



Orientação

À minha família... não esquecendo que família não é apenas aquela que nos é atribuída à nascença, mas também aquela que construímos ao longo da nossa vida.



## RESUMO

Este relatório de estágio foi concebido no âmbito da unidade curricular Integração Curricular: Prática Educativa e Relatório de Estágio, inserida no Mestrado em Ensino do 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico. O estágio foi realizado no Agrupamento de Escolas Pêro Vaz de Caminha, com uma turma do 6ºano de escolaridade e com outra do 3ºano de escolaridade da EB1/JI dos Miosótiis.

A prática pedagógica contemplou diferentes momentos: observação, intervenções em cooperação, quer com o par pedagógico, quer com os orientadores cooperantes e momentos de regência, previamente planificados, nas diferentes áreas curriculares. Este estágio englobou também a participação em atividades e projetos da comunidade educativa.

O percurso formativo foi inspirado na metodologia de investigação-ação, com o intuito principal de desenvolver competências profissionais na professora estagiária, tais como: ser capaz de mobilizar saberes científicos, pedagógicos, didáticos e culturais; construir uma atitude investigativa e crítico-reflexiva potenciadora da tomada de decisões em contextos educativos. O presente relatório pretende espelhar o trabalho desenvolvido de forma sustentada e fundamentada em referenciais teóricos de referência. Esta articulação entre a teoria e a prática revela a construção progressiva dos saberes e competências profissionais e pessoais. Todo este processo contribuiu para a construção de uma identidade profissional própria, que se pretende em constante construção numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida.

**Palavras-chave:** desenvolvimento profissional, aprendizagem, colaboração, prática pedagógica.

## **ABSTRACT**

This internship report has been designed under the course of curriculum Integration entitled: Educational Practice and Training Report, included in the Master in Teaching 1st and 2nd cycle of basic education.

The internship was performed in the Schools Group Pêro Vaz de Caminha, with a group of the 6th grade and another of the 3rd grade of the EB1/JI of the Miosótiis.

The pedagogic practice looked at different stages: observation, intervention in cooperation, with both the teaching members and the involved counselors, as well as moments of regency, previously planned in the different curriculum areas. This stage also included the participation in activities and projects of the educational community.

The training course was inspired by the action-research methodology, with the main aim of developing skills of the trainee teacher, such as being able to mobilize scientific, pedagogical, didactic and cultural knowledge; as well as to build a booster investigative attitude and a critical-reflective attitude of decision-making in educational settings.

This report is intended to reflect the work of sustainable and grounded into the theoretical frameworks of reference. This link between theory and practice reveals the progressive construction of knowledge of professional and personal skills. All this process has contributed to the development of an individual professional identity, which is intended to be in a constant and progressive construction in a perspective of lifelong learning.

**Keywords:** professional development, learning, collaboration, pedagogical practice.

## ÍNDICE

1. Introdução	1
2. Finalidades e Objetivos	3
3. Enquadramento Académico e Profissional	7
3.1. Formação e Dimensão Académica	7
3.2. Formação e Dimensão Profissional	10
3.2.1. Educação	10
3.2.2. Ser professor	12
3.2.3. Prática Educativa: que dimensões?	21
4. Prática de Ensino Supervisionada em Contexto Educativo	29
4.1. Caracterização do Contexto Educativo da Prática de Ensino Supervisionada	30
4.1.1. Agrupamento de Escolas Pêro Vaz de Caminha	30
4.1.2. Escola Básica <sub>2,3</sub> Pêro Vaz de Caminha	33
4.1.3. EB1/JI dos Miosótiis	36
4.2. Intervenção Em Contexto Educativo	39
4.2.1. Articulação de Saberes	39
4.2.2. Ciências da Natureza	45
4.2.3. Ciências Sociais e Humanas/História e Geografia de Portugal	55
4.2.4. Matemática	65
4.2.5. Português	81
4.2.6. Envolvimento na orientação educativa das turmas	92
4.2.7. Outras atividades desenvolvidas em contexto educativo	95
5. Dimensão Investigativa: Das estórias à História	99

5.1. Breve Enquadramento Teórico	101
5.2. Desenvolvimento do Projeto	102
5.2.1. Análise dos dados recolhidos	104
5.3. Considerações Finais	117
6. Conclusões e Reflexões Finais	121
7. Referências Bibliográficas	127
Documentação legal e outros documentos	140
8. Anexos	143

## ÍNDICE DE ANEXOS

8.1. Anexo 1 – Grelha de Observação	143
8.2. Anexo 2 – Planificação da aula do 1ºCEB de Articulação de Saberes	150
8.3. Anexo 3 – Placa de aviso	155
8.4. Anexo 4 - Maqueta do rio	156
8.5. Anexo 5 – Planificação da aula do 2ºCEB de Ciências da Natureza	157
8.6. Anexo 6 – Planificação da aula do 1º CEB de Ciências da Natureza	163
8.7. Anexo 7 – Folha de registos da atividade experimental	169
8.8. Anexo 8 – Planificação da aula do 1º CEB de Ciências Sociais e Humanas	173
8.9. Anexo 9 – Planificação da aula do 2ºCEB de História e Geografia de Portugal	177
8.10. Anexo 10 – Planificação da aula do 1ºCEB de Matemática	182
8.11. Anexo 11 – Planificação da aula do 2º CEB de Matemática	189
8.12. Anexo 12 – Planificação da aula do 1ºCEB de Português	197
8.13. Anexo 13 – Atividade de preparação da descrição oral	199
8.14. Anexo 14 – Exemplo de registo das diferentes componentes textuais	200
8.15. Anexo 15 – Planificação da aula do 2ºCEB de Português	201
8.16. Anexo 16 – O “Inventor de Histórias”	205
8.17. Anexo 17 – Atividade de consolidação da gramática (2ºCEB)	206
8.18. Anexo 18 – Marcadores de Livros	207
8.19. Anexo 19 – Livros das metas curriculares oferecidos à EB1/JI dos Miosótiis no âmbito do projeto desenvolvido pelas professoras estagiárias	208

8.20. Anexo 20 – Análise dos dados recolhidos pelo grupo de trabalho	210
8.21. Anexo 21 – Instrumentos de recolha de dados e respetiva finalidade	213
8.22. Anexo 22 – Análise de dados recolhidos através do questionário inicial	214
8.23. Anexo 23 – Questionários de motivação	216
8.24. Anexo 24 – Guião de observação	219
8.25. Anexo 25 – Planificação da 3ª sessão: 2ºCEB, História e Geografia de Portugal	221
8.26. Anexo 26 – Planificação da 4ª sessão: 2ºCEB, História e Geografia de Portugal	228
8.27. Anexo 27 - Evidências de Empatia nos discursos orais dos alunos	235
8.28. Anexo 28 – Evidências de Empatia nas produções escritas dos alunos	236
8.29. Anexo 29 - Gráfico relativo ao indicador “Satisfação”	237
8.30. Anexo 30 – Gráfico relativo ao indicador “Linguagem e Participação”	237
8.31. Anexo 31 – Questionamento realizado pelos alunos	238
8.32. Anexo 32 – Exemplos de produções escritas dos alunos – Carta aos meus pais	239
8.33. Anexo 33 – Limitações encontradas	241
8.34. Anexo 34 – Análise dos questionários de motivação	243
8.35. Anexo 35 – Guiões de Entrevista	246
8.36. Anexo 36 –Transcrições das Entrevistas	249
8.37. Anexo 37 – Análise realizada às entrevistas	256

## **ÍNDICE DE QUADROS**

Quadro 1 – Orientações programáticas dos planos de aula desenvolvidos 70

## **LISTA DE ABREVIações**

CEB – Ciclo do Ensino Básico

CREC – Complemento Regulamentar Específico de Curso

CTS – Ciência-Tecnologia-Sociedade

I-A – Investigação-Ação

OTD – Organização e Tratamento de Dados

TEIP – Territórios Educativos de Intervenção Prioritária



## **1. INTRODUÇÃO**

Este relatório da prática educativa supervisionada foi elaborado no âmbito do Mestrado em Ensino do 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico, no contexto da unidade curricular Integração Curricular: Prática Educativa e Relatório de Estágio. Este documento visa explicar todo o trabalho desenvolvido, pela professora estagiária, ao longo deste percurso de formação. Assim, é através de uma análise crítica, reflexiva, fundamentada e contextualizada que se pretende expor a prática pedagógica supervisionada, desenvolvida no Agrupamento de Escolas Pêro Vaz de Caminha, ao longo do ano letivo 2013/2014.

Este documento encontra-se estruturado por diversos capítulos e subcapítulos, de modo a torná-lo mais claro, organizado e articulado. Deste modo, inicia-se com a apresentação das finalidades e objetivos definidos para este percurso de formação. O terceiro capítulo engloba uma contextualização da formação e dimensão académica, bem como a apresentação de um quadro teórico-conceitual coeso que guiou a ação da professora estagiária ao longo deste percurso.

No quarto capítulo, é realizada uma análise reflexiva à intervenção desenvolvida nos contextos educativos. Para tal, é apresentada uma caracterização dos contextos educativos e das turmas com as quais a professora estagiária teve a oportunidade de desenvolver a sua prática pedagógica. Posteriormente, realiza-se uma análise ao trabalho desenvolvido, quer ao nível da articulação de saberes e das diversas atividades desenvolvidas conjuntamente com a comunidade educativa, quer ao nível

específico de cada área curricular: Ciências da Natureza, Ciências Sociais e Humanas/História e Geografia de Portugal, Matemática e Português.

No que concerne ao quinto capítulo, é feita uma análise à dimensão investigativa deste percurso de formação de professores. Nele é feita uma apresentação do trabalho de cariz investigativo, denominado “Das Estórias à História”, desenvolvido ao longo da prática pedagógica, com a explanação das atividades desenvolvidas, da metodologia de recolha de dados, bem como dos resultados obtidos.

Por fim, é apresentada uma conclusão reflexiva, onde será realizada uma análise geral aos objetivos definidos para este percurso formativo e a sua consecução efetiva, bem como uma reflexão sobre as potencialidades, os constrangimentos e sobre o contributo deste percurso para o desenvolvimento pessoal e profissional da professora estagiária.

## 2. FINALIDADES E OBJETIVOS

O presente relatório de estágio é concebido considerando o programa da unidade curricular “Integração Curricular: Prática Educativa e Relatório de Estágio” do mestrado em ensino do 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico. O relatório encontra-se de acordo com as finalidades e objetivos definidos pela professora estagiária para o seu trabalho ao longo do ano. O trabalho desenvolvido ao longo da prática pedagógica implicou, desde sempre, uma intencionalidade, acreditando que “a intenção, que age enquanto meta, guia o pensamento” (Kilpatrick, 2007, p.18). Nesse sentido, importa explanar tais finalidades e objetivos, inspirados quer no programa da unidade curricular Integração Curricular: Prática Educativa e Relatório de Estágio, quer nas motivações pessoais da professora estagiária.

Sendo este percurso de formação relativo ao 1º e 2º ciclos do ensino básico (CEB), afiguram-se, enquanto finalidades principais: a aquisição de competências para o ensino em ambos os ciclos e a construção de uma atitude profissional crítico-reflexiva e investigativa. De modo a alcançar estas finalidades, foi necessária a definição de objetivos como:

- *Adquirir e aplicar saberes científicos, pedagógicos, didáticos e culturais na prática de ensino supervisionada.*

Shulman (1986, citado por Mamede et al., 2012, p.212), define três grandes categorias do conhecimento do professor: “o conhecimento de conteúdo, o conhecimento didático e o conhecimento curricular”. Efetivamente, um bom professor deve dominar quer os saberes científicos de conteúdo, que lhe permitem realizar uma boa gestão curricular, quer os saberes pedagógicos, didáticos e culturais, que tornam esses saberes

científicos compreensíveis, contextualizados e adequados aos seus alunos e aos contextos educativos. Nesta ótica, a professora estagiária define a aquisição, desenvolvimento e aplicação desses mesmos saberes na sua prática pedagógica como objetivo do seu trabalho.

- *Aferir as potencialidades do trabalho colaborativo entre profissionais de educação.*

Segundo Roldão (2007, p.26) “as dimensões da colaboração surgem claramente associadas à melhoria do conhecimento profissional produzido e à maior eficácia do desempenho docente”. Como tal, reconhecendo que, muitas vezes, o trabalho dos profissionais de educação é visto como solitário e isolado, a professora estagiária pretende aferir potencialidades no desenvolvimento de um trabalho colaborativo.

- *Identificar o contributo do exercício sistemático de reflexão sobre, na e para a ação, para o desenvolvimento de uma atitude crítico-reflexiva.*

Perspetivando a reflexão como “uma forma especializada de pensar” (Alarcão, 1996b, p.175) e entendendo-a como uma atitude indispensável ao longo da vida profissional da professora estagiária, importa identificar o contributo que o exercício reflexivo poderá ter no desenvolvimento de uma atitude crítico-reflexiva. Através da prática reflexiva toma-se consciência da ação, e pode-se fazer uma avaliação da mesma, identificando e tentando compreender as capacidades desenvolvidas, as dificuldades encontradas e os progressos alcançados, para depois se fazer uma projeção sobre o que melhorar e como melhorar. Deste modo, pretende-se a mobilização dos conceitos definidos por Schön de “reflexão na acção e reflexão sobre a acção” (Alarcão, 1996a, p.16) e ainda o conceito introduzido por Shulman de “reflexão para a acção” (Alarcão, 1996b, p.179), ao longo da prática educativa supervisionada, contribuindo assim para o desenvolvimento de uma atitude

reflexiva sistemática.

