontra-se um auditório e uma sala de artes e tecnologias.

Focando o olhar no andar de baixo, encontra-se presente uma livraria para que os alunos consigam tirar fotocópias quando necessário e comprar material escolar em falta, sendo que, este local também é utilizado pelos professores. No mesmo andar encontra-se ainda uma cantina e um bar onde os alunos podem realizar as suas refeições e passar os intervalos, para além disto, está presente um grande pátio que inclui cestos de basquetebol e balizas de futebol que permitem os alunos ocupar os seus tempos livres bem como a realização de atividades e exercícios aquando a realização da aula de Educação Física, em momentos definidos pelo professor de Educação Física os alunos tem à sua disposição ainda um pavilhão equipado com balneários.

No andar de cima, encontra-se a maioria das salas de aula, sendo estas bastantes espaçosas e acolhedoras, em conjunto com uma biblioteca que se denotou ser bastante frequentada pelos alunos nos tempos livres, uma vez que detém bastantes jogos interativos, era ainda bastante equipada com computadores para consulta tanto dos alunos como dos docentes e ainda com uma grande variedade de livros disponíveis para que os professores os pudessem requisitar para as suas aulas mas também para que os alunos os pudessem levar para casa. Podemos ainda observar a sala dos professores, que detém um bar próprio e salas de arrumação para os materiais didáticos da escola. É de referir ainda, uma das mais valias que a escola proporciona, o GAA, o gabinete de apoio aos alunos, local este que está sempre destinado no horário de um professor, que tem como função acolher os alunos que recebem ordem de saída da sala de aula por motivos disciplinares e promover atitudes responsáveis em sala de aula, de modo a garantir as condições facilitadoras de ensino-aprendizagem.

É de referir que ao longo de toda a escola podemos observar uma grande visibilidade dada aos trabalhos e projetos dos alunos sendo que ao longo dos corredores que dão acesso às salas de aula é possível observar trabalhos de praticamente todos os anos de escolaridade que a escola abarca, bem como, das mais variadas disciplinas.

Denotando as disciplinas onde a PES foi realizada, ao nível de Português foi realizado numa turma de 5.º ano, e ao nível de História e Geografia de Portugal, noutra turma do 5.º ano de escolaridade, as professoras eram diferentes para cada disciplina e nenhuma das mesmas ocupava o cargo de Diretora de Turma.

No que concerne à caracterização da turma de HGP, a mesma é um grupo introvertido e pequeno sendo que detém 16 alunos, 10 do sexo feminino e 6 do sexo masculino entre eles uma estudante com medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, que beneficia de acomodações curriculares, nomeadamente fichas de avaliação adaptadas e diferenciação no que toca a aprendizagem dentro de sala de aula, é de referir que a mesma não se encontra sempre dentro da sala de aula, sendo que, em certos momentos encontra-se noutros locais da escola, com o acompanhamento específico de outro professor. Esta turma detém ainda dois alunos de diferentes nacionalidades, nomeadamente um aluno ucraniano que praticamente não detém nenhum conhecimento da língua portuguesa, para o qual, durante as regências se procurou sempre traduzir os recursos trazidos para a sua língua, de modo, ao mesmo compreender mais facilmente o assunto da aula, e um aluno russo que já se encontra bastante familiarizado com a língua portuguesa.

A turma demonstrou ser bastante participativa e com um grande gosto por aprender e com muita curiosidade pelo desconhecido. Assim, é uma turma onde a professora detinha um papel fundamental em trazer sempre recursos importantes e motivadores para os alunos, de modo a existir um maior entusiasmo por parte dos alunos. No que toca à organização da sala de aula, as crianças estão sentadas em mesas de uma ou duas crianças, sendo que existiu a preocupação no posicionamento dos alunos consoante o seu comportamento em sala de aula, é de notar que a mesma organização respeita o modelo tradicional de disposição de sala onde existem dois quadros na parede da frente,

nomeadamente um de giz e um branco e dois projetores, sendo que o da frente, que era projetado por cima do quadro branco, era o mais utilizado uma vez que o outro se localizava na lateral direita dos alunos, o que se tornava desconfortável para os mesmos uma vez que, tinham de se posicionar de forma lateral para visionar o conteúdo do projetor. Este modelo de sala de aula apenas favorecia o trabalho a pares apesar de o mesmo não ser uma metodologia utilizada regularmente pela professora.

É ainda de mencionar outro aspeto de gestão de sala de aula, sendo que esta turma de 5.º ano inicia sempre a aula com a escrita do sumário, bem como com a verificação da realização do trabalho para casa e da verificação se existia algum material em falta. Existe uma comunicação saudável entre professor e aluno dentro da sala de aula sendo que a docente dá a palavra a todos os alunos, quando pedido, procura sempre responder a todas as dúvidas que pudessem surgir. É ainda de mencionar que a professora transmite um feedback adequado, sempre que necessário aos alunos e que utiliza sempre um vocabulário simples para melhor entendimento dos alunos.

Referindo agora a turma do 5.º ano de Português, a turma caracteriza-se por ser um grupo extrovertido e também pequeno, sendo que têm 18 alunos, nomeadamente 11 do sexo feminino e 7 do sexo masculino. Tal como a turma anterior, os alunos estão sentados de forma intencional, ou seja, encontram-se organizados pela docente de modo que necessidades que sejam detetadas pela mesma, como por exemplo má visibilidade para o quadro, sejam resolvidas, deste modo sentando-se mais perto do quadro. A sala apresenta novamente uma disposição tradicional sendo que apenas a posição da secretária da professora está do lado direito em vez do lado esquerdo, têm também de um computador para a utilização dos projetores. Tal como referido anteriormente, a aula é iniciada sempre com a escrita do sumário, bem como da verificação da realização do trabalho para casa e da verificação da falta algum material.

No geral, a turma apresenta um bom ritmo de aprendizagem, no entanto o ritmo de realização das atividades dentro de sala de aula, às vezes não era o melhor uma vez que os alunos eram bastante faladores o que por vezes dificultava o cumprimento do tempo

estipulado para cada atividade. É de notar que se revela um ambiente bastante positivo entre professor e aluno e preocupação com a transmissão de um feedback pedagógico adequado e motivador para os alunos.

Não se verificou a realização de muitos trabalhos a pares ou em pequenos grupos uma vez que a docente não considerava oportuno devido ao bastante ruído causado aquando do mesmo.

3. DESVENDANDO OS CAMINHOS PELO ENSINO E APRENDIZAGEM: REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

"A prática reflexiva não é apenas uma maneira de melhorar a prática educativa; é um meio de entender o próprio processo de ensino-aprendizagem, promovendo um ciclo contínuo de aperfeiçoamento e inovação pedagógica." (Schön, 1983, p. 299)

A PES desempenha um papel crucial na formação inicial de professores, proporcionando uma oportunidade única de integrar a teoria e a prática, e de desenvolver competências pedagógicas num contexto real de ensino.

Este capítulo tem como objetivo explorar detalhadamente os diversos aspetos e desafios enfrentados durante a PES. inicialmente, este capítulo aborda a organização da PES, de seguida, a articulação horizontal, que é essencial para garantir a coesão e a continuidade no processo educativo. De seguida, será feita uma análise reflexiva sobre a intervenção no 1.º CEB ao nível da área disciplinar de Português, Estudo do Meio e articulação disciplinar, bem como uma reflexão sobre a prática educativa no 2.º Ciclo do Ensino Básico, focando-se nas disciplinas de Português e de História e Geografia de Portugal. Serão apresentados os projetos educativos e as ações desenvolvidas na comunidade escolar, destacando a importância do envolvimento dos alunos em atividades que vão além da sala de aula.

Por fim, serão analisadas ambas as práticas no 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico, visando não só melhorar a prática docente, mas também contribuir para o desenvolvimento de uma educação mais integrada e holística, que responda às necessidades e potencialidades dos alunos.

3.1 ORGANIZAÇÃO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

A Prática Educativa Supervisionada, inserida no segundo ano curricular do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e Português e HGP no 2.º Ciclo do Ensino Básico, é uma disciplina anual da componente de Iniciação à Prática Profissional (cf. Decreto-Lei n.º 79/2014) que ocorre em escolas do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico. O seu principal propósito é capacitar os estudantes para uma prática profissional apropriada e progressivamente autónoma (Centro de Recursos Educativos e Comunitários (CREC), 2020).

A Unidade Curricular, conforme mencionado anteriormente, compreende um total de 1323 horas de trabalho, das quais 400 são dedicadas ao Estágio; estão previstas 60 horas para os Seminários, que além de promoverem o aprofundamento dos conhecimentos, constituem-se como momentos de partilha das diferentes experiências dos mestrandos; 8 horas são destinadas à Orientação Tutorial, realizada pelos Professores Supervisores, com o objetivo principal de auxiliar na preparação das regências e também nos projetos educativos; as restantes 885 horas são dedicadas ao trabalho autónomo do estudante (CREC, 2020).

No que diz respeito ao Estágio, este ocorreu entre 9 de outubro de 2023 e 31 de maio de 2024. O percurso formativo da mestranda compreendeu três etapas: sendo que a primeira etapa, com a duração de uma semana, correspondeu à Observação (O) dos contextos educativos e ações educativas; a segunda etapa, com um intervalo temporal semelhante ao anterior, envolveu momentos de Observação/Cooperação (OC); a terceira etapa, com duração de 20 semanas, compreendeu a intervenção educativa, individual e colaborativa - as regências (R).

Além dos momentos referidos anteriormente, são adicionadas as reuniões em equipa educativa (Professor Cooperante, Supervisor Institucional e Par Pedagógico), promotoras da reflexão pré e pós-intervenção educativa; a colaboração em projetos e atividades da

comunidade educativa e também a realização de um projeto de investigação, apresentado no ponto quatro do presente documento. As quatro semanas de Observação, etapa crucial para uma ação pedagógica contextualizada, permitiram à mestranda conhecer profundamente a dinâmica do centro de Estágio onde esteve integrada, as turmas (caracterização, recursos humanos, gestão da turma, organização da sala de aula, organização do tempo e das rotinas), os espaços da escola, bem como as interações pedagógicas desenvolvidas (aluno/professor; professor/professor; comunidade e encarregados de educação), e também as atividades e projetos delineados para o ano letivo em vigor. Conforme menciona Albano Estrela (1994), a observação dos contextos educativos e das situações pedagógicas é uma peça fundamental na formação de professores. Isso permite ao professor estagiário refletir e analisar a prática pedagógica, contribuindo para sua adaptação e inserção no contexto, bem como para sua evolução profissional e para o ajuste e reajuste das suas práticas, levando assim a uma postura mais consciente e a um ensino mais significativo e contextualizado. Nessa perspetiva, a professora em formação procurou, em todos os momentos, direcionar um olhar atento ao contexto para contribuir positivamente para o processo de ensino-aprendizagem.

A Cooperação, foi um processo gradual até as intervenções educativas. A mestranda começou por auxiliar os professores cooperantes em pequenas tarefas, como por exemplo, oferecer apoio individualizado aos alunos e auxiliar na correção de determinadas tarefas, e passou para a exploração pontual de diferentes conteúdos e recursos. A Cooperação, conforme esperado, foi além da sala de aula, manifestando-se em diferentes projetos e atividades que envolviam não só a instituição de ensino como também a comunidade. É importante destacar que esta etapa estimulou o trabalho colaborativo e cooperativo, uma vez que, além da interação professor cooperante - professor em formação, estimulou a interação professor cooperante - par pedagógico, grupo pedagógico e também a interação entre os formandos e os professores não cooperantes e assistentes operacionais. Antes de avançar para a última etapa do percurso formativo, é imprescindível esclarecer que as etapas aqui descritas não foram estanques, ou seja, embora existisse uma calendarização, a Observação e a Cooperação foram transversais a toda a PES.

As Regências, programadas para acontecer entre outubro e maio, implicaram a construção cuidadosa de diversas planificações, onde o aluno esteve sempre no centro da aprendizagem. A mestranda procurou, em todos os momentos, atender às necessidades e aos interesses da turma, bem como superar as suas dificuldades. Ao longo desta terceira etapa, o ciclo planificar, intervir, refletir foi constante e ininterrupto. Isso contribuiu para que a professora em formação e suas práticas evoluíssem solidamente.

As intervenções educativas da professora em formação ocorreram no 1.º Ciclo do Ensino Básico e no 2.º Ciclo do Ensino Básico, nas seguintes áreas curriculares: Português, Matemática, Estudo do Meio, Educação Artística e Educação Física, bem como nas disciplinas de Português, História e Geografia de Portugal, respetivamente. Semelhante ao que aconteceu nas semanas de Cooperação, as intervenções educativas representaram um processo gradual, tanto no número de aulas previstas quanto na sua articulação.

No 1.º Ciclo do Ensino Básico, a professora em formação começou por planificar uma manhã com duas áreas disciplinares em articulação (Português e Estudo do Meio), seguiu-se o percurso formativo envolvendo a articulação com a Matemática e, por último, construiu unidades didáticas com as diferentes áreas disciplinares em articulação e também em articulação temática.

No que concerne ao 2.º Ciclo do Ensino Básico, a professora em formação iniciou o seu percurso com a construção de planos de aula isolados (uma aula), evoluindo para duas aulas e culminando com unidades didáticas (três aulas) em articulação disciplinar.

É de referir que as regências aqui mencionadas serão descritas mais adiante neste capítulo. Juntamente com a descrição, serão apresentadas as fundamentações pedagógico-didáticas e as reflexões da professora em formação sobre a prática pedagógica. Tudo isto encontra-se compilado no arquivo realizado pela mestrada no seguinte

link:

<https://sites.google.com/d/1cQB4lodDhzRCPwn2vsqbP2o1dzX3ss3n/p/1psgZc9MaseL9HAKY1-tCobAx5rH2Y-MB/edit>.

3.1.1 ARTICULAÇÃO HORIZONTAL E UNIDADES DIDÁTICAS

A articulação curricular é definida por autores como Morgado e Tomaz (2010, p.3) como a "interligação de saberes oriundos de distintos campos do conhecimento com vista a facilitar a aquisição, por parte do aluno, de um conhecimento global, integrador e integrado". Assim sendo, para que essa articulação curricular seja efetiva, deve ser associada ao conceito de sequencialidade, que é fundamental para o processo educativo, uma vez que "o desenvolvimento de capacidades e competências por parte de cada indivíduo deve ocorrer de forma contínua e progressiva" (Morgado & Silva, 2018, p. 45).

Alves e Roldão (2018) defendem que um currículo só pode ser considerado verdadeiramente consistente quando é planeado e desenvolvido de forma articulada. Para isso, os conhecimentos que o compõem devem ser claramente definidos, organizados em sequência e estruturados de modo coerente tanto na sua dimensão horizontal quanto vertical.

Com base nos contributos de Morgado, Tomaz e Formosinho, a professora em formação promoveu uma articulação curricular horizontal, centrada na integração de saberes provenientes de diferentes áreas disciplinares dentro do mesmo nível de ensino. Esta abordagem, aplicada separadamente em cada ciclo conforme o modelo da PES, procurou garantir uma continuidade efetiva nas aprendizagens dos alunos, favorecendo conexões significativas entre os conteúdos. As unidades didáticas planeadas refletiram essa lógica, sendo estruturadas em função dos interesses e necessidades dos alunos, o que permitiu uma apropriação mais contextualizada e relevante da realidade educativa.

Para se planificar em unidades didáticas, é fundamental definir critérios de sequencialização e integração das tarefas de ensino e aprendizagem, considerando o tema e os elementos integradores e os princípios da progressão e da integração didática (Pais,

2013). Assim, com a planificação de unidades didáticas/sequências, didáticas, pretendeu-se, através de uma sequência lógica e progressiva, introduzir uma aprendizagem ativa e significativa, abandonando a mera soma de atividades sem significado para os alunos (Carmona, 2012). Ressalta-se que os planos de aula de uma unidade didática devem refletir características como: coerência, contextualização, utilidade, realismo, colaboração, flexibilidade e diversidade (Rivilla & Mata, 2002, cit. por Diogo, 2010).

Seguindo o princípio de que a construção de novos conhecimentos a partir de outros já conhecidos, que condiz com o princípio integrador do trabalho com as UD, Leitão (1976, p. 20) indica que o professor “oferece unidades [e que] o aluno aprende unidades [...], reagrupando as unidades adquiridas em novas unidades que equivalham a sínteses mais abrangedoras “. Assim sendo, os conhecimentos prévios dos alunos e a seleção adequada dos conteúdos que providenciem um nível de complexidade crescente, são requisitos para a planificação em UD com aprendizagem efetiva.

3.1.2 ANÁLISE REFLEXIVA SOBRE A INTERVENÇÃO NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Conforme discutido na introdução deste capítulo, a PES foi realizada de forma separada nos dois ciclos de ensino ao longo do ano letivo, tendo decorrido o primeiro semestre no 2.º Ciclo do Ensino Básico e o segundo semestre no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Assim sendo, é importante iniciar com uma análise reflexiva distinta para cada ciclo, destacando as atividades desenvolvidas em cada componente curricular. Assim, este subcapítulo focará especificamente nas componentes curriculares do 1º CEB.

No 1º CEB, os professores geralmente trabalham em regime de monodocência, assumindo a responsabilidade de ensinar diversas componentes curriculares. De acordo com a Direção-Geral da Educação (DGE), essas componentes incluem Português, Português Língua Não Materna, Matemática, Estudo do Meio, Educação Artística, Educação Física, Cidadania e Desenvolvimento, TIC e Educação Moral e Religiosa. O objetivo é promover a

integração dessas áreas disciplinares, criando sequências pedagógicas que facilitem as aprendizagens significativas.

Neste subcapítulo, serão analisadas as atividades desenvolvidas em cada componente disciplinar, com justificativas para as abordagens pedagógicas e didáticas escolhidas. Além de fundamentar-se em referenciais teóricos, a prática docente também foi guiada por documentos curriculares. Para a professora em formação, é essencial desde o início refletir sobre como ajustar as orientações gerais às necessidades específicas de cada turma e aluno no seu individual.

3.1.2.1 PORTUGUÊS

Este subcapítulo foca-se na exploração de diversas aulas ministradas durante a PES, ao nível de todos os domínios de Português, presentes nas Aprendizagens Essenciais (AE), do 4º ano de escolaridade, nomeadamente a Oralidade (Compreensão e Expressão), a Leitura, a Educação Literária, a Escrita e a Gramática.

No contexto do 1º CEB, a disciplina de Português não se limita apenas à aquisição de competências linguísticas, mas também promove a formação de cidadãos críticos e conscientes, capazes de compreender e interagir com o mundo que se encontra ao seu redor. De acordo com Vygotsky (1978), a linguagem é uma ferramenta essencial para o desenvolvimento do pensamento e para a mediação das interações sociais. Assim sendo, as atividades realizadas para esta turma foram concebidas com base na teoria sociocultural, realçando a importância das interações sociais e da aprendizagem colaborativa.

Além disso, a abordagem adotada nas aulas integra princípios da pedagogia da autonomia de Paulo Freire (1996), a mesma defende a educação como um processo de formação integral, que seja voltado para a autonomia do indivíduo. As atividades propostas não apenas desenvolveram competências específicas de leitura, oralidade, gramática e escrita,

bem como promoveram a reflexão crítica e a capacidade de resolução de problemas, preparando os alunos para enfrentar os desafios da sociedade contemporânea.

A primeira regência lecionada foi no âmbito do ensino do Português e consistiu numa aula centrada no entendimento do processo eleitoral, motivada pelo interesse pessoal dos alunos sobre as eleições que se iriam realizar nessa mesma semana. Conforme defendido por Paulo Freire (1996), a educação autêntica emerge quando os estudantes são encorajados a explorar e a refletir sobre questões sociais que são relevantes para as suas vidas e dia a dia. Essa abordagem não apenas fortalece o empenho dos alunos, mas também capacita os mesmos para se tornarem cidadãos informados e participativos numa sociedade democrática. António Nóvoa (2009) destaca a necessidade de uma educação que promova a participação cívica dos alunos, enfatizando que a escola deve ser um espaço de aprendizagem para a democracia. Nóvoa argumenta que os estudantes devem ser preparados não apenas para compreenderem, mas também para participarem ativamente nos processos políticos, como as eleições.

A aula teve como questão-problema “Como é que se organiza o poder político em Portugal?”, e envolveu as disciplinas de Português, Cidadania e Desenvolvimento bem como a Educação Artística de uma forma articulada. Aquando da mesma foi realizada a leitura da obra literária “Vamos a Votos”, de José Jorge Letria e tal como as personagens da obra literária, os alunos iriam realizar o processo eleitoral de voto, num local que se assemelhasse a uma mesa de voto real, onde cada aluno tinha o seu cartão de cidadão, criado pelas professoras em formação; a presidente de mesa que será uma das professoras em formação; uma urna; o local secreto, separado por biombos, próprio para o momento do voto; e o boletim de voto, com o nome dos dois candidatos. Após a realização da votação, procedeu-se à contagem dos votos, de modo a obter-se o candidato eleito pela turma. No final da mesma, os alunos compreenderam melhor todo o processo eleitoral, foi realizado um diálogo orientador, sobre as eleições legislativas que se aproximavam e a organização do poder político, tendo por base um esquema presente na obra literária.

A propósito do "Dia Mundial da Criatividade e da Inovação", celebrado no dia 21 de abril, realizou-se uma aula sobre a importância da criatividade na resolução de problemas na comunidade, (Apêndice A). Os alunos foram introduzidos ao tema através de um desafio inicial, onde se questionava como é que a criatividade poderia ajudar a resolver problemas na comunidade. Este momento inicial foi seguido por um diálogo com os estudantes, incentivando-os a refletir sobre o conceito de criatividade e a sua aplicação prática no quotidiano, com o objetivo de fazer com que os alunos não apenas compreendessem a definição de criatividade, mas também reconhecessem a sua relevância e utilidade no seu quotidiano e na sociedade. Este tipo de atividade é sem dúvida crucial, uma vez que, segundo a perspectiva de Isabel Alarcão (2003), a educação deve ser um ato de conhecimento crítico e uma prática de liberdade, onde os alunos são incentivados a questionar e compreender o mundo ao seu redor.

A aula prosseguiu com a análise de ilustrações da história "Estranhões, Bizarrocos e outros seres sem exemplo", presente na obra literária "Estranhões e Bizarrocos [estórias para adormecer anjos]" de José Eduardo Agualusa. Deste modo, os alunos observaram as ilustrações e anteciparam o conteúdo da obra, promovendo um exercício de inferência e imaginação. Este tipo de atividade é essencial para o desenvolvimento da compreensão leitora e do pensamento crítico dos alunos, competências fundamentais no ensino do Português no 1º CEB, tal como defendido por Ferreira (2008). Após essa fase de antecipação, os alunos receberam uma cópia da obra em suporte impresso para que pudessem acompanhar a leitura em voz alta realizada pelas professoras em formação. Durante a leitura, as professoras mostravam as ilustrações do livro, o que ajudava os alunos a visualizarem os momentos da mesma e a envolverem-se mais profundamente com a narrativa. Este método, conforme defendido por Teresa Vasconcelos (2006), torna a leitura uma experiência mais rica e envolvente, facilitando a compreensão e o prazer pela leitura.

De seguida, os alunos participaram num jogo de compreensão com uma roleta física criada pelas professoras em formação. Esta atividade lúdica ajudou a reforçar a interpretação da obra e a abordar os conceitos discutidos. O jogo no ensino é um

elemento, sem dúvida importante, pois, como defende João Pedro da Ponte (2002), o jogo é uma atividade essencial para o desenvolvimento cognitivo e social das crianças.

Uma última atividade realizada em aula, foi um momento de escrita criativa utilizando a "Fábrica de Textos", um recurso físico criado pelas professoras em formação, onde cada aluno retirava um palito com instruções sobre o que incluir na sua escrita criativa. Esta atividade promoveu a criatividade e a capacidade de organização textual dos alunos, competências importantes para a produção escrita (Serra, 2004). É de referir que para a realização dos textos, cada aluno tinha um guião de planificação de textos, com os momentos de planificação, textualização e revisão e um local para ilustração da mesma. Devido à grande adesão e entusiasmo que esta atividade teve por parte dos alunos, a "Fábrica de Textos" foi mantida em sala de aula, sendo que em qualquer momento os alunos podiam retirar um guião de planificação de escrita e os palitos respetivos, para escreverem os seus próprios textos com outras ideias. Foi uma atividade com bastante adesão e que possibilitou aos alunos um maior envolvimento na escrita criativa. É de referir ainda que as histórias criadas foram apresentadas em grande grupo, onde cada aluno partilhou a sua produção oralmente. Este momento de partilha é essencial para o desenvolvimento de confiança e de competências de comunicação dos alunos, além de promover um ambiente de aprendizagem colaborativo e inclusivo (Fontes, 2011).

Uma das aulas seguintes envolveu a disciplina de Português bem como a disciplina de TIC, onde a temática central foi a influência que exerce em nós a relação com os nossos animais de estimação. Assim sendo, abordando a obra "Fáisca conta a sua história", da autora Ilse Losa. A mesma iniciou-se com a audição de um podcast, realizado na plataforma iMovie onde o Fáisca, a personagem principal da obra literária é entrevistada pelas professoras em formação, de modo realizar-se o momento de pré-leitura fulcral no ensino do Português. A prática da pré-leitura é essencial, uma vez que facilita uma compreensão mais profunda e crítica dos textos. Tal como defendido por Machado (2010), a pré-leitura ajuda os alunos a desenvolver expectativas, identificar temas centrais e a conectar conhecimentos prévios, promovendo uma leitura mais fluida. Já Rosenblatt (1995) sugere que a reflexão prévia sobre o texto enriquece a interação leitor-texto. Assim, a pré-leitura

prepara os alunos para uma melhor assimilação e promove uma abordagem mais reflexiva da literatura.

Num momento posterior, os alunos puderam contactar com a leitura digital, uma vez que a obra foi disponibilizada na plataforma Teams, para que cada aluno acesse a partir do seu computador realizando uma leitura individual e silenciosa. A exploração do texto foi realizada através da leitura de passagens, onde os alunos efetuaram anotações no caderno diário, atribuindo títulos aos diferentes momentos da obra.

Foi utilizada a metodologia *Escape Room*, através da criação de um *Escape Room*, denominado “Manuel desaparecido: Mistérios pelo Mundo”, com questões de compreensão da obra literária, na plataforma *Genially*. Nesta atividade, os alunos, individualmente, tiveram de resolver enigmas, de modo a descodificarem uma chave de um cofre que lhes daria resposta ao grande desafio: onde está o Manuel atualmente? É de realçar que a metodologia de ensino de *Escape Room* tem-se mostrado uma ferramenta inovadora e eficaz para promover a aprendizagem ativa e o empenho dos alunos. Segundo Pereira (2020), a utilização de metodologias ativas, como a gamificação, é crucial para a inovação no ensino, pois permite que os alunos se envolvam de forma mais profunda e significativa com o conteúdo. Além disso, de acordo com Clarke et al. (2017), a metodologia de *Escape Room* oferece uma oportunidade única de envolvimento dos alunos através de desafios interativos que exigem a aplicação prática do conhecimento teórico. Nicholson (2015) argumenta ainda que esta abordagem transforma a sala de aula num espaço onde os alunos podem experimentar a aprendizagem de uma forma divertida e significativa, incentivando a criatividade e o pensamento crítico.

Nesta aula foi ainda pedido aos alunos que realizassem a criação das personagens presentes na obra literária, na plataforma digital *Canva*, com recurso a um guião de orientação. Após este momento, cada aluno colocaria as personagens elaboradas anteriormente numa página, criada na plataforma *Padlet*, denominada “Faísca com o Padlet: criando personagens com o *Canva*”. Com recurso à projeção da página do *Padlet*,

cada aluno deslocou-se à frente da sala, de modo a explicar as principais características que atribuiu à sua personagem, justificando as mesmas.

3.1.2.2 ESTUDO DO MEIO

A componente curricular de Estudo do Meio desempenha um papel fundamental no desenvolvimento cognitivo e social das crianças uma vez que abrange desde o conhecimento do ambiente natural até ao social, que é vital para fomentar uma consciência crítica e uma cidadania ativa nas crianças (Bairrão, 2011).

Segundo as Aprendizagens Essenciais de Estudo do Meio para o 4.º ano, esta componente organiza-se tendo por base os três domínios: Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS) e a relação estabelecida entre elas (Direção-Geral da Educação (DGE), 2018).

A primeira regência lecionada no âmbito do Estudo do Meio, integrou-se no Domínio Sociedade/Natureza/ Tecnologia. (Apêndice B) A mesma visou relacionar o aumento da população e o consumo crescente de bens com as conseqüentes alterações na qualidade do ambiente, tais como a destruição de florestas, poluição, esgotamento de recursos e extinção de espécies. Compreender estas dinâmicas é fundamental para reconhecer a necessidade urgente de adotar medidas individuais e coletivas que minimizem esses impactos negativos. A abordagem desta temática promove a conscientização sobre a sustentabilidade e a responsabilidade ambiental, preparando os alunos para enfrentar e mitigar os desafios ambientais futuros através de soluções inovadoras e práticas sustentáveis.

Assim sendo, a mesma teve como título “Explorando o crescimento populacional: desafios e soluções para o futuro”. A aula iniciou-se com a audição da música “Plástico não é Plâncton” da Mão Verde, que aborda a problemática do lixo nos oceanos. Durante esta atividade são propostas questões orientadoras para estimular a reflexão dos alunos sobre a temática. O objetivo é que os alunos prestem atenção à música, retirem informações pertinentes e antecipem a temática da aula.

A exploração continuou com a apresentação de um PowerPoint didático, guiado pela personagem fictícia de um cientista chamado Cid, que conduziu os alunos numa reflexão sobre o aumento da população mundial e as suas consequências no consumo de recursos. A escolha deste recurso teve como propósito facilitar a aprendizagem, ao combinar elementos visuais e narrativos que captam a atenção dos alunos e promovem a compreensão dos conteúdos abordados. Como afirma Maia (2014), os materiais multimédia “estimulam a memória visual ao possibilitar um maior contacto com documentos audiovisuais, facto que ajuda a uma melhor compreensão e retenção da informação” (p. 26). Assim, a utilização deste recurso não só tornou a aula mais dinâmica e apelativa, como também contribuiu significativamente para a consolidação das aprendizagens.

Dentro do mesmo PowerPoint, os alunos analisam de forma crítica variadas fontes como por exemplo um vídeo da ONU, que trata da quantidade de plástico que está a cobrir e a destruir o planeta, relacionando-o com o crescimento populacional; um gráfico referente ao aumento da população mundial e um excerto de uma notícia “População mundial cresce 75 milhões em 2023 e supera 8 mil milhões de pessoas em janeiro” do jornal Público.

Posteriormente, os alunos analisam um cartaz com o tempo de decomposição de diversos materiais na natureza, construído pelas professoras em formação.

A aula culminou com a criação de um cartaz global em formato de planeta Terra, onde cada aluno recorta e cola uma notícia relacionada com a temática abordada, retirada de jornais fornecidos. Cada aluno apresenta oralmente a sua notícia, explicando o nome e o conteúdo aos colegas, promovendo a partilha de conhecimentos e a reflexão coletiva sobre as soluções para os desafios do crescimento populacional e a preservação do meio ambiente. Esta atividade é alinhada com o autor Torres (2002), que destaca a importância da educação para a cidadania e a participação ativa dos alunos na construção de uma sociedade mais justa e sustentável.

No que concerne à segunda regência, a qual foi supervisionada, é de referir que os

objetivos da aula passam por celebrar os 500 anos do nascimento de Luís Vaz de Camões; compreender a importância de Luís Vaz de Camões para Portugal e a sua respetiva ligação aos Descobrimentos Portugueses; e reconhecer a importância da viagem realizada por Bartolomeu Dias, em 1488. Para tal, é de destacar que retomando os conteúdos e as opções pedagógico-didáticas seguidas, no que diz respeito aos conteúdos de Estudo do Meio, salientamos que no documento orientador, atualmente em vigor, nomeadamente as Aprendizagens Essenciais de Estudo do Meio do 4.º ano do 1.º CEB 2018, não se encontre nenhum descritor que vá ao encontro do conteúdo lecionado. Não obstante, uma vez que na terça-feira, dia 12 de março, se comemoraram-se os 500 anos do nascimento de uma figura imponente para Portugal, como Luís Vaz de Camões, consideramos, como par pedagógico, uma oportunidade para os alunos conhecerem mais aprofundadamente esta personalidade, bem como a sua obra de renome, "Os Lusíadas", e a sua ligação a um conteúdo já conhecido pelos alunos, os Descobrimentos Portugueses.

A metodologia proposta para esta regência baseia-se numa abordagem construtivista, sustentada por teóricos como Vygotsky (1978), que enfatiza a importância da interação social e do papel do meio ambiente na construção do conhecimento. Ao proporcionar atividades interativas e colaborativas, como a leitura dramatizada e encenada do livro "Era uma vez um rei que teve um sonho", de Leonardo Leitão, os alunos tiveram oportunidade de construir significados de forma coletiva, enriquecendo a sua compreensão da obra de Camões e dos Descobrimentos Portugueses. Nesta perspetiva construtivista, e segundo Freire (1996), é de destacar que a autonomia do aluno e o seu papel como sujeito ativo na construção do conhecimento são fulcrais e não podem ser esquecidos durante uma aula. Assim, a utilização de recursos diversificados e a realização de atividades práticas são fundamentais para motivar os alunos e tornar a aprendizagem mais significativa. Segundo Ausubel (1968), a aprendizagem é mais eficaz quando os alunos são capazes de relacionar novos conhecimentos com as suas experiências prévias e quando são estimulados a refletir sobre o conteúdo de forma ativa. Desta forma, a visualização de reportagens e vídeos, a exploração de documentos históricos e a realização de jogos interativos são estratégias que permitem aos alunos estabelecer conexões entre os conceitos apresentados e o seu contexto no dia-a-dia.

É ainda de destacar a relevância da transmissão de um feedback constante por parte do professor, especialmente no contexto dos alunos com necessidades adicionais de suporte. Na perspectiva de Hattie e Timperley (2007), há evidência clara da influência positiva que o feedback exerce na aprendizagem dos alunos, sendo este considerado um dos fatores com maior impacto no desempenho escolar. O acompanhamento próximo do professor durante as atividades propostas nesta aula permite identificar as necessidades individuais dos alunos e fornecer o suporte necessário para o seu desenvolvimento, tanto enquanto estudantes como enquanto indivíduos. Como referem os autores, “although feedback is among the major influences, the type of feedback and the way it is given can be differentially effective” (Hattie & Timperley, 2007, p. 81), sublinhando que não é apenas a presença do feedback que importa, mas também a forma como este é comunicado.

Assim sendo, a mesma começou com a exibição de uma reportagem sobre o Dia de Camões, de Portugal e das Comunidades Portuguesas. Este momento não é apenas uma introdução à celebração cultural, mas também uma oportunidade para os alunos questionarem e refletirem sobre o significado de homenagear uma figura histórica tão emblemática. Como defendido por Nóvoa (2009), a educação deve ser um processo de constante descoberta e construção de significados, e a motivação inicial através de eventos culturais e históricos pode ser um iniciador para a aprendizagem significativa.

É fundamental referir o contexto educativo no qual esta regência foi aplicada, à semelhança das outras regências lecionadas no 1º CEB, trata-se de uma turma de 11 alunos do 4.º ano de escolaridade, onde dois alunos beneficiavam de medidas adicionais de suporte, uma aluna de nacionalidade brasileira que apresentava dificuldades em Matemática e um aluno de nacionalidade argentina que possuía um desempenho mais favorável. Nesse sentido, a diferenciação pedagógica é crucial para atender às diversas necessidades e características dos alunos, conforme defendido por Tomlinson (2001, p.8), uma vez que cada aluno tem o seu ritmo de aprendizagem próprio que deve ser respeitado e acompanhado com atividades próprias, realizadas pelas professoras, “acknowledging

that students learn at different speeds and that they differ widely in their ability to think abstractly or understand complex ideas is like acknowledging that students at any given age aren't all the same height: It is not a statement of worth, but of reality". A diferenciação pedagógica é uma prática essencial para garantir que todos os alunos tenham acesso ao currículo e possam desenvolver o seu potencial máximo. Segundo a perspectiva de Gardner (1999) na sua teoria das inteligências múltiplas, os alunos possuem diferentes estilos de aprendizagem e habilidades, e é responsabilidade do professor adaptar as suas práticas para atender a essa diversidade. Nesse sentido, os recursos propostos, como o recurso do enigma, onde o aluno através da correspondência dos números e das letras, consegue concluir a temática principal a ser abordada em aula, ou seja, "Os Lusíadas" de Luís Vaz de Camões. Para além disto foi ainda realizado um recurso onde os alunos teriam de unir os números de 1 a 50 de modo a completarem aquilo que os portugueses utilizaram para chegar ao Cabo das Tormentas. Por fim, desenvolvemos um percurso no labirinto onde os alunos teriam de conduzir a caravela de modo a chegar ao Cabo das Tormentas. Estes recursos permitiram que os alunos explorassem os conteúdos de maneira individualizada e significativa, de acordo com suas necessidades e interesses.

De seguida, as professoras em formação realizaram uma leitura dramatizada do livro "Era uma vez um rei que teve um sonho", uma adaptação acessível de "Os Lusíadas" de Camões. Esta abordagem não só familiariza os alunos com a narrativa épica, mas também permite que eles se envolvam emocionalmente com os feitos heroicos dos navegadores portugueses. Como ressalta Maria Emília Brederode Santos (1992), a literatura infantil pode ser uma ferramenta poderosa para a transmissão de valores culturais e históricos.