- *Desenvolver uma atitude investigativa que potencie a tomada de decisões em contextos de incerteza e complexidade da prática docente.*

Ponte (1998, p.36) afirma que “o trabalho investigativo em questões relativas à prática profissional é necessário para o desenvolvimento profissional do professor”. Isto porque “pode dar contributos relevantes para melhorar o conhecimento dos contextos educativos, e pode, igualmente, (...) reforçar a qualidade do ensino” (Morais & Medeiros, 2007, p.66). Deste modo, o professor enquanto investigador participante, mantém uma atitude de constante procura intencional da melhoria da qualidade da prática educativa.



### **3. ENQUADRAMENTO ACADÉMICO E PROFISSIONAL**

Ao longo deste percurso de formação, desde o primeiro ciclo de estudos (licenciatura em Educação Básica) ao segundo ciclo de estudos (mestrado em Ensino do 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico), a professora estagiária recolheu e analisou diversos referenciais legais e teóricos que contribuíram para a construção da profissionalidade docente. Assim sendo, torna-se fundamental a realização de um enquadramento legal e teórico que espelhe os pressupostos orientadores do percurso formativo da professora estagiária.

Neste capítulo, apresenta-se um enquadramento da formação e dimensão académica, seguido de um enquadramento da dimensão profissional. Neste último far-se-á uma análise reflexiva à educação, à concepção de ser professor e às dimensões da prática educativa. Através deste enquadramento teórico pretende-se uma exposição das conceções teóricas que regulam e fundamentam a prática docente, bem como uma análise à dimensão social, pessoal, profissional e ética do professor.

#### **3.1. FORMAÇÃO E DIMENSÃO ACADÉMICA**

O modelo de formação de professores tem vindo a sofrer diversas reformas ao longo dos últimos anos. O processo de Bolonha veio trazer alterações profundas à formação para a docência, uma vez que se reconheceu a “necessidade do professor possuir uma formação multifacetada e multidisciplinar (...) um conjunto alargado de competências para a docência bem como capacidades e atitudes de análise crítica, inovação e investigação

pedagógica” (Ponte, 2004, p.11-12). Deste modo, é estabelecido pelo Decreto-Lei nº 43/2007, de 22 de fevereiro, que define as condições necessárias à obtenção de habilitação profissional para a docência, a realização obrigatória de um primeiro ciclo de estudos, ainda sem especialização, em Educação Básica para todos os que pretendem obter habilitação para a docência na educação pré-escolar e nos 1º e 2º CEB. Este primeiro ciclo de estudos é seguido de um mestrado em ensino que permite uma profissionalização.

O referido documento legal dá especial ênfase “à área das metodologias de investigação educacional” desejando-se um profissional cada vez mais capaz de se “adaptar às características e desafios das situações singulares em função das especificidades dos alunos e dos contextos escolares e sociais”(Decreto-Lei nº 43/2007, Preâmbulo). Esta formação de cariz generalista exige uma dedicação intensa por parte dos futuros docentes para que a sua formação a nível científico e pedagógico não fique aquém do desejável. Isto porque, apesar de existir uma maior valorização de uma formação multifacetada, o que permite o desenvolvimento global dos alunos, torna-se crucial o não descuro do desenvolvimento de conhecimentos científicos específicos de cada área curricular.

Neste sentido, o mestrado em Ensino do 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico é organizado de acordo com o Complemento Regulamentar Específico de Curso (CREC) e fundamentado nos pressupostos do Decreto-Lei nº 43/2007 de 22 de fevereiro. Este segundo ciclo de estudos é composto por quatro semestres, e prevê o desenvolvimento da prática de ensino supervisionada, “dado constituir o momento privilegiado, e insubstituível, de aprendizagem da mobilização dos conhecimentos, capacidades, competências e atitudes” (Decreto-Lei nº43/2007, Preâmbulo).

No anexo I do CREC é possível encontrar o Regulamento da Prática Educativa, sendo que esta é uma componente da unidade curricular “Integração curricular: Prática Educativa e Relatório de Estágio”. Esta Prática Educativa desenvolve-se em Escolas de Agrupamentos da Rede Pública, devendo contemplar, de acordo com o artigo 3º do CREC: observação participante das ações educativas; intervenção educativa dos estudantes na turma; reuniões de reflexão pré e pós-ativa nas Escolas de Agrupamentos; intervenção individual e colaborativa em atividades da comunidade educativa.

Assim, a professora estagiária desenvolveu ao longo da sua prática momentos de observação, de colaboração, responsabilizando-se ainda pelo desenvolvimento de regências nas diferentes áreas curriculares: Ciências da Natureza, Ciências Sociais e Humanas, História e Geografia de Portugal, Matemática e Português. Ao longo deste percurso procurou orientar a sua ação pelos diferentes referenciais teóricos aprofundados, quer no primeiro ciclo de estudos, quer no segundo ciclo de estudos, e ainda pelo Decreto-Lei nº240/2001 de 30 de agosto relativo ao Perfil Geral de Desempenho Profissional.

No artigo 6º do CREC torna-se evidente a obrigatoriedade da realização de um Relatório de Estágio que “constituirá a evidência do percurso individual de formação”. Assim sendo, o Relatório de Estágio elaborado espelha o percurso individual da professora estagiária, apresentando-se enquanto análise reflexiva do seu percurso de formação.

## 3.2.FORMAÇÃO E DIMENSÃO PROFISSIONAL

### 3.2.1.Educação

No Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, “a educação surge como um trunfo indispensável para que a humanidade tenha a possibilidade de progredir na consolidação dos ideais da paz, da liberdade e da justiça social” (Delors et al., 2010, p.5). Assim sendo, a educação apresenta-se como um pilar basilar da humanidade, pelo que o seu desenvolvimento deve constituir-se como uma das preocupações centrais de qualquer sociedade.

Ainda no referido relatório, são apresentados quatro pilares como sendo as bases da educação: Aprender a Conviver, Aprender a Conhecer, Aprender a Fazer e Aprender a Ser (Delors et al, 2010). Desenvolvendo o conhecimento a respeito dos outros, da sua história, criando um novo espírito baseado na interdependência, pretende-se educar para o desenvolvimento de trabalho colaborativo, de atitudes de respeito e de gestão de conflitos essenciais na sociedade atual. A este trabalho a Comissão mencionada nomeia de Aprender a Conviver. Quanto ao Aprender a Conhecer, identifica-se a importância do desenvolvimento de uma cultura geral que permita a construção de bases para aprender ao longo da vida. Não menos importante se apresenta o desenvolvimento de capacidades para enfrentar diferentes situações, através do envolvimento em atividades práticas, reconhecendo-se o Aprender a Fazer. No âmbito do Aprender a Ser encontra-se o desenvolvimento da autonomia, da imaginação, do raciocínio, e de todos os “talentos” relacionados com a individualidade do ser humano (Delors et al, 2010).

Através destes pilares, pretende-se a formação de cidadãos informados e competentes, mas também aptos a pensar e agir de forma autónoma, inovadora e criativa. Deste modo, evidencia-se não só a aquisição de conhecimentos mas também a formação integral da criança, procurando-se a construção de cidadãos que assumam a educação ao longo da vida. Assim, a educação não se pode assumir como uma responsabilidade exclusiva da escola. A educação das crianças e jovens é uma construção partilhada entre as famílias, a escola e as demais instituições “que devem assumir as suas responsabilidades educativas” (Nóvoa, 2006, p.113).

De acordo com Nóvoa (2006, p.115), deve-se “valorizar uma educação escolar preocupada, fundamentalmente, com a aprendizagem dos alunos”. Deste modo, importa esclarecer que a professora estagiária assume aprendizagem como um “processo social mediante o qual os «aprendizes» constroem significados” (Arends, 1995, p.4). Na mesma linha, “Dahlberg, Moss e Pence (1990) consideram a criança como co-construtora de conhecimento, identidade e cultura” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008, p.16), ou seja, estes autores perspetivam a criança como participante ativa na construção do conhecimento, no seu desenvolvimento.

Assim, numa perspetiva sócio construtivista, o professor não se deve limitar a transmitir um conjunto de conhecimentos aos seus alunos, mas deve assumir um papel de “facilitador no desenvolvimento do pensamento do aluno” (Morais & Medeiros, 2007, p.36). Deste modo, entende-se que ensinar é “accionar e organizar um conjunto variado de dispositivos que promovem activamente a aprendizagem do outro” (Roldão, 2009, p.15).

De acordo com o Decreto-Lei nº 240/2001 de 30 de agosto, o professor deve assumir-se como um profissional de educação com a função específica de ensinar. Segundo Roldão (2009, p.23), o professor “é o responsável da

mediação entre o saber e o aluno, porque é suposto ser ele – e não outros – a saber fazê-lo, pela orientação intencionalizada”. Como tal, ao desejar-se a melhoria da qualidade da educação de uma sociedade, deve pensar-se no investimento numa boa formação de professores. Segundo Delors et al. (1999, p.131) “para melhorar a qualidade da educação é preciso antes de mais, melhorar o recrutamento, formação, estatuto social e condições de trabalho dos professores”.

Identifica-se como fundamental a formação de professores capazes de responder às diferentes exigências sociais, cientes da importância de uma educação ao longo da vida, pelo que se espera que “a formação contínua contribua para o desenvolvimento humano das pessoas envolvidas, principalmente das crianças e dos jovens” (Ferreira, 2009, p.340). Neste sentido, o tópico seguinte centrar-se-á sobre a concepção de ser professor.

### 3.2.2.Ser professor

Ser professor “é ser um profissional de ensino, legitimado por um conhecimento específico, exigente e complexo” (Roldão, 2007, citado por Vasconcelos, 2009, p.52). Ao analisar a concepção do papel do professor, ressalva-se a importância de se iniciar com uma análise ao desenvolvimento profissional do mesmo, nomeadamente ao processo supervisivo que o envolve. A supervisão é vista como um processo que promove o desenvolvimento profissional de um professor, “nomeadamente dando informação sobre as suas interações na sala de aula e ajudando o professor a usar essa informação de modo a tornar a sua prática mais efectiva”

(Glatthorn, 1984, citado por Vasconcelos, 2009, p.90). Assim sendo, a supervisão apresenta-se como um processo que conduz à mudança das práticas, visando a melhoria da qualidade da educação.

Segundo Alarcão e Canha (2013, p.82), “a atividade de supervisão caracteriza-se por ser uma atividade de acompanhamento e monitorização orientada no sentido da qualidade, do desenvolvimento e da transformação”. Nesta linha de pensamento, pode-se afirmar que a professora estagiária foi orientada, através de um processo supervisivo, pelos orientadores cooperantes e pelos professores supervisores tendo em vista o seu desenvolvimento. Assim, este processo só pode ser assumido como um processo colaborativo, em que os diferentes intervenientes se envolvem e participam com o intuito de promover a qualidade das práticas.

Ao longo deste percurso formativo, a colaboração entre o par pedagógico, os professores supervisores e orientadores cooperantes mostrou-se como um aspeto central e essencial ao desenvolvimento pessoal, social e profissional da professora estagiária. Para que tal fosse possível foi fundamental o desenvolvimento de relações de ajuda e de confiança no outro, em especial entre o par pedagógico, pois tal como afirmam Alarcão e Canha (2013, p.48):

Colaboração exige vontade de realizar com outros. Implica, pois, confiança no outro, valorização dos seus saberes e experiências, acreditar que com ele é possível ir mais longe do que sozinho. E implica também humildade na valorização que fazemos do nosso próprio conhecimento e da nossa experiência, admitindo e desejando que eles se modifiquem e enriqueçam pelo encontro colaborativo.

É evidente que a avaliação também é um fator intimamente relacionado com a supervisão. No entanto, importa manter uma visão da avaliação enquanto auxiliadora do desenvolvimento e aperfeiçoamento das práticas. Deste modo, entende-se supervisão como processo promotor da construção

de saberes e do desenvolvimento de capacidades que contribuem para o desenvolvimento pessoal, social e profissional dos professores.

Encontram-se definidos, no artigo 7º da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº49/2005), os objetivos gerais do Ensino Básico a desenvolver ao longo dos três ciclos sequenciais. Nesses objetivos destaca-se a importância de uma formação que contemple o desenvolvimento de capacidades nas diferentes áreas do saber ser, estar e fazer, valorizando-se o desenvolvimento de valores, de conhecimentos e de experiências. Neste sentido, ao identificar-se o desenvolvimento global das crianças e jovens como objetivo do ensino básico, pode-se afirmar que ser professor é uma missão complexa, com inúmeras responsabilidades e exigências. Como tal, importa analisar o perfil geral do desempenho profissional dos professores do ensino básico, definido pelo Decreto-Lei nº240/2001 de 30 de agosto, no que respeita aos aspetos centrais das diferentes dimensões nele apresentadas: dimensão profissional, ética, social; dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; dimensão de participação na escola e relação com a comunidade educativa; e ainda, a dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida.

De acordo com as premissas definidas na dimensão profissional, social e ética, “o professor promove aprendizagens curriculares, fundamentando a sua prática profissional num saber específico” (Decreto-Lei nº240/2001, Anexo II). Os conhecimentos que um professor deve mobilizar na sua prática não se restringem aos saberes acerca do conteúdo a lecionar. Como já mencionado, Shulman (1986, citado por Mamede et al., 2012, p.212), define três grandes categorias do conhecimento do professor: “o conhecimento de conteúdo, o conhecimento didático e o conhecimento curricular”.

Também Nóvoa (2006, p.117) valoriza a existência clara de vários tipos de conhecimento, apresentando, primeiramente, o conhecimento específico de

uma disciplina e o conhecimento pedagógico, afirmando que “não é possível ensinar aquilo que não se sabe e não é suficiente dominar uma determinada matéria para ser capaz de a ensinar bem”. Posteriormente, Nóvoa (2006, p.117) apresenta o conhecimento profissional, sendo este um tipo de conhecimento difícil de definir, que “se constrói a partir das intuições dos professores, das suas reflexões sobre a prática e da sua capacidade de deliberar-em-acção”. Ainda no Decreto-Lei nº240/2001 se identificam indicações do recurso, por parte dos professores, a diferentes tipos de conhecimentos: o professor “utiliza, de forma integrada, saberes próprios da sua especialidade e saberes transversais e multidisciplinares” (Decreto-Lei nº240/2001, Anexo III).

Nesta dimensão assume-se como fundamental a promoção da autonomia dos alunos, sendo que a autonomia permite ao aluno ser “socialmente responsável e criticamente consciente” (Raya, Lamb & Vieira, 2007, citado por Monteiro, 2012, p.36). Manifestando, o professor, uma capacidade relacional que vise o respeito pelas diferenças culturais e pessoais dos alunos e dos diferentes intervenientes da comunidade educativa, torna-se facilitada a plena inclusão do aluno na sociedade, sendo este um dos pressupostos desta dimensão.

No que diz respeito à dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, encontra-se referida a importância do professor promover aprendizagens no âmbito de um currículo (Decreto-Lei nº240/2001, Anexo III). Identifica-se, deste modo, outra dimensão do “Ser professor” – o professor enquanto construtor e gestor de um currículo. Efetivamente, o professor tem o dever de promover aprendizagens significativas, sendo que essas aprendizagens surgem no âmbito de objetivos traçados no currículo. E qual é

o papel do professor na construção e gestão desse currículo? Deve o professor assumir-se como um mero executor do currículo?

Roldão (2009, p.32) define currículo como um “conjunto de aprendizagens consideradas necessárias num dado contexto e tempo e à organização e sequência adoptadas para o concretizar ou desenvolver”. Contudo, não se pode permitir uma visão do currículo como “currículo pronto a vestir de tamanho único” (Formosinho, 2009, p.45), que é construído sem ter como base as características da escola, tendo como objetivo um saber “uniforme para todos os alunos, todas as escolas e todos os professores, independentemente das características e aptidões” (Formosinho, 2009, p.45) de cada um.

O currículo tem de ser adequado aos contextos educativos, sendo esse um dos empreendimentos do professor. Este deve assumir-se como um co-construtor do currículo, evidenciando a importância da existência de um currículo adequado aos seus alunos e respetivos contextos. Segundo Leite e Fernandes (2010, p.198), “aos professores tem vindo a ser atribuído um papel determinante na construção da mudança educacional e curricular”. Nesse sentido, olhando ao facto da principal característica da escola de hoje ser a heterogeneidade, acredita-se que os professores devem procurar desenvolver uma atitude ativa na gestão do currículo “de acordo com o contexto, adaptando-o às características dos seus alunos e à realidade escolar” (Ferreira, 2010, p.51).

Esta relação entre o professor e o currículo, não se pode limitar à execução, devem ser atribuídos, aos professores, níveis de autonomia superiores para que a educação seja cada vez mais contextualizada e adequada às necessidades de cada aluno. Roldão (2009, p.36), defende esta relação ao afirmar:

Tal como um médico cirurgião não executa uma operação de acordo com o estudo de caso e o programa de conhecimentos que outros tivessem preparado, mas analisa o caso e decide e age em função dele e dos conhecimentos disponíveis, também um profissional docente terá de, cada vez mais, decidir e agir perante as diferentes situações, organizando e utilizando o seu conhecimento científico e educativo face à situação concreta, ainda que enquadrado nas balizas curriculares e nas linhas programáticas nacionais – isto é, gerindo o currículo.

Nesta linha de pensamento, define-se no Decreto-Lei nº 240/2001 que o professor deve “desenvolve[r] estratégias pedagógicas diferenciadas” (Decreto-Lei nº240/2001, Anexo III), que visem o sucesso e realização de cada aluno. A prática da diferenciação pedagógica exige um conhecimento profundo da turma e de cada aluno em particular, pois “a diferenciação não se aplica apenas às escolas e às turmas, mas também a cada um dos alunos” (Madureira & Leite, 2003, p.96). Deste modo, “a diferenciação pedagógica constitui-se como uma resposta orientada pelo princípio do direito de todos à aprendizagem, essencial para dar resposta à heterogeneidade de alunos que frequentam a escola actual” (Santos, 2009, p.52).

Como já foi referido, relativamente ao currículo, também no processo de ensino e de aprendizagem, de forma mais particular, se mostra crucial a adequação do mesmo às características dos diferentes alunos. As escolas estão cada vez mais dotadas de diversidade em diferentes âmbitos, pelo que importa que as escolas e os professores tenham a capacidade de dar respostas pedagógicas variadas, de acordo com essa mesma diversidade. Assim, diferenciação pedagógica assume-se como a adequação do processo de ensino e de aprendizagem às diferentes características individuais dos alunos, de modo a promover uma igualdade de oportunidades, respeitando-se o direito à diferença.

No que concerne à dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade, destaca-se no Decreto-Lei nº 240/2001, que o professor “colabora com todos os intervenientes no processo educativo” (Decreto-Lei nº240/2001, Anexo IV). O trabalho docente é muitas vezes feito de forma individual e isolada, identificando-se “a característica predominantemente individualista do trabalho docente, construída e enraizada na cultura profissional e organizacional de professores e escolas” (Roldão, 2007, p.25). No entanto, vários são os autores que defendem o trabalho colaborativo entre os diferentes intervenientes do processo educativo, nomeadamente entre os diferentes professores.

O trabalho colaborativo é definido por Roldão (2007, p.27) “como um processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados visados”. Hargreaves (1998) defende esta ideia, acreditando que o trabalho colaborativo fortalece a determinação em agir, através do apoio moral, melhora a qualidade da aprendizagem através da partilha de estratégias, aumentando assim as oportunidades de aprendizagem profissional. O trabalho em colaboração permite, aos professores, uma escuta, para além de si próprios, do Outro, das suas perspetivas, das suas ideias, da sua visão, e essa partilha permitir-lhes-á voltar a refletir sobre as suas perspetivas e reorientá-las ou enriquece-las. Assim, “a colaboração em diálogo e na acção fornece fontes de feedback e de comparação que instigam os professores a reflectirem sobre a sua própria prática” (Hargreaves 1998, p.279).

A dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida, identifica a reflexão e a investigação como ações comumente relacionadas com as práticas dos professores, salientando-se que o professor “reflecte sobre as suas práticas, apoiando-se na experiência, na investigação” e ainda “participa

em projetos de investigação relacionados com o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos” (Decreto-Lei nº240/2001, Anexo V). Neste sentido, evidencia-se a importância do professor reflexivo e investigativo, sendo que estas ações se manifestam como fundamentais para o desenvolvimento profissional ao longo da vida.

O pensamento reflexivo, recorrendo a Dewey (citado por Alarcão, 1996b), constitui-se como um ato que se opõe ao ato rotineiro, guiado pelo impulso e pelo hábito, pois a reflexão é um pensamento estruturado baseado no questionamento do contexto, da prática e que permite tomar decisões de forma consciente e fundamentada. Assim sendo, o desenvolvimento não só de um pensamento reflexivo, mas de uma atitude reflexiva manifesta-se como crucial no desenvolvimento profissional docente, uma vez que este desenvolvimento “pode ser entendido como uma atitude permanente de indagação, de formulação de questões e procura de soluções”(Marcelo, 2009, p.9).

Ao desenvolverem esta prática reflexiva, os professores encontram oportunidades para o seu desenvolvimento, investigando as suas próprias práticas. Segundo Oliveira e Serrazina (n/d, p.7), “o professor investigador tem de ser um professor reflexivo, mas trata-se de uma condição necessária e não de uma condição suficiente”. Assim, Alarcão (2001, p.6) esclarece que “ser professor-investigador é ser capaz de se organizar para, perante uma situação problemática, se questionar intencional e sistematicamente com vista à sua compreensão e posterior solução”.

Deste modo, identifica-se que ser professor-investigador é uma atitude intimamente relacionada com a prática de ser professor, isto é, “a investigação pelos professores brota de questões ou gera questões e reflecte os desejos dos professores para atribuírem sentido às suas experiências e

vivências” (Cochram-Smith & Lytle, citadas por Alarcão, 2001, p.5) com o intuito de melhorar a qualidade da educação. Sendo o professor o principal agente de mudança, torna-se fundamental que este assuma uma atitude ativa e crítica relativamente à esfera educativa em que interatua, que o permita desenvolver uma investigação intencional relacionando a teoria e a prática.

Considerando que investigação-ação (I-A) “é uma investigação científica sistemática e auto-reflexiva levada a cabo por práticos, para melhorar a prática” (McKernan, 1998, citado por Máximo-Esteves, 2008, p.20), pode-se afirmar que os professores devem envolver-se em processos de investigação-ação. A I-A é uma metodologia caracterizada pelo seu cariz participativo e colaborativo, uma vez que o investigador não é um agente externo, mas sim um agente participativo, que se encontra no contexto da prática e que se envolve com todos os intervenientes no processo. Deste modo, é uma metodologia prática e interventiva, dado que implica ação e mudança nas práticas, não se limitando ao campo teórico, mas fazendo uma interligação constante entre a prática e a teoria (Coutinho, et al., 2009, p.362-363).

Outra condição da I-A é a mudança e a transformação, pois esta visa “produzir conhecimento, modificar a realidade e transformar os actores” (Simões, 1990, citado por Coutinho, et al., 2009, p.363) e assim, “os professores não só contribuem para melhorar o trabalho nas suas escolas, mas também ampliam o seu conhecimento e a sua competência profissional” (Máximo-Esteves, 2008, p.18). Este tipo de investigação desenvolve-se através de ciclos em espiral (Vieira & Moreira, 2011) que envolvem conceitos como observação, planificação, ação e reflexão, que serão analisados com maior pormenor no subcapítulo seguinte.

### 3.2.3. Prática Educativa: que dimensões?

No desenvolvimento da sua prática educativa, o professor envolve-se em diferentes dimensões: observação, planificação, ação, avaliação e reflexão. Reconhecendo-se especificidades em cada uma das dimensões mencionadas, importa a realização de uma análise mais pormenorizada de cada uma.

No que respeita à observação, destaca-se a sua relevância pelo facto de ser através desta ação que o professor recolhe dados que lhe permitem um conhecimento mais profundo dos seus alunos, dos contextos e dos efeitos das suas práticas. É através de uma observação sistemática e intencional que o professor identifica as necessidades e interesses dos seus alunos, o que lhe permite ser “mais consciente das situações de ensino, tornando-o simultaneamente mais consciente de si próprio em situação” (Estrela, 1994, p.58).

Segundo Estrela (1994, p.58), a observação poderá ajudar o professor a: “reconhecer e identificar fenómenos; apreender relações sequenciais e causais; ser sensível às reacções dos alunos; (...); recolher objectivamente a informação, organizá-la e interpretá-la”. Efetivamente, a observação é um processo que fornece informação variada e permite uma noção, cada vez mais complexa, da realidade. Sendo nesse sentido que se pode considerar que “a observação de situações educativas continua a ser um dos pilares da formação de professores” (Estrela, 1994, p.57).

Deste modo, a professora estagiária procurou desenvolver as suas capacidades de observadora, reconhecendo que a observação é um processo para além da perceção, pois “ implica e pressupõe um trabalho de análise” (Parente, 2002, p.170). A observação é um processo estruturado, sendo que o observador define os seus objetivos e utiliza instrumentos concretos para a

realização das suas observações, que implicam “um tipo de análise de dados recolhidos e de interpretação dos resultados” (Parente, 2002, p.175). Quanto aos instrumentos de observação, também a professora estagiária utilizou grelhas de observação (cf. Anexo 1) ao longo da sua prática pedagógica supervisionada, que lhe permitiram uma melhor recolha e análise de dados acerca: da caracterização geral da turma; do espaço; dos recursos humanos; da organização e gestão temporal; das interações estabelecidas entre os diferentes intervenientes; do papel do professor e do aluno na sala de aula.