Posteriormente, exploramos a passagem do Cabo das Tormentas pelos navegadores portugueses, liderados por Bartolomeu Dias em 1488, utilizando documentos históricos, mapas e imagens atuais do Cabo da Boa Esperança, através dos quais os alunos foram desafiados a compreender os desafios enfrentados pelos navegadores portugueses e como foi realizada a passagem do mesmo. Esta análise não só contextualiza os eventos históricos, mas também incentiva os alunos a questionarem e a contextualizarem as informações, conforme proposto por José Pacheco (2007) ao defender uma abordagem

pedagógica que promova a autonomia e o pensamento crítico dos alunos. É ainda relevante destacar que, ao longo da aula, os alunos devem preencher uma tabela sintetizadora dos conteúdos trabalhados, esta atividade auxilia os alunos na organização e estruturação dos conteúdos estudados, promovendo não só o Pensamento Crítico e Criativo, ao sintetizar os conteúdos, e a sua autonomia e responsabilidade, ao organizar os conteúdos na tabela, mas também a Informação e a Comunicação, ao preencher a mesma (Martins et al., 2017).

Concluimos a aula com um jogo educativo utilizando a aplicação *Plickers*, onde os alunos responderam a questões sobre os conteúdos abordados. Este método interativo não só avalia o conhecimento adquirido, mas também reforça a aprendizagem e a participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem. Segundo João Formosinho (2009), a avaliação formativa deve ser integrada ao ensino, proporcionando oportunidades contínuas para os alunos refletirem e consolidarem o conhecimento adquirido, desenvolvendo o Raciocínio e a Resolução de Problemas, ao responder às questões, a Informação e Comunicação, ao utilizar a aplicação, e o Pensamento Crítico e Criativo, ao refletir sobre as suas próprias respostas (Martins et al., 2017).

A interdisciplinaridade revelou-se como uma ferramenta poderosa para a compreensão integrada dos conteúdos, conectando eventos históricos com a literatura e estimulando o pensamento crítico. A criatividade pedagógica desempenhou um papel fundamental na criação de experiências de aprendizagem estimulantes e envolventes como a construção, seleção de estratégias pedagógicas criativas, nomeadamente a dramatização e o uso de recursos visuais, demonstraram um esforço consciente para tornar a aprendizagem mais dinâmica e significativa, promovendo a participação ativa dos alunos e incentivando-os a explorar.

3.1.2.3 ARTICULAÇÃO DISCIPLINAR

A articulação disciplinar no contexto do 1.º CEB desempenha um papel crucial na formação integral das crianças, proporcionando uma abordagem educativa mais holística

e integradora. O desenvolvimento cognitivo é facilitado quando os alunos são expostos a uma variedade de experiências de aprendizagem que conectam diferentes áreas do conhecimento. No contexto escolar, essa integração disciplinar fortalece uma aprendizagem contextualizada, mas também contribui para o desenvolvimento de competências transversais, como a capacidade de resolver problemas de forma colaborativa (Goleman, 1995). Além disso, a articulação disciplinar no 1.º CEB não se restringe apenas ao ambiente escolar, mas também influencia positivamente o desenvolvimento socio-emocional dos alunos. Ao integrar temas e conteúdos de diferentes disciplinas, os educadores podem explorar questões éticas, ambientais e culturais de forma mais significativa, promovendo a reflexão crítica desde tenra idade (Mourshed et al., 2010).

Portanto, este subcapítulo examina como a articulação disciplinar no 1.º CEB não só fortalece os pilares escolares dos alunos, bem como os prepara de forma mais abrangente para os desafios do seu futuro.

Mencionando alguns exemplos de articulação disciplinar, a primeira aula intitulada "Como podemos criar uma história a partir das figuras geométricas?", levou a mestrandas e o seu par pedagógico a adotar uma abordagem construtivista, como proposto por (Piaget, 1976), incentivando os alunos a construir ativamente o conhecimento por meio da exploração e da experimentação (Apêndice C). Ao questionar os estudantes sobre as suas experiências com figuras geométricas e as suas possíveis aplicações em narrativas, promove-se a reflexão e a discussão crítica, o que pode levar a uma compreensão mais profunda dos conceitos. A utilização de recursos visuais, como o *book trailer*, alinha-se com a perspectiva de Maria Brederode Santos (2004), que destaca a importância da multimodalidade na promoção da compreensão textual. Ao compartilhar a leitura da obra literária "Círculo", pretendemos não apenas a compreensão do texto, mas também a apreciação estética e a interpretação das ilustrações, conforme preconizado pela autora mencionada anteriormente. Para além disto, ainda neste momento da aula, a leitura individual e silenciosa, posteriormente acompanhada pela leitura em voz alta das professoras em formação, permite que os alunos acedam ao texto no seu próprio ritmo e

desenvolvam habilidades de descodificação e compreensão, tal como defendido por Allington (2002).

Assim, e indo ao encontro do domínio da Leitura, presente nas Aprendizagens Essenciais de Português do 4.º ano de escolaridade, estimulamos a leitura fluente e segura dos textos literários, incentivando os alunos a compreender o sentido dos textos e a expressar ideias-chave. Para além disto, no domínio da Educação Literária, os alunos serão desafiados a expressar as suas reações de leitura de forma criativa, uma das competências pretendidas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Oliveira- Martins et al., 2017), antecipando temas com base nos elementos paratextuais, demonstrando assim uma compreensão da organização interna da narrativa. Esta habilidade foi fundamental para identificar o tema e o assunto da história, bem como para manifestar ideias, sentimentos e pontos de vista suscitados pelo texto.

É de referir que a estratégia de realização de um diálogo orientador após a leitura da história procura estimular a compreensão crítica e reflexão dos alunos sobre os mais variados elementos da narrativa. Destacamos, ainda, que as atividades de pós-leitura, em que os alunos assistem novamente ao vídeo inicial, para comparar as suas expectativas iniciais, com a narrativa real, apoia-se na teoria de Macedo (2005) sobre a reinterpretação de textos e a releitura que incentiva os alunos a refletir sobre as suas próprias interpretações.

Para a introdução das atividades matemáticas decidimos utilizar a metodologia ativa de Rotação por Estações que é uma abordagem pedagógica que tem ganho destaque na educação contemporânea devido à sua capacidade de promover a participação ativa dos alunos e facilitar a construção do conhecimento de forma significativa. Ao aplicar esta metodologia nas atividades propostas, os alunos têm a oportunidade de explorar conceitos matemáticos de forma prática e interativa, o que pode aumentar significativamente o seu envolvimento e compreensão do conteúdo.

Silva e Graça (2023) investigaram a eficácia da metodologia ativa Rotação por Estações como uma abordagem dinâmica para o ensino e aprendizagem. Esta metodologia, como

explicado por Steinert e Hardoim (2019), envolve a divisão da sala de aula em estações ou diferentes áreas de aprendizagem, onde os alunos realizam atividades diversas. Essas atividades podem incluir discussões em grupo, atividades escritas, leituras e uso de recursos digitais. Cada estação é planejada de forma a promover diferentes habilidades e abordagens de aprendizagem, com o objetivo de envolver os alunos numa experiência de aprendizagem holística e interativa.

A mesma metodologia, como destacado por Silva e Graça (2023), visa oferecer uma educação mais personalizada e adaptável, permitindo que os alunos explorem conceitos de forma mais profunda e significativa, sendo que ao dividir as atividades em estações, os alunos têm a oportunidade de trabalhar em diferentes ritmos e estilos de aprendizagem, conforme sugerido por Mattar (2017). Isso pode ajudar a atender às necessidades individuais de cada aluno, promovendo a diferenciação e a inclusão na sala de aula.

Além disso, a integração de tecnologias digitais, como mencionado por Graça *et al.* (2017), adiciona uma dimensão extra à aprendizagem, permitindo aos alunos explorar conceitos de maneiras inovadoras e envolventes. Por exemplo, como é o caso na nossa aula, da utilização da plataforma *WorldWall*, de modo aos alunos realizarem desafios matemáticos relacionados com o tema da aula, círculo e circunferência, através de uma roleta digital, promovendo, assim, o acesso a recursos adicionais e facilitadores da interação com o conteúdo de aprendizagem.

A abordagem em causa promove, ainda, o desenvolvimento de habilidades essenciais para o século XXI, como a colaboração, a resolução de problemas e o pensamento crítico, conforme enfatizado pelo Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (Martins *et al.*, 2017). Ao envolver os alunos em situações-problema complexas e autênticas, os professores podem prepará-los para enfrentar os desafios do mundo real e se tornarem cidadãos ativos e responsáveis.

De acordo com Piaget (1970), a aprendizagem ocorre através da interação do indivíduo com o meio ambiente, o que é consistentemente promovido pela metodologia de Rotação por Estações. Nesse sentido, na passagem por diferentes estações de aprendizagem, os

alunos têm a oportunidade de interagir com diferentes materiais e atividades, o que enriquece a sua compreensão dos conceitos abordados.

Além disso, Vygotsky (1978) destaca a importância da interação social no processo de aprendizagem, deste modo esta metodologia permite que os alunos trabalhem em grupos pequenos, o que facilita a troca de ideias e a colaboração entre os pares. Esta interação social pode promover a construção conjunta de conhecimento e o desenvolvimento das habilidades de comunicação e trabalho em grupo.

No contexto da atividade proposta, a utilização de um guião de orientação comum a todas as estações fornece uma estrutura clara para os alunos, orientando-os na realização das tarefas e na compreensão dos conceitos abordados. Isto está alinhado com os princípios da teoria construtivista de Bruner (1966), que enfatiza a importância de fornecer suporte e orientação aos alunos para facilitar a construção do seu conhecimento.

Podemos acrescentar ainda que a metodologia ativa de Rotação por Estações, promove uma variedade de atividades, incluindo a realização de atividades práticas e a resolução de problemas, através da plataforma *WorldWall*, permite que os alunos abordem os conceitos de múltiplas perspetivas, o que pode enriquecer sua compreensão do conteúdo (Mayer, 2001).

Especificamente, podemos afirmar que o desenho de círculo, o cálculo de diâmetros e raios e a utilização do compasso, seguem uma abordagem da matemática manipulativa que foi proposta pelo autor Freire (1992), que nos transmite a importância que tem a experimentação e manipulação, por parte dos alunos, de objetos concretos no seu processo de aprendizagem de Matemática. Assim, e relacionando com as Aprendizagens Essenciais de Matemática do 4.º ano de escolaridade, podemos afirmar que são explorados conteúdos como o círculo e a circunferência. É pretendido que os alunos compreendam a relação entre os pontos de uma circunferência e a medida do raio, distinguindo esses conceitos e relacionando-os com o diâmetro, a partir da atividade prática de desenho e medida de círculos. Deste modo, permite aos alunos aplicar estes

conceitos de forma concreta, fortalecendo a sua compreensão e mobilizando conhecimentos de geometria e medida.

É neste sentido que é crucial referir a abordagem experiencial proposta por João Pedro da Ponte (2000) que enfatiza, igualmente, as experiências concretas, sendo que atividades como o jogo de compreensão e a pintura das rosáceas, permitem que os alunos explorem conceitos matemáticos e artísticos de forma tangível. Neste seguimento, é importante mencionar a exploração das cores primárias e secundárias, alinhada com a teoria de Rego (2003), onde nos é transmitida a importância da expressão artística na educação, o papel das atividades criativas na promoção do desenvolvimento cognitivo e emocional dos alunos. Nesta atividade, foram desenvolvidos conteúdos das Aprendizagens Essenciais de Educação Artística (DGE, 2018), sendo que os alunos experimentaram diferentes técnicas de expressão visual, como a pintura e o desenho, relacionando estas experiências com os conceitos geométricos aprendidos. Ao criar as suas próprias representações visuais dos círculos, os alunos exploraram as possibilidades expressivas dos materiais, desenvolvendo a sua criatividade e expressão artística. Essas atividades permitiram ainda, que os alunos integrassem a linguagem das artes visuais nas suas experimentações, adquirindo competências relacionadas à experimentação e criação artística.

Como aplicação de conhecimentos construídos, resolvemos utilizar a plataforma *Plickers* de modo aos alunos consolidarem todos os conteúdos que foram trabalhados ao longo do dia, retirando possíveis dúvidas que possam surgir. Deste modo, e segundo Paiva e Tori (2017, p. 1) “o uso do aprendizado baseado em jogo é uma das várias formas da educomunicação e tem proporcionado o trabalho colaborativo, a interação, a construção de valores o desenvolvimento de habilidades entre os alunos. Em determinados estudos, essa ferramenta favorece o trabalho em grupo, a competitividade, entre outros.”. Em consonância, José Manuel Moran (2007), refere no seu artigo "Plataformas Digitais na Educação: Potenciais e Desafios", os benefícios e desafios associados ao uso destas ferramentas no contexto educacional, explorando o potencial das plataformas digitais para promover a interação entre alunos e professores, facilitadoras do acesso a recursos educacionais e estimuladoras da colaboração e do envolvimento dos estudantes.

No que concerne a um segundo exemplo de regência em articulação de saberes denominada “Como é que os animais da Mata dos Medos podem ser ajudados pelo robô Kubo?”, a aula teve como principal objetivo explorar a obra literária "Criatura Medonha novos contos da Mata dos Medos", de Álvaro Magalhães, integrando tecnologia e metodologias ativas para enriquecer a compreensão dos alunos sobre o texto e promover habilidades diversas. Iniciando com uma projeção do desafio inicial, os alunos foram orientados a refletir sobre como o robô *Kubo* poderia ajudar os animais da Mata dos Medos, inspirados por questões como quem habitava a mata e por que ela tinha esse nome, os estudantes foram guiados para antecipar o conteúdo da aula.

Durante o desenvolvimento, os alunos participaram numa atividade de escuta ativa para identificar o ambiente da história através de um áudio. O momento de pré-escuta é importante, uma vez que nele é possível realizar ações relevantes ao processo de compreensão como a “a socialização da temática, a ativação e o resgate de conhecimentos prévios e a contextualização do texto” (Luna, 2016. p. 36). Já no momento de escuta, o aluno inicia a produção de sentido do texto e, nesse seguimento, iríamos reproduzir o áudio, acompanhado do guião. No momento da pós-escuta, segundo Luna (2016, p.36) “os sentidos são solidificados ou até mesmo reproduzidos” e este momento de associação potencia a interpretação do texto ouvido para que sejam capazes de realizar a ligação às imagens.

A interação com a obra continuou com a leitura em voz alta, seguida de discussões sobre as personagens, as suas características e como viviam na mata. Através da narrativa, os alunos exploraram os desafios enfrentados pelos animais e como uma nova criatura, a "Criatura Medonha", impactou as suas vidas. A utilização do robô *Kubo* trouxe uma abordagem inovadora para a resolução de problemas matemáticos, desafiando os alunos a programarem o robô para recolherem informações essenciais sobre a Criatura Medonha. Em grupos, eles resolveram problemas matemáticos para descobrir pistas e resolver o desafio final, enriquecendo assim, as suas habilidades colaborativas e de resolução de problemas.

Após o intervalo, a atividade partiu para a compreensão global da obra, com destaque para a expansão do vocabulário através da consulta no dicionário e respostas a questões de compreensão. Os alunos ordenaram os principais eventos da história com recurso a uma banda desenhada, consolidando assim a sua compreensão sobre a obra. De seguida, foi realizada uma atividade de expressão motora no ginásio, que permitiu que os alunos experimentassem movimentos físicos inspirados nos animais da Mata dos Medos, promovendo a coordenação dos alunos. De volta à sala de aula, realizaram exercícios matemáticos através de uma atividade projetada, seguida por um momento de relaxamento com música. Atividades físicas adequadas não apenas melhoram o desenvolvimento motor, mas também promovem o bem-estar psicossocial das crianças, práticas pedagógicas que incentivam o movimento ajudam no desenvolvimento motor apropriado das crianças, facilitando não apenas habilidades físicas, mas também o desenvolvimento cognitivo e emocional. Portanto, integrar a expressão motora no ensino não se limita apenas ao desenvolvimento físico das crianças, mas é fundamental para promover um crescimento holístico que engloba aspetos cognitivos, emocionais e sociais. Estimular o movimento não apenas fortalece o corpo, mas também enriquece a aprendizagem e o desenvolvimento integral das crianças em todas as áreas da vida escolar e além dela (Gallahue & Ozmun, 2006).

Finalmente, os alunos aplicaram os seus conhecimentos num jogo interativo no Genially, acerca dos temas abordados na aula. Isso culminou na resposta ao desafio inicial, onde puderam verificar suas suposições iniciais sobre como o robô Kubo poderia ajudar os animais da Mata dos Medos. Ao integrar literatura, tecnologia, atividades físicas e colaborativas, esta aula proporcionou uma aprendizagem multifacetada que não apenas explorou a obra literária, mas também desenvolveu habilidades críticas e criativas essenciais para os alunos.

3.2 ANÁLISE REFLEXIVA SOBRE A INTERVENÇÃO NO 2.º CICLO DE ENSINO BÁSICO

No 2.º CEB, os docentes adotam um regime de pluridocência, onde especialistas em diferentes disciplinas colaboram de modo a oferecer uma educação integrada. A DGE enfatiza a importância de promover a articulação curricular entre disciplinas como o Português e a HGP, promovendo a criação de sequências pedagógicas que sejam promotoras de aprendizagens significativas e contextualizadas (DGE, 2020). Este subcapítulo tem como objetivo analisar as atividades desenvolvidas em ambas as disciplinas, justificando as abordagens pedagógicas escolhidas e refletindo sobre a sua eficácia no contexto educativo, fundamentada em referenciais teóricos e documentos curriculares.

Para a professora em formação, a prática docente no 2.º CEB envolve uma constante adaptação das orientações gerais às necessidades específicas de cada turma e aluno. Segundo Libâneo (2002), a articulação curricular e a interdisciplinaridade são essenciais para promover uma aprendizagem mais completa e integrada, onde os alunos conseguem relacionar os conhecimentos adquiridos em diferentes áreas. Além disso, a reflexão sobre a prática pedagógica é fundamental para o desenvolvimento profissional contínuo dos professores, permitindo-lhes ajustar e melhorar suas estratégias de ensino (Schön, 1983).

3.2.1 PORTUGUÊS

O ensino da Língua Portuguesa no 2.º CEB é um momento crucial no desenvolvimento das competências linguísticas e literárias dos alunos. Este nível de ensino que abrange os alunos dos 5.º e 6.º anos, é caracterizado por uma intensificação na complexidade dos conteúdos abordados e na diversidade de metodologias utilizadas. Segundo Nuno Crato (2017), a importância de uma abordagem diversificada no ensino de línguas reside na capacidade de envolver os alunos através de diferentes estímulos, promovendo uma aprendizagem mais significativa e duradoura. A literatura desempenha um papel central no currículo do 2.º CEB não só como um meio para o desenvolvimento da leitura e da

escrita, mas também como uma ferramenta para a formação do pensamento crítico e da sensibilidade estética dos alunos. António Nóvoa (2009) argumenta que a leitura literária estimula a imaginação e a empatia, capacidades essenciais para a compreensão do mundo e das relações humanas. Nesse sentido, a escolha de obras literárias adequadas à faixa etária e aos interesses dos alunos é fundamental para despertar o gosto pela leitura e pela reflexão crítica.

O ensino da Língua Portuguesa nesta etapa deve integrar várias dimensões do saber: a Oralidade (Compreensão e Expressão); Leitura; Educação Literária; Escrita e Gramática. Estas dimensões não devem ser abordadas de forma isolada, mas sim interligadas, de modo a proporcionar aos alunos uma visão holística da língua. Ana Maria Bettencourt (2011) destaca a importância do diálogo e da interação social no processo de aprendizagem, sugerindo que a sala de aula deve ser um espaço de troca de ideias e construção conjunta do conhecimento.

A utilização de metodologias ativas e participativas, como a análise de ilustrações, a dramatização de textos e a criação de materiais visuais, contribui para um ambiente de aprendizagem dinâmico e envolvente. De acordo com Rui Vieira de Castro (2010), a educação deve ser um ato de liberdade, onde os alunos são incentivados a questionar, explorar e criar, em vez de simplesmente absorver informações de forma passiva. Este enfoque pedagógico promove a autonomia e o pensamento crítico, habilidades indispensáveis para o desenvolvimento pessoal e académico dos alunos.

Além disso, é de referir que a integração de tecnologias digitais no ensino da Língua Portuguesa tem-se mostrado uma estratégia eficaz para aumentar o envolvimento dos alunos e diversificar as formas de apresentação e exploração dos conteúdos. Segundo Manuel Heitor (2015), os alunos de hoje, muitas vezes referidos como "nativos digitais", respondem positivamente ao uso de ferramentas tecnológicas, que podem facilitar a aprendizagem e torná-la mais interativa e motivadora. Outro aspeto relevante é a inclusão de atividades que promovam a expressão pessoal e a criatividade dos alunos, como a produção de textos literários de escrita criativa. Isabel Alçada (2008) enfatiza a

importância da resposta estética na leitura, onde os alunos são encorajados a envolver-se emocional e imaginativamente com os textos. Este tipo de abordagem não só reforça a compreensão e a interpretação dos textos, mas também contribui para o desenvolvimento de uma atitude positiva em relação à leitura e à escrita.

Neste contexto, a aula proposta tem como objetivo explorar as ilustrações das capas da obra "A Viúva e o Papagaio" e compreender elementos essenciais da paratextualidade, ao mesmo tempo que se introduz a autora Virginia Woolf e a sua relevância literária. Através de metodologias ativas e integradas, como a análise de ilustrações, atividades de associação e leitura orientada, os alunos são incentivados a desenvolver uma compreensão mais profunda e crítica dos textos literários e dos seus elementos constituintes.

A aula começou com a análise das ilustrações presentes nas três possibilidades de capas da obra "A Viúva e o Papagaio", utilizando questões orientadoras para guiar a observação dos alunos. Este exercício de análise visual é fundamentado na importância de decifrar elementos iconográficos que contribuem para a compreensão do texto literário (Nodelman, 1988). A análise das ilustrações também visou desenvolver a habilidade dos alunos de mobilizar informações observadas para concluir o tema da obra. Ao analisar os elementos comuns nas três capas do livro, os alunos começaram a formar uma compreensão inicial das personagens e do cenário.

Prosseguindo, os alunos realizaram um exercício de associação, onde identificaram e associaram conceitos de capa, contracapa, título, autor, editor, coleção, lombada, logótipo da editora, texto de apresentação do livro e código de barras aos respetivos locais na imagem do livro fornecida. Este exercício foi essencial para ajudar os alunos a compreenderem a estrutura paratextual de um livro, conforme descrito por Genette (1997), que salienta a importância dos elementos paratextuais na mediação entre o texto e o leitor. A aula incluiu também uma análise de uma secção do jornal "Entre Linhas: Virginia Woolf em Páginas", que forneceu dados biográficos e bibliográficos da autora. Esta abordagem visou não só apresentar a autora, mas também contextualizar a obra,

permitindo aos alunos uma compreensão mais ampla da importância de Virginia Woolf na literatura. Conhecer a autora ajuda os alunos a relacionar a obra com a sua vida e outros textos.

Os alunos participaram na leitura de um excerto da obra, "Uma carta inesperada", que foi dividido em unidades de sentido para facilitar a compreensão. Através da leitura individual e posterior organização das unidades de sentido, os alunos puderam compreender a sequência lógica do excerto e identificar os momentos mais relevantes da história. A atividade final envolveu a criação de uma poesia visual a partir de um desenho do papagaio, da viúva e da carta. Este tipo de atividade incentiva a expressão criativa e a reflexão pessoal sobre o texto, aspetos importantes no desenvolvimento de uma resposta estética e emocional à literatura (Rosenblatt, 1995). Expor os trabalhos e justificar oralmente a escolha da frase promoveu ainda a competência comunicativa e a capacidade de argumentação dos alunos.

Relativamente a uma segunda aula, que deu continuidade ao trabalho desenvolvido anteriormente com a obra *A Viúva e o Papagaio*, importa destacar as principais intenções da mesma. Esta aula teve como objetivos principais a análise e interpretação de um novo excerto da referida obra — dando seguimento à exploração iniciada numa sessão anterior — e o desenvolvimento de competências de ajuda, colaboração e cooperação entre os alunos, através da realização de trabalhos em grupo. Estes dois eixos orientadores estiveram presentes ao longo de toda a planificação, refletindo uma abordagem pedagógica centrada na construção conjunta do conhecimento.

É de referir que esta aula se encontra inserida na Unidade Didática que tem como tema aglutinador a seguinte quadra "Na Reconquista Cristã a ousadia se revelou / A explorar terras novas, a coragem ajudou / Da zona de conforto todos saíram e a viúva escapou / Com o seu papagaio, aventuras traçou", interligando duas aulas de Português com uma aula de História e Geografia de Portugal, demonstrando, assim, a junção da saída da zona de conforto, tanto ao nível dos cristãos aquando a Reconquista Cristã, bem como da Viúva por ter saído da sua casa, em busca de respostas.

O 5.º F é uma turma bastante participativa o que, por vezes, se torna um motivo de grande ruído e exaltação por parte dos mesmos. Assim tendo este ponto em conta, a mestrande e o seu par pedagógico criaram uma aula diferenciada e motivadora, no entanto com bases bem estruturadas e adaptadas ao tipo de grupo. Seguindo a divisão da aula em três partes fundamentais (motivação, desenvolvimento e consolidação), é de realçar que na motivação devemos despertar não só o interesse do aluno para a aula de Português, mas também o entendimento, por parte do mesmo, de uma forma autónoma, do assunto retratado em sala de aula. Neste sentido, para este momento foram utilizadas imagens relativas ao excerto que seria trabalhado durante toda a aula. Assim é importante destacar a influência que as ilustrações das obras têm na compreensão literária dos alunos, uma vez que é um veículo facilitador na compreensão por parte dos mesmos. Para além disto, conseguem anteceder os momentos fulcrais do excerto. Já o desenvolvimento teve como início a audição e a visualização de um vídeo do excerto, criado pelas professoras em formação, de modo a incluir recursos digitais, bem como a responder aos interesses dos alunos, algo que já foi mencionado anteriormente, como fulcral para a planificação da aula. Neste seguimento, a criação de um vídeo a partir de um site próprio, em específico “Animaker”, com as personagens da obra “A Viúva e o Papagaio”, possibilita o contacto dos alunos, de um modo diferenciado da sua rotina, com o excerto abordado. Deste modo, os alunos conseguem associar o excerto que está a ser narrado com o vídeo que o acompanha. Associando o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Martins, 2017) com o tópico mencionado anteriormente, podemos afirmar a Sensibilidade Estética e Artística (H) está presente neste mesmo momento, pois permite uma apreciação estética e visual da obra.

Num momento seguinte, de modo a que os alunos conseguissem organizar os momentos principais do excerto da obra, foi proposta a realização de uma banda desenhada elaborada pelas professoras em formação. As vinhetas foram apresentadas de forma desordenada, cabendo à turma a tarefa de as reorganizar sequencialmente. Esta atividade permitiu aos alunos construir um esquema mental mais claro sobre o conteúdo trabalhado, facilitando a compreensão da narrativa e proporcionando um registo no

caderno diário útil para a revisão futura dos conhecimentos. Neste sentido, Rama et al. (2014, p. 21) salientam:

“A interligação do texto com a imagem, existente nas histórias em quadradinhos, amplia a compreensão de conceitos de uma forma que qualquer um dos códigos, isoladamente, teria dificuldade para atingir. Na medida em que essa interligação texto/imagem ocorre nos quadradinhos com uma dinâmica própria e complementar, representa muito mais do que o simples acréscimo de uma linguagem a outra.”

Após este momento, optou-se pela distribuição de vários envelopes que continham os guiões de leitura a serem trabalhados durante o resto da aula, para que a turma ficasse intrigada com o conteúdo dos mesmos, bem como motivada para a realização das atividades. Para além disto, é crucial referir que este momento foi realizado em grupos de três estudantes, sendo que trabalhando cooperativamente os alunos ganham confiança nas suas capacidades individuais, além de que os conceitos literários são mais bem desenvolvidos como parte de um processo dinâmico em que os alunos interagem completamente (Johnson & Johnson, 1999). Esta é uma turma que não se encontra habituada ao trabalho colaborativo e, por isso, decidimos envolver o mesmo em grande parte da aula.

Tal como é referido pelas Aprendizagens Essenciais de Português (Direção-Geral de Educação, 2018), no domínio da Educação Literária, é importante promover estratégias que envolvam a aquisição de saberes acerca do género literário a ser lido, neste caso em específico, o género narrativo, apresentando-se no nosso guião de leitura os principais elementos da narrativa, de modo a existir, por parte do aluno, uma melhor compreensão dos mesmos.

A consolidação teve por base o jogo “Quem quer ser Livronário”, criado pelas professoras em formação e baseia-se no programa “Quem quer ser milionário”. Assim, é crucial referir a importância que os jogos didáticos têm nos estudantes, uma vez que se torna um modo de motivação para os mesmos, mas também uma forma de complementar e verificar os conhecimentos adquiridos na aula. Deste modo, e segundo Paiva e Tori (2017, p.1):

“o uso do aprendizado baseado em jogo é uma das várias formas da educomunicação e tem proporcionado o trabalho colaborativo, a interação, a construção de valores o desenvolvimento de habilidades entre os alunos. Em determinados estudos, essa ferramenta favorece o trabalho em grupo, a competitividade, entre outros.”.

Para terminar, é importante especificar o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Martins, 2017), sendo que podemos mencionar ao nível das Linguagem e Textos (A), a compreensão de textos variados, identificando ideias principais, inferências, temas, entre outros. Por outro lado, tendo em conta o Pensamento Crítico e Pensamento Criativo (D), podemos referir que através do trabalho colaborativo foi possível proporcionar o diálogo entre os alunos, existindo momentos onde os mesmos tinham de ser críticos perante as opiniões dos restantes colegas e criativos nas suas respostas. Neste seguimento, para o Desenvolvimento Pessoal e Autonomia (F) e o Relacionamento Interpessoal (E) podemos referir que os mesmos se encontram presentes através de toda a aula, sendo encorajados a respeitar diferentes opiniões, mostrando o seu ponto de vista e, como já foi mencionado anteriormente, relacionando-se com os colegas de grupo.

3.2.2. HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL

No contexto do ensino da disciplina de História e Geografia de Portugal (HGP), é fundamental considerar o papel da mesma na construção de uma consciência histórica e geográfica crítica nos alunos, promovendo a compreensão do passado e do presente como base para a cidadania ativa. Tal como defendem diversos autores (Félix & Roldão, 1996; Barca, 2001), o ensino da História no 2.º Ciclo deve ir além da simples memorização de factos, estimulando o pensamento crítico, o uso de fontes históricas e o desenvolvimento da literacia histórica.

Neste sentido, as estratégias didáticas devem ser cuidadosamente planeadas para favorecer a curiosidade, a problematização e o envolvimento dos alunos com os temas abordados. A utilização de recursos diversificados, como documentos, imagens, mapas e vídeos, deve apoiar a construção de aprendizagens significativas, fomentando o diálogo entre passado e presente e contribuindo para a formação de cidadãos informados e

conscientes.

Foi com base nestas premissas que a mestrandia e o seu par pedagógico planearam uma das aulas de HGP, dedicada ao tema “A herança muçulmana na Península Ibérica”. Esta aula teve início com a visualização de um vídeo sobre a influência muçulmana na região, escolhido por ser uma ferramenta eficaz para captar a atenção dos alunos e motivá-los para o conteúdo. Este recurso audiovisual permitiu não só despertar o interesse pela temática, mas também ativar conhecimentos prévios e orientar os alunos, desde o início da aula, num percurso de exploração e construção de saberes orientado por questões problematizadoras. A abordagem visou, assim, estimular o pensamento crítico e fomentar uma aprendizagem mais envolvente e contextualizada.

A seguir ao vídeo, os alunos foram convidados a analisar diversas fontes históricas relacionadas com a herança muçulmana na Península Ibérica. Estas fontes, cuidadosamente selecionadas, incluíam documentos escritos e iconográficos que retratavam o desenvolvimento das ciências, da agricultura e das construções sob influência muçulmana. Cada grupo de alunos recebeu um envelope contendo material sobre um desses temas específicos, e a atividade foi estruturada de forma a que cada grupo pudesse aprofundar-se em sua temática, promovendo uma compreensão mais detalhada e crítica dos legados deixados pelos muçulmanos.

Para facilitar a análise, foi fornecido um guião de orientação que ajudava os alunos a explorar de forma sistemática o conteúdo das fontes. Este método não só fomentou a habilidade de análise crítica, como também promoveu a cooperação e o trabalho em equipa, essenciais para o desenvolvimento de competências interpessoais e académicas. Os grupos, após a análise, apresentaram oralmente as suas descobertas aos colegas, permitindo que toda a turma obtivesse uma visão abrangente dos vestígios da herança muçulmana.

Na sequência destas atividades, foi realizada uma sessão focada nas palavras de origem árabe presentes na língua portuguesa. Os alunos participaram de um exercício de

preenchimento que abordou as mais de 600 palavras de herança muçulmana, com especial ênfase nas que começam por "Al". Esta atividade não só promoveu o entendimento da influência linguística muçulmana, mas também enriqueceu o vocabulário dos alunos, proporcionando uma conexão tangível entre o passado e o presente linguístico.

A utilização de fontes históricas, como destaca Silva e Silva (2009), é essencial no ensino de História, pois a herança material e imaterial deixada pelos antepassados é a base para a construção do conhecimento histórico. Padilha e Nascimento (2015) reforçam esta ideia, salientando o contributo das fontes históricas na compreensão dos acontecimentos passados e na construção da História. Marrou (1976) complementa, afirmando que as fontes históricas permitem acesso a um passado que já não podemos vivenciar diretamente.

Durante as duas aulas, a mestrandia e seu par pedagógico optaram por utilizar uma variedade de fontes históricas para motivar os alunos na construção do conhecimento histórico. Como argumenta Mattoso (2002), sem estas fontes, a compreensão do mundo atual seria incompleta. Os alunos, ao entrarem na escola, trazem consigo uma bagagem conceptual prévia, fruto das suas vivências, e cabe ao professor estimular e expandir estas conceções. Segundo Piaget, este defende que a aprendizagem é um processo de exploração, descoberta e reorganização mental, algo que pode ser enriquecido através da diversidade de fontes históricas.

Pinto (2016) reforça que o contacto direto com artefactos e edifícios históricos oferece uma oportunidade valiosa para aprofundar o conhecimento histórico, permitindo aos alunos construir interpretações baseadas em seus conhecimentos prévios. O autor também sublinha a importância de um trabalho contínuo e articulado com o currículo, uma abordagem que a mestrandia e seu par pedagógico implementaram cuidadosamente.

A realização de apresentações orais sobre as conclusões extraídas das análises das fontes históricas desempenhou um papel crucial no ensino-aprendizagem. Amor (1993) salienta

que, no contexto pedagógico, a comunicação oral tem sido progressivamente valorizada, beneficiando o desenvolvimento das habilidades de comunicação dos alunos. Ao organizar e apresentar suas ideias de forma clara e articulada, os alunos não só aprimoram sua capacidade de comunicação, mas também desenvolvem o pensamento crítico, estruturando argumentos de maneira coesa e persuasiva.

Martins *et al.* (2017) enfatizam que as apresentações orais transformam a informação em conhecimento, dando sentido à informação e promovendo o trabalho em equipa em um contexto colaborativo. Esta prática desenvolve áreas de competência de informação e comunicação, pensamento crítico e relacionamento interpessoal.

Para consolidar a aula, foi realizado um esquema sobre a herança muçulmana. A aprendizagem baseada em representações gráficas e visuais desempenha um papel crucial no processo ensino-aprendizagem, proporcionando uma série de benefícios, como a facilitação da compreensão e retenção de conceitos. A representação visual de ideias estimula a memorização, associando informações a elementos visuais e palavras-chave, e permite relacionar ideias e evidenciar ligações entre diferentes conceitos, promovendo uma compreensão mais profunda do material e permitindo que os alunos vejam o quadro geral e entendam a hierarquia das informações.

É importante destacar que a turma de regência de HGP é composta por 16 alunos, incluindo um aluno de nacionalidade ucraniana. Dado que este aluno ainda não detém um domínio completo da língua portuguesa, toda a aula foi adaptada para a sua língua materna, garantindo a sua plena compreensão e integração, facilitando assim a aquisição e construção de aprendizagens.

No que concerne agora à segunda aula escolhida como exemplo, a mesma tinha como objetivo central promover a compreensão das culturas cortesã e popular dos séculos XIII e XIV, utilizando uma variedade de recursos e atividades que estimulassem o envolvimento e a aprendizagem significativa dos alunos. A regência teve início com a exibição de um vídeo criado pela mestranda, que retrata a cultura cortesã e a cultura

popular dos séculos XIII e XIV através de uma combinação de imagens e músicas pertinentes ao tema. Este recurso audiovisual foi utilizado como um meio de introduzir o conteúdo de forma dinâmica, permitindo aos alunos uma imersão nas características visuais e sonoras das épocas estudadas. Durante a visualização, os alunos foram orientados a refletir sobre as seguintes questões: em que ambientes acham que estas músicas poderão surgir? Quais são as diferenças que notaram nas músicas? Qual será a ligação das imagens com as músicas? Quais são as diferenças entre as duas imagens? Que grupos sociais estão presentes em cada imagem? As respostas a estas perguntas visavam avaliar a capacidade dos alunos de prestar atenção aos momentos essenciais do vídeo, reter a informação apresentada, responder corretamente às questões orientadoras e antecipar a temática da aula.