De acordo com Parente (2002, p.168), “só a observação sistematicamente realizada permitirá obter dados exactos, precisos e significativos, capazes de informar o professor ou educador sobre as necessárias modificações a implementar”. As informações recolhidas através da observação realizada podem fornecer informações cruciais para a adequação da prática do professor. Assim sendo, pode-se afirmar que a observação fornece dados fundamentais para a planificação e também para a avaliação.

Arends (1995, p.44), considera que a “planificação do professor é a principal determinante daquilo que é ensinado nas escolas”, pois é através dela que o professor adequa o currículo aos seus alunos e ao contexto educativo em que eles se inserem. Como já referido anteriormente, o professor planifica as suas aulas, tendo como base as necessidades e interesses dos seus alunos, o contexto educativo em que se insere e ainda o currículo e as diretrizes nacionais. Neste sentido, em concordância com Arends (1995, p.46), pode-se afirmar que os “processos de planificação iniciados pelos professores podem dar um sentido de direcção” ao ensino na sua sala de aula.

A planificação, para além de permitir uma definição do plano de ação adequado às características dos alunos, favorece a definição de metas e

objetivos. Para que uma “aula seja eficaz, é necessário que haja alguma direcção sob a forma de metas e de experiências” (Arends, 1995, p.47). É também através do processo de planificação que o professor se debruça sobre a escolha das estratégias e recursos mais adequados à sua ação e aos seus objetivos, pelo que “a planificação didáctica deve acolher diferentes técnicas e processos” (Rivilla & Mata, 2002, citado por Diogo, 2010, p.64).

Importa ainda aludir ao facto da planificação ter um cariz flexível, isto é, o professor não deve seguir a planificação rigidamente pois esta “deve ser suficientemente flexível para que possa ajustar-se às circunstâncias e acontecimentos da aula” (Rivilla & Mata, 2002, citado por Diogo, 2010, p.64). Ao agir, o professor deve concretizar as suas intenções educativas, escutando os seus alunos, acolhendo as suas perspetivas e experiências pessoais, sendo capaz de alterar o planificado tendo em conta não só a gestão dos imprevistos, como o interesse e empenho das crianças, para que o seu plano de ação se torne ainda mais significativo.

Outra das dimensões da ação do professor é a avaliação. Muito se tem falado sobre a avaliação das crianças e jovens, especialmente após a introdução dos exames nacionais no 1º CEB, mas o processo de avaliação é muito mais do que realizar exames ou testes. A avaliação “é uma função desempenhada pelo professor com o objectivo de recolher a informação necessária para tomar decisões concretas” (Arends, 1995, p.228).

Neste sentido, assume-se a avaliação como um processo que permite uma melhor adequação do processo de ensino e de aprendizagem. Como tal, a avaliação deveria surgir no contexto escolar como “uma ajuda para o aluno e uma ajuda para o professor” (Mendes, 2005, p.5). Para Estrela e Nóvoa (1993, p.11) “a avaliação deixou de servir para julgar, ou para provar, o que quer que seja. Ela serve, sim, para actuar e, neste sentido, encontra-se intimamente

articulada com o processo decisional”. Também o Despacho Normativo nº24-A/2012 assume a avaliação como um processo regulador do ensino que visa a melhoria da qualidade do ensino.

No entanto, ao analisar os discursos legais atuais nota-se, cada vez mais, um maior enfoque na importância da avaliação como “verificação dos conhecimentos adquiridos, (...) do grau de cumprimento das metas curriculares (...) conhecer o estado do ensino” (Decreto-Lei nº 139/2012, capítulo III, artigo 23º). Pelo que cabe aos professores, o reforço da visão da avaliação como um processo que permite não só essa verificação anunciada, mas também o apoio ao processo educativo.

Em termos operacionais, a avaliação da aprendizagem pressupõe diferentes modalidades: a avaliação diagnóstica, formativa e sumativa. A avaliação diagnóstica, que se realiza em momentos iniciais, “visa facilitar a integração escolar do aluno” (Decreto-Lei nº 139/2012, capítulo III, artigo 25º), uma vez que fornece dados ao professor que lhe permitem o reajustamento de estratégias de ensino. Por sua vez, a avaliação formativa “assume caráter contínuo e sistemático, recorre a uma variedade de instrumentos de recolha de informação” (Decreto-Lei nº 139/2012, capítulo III, artigo 24º). Esta modalidade permite uma constante adequação das práticas docentes às características dos alunos, uma vez que faculta informações sobre o desenvolvimento da aprendizagem ao longo do tempo. A avaliação sumativa é a modalidade diretamente relacionada com a formulação de juízos sobre a aprendizagem realizada. Esta modalidade de avaliação pode ser interna (quando realizada pelos professores ou pelos órgãos de gestão escolares) ou externa (da responsabilidade dos serviços ou entidades do Ministério da Educação e Ciência)(Decreto-Lei nº 139/2012, capítulo III, artigo 24º). A avaliação sumativa “dá origem a uma tomada de

decisão sobre a progressão, retenção ou reorientação do percurso educativo do aluno” (Decreto-Lei nº 139/2012, capítulo III, artigo 24º).

Importa ainda salientar a auto e a heteroavaliação enquanto processos significativos no desenvolvimento do ensino e da aprendizagem. Envolver os alunos em processos de autoavaliação, torna-os responsáveis pela sua aprendizagem uma vez que este é um processo que “só tem significado enquanto reflexão do educando, tomada de consciência individual sobre suas aprendizagens” (Hoffmann, 2001, p.78). Quanto à heteroavaliação, assume-se como fundamental para que os alunos possam desenvolver a formulação de critérios de qualidade que lhes permitirão avaliar o seu próprio trabalho e o dos outros (Monteiro & Fragoso, n/d). Ao desenvolver a auto e heteroavaliação, os alunos assumem um papel importante na sua própria avaliação.

Deste modo, a avaliação assume diferentes dimensões, pelo que o professor não deve limitar a sua ação a apenas uma delas. A avaliação deve ser “um procedimento que atribui importância não apenas aos produtos mas também aos processos de ensino e aprendizagem” (Parente, 2002, p.168). Portanto, a avaliação deve adotar um carácter transversal ao desenvolvimento da aprendizagem, sendo que é um processo que deve estar presente no decorrer da ação do professor.

Do mesmo modo, também a reflexão é uma dimensão da ação do professor que se deve apresentar como transversal. O ato reflexivo manifesta-se como crucial no desempenho docente, como já foi referido no subcapítulo anterior. Atualmente falar em professores reflexivos, falar sobre a importância da reflexão para um profissional em educação ou de prática reflexiva torna-se algo comum e imensamente explorado e discutido por variados autores. O “professor reflexivo” utilizado como *slogan* é explicado

por Alarcão (1996b) e por Zeichner (1993) como uma preocupação pelo “esvaziamento do conceito” (Alarcão, 1996b, p.178).

Verdadeiramente, ao longo da formação de professores, muitas são as vezes em que o “slogan” foi apresentado à professora estagiária e a mesma não foi capaz de lhe atribuir significado, tornando-se a reflexão num conceito vazio. Contudo, após a iniciação da prática pedagógica, a necessidade de refletir sobre as suas próprias práticas manifestou-se, tornando esse ato reflexivo numa atitude regular, que permitiu a atribuição do devido significado à prática reflexiva. Deste modo, acredita-se que muitas vezes é essencial que os professores desenvolvam uma atitude reflexiva para que compreendam a sua importância e sejam capazes de lhe atribuir o verdadeiro significado.

O conceito de reflexão surge sempre associado à ação o que remete para o pensamento de Schön, já mencionado anteriormente, que define a “reflexão na acção (reflection-in-action), reflexão sobre a acção (reflection-on-action) e reflexão sobre a reflexão na acção (reflection on reflection-in-action)” (Alarcão, 1996a, p.16) e também para o conceito introduzido por Shulman de “reflexão para a acção” (Alarcão, 1996b, p.179). Os conceitos de reflexão sobre, na e para a ação estão relacionados com os momentos em que elas ocorrem, pois a reflexão pode assumir uma dimensão retrospectiva, interativa ou prospetiva respetivamente (Ribeiro, 2013).

Assim, a reflexão na ação é feita no desenvolvimento da própria ação, sem que existam paragens da mesma, sendo que através dela “reformulamos o que estamos a fazer enquanto estamos a realizá-lo” (Alarcão, 1996a, p.16). A reflexão nesta dimensão interativa torna-se bastante exigente para o professor que tem escassos períodos de tempo para interpretar o que está a acontecer e, se necessário, encontrar uma solução para reformular a sua

ação. Neste sentido, importa salientar a atitude ativa e constante de observador e avaliador que o professor deve manter ao longo das suas práticas. É essencial que o professor esteja focado na sua ação e nas consequências da mesma para que possa identificar se está a corresponder às necessidades e interesses dos alunos. No entender da professora estagiária, esta dimensão é a que oferece maior dificuldade a professores que se encontram no início do seu percurso profissional e também a professores pouco flexíveis, isto porque a reflexão na ação implica uma ação mais flexível por parte do docente que poderá ter de realizar ajustes à sua planificação para conseguir uma melhor adequação das suas práticas ao contexto.

No que respeita à reflexão sobre a ação, é necessária a existência de um distanciamento por parte do professor, “uma retrospectiva mental de forma a se poder reconstruir o que se passou durante a acção” (Jacinto, 2003, p.48). Esta dimensão da reflexão é a que permite atribuir um significado mais profundo às práticas, pois “quando reflectimos sobre uma acção, uma atitude, um fenómeno, temos como objecto de reflexão a acção, a atitude, o fenómeno e queremos compreendê-los. Mas para os compreendermos precisamos de os analisar à luz de referentes que lhes dêem sentido” (Alarcão, 1996b, p.179), assim sendo, os professores implicam-se numa busca por saberes que lhes permitam atribuir um sentido e um significado mais profundo.

A reflexão sobre a reflexão na ação definida por Schön (n/d, mencionado por Alarcão, 1996a) e a reflexão para a ação definida por Shulman (1992, mencionado por Alarcão, 1996b) consistem em dimensões prospetivas da reflexão. Estas, são as que ajudam “a determinar as nossas ações futuras, a compreender futuros problemas ou a descobrir novas soluções” (Schön, n/d,

mencionado por Alarcão, 1996a, p.17) , sendo portanto a dimensão que leva o professor a progredir.

Através das várias dimensões da reflexão torna-se possível a identificação de aspetos positivos e negativos da prática educativa, a identificação de aspetos a melhorar, tomando consciência das consequências da ação levando ao desenvolvimento profissional. Como tal, em concordância com Vieira e Moreira (2011, p.40), as reflexões apresentam “(...) um elevado potencial como textos de desenvolvimento profissional e de acesso à racionalidade do professor, uma racionalidade reflexiva, multidimensional e impregnada de dilemas, que supõe uma relação dialéctica entre o que se pensa e o que se faz”.

Deste modo, a reflexão consiste numa atitude essencial na construção da profissionalidade docente, pois a reflexão constante sobre o já experimentado leva à reconstrução de novas experimentações num caminhar para um tipo de ação cada vez mais eficaz e positiva (Ribeiro, 2000).

#### **4. PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA EM CONTEXTO EDUCATIVO**

Ao longo deste capítulo será abordada a prática de ensino supervisionada desenvolvida ao longo do ano letivo pela professora estagiária. Primeiramente, importa caracterizar os contextos educativos onde se desenvolveu a prática de ensino supervisionada. Essa caracterização será realizada de acordo com os dados recolhidos através das grelhas de observação, das informações fornecidas pelos orientadores cooperantes e ainda das informações recolhidas através da análise documentos institucionais. As informações recolhidas permitiram um maior conhecimento do contexto, do agrupamento, das escolas, das turmas e dos alunos, pelo que possibilitaram a realização de planos de aula mais adequados.

O quadro teórico-concetual construído ao longo da formação da professora estagiária, bem como os documentos orientadores da prática e as orientações pedagógico-didáticas relativas a cada área do saber, permitiram uma construção de planos de aula mais sustentados e fundamentados. A articulação de saberes, enquanto prática fundamental para o desenvolvimento global dos alunos, esteve presente ao longo da prática pedagógica, porém apresentou-se como pertinente uma análise ao trabalho desenvolvido neste sentido. Posteriormente, far-se-á uma análise crítico-reflexiva ao trabalho desenvolvido em cada uma das áreas, nos dois ciclos de ensino.

Por fim, será realizada uma abordagem ao envolvimento da professora estagiária em atividades de orientação das turmas e ainda a outras atividades que procurou desenvolver nos contextos educativos.

#### 4.1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

A prática de ensino supervisionada desenvolveu-se, entre o mês de outubro e o mês do maio, no Agrupamento de Escolas Pêro Vaz de Caminha. O primeiro momento da prática pedagógica supervisionada desenvolveu-se no 2º CEB, mais especificamente com uma turma do 6ºano da Escola Básica 2,3 Pêro Vaz de Caminha. Posteriormente, a ação em contexto educativo decorreu na EB1/JI dos Miosótiis com uma turma do 3º ano de escolaridade.

Neste subcapítulo será apresentada uma caracterização global do agrupamento de escolas, seguida de uma caracterização mais particular de cada uma das escolas onde a prática de ensino supervisionada decorreu. A caracterização explanada diz respeito às instituições mencionadas e também às turmas onde a professora estagiária desenvolveu a sua prática.

##### 4.1.1. Agrupamento de Escolas Pêro Vaz de Caminha

Tendo em vista o reforço da qualidade pedagógica, reorganizou-se a “rede escolar através do agrupamento e agregação de escolas” (Decreto-Lei nº137/2012 Preâmbulo). Assim, os agrupamentos de escolas passam a ser unidades organizacionais, dotadas de órgãos próprios de administração e gestão, constituídas pela integração de estabelecimentos de educação pré-escolar e escolas de diferentes níveis e ciclos de ensino (Decreto-Lei nº137/2012, artigo 6º). De acordo com o regime de autonomia definido no artigo 8º, capítulo II, da republicação do Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril, cabe aos agrupamentos de escolas “tomar decisões nos domínios da

organização pedagógica, (...) curricular, da gestão dos recursos humanos, da ação social escolar e da gestão estratégica, patrimonial, administrativa e financeira, no quadro das funções, competências e recursos que lhe estão atribuídos” (Decreto-lei nº137/2012, Anexo – Republicação do Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril) .

Neste sentido, identifica-se a intenção da promoção da autonomia aos contextos escolares, através da atribuição de competências ao nível da gestão e organização pedagógica. Enquanto instrumentos de autonomia, o artigo 9º da referida republicação apresenta o Projeto Educativo, o Regulamento Interno, os Planos Anuais e Plurianuais de Atividades, o Orçamento, entre outros. Como tal, a professora estagiária realizou uma análise a alguns desses instrumentos de autonomia que lhe permitiram recolher variadas informações fundamentais para a caracterização do agrupamento de escolas.

O Agrupamento de Escolas Pêro Vaz de Caminha é um dos agrupamentos de escolas da freguesia de Paranhos, do concelho do Porto. De acordo com o Projeto Educativo (2013-2017), a freguesia de Paranhos, em termos de população residente, é a maior freguesia do concelho do Porto, devendo-se este crescimento populacional sobretudo à construção do Pólo Universitário e de vários bairros sociais. Constituído pela Escola Básica 2, 3 Pêro Vaz de Caminha, pela EB1 da Azenha, pela EB1/JI da Agra, pela EB1/JI de S. Tomé e pela EB1/JI dos Miosótis, é um agrupamento cujas unidades orgânicas se localizam junto de vários bairros sociais.

Por conseguinte, o Agrupamento de Escolas Pêro Vaz de Caminha integra a rede de escolas do Programa dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) desde 1 de junho de 2007, sendo um agrupamento com elevado número de alunos em risco de exclusão social e escolar (Despacho normativo nº20/2012, artigo 2º). Como tal, é um agrupamento abarcado pelo

Despacho normativo nº20/2012 (Preâmbulo) que “visa estabelecer condições para a promoção do sucesso educativo de todos os alunos e, em particular, das crianças e dos jovens que se encontram em territórios marcados pela pobreza e exclusão social”. Este programa visa essencialmente a melhoria da qualidade da aprendizagem, o combate ao abandono escolar, ao absentismo e à indisciplina dos alunos, a promoção da transição da escola para a vida ativa e, ainda, a intervenção da escola como agente educativo e cultural central na vida das comunidades em que se insere (Despacho normativo nº20/2012, artigo 3º).

Sendo um agrupamento de escolas que serve zonas populacionais de vários bairros sociais, identifica-se uma parte significativa de população desfavorecida económica, social e culturalmente (Agrupamento de Escolas Pêro Vaz de Caminha, 2013-2017). A equipa de ação social detetou “que o desemprego, os baixos salários, os baixos níveis de escolaridade ou os problemas de saúde, estão na origem dos processos de risco identificados” (Agrupamento de Escolas Pêro Vaz de Caminha, 2013-2017, p.28) pelo que têm afetado a vida dos alunos. Este agrupamento conta com a frequência de 1023 alunos distribuídos pela educação pré-escolar e pelos três ciclos de escolaridade. Desses alunos 612 usufruem de subsídios atribuídos pela ação social escolar, referindo-se no Projeto Educativo que o número de alunos subsidiados tem vindo a aumentar.

Quanto ao corpo docente, existem 101 docentes a desempenhar diferentes funções no agrupamento, sendo oito deles docentes do ensino especial, dois docentes do apoio educativo, quatro docentes responsáveis por assessorias, 24 docentes das atividades de enriquecimento curricular e seis docentes sem componente letiva, responsáveis por diferentes cargos. O corpo

não docente é composto por 48 assistentes e por três técnicos especializados: um psicólogo, um assistente social e um animador social.

O Agrupamento de Escolas Pêro Vaz de Caminha é um agrupamento de referência para a multideficiência, uma vez que contempla duas unidades de apoio especializado à multideficiência frequentadas por 11 alunos do agrupamento de escolas.

A visão, a missão e os valores defendidos pelo agrupamento estão intimamente relacionados com os ideias de inclusão, equidade, responsabilidade e sentido de justiça. É um agrupamento que assume enquanto missão a formação de cidadãos conscientes, responsáveis, autónomos e empreendedores. Portanto, para além da promoção de aprendizagens relacionadas com os domínios do saber ser, estar e fazer, também se pretende o desenvolvimento de objetivos educativos que visem a humanização da escola, valorizando-se as regras de convivência e os valores sociais fundamentais como o respeito e a tolerância. É também uma preocupação deste agrupamento, o reforço da ligação entre a escola e a comunidade e o desenvolvimento de estilos de vida saudáveis (Agrupamento de Escolas Pêro Vaz de Caminha, 2013-2017).

#### 4.1.2. Escola Básica<sub>2,3</sub> Pêro Vaz de Caminha

A EB<sub>2,3</sub> Pêro Vaz de Caminha é a sede do agrupamento de escolas, localizada no norte da freguesia de Paranhos, na zona do Amial. Esta apresenta uma população escolar com as características mencionadas na caracterização do agrupamento de escolas.

Esta escola é composta por cinco pavilhões, sendo um deles um ginnodesportivo. É nesses pavilhões que se distribuem os diferentes serviços da escola e do agrupamento, como: secretaria, cantina, papelaria, sala de professores, gabinetes técnicos, biblioteca, bufete, entre outros. No que respeita a salas de trabalho com os alunos, identificam-se: 15 salas de aula regulares, duas salas com laboratório de Ciências e Físico Química, três salas de educação tecnológica, duas salas de educação visual, uma sala de educação musical, uma sala de informática, uma sala de Matemática, uma sala de ensino especial e ainda uma sala da unidade de apoio especializado.

Considera-se que esta escola está bem equipada com materiais diversos para as diferentes áreas do saber. Constatam-se também, através da análise do Plano de Atividades (2013/2014), que é uma escola que procura manter um dinamismo ao longo do ano, promovendo variadas atividades com recurso ao estabelecimento de parcerias com as instituições da comunidade envolvente.

Como referido no Projeto Educativo (Agrupamento de Escolas Pêro Vaz de Caminha, 2013-2017, p.53), a escola procura “concentrar as aulas de uma só turma numa mesma sala, exceto nas disciplinas que exigem uma sala específica”. Deste modo, a turma do 6º ano com a qual a professora estagiária desenvolveu a sua prática de ensino supervisionada concentrava as suas aulas, exceto as com necessidades específicas, numa das salas do pavilhão D. Esta sala encontra-se bem iluminada, equipada com um projetor, um quadro branco e um computador para uso do professor. Nela os alunos distribuem-se pelas mesas que se dispõem em três filas.

A turma do 6ºano com a qual a professora estagiária teve a oportunidade de desenvolver a sua prática de ensino supervisionada, era composta, inicialmente, por 20 alunos, sendo sete do sexo masculino e 13 do sexo feminino. Em janeiro outro aluno do sexo masculino passou a integrar a

turma, ficando a mesma com o total de 21 alunos com idades compreendidas entre os 12 e os 15 anos. Destes alunos, 52% já reprovaram pelo menos uma vez no seu percurso escolar, sendo que estes dados demonstram uma turma com algumas dificuldades de aprendizagem. Como tal, 76% dos alunos da turma usufruíram de apoio educativo no ano letivo anterior.

De um modo geral, a turma manifesta desinteresse pela escola, sendo a sua motivação para a aprendizagem muito reduzida. O comportamento de alguns elementos da turma é bastante perturbador o que dificulta a concentração e o desenvolvimento do trabalho com a restante turma. Alguns alunos revelam-se empenhados e trabalhadores, porém apresentam variadas dificuldades de aprendizagem que se tornam de difícil acompanhamento devido ao clima de indisciplina provocado por alguns elementos da turma. As famílias destes alunos, de um modo geral, mostram-se pouco participativas no seu percurso escolar, aspeto este que se reflete nas atitudes dos alunos.

Entendendo as características desta turma, a professora estagiária procurou estabelecer uma relação mais próxima com os alunos, com o intuito de obter um maior conhecimento das suas frustrações e também dos seus interesses pessoais. Este conhecimento individual permitiu o estabelecimento de uma relação de confiança que, de certo modo, ajudou os alunos a envolverem-se no decorrer das suas aulas. De acordo com Arends (1995, p.171), “os professores que demonstraram que se preocupavam com os alunos conversando com eles, descobrindo coisas sobre as suas vidas e aplicando essa informação na forma como estruturavam as suas aulas eram os mais eficazes com os alunos em risco”.

#### 4.1.3. EB1/JI dos Miosótiis

A EB1/JI dos Miosótiis insere-se no bairro do Amial e apresenta uma população escolar proveniente dos bairros sociais que a circundam: bairro do Regado e bairro de Santa Luzia. Devido à dimensão desta escola, que após ter beneficiado de obras de requalificação ficou dotada de novas valências, a população escolar tem-se manifestado heterogénea ao nível socioeconómico e cultural, evidenciando-se níveis médios-baixos e baixos.

Das 223 crianças que frequentam a EB1/JI dos Miosótiis, 173 frequentam o 1º CEB e 50 frequentam a educação pré-escolar. Quanto ao número dos alunos subsidiados pela Ação Social Escolar, contabiliza-se um total de 106 crianças. O corpo docente da escola é composto por 10 professores do 1º CEB e duas educadoras de infância. Dos 10 docentes do 1º CEB, um é responsável pelo apoio socioeducativo, outro pela educação especial e ainda outro docente sem componente letiva por exercer funções de coordenação de estabelecimento.

Os espaços desta escola encontram-se bem equipados, verificando-se a existência de diferentes recursos como: computadores, projetores, quadros interativos, televisões, materiais didáticos, entre outros. A escola é composta por uma cantina, uma biblioteca (apetrechada de variados livros de qualidade e recursos didáticos), uma sala de professores, um gabinete da coordenadora de estabelecimento, oito salas de aula do 1º CEB e duas salas do pré-escolar. Os espaços exteriores são amplos, com espaços cobertos, campo de jogos e jardins onde as crianças podem realizar as suas brincadeiras ao ar livre.

No que respeita às Atividades de Enriquecimento Curricular promovidas pelo agrupamento de escolas, identificam-se: Ensino de Inglês, Ensino de Música, Atividade Física e Desportiva, Expressão Plástica. Nestas atividades

encontram-se inscritos 91 alunos do 1º CEB. Para além das Atividades de Enriquecimento Curricular, a escola promove o envolvimento dos alunos em projetos como o projeto banda de garagem e as atividades de Karaté. A preocupação com o desenvolvimento de hábitos saudáveis de vida é também uma constante, pelo que a escola se envolve em projetos como: Heróis da Fruta (no âmbito da alimentação saudável); projeto Mil Escolhas (relacionado com a educação ambiental); projeto de saúde escolar; projeto ARIA (relacionado com a qualidade do ar); e ainda os projetos Paranhos Sorridente e Saúde Oral SOBE (relacionados com a higiene oral).

A turma com a qual a professora estagiária teve oportunidade de desenvolver a sua prática de ensino supervisionada, frequenta o 3º ano de escolaridade. Esta turma é composta por 21 alunos, 14 dos quais são do sexo masculino e sete do sexo feminino. No mês de abril um destes alunos foi sinalizado pela Educação Especial como sendo um aluno com Necessidades Educativas Especiais. Destes alunos apenas cinco participam nas atividades de enriquecimento curricular, estando grande parte da turma inscrita em centros de atividades de tempos livres na zona circundante à escola. No que respeita ao Apoio Social Escolar, existem sete alunos da turma que usufruem do mesmo.

É um grupo de crianças que se mantém constante desde o 1º ano de escolaridade, evidenciando-se as relações de companheirismo e confiança entre elas. De um modo geral, a turma manifesta interesse e gosto pela escola, vontade em saber mais, evidenciando-se o empenhamento nas tarefas escolares. Em termos de participação oral a turma é heterogénea, sendo que se identificam alunos bastante participativos de forma autónoma e alunos que apenas participam quando solicitados. De acordo com o Plano Próprio de Turma (2013/2014) há cerca de cinco alunos que apresentam um nível de

desempenho mais fraco, no entanto, à exceção do aluno com necessidades educativas especiais, todos os alunos acompanham o ritmo da turma.

Em relação à sala onde decorrem as atividades letivas desta turma, pode-se afirmar que é um espaço de qualidade, quer ao nível das infraestruturas quer no que respeita aos recursos, apresentando-se muito bem equipada e organizada. A sala é bem iluminada, equipada com um quadro interativo, dois quadros brancos, um placar que ocupa a extensão de uma parede da sala, variados materiais pedagógico-didáticos e ainda um lavatório.