Prosseguindo, os alunos exploraram um PowerPoint Didático que apresentava a descoberta, pelo Historiador Henrique, de uma caixa misteriosa deixada no seu escritório.

Esta personagem, utilizada consistentemente ao longo das aulas, serviu como um elemento narrativo para captar a atenção dos alunos e introduzir o desafio principal da aula. O desafio proposto pelo Historiador Henrique envolvia a interpretação de diversas fontes históricas, documentos escritos e vídeos, promovendo a compreensão e análise crítica dos alunos.

A aula foi apoiada por um *PowerPoint* didático, considerado facilitador da aprendizagem por Maia (2014) (p. 26) que afirma que “materiais multimédia estimulam a memória visual ao possibilitar um maior contacto com documentos audiovisuais, facto que ajuda a uma melhor compreensão e retenção da informação”. Este PowerPoint incluiu momentos para exploração de fontes históricas através de questões orientadoras, facilitando o processo cognitivo e a metacognição.

De seguida, cada aluno recebeu um caderno de desafio para registar as suas respostas às questões propostas. No final da apresentação, o Historiador Henrique solicitou a ajuda dos alunos para desvendar o grande mistério, formulando a questão central da aula:

"Como eram as vivências do cotidiano dos grupos sociais e suas distrações nos séculos XIII e XIV?". A exploração das fontes históricas foi organizada em três grandes desafios. O primeiro desafio questionava quais eram as crenças que existiam nos séculos XIII e XIV; o segundo desafio perguntava quais eram as principais distrações do povo e o terceiro desafio focava nas principais distrações da nobreza.

A metodologia aplicada durante a regência supervisionada demonstrou-se eficaz para promover uma aprendizagem ativa e significativa, de acordo com os princípios do construtivismo. A utilização de recursos multimídia e de fontes históricas diversificadas, aliada à narrativa envolvente do Historiador Henrique, criou um ambiente de aprendizagem dinâmico e estimulante. A avaliação formativa, realizada através da observação direta e da análise das respostas dos alunos, permitiu à mestranda monitorizar o progresso dos alunos e ajustar as atividades conforme necessário. A inclusão do aluno de nacionalidade ucraniana foi cuidadosamente planeada, garantindo que ele pudesse participar plenamente e beneficiar das atividades propostas.

Em suma, a abordagem adotada pela mestranda refletiu um compromisso com a promoção de uma educação histórica crítica e reflexiva, preparando os alunos para compreenderem e analisarem o passado de forma informada e significativa. Seguindo a perspectiva de Karnal (2005), o objetivo da História é compreender os processos e o saber histórico, desenvolvendo relações entre indivíduos em diferentes espaços e épocas. Esta visão é complementada por autores da Educação Histórica, como Peter Seixas, que defende que o ensino da História deve centrar-se em conceitos estruturantes (Seixas & Morton, 2013), tais como a evidência, a significância histórica, a continuidade e mudança, a causa e consequência, e a perspectiva histórica. Estes conceitos ajudam os alunos a pensar historicamente e a questionar criticamente as narrativas do passado, promovendo uma literacia histórica robusta.

Durante estas aulas, os alunos foram desafiados a refletir sobre fontes históricas, a comparar perspectivas e a construir interpretações fundamentadas, o que favoreceu o desenvolvimento do pensamento crítico — uma competência chave apontada no Perfil

dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Martins et al., 2017), mas também destacada nos referenciais da didática da História (Rüsen, 2001; Barca, 2004). As aulas foram estruturadas a partir de duas grandes questões-problema, com características enigmáticas, fomentando a curiosidade, a mobilização do conhecimento histórico e o envolvimento ativo dos alunos na construção de sentido sobre o passado.

É de destacar que o feedback contínuo e personalizado foi uma prática essencial, como defendido por Barca (2009), ajudando os alunos a manterem-se motivados e a melhorarem o seu desempenho. A reunião de pós-observação permitiu uma reflexão crítica sobre a prática, identificando áreas de melhoria e reforçando a importância da adequação das fontes históricas para responder aos objetivos educativos.

As aulas de História e Geografia de Portugal, planeadas e executadas de forma rigorosa, proporcionaram um ambiente de aprendizagem dinâmico e inclusivo. A utilização de fontes históricas, multimédia e atividades interativas, aliadas a uma abordagem construtivista, facilitou a construção de conhecimento significativo e o desenvolvimento de competências essenciais. A prática pedagógica refletiu uma preocupação constante com a inclusão, a diversificação de métodos e a motivação dos alunos, garantindo uma aprendizagem enriquecedora e integrada.

3.2.3 PEQUENOS PROJETOS: GRANDES MUDANÇAS

Este capítulo aborda a implementação de projetos educativos, destacando iniciativas que promovem a integração cultural, o desenvolvimento linguístico e o enriquecimento histórico dos alunos. Os projetos educativos desempenham um papel crucial na construção de uma educação que vai além do currículo formal, proporcionando experiências significativas que enriquecem a aprendizagem dos alunos e fortalecem o vínculo entre a escola, os estudantes, os educadores e toda a comunidade envolvente. Nas escolas onde a mestranda realizou a PES, foram implementados os seguintes projetos, denominados: "Explorando Fronteiras Linguísticas"; " A Celebração do Dia 12 de Março:

500 Anos de Luís Vaz de Camões"; "Doces Leituras e Personagens Mágicas"; "Cravos com Memória" e "Museus Imersivos: Viagens Virtuais pelo mundo".

A implementação de projetos educativos que envolvam a comunidade escolar são essenciais para promover um desenvolvimento integral dos alunos e fortalecer os laços entre a escola e a comunidade, a abordagem colaborativa nos projetos educativos facilita um ambiente onde os alunos, professores, pais e outros membros da comunidade se sintam valorizados e envolvidos no processo educativo. Esta colaboração é essencial para criar um ambiente de aprendizagem que reflete as necessidades e expectativas da comunidade, contribuindo para uma educação mais contextualizada e relevante (Andrade & Morais, 2001).

É de destacar ainda que o projeto educativo detém um impacto positivo nas práticas escolares, evidenciando que uma abordagem centrada em projetos pode transformar a dinâmica escolar e fortalecer a identidade coletiva da escola. Assim sendo, a implementação de projetos comunitários cria oportunidades para os alunos aplicarem conhecimentos teóricos em contextos práticos, aumentando a motivação no processo de aprendizagem (Bolívar & Domingo, 2012).

Além disso, atores como Pereira e Figueiredo (2014) defendem que os projetos pedagógicos interdisciplinares promovem uma abordagem integrada do currículo, permitindo que os alunos realizem conexões entre diferentes áreas do conhecimento. Essa mesma integração curricular é essencial para o desenvolvimento de competências transversais, como o pensamento crítico e a resolução de problemas, também destacadas com grande relevância pelo Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória.

A criação de projetos que envolvem pais, professores e alunos promove uma cultura de colaboração e coesão social, essencial para o sucesso educativo, quando a comunidade escolar trabalha em conjunto em projetos, cria-se um sentimento de pertença, que proporciona um ambiente escolar mais positivo e inclusivo. Além disso, Rodrigues e Cunha destacam que esses projetos podem servir como uma plataforma para abordar

questões locais e globais, preparando os alunos para se tornarem cidadãos ativos e informados (Rodrigues & Cunha, 2016).

A mestrande e o par pedagógico, ao aperceberem-se da diversidade cultural significativa entre os alunos da escola, decidiram iniciar um projeto educativo que fosse especialmente desenhado para acolher e integrar os estudantes recém-chegados a Portugal. Este projeto foi concebido não apenas como uma resposta aos desafios linguísticos e culturais enfrentados pelos novos alunos, mas também como uma oportunidade para enriquecer o ambiente educativo geral da escola, promovendo a valorização da diversidade e a inclusão, e assim surgiu o projeto denominado "Explorando Fronteiras Linguísticas".

Através de sessões semanais na biblioteca da escola, os alunos são expostos a recursos educativos especialmente selecionados para melhorarem as suas competências linguísticas ao nível do Português. Para começar, foram desenvolvidas atividades focadas na escrita das letras e na aprendizagem dos números, essenciais para a integração dos conceitos básicos da língua e do ambiente local. Para os alunos com maior facilidade de aprendizagem, foram planeadas atividades que incluíam a leitura de textos curtos, adaptados às suas capacidades, visando não apenas o desenvolvimento da leitura, mas também a compreensão de textos simples e contextualizados. O uso frequente de imagens foi uma estratégia profícua nas mesmas atividades, proporcionando um suporte visual para facilitar a identificação e a compreensão dos conteúdos abordados, independentemente do nível de proficiência linguística dos alunos. Além disso, a mestrande reconheceu a importância da língua materna dos alunos como uma ferramenta fundamental para a aprendizagem inicial. Em muitas das atividades propostas, houve a inclusão de traduções para a língua materna dos alunos, garantindo que todos pudessem compreender os conceitos de forma clara e precisa.

Este projeto não apenas facilita a aprendizagem da língua, mas também promove a inclusão e o fortalecimento da identidade cultural dos alunos. Com o apoio da professora em formação e do par pedagógico, os alunos foram encorajados a explorar novas palavras,

praticar expressões idiomáticas e a discutir textos literários que desenvolvessem os seus horizontes linguísticos e culturais.

O projeto implementado de seguida denominou-se "A Celebração do Dia 12 de Março: 500 Anos de Luís Vaz de Camões" e teve como objetivos principais celebrar os 500 anos do nascimento de Camões; conhecer a obra "Os Lusíadas, conto maior em conto pequeno"; introduzir os alunos à obra épica "Os Lusíadas", destacando a sua importância na literatura portuguesa e mundial; investigar o contexto histórico e cultural em que "Os Lusíadas" foi escrito, examinando as conexões entre a obra e os Descobrimentos Portugueses; compreender a vida e o legado de Luís de Camões, explorando as suas experiências pessoais, influências e contribuições para a literatura e cultura portuguesas; criar um espaço para celebração e apreciação da riqueza cultural e histórica de Portugal, destacando a importância de preservar e valorizar o património literário do país e por fim fomentar o orgulho nacional e o senso de identidade cultural, inspirando os alunos a conectarem-se com a herança literária e histórica de Portugal.

De acordo com Eco (2001), obras literárias como "Os Lusíadas" desempenham um papel crucial na construção da identidade cultural de um povo, refletindo e moldando as perspetivas coletivas sobre História e sociedade. O projeto utilizou apresentações em PowerPoint e atividades de discussão em grupo, baseadas na abordagem de Honrado (2019) sobre a simplificação da obra para diferentes públicos.

Para os alunos do 1.º e 2.º ano, as atividades são adaptadas para introduzir de forma lúdica e acessível os principais temas e personagens de "Os Lusíadas". As sessões incluem leituras partilhadas, discussões sobre a vida de Camões e atividades criativas, como a criação de puzzles ilustrativos, inspirados nas poesias visuais dos alunos de outras faixas etárias. Para os alunos do 3.º e 4.º ano, o foco está na análise mais detalhada da obra, utilizando o "Os Lusíadas, conto maior em conto pequeno" de Alexandre Honrado. Esses alunos participaram em atividades que promoveram a compreensão crítica do texto, incluindo a criação de poesias visuais que foram posteriormente expostas na escola, celebrando assim a riqueza cultural e histórica de Portugal. Para os alunos do 5.º ano, o

projeto estende-se além da escola, envolvendo-os em atividades de ilustração e poesia visual que foram exibidas numa exposição conjunta com a outra escola, dos alunos de 1.º CEB. Essa colaboração não apenas fortaleceu os laços comunitários, mas também ampliou a consciencialização dos alunos sobre a herança literária e histórica.

Ao concluir este projeto e refletir sobre a experiência de realizar uma exposição dos trabalhos dos alunos, fica evidente o impacto positivo que essa prática teve no processo educativo. A exposição não apenas celebrou as conquistas individuais dos estudantes, mas também demonstrou a relevância de partilhar e valorizar o conhecimento produzido na sala de aula. A mesma, não apenas reconheceu o potencial criativo dos alunos, mas também promoveu um espaço de diálogo e troca de ideias, onde diferentes perspetivas puderam ser exploradas e debatidas.

O projeto seguinte foi dedicado ao Dia Mundial do Livro e dos Direitos de Autor, tendo sido denominado "Doces Leituras e Personagens Mágicas", o mesmo visava promover a importância da leitura e dos livros na vida dos alunos. A leitura estimula a imaginação e promove o desenvolvimento pessoal. O mesmo foi idealizado para cultivar uma apreciação crítica pela leitura desde tenra idade, incentivando os alunos a explorar novos mundos através das páginas de livros. Uma das atividades centrais do projeto é a criação de uma exposição de fantoches, onde cada aluno representa a sua personagem literária favorita. Este método, sobre a intertextualidade e a construção de identidades através da literatura, permite aos alunos não apenas expressar a sua criatividade, mas também partilhar com a comunidade as suas histórias favoritas de uma forma divertida e envolvente. Além disso, o projeto inclui uma leitura coletiva da obra "Ler Doce Ler", de José Jorge Letria, seguida de um jogo interativo baseado na mesma com a utilização da aplicação *Plickers*, de modo aos alunos obterem os momentos essenciais da obra literária.

O projeto "Cravos com Memórias" celebra o dia 25 de Abril como um evento histórico que moldou a identidade coletiva de Portugal. Segundo Foucault (1977), eventos históricos como a Revolução dos Cravos não apenas alteram o curso da história, mas também influenciam profundamente a consciência social e política de um povo. Este projeto visou

não apenas lembrar os eventos significativos de 25 de Abril, mas também explorar o seu impacto na sociedade portuguesa. Deste modo, os alunos foram introduzidos às fontes históricas originais do 25 de Abril através de atividades que incentivam a reflexão crítica e histórica.

O projeto pedagógico foi enriquecido por meio de um PowerPoint didático, estruturado para explorar os eventos históricos cruciais do dia 25 de Abril. Este recurso educacional não só apresentou as fontes primárias essenciais da Revolução dos Cravos, mas também guiou os alunos por uma jornada cronológica detalhada dos acontecimentos mais significativos. Cada momento foi cuidadosamente acompanhado por imagens que demonstravam a atmosfera da época. A utilização simultânea de fontes visuais e textuais permitiu uma compreensão mais profunda e contextualizada dos desafios políticos, das mobilizações populares e das transformações socioculturais que marcaram aquele período. Além de facilitar a assimilação do conteúdo histórico, essa abordagem também promoveu o desenvolvimento de habilidades analíticas e críticas nos alunos, incentivando-os a explorar as nuances das narrativas históricas e a compreender o impacto duradouro desses eventos na sociedade portuguesa contemporânea. Em paralelo à exploração do PowerPoint, os alunos foram desafiados a ordenar cronologicamente os principais acontecimentos, correlacionando-os com as horas específicas e as imagens que ilustravam cada momento histórico.

Posteriormente, os estudantes são desafiados a analisar jornais da época e destacar os aspetos mais relevantes, criando posteriormente cravos simbólicos. As obras de arte resultantes foram exibidas numa exposição na escola, onde toda a comunidade escolar pode apreciar e aprender mais sobre o significado do 25 de Abril de uma forma envolvente e inspiradora. Ao integrar elementos de expressão artística com o estudo crítico da História, o projeto "Cravos com Memórias" não apenas educou, mas também fortaleceu o sentido de identidade nacional entre os alunos.

Por último, no mês de maio, tem como título "Museus Imersivos: Viagens Virtuais pelo Mundo" que ofereceu aos alunos a oportunidade de explorar museus ao redor do mundo

através da Realidade Virtual. A tecnologia não é apenas um meio de comunicação, mas também um ambiente que molda as nossas experiências educativas. Este projeto utilizou óculos de realidade virtual (VR) para transportar os alunos para contextos culturais diversos, ampliando assim a sua compreensão global e sensibilidade cultural.

O projeto utilizou a plataforma *Prezi* para guiar os alunos por um *tour* virtual por diversos museus. Antes da visita virtual, os alunos são introduzidos aos conceitos e às coleções específicas que irão explorar, proporcionando uma visão geral do que esperar durante a experiência em VR. Esta introdução inclui a obra "A Casa das Perguntas", que serviu como um guia interpretativo para compreender não apenas as exposições dos museus, mas também para estimular perguntas críticas e reflexões sobre os temas abordados. Durante a visita, eles tiveram a oportunidade de explorar os museus de forma interativa, examinando obras de arte, artefactos históricos e exposições temáticas. Essa abordagem não apenas enriqueceu a compreensão sobre arte e história, mas também desenvolveu habilidades de observação crítica e interpretação cultural.

Após a visita virtual, os alunos foram desafiados a expressar as suas experiências através de um projeto de exposição. Usando óculos VR em cartolinas coloridas, os mesmos criaram narrativas escritas e visuais que refletiram as suas descobertas e impressões pessoais dos museus visitados. Esta fase do projeto não se limitou apenas a relatar factos mas encorajou os alunos a mergulhar profundamente na contextualização histórica e artística das obras que exploraram. A exposição resultante não só celebrou o conhecimento adquirido, mas também demonstrou a criatividade e a capacidade dos alunos de aplicar o que aprenderam num formato inovador e acessível para outros colegas e visitantes da escola.

3.3 CONSIDERAÇÕES FINAIS DE CAPÍTULO

Ao longo deste terceiro capítulo são apresentadas reflexões detalhadas sobre a prática da professora em formação nas diversas componentes curriculares e nos dois ciclos do

Ensino Básico. Este subcapítulo propõe uma reflexão final, integrando os dois ciclos e articulando algumas noções essenciais sobre a docência.

Durante a PES nos dois ciclos do Ensino Básico, a professora em formação explorou aprofundadamente as dinâmicas pedagógicas e curriculares específicas de cada nível de ensino. No 1.º CEB, onde a monodocência é predominante, a professora adaptou-se à responsabilidade de ensinar múltiplas disciplinas, procurando integrar currículos de uma forma coesa e relevante para os alunos. Como ressaltado por João Formosinho (2009), a monodocência desafia os educadores a criarem sequências pedagógicas que conectam diferentes áreas do conhecimento, promovendo aprendizagens significativas que atendam às necessidades individuais dos alunos.

Durante as regências no 1.º CEB, a professora em formação desenvolveu competências essenciais, como planejar atividades educativas fundamentadas e avaliar continuamente o progresso dos alunos. A interação próxima com a professora cooperante e a participação ativa na vida escolar permitiram uma adaptação eficaz às necessidades e dinâmicas da turma, conforme sugerido por António Nóvoa (1992) nos estudos sobre a formação reflexiva de professores.

No 2.º CEB a atenção da professora em formação concentrou-se nas disciplinas específicas como de Português e de HGP. A articulação disciplinar entre essas áreas, como defendido por Isabel Alarcão (2001), desempenha um papel vital na promoção de aprendizagens integradas e contextualizadas. Durante as suas intervenções no 2.º CEB a professora em formação enfrentou desafios significativos, como a gestão eficaz do tempo, a adaptação de estratégias pedagógicas para diferentes estilos de aprendizagem e a promoção de um ambiente inclusivo e estimulante para os alunos.

A reflexão crítica sobre as suas práticas, seguindo as orientações de José Manuel Moran (2007) sobre a reflexão na ação, permitiu à professora identificar pontos fortes e áreas de desenvolvimento. Esta análise crítica foi facilitada pelo uso de um arquivo organizado, que documentou a sua evolução profissional e pessoal ao longo da PES. Inspirado nas ideias de Nóvoa (1992) sobre a documentação da prática docente, o arquivo não apenas

estruturou o seu desenvolvimento contínuo, mas também permitiu uma análise aprofundada das experiências educativas vivenciadas durante a PES.

Por fim, a necessidade de inovação na prática educativa foi uma constante. A inclusão desempenha um papel essencial na formação docente, levando a professora em formação a procurar abordagens criativas para combater a desmotivação e o desinteresse dos alunos, especialmente no 2.º CEB. A subvalorização do papel da escola por algumas famílias e alunos exigiu a implementação de estratégias destinadas a revitalizar o interesse e motivar os estudantes. Apesar dos desafios enfrentados ao longo do ano letivo, a professora em formação reconhece que a PES proporcionou uma oportunidade única para aplicar os conhecimentos adquiridos, resultando num significativo desenvolvimento tanto das competências profissionais quanto pessoais.

4. DESVENDANDO O PASSADO, PELA ANÁLISE DAS FONTES HISTÓRICAS : UM PROJETO DE INVESTIGAÇÃO

O presente capítulo descreve em detalhe o projeto de investigação desenvolvido no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES). O projeto resulta da articulação entre teoria e prática, sendo orientado por pressupostos da Investigação-Ação e por uma perspetiva pedagógica centrada no desenvolvimento do pensamento histórico dos alunos.

A estrutura deste capítulo compreende quatro secções fundamentais: a primeira dedica-se ao enquadramento e à contextualização do projeto; a segunda apresenta a fundamentação teórica que sustenta as opções didáticas adotadas; a terceira expõe a metodologia de investigação e os instrumentos utilizados na recolha e análise dos dados; e a quarta descreve o desenho e desenvolvimento das sessões implementadas. Pretende-se, assim, apresentar de forma integrada e fundamentada todas as dimensões da investigação levadas a cabo em contexto real de sala de aula.

4.1 PERTINÊNCIA DO TEMA E SEU ENQUADRAMENTO TEÓRICO

A motivação para este estudo resultou da observação naturalista da professora em formação, sendo que durante as primeiras semanas de observação do contexto educativo foi possível verificar a escassa existência da utilização e do tratamento de fontes históricas nas aulas de História e Geografia de Portugal, as quais instigam a curiosidade dos alunos e a compreensão histórica dos mesmos (Barton, 2005; Rollo, 2014).

Daqui, surgiu o grande interesse em averiguar a importância que o trabalho de fontes e o seu tratamento que possibilitam o desenvolvimento de competências nos alunos. Para

além disto, o interesse para a realização do mesmo partiu do gosto imenso pela História e Geografia de Portugal por parte da professora em formação.

Como foi mencionado previamente, as fontes históricas desempenham um papel crucial no ensino da História para alunos do 2.º CEB, pois permitem que os alunos se envolvam diretamente com o passado de forma autêntica e crítica. Rollo (2014) afirma que o uso de fontes primárias em sala de aula ajuda a desenvolver competências de análise crítica e interpretação, essenciais para a formação de cidadãos conscientes e informados. Ao trabalhar com documentos históricos, como cartas, diários, fotografias e artefactos, os alunos aprendem a questionar, interpretar e contextualizar informações, promovendo uma aprendizagem mais profunda e dinâmica da História. Este contacto direto com as fontes históricas torna o estudo da História mais envolvente, significativo e profícuo (Rollo, 2014).

Além disso, o uso de fontes históricas no ensino da História facilita a compreensão da multiplicidade de perspetivas e narrativas que compõem o passado. Segundo Seixas (2006), as fontes primárias ajudam os alunos a perceber que a História não é uma narrativa única, mas uma construção baseada em múltiplas evidências e interpretações, o que contribui para o desenvolvimento do pensamento histórico, permitindo que os alunos compreendam as complexidades dos eventos históricos. A análise crítica das fontes históricas também promove o pensamento analítico e argumentativo, fundamentais para a educação cívica e democrática. Desta forma, a utilização das mesmas no 2.º CEB não só enriquece a aprendizagem de História, como prepara os alunos para serem cidadãos críticos e participativos na sociedade (Seixas, 2006).

Com tudo o que foi referido, compreendemos que para alcançar o conhecimento histórico, é fundamental utilizar as fontes disponíveis de forma eficaz, visto que para o historiador, o passado não é algo que possa ser invocado sem que haja vestígios deixados para trás, pois a História só pode ser escrita e estudada se existirem documentos suficientes que nos indiquem o que realmente ocorreu (Marrou, 1978).

Deste modo, para investigar o passado, é essencial identificar quais os documentos procurar e compreender o que define uma fonte. Uma fonte é qualquer elemento capaz de fornecer informações ao historiador sobre o tema em estudo. Essa definição é ampla e inclui não apenas textos escritos, como cartas, diários e registos oficiais, como objetos materiais, ferramentas, vestimentas e artefactos culturais, e recriações do presente, como documentários, filmes, séries televisivas, músicas, entre outros, que contemplem rigor histórico. Além disso, as fontes podem ser visuais, como fotografias e pinturas, ou orais, como testemunhos e tradições orais passadas de geração em geração (Marrou, 1978).

É importante também referir o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória que desempenha um papel significativo na educação, promovendo o desenvolvimento da cidadania nos alunos. Mesmo sem um foco específico em História, o documento menciona a importância do uso de fontes na sala de aula, dentro do contexto mais amplo dos processos de ensino e aprendizagem. Ele destaca que os alunos devem "usar e dominar ferramentas diversas para pesquisar, descrever, avaliar, validar e mobilizar informações de maneira crítica e independente, verificando diferentes fontes documentais e sua credibilidade". Dessa forma, a análise crítica de fontes nas aulas de História torna-se um meio eficaz para desenvolver essas mesmas competências (Oliveira-Martins et al., 2017).

No contexto social atual, a crítica de fontes é ainda mais essencial, pois com o ensino organizado para promover o uso crítico de várias fontes de informação e tecnologias de informação e comunicação isso ajuda os alunos a filtrar informações relevantes no seu quotidiano.

Em 2018, o Conselho da Europa, reconhecendo a importância do ensino da História no desenvolvimento da cidadania, estabeleceu diretrizes para as disciplinas de História que visam desenvolver competências para uma cultura democrática. O Conselho da Europa sublinha a importância da análise crítica de fontes pelos alunos para fomentar essa cultura, recomendando que os professores devem seleccionar recursos a partir de uma variedade abrangente e inclusiva de fontes, para evitar a predominância cultural,

estereótipos e discriminação. Através da diversidade de fontes, é possível cultivar nos alunos o respeito e a tolerância pelas diferenças culturais (Conselho da Europa, 2018).

Devemos considerar a História não apenas como uma disciplina ou ciência, mas também como um elemento fundamental para a Cidadania, com todos os valores que esta implica, ou seja, o papel das aulas de História e Geografia de Portugal tem um impacto no desenvolvimento de cidadãos conscientes e solidários. Assim sendo, deve existir uma ligação estreita entre a investigação, papel do historiador, e a sala de aula, função do professor, onde as fontes, principal ferramenta do historiador, servem como o meio ideal para essa conexão (Alves, 2016).

É imprescindível incorporar nesta disciplina, uma História Investigadora que questiona os eventos, assim como uma História Interrogativa, capaz de analisar as diferenças. Esta nova capacidade de compreensão permite que a História seja vista numa perspetiva mais humanista e consciente do mundo atual (Alves, 2016).

É de destacar que o envolvimento dos alunos também é essencial para esta visão do ensino da História. Espera-se que eles desenvolvam habilidades críticas, como procurar, compreender, selecionar e utilizar informações históricas para emitir juízos bem informados. Esse processo permite que adquiram a capacidade de avaliar criticamente diferentes fontes, prevenindo a manipulação de informações (Conselho da Europa, 2018).

O trabalho historiográfico e a evolução da História como disciplina são fundamentais para que a História funcione como um agente de cultura democrática. Divulgar esse trabalho torna clara a contínua evolução da interpretação historiográfica. Esses objetivos são ainda mais enfatizados com a proposta de uma abordagem metodológica que valoriza a diversidade das fontes, expandindo para além dos documentos escritos. Destaca-se a importância de proporcionar um maior acesso a fontes visuais, o que inclui o desenvolvimento das competências nos alunos de análise crítica de fotografias, documentários e vídeos, e distinguir entre testemunhos que são e não são esclarecedores. Essa estratégia visa capacitar os alunos a discernir informações essenciais de qualquer

tipo de fonte, possibilitando assim uma avaliação completa de determinadas situações (Conselho da Europa, 2018).

É então de destacar que a História tem uma grande função social, uma vez que a mesma oferece competências que vão além do conhecimento histórico em si, ajudando os alunos a tornarem-se cidadãos com valores democráticos. A função social da História tem, sem dúvida, um impacto significativo no ensino atual da disciplina (Rüsen, 2017).

A utilização de fontes históricas na sala de aula pode ser extremamente vantajosa para a compreensão histórica dos alunos, permitindo-lhes compreender os conceitos históricos por meio de testemunhos do passado (Barton, 2005).

O uso de fontes históricas pode instigar a curiosidade dos alunos, pois ao analisar um documento, surgem várias questões na mente do aluno, incentivando-o a expandir o seu conhecimento. No entanto, nem todas as fontes provocarão esse efeito; cabe ao professor estimular o diálogo com os alunos e compreender as dificuldades que os mesmos encontram durante a sua análise (Barton, 2005). O simples contacto com uma fonte histórica não garante, por si só, a compreensão crítica do seu conteúdo, muitos alunos podem apresentar dificuldades não só em identificar o contexto da mesma, como em interpretar a sua escrita e relacioná-la com outros conhecimentos prévios. Como já foi referido, neste sentido, o papel do professor como mediador é fundamental, visto que promove o diálogo em sala de aula, possibilitando a troca de ideias, estimulando a colocação de questões e orientando o desenvolvimento do pensamento histórico. O diálogo conduzido pelo professor, favorece não apenas a superação de obstáculos na leitura e interpretação das fontes, mas também a construção coletiva do saber, tornando o ensino da História mais significativo, participativo e crítico (Barton, 2005).

Neste processo, é imprescindível fomentar a crítica documental, ajudando os alunos a compreenderem que os documentos não apresentam uma verdade inquestionável. A ideia de que as fontes podem conter informações verdadeiras ou falsas é crucial para desenvolver nos alunos a necessidade de uma análise crítica dos documentos (Pereira & Seffner, 2008). Além disso, é fundamental que o ensino da História contemple a noção da

multiperspetiva, ou seja, a compreensão de que os acontecimentos históricos podem ser interpretados de diferentes maneiras, dependendo do ponto de vista de quem narra, produz ou regista os factos. Como defende Rüsen (2001), o pensamento histórico deve ir além da simples memorização de informações, estimulando o aluno a considerar as diferentes vozes e interesses que estão por trás das fontes históricas. Ao promover esta abordagem, o professor colabora para a formação de cidadãos críticos, capazes de questionar discursos únicos, reconhecer e refletir sobre os usos políticos da História. Assim, a crítica documental aliada à multiperspectiva permite aos alunos uma leitura mais rica, reflexiva e ética do passado (Rüsen, 2001).

É ainda de destacar Isabel Barca (2004), com sua abordagem de aula-oficina, que integra o princípio construtivista na sala de aula, destacando a importância das fontes históricas. O modelo de aula-oficina propõe uma compreensão contextualizada do passado, de modo a facilitar a percepção do passado, presente e futuro. Para alcançar esses objetivos, é fundamental uma interpretação eficaz das fontes, utilizando uma variedade de suportes e perspectivas, além de cruzar essas fontes, selecionadas metodicamente para validar ou refutar hipóteses ou teorias (Barca, 2004). Para compreender melhor os alunos, o professor deve atuar como um investigador social, compreendendo o contexto de cada aluno e guiando-os na construção do próprio conhecimento, sendo essa produção também avaliada.

O sucesso desse modelo depende muito da planificação, que deve incluir todas as competências a serem trabalhadas na sala de aula. As fontes utilizadas dependerão da competência e do nível de dificuldades que a turma apresenta e, portanto, o, assim o professor deve planejar as aulas considerando as ideias prévias dos alunos, ajustando as perguntas ao nível cognitivo da turma e aplicando exercícios que permitam a construção do conhecimento, diversificando as atividades sejam elas individuais/em pares de escrita ou de oralidade, e sempre de forma a avaliar continuamente o progresso dos alunos (Barca, 2004).

Esse método também se destaca pela facilidade com que os alunos compreendem a complexidade histórica ao serem apresentados a tarefas e contextos com os quais se identificam. As ideias prévias são essenciais para a compreensão e desenvolvimento de significados e conceitos, ajudando na compreensão dos contextos ao revisitarem situações semelhantes às que conhecem (Barca, 2004).

4.3 DESENHO DA INVESTIGAÇÃO

Com o presente trabalho pretende-se averiguar em que medida a utilização de fontes e o seu tratamento de informação possibilitam a formação de pensamento histórico e também contribuem para uma pedagogia construtivista, na medida em que através do trabalho de fontes o aluno consegue construir o seu conhecimento. Tendo em conta o que foi exposto, a questão de partida foi a seguinte:

“Qual a relevância do uso de fontes históricas no ensino da História e Geografia de Portugal?”

Para o desenvolvimento do mesmo a professora em formação delineou os seguintes objetivos:

- i. averiguar o entendimento dos alunos sobre o que são fontes históricas;
- ii. identificar a importância que os alunos atribuem às fontes históricas para as suas aprendizagens;
- iii. analisar a importância do uso de fontes históricas na formação de pensamento histórico;
- iv. concluir sobre a relevância do trabalho de fontes históricas no ensino da História numa perspetiva de pedagogia construtivista.

O presente contexto no qual a investigação se debruçou abrange uma turma, em específico do 5.º ano de escolaridade do 2.º Ciclo do Ensino Básico, composta por 16 alunos, dos

quais 10 são do sexo feminino e 6 do sexo masculino. A caracterização da mesma encontra-se realizada no segundo capítulo deste Relatório de Prática Educativa Supervisionada. Torna-se importante mencionar que, através da observação direta, notou-se que os alunos mostraram uma apetência para a utilização de fontes históricas, denotando-se uma grande curiosidade e empenho.

Este estudo insere-se no paradigma da Investigação-Ação, uma vez que visa a melhoria das práticas educativas através de uma intervenção planificada, acompanhada e refletida. A Investigação-Ação, conforme defendido por Elliott (1993), é um processo contínuo de autoavaliação profissional, em que o docente-investigador problematiza a sua prática, toma decisões fundamentadas e ajusta as suas estratégias com base na análise sistemática dos dados recolhidos.

A metodologia adotada neste projeto de investigação também é qualitativa, com base na análise de conteúdo, inspirada nas orientações de Bardin (1977). Esta escolha metodológica permite compreender as interpretações, perceções e experiências dos alunos relativamente à utilização de fontes históricas, oferecendo uma leitura do processo de construção do conhecimento histórico em contexto escolar.

Para garantir a triangulação dos dados e enriquecer a compreensão do fenómeno em estudo, foram definidos três instrumentos de recolha de dados:

- inquérito por questionário, aplicado aos alunos, realizado antes da intervenção, com questões de resposta fechada e aberta, permitindo recolher dados sobre os conhecimentos prévios, perceções e evolução dos alunos relativamente à utilização de fontes históricas e à construção do conhecimento histórico;
- diário de fontes, concebido como um instrumento de registo reflexivo, no qual os alunos anotaram, após cada sessão, as fontes analisadas, os conteúdos compreendidos, as dificuldades sentidas e os conhecimentos adquiridos. Este instrumento permite aceder à voz dos alunos, identificando as formas como compreendem e se apropriam do trabalho com fontes;

- *focus group*, realizado no final da intervenção com a mediação da professora cooperante, teve por objetivo aprofundar as percepções dos alunos sobre as sessões efetuadas. A interação entre os participantes proporcionou a emergência de discursos espontâneos e significativos, possibilitando o acesso a experiências e opiniões que dificilmente seriam captadas por outros meios.

Os dados provenientes do inquérito por questionário e do *focus group* foram analisados à luz das categorias de consciência histórica de Rüsen (2001), que se apresentam na tabela que se segue, permitindo compreender como os alunos organizam as suas interpretações sobre o passado e o seu significado no presente.

Tabela 1 - Categorias da Consciência Histórica segundo Rüsen (2001)

Categoria de consciência histórica	Descrição	Capacidade Histórica
Tradicional	O passado é visto como modelo a preservar. Valoriza-se a continuidade, a identidade e a transmissão das tradições.	Mínima: o aluno reproduz factos ou narrativas sem questionamento ou análise crítica.
Exemplar	A história é usada como fonte de exemplos morais. Retiram-se lições do passado para orientar comportamentos no presente.	Moderada: o aluno aplica ensinamentos do passado ao presente, mas sem analisar mudanças ou contextos históricos.

Crítica	O passado é interrogado. O aluno analisa injustiças, contradições e diferentes perspetivas.	Elevada: o aluno questiona, interpreta e analisa diferentes versões dos acontecimentos históricos.
Genética	A história é entendida como processo de transformação. O passado é ligado ao presente e à projeção do futuro.	Máxima: o aluno compreende a evolução histórica, articula temporalidades e constrói explicações complexas.

Para a categorização das respostas, seguimos critérios qualitativos de análise de conteúdo, de modo a respeitar a profundidade interpretativa exigida pelo modelo teórico de Rüsen (2001), visto que concebe a consciência histórica como uma forma de orientação temporal e de construção de sentido frente às experiências históricas.

A análise dos dados provenientes do Diário de Fontes foi realizada com base na taxonomia SOLO (*Structure of Observed Learning Outcome*), proposta por Biggs e Collis (1982), que classifica os níveis de aprendizagem dos alunos em cinco categorias hierárquicas: pré-estrutural, uni-estrutural, multi-estrutural, e abstrato estendido, as quais se explicam na tabela que se segue. Esta análise permitiu identificar a progressão dos alunos na construção do pensamento histórico ao longo da intervenção em contexto.