As mesas estão dispostas em “U” encontrando-se um grupo de alunos no centro da sala. Esta disposição permite focalizar a atenção dos alunos nos dois extremos da sala, conforme o tipo de trabalho desenvolvido. O facto de ser necessário focalizar a atenção dos alunos para ambos os extremos da sala deve-se ao à existência do quadro interativo num extremo da sala e do quadro branco de grande dimensão no outro. A preocupação com uma disposição adequada das mesas de trabalho ocorre dado que “a maneira como o espaço é usado afecta a atmosfera de aprendizagem das salas de aula, influencia o diálogo e a comunicação e tem efeitos cognitivos e emocionais importantes nos alunos” (Arends, 1995, p.97).

O placar da sala é usado para a exposição de cartazes informativos e de trabalhos realizados pelos alunos, uma vez que “muitos alunos sentem-se bem quando vêem os seus trabalhos na parede, e tal exposição pode ser usada como sistema de incentivos” (Arends, 1995, p.96).

## 4.2.INTERVENÇÃO EM CONTEXTO EDUCATIVO

Neste subcapítulo serão explanadas as práticas da professora estagiária nos diferentes contextos educativos. Assim, identificando-se a relevância do desenvolvimento de uma atitude promotora da articulação de saberes, far-se-á, primeiramente, uma análise global ao trabalho desenvolvido em torno desta. Posteriormente, apresenta-se uma análise reflexiva ao trabalho desenvolvido na especificidade de cada área curricular: Ciências da Natureza, Ciências Sociais e Humanas/ História e Geografia de Portugal, Matemática e Português. Por fim, apresenta-se o trabalho desenvolvido pela professora estagiária no envolvimento da orientação educativa das turmas e no desenvolvimento de outras atividades no contexto educativo.

### 4.2.1.Articulação de Saberes

“só é possível a mudança curricular se os professores se assumirem não apenas como transmissores de saberes disciplinares, mas também como educadores criando situações que propiciem a formação global dos alunos” (Leite & Fernandes, 2010, p.202)

A formação holística dos alunos é a verdadeira finalidade da educação, pelo que a Lei de Bases do Sistema Educativo salienta a importância do desenvolvimento pleno e harmonioso dos indivíduos. Para tal, o processo de ensino e de aprendizagem tem de ser visto não apenas como a transmissão de um conjunto de saberes organizados em gavetas, mas como uma rede de

interligações entre saberes, fundamentais à compreensão do mundo. Morin (2003, citado por Gomes et al., 2006, p.239) recorda que “o ser humano é a um só tempo físico, biológico, psíquico, cultural, social, histórico”, e que a desintegração das disciplinas impossibilita o seu desenvolvimento global. Esta articulação entre os diferentes saberes, é referida pelo Decreto-Lei nº6/2001 de 18 de janeiro que assume que a realização de aprendizagens significativas e a formação integral dos alunos se desenvolve através da articulação e contextualização dos saberes.

Reconhecendo que a separação dos saberes parece ser uma atitude cada vez mais presente nas escolas, os professores têm de tomar consciência que “são peças centrais na construção da mudança em educação” (Leite & Fernandes, 2010, p. 198-199). Assim, considerando-se a articulação de saberes como uma atitude indispensável para a formação global dos alunos, torna-se importante fazer uma análise reflexiva ao trabalho desenvolvido neste âmbito.

A professora estagiária procurou, sempre que possível realizar esta articulação entre as diferentes disciplinas, acreditando “que promover a articulação curricular é importante, pois favorece aprendizagens significativas” (Leite, 2012a, p. 87). Castells (2005, p.28), reforça esta importância mencionando que de acordo com as exigências da sociedade atual, os sistemas de ensino devem ser reformulados, valorizando uma “educação baseada no modelo de aprender a aprender, ao longo da vida, e preparada para estimular a criatividade e a inovação” e a capacidade de mobilizar esses conhecimentos para a vida social e profissional.

Deste modo, para além da articulação entre os diferentes saberes, também a interligação com a vida real, com o quotidiano dos alunos, se tem demonstrado como fundamental. Segundo Leite (2012a, p.88), “a

aprendizagem é favorecida quando existe uma relação entre conteúdos que promove uma leitura das situações reais o mais próxima possível dessa realidade”.

As práticas pedagógicas que se inspirem nestas premissas estarão a promover o desenvolvimento holístico dos alunos, através de uma aprendizagem com sentido. Como tal, a articulação de saberes justifica-se "por razões de acesso a modos de apropriação de conhecimentos, mas também de atribuição de sentidos às situações vividas" (Leite, 2012a, p.88). As interligações com a vida real estiveram muito presentes ao longo da prática pedagógica da professora estagiária, quer no contexto de 1ºCEB, quer no contexto de 2ºCEB. Através delas, foi possível uma atribuição de sentido, por parte dos alunos, aos conteúdos estudados. Exemplo disso é a interligação entre o estudo das expressões numéricas e os problemas do dia a dia que emergem, por exemplo, no decorrer das compras<sup>1</sup>; ou a articulação estabelecida entre o estudo dos diferentes tipos de agricultura, como a agricultura biológica, e os produtos vendidos nos supermercados<sup>2</sup>.

Quanto à articulação entre as diferentes áreas do saber, foi uma prática também realizada em ambos os ciclos. No 2ºCEB, identifica-se a articulação entre os conteúdos da área de Matemática e os conteúdos abordados em Ciências da Natureza. Sendo disso exemplo a aula realizada em torno do estudo de conteúdos de Organização e Tratamento de Dados, em que o contexto envolvia o estudo da rotulagem dos alimentos (conteúdos a serem

---

<sup>1</sup> Aula desenvolvida no 2ºCEB.

<sup>2</sup> Aula desenvolvida no 1ºCEB

abordados na área disciplinar de Ciências da Natureza)<sup>3</sup>. Através desta aula os alunos mobilizaram os conhecimentos desenvolvidos na aula de Ciências da Natureza, para a resolução de tarefas no âmbito do estudo da organização e tratamento de dados.

No contexto de 1ºCEB, esta articulação de saberes mostra-se mais facilitada, uma vez que se trata de um ensino globalizante em regime de monodocência. Assim, desenvolveram-se aulas em que a articulação de saberes esteve bastante presente, como é o caso do estudo da capacidade, no âmbito da Matemática, em que o contexto foi criado tendo como base o estudo da criação de gado, no âmbito do Estudo do Meio. Sendo que a articulação de saberes se manifesta com maior enfoque no 1ºCEB, devido às suas características organizacionais, a professora estagiária, em colaboração com o seu par pedagógico desenvolveu uma aula muito direcionada para a promoção da articulação de saberes (cf. Anexo 2). Assim, tendo por base a obra *O segredo do rio* de Miguel Sousa Tavares, permitiu o desenvolvimento de conteúdos não só da área do Português, como também da área do Estudo do Meio, mais especificamente os meios aquáticos e a constituição dos rios.

Esta aula iniciou-se com a exploração de um elemento presente na obra (uma placa de aviso) que foi construído pelo par pedagógico em três dimensões (cf. Anexo 3), permitindo um estímulo da curiosidade dos alunos. Após esta predisposição para a leitura da obra, em que a professora estagiária envolveu os alunos, estimulando os conhecimentos deles e pedindo-lhes que fizessem previsões sobre o conteúdo (Giasson, 1993, citado por Silva, 2012),

---

<sup>3</sup> O desenvolvimento desta aula encontra-se explanado no subcapítulo relativo à área da Matemática.

deu-se a audição da leitura de um excerto da obra. Esse excerto terminou num momento crucial, em que o peixe iria começar a contar a sua história de vida. Deste modo, os alunos ficaram muito curiosos sobre a restante história, solicitando a continuação da leitura.

Num momento posterior à compreensão do texto, a professora estagiária, recorrendo a uma aplicação informática, apresentou um avatar do peixe que lhes iria contar a história da sua vida. O uso da tecnologia na sala de aula deve ser uma prática cada vez mais presente nas escolas, pelas suas potencialidades no estímulo da motivação dos alunos melhorando o desempenho e a participação na aula. Vivemos numa sociedade em constante mudança, em que a tecnologia impera, pelo que “inovar, recriar e redesenhar é encontrar condições favoráveis à educação de uma geração em mudança” (Flores, Peres & Escola, 2009, p. 5764). Assim, a utilização do avatar ao longo da aula permitiu uma colocação de desafios aos alunos de forma mais criativa, inovadora e motivadora.

Estes desafios colocados aos alunos tinham como objetivo a obtenção de informações relativas aos constituintes do rio (locais por onde o peixe passou ao longo da sua vida). Para que a perceção dos diferentes constituintes do rio fosse melhor conseguida e mais significativa, recorreu-se ao uso de uma maquete (cf. Anexo 4). Segundo Cassemiro e Mello (2013), a maquete é uma forma interessante de representar o espaço, que permite uma melhor visualização dos elementos que representam determinados aspetos da realidade.

Assim, ao descobrir a história da vida do peixe, com o intuito de conhecer os constituintes do rio, os alunos envolviam-se na resolução de desafios colocados pelo peixe. Estes desafios, relacionados com a obra e com a temática em estudo, envolviam conteúdos das diferentes áreas do saber. Ao

longo da aula, existiram diferentes momentos de registo fundamentais para a organização e sistematização das ideias. Este tipo de aula, apesar de envolver os alunos no estudo simultâneo de diferentes áreas interligadas, acaba por ser muito exigente, pelo que se torna fundamental a realização de um bom momento de consolidação. Nesse sentido, numa fase final da aula, realizou-se uma consolidação dos assuntos abordados, com registo escrito.

Ainda no âmbito da articulação de saberes surge a importância das diferentes áreas das expressões, salientando-se na Lei de Bases do Sistema Educativo, enquanto objetivo do ensino básico: “proporcionar o desenvolvimento físico e motor, valorizar as actividades manuais e promover a educação artística” (Lei de Bases do Sistema Educativo, 2005, artigo 7º, alínea c)). Neste sentido, identifica-se um dos aspetos a melhorar nas práticas futuras da professora estagiária, pois as intervenções neste sentido foram escassas.

Atualmente, verifica-se, nos documentos legais em vigor, um decréscimo na atribuição de significação a estas áreas do saber. Muitas vezes nas escolas, especificamente do 1ºCEB, estas áreas são descuradas em detrimento das áreas centrais: Português, Matemática e Estudo do Meio. Reconhecendo-se a importância da educação artística no ensino básico, a professora estagiária assume como essencial o investimento na melhoria das suas práticas neste âmbito.

Em suma, reconhece-se a importância fundamental do desenvolvimento da articulação de saberes na prática educativa, partilhando de uma visão de formação mais integral do aluno. Como tal, a professora estagiária procurou realizar algumas intervenções nesse sentido, acreditando que a qualidade da educação fica favorecida com uma visão cada vez menos espartilhada dos saberes. No entanto, importa que a professora estagiária, nas suas práticas

futuras, invista no desenvolvimento da articulação de saberes com regularidade, identificando-se a necessidade de um maior investimento na articulação de saberes entre as áreas das expressões e as restantes componentes curriculares.

#### 4.2.2.Ciências da Natureza

“As Ciências da Natureza, enquanto processo, enquanto método de descoberta, promovem oportunidades excelentes para uma aprendizagem centrada na acção e na reflexão sobre a própria acção” (Sá, 2002, p.30).

O ensino das ciências tem vindo a ser muito discutido por diversos autores, por se identificar uma necessidade de alteração das práticas. Considerando que “a aprendizagem produtiva dos alunos em Ciências é essencial na formação de cidadãos mais cultos, capazes de tomar decisões pertinentes do ponto de vista científico e tecnológico” (Lopes et al., 2009b, p.2), importa refletir sobre as práticas que se desenvolvem nas escolas.

Muitas vezes, a abordagem que é feita às Ciências da Natureza resume-se à memorização de alguns conceitos e a uma abordagem descontextualizada dos assuntos. Estas práticas devem ser contrariadas, pois o ensino contextualizado das ciências tem-se mostrado como vantajoso para a promoção de aprendizagens significativas. Chagas (2000, s.p.), reforça esta ideia afirmando que “o aluno aprende através de um processo que se centra não só no seu desenvolvimento cognitivo mas também nas suas necessidades emocionais, estéticas, morais e espirituais”.

Deste modo, o ensino das ciências cada vez mais assente numa perspetiva construtivista, em que o aluno é “envolvido activamente na construção de significados, confrontando o seu conhecimento anterior com novas situações” (Almeida, 2001, p.54), deve ser o modelo de ensino privilegiado. Neste sentido, salienta-se a importância dos alunos aprenderem ciência, aprenderem acerca de ciência e ainda de fazerem ciência, adquirindo experiência em investigação científica e na resolução de problemas (Chagas, 2000). Evidenciando-se, assim, um ensino que não se centra unicamente na aquisição de conhecimentos teóricos e conceituais, mas que visa o desenvolvimento de capacidades e atitudes.

Nesta linha de pensamento, Martins et al. (2007), definem como finalidades da educação em ciências: a construção de conhecimentos científicos e tecnológicos úteis; a compreensão de maneiras de pensar científicas; a formação democrática de todos que permita a compreensão das inter-relações estabelecidas entre a sociedade e a ciência e tecnologia; o desenvolvimento de capacidades de pensamento ligadas à resolução de problemas e tomadas de decisão; e, ainda, a promoção da reflexão sobre os valores do conhecimento científico e sobre atitudes, normas e valores culturais e sociais relevantes para a compreensão e interpretação de resultados de investigação.

Tendo em consideração os pressupostos mencionados, a professora estagiária procurou construir os seus planos de aula recorrendo ao conceito de Situação Formativa, definido por Lopes (2004). A sua prática pedagógica foi orientada pelos seguintes documentos regulamentares: Programa de Ciências da Natureza do 2ºCEB (Ministério da Educação, 1991), Programa de Estudo do Meio (Ministério da Educação, 2004), uma vez que a Ciências da Natureza é uma área que no 1ºCEB se inclui no Estudo do Meio, e Metas de

Aprendizagem. Tendo estes documentos como orientadores, a professora estagiária pretendeu desenvolver planos de aula que permitissem o desenvolvimento da literacia científica dos alunos.

A descontextualização das ciências na sala de aula é um dos principais fatores pela perda de interesse por parte do aluno, tornando-o num mero cumpridor de atividades cuja finalidade desconhece. Nesse sentido, o estabelecimento de relações com o quotidiano é um passo fundamental para despertar o aluno para uma aprendizagem significativa. Como tal, importa analisar as orientações Ciência-Tecnologia-Sociedade (CTS) como promotoras de literacia científica e da formação de cidadãos informados, críticos, ativos e pensadores. Segundo Vieira, Tenreiro-Vieira e Martins (2011, p.15), “a orientação CTS ao assumir a valorização do quotidiano para um ensino contextualizado (...) afigura-se como uma via para fomentar o interesse e o gosto dos alunos pela Ciência e pela aprendizagem das Ciências, melhorando as suas atitudes em relação à Ciência”.

A educação numa perspetiva CTS tem como principal finalidade a promoção da literacia científica, sendo que “o acesso à literacia científica e esta às capacidades cognitivas para utilizar a informação em ciências e tecnologia nos aspectos da vida humana, [contribui] para o progresso social”, pessoal e económico (Hurd, 1998, citado por Cachapuz et al., 2008, p.29). A literacia científica está, então, intimamente relacionada com a ciência e tecnologia traduzindo-se, esta ligação, num motor potenciador de uma capacidade de resolver e colocar problemas e, sobretudo, de uma atitude crítica e problematizadora nos alunos.

Mobilizar esta perspetiva CTS para a sala de aula, pressupõe uma abordagem da ciência que valoriza o quotidiano, a vida real, ou seja, um ensino contextualizado. Este tipo de ensino, próximo dos alunos e relacionado

com o contexto, torna-se mais motivante, mais interessante e permite aos alunos uma visão de utilidade dos conteúdos que abordam e dos conhecimentos que constroem. Martins (2002, citado por Ferraz, 2009) considera tratar-se de um movimento para o ensino das ciências processado em contextos da vida real, onde emergem ligações à tecnologia com implicações da e para a sociedade, em que os conceitos ensinados surgem e são melhor percebidos pelos alunos, por aparecerem como via para dar sentido ao que é questionado.

Assim, a professora estagiária pretendeu desenvolver planos de aula, que procurassem ir ao encontro da perspectiva CTS. A aula realizada em contexto de 2<sup>o</sup>CEB, relativa ao Sistema Reprodutor Feminino (cf. Anexo 5), constitui um exemplo do desenvolvimento da perspectiva CTS. Por forma a criar uma situação que contextualizasse o estudo do sistema reprodutor feminino, optou-se por partir de testemunhos de raparigas sobre a menstruação. Nestes testemunhos áudio, procurou-se ilustrar a diversidade de opiniões e de vivências distintas, por exemplo: ter dores menstruais/não ter dores menstruais. Durante este momento de audição dos testemunhos, os alunos demonstraram-se concentrados e bastante interessados, revelando que “uma orientação que valorize o quotidiano para um ensino contextualizado da Ciência” (Vieira, Tenreiro-Vieira & Martins, 2011, p.13) promove a motivação dos alunos para a aprendizagens de novos conteúdos.

Reconhece-se a importância de, ao longo do processo de construção/reconstrução de conhecimentos, se valorizar quer os conhecimentos do aluno, quer as suas ideias e conceções alternativas. Bell et al. (citado por Duarte, 1999, p.228) refere que o grande avanço verificado na investigação em ciências “traduz-se, essencialmente, em deixar de olhar o que os alunos não sabem, centrando-se nas ideias que eles possuem”. Como tal,

quer após a audição dos testemunhos, quer quando foram colocadas as questões a explorar<sup>4</sup>, procurou-se auscultar as conceções prévias dos alunos relativamente aos assuntos, sem se efetuar juízos ou afirmar a veracidade ou não das mesmas.

Esta abordagem significativa às ideias prévias dos alunos e a atitude de valorização das mesmas permite identificar a importância da perspectiva de evolução concetual. Para Pérez et al. (citado por Pereira, 2004, p.40), a evolução concetual é vista como “um processo de investigação orientada, que permite aos alunos participarem na «re-construção» dos conhecimentos científicos, que favorece uma aprendizagem mais eficiente e significativa”. Este processo envolve várias fases que se relacionam entre si. A primeira fase relaciona-se com a recolha das ideias prévias dos alunos e, para tal, o professor pode recorrer a diversas estratégias. No caso da aula referida, utilizou-se o cartaz<sup>5</sup> e o desenho<sup>6</sup>, como estratégias que permitissem a construção de um ambiente favorecedor da partilha de ideias e do respeito das mesmas.

Após esta identificação das ideias iniciais dos alunos, o professor deve promover uma consciencialização e o desenvolvimento de mecanismos que promovam a problematização e a vontade de saber mais. Esta problematização é tida, por muitos autores, como basilar para a promoção da evolução concetual. Deste modo, exemplifica-se essa prática com a

---

<sup>4</sup> “Porque é que as mulheres têm menstruação e os homens não?” e “Como é constituído o sistema reprodutor feminino?”

<sup>5</sup> O cartaz foi utilizado para o reconhecimento das ideias prévias relativas à questão “Porque é que as mulheres têm menstruação e os homens não?”.

<sup>6</sup> O desenho foi utilizado para a recolha das ideias prévias relativamente à constituição do sistema reprodutor feminino.

orientação do desenho do sistema reprodutor feminino, uma vez que a professora estagiária promoveu esta problematização ao longo do desenho para que os alunos percebessem como o melhorar, por exemplo:

*Professora estagiária (PE) – Isto aqui é a vagina?*

*M. – Sim, isso é a vagina e isto é o útero.*

*PE – O que é que já sabes sobre a vagina... que é um canal com que características?*

*M. – Com ligação ao exterior!*

*PE – Isso mesmo! Então...*

*M. (interrompendo a PE) – Não posso fazer a vagina aqui! Tem de ter ligação com o exterior...*

Sendo a fase seguinte, do processo de evolução concetual, a reconstrução e/ou ampliação concetual, a professora estagiária, após explorar as ideias prévias dos alunos, apresentou a organização do sistema reprodutor feminino correta. Após a sua análise, identificaram-se as fragilidades do desenho construído previamente, de modo a “tornar a nova concepção inteligível, plausível e frutífera, mesmo que esta inicialmente, contradiga às ideias prévias dos alunos, para que possa ser aceite por estes” (Santos, 1996, p.5). O desenho assumiu-se como uma estratégia muito interessante para o processo de evolução concetual. Segundo Costa et al. (2006, citado por Santos, Pitanga & Santos, 2012, p.5), “é possível destacar o desenho como instrumento que revela as visões do mundo dos estudantes e que é ainda pouco explorado no ensino de ciências”.

Centrando-se esta aula numa perspetiva CTS, e considerando-se que “os recursos didáticos devem criar múltiplas oportunidades para os alunos desempenharem papéis ligados à cidadania” (Vieira, Tenreiro-Vieira & Martins, 2011, p.35), optou-se pela visualização de um vídeo relativo ao cancro do colo do útero. Esta atividade tinha como finalidade a promoção de uma educação para a saúde e para a cidadania, realçando-se a importância do

rastreio precoce e da ida ao ginecologista. Neste momento, um dos rapazes afirmou: *“Mas eu não tenho nada a ver com isso, o que é que quer que eu faça? Os rapazes não têm isso por isso também não me interessa!”*. Este comentário potenciou uma reflexão conjunta acerca da responsabilidade, de todos os cidadãos informados, de divulgar e promover a prevenção e de deteção precoce da doença. Assim, nesta parte da aula, evidenciou-se a importância da promoção de atitudes e valores que levem à construção de um cidadão crítico e ativo na sociedade. Através deste diálogo os alunos entenderam que também é da responsabilidade deles, que agora conhecem a importância da ida ao ginecologista, a divulgação e a promoção destes conhecimentos – “preparar cidadãos para uma intervenção social consciente e esclarecida deve representar uma das prioridades de qualquer sistema educativo” (Pedrosa & Mateus, 2001, p.142).

Também o trabalho experimental, envolvendo o exercício de inúmeras capacidades, tem sido apresentado como fundamental no ensino das ciências. De acordo com Almeida (2001, p.69), o trabalho experimental apresenta-se como “uma contribuição positiva para a compreensão da natureza da ciência e da actividade científica e para a promoção do interesse e gosto pela aprendizagem das ciências”. Para tal, este tipo de trabalho não pode ser visto como o simples “fazer experiências”, em que os alunos seguem a “receita” fornecida pelo professor. O trabalho experimental envolve “um carácter problemático, de modo a (...) levantar questões, a planear experiências simples, visando a testagem de uma dada hipótese de trabalho, a fazer previsões, a observar (...), a comunicar (...) e a reflectir criticamente” (Aleixandre, 2000, mencionado por Fernandes & Silva, 2004, p.46).

Neste sentido, o trabalho experimental apresenta-se como o principal potenciador do desenvolvimento de competências e atitudes de investigação.

De acordo com Sá e Varela (2007, p.16), as crianças do 1ºCEB “estão em idade óptima para uma genuína aprendizagem de atitudes e competências de investigação e experimentação”. Deste modo, a professora estagiária, a propósito do estudo das características de diferentes solos, desenvolveu este tipo de trabalho com os alunos do 1ºCEB (cf. Anexo 6).

Não esquecendo a importância de um ensino contextualizado das ciências, estruturou-se uma situação-problema que envolveu a turma na busca de soluções. Em concordância com Lopes et al. (2009c, p.2), para a promoção de práticas epistémicas é crucial “usar situações problemáticas contextualizadas, que constituam um desafio para os alunos e que estes possam apropriar, tendo como objectivo o desenvolvimento de actividades de pesquisa”. Assim, com o intuito de descobrir a capacidade de retenção de água dos diferentes solos (arenoso, húmifero e argiloso), os alunos envolveram-se num diálogo em que a partilha de ideias, a argumentação, e o pensamento científico reinaram.

Ao longo deste diálogo, a mediação feita pela professora estagiária mostrou-se fundamental, levando os alunos a pensar sobre uma situação presente na sala de aula e a explorá-la de forma a desenvolver competências e novos conhecimentos (Lopes et al., 2009a). Assim, os alunos decidiram conjuntamente, qual a melhor forma de testar as suas hipóteses e elaborou-se um protocolo experimental. Ao construírem o seu próprio plano de experimentação, os alunos desenvolvem “uma clara intencionalidade nas suas acções, tornando-se reflexivos na planificação das actividades, na sua execução e avaliação” (Sá & Varela, 2007, p.22). Reconhecendo a importância da realização de previsões, a professora estagiária criou um instrumento próprio para o efeito (cf. Anexo 7), onde todos os alunos realizaram as suas previsões.

No decorrer da execução do protocolo construído, sentiram-se algumas dificuldades. Esta execução foi realizada simultaneamente por quatro grupos de trabalho, promovendo-se o trabalho colaborativo entre os alunos – o trabalho experimental desenvolve “competências psicomotoras e, se realizadas em grupo, competências sócio-afectivas, como a cooperação, a iniciativa, a ajuda, o respeito e a responsabilidade” (Pires, citado por Sousa, 2012, p.17). Todavia, a professora estagiária entendeu que teria sido importante gerir este trabalho de outra forma, com ritmos de trabalho idênticos entre os grupos, com orientações mais precisas. Este é o verdadeiro desafio para o professor de ciências, conseguir estimular todo o pensamento científico que permita aos alunos organizarem um protocolo experimental e, posteriormente, gerir esse trabalho experimental da melhor forma.

O trabalho experimental envolve inúmeros processos, pois nestas atividades “os alunos reúnem informação, aplicam conhecimentos anteriores, argumentam, formulam e testam hipóteses, estabelecem relações, (...), fazem previsões, observam, interpretam, comunicam” (Lopes, 2009c, p.1). Deste modo, após a montagem experimental realizada, os alunos puderam observar, desenhar, e analisar os resultados obtidos, registando no seu guião de trabalho. Por fim, procedeu-se a uma apresentação e discussão dos resultados obtidos aos diferentes grupos, mostrando-se este momento como um agradável e interessante momento de partilha.