Tabela 2 - Níveis da Taxonomia SOLO segundo Biggs e Collis (1982)

Categoria	Descrição	Capacidade
Pré-estrutural	O aluno não entende o tópico e não responde corretamente à pergunta. As respostas são inadequadas ou irrelevantes, mostrando uma confusão entre a pergunta e a resposta.	Mínima; o aluno confunde o estímulo e a resposta numa unidade global indiferenciada.
Uni-Estrutural	O aluno entende, apenas, um aspeto do tópico, mas não consegue relacionar este aspeto a outros. As respostas são simples e isoladas.	Baixa; o aluno relaciona apenas um dado relevante ao estímulo.
Multi-estrutural	O aluno entende vários aspetos do tópico, mas os vê de forma independente. As respostas incluem múltiplos pontos, mas sem inter-relações significativas.	Alta; o aluno inter-relaciona vários dados relevantes com o estímulo, exigindo maior memória de trabalho.
Abstrato Estendido	O aluno vai além do que foi aprendido, usando princípios abstratos para generalizar e extrapolar as informações. As repostas mostram pensamento abstrato e a aplicação de hipóteses a novas situações.	Máxima; o aluno compreende a relevância dos dados em relação a princípios abstratos, deduzindo hipóteses e aplicando-as a novas situações.

A combinação destes dois modelos analíticos, SOLO e Rösen, permitiu cruzar níveis de complexidade cognitiva com formas de consciência histórica, oferecendo uma leitura integrada e profunda dos resultados da investigação, como podemos observar no subcapítulo 4.5.

Este processo de recolha e análise de dados foi orientado por critérios de rigor, ética e validação interna. Todos os dados foram tratados com confidencialidade, tendo sido

obtidos os devidos consentimentos informados. A análise dos dados permitiu não apenas avaliar o impacto da intervenção, mas também produzir conhecimento sobre a eficácia de práticas pedagógicas inovadoras no ensino da História e Geografia de Portugal.

4.4 DESENHO DAS SESSÕES

Para colocar em prática a metodologia de No contexto do projeto de Investigação-Ação, a professora em formação delineou um conjunto de sessões destinadas a promover aprendizagens significativas. Este subcapítulo tem como objetivo apresentar as sessões realizadas (Apêndice D, E, F, G) com a turma de 5.º ano, mostrando assim a interligação entre os dois pilares da metodologia: a investigação e a ação.

Para a análise, serão destacadas as quatro sessões realizadas, denominadas consoante os títulos atribuídos nas planificações em causa, e resultando das unidades didáticas em que se encontram inseridas. Para uma melhor compreensão das sessões desenvolvidas, esquematiza-se o trabalho realizado, com referência às planificações que podem ser consultadas nos Anexos correspondentes.

Tabela 3 - Síntese das Sessões do Projeto

Sessões do Projeto	Intervenções	Objetivos (O aluno é capaz de)	Síntese das tarefas
1.ª Sessão <i>A jornada dos povos mediterrânicos na Península Ibérica</i>		<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer o papel do historiador na construção de História e no seu estudo. • Compreender o que é um documento histórico. 	As atividades tiveram início com a introdução da personagem do historiador Henrique, concebida como recurso pedagógico para mediar o diálogo entre os alunos e os conteúdos históricos, promovendo o envolvimento e a

<p>Conteúdos:</p> <p>O papel do historiador;</p> <p>Conceito de documento histórico;</p> <p>Classificação das fontes históricas;</p> <p>Povos mediterrânicos e a Península Ibérica;</p> <p>Leitura e análise de fontes.</p>	<p>07/11/2023</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar os documentos históricos presentes nos exercícios propostos. • Analisar os documentos históricos propostos. • Compreender que os documentos históricos possuem informações relevantes para a construção do conhecimento histórico. • Diferenciar fontes escritas de fontes materiais. 	<p>personificação do papel do historiador.</p> <p>Numa fase inicial, os alunos foram convidados a refletir sobre a natureza dos documentos históricos, a partir da análise de vestígios materiais associados aos povos mediterrânicos que contactaram com a Península Ibérica. Esta abordagem permitiu uma primeira aproximação à função das fontes históricas como suportes de informação sobre o passado.</p> <p>Posteriormente, foi proposta uma atividade centrada na distinção entre documentos escritos e não escritos, com o objetivo de alargar a compreensão dos alunos quanto à diversidade de fontes disponíveis para a construção do saber histórico. Estas experiências de aprendizagem revelaram-se fundamentais para o desenvolvimento de competências básicas de leitura e interpretação histórica, numa perspetiva introdutória, mas epistemologicamente rigorosa.</p>
<p>2.ª Sessão</p> <p><i>A religião islâmica e a ocupação muçulmana da Península Ibérica</i></p>		<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer o papel do historiador na construção de História e no seu estudo. • Analisar fontes primárias. • Analisar fontes historiográficas. 	<p>Na segunda sessão, os alunos deram continuidade à presença da personagem do historiador Henrique, que os guiou no contacto com diferentes tipos de fontes históricas. A sessão teve como foco principal a religião</p>

<p>Conteúdos:</p> <p>O papel do historiador na escrita da História;</p> <p>Fontes primárias e secundárias;</p> <p>O historiador como autor de fontes historiográficas;</p> <p>Características da religião islâmica;</p> <p>Análise de documentos históricos (textuais e visuais);</p> <p>Interpretação de excertos do Alcorão como fonte histórica.</p>	<p>21/11/2023</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender a importância do historiador na escrita de documentos históricos. 	<p>islâmica e o contexto da ocupação muçulmana na Península Ibérica.</p> <p>A análise de um excerto da autoria de José Mattoso permitiu aos alunos compreender que muitos documentos históricos são elaborados por historiadores, sendo, por isso, fontes secundárias. Esta abordagem destacou o papel ativo do historiador na construção e interpretação da História, contribuindo para o desenvolvimento de uma visão mais crítica sobre as fontes utilizadas.</p> <p>Foram também analisadas fontes visuais, textuais e religiosas, incluindo passagens do Alcorão, com o apoio de questões orientadoras previamente trabalhadas. A sessão possibilitou a exploração das principais características da religião islâmica e promoveu a leitura crítica e contextualizada de documentos, consolidando competências fundamentais de análise histórica.</p>
<p>3.ª Sessão</p> <p><i>Entre Espadas e Cruzes: a narrativa</i></p>		<ul style="list-style-type: none"> • Analisar individualmente cada fonte apresentada no PowerPoint a partir de questões de exploração às fontes. • Compreender as possibilidades de 	<p>Na terceira sessão, os alunos aprofundaram o estudo da Reconquista Cristã através da análise de diversas fontes históricas reunidas num PowerPoint, incluindo mapas, imagens e documentos escritos. Estas fontes foram acompanhadas</p>

<p><i>da Reconquista Cristã</i></p> <p>Conteúdos:</p> <p>Análise de fontes da Reconquista Cristã;</p> <p>Construção e interpretação de frisos cronológicos;</p> <p>Compreensão do processo de construção de fontes secundárias;</p> <p>Organização temporal da informação histórica;</p> <p>Leitura crítica de documentos, mapas e imagens históricas;</p> <p>Reflexão colaborativa sobre a importância das fontes para o conhecimento histórico.</p>	<p>05/12/2023</p>	<p>tratamento de informação de um Friso Cronológico.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Organizar as informações sobre a Reconquista Cristã no respetivo Friso Cronológico. • Analisar a informação presente no friso cronológico, para uma melhor compreensão da Reconquista Cristã. • Demonstrar as suas opiniões sobre as questões discutidas em grupo de turma. • Criar pensamento sobre o debatido com os colegas. 	<p>por questões orientadoras, promovendo uma leitura atenta, reflexiva e contextualizada dos conteúdos.</p> <p>Posteriormente, os alunos participaram na construção de um friso cronológico, onde organizaram as principais datas e acontecimentos da Reconquista, complementando a linha do tempo com imagens ilustrativas. Esta atividade permitiu trabalhar a organização da informação histórica em termos temporais e visuais, desenvolvendo competências de síntese e de representação cronológica.</p> <p>A sessão terminou com uma discussão orientada em grande grupo, em torno de questões como a natureza das fontes secundárias e o seu papel na construção do conhecimento histórico. Esta reflexão permitiu aos alunos reconhecer que a organização da informação contribui para uma melhor compreensão dos processos históricos.</p>
<p>4.ª Sessão</p>		<ul style="list-style-type: none"> • Analisar fontes iconográficas, documentos escritos e vídeos. 	<p>Na quarta sessão, os alunos aprofundaram o conhecimento sobre os grupos sociais na sociedade medieval, com especial</p>

<p><i>Os grupos sociais nos séculos XIII e XIV</i></p> <p>Conteúdos:</p> <p>A organização social na Europa medieval (séculos XIII e XIV);</p> <p>Caracterização dos três grupos sociais: clero, nobreza e povo;</p> <p>Fontes iconográficas, escritas e audiovisuais como instrumentos de análise social;</p> <p>Distinção entre grupos privilegiados e não privilegiados;</p> <p>Conceitos históricos: mosteiro, ordem religiosa, clero e nobreza;</p> <p>Construção de narrativas históricas a partir de múltiplas fontes.</p>	<p>30/01/2024</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar os três grupos sociais. • Compreender a hierarquia social existente no século XIII e XIV. • Identificar grupos privilegiados e não privilegiados. • Mobilizar conhecimentos das fontes históricas para preencher as tabelas fornecidas. • Aplicar os conceitos de mosteiro, nobreza, clero e ordem religiosa. • Mobilizar os conhecimentos que aprenderam durante a aula de modo a redigir uma narrativa histórica. 	<p>incidência nos séculos XIII e XIV. Através da análise de três fontes iconográficas, identificaram e caracterizaram os três grandes grupos sociais: nobreza, clero e povo, desenvolvendo a capacidade de leitura e interpretação de imagens como fontes históricas.</p> <p>A sessão prosseguiu com a análise de dois documentos escritos relativos à distribuição de terras após a Reconquista e à representação da sociedade em forma de pirâmide, refletindo a hierarquia social da época. A visualização de um vídeo, protagonizado pela personagem do historiador Henrique, permitiu contextualizar essa estrutura social e explorar as suas principais características de forma acessível e motivadora.</p> <p>Por fim, os alunos foram desafiados a redigir uma narrativa histórica assumindo o papel de um nobre ou de um monge, descrevendo o seu quotidiano, funções sociais, privilégios e importância no contexto da sociedade medieval. Esta atividade possibilitou a mobilização dos conhecimentos adquiridos e o desenvolvimento da empatia histórica, ao mesmo tempo que fomentou a construção de discursos históricos com base em múltiplas fontes.</p>
--	-------------------	--	---

4.5 ANÁLISE DOS RESULTADOS

O objetivo deste subcapítulo tem por base a análise dos resultados contemplados tendo por base os instrumentos e técnicas de recolha de dados apresentados anteriormente.

Inquérito por Questionário

No decurso da presente investigação, a compreensão das ideias, representações e formas de pensamento histórico dos alunos revelou-se um elemento central para avaliar o impacto da intervenção pedagógica realizada. Com este objetivo, recorreu-se a um inquérito por questionário, (Apêndice H) enquanto instrumento de recolha de dados, aplicado antes do início da prática pedagógica, com o intuito de identificar o ponto de partida conceptual e cognitivo dos alunos relativamente às fontes históricas e ao seu papel na construção do conhecimento histórico.

Esta ferramenta, cuidadosamente elaborada com questões abertas e acessíveis, permitiu aceder a uma diversidade de discursos espontâneos que refletem os modos como os alunos se relacionam com o passado e com os vestígios que dele permanecem. Mais do que recolher dados quantitativos, procurou-se captar traços do raciocínio histórico emergente, os quais foram posteriormente analisados à luz das categorias de consciência histórica propostas por Rüsen (2001).

As respostas foram interpretadas com base no modelo das quatro formas de consciência histórica definidas por Rüsen: tradicional, exemplar, crítica e genética. Estas categorias de consciência histórica representam estágios progressivos no desenvolvimento da consciência histórica e distinguem-se pelo grau de complexidade com que o sujeito articula o passado com o presente e o futuro. A consciência tradicional manifesta-se numa visão do passado enquanto herança imutável e valiosa, centrada na preservação da memória e da identidade coletiva. A consciência exemplar vê o passado como fonte de ensinamentos, procurando aplicar os seus exemplos ao presente. A consciência crítica, por sua vez, introduz o questionamento e a análise do passado, reconhecendo a necessidade de interpretar os vestígios históricos de forma reflexiva. Finalmente, a consciência genética representa o nível mais elevado, em que o sujeito compreende a

História como um processo dinâmico de transformação, relacionando diferentes tempos históricos de forma contextualizada.

As categorias de Rüsen permitiram, assim, uma leitura interpretativa das respostas que ultrapassa a simples classificação temática, possibilitando a identificação de padrões de raciocínio histórico e a sua relação com os objetivos educativos do ensino da História. Esta abordagem revelou-se particularmente útil para observar, de forma qualitativa, a variação entre alunos e o nível de profundidade das suas respostas.

Quanto à primeira questão colocada no inquérito por questionário, “Sabes o que são fontes históricas?”, colocada através de escolha múltipla, constatou-se que 80% dos alunos afirmaram que sabiam o que eram fontes históricas, enquanto que, apenas, 20% afirmou não saber do que se tratava, conforme se constata na figura 1.



Figura 1 - Gráfico correspondente à primeira questão do inquérito por questionário

Já na segunda questão, após compreender se os alunos sabiam ou não o que eram fontes históricas, os mesmos foram questionados, desta vez de forma aprofundada, com a questão “O que são fontes históricas?”, igualmente de escolha múltipla, de modo a compreender se os participantes detinham o conhecimento da definição correta de fonte histórica, tal como observado na figura 2.

O que são fontes históricas?

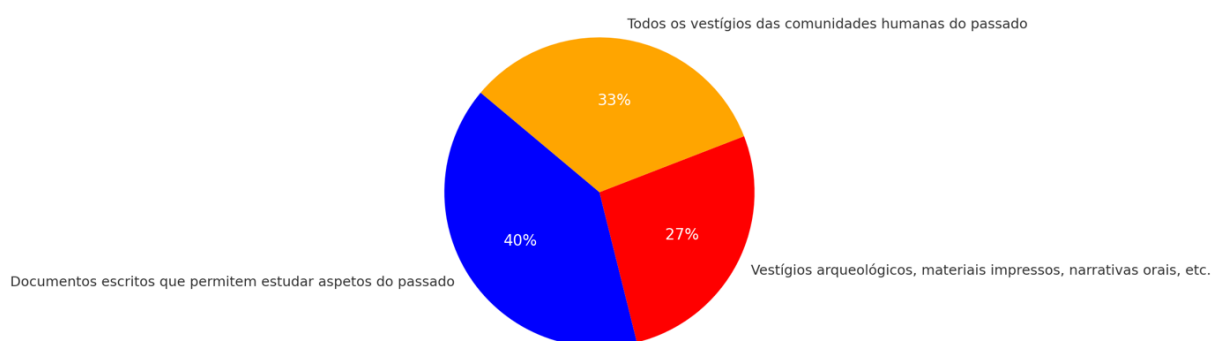


Figura 2 - Gráfico correspondente à segunda questão do inquérito por questionário

Verificou-se que 40% associou uma fonte histórica à resposta “documentos escritos que permitem estudar aspetos do passado: a sociedade, a cultura, a língua, os trajes, a gastronomia, etc.”, o que incide na categoria de consciência histórica de Rüsen, tradicional, visto que se observa uma visão restrita do conceito de fonte, limitada aos documentos escritos, tradicionalmente valorizados no ensino da História. Apesar de mencionar aspetos diversos da vida passada, como a cultura e gastronomia, a centralidade dos documentos escritos revela uma conceção objetivista e conservadora da História, entendida como uma narrativa baseada em registos oficiais (Rüsen, 2001). Não há, assim, nesta perspetiva, espaço para o questionamento, a multiplicidade de interpretações ou a problematização do conhecimento histórico, o que traduz uma capacidade histórica mínima, centrada na reprodução factual e na continuidade de tradições.

Já 27% dos alunos definiu as fontes históricas como “vestígios arqueológicos, materiais impressos, narrativas orais, biografias, meios audiovisuais, que permitem estudar o passado humano”. Esta formulação demonstra uma valorização ampla e funcional dos diferentes tipos de fontes, entendidas não apenas como registos do passado, mas como instrumentos úteis para aceder e aprender sobre ele. Embora não se verifique aqui uma análise crítica das fontes nem uma explicitação clara da dimensão evolutiva do tempo histórico, a resposta sugere uma perceção da História enquanto ferramenta de aprendizagem e aplicação prática, o que remete para a consciência exemplar de Rüsen.

Nesta categoria, o passado é mobilizado com o intuito de orientar o presente, funcionando como modelo, advertência ou referência normativa. Assim, ao enunciar os diferentes tipos de vestígios e ao destacar a sua utilidade para o estudo histórico, os alunos revelam uma concepção da História com finalidade pragmática e pedagógica, típica desta categoria, ainda que sem alcançar o nível de distanciamento analítico da consciência crítica ou a complexidade interpretativa da consciência genética.

Por fim, os restantes 33% descreveram as fontes históricas como “todos os vestígios das comunidades humanas do passado, que através delas os historiadores conseguem construir a História”. Esta formulação revela uma percepção abrangente e amadurecida sobre o conceito de fonte histórica, ao incluir qualquer tipo de vestígio deixado pela ação humana como elemento relevante para a construção do conhecimento histórico. Tal compreensão permite enquadrar esta resposta nas categorias de consciência histórica crítica e genética, segundo o modelo de Rüsen (2001). Por um lado, trata-se de uma consciência crítica, ao reconhecer que a História não é uma simples coleção de factos, mas uma interpretação mediada por historiadores, com base em evidências diversificadas, para além dos documentos escritos convencionais. Por outro lado, a resposta revela também uma consciência genética, na medida em que sugere uma visão da História como processo contínuo e dinâmico, articulando diferentes tempos e realidades humanas, ao admitir que múltiplos vestígios, materiais e imateriais, contribuem para a reconstrução e compreensão da vida no passado. Esta dupla dimensão indica um nível elevado de literacia histórica, ao integrar a multiplicidade de fontes com a noção de transformação e construção histórica (Rüsen, 2001).

Seguidamente, com a pergunta número três, onde os alunos tinham de indicar três exemplos de fontes históricas que conhecessem, apresentaram-se respostas bastante variadas, como podemos observar no (Apêndice I) todas as suas transcrições, e que são analisadas de seguida.

Por exemplo, [A2 (3)] referiu “A moeda grega, o alfabeto fenício e a conservação de alimentos com sal”, resposta que reflete uma consciência histórica do tipo tradicional, na medida em que valoriza objetos tangíveis e materiais associados a civilizações antigas,

muitas vezes representados como símbolos de um passado longínquo e prestigiante. Esta visão reforça a ideia da História como memória coletiva e património cultural a preservar.

Já as respostas de [A5 (3)] e [A6 (3)], ao mencionarem “antas, cromeleques e dólmene”, aproximam-se de uma consciência genética, pois evidenciam uma perceção da História como processo evolutivo, em que os vestígios do passado pré-histórico são interpretados de forma contextualizada, articulando diferentes tempos e reconhecendo mudanças nas formas de viver, construir e pensar.

Por outro lado, a resposta de [A9 (3)] – “cartas escritas, utensílios e roupas” – denota uma aproximação à consciência exemplar, ao destacar elementos do quotidiano como fontes válidas para compreender o passado. Ao mencionar objetos ligados à vida prática e individual das pessoas, o aluno reconhece a importância da História enquanto forma de compreensão de hábitos e experiências humanas, com valor para o presente, mesmo que sem uma análise crítica aprofundada.

De seguida, na pergunta número quatro, de escolha múltipla, procurou-se averiguar se os alunos conseguiam identificar, de entre um conjunto de exemplos, qual não constitui uma fonte histórica, tal como se pode observar na figura 3. Esta questão visava testar a capacidade dos alunos para distinguir entre testemunhos do passado com valor histórico e elementos ficcionais ou anacrónicos.



Figura 3 - Gráfico correspondente à quarta questão do inquérito por questionário

Dos 15 alunos inquiridos, 66,7% selecionaram corretamente a opção “Um livro de ficção científica”, identificando-a como o único item que não se enquadra numa fonte histórica. Este resultado revela um bom nível de discernimento histórico, sustentado na compreensão de que o conhecimento do passado deve assentar em vestígios reais, contextualizáveis e analisáveis, e não em narrativas inventadas ou meramente especulativas.

Esta competência interpretativa aproxima-se da consciência histórica crítica, segundo Rüsen (2001), pois pressupõe que o aluno compreende a História como uma atividade baseada na análise de fontes autênticas, mediada por critérios de validade e fiabilidade. Ao rejeitar o livro de ficção científica enquanto fonte, os alunos demonstram uma disposição para questionar e filtrar a informação, reconhecendo que nem todos os textos ou representações sobre o passado possuem valor histórico. Este gesto de exclusão consciente de uma fonte não legítima revela uma atitude de distanciamento analítico face ao objeto histórico, fundamental para o desenvolvimento do pensamento histórico crítico.

Contudo, 13,3% dos alunos selecionaram “Ruínas de uma antiga cidade”, e outros 13,3% indicaram “Fotografia antiga” como não sendo exemplos de fontes históricas. Estas respostas podem refletir uma visão mais elementar e descontextualizada da História, em que os vestígios materiais ou visuais não são imediatamente reconhecidos como fontes de informação histórica. Este tipo de erro pode ser interpretado como indicativo de uma consciência tradicional, em que o passado é valorizado sobretudo pela sua aparência ou simbolismo, mas não necessariamente compreendido como objeto de estudo mediado por fontes.

Por fim, apenas 6,7% dos alunos escolheram erradamente “Carta escrita por uma pessoa do passado”, o que indica que este tipo de fonte, de carácter mais textual e direto, é amplamente reconhecido como legítimo. Esta prevalência reforça a ideia de que os alunos estão familiarizados com certos tipos convencionais de fonte, mas ainda em processo de reconhecimento e valorização de formas menos tradicionais, como vestígios arqueológicos ou fontes iconográficas.

Na quinta questão, a professora em formação procurou compreender, através de uma pergunta de escolha múltipla, qual a perceção dos alunos sobre a importância das fontes históricas no entendimento do passado, tal como representado na figura 4.



Figura 4 - Gráfico correspondente à quinta questão do inquérito por questionário

Assim sendo, a maioria dos alunos, 80%, selecionou a opção “Ajudam-nos a compreender como as pessoas viviam no passado”. Esta resposta indica que a maior parte dos alunos reconhece a função das fontes históricas como instrumentos de acesso ao quotidiano e aos modos de vida das populações do passado, o que constitui um indício claro de consciência exemplar, segundo o modelo de Rüsen (2001). De facto, ao atribuírem valor às fontes como meios de compreensão da experiência humana, os alunos demonstram que o passado não é visto como algo meramente decorativo ou distante, mas como um recurso com utilidade educativa e interpretativa para o presente — mesmo que ainda sem o grau de complexidade analítica da consciência crítica.

Apesar do resultado positivo, é relevante observar que 13,3% dos alunos consideraram que as fontes são apenas “objetos antigos sem significado”, uma perspetiva que revela uma visão mais limitada ou superficial da História, onde o vestígio é visto apenas pelo seu aspeto material, sem ligação à construção de conhecimento. Esta posição poderá ser associada a uma forma incipiente de consciência tradicional, onde o passado é valorizado como curiosidade ou memória vaga, mas não mobilizado como objeto de estudo. Ainda mais preocupante é o facto de 6,7% dos alunos terem indicado que as fontes históricas

“não têm importância para entender a História”, o que pode refletir desconexão entre os conteúdos escolares e o sentido atribuído ao saber histórico, ou um grau muito baixo de literacia histórica, não enquadrável nas categorias superiores de Rösen.

Em consonância com a questão colocada anteriormente, foi importante realizar, na sexta pergunta, de carácter aberto, um momento de exploração mais aprofundada da percepção dos alunos sobre a relação entre as fontes históricas e a compreensão do passado. Esta formulação aberta permitiu captar discursos mais espontâneos e diferenciados, nos quais se evidencia, em alguns casos, um pensamento histórico ainda em formação e, noutros, indícios de maior complexidade cognitiva, todas as transcrições destas respostas encontram-se no (Apêndice J), para de seguida serem analisadas.

Um conjunto significativo de respostas revela uma consciência histórica tradicional, na medida em que os alunos associam as fontes à função de memória ou testemunho direto de tempos passados. Por exemplo, a resposta de [A 4 (6)] – “Elas ajudam-nos a perceber o que aconteceu na antiguidade” e a de [A 15 (6)] – “Porque as fontes ajudam-nos a ver que havia passado” denotam uma visão do passado como realidade distante, mas digna de ser conservada e observada. Estas respostas caracterizam-se por uma valorização do passado como algo fixo e linear, cuja função principal é a evocação e preservação, sem uma verdadeira mobilização interpretativa ou crítica.

Por outro lado, é possível identificar um grupo de respostas que se inscreve na consciência exemplar, segundo a qual o passado é convocado para fins práticos e formativos no presente. A resposta de [A 2 (6)] – “Porque uma fonte histórica é alguma coisa que nos faz lembrar e aprender mais sobre a vida dos povos do passado” mostra precisamente essa ideia de funcionalidade das fontes, ao associá-las ao ato de aprender. Também [A 3 (6)] – “Como temos fontes históricas, ganhamos muita cultura” expressa a visão do passado como instrumento de enriquecimento pessoal e cultural, típico da consciência exemplar, onde a História adquire uma função educativa e normativa.

Embora com menor frequência, surgem ainda indícios de uma consciência crítica, evidenciada na resposta de [A 8 (6)] – “Porque dá para identificar com: imagens, cartas e até com objetos”. Aqui, o aluno demonstra reconhecer a diversidade de vestígios que

podem ser considerados fontes, o que pressupõe uma noção mais sofisticada de investigação histórica. A referência a diferentes tipos de fontes aponta para uma percepção do trabalho do historiador como processo de análise e cruzamento de evidências, indo além da simples contemplação do passado.

Finalmente, é possível destacar uma resposta que se aproxima da consciência genética, refletida em [A13 (6)] – “Ao termos a moeda, sabemos como eles faziam comércio”. Este exemplo evidencia uma tentativa de interpretar práticas económicas do passado a partir de vestígios concretos, o que demonstra um esforço de compreensão das estruturas sociais de outros tempos. O aluno revela, assim, uma percepção da História como um processo de transformação contextualizada, articulando o objeto material (a moeda) com o seu significado funcional na vida quotidiana de uma sociedade antiga.

Nesta fase do relatório da PES, tornou-se necessário realizar uma análise quantitativa de todas as questões do inquérito por questionário aplicado. Assim, foi elaborado um gráfico circular, que representa a distribuição percentual das categorias de consciência histórica de Rüsen identificadas nas respostas dos alunos. O mesmo oferece uma síntese visual clara e interpretativa dos diferentes níveis de compreensão histórica demonstrados pelos participantes, tal como podemos observar na figura 5.

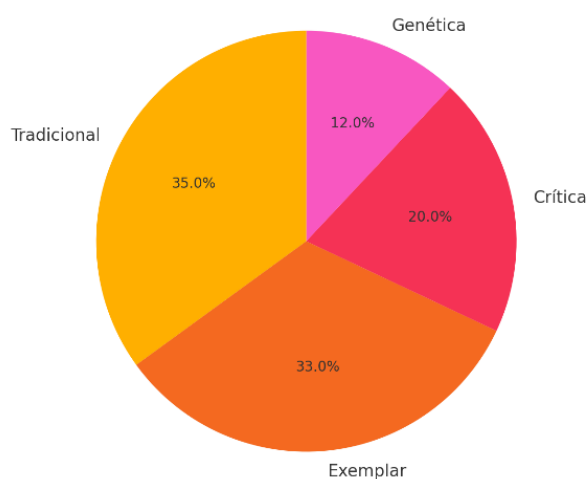


Figura 5 - Distribuição das Categorias de Consciência Histórica no inquérito por questionário

A categoria tradicional ocupa a maior percentagem do gráfico, com 35%, o que confirma a tendência dominante entre os alunos de valorizarem o passado como algo estático, respeitável e digno de preservação, mas sem articulação profunda com o presente ou o futuro. Esta visão manifesta-se, sobretudo, nas respostas onde os mesmos descrevem fontes históricas como objetos antigos ou testemunhos diretos, focando-se na sua materialidade e aparência, e revelando um pensamento histórico ainda inicial, centrado na evocação da memória e na continuidade identitária.

De seguida, surge a categoria exemplar, com 33%, demonstrando que uma proporção igualmente significativa dos alunos atribui às fontes históricas uma função prática e educativa. Esta forma de consciência reflete-se nas respostas que indicam que as fontes ajudam a aprender sobre o passado ou a compreender melhor o mundo atual. Embora ainda sem grande profundidade analítica, esta perspetiva já reconhece o valor do passado como recurso normativo e formativo, mostrando uma utilização instrumental da História como modelo de orientação ou aprendizagem.

A consciência crítica representa 20% das respostas e denota um número menor, mas relevante, de alunos que demonstram uma capacidade mais desenvolvida para questionar, analisar e comparar fontes históricas. Estes alunos percebem que a História é construída através de múltiplas interpretações e que o trabalho do historiador requer rigor metodológico. Este nível de consciência revela um pensamento histórico em amadurecimento, que começa a distanciar-se da mera reprodução de factos e da aceitação passiva da tradição.

Por fim, a categoria genética, com 12%, é a menos representada, o que é compreensível tendo em conta a faixa etária dos alunos (2.º CEB) e o estágio ainda inicial do desenvolvimento do seu raciocínio histórico. No entanto, mesmo que em número reduzido, surgem respostas que evidenciam uma compreensão contextualizada e processual da História, relacionando diferentes tempos históricos e reconhecendo a dinâmica transformadora das sociedades humanas. Estas manifestações revelam um potencial importante a ser explorado e aprofundado através de práticas pedagógicas mais investigativas e interpretativas.

Deste modo, o gráfico confirma que o pensamento histórico dos alunos se distribui maioritariamente entre os níveis tradicional e exemplar, o que é expectável no início do percurso formativo. A presença significativa de categorias de consciência histórica crítica e genética, ainda que minoritária, indica que é possível promover uma evolução conceptual, desde que se privilegiem estratégias de ensino que desafiem os alunos a problematizar, interpretar e contextualizar as fontes históricas, favorecendo, assim, o desenvolvimento de uma literacia histórica mais crítica e transformadora.

Diário de Fontes

O Diário de Fontes foi concebido como uma ferramenta de registo pessoal e reflexivo, através da qual os alunos puderam, no final de cada sessão, anotar as fontes que exploraram, os conteúdos que conseguiram compreender, as dificuldades que enfrentaram e os novos conhecimentos que adquiriram. Este instrumento revelou-se fundamental para aceder às perceções dos alunos, permitindo compreender de que forma interpretam e se apropriam do trabalho com fontes históricas ao longo do processo de aprendizagem.

A análise do Diário de Fontes (Apêndice L) permite identificar diferentes níveis de compreensão de acordo com a estrutura dos resultados observáveis da aprendizagem proposta por Biggs e Collis (1982), o modelo SOLO. No nível de taxonomia SOLO pré-estrutural, os registos revelaram incompreensão do propósito das fontes ou confusão entre as atividades realizadas e os conteúdos históricos trabalhados, refletindo respostas irrelevantes ou descontextualizadas. O nível de taxonomia SOLO uni-estrutural foi atribuído a alunos que mencionaram apenas um aspeto isolado das fontes ou conteúdos abordados, sem estabelecer relações significativas com o restante da sessão ou com aprendizagens anteriores. Já no nível de taxonomia SOLO multi-estrutural, os diários evidenciaram a identificação de múltiplos elementos das fontes e conteúdos analisados, embora tratados de forma compartimentada, demonstrando conhecimento mais amplo, mas ainda sem integração entre os dados. Por último, o de taxonomia SOLO abstrato entendido foi identificado nos registos em que os alunos extrapolaram o conteúdo das fontes, relacionando-o com princípios históricos mais abrangentes, levantando hipóteses,

refletindo criticamente sobre os processos históricos analisados e transferindo o conhecimento adquirido para novas situações.

Assim, a taxonomia de SOLO mostrou-se uma ferramenta eficaz para interpretar o grau de sofisticação cognitiva presente nas reflexões dos alunos, evidenciando o percurso evolutivo do pensamento histórico no contexto do trabalho com fontes históricas.

De modo a contemplar e analisar as várias respostas atribuídas pelos alunos ao longo das sessões, no Diário de Fontes, foi elaborada uma tabela que se encontra presente no (Apêndice K).

No que concerne à primeira sessão do projeto, esta teve como objetivos centrais introduzir os conceitos de fonte e documento histórico, distinguir os diferentes tipos de fontes — escritas e não escritas — e promover uma primeira reflexão sobre o papel do historiador na construção do conhecimento histórico. Através da mediação da personagem criada com IA do historiador Henrique, os alunos foram conduzidos na leitura e análise de diferentes documentos históricos associados aos povos mediterrânicos, realizando atividades que exigiam observação, comparação, classificação e interpretação dos vestígios apresentados.

No tratamento e interpretação dos dados recolhidos, verificou-se que duas respostas dos alunos se enquadravam no nível pré-estrutural, o que evidencia dificuldade em mobilizar os conhecimentos adquiridos ou em articular uma ideia clara sobre o que foi trabalhado. Por exemplo, quando o aluno 6 afirmou que “mais ou menos, porque algumas fontes eram difíceis de perceber”, observa-se uma resposta vaga, que não revela qualquer apropriação efetiva dos conteúdos explorados. De igual modo, a resposta do aluno 8 “o vídeo do historiador explicou bem o papel das fontes”, embora reconheça o recurso audiovisual, permanece superficial, sem concretização daquilo que foi compreendido ou aprendido.

No nível seguinte, o uni-estrutural, foram identificadas respostas, centradas apenas num aspeto do conteúdo, revelando um entendimento inicial, mas pouco desenvolvido. É o caso do aluno 2 que, ao afirmar que “ajudou a perceber o que aconteceu há muito tempo”,

menciona a dimensão temporal, mas sem especificar o papel das fontes nesse processo. O mesmo se verifica na resposta do aluno 5 à segunda pergunta, quando refere que “o mapa foi útil para entender onde viviam os povos”. Aqui, há identificação de um recurso utilizado e de uma funcionalidade, porém sem articulação com outras dimensões do conteúdo. Também o Aluno 12, ao dizer que “percebi o que é um documento histórico”, demonstra compreensão conceitual, embora de forma limitada e descontextualizada.

Foram ainda identificadas respostas classificadas como multi-estruturais. Este nível evidencia que os alunos conseguem apontar mais do que um aspeto relevante da aprendizagem, ainda que sem os articular entre si. Por exemplo, o aluno 3 refere: “Vi objetos e compreendi melhor como viviam”, mostrando uma apreensão de dois elementos: os objetos e a vida quotidiana, mas sem explicitar a relação entre ambos. Do mesmo modo, o aluno 11, ao afirmar que “o objeto antigo que vimos foi interessante para perceber a sua utilidade”, reconhece uma função didática da fonte, mas limita-se à observação descritiva. Importa referir que nenhuma resposta alcançou o nível de abstrato estendido.

Na segunda sessão do projeto, os alunos foram desafiados a aprofundar a compreensão da religião islâmica e do papel do historiador na escrita da História, através da análise de fontes primárias e secundárias, incluindo passagens do Alcorão, documentos historiográficos e excertos audiovisuais. O objetivo desta sessão centrou-se no desenvolvimento de competências de leitura crítica e contextualizada das fontes, promovendo simultaneamente uma reflexão sobre o papel do historiador como produtor de conhecimento histórico.

No nível pré-estrutural, encontram-se respostas em que os alunos revelam compreensão limitada ou ausência de ligação clara ao conteúdo histórico. Estas respostas tendem a ser vagas, com justificações pouco desenvolvidas ou genéricas. É o caso do aluno 3 que afirmou: “Mais ou menos porque não percebi muito bem.” Esta resposta não estabelece uma ligação direta entre a atividade e a aprendizagem e demonstra dificuldade em elaborar sobre o impacto das fontes. Também o aluno 2 respondeu: “Mais ou menos

porque tenho dificuldade.”, o que, embora reflita uma honestidade sobre o seu processo de aprendizagem, não traduz compreensão ou mobilização de conhecimentos, encaixando-se, assim, neste nível.

As respostas classificadas como uni-estruturais revelam que os alunos são capazes de identificar um único aspeto relevante da atividade ou da fonte, mas sem demonstrar articulação ou aprofundamento, como é de destacar no aluno 1, que afirma: “Mais ou menos porque algumas coisas não percebi e outras coisas percebi.” Esta afirmação, embora revele alguma consciência do processo, continua centrada numa perceção superficial e limitada, sem aprofundar o contributo das fontes. Na mesma linha, o aluno 6 diz: “Sim, pois elas davam-nos vídeos para nós perceber.”, evidenciando reconhecimento de um recurso utilizado, mas sem explorar a sua função ou significado.

No nível multi-estrutural, observa-se uma maior capacidade de identificar diferentes elementos relevantes, embora ainda de forma desarticulada. O aluno 4 afirma: “Sim porque explicou muito bem.” e destaca como fonte mais útil “O documento escrito porque eu o li e percebi melhor.” Embora a resposta continue simples, demonstra uma identificação clara entre a ação (ler) e o resultado (compreensão). Já o aluno 5 diz: “Sim acho que me ajudou porque eu entendi melhor o islamismo.” e refere o excerto do filme como a fonte mais útil, justificando: “porque mostrou imagens de pessoas e foi incrível.” Este aluno relaciona o conteúdo da fonte com a temática da aula, demonstrando reconhecimento da utilidade da fonte na construção do conhecimento.

Também é de referir o aluno 10 que oferece uma resposta representativa deste nível, ao afirmar: “Sim, porque a análise das fontes ajudou a perceber o contexto da época e isso facilitou perceber dos acontecimentos históricos.” Aqui é visível o reconhecimento de vários elementos (contexto, acontecimentos, compreensão), ainda que sem articulação complexa. Da mesma forma, o aluno 11 diz: “Sim, porque os documentos e vídeos tornaram a matéria mais interessante e acessível, ajudando-me a fixar melhor.”, destacando o impacto de diferentes tipos de fontes na aprendizagem, o que revela uma abordagem multivariada.

No nível mais complexo considerado nesta análise, o abstrato estendido, os alunos demonstram uma compreensão integrada e transferível do conteúdo, articulando conceitos e refletindo criticamente sobre o processo de aprendizagem. O aluno 12, por exemplo, afirma: “Sim, porque ao discutir as fontes em grupo percebi melhor os diferentes pontos de vista sobre o tema estudado.” Esta resposta revela um grau elevado de consciência sobre o valor formativo da atividade, reconhecendo a construção coletiva do conhecimento e a multiplicidade de interpretações que as fontes permitem. A justificação dada para a fonte mais útil – “Os mapas antigos, porque me ajudaram a perceber a expansão dos territórios e as rotas.” – demonstra capacidade de mobilizar conhecimento histórico e aplicar conceitos aprendidos.

Outra resposta que pode ser integrada neste nível é a do aluno 9, que afirma: “Sim, porque com as fontes históricas consegui visualizar melhor o conteúdo, através do vídeo e das imagens.” A resposta à segunda pergunta é igualmente reveladora: “O vídeo do historiador foi a mais útil, pois explicou de forma clara os acontecimentos históricos.” Este aluno não só reconhece a diversidade das fontes utilizadas, como também demonstra entendimento sobre a clareza e acessibilidade das explicações, revelando consciência crítica sobre o processo de aprendizagem.

Com base nos dados recolhidos no Diário de Fontes da terceira sessão, subordinada ao tema Entre Espadas e Cruzes: a narrativa da Reconquista Cristã, esta sessão centrou-se na análise de fontes históricas relativas à Reconquista Cristã, na construção de um friso cronológico e na exploração de fontes visuais, textuais e audiovisuais, fomentando competências de leitura crítica, organização temporal da informação e construção colaborativa do conhecimento.

Num primeiro momento, foram identificadas respostas que se enquadram no nível pré-estrutural, onde a informação apresentada é vaga ou revela uma ausência de conexão com os objetivos da sessão. Estas respostas mostram uma dificuldade em formular uma explicação significativa ou em mobilizar os conteúdos trabalhados. A este nível, o aluno 10 respondeu: “Mais ou menos, porque nem todas as fontes estavam bem explicadas”,

revelando uma compreensão ainda superficial e pouco articulada com os conteúdos explorados. Do mesmo modo, o aluno 8 expressou alguma hesitação na sua resposta: “Consegui compreender com o friso cronológico. Quer dizer, consegui mais ou menos”, demonstrando insegurança na apropriação da aprendizagem proporcionada pelas fontes.

Num segundo nível, o uni-estrutural, os alunos apresentam uma compreensão pontual, referindo apenas um aspeto isolado da aprendizagem, ainda sem estabelecer relações mais amplas. O foco está, geralmente, numa única fonte ou numa perceção individual da experiência, como observado no aluno 3 que afirma: “Foram as imagens que me ajudaram a perceber”, o que indica uma atenção a um único tipo de fonte sem articulação com os objetivos mais amplos da sessão. Também o aluno 6 apresenta este tipo de raciocínio: “Sim, porque representava muitas imagens”, revelando uma valorização do recurso visual, mas sem explicitação do seu impacto na construção do conhecimento histórico.

O nível multi-estrutural foi atribuído às respostas que abordam vários elementos da sessão, mas ainda de forma desarticulada, ou seja, os alunos demonstram reconhecer diferentes aspetos ou fontes trabalhadas, mas sem construir relações entre elas. Um exemplo é o do aluno 4, que afirma: “Sim, pois aprendi com várias formas” – indicando que acedeu a diferentes tipos de fontes, mas não explicita em que medida estas se relacionam com os conteúdos ou com a compreensão histórica. O aluno 14 também ilustra este nível ao escrever: “Mais ou menos, percebi melhor algumas coisas mas fiquei confuso com outras. As imagens e o friso, porque juntas ajudaram a perceber a sequência dos factos.” Aqui, o aluno reconhece múltiplas fontes e algum progresso, mas ainda com dificuldade em consolidar o pensamento histórico.

Por fim, no nível mais elevado da taxonomia SOLO, o abstrato estendido, situam-se os alunos que demonstram uma compreensão mais profunda, articulando múltiplas fontes com os conteúdos históricos, e refletindo criticamente sobre a sua utilidade para a aprendizagem. Estes alunos apresentam um discurso mais estruturado e revelam capacidade de generalização. O aluno 12, por exemplo, afirma: “Sim, porque com as fontes percebi melhor a relação entre cristãos e muçulmanos”, revelando que compreendeu não

só os conteúdos factuais mas também uma relação contextual mais ampla entre os grupos em conflito. Também o aluno 13 expressa um pensamento mais desenvolvido: “Sim, porque foi uma aula mais interativa com fontes para explorar. O mapa da Reconquista, porque ajudou a ver o avanço dos cristãos”, demonstrando consciência da articulação entre os suportes utilizados e a narrativa histórica em construção. De igual modo, o aluno 15 revela uma compreensão estruturada e aplicada da atividade ao afirmar: “Sim, porque as fontes ajudaram a organizar melhor os acontecimentos históricos. O friso com as imagens ajudou a lembrar as datas importantes”, o que evidencia uma apropriação consciente do recurso ao friso cronológico como ferramenta de análise e síntese da informação histórica.

Por fim a quarta e última sessão do projeto centrou-se na organização social da Europa medieval nos séculos XIII e XIV, recorrendo a fontes iconográficas, documentos escritos e vídeos, desafiando os alunos a identificar os três grupos sociais (clero, nobreza e povo), a distinguir os seus privilégios e características, e a aplicar os conceitos aprendidos através da construção de uma narrativa histórica.

Analisando as mesmas obteve-se que algumas respostas se situam no nível pré-estrutural, demonstrando uma compreensão muito limitada ou superficial do conteúdo trabalhado. São respostas que não evidenciam ligação entre as fontes e o conteúdo histórico, ou se limitam a frases vagas e pouco informativas, como é o caso da resposta do aluno 12 à segunda pergunta “A fonte onde eles moravam” — revela uma identificação imprecisa da fonte e ausência de explicitação do seu contributo para a aprendizagem, demonstrando falta de estruturação do conhecimento. De modo semelhante, a resposta do aluno 4 : “Os documentos davam muita informação”, embora mencione genericamente o valor das fontes, não apresenta qualquer especificidade ou análise concreta, mantendo-se num nível ainda muito elementar.

Já no nível uni-estrutural, as respostas demonstram a identificação de um único aspeto relevante da fonte ou da aula, embora sem aprofundamento nem interligação com outros conceitos, como o aluno 6, ao afirmar: “Ajudou a perceber o que era o clero e a nobreza”,

demonstra que apreendeu um conteúdo essencial, mas a explicação permanece limitada a uma única dimensão. O mesmo se aplica à resposta do aluno 7 à primeira pergunta: “Foi mais fácil porque as imagens mostravam os três grupos sociais”, evidenciando atenção a um recurso específico, sem desenvolvimento ou reflexão crítica sobre o seu papel na construção do conhecimento.

O nível multi-estrutural está presente em várias respostas nas quais os alunos mencionam mais do que um elemento trabalhado na aula e demonstram uma compreensão mais alargada, ainda que enumerativa. O aluno 3, por exemplo, ao referir: “Com as fontes consegui perceber quem tinha mais poder na sociedade”, evidencia uma leitura interpretativa da função das fontes no reconhecimento das hierarquias sociais. Do mesmo modo, o aluno 10, ao justificar: “As tabelas com as fontes facilitaram muito para eu aprender”, mostra reconhecimento do uso pedagógico de diferentes fontes, embora ainda sem articular essas informações numa análise mais complexa. A resposta do aluno 2 à segunda pergunta — “O vídeo do historiador Henrique porque explicou os conceitos com exemplos” —, revela compreensão dos conteúdos mobilizados, com referência clara ao tipo de fonte e ao seu contributo para a aprendizagem, ainda que sem extrapolação.

Finalmente, no nível mais elevado, abstrato estendido, situam-se respostas que articulam conceitos históricos, interpretam a utilidade das fontes no processo de aprendizagem e evidenciam uma reflexão crítica e integrada. O aluno 13 exemplifica bem este nível, ao escrever: “Sim, percebi melhor o papel de cada grupo na sociedade medieval” e “A fotografia do mosteiro foi a mais interessante”, pois integra a análise da imagem com a compreensão funcional da organização social. Do mesmo modo, a resposta do aluno 5: “Sim, os documentos explicaram como viviam os monges e os nobres”, revela apropriação do conteúdo e articulação entre fonte e conceito. Ainda mais robusta é a resposta do aluno 11, que afirma: “Achei útil, principalmente a imagem da pirâmide” e “O vídeo ajudou a ver como cada grupo vivia”, integrando diferentes tipos de fontes e estabelecendo relação com a experiência histórica representada, demonstrando pensamento reflexivo e transferível.

Focus Group

No final do processo, realizou-se um *focus group*, com a mediação da professora cooperante (Apêndice M), com o objetivo de promover um momento de reflexão coletiva e espontânea sobre as atividades desenvolvidas em sala de aula, particularmente no que diz respeito ao trabalho com fontes históricas. Através do diálogo em grupo, procurou-se não apenas recolher impressões sobre a experiência pedagógica, mas sobretudo compreender como os alunos se apropriaram do conhecimento histórico ao longo das quatro sessões de intervenção e de que forma o seu pensamento evoluiu desde o ponto de partida identificado no inquérito por questionário inicial.

A análise das falas produzidas neste contexto foram orientadas pelas categorias de consciência histórica propostas por Rüsen (2001): tradicional, exemplar, crítica e genética. Estas categorias permitem observar os diferentes graus de complexidade com que os alunos organizam o seu pensamento histórico, desde uma visão mais descritiva e linear do passado (tradicional), passando pela utilização do passado como modelo para o presente (exemplar), até à capacidade de questionar e interpretar criticamente os vestígios históricos (crítica), culminando na compreensão do tempo histórico como processo contínuo e contextualizado (genética).

Assim, esta parte dedica-se à análise qualitativa dos discursos recolhidos no *focus group*, com o propósito de comparar as conceções iniciais dos alunos com as suas perceções finais, avaliando de forma mais aprofundada a evolução do seu raciocínio histórico. Esta comparação permitirá aferir o impacto das estratégias pedagógicas adotadas e compreender em que medida a intervenção contribuiu para o desenvolvimento de uma literacia histórica mais crítica, interpretativa e contextualizada.

A forma mais elementar de consciência histórica observada no *focus group* foi a tradicional. Esta manifesta-se nas respostas que encaram o passado como algo fixo, digno de ser preservado, mas não necessariamente interpretado. São exemplos disso afirmações como [A1 (1)]: “Porque nos mostram como eram as coisas antigamente”, ou do [A6 (1)]: “Porque ajudam a ver como era antes”. Estas respostas evidenciam uma perceção do passado enquanto herança a contemplar, sem ligação explícita com o presente ou com a

necessidade de o contextualizar criticamente. Também o [A4 (1)], ao dizer que “sem elas não sabíamos nada”, reforça a ideia da fonte como testemunho direto e indiscutível do passado, perpetuando uma visão factual e desproblematizada da História. Este tipo de enunciação é indicativo de um pensamento histórico ainda inicial, centrado na reprodução da memória.

Num segundo nível, surgem várias respostas que se enquadram na consciência exemplar, em que o passado é valorizado como lição para o presente, embora ainda sem verdadeira análise crítica. Este tipo de consciência evidencia-se em respostas como a do [A3 (1)]: “As fontes históricas são importantes porque nos dão informações verdadeiras sobre o passado”, ou do [A9 (1)]: “Porque mostram como era a vida das pessoas”. Os alunos revelam, assim, uma perceção utilitária da História: o passado é visto como um recurso que fornece modelos, exemplos e referências. Ainda que não haja problematização da origem, natureza ou intencionalidade das fontes, verifica-se uma tentativa de extrair aprendizagens e explicações a partir dos vestígios analisados. O [A7 (1)], por exemplo, afirma que as fontes servem “para sabermos como Portugal era no início”, o que denota uma intenção de construção identitária e cultural através do conhecimento histórico.

A consciência crítica, mais rara, mas relevante neste grupo, manifesta-se nas respostas em que os alunos demonstram reconhecer a necessidade de interpretar os vestígios e de pensar sobre o seu significado. Um exemplo claro é a afirmação do [A 3 (2)]: “Com as fontes vimos mapas que nos explicaram o que aconteceu noutras épocas, e isso ajudou-me a perceber como as pessoas viviam e o que era importante para elas.” Esta resposta ultrapassa a simples observação do vestígio, articulando-o com a vida e os valores das sociedades do passado. Também o [A14 (1)] apresenta sinais de pensamento crítico ao afirmar que “são elas que nos dizem como eram os tempos antigos, as pessoas, as suas casas e o que mudou.” Ao reconhecer que há mudança e transformação histórica, o aluno revela consciência da temporalidade como construção e não como continuidade linear. Estas respostas indicam uma apropriação mais reflexiva da História, na qual os alunos começam a compreender que as fontes requerem análise e que a História é, em grande medida, interpretação.

Finalmente, surgem indícios pontuais de consciência histórica genética – o nível mais complexo proposto por Rüsen –, caracterizada por uma articulação entre passado, presente e futuro, bem como pela compreensão da História como um processo de mudança contínua. A resposta do aluno 14, já referida, ao mencionar explicitamente a mudança, aproxima-se desta categoria, assim como a do [A12 (7)], que afirma: “Aprendi mais com ele e também como posso ser historiador.” Esta última revela uma atitude metacognitiva e uma percepção do papel do historiador como mediador entre fontes e conhecimento. O aluno não apenas aprendeu conteúdos, mas refletiu sobre o processo de construção do saber histórico, o que demonstra um elevado grau de maturidade cognitiva.

Com o objetivo de aferir os níveis de consciência histórica dos alunos após a intervenção didática, foi realizada uma análise quantitativa das respostas dadas no *focus group* final, à luz das categorias propostas por Jörn Rüsen: Tradicional, Exemplar, Crítica e Genética. A distribuição percentual dessas categorias encontra-se representada no gráfico da figura 6.

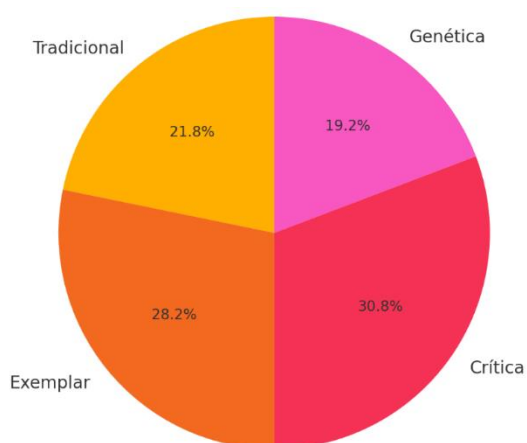


Figura 6 - Distribuição das categorias de Consciência Histórica no Focus Group

A categoria de consciência histórica crítica destacou-se com 30,8% das respostas dos alunos, o que revela uma capacidade crescente de pensar historicamente com base na problematização do passado e na sua articulação com o presente. Esta categoria caracteriza-se por uma abordagem reflexiva e interpretativa, em que o passado é

questionado, relativizado e discutido a partir de múltiplas perspectivas. O predomínio desta categoria pode ser interpretado como um sinal de progresso no desenvolvimento do pensamento histórico dos alunos, evidenciando um afastamento de visões puramente descritivas ou reprodutivas da História.

Seguiu-se a categoria de consciência histórica exemplar, com 28,2% das respostas. Esta modalidade de consciência histórica revela uma utilização do passado como modelo moral ou orientador para o presente. Embora esta forma de consciência tenda a simplificar o passado para legitimar comportamentos ou valores atuais, a sua elevada presença sugere que os alunos já começam a estabelecer ligações entre os acontecimentos históricos e os desafios do presente, ainda que de forma normativa ou valorativa.

A categoria de consciência histórica tradicional representou 21,8% das respostas. Nesta categoria, o passado é geralmente visto como uma herança estática e venerada, sendo os factos históricos reproduzidos com pouca ou nenhuma problematização. A presença desta categoria demonstra que uma parte dos alunos ainda mobiliza uma consciência histórica baseada na memorização e reprodução de narrativas históricas, muitas vezes de cariz identitário.

Por fim, a categoria de consciência histórica genética obteve 19,2% das respostas. Apesar de ser a menos frequente, esta categoria representa o nível mais sofisticado de consciência histórica, uma vez que pressupõe a compreensão da História como um processo dinâmico, sujeito a transformações e múltiplas interpretações. Os alunos que apresentaram esta categoria demonstraram uma capacidade emergente de pensar historicamente de forma evolutiva, compreendendo os acontecimentos como parte de uma cadeia de causalidades e consequências no tempo.

4.6 CONCLUSÕES FINAIS

O presente projeto, desenvolvido no âmbito da PES, teve como finalidade compreender o impacto do trabalho com fontes históricas no desenvolvimento do pensamento histórico e da literacia histórica dos alunos do 2.º ciclo do ensino básico. Alicerçada nos modelos teóricos de Jörn Rüsen (2001), através das categorias de consciência histórica, e de Biggs e Collis (1982), com o modelo SOLO, a investigação procurou articular de forma coerente a teoria e a prática, analisando de modo sistemático a evolução cognitiva e reflexiva dos alunos ao longo de uma sequência de atividades centradas na análise de fontes.

Os dados obtidos, por via de instrumentos como o inquérito por questionário, os registos no diário de fontes, bem como o *focus group* final, permitiram identificar evidências claras de progressão nas formas de compreensão histórica manifestadas pelos alunos. Inicialmente, as respostas obtidas revelavam uma perceção linear e acrítica da História, centrada em factos isolados e numa visão célebre do passado. A maioria dos alunos demonstrava, nesta fase, um raciocínio histórico incipiente, sustentado numa lógica factual e descontextualizada, ancorada na categoria de consciência histórica tradicional de Rüsen, bem como nos níveis pré-estrutural e uni-estrutural do modelo SOLO, nas respostas ao diário de fontes. Tal como referido por Rüsen (2001), este tipo de consciência histórica limita-se à memorização de eventos e figuras históricas, sem problematização nem relação com o presente ou com a construção do conhecimento histórico.

Contudo, à medida que a sequência didática foi sendo implementada, marcada por uma intencionalidade pedagógica centrada na problematização, na mobilização ativa dos alunos e na diversificação dos tipos de fontes foi possível observar transformações significativas nas respostas dos alunos. Muitos passaram a demonstrar competências de análise comparativa entre documentos, capacidade de inferência, identificação de diferentes perspetivas e reconhecimento de intencionalidades nos registos históricos. Estas manifestações traduzem uma evolução para as categorias de consciência histórica mais complexas, nomeadamente de consciência crítica e, em alguns casos, de consciência genética, nas quais os alunos não só compreendem o passado enquanto construção, mas

também refletem sobre as suas implicações no presente e na projeção de futuros possíveis.

A análise dos dados demonstrou ainda que o uso do Diário de Fontes foi uma ferramenta particularmente eficaz na consolidação deste percurso reflexivo, ao permitir que os alunos expressassem, de forma autónoma e pessoal, as aprendizagens realizadas, as dificuldades sentidas e os recursos que consideraram mais relevantes. Através da escrita reflexiva, os alunos foram incentivados a reorganizar o seu pensamento, a atribuir significado às atividades desenvolvidas e a explicitar a sua própria compreensão do conhecimento histórico. Esta prática está em linha com os princípios da metacognição, promovendo uma aprendizagem autorregulada e consciente.

A análise comparativa entre os dados recolhidos no inquérito por questionário inicial e no *focus group* final revela uma evolução significativa na consciência histórica dos alunos, evidenciando o impacto positivo da intervenção pedagógica levada a cabo ao longo do projeto. Esta evolução torna-se visível através da redistribuição das categorias de Rüsen nas respostas dos alunos, demonstrando não apenas uma mudança na forma como interpretam as fontes históricas, mas também no modo como constroem sentido histórico a partir delas.

No gráfico inicial, figura 5, elaborado com base nas respostas ao inquérito por questionário aplicado antes das sessões, as categorias de consciência histórica Tradicional e Exemplar representavam conjuntamente 68% das respostas (35% e 33%, respetivamente), o que indicava um predomínio de uma visão mais elementar e descontextualizada da História. Os alunos tendiam a reconhecer as fontes como elementos que apenas transmitem factos ou memórias, revelando pouco questionamento e quase nenhuma ligação consciente entre o passado e o presente. A categoria Crítica apresentava apenas 20% e a Genética ficava reduzida a 12%, sugerindo um pensamento histórico ainda em fase muito inicial de desenvolvimento.

No entanto, após a intervenção da mestrandia, que incluiu quatro sessões de exploração orientada de fontes históricas, registo reflexivo em diário de fontes e práticas

colaborativas em sala de aula, os resultados recolhidos no *focus group* demonstraram um panorama significativamente diferente, como observado na figura 6. A categoria de consciência histórica crítica passou a representar a maior percentagem (30,8%), seguida da categoria de consciência histórica exemplar (28,2%), da categoria de consciência histórica tradicional (21,8%) e por fim da categoria de consciência histórica genética (19,2%). Esta redistribuição é reveladora de um processo de crescimento na literacia histórica dos alunos e da aquisição de competências interpretativas mais complexas.

A redução das respostas inseridas na categoria de consciência histórica tradicional evidencia uma transição positiva: os alunos deixaram de ver as fontes históricas apenas como espelhos do passado ou como objetos que servem para recontar "como era antigamente". As respostas iniciais como "Porque mostram como era a vida das pessoas" ou "Porque contam a história" deram lugar a intervenções mais elaboradas e reflexivas como "Compreendi o que as pessoas valorizavam no tempo antigo" ou "Observamos o que elas nos diziam para perceber o passado de verdade". Esta mudança sugere que os alunos passaram a perceber as fontes não só como informação, mas como elementos passíveis de análise, com contexto, intenção e impacto.

A categoria de consciência histórica exemplar, embora ainda com expressão considerável, foi parcialmente ultrapassada pela crítica, o que demonstra que os alunos não se ficaram pela simples extração de lições morais ou identificação de exemplos do passado. Começaram a questionar, comparar, relacionar e discutir o significado das fontes. Respostas como "Dissemos o que achávamos que era" ou "Falámos sobre o que vimos" foram enriquecidas por enunciados como "Observámos as fontes, discutimos em grupo o que podiam significar e depois respondemos a perguntas", o que implica já um processo argumentativo e reflexivo.

A subida expressiva da categoria de consciência histórica crítica é um dos resultados mais relevantes desta análise. Este tipo de consciência histórica exige a capacidade de problematizar o passado, identificar diferentes perspetivas e reconhecer a complexidade dos fenómenos históricos. A presença crescente desta categoria no *focus group* mostra

que os alunos desenvolveram a aptidão de olhar criticamente para os documentos históricos, questionando a sua origem, intencionalidade e pertinência. É o caso das respostas em que os alunos afirmam ter compreendido melhor os detalhes, comparado com o presente ou refletido sobre o modo como se pensava noutras épocas. Estas intervenções indicam uma aproximação a práticas mais próximas do pensamento historiográfico.

A categoria de consciência histórica genética, a mais complexa das categorias de Rüsen, registou igualmente um crescimento, de 12% para 19,2%. Embora não seja a mais representativa, a sua evolução é significativa, pois implica que alguns alunos começaram a identificar a História como um processo contínuo de transformação e mudança. Quando um aluno afirma “Vi como tudo mudou” ou “Vi de onde os historiadores sabem as coisas reais”, está já a demonstrar um entendimento dinâmico da História, articulando passado, presente e futuro. Estes enunciados mostram que alguns alunos começam a desenvolver uma consciência histórica capaz de projetar implicações históricas para além do imediato.

Esta progressão não ocorreu de forma espontânea. Ela está diretamente relacionada com a metodologia adotada durante a intervenção, que privilegiou a exploração ativa das fontes, o trabalho cooperativo, o questionamento orientado e a autonomia na construção de significados. O uso do diário de fontes como estratégia central também se revelou decisivo: ao permitir que os alunos registassem as suas descobertas, reflexões e interpretações de forma sistemática, fomentou-se uma maior apropriação do conhecimento histórico. Assim, a comparação entre os dois gráficos, o inicial e o final, permite concluir que a intervenção foi eficaz não só na sensibilização dos alunos para a importância das fontes históricas, mas também no desenvolvimento da sua capacidade de pensar historicamente.

Outro dado relevante foi a identificação, por parte de alguns alunos, do papel da mediação pedagógica como elemento central no processo de compreensão histórica. Em respostas como “a reflexão da professora foi a fonte histórica mais útil”, presente no Diário de Fontes, é possível reconhecer que os alunos não concebem a fonte apenas como um

documento ou objeto do passado, mas valorizam a forma como a sua interpretação é conduzida pelo professor, o que revela uma percepção mais sofisticada da natureza interpretativa da História e da importância do diálogo orientador no processo de construção de sentido.

Importa também referir que a metodologia de ensino adotada, centrada na resolução de problemas, na análise crítica e na participação ativa dos alunos, contribuiu para desenvolver a sua capacidade de formular hipóteses, sustentar argumentos e pensar de forma crítica — competências essenciais para a construção de uma consciência histórica democrática e emancipada. Tal como preconiza Rüsen (2001), a consciência histórica é uma forma de orientação no tempo, que permite aos indivíduos dar sentido à sua existência enquanto sujeitos históricos. Neste sentido, o trabalho com fontes revelou-se mais do que um exercício académico, foi um instrumento de formação de cidadãos.

Não obstante os resultados positivos, é importante reconhecer que a progressão dos alunos não foi uniforme. Alguns mantiveram-se em níveis de compreensão menos elaborados, manifestando dificuldades em estabelecer relações entre os documentos, em ultrapassar a dimensão descritiva ou em elaborar explicações fundamentadas. Estes casos reforçam a importância de uma abordagem pedagógica continuada, persistente e intencional, que proporcione múltiplas oportunidades para o desenvolvimento do pensamento histórico. O trabalho com fontes não pode ser episódico nem acessório: deve ser integrado de forma sistemática e orientado por objetivos claros, que promovam a construção gradual de competências cognitivas e interpretativas.

Este projeto de investigação permitiu concluir que o trabalho pedagógico estruturado com fontes históricas, quando sustentado por uma mediação docente consciente, crítica e intencional, favorece significativamente o desenvolvimento de uma literacia histórica mais complexa e crítica nos alunos do 2.º CEB. A utilização articulada dos referenciais teóricos de Rüsen (2001) e de Biggs & Collis (1982) revelou-se particularmente fecunda na interpretação dos dados, permitindo identificar tanto os níveis de consciência histórica como os patamares de complexidade cognitiva atingidos pelos alunos. A análise dos dados

recolhidos evidencia, de forma robusta, que os alunos são capazes de evoluir nas suas formas de pensar historicamente, desde que lhes sejam proporcionadas oportunidades significativas para ler, analisar, comparar e refletir criticamente sobre fontes históricas diversas.

Deste modo, confirma, assim, o potencial didático das fontes históricas enquanto dispositivos privilegiados para a promoção de aprendizagens significativas, para a construção de uma consciência histórica plural e informada e para o desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos. Ao mesmo tempo, reafirma o papel do professor como mediador essencial na orientação deste processo, tornando-se agente promotor de uma educação histórica que capacita os alunos a compreender o passado, a interrogar o presente e a imaginar o futuro de forma informada, crítica e responsável.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A conclusão desta etapa formativa, representada pelo presente Relatório da PES, assinala um momento significativo na trajetória acadêmica da mestranda no Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal para o 2.º Ciclo do Ensino Básico. Este Relatório não só documenta o percurso realizado durante a PES, mas também reflete sobre as profundas transformações e aprendizagens que emergiram desse processo.

A PES proporcionou uma imersão rica e diversificada nos ambientes educacionais dos diferentes ciclos de ensino, permitindo à mestranda vivenciar diretamente as dinâmicas e desafios das práticas pedagógicas em contextos variados. A interação contínua com professores experientes e a colaboração em atividades pedagógicas permitiram a integração prática dos conhecimentos teóricos adquiridos nas Unidades Curriculares do mestrado. As áreas de Didática, Currículo, Organização Escolar, Inclusão e Cultura Linguística no Ensino do Português não se limitaram a conceitos académicos, mas foram transpostas para práticas concretas e adaptadas às realidades das turmas com as quais a mestranda trabalhou.

Uma das principais lições aprendidas ao longo deste percurso foi a importância de uma abordagem humanista no ensino. A experiência mostrou que, além do conhecimento técnico e metodológico, é fundamental cultivar a empatia e a capacidade de estabelecer conexões significativas com os alunos. O sucesso na prática educativa não depende apenas da aplicação de teorias pedagógicas, mas também da habilidade de compreender e responder às necessidades emocionais e individuais dos alunos. A mestranda teve a oportunidade de observar e refletir sobre a necessidade de personalizar a prática pedagógica para envolver todos os alunos, especialmente aqueles que enfrentam maiores desafios. Essa compreensão tornou-se um dos pilares da sua abordagem educacional, ressaltando a importância de um ensino que é, ao mesmo tempo, rigoroso e sensível às características únicas de cada estudante.

A experiência da PES também proporcionou à mestranda a oportunidade de desenvolver e implementar uma variedade de estratégias pedagógicas, ajustando-as conforme as exigências específicas do ambiente de ensino e a gestão eficiente do tempo. A prática revelou a necessidade de uma flexibilidade constante e de uma abordagem adaptativa, permitindo à mestranda aprimorar suas habilidades em resposta às demandas do contexto educacional. A capacidade de refletir criticamente sobre sua prática, identificar áreas de sucesso e reconhecer pontos a serem aprimorados foi central para o desenvolvimento de uma prática docente efetiva. A reflexão contínua emergiu como uma ferramenta indispensável para o aperfeiçoamento profissional, mostrando que o processo de ensino-aprendizagem é dinâmico e requer uma análise constante para ser verdadeiramente eficaz.

Um desafio significativo enfrentado pela mestranda foi o medo inicial de lecionar de forma independente, sem a professora titular, uma preocupação que se revelou comum entre novos educadores. Contudo, este receio foi progressivamente superado através do suporte oferecido por colegas e professores cooperantes, além do respeito e do acolhimento demonstrados pelos alunos. A colaboração e o ambiente de apoio foram cruciais para a construção da confiança necessária para enfrentar o desafio de lecionar com autonomia. A experiência ressaltou o valor do trabalho em equipa e da cooperação, não apenas no contexto da prática pedagógica, mas como uma competência essencial para a prática docente.

O trabalho realizado ao longo do estágio e o projeto de investigação associado sublinham a importância da colaboração como um componente central da prática educacional. A capacidade de trabalhar em conjunto com colegas e integrar essas práticas colaborativas na interação com os alunos é fundamental para o desenvolvimento de um ambiente de aprendizagem eficaz e inclusivo. Este aspeto foi amplamente explorado e valorizado durante a PES, destacando como a cooperação pode enriquecer a prática pedagógica e promover um desenvolvimento mais robusto e integrado dos alunos.

Ao concluir este Relatório, a mestranda reflete com otimismo sobre o percurso realizado e sobre o impacto positivo da PES em sua formação profissional. Apesar dos desafios e das adversidades enfrentadas ao longo do ano letivo, a experiência foi extremamente enriquecedora. A PES possibilitou a superação de receios, o alcance de objetivos estabelecidos e o aprimoramento contínuo das habilidades pedagógicas e reflexivas. A mestranda encerra esta etapa com uma renovada motivação e uma visão mais clara sobre a sua futura prática docente, comprometida com a busca incessante pela melhoria das aprendizagens dos alunos e pela promoção de um ambiente educacional inclusivo e estimulante.

Este processo formativo destacou-se como um ponto de partida crucial para a carreira da mestranda, oferecendo uma base sólida para o desenvolvimento contínuo e a adaptação às demandas do ensino. A PES não apenas consolidou o conhecimento adquirido, mas também inspirou uma abordagem pedagógica mais profunda e humanista, essencial para enfrentar os desafios da profissão e para contribuir significativamente para a formação integral dos alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alarcão, I. (1994). *Ser professor reflexivo* [Comunicação oral]. 8º Congresso Nacional da Associação Portuguesa de Professores de Inglês, Lisboa, Portugal.

Alarcão, I. (2001). *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão*. Porto Editora.

Alarcão, I. (2001). *Professor-investigador: Que sentido? Que formação? Cadernos de Formação de Professores (1)*, pp. 21-30.

Alarcão, I. (2003). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Editora.

Alarcão, I. (2003). *Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva*. Porto Editora.

Alarcão, I. (2020). *A supervisão no campo educativo*. UA Editora: Universidade de Aveiro.

Alçada, I. (2008). *A resposta estética na leitura: Envolvimento emocional e imaginativo*. Editorial Caminho.

Alonso, L., & Roldão, M. C. (2014). *Ser professor do 1º ciclo: Construindo a profissão*. Editora.

Alonso, L., & Roldão, M. d. (2005). *Ser Professor do 2.º Ciclo: Construindo a Profissão*. Edições Almedina.

Alves, L. A. M. (2016). *Epistemologia e ensino da História*. *Revista História Hoje*, 5(9). São Paulo: Associação Nacional de História - ANPUH-Brasil.

Amor, T. (1993). *Comunicação oral no contexto pedagógico*. Edições Académicas.

Andrade, A. I., & Morais, A. M. (2001). *Projetos educativos na escola: uma abordagem colaborativa*. Porto Editora.

Aquino, R. (2014). *A construção do ensino da História*. Editora Acadêmica.

Bairrão, J. (2011). *Educação ambiental e cidadania: Uma abordagem crítica*. Lisboa: Texto Editores.

Barca, I. (2004). *Aula Oficina: do Projeto à Avaliação*. In I. Barca (Org.), *Para uma*

- educação de qualidade: Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica* (pp. 134-135). Braga: Centro de Investigação em Educação (CIEd)/Instituto de Educação e Psicologia-Universidade do Minho.
- Barca, I. (2009). *Feedback pedagógico: Teoria e prática*. Edições Pedagógicas.
- Barton, K. C. (2005). *Primary sources in history: Breaking through the myths*. *Phi Delta Kappan*, 86(10), 751. Arlington, VA: PDK International.
- Bettencourt, A. M. (2011). *A importância do diálogo e da interação social na aprendizagem*. *Educação e Sociedade*, 32(115), 213-229.
- Bolívar, A., & Domingo, J. (2012). *Projetos educativos de centro e seu impacto nas práticas escolares: Estudo de caso em escolas do ensino básico*. *Revista Brasileira de Educação*, 17(50), 93-112. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782012000100007>
- Cabral, M. (2010). *Recursos didáticos no ensino da História*. Edições Educativas.
- Canha, M. (2013). *Colaboração em Didática - Utopia, Desencanto e Possibilidade*. [Tese de Doutoramento, Universidade de Aveiro]. Repositório Institucional da Universidade de Aveiro. <http://hdl.handle.net/10773/10358>
- Carr, W. & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical*. The Falmer Press.
- Carr, W. (2019). *Critical action research today*. *Revista EstreiaDiálogos*, 4(1), 14-26.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1986). *Becoming Critical: Education, Knowledge and Action Research*. London: Falmer Press.
- Castro, M., Semião, F. & Vieira, F. (2022). *A investigação-ação ao serviço de uma pedagogia para a autonomia na formação contínua de professores em inglês*.
- Castro, R. V. (2010). *A educação como ato de liberdade: Incentivo à autonomia e ao pensamento crítico*. Porto Editora.
- Clarke, S. J., Peel, D. J., Arnab, S., Morini, L., Keegan, H., & Wood, O. (2017). *Escaping the classroom: The use of escape rooms as an alternative teaching strategy in surgical education*. *Journal of Surgical Education*, 74(6), 927-934.
- Conselho da Europa. (2018). *Ensino de qualidade na disciplina de história no século XXI: Princípios e linhas orientadoras*. Estrasburgo: Conselho da Europa.

Crato, N. (2017). *Ensino multifacetado: Engajamento e aprendizagem significativa*. Fundação Francisco Manuel dos Santos.

Cury, A. (2003). *Pais brilhantes, professores fascinantes*. Sextante.

Decreto-Lei n.º 139/2012, de 14 de maio, emitido pelo Ministério da Educação e Ciência, publicado no Diário da República n.º 129/2012, Serie I, estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos, da avaliação dos conhecimentos e capacidades a adquirir e a desenvolver pelos alunos do ensino básico e secundário (disponível para consulta em: www.dre.pt).

Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, emitido pelo Ministério da Educação, publicado no Diário da República n.º 201/2001, Serie I-A, páginas 5569-5572, Aprova o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário (disponível para consulta em: www.dre.pt).

Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, emitido pelo Ministério da Educação, publicado no Diário da República n.º 79/2008, Serie I, páginas 2341-2356, aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário (disponível para consulta em: www.dre.pt).

Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio, emitido pelo Ministério da Educação e Ciência, publicado no Diário da República n.º 92/2014, Serie I, páginas 2819-2828, aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário (disponível para consulta em: www.dre.pt).

Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio, emitido pelo Ministério da Educação e Ciência, publicado no Diário da República n.º 92/2014, Serie I, páginas 2819-2828, aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário (disponível para consulta em: www.dre.pt).

Dolz, J., & Schneuwly, B. (1996). *Gêneros Orais e Escritos na Escola*. Mercado de Letras.

Eco, U. (2001). *Obra aberta: Forma e indeterminação nas poéticas contemporâneas*. Perspectiva.

Elliott, J. (1991). *Action Research for Educational Change*. Buckingham: Open University Press.

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

Estrela, A. (2009). *Formação de professores por competências: Projeto Foco*. Porto Editora.

F. L. Diogo, D. M. Fernandes, D. A. Ribeiro, J. A. Costa, & M. B. Canha, Livro de Atas: 1.º Ciclo do Ensino Básico: *Que identidade(s)? Currículo, Práticas e Formação Docente (pp. 189- 200)*. Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto.

Felix, N., & Roldão, M. d. (1996). *Desenvolvimento curricular na educação básica - Dimensões formativas de disciplinas do ensino básico: HISTÓRIA*. Instituto de Inovação Educacional.

Ferreira, A. M. (2008). *Didática da Língua Portuguesa*. Porto Editora.

Ferreiro, E. (2001). *Passado e presente dos verbos ler e escrever*. Cortez.

Flores, P. Q., & Escola, J. (2016). *O futuro hoje: ser professor no Sec. XXI*.

<https://www.researchgate.net/publication/291523490>

Fontes, F. (2011). *Avaliação das aprendizagens no 1.º ciclo*. Universidade do Minho.

Formosinho, J. (2009). *Formação e desenvolvimento profissional de professores*. Porto Editora.

Formosinho, J. (2017). *Formação de professores*. Porto Editora.

Formosinho, J., Oliveira-Formosinho, J., & Machado, J. (2010). *Formação, Desempenho e Avaliação de Professores*. Edições Pedagogo.

Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.

Gago, M. (2012). *A aprendizagem na perspetiva de Piaget*. Editora Educacional.

Gallahue, D. L., & Ozmun, J. C. (2006). *Understanding motor development: Infants, children, adolescents, adults (6th ed.)*. McGraw-Hill.

Gevigier, L. (2021). *O papel do professor na educação histórica*. Editora Contemporânea.

Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bantam Books.

Heitor, M. (2015). *Nativos digitais e a integração de tecnologias na educação*. *Revista de Educação e Tecnologias*, 21(3), 145-162.

[https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto Autonomia e Flexibilidade/perfil dos alunos.pdf](https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf)

Jörn Rüsen, J. (1987). *Historical narration: Foundation, types, reason*. *History and Theory*, 26(4), 87-97.

Jörn Rüsen, J. (2005). *History: Narration, interpretation, orientation*. Berghahn Books.

Karnal, L. (2005). *História: A construção do conhecimento histórico*. Editora Universitária.

Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). *The Action Research Planner*. Geelong: Deakin University.

Latorre, A. (2003). *La investigacion-accion: conocer y cambiar la practica educativa (3.ª ed.)*. Editorial Grao.

Lewin, K. (1946). *Action research and minority problems*. *Journal of Social Issues*, 2(4), 34-46.

Libâneo, J. C. (2002). *Didática*. Cortez.

Lopes, A. S., & Morgado, C. (2019). *Diálogos entre conhecimentos científicos-pedagógicos na forma\ao do professor de Português: o caso particular do 1.º CEB*.

In P. Duarte, A.I. Moreira,

Lopes, P. (2012). *Inclusão e diversidade na educação*. Editora Inclusiva.

Lourenço, O. (2004). *A integração curricular no 1º ciclo do ensino básico: Um desafio para as políticas educativas*. Ministério da Educação.

- Machado, A. (2010). *A prática da leitura no ensino fundamental*. Editora Contexto.
- Maia, C. (2014). *Aprender História com PowerPoint Didático. Uma perspectiva construtivista*. In Instituto Politécnico de Viana do Castelo. *Ensinar e aprender com criatividade dos 3 aos 12 anos*, (24-30).
https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/12498/3/ART_CristinaMaia_2014_1.pdf
- Maia, J. (2014). *A utilização de multimédia na sala de aula*. Edições Didáticas.
- Marrou, H. (1978). *Do conhecimento histórico*. Editorial Aster.
- Marrou, H. I. (1976). *A história e os historiadores*. Livraria Almedina.
- Martins, C., Costa, M., & Silva, P. (2017). *A informação como conhecimento: Práticas educativas*. Editora Acadêmica.
- Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Siva, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R., & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos Alunos a Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação/Direcção-Geral da Educação (OGE), Diretor-Geral da Educação José Vítor Pedroso.
- Mateus, S. M. (2014). *O desenvolvimento da literacia emergente*. Universidade de Lisboa.
- Mattoso, J. (2002). *História de Portugal: A compreensão do mundo atual*. Imprensa Nacional-Casa da Moeda.
- Moran, J. M. (2007). *Aprendizagem criativa e colaborativa: Novas perspectivas para a educação*. Papyrus Editora.
- Morgado, J. C., & Silva, C. (2018). *Contextualização, Articulação, Flexibilidade e Autonomia Curricular: Pilares para a Inovação e Mudança e Educativa*. In *Ensino Transversal: Flexibilidade Curricular e Inovação* (pp. 39-51). Instituto de Educação, Universidade do Minho.
- Mourshed, M., Chijioke, C., & Barber, M. (2010). *How the world's most improved school systems keep getting better*. McKinsey & Company.
- Neto, L. (2001). *Pedagogia construtivista: Teoria e prática*. Editora Educacional.
- Nicholson, S. (2015). *Peeking behind the locked door: A survey of escape room facilities*.

White Paper.

Niza, S. (2006). *A Criança e a Aprendizagem da Língua Materna*. Edições Asa.

Nóvoa, A. (1992). *Avaliação contínua e formativa: Acompanhamento das aprendizagens*. Instituto de Inovação Educacional.

Nóvoa, A. (1992). *Os professores e a sua formação*. Dom Quixote.

Nóvoa, A. (1992). *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Dom Quixote.

Nóvoa, A. (2009). *Leitura literária: Estímulo à imaginação e empatia*. Edições ASA.

Nóvoa, A. (2009). *Os professores e a sua formação*. Dom Quixote.

Nóvoa, A. (2012). *Pensar: Alunos, Professores, Escolas, Políticas. Educação, Cultura e Sociedade*, 2(2), pp. 7-17.

Padilha, P. R., & Nascimento, J. P. (2015). *Fontes históricas na educação*. Editora Histórica.

Pedras, S., Seabra, F., 2016. *Supervisão e Colaboração: contributos para uma relação*. Revista Transmutare, 1(2). 293-312. <http://hdl.handle.net/10400.2/6144>

Pereira, A. S. (2020). *Metodologias ativas e gamificação: Inovação no ensino*. Editora Penso.

Pereira, F., & Figueiredo, M. (2014). *Projetos pedagógicos interdisciplinares no 1º ciclo: Uma abordagem integrada*. Revista Lusófona de Educação, 28, 115-132. <https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle28.08>

Pereira, N. M., & Seffner, F. (2008). *O que pode o ensino de história? Sobre o uso de fontes na sala de aula*. Anos 90, 15(28). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Pessoa, A. M. (2002). *O Papel da Leitura na Educação Infantil*. Editora Cortez.

Ponte, J. P. (2002). *Investigações em Educação Matemática*. APM.

Ramos, J. (2004). *A compreensão da cultura histórica*. Edições Acadêmicas.

Reis, A. (2015). *Diversificação de métodos e técnicas em História*. Editora Pedagógica.

Ribeiro, D. (2020). *Investigação-ação-formação: um caso na formação inicial de educadores*. Revista EstreiaDialogos, Vol. 5, n. 1, 35-46.

Rodrigues, A., & Cunha, M. (2016). *Envolvimento da comunidade escolar em projetos educativos: Uma abordagem prática*. *Educação & Realidade*, 41 (2), 445-462. <https://doi.org/10.1590/2175-623656573>

Roldão, M. C. (2015). *Estratégias de ensino*. Porto Editora.

Roldão, M. C., & Almeida, S. d. (2018). *Estudos em Avaliação Educacional. Contextualização Curricular Numa Redes de Escolas Portuguesas: Promessa ou Oportunidade Perdida?* 29(70), pp. 8-46.

Roldão, M. d. (2004). *Estudo do Meio no 1.º Ciclo-Fundamentos e estratégias*. Texto Editores.

Roldão, M. d. (2004). *Formar para a excelência profissional - pressupostos e rupturas nos níveis iniciais da docência*. *Actas do Simpósio de Formação de Professores de 1.º ciclo e Educadores de Infância*.

Roldão, M. d. (2004). *Professores para que? : para uma reconceptualização da formação de profissionais de ensino*. *Discursos [Em linha]: perspectivas em educação*(2), pp. 95-120.

Roldão, M. d. (2017). *Formação de professores e desenvolvimento profissional*. *Revista de Educação PUC-Campinas*, 2(22), pp.191-202.

Roldão, M. do C. (2005). *PROFISSIONALIDADE DOCENTE EM ANÁLISE - ESPECIFICIDADES DOS ENSINOS SUPERIOR E NÃO SUPERIOR*. *Nuances: Estudos Sobre Educação*, 12(13). <https://doi.org/10.14572/nuances.v12i13.1692>

Rollo, M. F. (2014). *História e fontes primárias no ensino: Caminhos para uma educação crítica*. Lisboa: Edições Colibri.

Rosenblatt, L. M. (1995). *Literature as exploration*. *Modern Language Association of America*.

Schon, D. (2000). *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Artmed Editora.

Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. *Basic Books*.

Seixas, P. (2006). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Toronto: Nelson Education.

- Serra, A. (2004). *Escrita Criativa na Educação Básica*. Universidade de Aveiro.
- Silva, C. (2005). *Monodocência no 1.º Ciclo do Ensino Básico: par entre características e soluções*. Universidade do Minho / Instituto de Estudos da Criança.
<https://hdl.handle.net/1822/51800>
- Silva, E. T. (2009). *O Ensino de Português no 1º Ciclo: Estratégias e Práticas*. Universidade do Porto.
- Torres, C. A. (2002). *Educação para a cidadania global: Um novo desafio para a educação no século XXI*. Porto Alegre: Artmed.
- Vasconcelos, T. (2006). *A Leitura e a Escrita na Educação Infantil*. Editora Caminho.
- Vieira, F., & Moreira, M. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente: Para uma abordagem de orientação transformadora*. Lisboa: Ministério da Educação – Conselho Científico para a Avaliação de Professores
- Villacañas, L. (2022). *El legado de Lawrence Sthenhouse en el cuadragésimo aniversario de su muerte*. Revista EstreiaDialogos, Vol. 7, n. 1, 3-20.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.
- White, P. & Stephenson, A, (2009). *Supervised teaching practice: a system for teacher support and quality assurance*. *Medical Teacher*, 22(6), 606-606.
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/01421590050175604>

<p>(10')</p>	<p>Desenvolvimento:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Exploração da notícia “Dia Mundial da Criatividade e da Inovação” (apêndice 2), em grande grupo, de modo aos alunos identificarem a celebração que se realizará no dia 21 de abril e a sua importância, tendo por base as seguintes questões: “Que celebração se assinala no dia 21 de abril?”; “Qual é a importância desse dia para a comunidade?”; “Qual é a organização responsável pela criação desta comemoração? E em que ano foi pela primeira vez celebrado?”; 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer a celebração do Dia Mundial da Criatividade e da Inovação. • Analisar a notícia. 	<p>Notícia “Dia Mundial da Criatividade e da Inovação”</p>	
<p>(15')</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○ Momento de pré-leitura através da análise das ilustrações (apêndice 3) da história <i>Estranhões, Bizarrocos e outros seres sem exemplo</i>, presente na obra literária <i>Estranhões e Bizarrocos [estórias para adormecer anjos]</i> de José Eduardo Agualusa. Este momento seria orientado pelas seguintes questões: “Que objeto observam na primeira imagem?”; “O que poderão significar as molas presentes à volta desse objeto?”; “Consideram que a junção destes dois objetos poderá dar origem a algo novo? O quê?”; “E na segunda imagem? O que é que observam?”; 	<ul style="list-style-type: none"> • Antecipar o conteúdo da obra literária. • Analisar as ilustrações da obra literária, inferindo sobre o seu conteúdo e tema. 	<p>Ilustrações da obra literária <i>Estranhões, Bizarrocos e outros seres sem exemplo</i></p>	<p>(C)</p>

(2')	<p>“Parece-vos um objeto convencional? O que o torna diferente?”; “A janela de onde este objeto está ser visto lembra-vos algum local? Qual?”; “Tendo em conta o dia que estamos a celebrar, de que se irá tratar a temática desta história?”;</p> <p>○ Distribuição da obra em suporte impresso (apêndice 4) aos alunos.</p>		Narrativa em suporte impresso.	
(15')	<p>○ Leitura em voz alta pelas professoras em formação ao mesmo tempo que os alunos acompanham a partir da sua fotocópia. À medida que a leitura vai sendo realizada, as professoras em formação demonstrarão as ilustrações no próprio livro (apêndice 5).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ler de forma individual e silenciosa. • Interpretar a obra literária lida. 	Caderno da Criatividade	
(20')	<p>○ Realização de um diálogo, tendo por base as seguintes questões orientadoras: “Quem é a personagem principal da história?”; “O que é que Jácome inventava?”; “Por que motivo os amigos de Jácome se afastavam dele?”; “Qual foi a reação dos habitantes da cidade ao serem confrontados com os estranhos e bizarros?”;</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ouvir com atenção a leitura realizada pelas professoras em formação. • Mobilizar experiências e saberes no processo 		(D) (F) (H) (D)

<p>(35')</p> <p>(13')</p> <p>Período Letivo (11:30h-13h)</p>	<p>“Qual foi o motivo que levou Jácome à prisão?”;</p> <p>“Que atitude tiveram as crianças aquando a prisão de Jácome?”;</p> <p>“Após a libertação de Jácome, quais foram as reações das crianças e dos seus animais?”</p> <p>“Qual foi a invenção que Jácome realizou para a sua fuga da prisão?”;</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Realização de um jogo de compreensão, com recurso a uma roleta física, criada pelas professoras em formação (apêndice 6), com perguntas de interpretação da obra em estudo. Os alunos iriam deslocar-se até à roleta, um a um, para rodar a mesma, de modo a retirarem uma questão de interpretação. Aquando este momento seria distribuído a todos os alunos, a impressão (apêndice 7) da respetiva pergunta para a colagem no caderno diário e consequente resposta. ○ Correção, em grande grupo, no quadro branco, das perguntas realizadas no jogo de compreensão. 	<p>de construção de sentidos do texto.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar o tema e o assunto do texto ou de partes do texto; • Expressir uma opinião crítica acerca de aspetos do texto (do conteúdo e/ou da forma). • Realizar o registo no caderno diário. 	<p>Roleta Física</p> <p>Jogo de compreensão</p>	
<p>Intervalo (11h-11:30h)</p>				

<p>(5')</p> <p>(10')</p> <p>(30')</p>	<ul style="list-style-type: none"> o Momento de pós-leitura, confronto das hipóteses levantadas anteriormente na análise das ilustrações presentes na obra. o Realização de um diálogo, em tom de revisão, sobre as principais características de um texto narrativo, tendo por base as seguintes questões orientadoras: “Quais são os três principais momentos de um texto narrativo?”; “Na introdução, que tópicos devemos abordar?”; “O relato dos acontecimentos e das peripécias encontra-se em que momento do texto narrativo?”; “Em que momento se realiza o desfecho dos acontecimentos do texto narrativo?”; o Momento de escrita com recurso à Fábrica de Textos (apêndice 8), criada pelas professoras em formação, em formato físico. Cada aluno iria à Fábrica de Textos retirar um palito (apêndice 9) com aquilo que terá de incluir na sua escrita criativa (Era uma vez... ; Que morava... ; Cheio de ... ; Um dia ele/ela conheceu um/uma... ; Que criou... ; Por fim...). Aquando este momento, será distribuído aos alunos um guião de planificação de textos que contém uma tabela para a planificação do texto, o momento de 	<ul style="list-style-type: none"> • Confrontar as previsões efetuadas na pré-leitura com a análise realizada da obra. • Compreender os principais momentos do texto narrativo. • Compreender os tópicos fulcrais de cada momento. • Ser criativo. • Realizar o momento de planificação, textualização e revisão do texto. • Seguir os tópicos da Fábrica de Textos. 	<p>Fábrica de Textos</p>	
<p>Avaliação formativa</p>	<p>Instrumento(s) de avaliação formativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Grelha de observação (apêndice 11) 			

Apêndice B – Planificação de Estudo do Meio

Dia/ Tempo previsto	Ações estratégicas	Objetivos de Aprendizagem	Recursos	Áreas de competências do Perfil do Aluno
(10´)	<p>Motivação:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Audição de uma música denominada “Plástico não é Plâncton” da Mão Verde (apêndice 1), até ao minuto 1:25, sobre a quantidade de lixo que há nos oceanos. Este momento seria orientado pelas seguintes questões: <ul style="list-style-type: none"> “Qual é o material que a música fala?”; “Em que objetos é que o plástico está presente?”; “E quem é que utiliza estes objetos?”; “Acham que o ser humano é o causador da quantidade de lixo que viram no videoclip e ouviram na música?”; “Acham que com o aumento da população, a poluição no nosso planeta pode aumentar? Porquê?”; “Acham que só o plástico é que polui o nosso planeta Terra?”; “Tendo em conta o que estivemos a falar, sobre o que é que vamos trabalhar hoje?”; 	<p>O aluno é capaz de:</p> <p>Prestar atenção à música da Mão Verde.</p> <p>Retirar informação pertinente da música.</p> <p>Responder às questões orientadoras.</p> <p>Antecipar a temática da aula.</p> <p>Prestar atenção ao vídeo da ONU.</p>	<p>Música da Mão Verde</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=8vwlyWqjiP8</p> <p>Vídeo da ONU</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=3dmZrzeg2eo</p> <p>PowerPoint Didático</p>	<p>(A)</p> <p>(B)</p> <p>(D)</p> <p>(F)</p> <p>(H)</p>

<p>(15')</p>	<p>Desenvolvimento:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Exploração de um <i>PowerPoint</i> Didático (apêndice 2) guiado pela personagem de um cientista denominado Cid (apêndice 3), que iria desenvolver o percurso pelas fontes sobre o aumento da população mundial e as respetivas consequências do consumo de recursos. <ul style="list-style-type: none"> ▪ Visualização de um vídeo da Organização das Nações Unidas (ONU), até ao minuto 1:22 (apêndice 4), sobre a quantidade de plástico que está a cobrir e a destruir o planeta Terra e a sua relação com o aumento da população, sendo que este momento seria orientado pelas seguintes questões: <p>“Porque é que acham que o plástico é tão produzido?”;</p> <p>“O que é que o jornalista disse que iria acontecer ao plástico, com o aumento da população?”;</p> <p>“O vídeo diz-nos que o plástico é todo reciclado ou só uma parte?”;</p> <p>“O facto do plástico ser durável é bom ou mau?”;</p> <p>“Acham que o plástico demora muito tempo a decompor? E os outros materiais?”;</p> ▪ Exploração e análise de um cartaz com materiais (apêndice 5), construído pelas professoras em formação, que 	<p>Compreender o aumento da população mundial.</p> <p>Relacionar o aumento da população mundial com a degradação do meio ambiente.</p> <p>Depreender as principais consequências do aumento da população.</p> <p>Analisar o gráfico referente à população mundial.</p> <p>Analisar o cartaz referente ao tempo de decomposição dos materiais.</p> <p>Analisar o excerto da notícia do jornal.</p>	<p>Cartaz da decomposição dos materiais</p> <p>Gráfico do aumento da população mundial</p> <p>Notícia “População mundial cresce 75 milhões em 2023 e supera 8 mil milhões de pessoas em Janeiro” do jornal Público</p> <p>Imagens das consequências</p> <p>Esquema</p>	
<p>(15')</p>				

<p>(10')</p>	<p>demonstra o tempo de decomposição de diversos materiais na natureza.</p> <p>“Qual é o material que demora mais tempo na sua decomposição?”;</p> <p>“E o material que demora menos tempo?”;</p> <p>“Vocês sabiam que a maioria dos materiais demoram tanto tempo a decompor-se?”;</p> <p>“Porque é que acham que existe tanto lixo no planeta? Tendo em conta o que já dissemos anteriormente.”;</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Análise com os alunos de um gráfico referente ao aumento da população mundial (apêndice 6), sendo que seria orientado pelas seguintes questões: <p>“Desde 1950 até 2021 acham que a população mundial aumentou muito ou pouco?”;</p> <p>“Acham que este fenómeno foi bom para o nosso planeta? Porquê?”;</p> 	<p>Analisar as ilustrações fornecidas.</p> <p>Criar legendas para as ilustrações.</p> <p>Realizar corretamente o esquema fornecido.</p> <p>Mobilizar os conhecimentos prévios para a realização do cartaz.</p>	<p>Ilustrações referentes às atitudes que ajudam a preservar o meio ambiente</p> <p>Caderno Diário</p> <p>Jornais</p> <p>Cartolina</p> <p>Cola</p>	
<p>(15')</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Exploração de um excerto de uma notícia (apêndice 7), em específico “População mundial cresce 75 milhões em 2023 e supera 8 mil milhões de pessoas em Janeiro” do jornal Público. Este momento seria orientado pelas seguintes questões: <p>“Qual é o número de pessoas que existem no mundo?”;</p> <p>“Na notícia diz que a população vai continuar a aumentar ou não?”;</p> 	<p>Ler individualmente as notícias dos jornais.</p> <p>Ler em voz alta as notícias dos jornais.</p> <p>Respeitar a vez do outro.</p>	<p>Tesouras</p>	

(20')	<p>“A que se deve este aumento da população?”;</p> <p>“Este aumento tem alguma relação com as alterações climáticas?”;</p> <ul style="list-style-type: none">▪ Análise de variadas imagens que remetam para as consequências (desflorestação; poluição; extinção de espécies; esgotamento de recursos; aumento do consumo de energia; dificuldade em conter a propagação de doenças) do aumento da população (apêndice 8) referidas pela personagem do cientista Cid. Este momento seria orientado pelas seguintes questões orientadoras: “Porque é que será que as árvores estão cortadas?”; “Que que locais é que consegues ver poluição?”; “E que tipo de poluição está presente?”; “Que animal está extinto?”; “O que é que significa extinto?”; “Será que é o único animal que está extinto no nosso planeta?” “O que é que está a diminuir dentro do planeta terra?”; “O que poderá provocar essa diminuição?”; “Para além da água estar a diminuir que outros recursos naturais é que também estão?”; “Que aparelhos tecnológicos é que estão a gastar energia?”; “Será que este gasto grande de energia está ligado com o aumento da população?”;	Realizar a apresentação da sua própria notícia.		
-------	---	---	--	--

(20')	<p>“O que está a fazer o senhor na imagem do lado direito?”; “Será que é difícil combater as doenças?”; “Isso pode estar ligado ao aumento da população?”;</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Realização de um esquema síntese (apêndice 9), por parte dos alunos, da temática abordada até ao momento. 			
(20')	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Análise de várias ilustrações (cuidar das árvores e plantar árvores; não desperdiçar água; não deitar lixo para o chão; realizar a reciclagem) sobre atitudes (apêndice 10) que ajudam a preservar o meio ambiente, em formato de banda desenhada, de modo a criar, em grande grupo, as legendas para as mesmas. 			
(35')	<p>Consolidação:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Criação de um cartaz global, em formato de planeta Terra (apêndice 11), com a turma, onde seria fornecido a cada aluno um jornal com o objetivo de retirar uma notícia relacionada com a temática abordada em aula. Assim, para que os alunos ficassem com o registo em sala de aula, os mesmos teriam de recortar a notícia e colar a mesma na cartolina fornecida. ▪ Apresentação oral, por parte de cada aluno, dando a conhecer aos colegas o nome e o conteúdo da sua notícia. 			

Avaliação formativa	<p>Instrumento(s) de avaliação formativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Grelha de observação (apêndice 12)
----------------------------	---

Apêndice C – Planificação em Articulação Disciplinar

Dia/ Tempo previsto	Ações estratégicas	Objetivos de Aprendizagem	Recursos	Áreas de competências do Perfil do Aluno
<p>Período Letivo (9h-11h)</p> <p>(10')</p>	<p>Desafio Inicial:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Projeção do desafio inicial “Como podemos criar uma história a partir das figuras geométricas? Como?” (apêndice 1) e realização de um diálogo, tendo por base as seguintes questões orientadoras: “Quais são as figuras geométricas que conheces?”; “Será que as figuras geométricas podem ser o tema de uma histórica?”; “E como seriam essas figuras geométricas enquanto personagens?”; “Que características teriam?”; <p>Desenvolvimento:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Momento de pré-leitura através da visualização de um vídeo, realizado na plataforma Animaker (apêndice 2), como se fosse um 	<ul style="list-style-type: none"> • Antecipar a temática da aula partindo de questões orientadoras. • Analisar o vídeo criado na plataforma Animaker . 	<p>Projektor</p> <p>PowerPoint</p> <p>Vídeo criado na plataforma Animaker</p>	<p>(A)</p>

	<p><i>booktrailer</i>, da obra literária <i>Círculo</i> de Mac Barnett e John Klassen. Este momento seria orientado pelas seguintes questões:</p> <p>“Quem serão as personagens desta obra literária?”;</p> <p>“Em que locais se vai passar esta história?”;</p> <p>“Quais são as diferenças entre os locais que viste?”;</p> <p>“O que te transmite o olhar destas figuras geométricas?”;</p> <p>○ Distribuição da obra em suporte impresso (apêndice 3) aos alunos.</p> <p>○ Leitura em voz alta pelas professoras em formação ao mesmo tempo que os alunos acompanham a partir da sua fotocópia. À medida que a leitura vai sendo realizada, as ilustrações da obra serão projetadas no PowerPoint (apêndice 4).</p> <p>○ Realização de um diálogo, tendo por base as seguintes questões orientadoras:</p> <p>“No momento inicial da história, são nos apresentadas as três personagens desta narrativa. Quais são?”;</p> <p>“O que estavam a fazer estas personagens?”;</p> <p>“Houve algo que perturbou o jogo que as personagens estavam a realizar. O que foi?”;</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Antecipar o conteúdo da obra literária. • Ler de forma individual e silenciosa. • Interpretar a obra literária lida. • Ouvir com atenção a leitura realizada pelas professoras em formação. 	<p>Obra Literária <i>Círculo</i> de Mac Barnett e John Klassen</p> <p>Folha de transcrição da narrativa</p> <p>Ilustrações</p>	<p>(F)</p> <p>(B)</p>
(20')				

(20')	<p>“Qual foi a solução que as personagens encontraram para essa perturbação?”;</p> <p>“A mudança de ambientes ao longo da história é acompanhada pelas ilustrações? Porquê?”</p> <p>“Que características podemos atribuir a esses ambientes?”;</p> <p>“O que aconteceu atrás da cascata que surpreendeu as personagens?”;</p> <p>“Como é que terminou a história?”;</p> <p>○ Exploração do texto através da leitura de passagens, realizando anotações à margem do texto: atribuindo títulos aos diferentes momentos, nomeadamente: Apresentação do local inicial da história; Descoberta das personagens; Descoberta do jogo e as suas regras; Quebra da regra: início do conflito; Coragem despertada; Apresentação do segundo local da história; Encontro surpresa; A reflexão. Bem como através da realização do sublinhado da resposta ao título atribuído. Este momento seria realizado de modo individual uma vez que as professoras em formação darão os títulos e os alunos terão de identificar a que parte corresponde.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Mobilizar experiências e saberes no processo de construção de sentidos do texto. • Explicitar ideias-chave de partes do texto. 	<p>Quadro branco</p> <p>Jogo de compreensão</p>	(E)
-------	--	---	--	-----

<p>(15')</p>	<p>o À medida que se vão explorando os sentidos do texto e sintetizando a informação a partir de expressões, o professor orienta um diálogo de forma a os alunos identificarem a noção semântica de nomes, verbos e adjetivos. Nomes: o Nome designa entidades, individuais ou não; Adjetivos: exprime tipicamente a qualidade, i.e., um atributo do nome; Verbo: denotam situações dinâmicas ou não dinâmicas. Ao nível da classe do nome, estabelecer-se-á uma relação com a identificação das personagens, a localização do espaço. Ao nível dos adjetivos, relacionar-se-á com as características das personagens e do espaço. Ao nível dos verbos, relacionar-se-á com as diferentes situações vivenciadas aquando do aparecimento de uma forma no escuro.</p>		<p>Cronómetro</p> <p>BouncyBalls</p>	
<p>(40')</p> <p>Intervalo</p> <p>(11h-11:30h)</p> <p>Período Letivo</p>	<p>o Realização de um jogo de compreensão (apêndice 5), em grupos de três elementos, onde cada grupo fica responsável pela interpretação da obra. Cada grupo teria uma folha com o formato das figuras geométricas presentes na obra, contendo as perguntas de compreensão dentro da mesma.</p> <p>o Este momento seria acompanhado com um cronómetro (apêndice 6), para que os alunos organizassem melhor o seu</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar a classe das palavras, partindo do sentido do texto. • Identificar o tema e o assunto do texto ou de partes do texto. 	<p>Jogo “A casa das Formas Gramaticais”</p> <p>Caderno Diário</p>	<p>(C)</p>

(11:30h-13h)	tempo para o trabalho de grupo. Para além disso, seria utilizada uma aplicação denominada <i>BouncyBalls</i> (apêndice 7) para gerir o ruído dentro da sala de aula.	<ul style="list-style-type: none"> • Expressir uma opinião crítica acerca de aspetos do texto (do conteúdo e/ou da forma). 	Compasso	
(20')	<ul style="list-style-type: none"> ○ Correção, em grande grupo, no quadro branco, das perguntas realizadas no jogo de compreensão. 	<ul style="list-style-type: none"> • Confrontar as previsões efetuadas na pré-leitura com a análise realizada da obra. 	Régua	
(10')	<ul style="list-style-type: none"> ○ Momento de pós-leitura, confronto das hipóteses levantadas anteriormente na visualização do vídeo com a análise realizada da obra. 	<ul style="list-style-type: none"> • Confrontar as previsões efetuadas na pré-leitura com a análise realizada da obra. 	Guião de Orientação	
(35')	<ul style="list-style-type: none"> ○ Tendo por base a análise realizada anteriormente pelas professoras em formação, onde os alunos identificaram a noção semântica de nomes, verbos e adjetivos, os mesmos devem rever essas palavras de modo, agora, a agruparem-nas na sua respetiva classe gramatical. Para tal, será desenvolvido o jogo denominado “A casa das Formas Gramaticais” (apêndice 8), onde os alunos são chamados ao quadro, um a um, para a colagem das palavras retiradas da obra na sua respetiva classe gramatical: adjetivo, verbo e nome. Aquando este momento, os alunos iriam colar no seu caderno diário (apêndice 9), de modo a obter um registo deste jogo gramatical, uma casa igual à que se apresentará no quadro com as mesmas características. 	<ul style="list-style-type: none"> • Realizar o jogo gramatical. • Identificar a classe das palavras. • Realizar o registo no caderno diário. 	Vídeo apresentado pela personagem Círculo	
Período Letivo (14:30h-15:30h)			Caixa dos Enigmas Circulares	

<p>(5')</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○ Visualização de um vídeo (apêndice 10) apresentado pela personagem Círculo, sobre a temática da figura geométrica circular presente no dia-a-dia, bem como a respetiva explicação do tema Círculo e Circunferência. Este momento seria orientado pelas seguintes questões: “Em que locais do quotidiano, apresentados no vídeo, conseguimos ver círculos?”; “No teu dia-a-dia, consegues ver outros objetos ou locais que te façam lembrar a figura geométrica círculo? Quais?”; “Qual é a definição de raio?”; “Como podemos definir o diâmetro?”; 	<ul style="list-style-type: none"> • Reter informação do vídeo • Compreender a definição de centro, raio, diâmetro, circunferência e círculo. 	<p>Exercício de correspondência</p> <p>Exercícios de cálculo do diâmetro e do raio</p> <p>Exercício com a utilização do compasso</p>	<p>(D)</p> <p>(H)</p>
<p>(10')</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○ Atividade de correspondência (apêndice 11), onde os alunos devem ligar ao respetivo local na imagem, os conceitos e as suas definições. 			
<p>(21')</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○ Utilização da metodologia Rotação Por Estações, através da criação de três estações, sendo que existiria um guião de orientação (apêndice 12) com questões que acompanharia os alunos por todas as estações. É de referir que os alunos iriam estar divididos em grupos de três estudantes. Assim, seriam apresentadas as seguintes atividades: 	<ul style="list-style-type: none"> • Relacionar a medida do raio com a medida do diâmetro. 		

	<p>Estação 1: Explorando os três D's do Círculo: Desenho, Dobragem e Descobertas (apêndice 13)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Atividade em que os alunos teriam de desenhar um círculo numa folha, com recurso à utilização de um compasso, para de seguida fazerem a sua respetiva dobragem em quatro partes e compreenderem o centro de um círculo, o raio, o diâmetro, a circunferência e o círculo. Após este momento, nesta estação, o aluno teria de preencher os espaços em branco, num exercício (apêndice 14). <p>Estação 2: Formas do quotidiano: descobrindo a geometria nos objetos do dia-a-dia (apêndice 15)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Exploração de objetos do quotidiano dos alunos, de modo aos mesmos identificarem as formas geométricas que os mesmos representam (quadrado, retângulo, triângulo, círculo). Após este momento, nesta estação, o aluno teria de preencher um exercício numa tabela síntese (apêndice 16). <p>Estação 3: Desvendando Mistérios: A Roleta dos Enigmas Circulares (apêndice 17)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar a presença da Matemática, nomeadamente das figuras geométricas, em objetos do seu quotidiano. 	<p>Rosáceas</p> <p>Tintas</p>	
--	---	---	-------------------------------	--

<p>(15')</p> <p>(10')</p> <p>Período Letivo (16h-17h)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Exploração da <i>Roleta dos Enigmas Circulares</i> (apêndice 18) onde serão sorteados os respetivos exercícios, pelo grupo, através da plataforma <i>WorldWall</i>. <ul style="list-style-type: none"> • Exercício de cálculo do diâmetro e do raio da Família da Círculo, representada num quadriculado (apêndice 19). • Exercício de cálculo onde é dado o diâmetro ou o raio, de modo aos alunos calcularem o que está em falta (apêndice 20). ○ Correção, em grande grupo, no quadro, das estações realizadas num momento anterior. ○ Criação, em grande grupo, de uma rosácea. Cada aluno deveria deslocar-se à parte da frente da sala de modo desenhar um círculo na cartolina. O produto final seria uma rosácea criada pela própria turma. 	<ul style="list-style-type: none"> • Distinguir raio de diâmetro. • Aplicar e representar estratégias de cálculo, recorrendo aos algoritmos. • Descrever a sua forma de pensar acerca de ideias e processos matemáticos, oralmente e por escrito. • Criar uma rosácea simples, recorrendo ao compasso. • Compreender o que é uma rosácea, identificando a figura geométrica que a origina. 		
<p>Intervalo (15:30h-16h)</p>				

(5')	<ul style="list-style-type: none"> ○ Após a criação da rosácea, o professor questiona: <ul style="list-style-type: none"> “Que figuras geométricas identificamos nesta rosácea?”; “Como podemos personalizar a nossa rosácea? Que cores utilizariam?”; 	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender as cores primárias e secundárias. 		
(10')	<ul style="list-style-type: none"> ○ Desenvolvimento de um laboratório das cores primárias e secundários: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Em primeiro lugar, os alunos iriam dizer várias cores de modo oral, para que as professoras em formação as agrupassem no quadro em cores primárias e secundárias; ▪ Em segundo lugar os alunos realizam, oralmente, quais as conjugações de cores primárias que se pode realizar (amarelo+vermelho; amarelo+azul; vermelho+azul); 			
(15')	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Em terceiro lugar, os alunos misturam estas conjugações com tinta, compreendendo qual o resultado final, em específico as cores secundárias (laranja; verde e violeta); ▪ Por fim, os alunos registam numa tabela (apêndice 21), utilizando lápis de cor, os resultados obtidos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Pintar a rosácea, utilizando a sua criatividade. 		
(20')	<ul style="list-style-type: none"> ○ Pintura da rosácea criada anteriormente, em grande grupo, utilizando as cores primárias e as cores secundárias. Este momento seria acompanhado pela utilização de um cronómetro. 			

<p>(10')</p>	<p>Aplicação de conhecimentos construídos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Realização de um jogo na aplicação Plickers (apêndice 22) de modo a consolidar todas as temáticas da aula. ○ Resposta ao desafio inicial, de modo a compreender se as suposições feitas no início da aula estavam corretas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Mobilizar os conhecimentos construídos durante a aula, recorrendo à plataforma digital Plickers. • Dar resposta ao desafio inicial. 		
<p>Avaliação formativa</p>	<p>Instrumento(s) de avaliação formativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Grelha de observação (apêndice 23) 			

Apêndice D – Planificação da primeira aula referente ao projeto

Unidade Didática 2			
Plano de Aula n.º 1 – A jornada mediterrânica na Península Ibérica			
Turma	5.º ano (G)	Número de alunos	16 alunos
Duração	100 minutos	Data	7/11/2023
Sumário	Os povos mediterrânicos que contactaram com a Península Ibérica; O documento histórico.		
Conteúdos			
Os povos mediterrânicos que contactaram com a Península Ibérica (Fenícios, Gregos e Cartagineses); O documento histórico (escrito e não escrito).			
Aprendizagens Essenciais e ACPA			
<u>Aprendizagens Essenciais de História e Geografia de Portugal:</u>			
Domínio: A Península Ibérica: dos primeiros povos à formação de Portugal			
Subdomínio: Primeiros povos na Península			
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Identificar os povos que se instalaram na Península Ibérica, relacionando esse fenómeno com a atração exercida pelos recursos naturais; ▪ Aplicar o conceito de fonte histórica, partindo da identificação de vestígios materiais. 			

Áreas de Competências do Perfil dos Alunos (ACPA):

Linguagens e Textos (A);

Informação e Comunicação (B);

Pensamento Crítico e Pensamento Criativo (D);

Relacionamento Interpessoal (E);

Desenvolvimento Pessoal e Autonomia (F);

Sensibilidade Estética e Artística (H);

Percurso de Aprendizagem		Objetivos a atingir	Recursos/Materiais	Instrumentos de Avaliação
Motivação 5'	<p>1. Visualização de um vídeo sobre os povos mediterrânicos que contactaram com a Península Ibérica (apêndice 1). Deste modo, com a orientação das professoras estagiárias seria realizada uma análise, em grande grupo, do mesmo através das seguintes questões:</p> <p>“Que imagens é que viram no vídeo?”</p> <p>“Quais eram os locais apresentados no mapa?”</p> <p>“Que objetos viram nas imagens?”</p> <p>“Qual era a atividade que eles estavam a realizar?”</p> <p>“Conhecem algum povo que praticava essa atividade?”</p>	<p>Os alunos são capazes de:</p> <p>Reter informação do vídeo;</p> <p>Responder de forma correta às questões propostas, indo de encontro ao conteúdo do vídeo;</p> <p>Levantar o tema principal da aula.</p>	<ul style="list-style-type: none">▪ Projetor▪ Vídeo	<p>Grelha de Observação Direta (apêndice 5)</p>

	<p>“Tendo em conta aquilo que falamos, o que acham que vai ser o tema da aula?”</p>			
<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Desenvolvimento 35'</p>	<p>2. (14') Análise de um PowerPoint (apêndice 2) sobre as rotas comerciais, as colónias e os produtos comerciais dos fenícios, gregos e cartagineses, em grande grupo, com a orientação das professoras estagiárias, tendo em conta as seguintes perguntas:</p> <p>“Em que mar se realiza a maioria das trocas comerciais?”</p> <p>“Qual acham que era o transporte utilizado para a realização das trocas comerciais?”</p> <p>“O que poderá representar a imagem com o fundo amarelo? Acham que tem alguma correspondência com algo que vocês diariamente?”</p> <p>“Porque é que acham que os fenícios inventaram o alfabeto?”</p> <p>“Qual seria a principal atividade dos fenícios?”</p> <p>“O que é que os gregos utilizavam para a realização das trocas comerciais?”</p> <p>“Qual acham que é o material utilizado para a realização deste vaso?”</p> <p>“Através da imagem que conseguem ver no PowerPoint, qual terá sido a nova ideia trazida pelos cartagineses?”</p> <p>“Tendo em conta o que foi analisado até agora, quais acham que foram as três cidades mais importantes?”</p> <p>3. (12') Distribuição e realização de três exercícios (apêndice 3), em trabalho colaborativo, sobre o documento histórico, a importância dos</p>	<p>Observar individualmente cada fonte apresentada no PowerPoint;</p> <p>Reter informação do PowerPoint;</p> <p>Responder de forma correta às questões que vão sendo colocadas ao longo de cada slide;</p> <p>Compreender as novas ideias e costumes de cada povo;</p> <p>Concluir quais foram os três grandes povos mediterrânicos que contactaram com a Península Ibérica e a sua principal atividade;</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ PowerPoint ▪ Ficha de exercícios ▪ Mapa ▪ Lápis de Cor 	

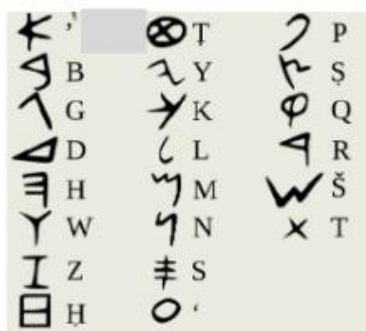
	<p>mesmos para o conhecimento do passado e a distinção de documento escrito e documento não escrito.</p> <p>4. (9') Discussão, em grande grupo, acerca das temáticas abordadas nos exercícios anteriores e respetiva correção dos mesmos, de modo oral.</p>	<p>Realizar os três exercícios distribuídos;</p> <p>Compreender a importância de um documento histórico;</p> <p>Diferenciar um documento histórico escrito de um documento histórico não escrito;</p>		
<p>Consolidação 10'</p>	<p>5. (7') Preenchimento de um mapa (apêndice 4) relativo às rotas comerciais e aos respetivos produtos de cada povo mediterrânico, em grupos de 4 elementos.</p> <p>6. (3') Correção do mapa preenchido anteriormente, em grande grupo, apresentando a imagem correta.</p> <p>7. (35') Realização de um ficha de consolidação.</p> <p>8. (15') Correção da ficha realizada anteriormente.</p>	<p>Mobilizar a informação obtida durante toda a aula para o preenchimento do mapa;</p> <p>Localizar geograficamente cada itinerário e a localização de cada povo;</p>		

Apêndice D1 - Personagem “Historiador Henrique”



Apêndice D2 – Fontes Históricas utilizadas em sala de aula

1. Observe os seguintes documentos históricos, que chegaram até aos nossos dias, sobre os povos mediterrânicos que contactaram com a Península Ibérica.



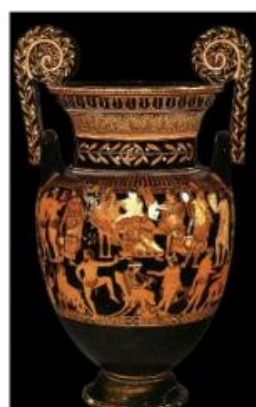
Documento 1- Alfabeto Fenício



Documento 2- Moeda Grega



Documento 3- Prato de estanho Fenício



Documento 4- Vaso Grego

2. Associa os documentos históricos ao tipo de informação que cada um deles nos dá acerca dos povos que os utilizaram.

- a) Utilizavam a moeda nas trocas comerciais --
- b) Dominavam a técnica da cerâmica --
- c) Necessitavam de um modo fácil de comunicação --
- d) Dominavam a técnica da metalurgia --

3. Identifica os documentos que correspondem a documentos históricos escritos e os que correspondem a documentos históricos não escritos.

Apêndice E - Planificação da segunda aula referente ao projeto

Unidade Didática 1			
Plano de Aula n.º 2 – A religião islâmica e a Ocupação muçulmana da Península Ibérica			
Turma	5.º ano (G)	Número de alunos	16 alunos
Duração	50 minutos	Data	21/11/2023
Sumário	A religião islâmica e a ocupação muçulmana da Península Ibérica		
Conteúdos			
<p>A religião islâmica.</p> <p>A ocupação muçulmana da Península Ibérica.</p>			
Aprendizagens Essenciais, Objetivos e ACPA			
<p><u>Aprendizagens Essenciais de História e Geografia de Portugal:</u></p> <p>Domínio: A Península Ibérica: dos primeiros povos à formação de Portugal</p> <p>Subdomínio: Os muçulmanos na Península Ibérica</p> <ul style="list-style-type: none"> • Analisar o processo muçulmano de ocupação da Península Ibérica, reconhecendo a existência de interações de conflito e de paz; • Identificar/aplicar os conceitos de muçulmano e mouro; 			

- A religião islâmica
- Os princípios fundamentais da religião islâmica

Áreas de Competências do Perfil dos Alunos (ACPA):

Linguagens e Textos (A);

Informação e Comunicação (B);

Pensamento Crítico e Pensamento Criativo (D);

Relacionamento Interpessoal (E);

Desenvolvimento Pessoal e Autonomia (F);

Sensibilidade Estética e Artística (H);

Percurso de Aprendizagem		Objetivos a atingir	Recursos/Materiais	Instrumentos de Avaliação
Motivação 5,	<p>1. Visualização de um trecho do filme “Maomé – O Mensageiro de Alá” sobre o momento em que é anunciado ao rei César, rei dos Romanos, a existência de outra religião- o Islamismo (min 2 até min 3.10) (documento 1). Após a visualização do mesmo, os alunos deverão responder às seguintes questões de modo a anteciparem qual será o tema abordado em aula:</p>	<p>Os alunos são capazes de:</p> <p>Reter informação do filme;</p> <p>Responder de forma correta às questões propostas, indo de encontro ao conteúdo do filme;</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Projetor ▪ Filme 	<p>Grelha de Observação Direta</p> <p>Registos no caderno diário</p>

	<p>“Qual foi o anúncio feito no filme, pelo senhor de branco?”</p> <p>“Quem poderá ser o senhor de branco que veio realizar o anúncio?”</p> <p>“Lembras-te do nome do profeta que eles disseram no filme?”</p> <p>“Tendo em conta aquilo que falamos ate agora, o que acham que vai ser o tema da aula?”</p>	<p>Levantar o tema principal da aula.</p>		
<p>Desenvolvimento 35'</p>	<p>2. (7') Análise de fontes: um documento escrito sobre o aparecimento de uma nova religião e do seu profeta,(apêndice 1), um mapa com o local de origem do Islamismo, uma fotografia do Alcorão e do seu profeta Maomé (apêndice 2) inseridas num PowerPoint sobre as características da religião islâmica em diálogo aberto em grupo de turma a partir das seguintes perguntas:</p> <p>“Que nova religião é que surgiu”</p> <p>“Quando e onde surgiu o Islamismo?”</p> <p>“Quem era o seu profeta?”</p> <p>“Qual era o nome do livro sagrado desta religião?”</p> <p>“Quem era o Deus do Islamismo?”</p> <p>3. (10') Análise das passagens do Alcorão (apêndice 3,4,5,6,7), em pares, que estariam inseridas num “mini livro”, como se fosse um alcorão, para que os alunos completassem os princípios fundamentais da religião islâmica numa tabela que colariam no caderno diário (apêndice 8)</p>	<p>Observar individualmente cada fonte apresentada no PowerPoint;</p> <p>Reter informação do PowerPoint;</p> <p>Responder de forma correta às questões que vão sendo colocadas ao longo de cada slide;</p> <p>Compreender os princípios fundamentais da religião islâmica;</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ PowerPoint ▪ Mini Alcorão ▪ Tabela ▪ Caderno Diário ▪ Esquema 	

	<p>4. (5^o) Partilha em grupo-turma das conclusões a que chegaram os alunos no seu trabalho em pares.</p> <p>5. (7^o) Análise de fontes num PowerPoint: um primeiro mapa com a sinalização do território muçulmano no ano de 750 bem como, com a direção que tomou esta expansão desde a cidade de Meca(apêndice 9), um segundo mapa com a Batalha de Guadalete, o seu ano, bem como a região das Astúrias onde se refugiaram os cristãos após a entrada dos Muçulmanos na Península Ibérica, e a significância deste local com um relevo acidentado,(apêndice 10) um terceiro mapa com a Batalha de Covadonga, o seu respetivo ano, e a análise que se pode fazer a partir do pouco número de anos que se passaram desde uma Batalha até à outra(apêndice 11), por fim um documento escrito do historiador José Motero, onde se comprova a pouca resistência do Reino Visigótico. Sobre a ocupação muçulmana da Península Ibérica, os respetivos motivos da sua expansão, orientando a análise de fontes com as seguintes questões:</p> <p>“Quais foram os motivos para a expansão muçulmana?”</p> <p>“Qual foi a zona de origem da expansão muçulmana?”</p> <p>“Qual foi a zona da Península Ibérica que não foi ocupada inicialmente?”</p> <p>6. (6^o) Registo no caderno diário, através da completação de um esquema (apêndice 12) sobre a Ocupação Muçulmana na Península Ibérica.</p>	<p>Trabalhar em pares para realizar uma análise em grande grupo;</p> <p>Compreender a ocupação muçulmana da Península Ibérica através da análise de fontes;</p>		
--	--	---	--	--

Consolidação 10'	7. (10') Resposta em grande grupo a algumas perguntas feitas pelo professor Henrique oralmente, inseridas no PPT. (apêndice 13)	Mobilizar os conhecimentos adquiridos durante a aula para a resposta as questões		

Apêndice E1 – Filme utilizado para a motivação em aula



A religião islâmica

Onde surgiu o Islamismo?



Mapa da origem do Islamismo



Representação de Maomé



Corão ou Alcorão



Qual é o seu livro sagrado?

Documento 1

Realiza, por Deus, a [peregrinação]. [...] Se estiveres impedido, envia a oferenda em compensação.

Alcorão, Sura II, versículo 196



Documento 3

Ó vós, que sois crentes! Quando vos dispuserdes à Oração, lavai a cara e as mãos até aos cotovelos! Passai a mão pela cabeça e os pés até aos tornozelos!

Alcorão, Sura VI versículo 6





Documento 5

Ó vós que sois crentes! Dai as melhores coisas que vocês adquiriram em esmolas.
Alcorão, Sura II, versículo 267



Apêndice F – Planificação da terceira aula do projeto

Unidade Didática 3			
Plano de Aula n.º 2 – Entre Espadas e Cruzes: a Narrativa da Reconquista Cristã			
Turma	5.º ano (G)	Número de alunos	16 alunos
Duração	100 minutos	Data	5/12/2023
Sumário	A Reconquista Cristã Peninsular.		
Conteúdos			
A Reconquista Cristã Peninsular.			
Aprendizagens Essenciais e ACPA			
<p>Domínio: A Península Ibérica: dos primeiros povos à formação de Portugal</p> <p>Subdomínio: Os muçulmanos na Península Ibérica</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Identificar/aplicar os conceitos: reconquista. <p>Subdomínio: A formação do reino de Portugal</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Contextualizar a formação do Reino de Portugal no movimento de conquista cristã, ressaltando episódios de alargamento do território. 			

Áreas de Competências do Perfil dos Alunos (ACPA):

Linguagens e Textos (A);

Informação e Comunicação (B);

Pensamento Crítico e Pensamento Criativo (D);

Relacionamento Interpessoal (E);

Desenvolvimento Pessoal e Autonomia (F);

Percurso de Aprendizagem		Objetivos a atingir	Recursos/Materiais	Instrumentos de Avaliação
Motivação 10'	<p>1. Visualização de um excerto (apêndice 1) da 2 temporada, da série Nightfall, do Canal História. Este momento seria orientado através das seguintes questões:</p> <p>“O que é que está a acontecer no vídeo?”</p> <p>“Quem poderão ser as duas frentes de guerra?”</p> <p>“Eles estão vestidos de forma igual?”</p> <p>“O que poderá representar a cruz vermelha que eles tem na armadura?”</p> <p>“Onde é que eles estão refugiados?”</p> <p>“Porque é que acham que eles estão refugiados num castelo?”</p>	<p>Os alunos devem ser capazes de:</p> <p>Reter informação pertinente do vídeo de modo a que os alunos conclua quais são as frentes de guerra, as diferenças entre as vestimentas e o local em que se refugiavam.</p>	<ul style="list-style-type: none">▪ Excerto da 2 temporada da série Nightfall, do Canal História. Link: https://watch.wave.video/twvoLhLeJ7Gh7pNp	<p>Grelha de observação direta (apêndice 8)</p>

	<p>“Tendo em conta o que estivemos a falar, sobre que é que acham que vamos trabalhar hoje?”</p>	<p>Aplicar os conhecimentos adquiridos de modo a concluir a temática que será abordada em aula.</p>		
<p>Desenvolvimento 65’</p>	<p>2. (15’) Ao longo de toda a aula, será desenvolvido e analisado um PowerPoint (apêndice 2) que abarca várias fontes, como mapas, documentos, imagens, relacionadas com a Reconquista Cristã. Este momento seria orientado pelas seguintes questões: “Será que a Reconquista Cristã foi um processo fácil e rápido?” “Será que havia um bom convívio entre os cristãos e os muçulmanos?” “Qual é a frase que corresponde a esta data?” “Qual é o mapa que corresponde a esta frase?” “Em que zona de Portugal se localizam a maior parte dos vestígios da arquitetura militar?”</p> <p>3. (15’) O momento anterior seria acompanhado da construção de um friso cronológico (apêndice 3) relacionado com as datas deste mesmo período. Assim, os alunos iriam deter um registo da temática trabalhada em sala de aula.</p> <p>4. (5’) Análise, em grande grupo, do respetivo Friso Cronológico sobre quais as suas potencialidades e como está organizada a sua informação.</p>	<p>Observar individualmente cada fonte apresentada no PowerPoint.</p> <p>Responder de forma correta às questões que vão sendo colocadas ao longo de cada slide.</p> <p>Compreender a ordem cronológica da Reconquista Cristã.</p> <p>Compreender a definição de Reconquista Cristã.</p> <p>Retter os conhecimentos sobre os avanços e os recuos da</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Projetor ▪ PowerPoint ▪ Friso Cronológico ▪ PPT com as fotografias dos castelos e do AI 	

	<p>5. (5') Realização, em grande grupo, de um debate referente ao friso construído anteriormente. Este momento seria orientado pelas seguintes questões:</p> <p>“Será que aquilo que construímos agora é uma fonte secundária?”</p> <p>“Será que esta fonte secundária nos poderá ajudar numa melhor organização e interpretação daquilo que foi a Reconquista Cristã?”</p> <p>“As fontes históricas são importantes para a aprendizagem em História?”</p> <p>6. (10') Registo no caderno diário da definição essencial para a construção de conhecimento sobre a Reconquista Cristã, em específico: Reconquista Cristã;</p> <p>7. (15') Análise de 4 imagens referentes aos castelos construídos (apêndice 4) pelos cristãos da época, de modo a que os alunos compreendam o motivo pelo qual os mesmos foram construídos e a importância que tiveram na reconquista. Este momento seria orientado por um AI de um cristão, criado pelas professoras em formação.</p>	<p>reconquista e o seu respetivo curso.</p> <p>Compreender que eles próprios conseguem construir fontes históricas secundárias.</p> <p>Compreender as possibilidades de um Friso Cronológico.</p> <p>Analisar a informação presente no Friso Cronológico, para uma melhor compreensão da Reconquista Cristã.</p> <p>Demonstrar as suas opiniões sobre as questões do debate.</p> <p>Criar pensamento sobre o debatido com os colegas.</p> <p>Analisar as imagens dos castelos de modo a organizar o seu pensamento quanto ao tema.</p>		
--	--	--	--	--

		Mobilizar informações retidas anteriormente para perceber a importância que detinham os castelos naquela época.		
Consolidação 25'	<p>8. Realização de um jogo de cartas (apêndice 5) acerca de toda a temática abordada em aula. Neste momento os alunos estariam divididos em grupos de 4, de modo a criar um momento de entreajuda e competição saudável. Seria, ainda, distribuído a cada grupo um guião de orientação com as regras do jogo (apêndice 6).</p> <p>9. Continuação do registo no Caderno de Fontes (apêndice 7) pessoal dos alunos, integrado no Projeto de Investigação da professora em formação Maria Ferreira.</p>	<p>Respeitar a vez do colega.</p> <p>Falar na sua vez.</p> <p>Utilizar as regras do jogo.</p> <p>Respeitar as regras do jogo.</p> <p>Mobilizar conhecimentos prévios de modo a responder de forma correta.</p> <p>Trabalhar em grupo para concluir de forma sucedida o jogo.</p> <p>Registar as suas opiniões e averiguações no Caderno de Fontes.</p> <p>Expor o seu pensamento crítico de forma estruturada.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Jogo de Cartas sobre a temática abordada. 	

Apêndice F1 - Friso Cronológico construído em aula



1.ª Vitória dos Cristãos
contra os Mouros –
Batalha de Covadonga



Os cristãos chefiados por
Vímara Peres,
reconquistam Portucale



Avanço dos cristãos para
Sul de Portucale



Reconquista de Toledo



Muçulmanos isolados no Reino de Granada



Apêndice F2 - Jogo de Cartas

1. Que formações naturais serviam inicialmente de fronteiras entre cristãos e muçulmanos?

- a. Rios
- b. Arribas
- c. Vales
- d. Planaltos

Resposta: a.

2. Em que ano se iniciou a Reconquista Cristã?

- a. 622
- b. 638
- c. 711
- d. 722

Resposta: d.

3. Como foi feita a Reconquista Cristã em Portugal?

- a. De montanha em montanha
- b. De rio em rio
- c. De vale em vale
- d. De colina em colina

Resposta: b.

4. Em que edifícios se refugiavam as populações em tempo de guerra?

- a. Palácios
- b. Atalaias
- c. Castelos
- d. Casas

Resposta: c.

13. Para que serviam os castelos nesta altura de Reconquista?

- a. Moradia
- b. Convívios
- c. Embelezamento
- d. Defesa

Resposta: d.

14. Em que parte de Portugal existem mais vestígios da arquitetura militar?

- a. No norte e no interior
- b. No sul e no litoral

Resposta: a.

15. Em que ano os cristãos reconquistaram Portucale?

- a. 1000
- b. 900
- c. 868

Resposta: c.

16. Depois da reconquista de Portucale, os cristãos continuaram com a reconquista para

- a. Norte
- b. Sul

Resposta: b.



**Viaja
no
Tempo
com
a
Professora
Ana
e
Maria**



**Viaja
no
Tempo
com
a
Professora
Ana
e
Maria**



**Viaja
no
Tempo
com
a
Professora
Ana
e
Maria**



**Viaja
no
Tempo
com
a
Professora
Ana
e
Maria**

Apêndice G - Planificação da quarta sessão do projeto

Unidade Didática 5			
Plano de Aula n.º 1 – À Luz das Páginas: os Grupos Sociais nos séculos XIII e XIV			
Turma	5.º ano	Número de alunos	16 alunos
Duração	100 minutos	Data	30/01/2024
Sumário	Os grupos sociais no século XIII e XIV.		
Conteúdos			
Os grupos sociais no século XIII e XIV.			
Aprendizagens Essenciais e ACPA			
Aprendizagens Essenciais de História e Geografia de Portugal			
Domínio: Portugal do século XIII ao século XVII			
Subdomínio: Portugal no século XIII			
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Caracterizar os modos de vida dos diversos grupos sociais (clero, nobreza e povo); ▪ Identificar/aplicar os conceitos de nobreza, clero, mosteiro e ordem religiosa. 			

Áreas de Competências do Perfil dos Alunos (ACPA):

Linguagens e Textos (A);

Informação e Comunicação (B);

Pensamento Crítico e Pensamento Criativo (D);

Desenvolvimento Pessoal e Autonomia (F);

Sensibilidade Estética e Artística (H).

	Percurso de Aprendizagem	Objetivos a atingir	Recursos/Materiais	Instrumentos de Avaliação
Motivação 5,	<p>1. Leitura e análise de excertos da obra <i>Uma visita à corte do rei D. Dinis</i> (apêndice 1), de modo a que os alunos compreendam os três grupos sociais existentes nos séculos XIII e XIV. Primeiramente irá ser abordada a capa do livro tendo em conta as seguintes questões orientadoras:</p> <p>“Qual é o nome da obra?”;</p> <p>“Já ouviram falar da corte?”;</p> <p>“Que séculos poderão esta obra retratar?”;</p> <p>De seguida, seriam retirados pequenos excertos da obra para que os alunos os lessem, em grande grupo, tendo em conta as seguintes questões orientadoras:</p> <p>“Tendo em conta o que leram, acertaram no século?”;</p> <p>“Quem podia confraternizar com o rei nos séculos XIII e XIV?”;</p> <p>“O que acham que é uma albergaria?”</p> <p>“Para além do rei, que outra parte da população faz parte da obra?”;</p> <p>“Tendo em conta o que estivemos a falar até agora, qual acham que será a temática trabalhada em aula?”.</p>	<p>Os alunos são capazes de:</p> <p>Prestar atenção aos elementos principais da capa.</p> <p>Compreender a relação entre a capa, os excertos e os grupos sociais dos séculos XIII e XIV.</p> <p>Reter informação da leitura dos excertos.</p> <p>Depreender a existência de três grupos sociais.</p> <p>Levantar a temática principal da aula.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Livro <i>Uma visita à corte do rei D. Dinis</i>, de Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada ▪ Projetor ▪ Telemóvel 	<p>Avaliação através de uma grelha das narrativas históricas (apêndice 20)</p> <p>Avaliação formativa através de grelha de observação direta (apêndice 21)</p>

2. Exploração de um PowerPoint Didático que irá acompanhar toda a aula, contendo várias fontes escritas, iconográficas e vídeos referentes à divisão da sociedade medieval portuguesa nomeadamente os três grupos sociais e o rei, nos séculos XIII e XIV.

2.1 Inicialmente, seriam analisadas três fontes iconográficas (apêndice 2), de modo a que os alunos identificassem o grupo social a que cada uma pertencia, em específico: a nobreza, o clero e o povo. Este momento seria orientado pelas seguintes questões:

- “Vocês consideram que as pessoas das três imagens estão vestidas da mesma forma?”;
- “Será que estão vestidas de acordo com a sua atividade?”;
- “Repara no que as pessoas da primeira imagem detém na cabeça e no corpo. Qual será a função desta roupa?”;
- “Tendo em conta os trajes que estão presentes na segunda imagem, qual será a função deste grupo social?”;
- “O que é que eles estão a fazer na terceira imagem?”;
- “Quem poderá ser este grupo social?”;
- “Tendo em conta o que estivemos a falar até agora, vocês acham que estes três grupos sociais tinham todos a mesma representatividade na sociedade?”

De seguida, seriam analisados dois documentos escritos (apêndice 3), onde o primeiro refere-se à distribuição realizada pelos reis das

Analisar fontes iconográficas, documentos escritos e vídeos.

Identificar os três grupos sociais através da sua caracterização.

Reter informações a partir dos vídeos criados pelas professoras em formação.

Compreender a divisão social existente no século XIII e XIV.

Compreender os poderes que o nobre tinha dentro do seu senhorio.

Identificar grupos privilegiados e não privilegiados.

Depreender as funções de cada grupo social.

- PowerPoint Didático
- Esquemas

	<p>terras conquistadas, nomeadamente em reguengos, honras e coutos; e o segundo fala sobre a visão da sociedade em forma de pirâmide, onde o rei era o único a quem todos deviam obediência. Este momento seria orientado pelas seguintes questões orientadoras:</p> <ul style="list-style-type: none"> • “A quem é que o rei distribuiu as terras conquistadas?”; • “Qual era a diferença entre um couto e uma honra?”; • “Quais eram os poderes que os titulares do senhorio tinham na sua propriedade?”; • “Tendo em conta esta fonte, quem era a pessoa que se encontrava no topo da pirâmide?”; • “Qual era o grupo social que se situava imediatamente abaixo do rei na pirâmide?”; • “Tendo em conta os grupos sociais que já falamos, quem poderia estar ao lado da nobreza?”; • “E qual deles poderia estar na base da pirâmide?”. <p>Por fim, seria visualizado um vídeo criado pelas professoras (apêndice 4) em formação, onde o historiador Henrique analisa a pirâmide representativa da sociedade do século XIII e XIV, em conjunto com as suas principais características. Este momento seria desenvolvido através das seguintes questões orientadoras:</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Através do vídeo do historiador Henrique, quais eram os grupos privilegiados e os grupos não privilegiados?”; • “Qual era a diferença entre pertencer a um grupo privilegiados e a um grupo não privilegiado?”; 	<p>Reconhecer o que é um couto, um reguengo e uma honra.</p> <p>Conhecer a constituição de um senhorio eclesiástico e de um domínio senhorial nobre.</p> <p>Preencher corretamente as tabelas fornecidas.</p> <p>Mobilizar conhecimentos das fontes históricas para preencher as tabelas fornecidas.</p> <p>Aplicar os conceitos de mosteiro, nobreza, clero e ordem religiosa.</p>		
--	--	---	--	--

	<ul style="list-style-type: none"> • “A maioria da população fazia parte de que grupo social?” <p>2.2 Preenchimento de uma tabela (apêndice 5) acerca com as funções e os privilégios/obrigações de cada grupo social.</p> <p>2.3 De seguida, seriam abordadas várias fontes escritas, iconográficas e vídeos, referentes ao grupo social da nobreza. Mencionando a primeira fonte escrita (apêndice 6), em específico a função e os privilégios da nobreza, esta seria orientada pelas seguintes questões orientadoras:</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Qual era a função da nobreza?”; • “Quais eram os privilégios deste grupo social?”; <p>Num momento seguinte, seriam apresentadas aos alunos duas fontes iconográficas (apêndice 7) relativas às atividades de um senhor nobre, nomeadamente a caça e os torneios, sendo que seriam realizadas as seguintes questões orientadoras:</p> <ul style="list-style-type: none"> • “O que poderão estar a realizar as pessoas da imagem?”; • “Qual seria o objetivo dos cavaleiros nestes torneios?”; • “Que atividade está representada na segunda imagem?”; • “Que grupo social se dedicava a estas atividades?” <p>No documento 4 e 5 (apêndice 8), são apresentadas aos alunos os exercícios de um cavaleiro nobre e as funções que um senhor nobre tinha dentro do seu senhorio. Este momento seria desenvolvido a partir das seguintes questões orientadoras:</p>			
--	--	--	--	--

	<ul style="list-style-type: none"> • “Identificas as atividades a que se dedicavam os nobres em tempo de paz.”; • “Que funções desempenhava o senhor dentro do seu senhorio?”; <p>De seguida, seria analisado uma fonte iconográfica (apêndice 9) relativa às ocupações das mulheres da nobreza, nos séculos XIII e XIV. Sendo este momento orientado pelas seguintes questões:</p> <ul style="list-style-type: none"> • “O que estão a realizar as mulheres na imagem?”; • “Quem poderão ser estas mulheres e a que grupo social poderão pertencer?”; <p>Por fim, seria visualizado um vídeo (apêndice 10) criado pelas professoras em formação, onde a personagem de um nobre se apresenta e ao seu grupo social, especificando as partes que constituem o seu senhorio, nos séculos XIII e XIV, em conjunto com as suas principais características. Este momento seria desenvolvido através das seguintes questões orientadoras:</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Os domínios senhoriais dividiam-se em quantas partes?”; • “Qual é o nome dado a estas duas partes?”; • “Quais eram os elementos de exploração económica de um senhorio?”; • “Quem trabalhava nas terras agrícolas do senhorio?”; • “Reparas-te em que local está localizada a casa senhorial? Porque motivo estará situada num local mais alto?”; • “Quais eram as funções do moinho e do forno?”; 			
--	--	--	--	--

	<ul style="list-style-type: none"> • “Qual era o aposento mais importante da casa senhorial? Porquê?”; <p>2.4 Preenchimento de um esquema (apêndice 11) sobre a constituição de um domínio senhorial.</p> <p>2.5 De seguida, seriam abordadas várias fontes escritas, iconográficas e vídeos, referentes ao grupo social do clero. Mencionando a primeira fonte escrita (apêndice 12), em específico os privilégios do clero, esta seria orientada pelas seguintes questões orientadoras:</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Que grupo social está presente nesta fonte?”; • “Quais eram os seus privilégios?”; • “Comparando com a nobreza, acham que tinham os mesmos privilégios?”; <p>De seguida, seriam analisadas quatro fontes iconográficas (apêndice 13) que retratam as principais atividades a que se dedicava este grupo social. Este momento seria orientado pelas seguintes questões:</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Achas que o clero tinha apenas uma função? Porquê?”; • “O que é que o elemento do clero, presente na primeira imagem, pode estar a fazer?”; • “Será que o clero era o único grupo social que ensinava? Porquê?”; • “O que poderá estar a fazer o elemento do clero na segunda imagem?”; 			
--	--	--	--	--

	<ul style="list-style-type: none"> • “Consegues ver elementos comuns com um padre atual, numa missa?”; • “O que estarão a realizar os elementos do clero nas duas imagens?”; • “Quem poderão ser as pessoas que estão a ser ajudadas?”; <p>Posteriormente, seria apresentada aos alunos uma fonte iconográfica (apêndice 14) de um monge copista, de modo a que os alunos compreendessem a importância que os mesmos tiveram no ensino e na cultura. Este momento teria as seguintes questões orientadoras:</p> <ul style="list-style-type: none"> • “O que achas que fazia um monge copista?”; • “Porque é que o seu trabalho era importante?”; <p>O documento 7 (apêndice 15) refere o dia-a-dia no mosteiro, através da regra de São Bento. Assim iríamos colocar as seguintes questões:</p> <ul style="list-style-type: none"> • “A que ordem religiosa pertencia esta regra?”; • “Qual era a atividade diária onde os monges ocupavam mais horas?”; • “Consideras que a rotina de um monge, era uma rotina restrita? Porquê?”; <p>De modo a que os alunos compreendam as diversas partes constituintes de um mosteiro, são apresentadas cinco fontes iconográficas (apêndice 16) que demonstram os locais e as atividades que se realizavam dentro de um mosteiro. Este momento seria orientado pelas seguintes questões:</p>			
--	--	--	--	--

- “O que estão a fazer os elementos do clero nestas duas imagens?”;
- “Que outros dois locais do mosteiro consegues ver nestas duas imagens? Quais serão as suas funções?”;
- “Qual será a importância da enfermaria de um mosteiro?”;
- “Quais eram os espaços existentes no mosteiro do século XIII e XIV?”;

Por fim, seria visualizado um vídeo (apêndice 17) criado pelas professoras em formação, onde a personagem de um monge se apresenta e ao seu grupo social, especificando as partes que constituem o seu senhorio eclesiástico, nos séculos XIII e XIV, em conjunto com as suas principais características. Este momento seria desenvolvido através das seguintes questões orientadoras:

- “As áreas e os espaços de um mosteiro estavam construídas à volta de que elemento?”;
- “Qual era o principal edifício do mosteiro? Porquê?”;
- “Quais eram os restantes espaços que constituíam um senhorio eclesiástico?”;
- “Quem trabalhava nas terras do senhorio eclesiástico?”;
- “Quais eram as funções dos monges que estavam associadas à enfermaria e à biblioteca?”.

2.6 2.6 Preenchimento de um esquema (apêndice 18) referente à composição de um domínio eclesiástico.

<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Consolidação 15'</p>	<p>3. Realização de uma narrativa histórica (apêndice 19), sendo que metade da turma se colocaria na posição de um monge e a outra metade na posição de um nobre. Assim, os alunos teriam de apresentar, nas mesmas, como era o seu dia-a-dia, as atividades a que se dedicavam, os seus privilégios e a sua importância para a sociedade dos séculos XIII e XIV.</p>	<p>Mobilizar os conhecimentos que reteram durante a aula de modo a redigir uma narrativa histórica.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Narrativa Histórica 	
---	---	---	---	--

Apêndice G1 - Vídeo com a análise da pirâmide da sociedade do século XIII e XIV



Apêndice G2 - Tabela para ser completada pelos alunos

Completa a seguinte tabela com as funções e os privilégios de cada um dos grupos sociais seguintes:

Grupo Social	Função	Privilégio/Obrigaçao
Clero		
Nobreza		
Povo		

Funções:

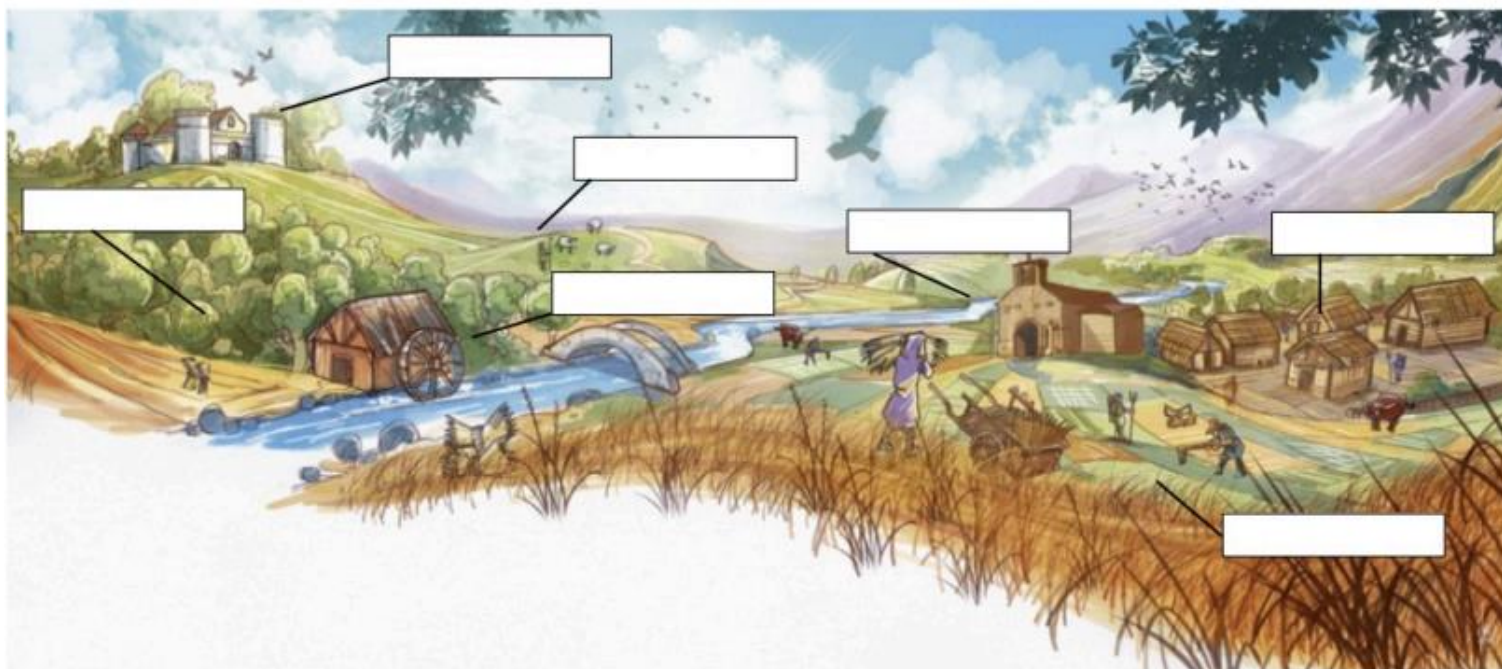
- Ensina;
- Trabalha na terra dos senhores;
- Presta assistência à população;
- Aplica a justiça;
- Dedicar-se à pecuária, à pesca e ao artesanato;
- Reza;
- Faz cópia de livros;
- Defende e administra o reino.

Privilégios/Obrigações:

- Paga impostos;
- Não paga impostos;
- Cobra impostos;
- Possui grande propriedades.

Apêndice G3 - Domínio Senhorial Nobre para ser completado pelos alunos

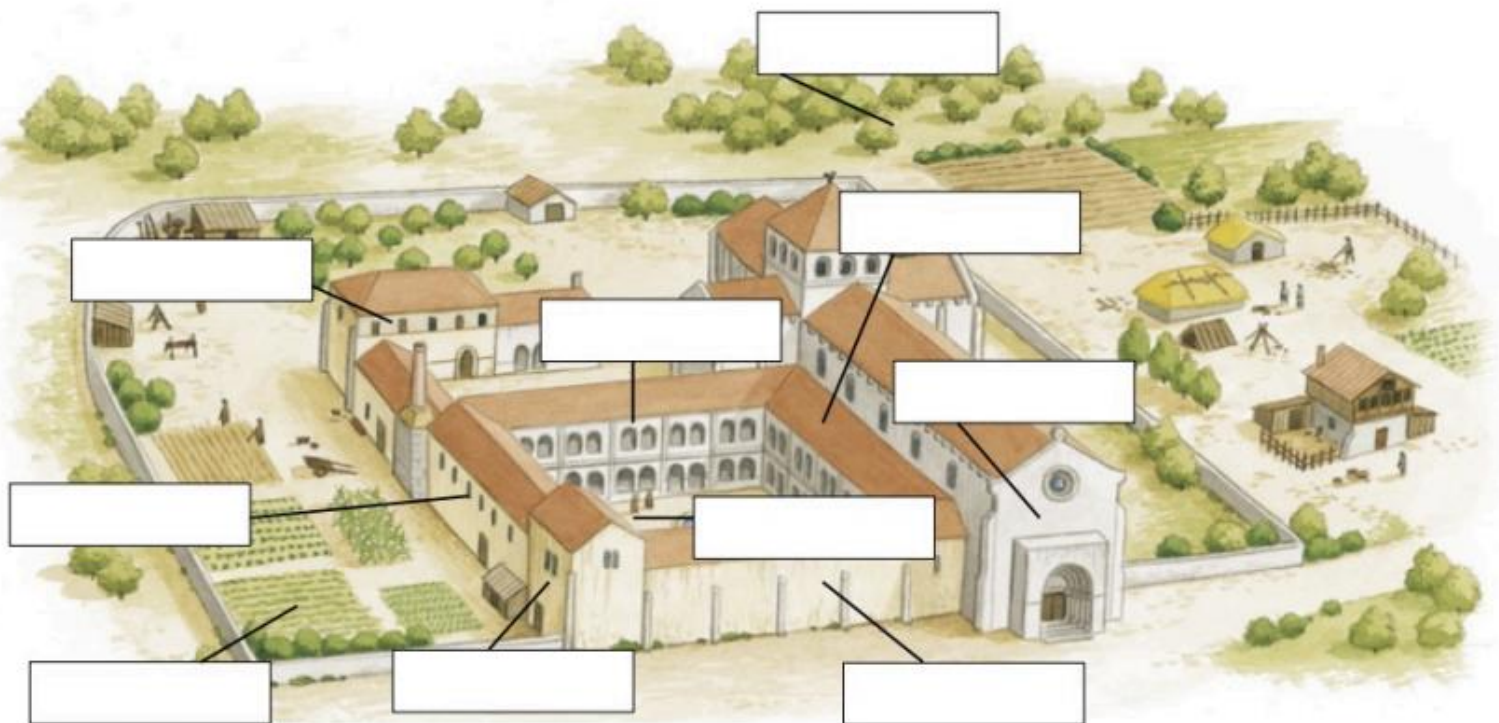
Legenda a imagem com as partes que compunham um domínio senhorial nobre.



Casa Senhorial	Mansos
Reserva	Floresta
Moinho	Igreja
Casa dos camponeses	

Apêndice G4 – Domínio Eclesiástico para ser completado pelos alunos

Legenda a imagem com as partes que compunham um domínio eclesiástico.



Dormitório	Igreja	Floresta
Refeitório/Cozinha	Claustro	Campos
Enfermaria	Biblioteca	
Albergaria	Sala do capítulo	

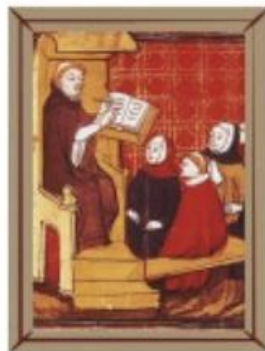
Narrativa Histórica

Deves ser um monge que viveu nos séculos XIII e XIV e redigir um texto onde expresses como era o teu dia-a-dia num mosteiro, as atividades a que te dedicavas, os teus privilégios e a tua importância para a sociedade dos séculos XIII e XIV. Deves utilizar informação das seguintes fontes para te ajudar.

Doc. 7

"Nos mosteiros, os monges eram arrancados ao conforto dos seus colchões de palha e ásperos cobertores pelos sineiros que os despertavam às duas horas da madrugada. Momentos depois, [...] dirigiam-se apressadamente, ao longo dos frios corredores de pedra, para o primeiro dos seis serviços diários na enorme igreja. Espera-os um dia igual a todos os outros com uma rotina invariável de quatro horas de serviços religiosos, outras quatro de meditação individual e seis de trabalhos braçais nos campos e nas oficinas. [...] Os monges deitavam-se geralmente pelas seis e trinta da tarde."

(Igreja de São Bento às Às Encostas do Póssulo, 1988)



Legenda: Iluminação do século XIV



Legenda: Iluminação do século XIV

Narrativa Histórica

Deves ser um nobre que viveu nos séculos XIII e XIV e redigir um texto onde expresses como era o teu dia-a-dia num domínio senhorial nobre, as atividades a que te dedicavas, os teus privilégios e a tua importância para a sociedade dos séculos XIII e XIV. Deves utilizar informação das seguintes fontes para te ajudar.

Doc. 4

"Correr em cavalo bem guarnecido, jogar a lança nas liças, andar com armas, entrar em torneios, esgrimir, caçar cervos, ursos, javalis e outros exercícios semelhantes, pertence ao ofício de cavaleiro, pois com tudo isto se acostuma a feitos de armas e a manter a ordem da cavalaria."

(Ramon Lull, Livro da Ordem da Cavalaria)

Doc. 5

"O senhor [...] desempenhava, assim, um conjunto de funções que iam desde a produção agrícola até à aplicação da justiça, à cobrança de tributos ou à organização da defesa e da segurança dos que habitavam no senhorio."

(Iliá Ramos, entre outros, História de Portugal, p. 66)

Apêndice H – Inquérito por Questionário

Este inquérito por questionário surge no âmbito da realização do relatório de estágio, proposto na Unidade Curricular *Prática de Ensino Supervisionada*, do 2.º ano 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. Com este questionário pretende-se perceber o teu nível de conhecimento sobre fontes históricas.

O questionário é anónimo e os seus resultados serão confidenciais.

Nas perguntas de escolha múltipla assinala a alínea que achares mais adequada:

1. Sabes o que são fontes históricas?

i. Sim

ii. Não

2. O que são fontes históricas?

i. As fontes históricas são documentos escritos que permitem estudar aspetos do passado: a sociedade, a cultura, a língua, os trajes, a gastronomia, etc.

ii. As fontes históricas são vestígios arqueológicos, materiais impressos, narrativas orais, biografias, meios audiovisuais, que permitem estudar o passado humano. |

iii. São todos os vestígios das comunidades humanas do passado, que através delas os historiadores conseguem construir a História.

3. Escreve três exemplos de fontes históricas que conheces.

4. Qual das seguintes opções **não** é um exemplo de fonte histórica?

i. Carta escrita por uma pessoa do passado.

ii. Um livro de ficção científica.

iii. Ruínas de uma antiga cidade.

iv. Fotografia antiga.

5. Porque é que as fontes históricas são importantes para entender o passado?

i. Ajudam-nos a compreender como as pessoas viviam no passado.

ii. São apenas objetos antigos sem significado.

iii. Não têm importância para entender a História.

6. Dá um exemplo de como uma fonte histórica, como uma carta antiga, nos pode ajudar a entender a vida no passado.

7. Nas aulas de História e Geografia de Portugal já ouviste falar em fontes históricas?

Apêndice I – Transcrições das respostas dos alunos à questão 3 do inquérito por questionário

- **[Aluno 1 (3)]** – Não sei.
- **[Aluno 2 (3)]** – A moeda grega, o alfabeto fenício e a conservação de alimentos com sal.
- **[Aluno 3 (3)]** – A língua, a roupa e imagens de pessoas.
- **[Aluno 4 (3)]** – Imagens, vídeos, documentos escritos.
- **[Aluno 5 (3)]** – Antas, cromeleques e dólmene são exemplos de fontes históricas, mas tem mais.
- **[Aluno 6 (3)]** – Antas, cromeleques e dólmene são exemplos de fontes históricas.
- **[Aluno 7 (3)]** – Carta escrita por uma pessoa do passado. Ruínas de uma antiga cidade e fotografia antiga.
- **[Aluno 8 (3)]** – Cartas, objetos, imagens.
- **[Aluno 9 (3)]** – Cartas escritas, utensílios e roupas.
- **[Aluno 10 (3)]** – Barcos antigos.
- **[Aluno 11 (3)]** – O que está nos museus.
- **[Aluno 12 (3)]** – O que as pessoas antigas nos deixaram.
- **[Aluno 13 (3)]** – Aquilo que vimos em vídeos antigos.
- **[Aluno 14 (3)]** – Coisas escritas por pessoas antigas.
- **[Aluno 15 (3)]** – Imagens nas pedras e desenhos.

Apêndice J – Transcrições das respostas dos alunos à questão 6 do inquérito por questionário

- **[Aluno 1 (6)]** – Não sei.
- **[Aluno 2 (6)]** – Porque uma fonte histórica é alguma coisa que nos faz lembrar e aprender mais sobre a vida dos povos do passado.
- **[Aluno 3 (6)]** – Como temos fontes históricas, ganhamos muita cultura.
- **[Aluno 4 (6)]** – Elas ajudam-nos a perceber o que aconteceu na antiguidade.
- **[Aluno 5 (6)]** – Um vestígio é uma carta antiga que nos ajuda a informar a vida das pessoas no passado.
- **[Aluno 6 (6)]** – Um testemunho é uma carta antiga que nos ajuda a informar a vida no passado.
- **[Aluno 7 (6)]** – Para construir monumentos parecidos para homenagear consoante o povo que construiu.
- **[Aluno 8 (6)]** – Porque dá para identificar com: imagens, cartas e até com objetos.
- **[Aluno 9 (6)]** – Coisas que antigamente se faziam.
- **[Aluno 10 (6)]** – Ajudam-nos porque ao ler uma carta do passado sabemos como e que escreviam na altura.
- **[Aluno 11 (6)]** – A carta pode nos dizer sobre coisas da altura.
- **[Aluno 12 (6)]** – Sobre a vida do passado.
- **[Aluno 13 (6)]** – Ao termos a moeda, sabemos como eles faziam comércio.
- **[Aluno 14 (6)]** – Percebemos como funcionava as coisas antigas.
- **[Aluno 15 (6)]** – Porque as fontes ajudam-nos a ver que havia passado.

Apêndice K – Tabela com as transcrições das respostas dos alunos ao longo das sessões no Diário de Fontes

Pergunta 1: Depois de analisares as fontes históricas na aula de hoje achas que foi mais fácil compreender a matéria com a ajuda delas? Justifica a tua resposta.

Pergunta 2: Das fontes históricas que analisaste, qual achas que foi a mais útil para a tua aprendizagem? Justifica a tua resposta.

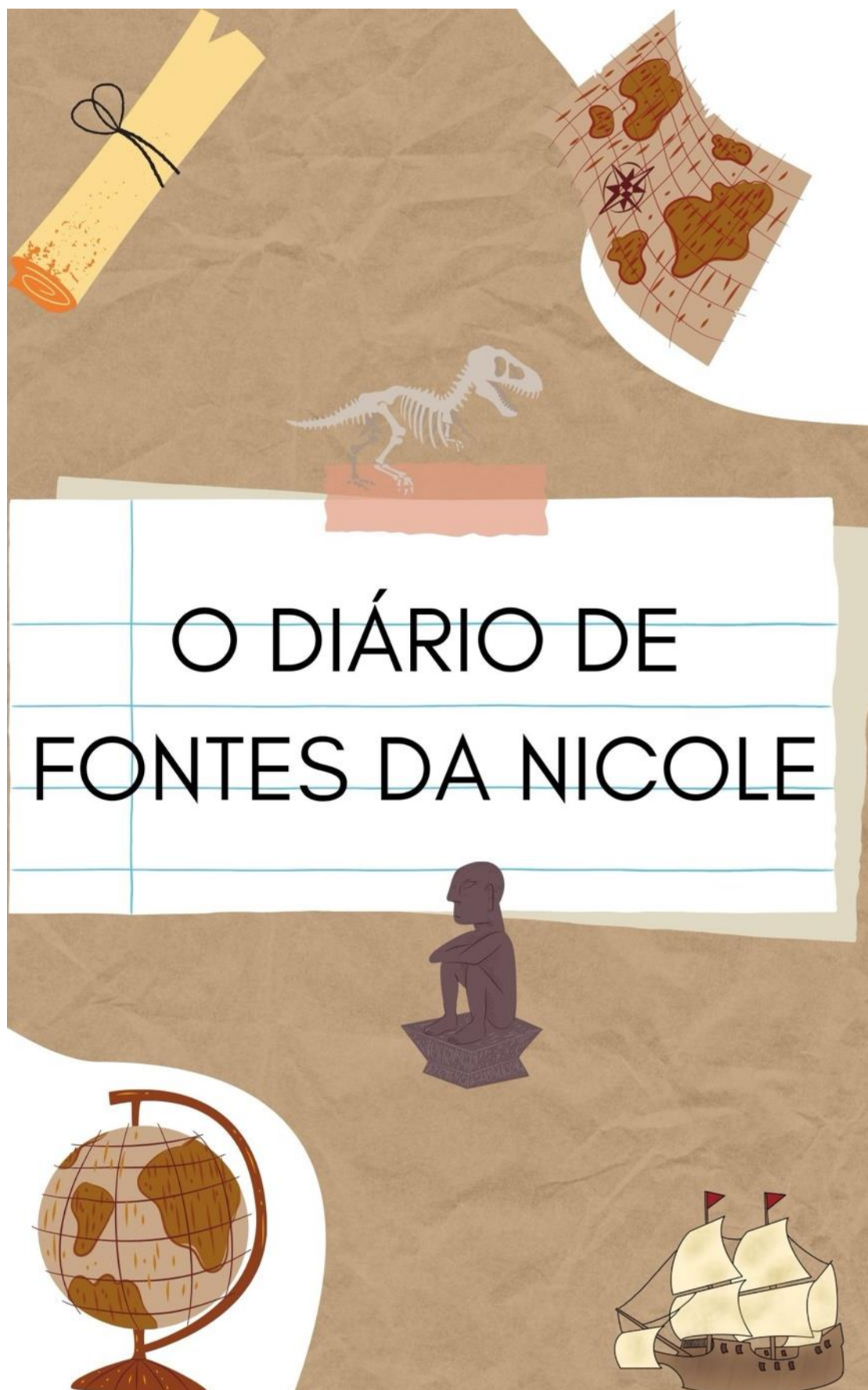
<u>Sessão 1</u>	Pergunta 1	<ul style="list-style-type: none"> → (Aluno 1): “Sim, ajudou a perceber melhor como era a vida dos povos antigos.” → (Aluno 2): “Ajudou a perceber o que aconteceu há muito tempo.” → (Aluno 3): “Sim, vi objetos e compreendi melhor para que serviam.” → (Aluno 4): “Foi mais fácil porque havia imagens que ajudavam a entender.” → (Aluno 5): “Sim, percebi melhor a matéria porque falámos sobre o que estava nas fontes.” → (Aluno 6): “Mais ou menos, porque algumas fontes eram difíceis de perceber.” → (Aluno 7): “Foi mais fácil porque o historiador explicou bem com as fontes.” → (Aluno 8): “Sim, agora sei distinguir fontes escritas das outras.” → (Aluno 9): “Ajudou a entender melhor os povos mediterrânicos.” → (Aluno 10): “Sim, entendi melhor o passado através das fontes.” → (Aluno 11): “Foi útil porque consegui ligar as fontes ao que estamos a aprender.” → (Aluno 12): “Sim, porque percebi o que é um documento histórico.”
	Pergunta 2	<ul style="list-style-type: none"> → (Aluno 1): “A imagem da moeda porque mostra o comércio daquela época.” → (Aluno 2): “O texto sobre os fenícios ajudou a perceber o que eles faziam.” → (Aluno 3): “A fotografia dos objetos foi a mais interessante.” → (Aluno 4): “As letras antigas ajudaram a perceber.” → (Aluno 5): “O mapa foi útil para entender onde viviam os povos.” → (Aluno 6): “Tudo mostrou como eram os povos antigos.” → (Aluno 7): “Achei todas úteis porque estavam ligadas umas com as outras.”

		<p>→ (Aluno 8): “O vídeo do historiador explicou bem o papel das fontes.”</p> <p>→ (Aluno 9): “As imagens ajudaram a distinguir os diferentes povos.”</p> <p>→ (Aluno 10): “O documento escrito mostrou muito bem o que se passava.”</p> <p>→ (Aluno 11): “O objeto antigo que vimos foi interessante para perceber a sua utilidade.”</p> <p>→ (Aluno 12): “O quadro com os símbolos foi o mais fácil de entender.”</p>
<i>Sessão 2</i>	Pergunta 1	<p>→ (Aluno 1): “Mais ou menos, porque algumas coisas não percebi e outras coisas percebi.”</p> <p>→ (Aluno 2): “Mais ou menos porque tenho dificuldade.”</p> <p>→ (Aluno 3): “Mais ou menos porque não percebi muito bem.”</p> <p>→ (Aluno 4): “Sim porque explicou muito bem.”</p> <p>→ (Aluno 5): “Sim acho que me ajudou porque eu entendi melhor o islamismo.”</p> <p>→ (Aluno 6): “Sim, pois elas davam-nos vídeos para nós perceber.”</p> <p>→ (Aluno 7): “Sim porque fazer aquela atividade das fontes era muito divertida e ao mesmo tempo ajudou-me a aprender.”</p> <p>→ (Aluno 8): “O que me ajudou mais a aprender foi o excerto do filme pois eu ao ver imagens acho a História mais direta e entendo melhor.”</p> <p>→ (Aluno 9): “Sim porque com as fontes históricas consegui visualizar melhor o conteúdo através do vídeo e das imagens.”</p> <p>→ (Aluno 10): “Sim porque a análise das fontes ajudou a perceber o contexto da época e isso facilitou perceber dos acontecimentos históricos.”</p> <p>→ (Aluno 11): “Sim porque os documentos e vídeos tornaram a matéria mais interessante e acessível ajudando-me a fixar melhor.”</p> <p>→ (Aluno 12): “Sim porque ao discutir as fontes em grupo percebi melhor os diferentes pontos de vista sobre o tema estudado.”</p>
		<p>→ (Aluno 1): “A fonte histórica que eu achei mais espetacular foi o excerto do filme porque achei muito interessante.”</p> <p>→ (Aluno 2): “A que eu mais gostei foi o Alcorão que a professora leu e gostei porque era interessante.”</p> <p>→ (Aluno 3): “Consegui perceber com o Alcorão que a professora tinha dado.”</p>

	Pergunta 2	<ul style="list-style-type: none"> → (Aluno 4): “O documento escrito porque eu o li e percebi melhor.” → (Aluno 5): “O excerto do filme de Alá porque mostrou imagens de pessoas e foi incrível.” → (Aluno 6): “O Alcorão pois achei interessante.” → (Aluno 7): “O que me ajudou a perceber a matéria foi a atividade de ler o livro Sagrado deles.” → (Aluno 8): “Sim porque elas mostram vídeos que explica melhor.” → (Aluno 9): “O vídeo do historiador foi a mais útil pois explicou de forma clara os acontecimentos históricos.” → (Aluno 10): “O excerto do filme ajudou-me a perceber como viviam as pessoas naquela época tornando o conteúdo mais real.” → (Aluno 11): “As coisas antigas foram úteis porque mostraram como eram os temas naquela altura.” → (Aluno 12): “Os mapas antigos porque me ajudaram a perceber a expansão dos territórios e as rotas.”
<u>Sessão 3</u>	Pergunta 1	<ul style="list-style-type: none"> → (Aluno 1): “Sim, porque nos ajudaram com exemplos e mapas, imagens e figuras.” → (Aluno 2): “Com as análises das fontes históricas foi mais fácil de compreender a matéria.” → (Aluno 3): “Foram as imagens que me ajudaram a perceber.” → (Aluno 4): “Sim, pois aprendi com várias formas.” → (Aluno 5): “Sim, achei que me ajudou mais a entender a Reconquista Cristã.” → (Aluno 6): “Sim, porque representava muitas imagens.” → (Aluno 7): “Sim, acho que as fontes históricas ajudaram porque eu percebi melhor.” → (Aluno 8): “Consegui compreender com o friso cronológico. Quer dizer, consegui mais ou menos.” → (Aluno 9): “Sim, porque ajudou-me a ver como as pessoas viviam na época.” → (Aluno 10): “Mais ou menos, porque nem todas as fontes estavam bem explicadas.” → (Aluno 11): “Sim, as fontes ajudaram a ligar os acontecimentos pela ordem.” → (Aluno 12): “Sim, porque com as fontes percebi melhor a relação entre cristãos e muçulmanos.” → (Aluno 13): “Sim, porque foi uma aula mais interativa com fontes para explorar.” → (Aluno 14): “Mais ou menos, percebi melhor algumas coisas mas fiquei confuso com outras.”

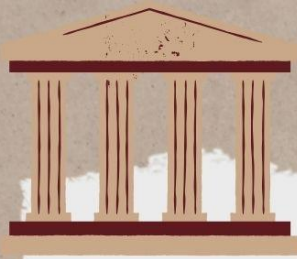
		→ (Aluno 15): “Sim, porque as fontes ajudaram a organizar melhor os acontecimentos.”
	Pergunta 2	<p>→ (Aluno 1): “As mais úteis foram a Primeira grande vitória dos cristãos e a Reconquista Cristã.”</p> <p>→ (Aluno 2): “O friso cronológico para mim foi a fonte histórica mais útil.”</p> <p>→ (Aluno 3): “As imagens das pessoas a fazer as atividades.”</p> <p>→ (Aluno 4): “Foi o friso cronológico, pois diverti-me a aprender.”</p> <p>→ (Aluno 5): “O excerto do filme porque tinha melhores imagens e legenda de coisas que aconteceram na realidade.”</p> <p>→ (Aluno 6): “Gostei do excerto do filme porque representou muitas imagens.”</p> <p>→ (Aluno 7): “Eu gostei do friso cronológico porque foi divertido.”</p> <p>→ (Aluno 8): “Com o friso cronológico.”</p> <p>→ (Aluno 9): “As imagens dos castelos e armas, porque mostraram como era a realidade.”</p> <p>→ (Aluno 10): “O texto, porque estava mais fácil do que os outros materiais.”</p> <p>→ (Aluno 11): “A linha do tempo que construímos na aula.”</p> <p>→ (Aluno 12): “O excerto do filme com a batalha, porque foi mais visual.”</p> <p>→ (Aluno 13): “O mapa da Reconquista, porque ajudou a ver o avanço dos cristãos.”</p> <p>→ (Aluno 14): “As imagens e o friso, porque juntas ajudaram a perceber a sequência dos factos.”</p> <p>→ (Aluno 15): “O friso com as imagens ajudou a lembrar as datas importantes.”</p>
<i>Sessão 4</i>	Pergunta 1	<p>→ (Aluno 1): “Sim, porque as imagens ajudaram a perceber melhor quem eram os nobres e o clero.”</p> <p>→ (Aluno 2): “Foi mais fácil com o vídeo do historiador, explicou bem a pirâmide social.”</p> <p>→ (Aluno 3): “Com as fontes consegui perceber quem tinha mais poder na sociedade.”</p> <p>→ (Aluno 4): “As fontes ajudaram a distinguir os grupos privilegiados dos não privilegiados.”</p> <p>→ (Aluno 5): “Sim, os documentos explicaram como viviam os monges e os nobres.”</p> <p>→ (Aluno 6): “Ajudou a perceber o que era o clero e a nobreza.”</p>

		<ul style="list-style-type: none"> → (Aluno 7): “Foi mais fácil porque as imagens mostravam os três grupos sociais.” → (Aluno 8): “Com as fontes percebi o que era uma ordem religiosa.” → (Aluno 9): “As fontes ajudaram a entender como era organizada a sociedade.” → (Aluno 10): “Sim, as tabelas com as fontes facilitaram muito para eu aprender.” → (Aluno 11): “Achei útil, principalmente a imagem da pirâmide.” → (Aluno 12): “Consegui entender melhor o que era um mosteiro e a função do clero.” → (Aluno 13): “Sim, percebi melhor o papel de cada grupo na sociedade medieval.” → (Aluno 14): “Foi mais fácil porque as fontes tinham muita informação útil.”
	Pergunta 2	<ul style="list-style-type: none"> → (Aluno 1): “A imagem da pirâmide social porque mostra bem quem tinha mais poder.” → (Aluno 2): “O vídeo do historiador Henrique porque explicou os conceitos com exemplos.” → (Aluno 3): “A imagem dos monges ajudou a perceber como era a vida no mosteiro.” → (Aluno 4): “Os documentos davam muito informação.” → (Aluno 5): “Gostei mais do texto que explicava o papel da nobreza.” → (Aluno 6): “A tabela com as funções sociais ajudou a perceber melhor.” → (Aluno 7): “A fonte dos camponeses mostrou quem trabalhava mais.” → (Aluno 8): “O mapa com os mosteiros foi muito útil para entender a importância do clero.” → (Aluno 9): “A imagem do clero foi a que me ajudou mais.” → (Aluno 10): “A tabela sobre os privilégios foi muito clara.” → (Aluno 11): “O vídeo ajudou a ver como cada grupo vivia.” → (Aluno 12): “A fonte onde eles moravam.” → (Aluno 13): “A fotografia do mosteiro foi a mais interessante.” → (Aluno 14): “A pintura com todos os grupos sociais juntos ajudou a comparar.”





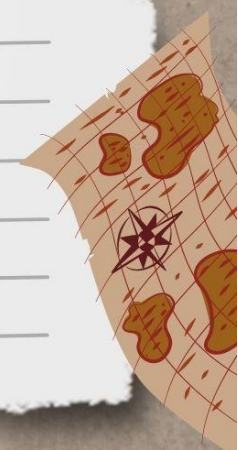
A Fonte histórica que eu escolhi



Depois de analisares as fontes históricas na aula de hoje, achas que foi mais fácil compreenderes a matéria com a ajuda delas ?
Justifica a tua resposta.



Das fontes históricas que analisaste, qual achas que foi a mais útil para a tua aprendizagem?
Justifica a tua resposta.



1. Professora em formação: Por que motivos as fontes históricas são importantes para o estudo da História e Geografia de Portugal?

- Aluno 1: Porque nos mostram como eram as coisas antigamente.
- Aluno 2: Porque ajudam a perceber como viviam as pessoas e o que aconteceu no passado.
- Aluno 3: As fontes históricas são importantes porque nos dão informações verdadeiras sobre o passado.
- Aluno 4: Porque sem elas não sabíamos nada.
- Aluno 5: Porque contam a história.
- Aluno 6: Porque ajudam a ver como era antes.
- Aluno 7: Para sabermos como Portugal era no início.
- Aluno 8: Porque explicam os acontecimentos.
- Aluno 9: Porque mostram como era a vida das pessoas.
- Aluno 10: Não sei.
- Aluno 11: Para aprender coisas antigas.
- Aluno 12: Porque são importantes.
- Aluno 13: Porque mostram como era o mundo no passado.
- Aluno 14: São elas que nos dizem como eram os tempos antigos, as pessoas, as suas casas e o que mudou.

2. Professora em formação: Como é que as fontes históricas nos ajudaram a compreender o passado?

- Aluno 1: Mostraram como eram a roupa das pessoas.
- Aluno 2: Ajudaram a perceber como era nos tempos antigos.
- Aluno 3: Com as fontes vimos mapas que nos explicaram o que aconteceu noutras épocas, e isso ajudou-me a perceber como as pessoas viviam e o que era importante para elas.
- Aluno 4: Porque vimos imagens antigas e percebemos o que faziam.

- Aluno 5: Vimos documentos e vídeos que contavam histórias.
- Aluno 6: Com as cartas aprendemos como era escrever antes.
- Aluno 7: Ajudaram a ver como as casas eram diferentes.
- Aluno 8: Percebemos como as pessoas pensavam.
- Aluno 9: Com os vídeos vimos como falavam.
- Aluno 10: Mostraram o passado.
- Aluno 11: Não entendi muito bem.
- Aluno 12: Vimos coisas e aprendemos com elas.
- Aluno 13: Compreendi o que as pessoas valorizavam no tempo antigo.

3. Professora em formação: Quais são as diferentes fontes históricas que podemos encontrar?

- Aluno 1: Textos e imagens.
- Aluno 2: Objetos antigos.
- Aluno 3: Podemos encontrar fontes como cartas e livros, fontes como pinturas e fotografias e monumentos ou utensílios antigos.
- Aluno 4: Moedas velhas.
- Aluno 5: Vídeos antigos.
- Aluno 6: Monumentos.
- Aluno 7: Quadros e esculturas.
- Aluno 8: Testemunhos de pessoas.
- Aluno 9: Livros da biblioteca.
- Aluno 10: Coisas que estão nos museus.
- Aluno 11: Roupas antigas.
- Aluno 12: Fotografias muito antigas.
- Aluno 13: Escritas e imagens dos tempos antigos.
- Aluno 14: Tudo o que existe que fala do passado.

4. Professora em formação: Que fontes históricas já utilizamos nas nossas aulas de História este ano?

- Aluno 1: Imagens.
- Aluno 2: Usámos textos antigos, imagens e um vídeo.
- Aluno 3: Utilizámos documentos antigos e também vimos vídeos e ouvimos histórias de pessoas.
- Aluno 4: Vimos cartas de outras épocas.
- Aluno 5: Fizemos uma ficha com imagens antigas.
- Aluno 6: Colámos fontes no caderno.
- Aluno 7: Ouvimos um áudio com uma história antiga.
- Aluno 8: Vimos mapas e fotografias.
- Aluno 9: Lemos partes de livros antigos.
- Aluno 10: Vimos um vídeo.
- Aluno 11: Não me lembro.
- Aluno 12: Fizemos atividades com documentos.
- Aluno 13: Trabalhámos com pinturas históricas.

5. Professora em formação: Como é que utilizamos essas fontes históricas nas nossas atividades e discussões em sala de aula?

- Aluno 1: Olhámos para elas.
- Aluno 2: Lemos os textos e falámos sobre eles.
- Aluno 3: Observámos as fontes, discutimos em grupo o que podiam significar e depois respondemos a perguntas.
- Aluno 4: Respondemos a perguntas nas fichas.
- Aluno 5: Falámos sobre o que vimos.
- Aluno 6: Desenhámos o que estava nas imagens.
- Aluno 7: Dissemos o que achávamos que era.
- Aluno 8: Em grupo, demos ideias e discutimos.
- Aluno 9: A professora fez perguntas sobre a imagem.
- Aluno 10: Anotámos o que era importante.

- Aluno 11: Fizemos um jogo sobre fontes.
- Aluno 12: Copiámos algumas frases.
- Aluno 13: Partilhámos opiniões sobre o que significavam.
- Aluno 14: Observamos o que elas nos diziam para perceber o passado de verdade.

6. Professora em formação: Lembram-se do que é o diário de fontes?

- Aluno 1: Sim, é o caderno onde colamos coisas.
- Aluno 2: É um caderno onde colocamos fontes e fazemos atividades sobre elas.
- Aluno 3: É um caderno especial onde guardamos diferentes tipos de fontes históricas com os trabalhos sobre elas.
- Aluno 4: É o caderno da História com imagens.
- Aluno 5: O caderno onde fazemos as atividades.
- Aluno 6: Onde está tudo sobre as fontes.
- Aluno 7: É onde ficam os textos e imagens antigas.
- Aluno 8: Não me lembro bem.
- Aluno 9: Um caderno com fontes, onde escrevemos o que aprendemos sobre elas.
- Aluno 10: Onde estão as coisas importantes da aula.
- Aluno 11: O caderno com o passado que as fontes nos disseram.
- Aluno 12: É o caderno onde aprendemos sobre fontes.
- Aluno 13: Onde pusemos o que aprendemos sobre fontes e mostramos como aprendemos.

7. Professora em formação: Como é que tem sido a vossa experiência ao utilizar o diário de fontes nas aulas de História e Geografia de Portugal?

- Aluno 1: Gosto porque tem imagens e eu percebo melhor as aulas.
- Aluno 2: Gosto de fazer as atividades, porque aprendo coisas novas.
- Aluno 3: Tem sido interessante porque aprendi, e também me faz pensar mais sobre as fontes e o que significam.

- Aluno 4: É fácil de usar.
- Aluno 5: É divertido.
- Aluno 6: Às vezes é difícil.
- Aluno 7: Gosto de fazer colagens.
- Aluno 8: Não gosto muito.
- Aluno 9: Ajuda a estudar.
- Aluno 10: É bom para aprender com imagens e a perceber como realmente a História funciona.
- Aluno 11: Gosto quando temos tempo para o fazer e de explicar o que aprendi com as fontes.
- Aluno 12: Aprendi mais com ele e também como posso ser historiador.
- Aluno 13: É fixe.

8. Professora em formação: Existe alguma fonte histórica que vocês acharam especialmente interessante ou intrigante? Porquê?

- Aluno 1: Um quadro antigo, porque era bonito.
- Aluno 2: Um mapa antigo, porque mostrava como o mundo era antes, e era muito diferente mesmo.
- Aluno 3: Gostei de uma carta antiga porque mostrava como se comunicavam sobre o comércio e vendas e compras.
- Aluno 4: Uma fotografia de uma cidade.
- Aluno 5: Uma moeda porque era diferente.
- Aluno 6: A imagem de um barco.
- Aluno 7: Os vídeos do historiador Henrique.
- Aluno 8: As partes dos livros antigos que a professora trouxe para nos lermos na realidade como era antigamente.

- Aluno 9: As imagens das pessoas pintadas.
- Aluno 10: Um texto de um rei.
- Aluno 11: A carta era difícil de ler, mas interessante.
- Aluno 12: Um desenho antigo.
- Aluno 13: O mapa de Portugal antigo.

9. Professora em formação: Quais são os benefícios de manter um caderno de fontes para o estudo da História e Geografia de Portugal?

- Aluno 1: Ajuda a lembrar as coisas.
- Aluno 2: Faz-nos estudar melhor.
- Aluno 3: O caderno de fontes é bom porque fala sobre o passado.
- Aluno 4: Podemos voltar a ver tudo e lembrar que a História não vem só no manual.
- Aluno 5: É bom para os testes, para estudar.
- Aluno 6: Dá para rever o que aprendemos.
- Aluno 7: Ajuda a não esquecer.
- Aluno 8: Não sei.
- Aluno 9: É bom para perceber melhor.
- Aluno 10: É mais fácil organizar.
- Aluno 11: Fica tudo no mesmo sítio.
- Aluno 12: Ajuda a estudar.
- Aluno 13: Tem tudo junto.
- Aluno 14: Vemos sempre o que estudamos naquele dia e ainda sabemos de onde os historiadores sabem as coisas reais.

10. Professora em formação: Como é que o caderno de fontes vos ajudou na vossa compreensão das fontes históricas?

- Aluno 1: Vi coisas que não conhecia.
- Aluno 2: Entendi melhor os acontecimentos porque estavam explicados.

- Aluno 3: Ajudou-me a perceber melhor o que são fontes históricas, porque consegui olhar as fontes com mais atenção.
- Aluno 4: Observei melhor os detalhes.
- Aluno 5: Pensei mais nas imagens.
- Aluno 6: Li os textos com mais atenção.
- Aluno 7: Fiz as perguntas com mais cuidado.
- Aluno 8: Não ajudou muito.
- Aluno 9: Compreendi o que era uma fonte.
- Aluno 10: Percebi melhor o que era importante.
- Aluno 11: Comparei com os dias de hoje.
- Aluno 12: Vi como tudo mudou.
- Aluno 13: Aprendi que cada fonte conta uma história diferente.

ESCOLA
SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
POLITÉCNICO
DO PORTO

P.PORTO

M

MESTRADO
EM ENSINO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO E DE PORTUGUÊS
E HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL NO 2.º CICLO DO
ENSINO BÁSICO

**Rumo ao horizonte da Educação: uma
viagem transformadora**

Maria José Barbosa Dias Ferreira