Após o desenvolvimento deste trabalho experimental que procurou manter o aluno no centro da sua própria aprendizagem, verifica-se que “um ensino que dê atenção às práticas epistémicas permite um desenvolvimento de competências e conhecimentos mais avançado, do que o de um ensino centrado na apresentação de assuntos e orientado estritamente para a aprendizagem de conceitos” (Lopes et al., 2009c, p.1).

A avaliação formativa, desenvolvida ao longo da prática pedagógica, em ambos os ciclos, apresentou-se como essencial para a recolha sistemática de informações sobre os alunos e o seu percurso de aprendizagem. Segundo Lopes (2009a), a avaliação deve realizar-se tendo por base instrumentos adequados e diversificados, pelo que esta se mostrou uma das dificuldades da professora estagiária. Reconhece-se, assim, a importância do investimento, por parte da professora estagiária, na criação de instrumentos diversificados que auxiliem o desenvolvimento da avaliação em ciências.

Ao analisar o trabalho desenvolvido ao longo deste percurso formativo, na área das Ciências da Natureza, identifica-se uma evolução nas práticas da professora estagiária. Esta procurou utilizar estratégias, recursos e atividades diversificadas ao longo da sua prática, abordando diferentes conteúdos: caracteres primários e secundários, sistema reprodutor feminino e masculino, fecundação, desenvolvimento do feto, nascimento e primeiros anos de vida (2ºCEB); os animais e a sua alimentação, a constituição dos solos e as características dos solos (1ºCEB).

No 2ºCEB identifica-se uma abordagem mais relacionada com a educação para a saúde, centrada na utilização de recursos audiovisuais numa perspetiva CTS. Quanto ao 1ºCEB, procurou-se a realização de atividades mais práticas recorrendo-se à utilização de materiais manipuláveis como: a utilização de crânios de animais para o entendimento dos seus regimes alimentares; observação de minhocas e de bichos-paus; e a realização de um trabalho sensorial em torno de diferentes amostras de solo.

Por fim, identifica-se a ação do professor de ciências como um verdadeiro desafio, sendo que é ele “o catalisador indispensável para que o contínuo fluxo de pensamento e acção na sala de aula aconteça” (Sá & Varela, 2007, p.24). Assim, ao longo deste caminho formativo, a professora estagiária

procurou desenvolver competências essenciais para o cumprimento dessas funções. Para esse desenvolvimento pessoal, salientou-se a importância do trabalho colaborativo entre o par pedagógico, o professor supervisor e as orientadoras cooperantes.

#### 4.2.3. Ciências Sociais e Humanas/História e Geografia de Portugal

“É por meio da História que o aluno adquire a consciência do tempo social, isto é, a noção de diacronia e da dimensão total do mundo em que vivemos. Sem a História não se poderá ter a noção de tempo e sociedade” (Félix, 1998, p.37)

As Ciências Sociais e Humanas no 1ºCEB encontram-se inseridas no Estudo do Meio, sendo esta considerada uma área “para a qual concorrem conceitos e métodos de várias disciplinas científicas” (Ministério da Educação, 2004, p.101), e no 2ºCEB surgem de forma especializada na disciplina de História e Geografia de Portugal. Esta área do saber mostra-se como fundamental numa sociedade em constante evolução, uma vez que constitui um pilar para a formação para a cidadania e também potencia a compreensão do mundo.

Quando ao desenvolvimento da cidadania, Félix (1998, p.11) afirma que se deve possibilitar que os alunos aprendam a valorizar a herança histórica do seu país, desenvolvam competências, “como o pensar por si próprios e analisar criticamente as diferentes formas de informação; desenvolvam atitudes básicas como a honestidade intelectual e o rigor, o juízo autónomo, a curiosidade, a abertura e a tolerância”. No que respeita às finalidades do

ensino da História, para além da promoção da compreensão do presente através do passado e da importância da memória coletiva, Félix (1998) também assume a dimensão temporal do Homem e o desenvolvimento de procedimentos, valores e atitudes como finalidades do ensino da História.

Pretende-se que a História contribua para desenvolver as noções de tempo e espaço, a capacidade de compreender a multiplicidade de factos e inter-relações que se encontram “escondidas” nos acontecimentos e que ao mesmo tempo sirva como orientação na complexidade do mundo actual, de forma a levar a apreciar a diversidade e a adoptar atitudes de respeito e solidariedade para com os outros (Félix, 1998, p.60)

Neste sentido, reconhece-se a complexa tarefa de um professor de História e Geografia de Portugal/Estudo do Meio, uma vez que não basta a mera transmissão de saberes acerca dos acontecimentos históricos, é necessário desenvolver as competências mencionadas. Tendo em conta estas finalidades do ensino da História, a professora estagiária orientou a sua prática pedagógica supervisionada de acordo com os documentos legais em vigor: Programa de Estudo do Meio (Ministério da Educação, 2004), Programa de História e Geografia de Portugal (Ministério da Educação, 1991).

Importa aludir o facto da organização curricular e Programa em vigor relativo à disciplina de História e Geografia de Portugal no 2º CEB, remonta ao ano de 1991. Este documento encontra-se organizado em objetivos gerais, porém em 2001 esses objetivos deram lugar às competências gerais, estas, por sua vez, foram substituídas pelas metas de aprendizagem e, em 2013 surgem as metas curriculares (Ribeiro et al., 2013). Deste modo, verifica-se a constante alteração de documentos orientadores da prática docente o que não será benéfico nem para professores, nem para alunos. As metas curriculares de História e Geografia de Portugal apenas entrarão em vigor no ano letivo de 2014/2015, no entanto a professora estagiária procurou ter esse

documento em consideração ao longo da sua prática, bem como as Metas de Aprendizagem.

No âmbito de 1ºCEB desenvolveram-se conteúdos relacionados com a história nacional, como o 25 de abril de 1974 (cf. Anexo 8) e conteúdos relacionados com as atividades económicas: agricultura e pecuária. No que respeita ao 2ºCEB, a professora estagiária teve oportunidade de desenvolver os conteúdos relacionados com o Terramoto de 1755, a Revolução Francesa e as invasões francesas e ainda o movimento revolucionário e a formação do Sinédrio (cf. Anexo 9). Estes conteúdos foram selecionados em diálogo com as orientadoras cooperantes, de acordo com as suas planificações anuais. As intervenções da professora estagiária tiveram como base a noção da existência de três momentos fundamentais numa aula de História e Geografia de Portugal/Estudo do Meio: motivação, desenvolvimento e consolidação.

O momento de motivação cumpre um papel fundamental, uma vez que este deve ter como objetivo central a predisposição dos alunos para a aula. Deste modo, a motivação deverá contribuir para o real interesse dos alunos pelos conteúdos a desenvolver ao longo da aula, considerando que “a motivação é um dos fatores principais para que se possa alcançar os objetivos propostos, isto é, que os alunos aprendam e desenvolvam ao máximo suas capacidades em todos os âmbitos” (Matos, 2001, p.27).

Assim, no 1ºCEB, relativamente ao momento de motivação destaca-se: a realização de uma chuva de ideias acerca da data “25 de abril de 1974”; a apresentação e exploração de uma maquete de uma estufa e, ainda, a utilização de uma lengalenga de Luísa Ducla Soares. No contexto de 2ºCEB, recorreu-se ao uso de documentos históricos como as plantas da cidade de Lisboa antes e depois da reconstrução pombalina; à apresentação e

exploração de um excerto musicado do filme “Os Miseráveis”; e ainda, à utilização de recursos áudio como os sons de uma revolução.

Após a motivação, segue-se o desenvolvimento, momento este ao qual se concede um papel preponderante, sendo o mais extenso da aula, onde se concentram as principais estratégias e conteúdos a serem explorados. Reconhecendo a importância das finalidades educativas desta área do saber, mencionadas inicialmente, torna-se crucial explicar o trabalho desenvolvido pela professora estagiária, ao longo da prática pedagógica supervisionada, no sentido da concretização das mesmas.

Iniciando pelo campo atitudinal, ou seja do saber-ser, existiu a preocupação de despertar consciências, de modo a formar os alunos para uma “cidadania crítica, tolerante e activa” (Félix, 1998, p.59). Neste campo evidenciam-se atividades, no 1ºCEB, como diálogos sobre as vantagens e desvantagens do uso de produtos químicos na agricultura; análise de vídeos sobre o tratamento dos animais na pecuária industrial e familiar; e a abordagem realizada ao 25 de abril de 1974, com enfoque na forma como se vive sem liberdade. No 2ºCEB, identifica-se a análise realizada ao movimento revolucionário, salientando-se a reflexão realizada em torno da luta pelos ideais e da importância de se desenvolver uma atitude ativa na sociedade.

A valorização da herança histórica é também uma finalidade destacada por vários autores. Segundo João (n/d, s.p.), é necessário desenvolver “uma memória histórica que tenha quadros de referência suficientes para pensar sobre o mundo e a sociedade, para continuar a informar-se e a ter interesse pela história”. Neste sentido, Félix (1998) reforça a importância do desenvolvimento de uma cultura histórica que permita a tomada de consciência, por parte dos alunos, do passado da sociedade a que pertencem.

Deste modo, destacam-se as atividades desenvolvidas, no contexto de 1ºCEB, em torno do 25 de abril de 1974 e ainda a abordagem às técnicas e instrumentos agrícolas tradicionais. Nesta última atividade mencionada, os alunos tiveram oportunidade de contactar com uma foice e de visualizar vídeos de época através dos quais puderam observar as técnicas e os instrumentos agrícolas tradicionais. Após uma análise às técnicas e instrumentos agrícolas modernos, os alunos manifestaram uma consciência do passado fazendo comentários como: *“Agora é muito mais fácil!”*, *“Antigamente as pessoas tinham de trabalhar muito e devia ser muito cansativo, só o tempo que estavam curvadas a apanhar as coisas...”* e *“Hoje em dia há menos pessoas a trabalhar na agricultura porque as máquinas fazem tudo sozinhas”*. Nestes comentários já se pode identificar uma noção temporal e, de certo modo, uma compreensão do presente através do conhecimento do passado – *“é indispensável (...) inculcar a noção da diacronia e da dimensão social total do mundo em que vivemos”* (Mattoso, 1998, s.p.).

No contexto de 2ºCEB, realçam-se as referências realizadas a expressões populares oriundas quer do terramoto de 1755, quer das invasões francesas, que originaram a partilha de vivências dos alunos relativamente a essas expressões, por exemplo: *“a minha mãe diz isso para me ameaçar que se tenho mais uma falta até cai o Carmo e a Trindade”*; *“uma vez a minha avó disse que eu ia para o Maneta e eu não percebi nada, só depois é que entendi que isso quer dizer ficar de castigo”*. Estas relações com as vivências dos alunos e com o seu dia a dia, tornam-se importantes pois *“os alunos não irão preocupar-se com conhecimentos que só são importantes na escola, ou que estão desconexos com o que eles já aprenderam”* (Barton, n/d, s.p.).

No que concerne ao campo do saber-fazer, relativo à análise de diferentes fontes de informação, Prats (2006, p.209) considera que os alunos “devem ser colocados em contato direto com fontes diversas, sejam elas orais ou escritas; deve-se também estabelecer que as fontes históricas podem ser materiais, com suportes de papel, de pedra, de metal etc.”. Assim sendo, a professora estagiária promoveu o contacto com diferentes fontes de informação histórica, bem como a sua análise em ambos os ciclos, sendo disso exemplo: o contacto estabelecido com um instrumento agrícola tradicional, a foice, no 1º CEB e a leitura de documentos históricos como a carta da Rainha D. Maria Ana Vitória a sua mãe, no 2ºCEB. Em concordância com Proença (1989, p.289), afirma-se que “é essencial que, (...), habituemos os nossos alunos a analisar documentos históricos, já que, sem eles, não podemos falar de História”.

Ao desenhar os seus planos de aula, a professora estagiária procurou desenvolver aulas ativas, pois “é inegável que a aplicação de uma pedagogia activa, centrada na actividade do aluno, é geradora de aprendizagens significativas” (Moreira, 2001, p.39). Para tal, procurando desenvolver uma prática sócio construtivista, apresentou-se como fundamental que as aulas fossem munidas de vários recursos que permitissem uma melhor exploração dos conteúdos. Neste sentido, destaca-se a importância do professor se envolver em processos de pesquisa constantes. Isto porque, a fase de planificação de uma aula de História e Geografia de Portugal/Estudo do Meio exige dos professores um incansável trabalho de pesquisa, no sentido de encontrar e criar recursos que promovam o desenvolvimento do conhecimento histórico dos alunos. Roldão (1987, p. 45) afirma que “é preciso reinventar processos de trabalho, estudá-los, experimentá-los e avaliá-los, de modo a encontrar o nível desejado de adequação, sucesso e rigor na aprendizagem da História, de forma progressiva”.

De acordo com o projeto “Das Estórias à História”, explanado no capítulo cinco relativo à dimensão investigativa, uma das estratégias muito utilizada, em especial no 2ºCEB, foi o uso de estórias/histórias. Partindo delas, e em especial dos pormenores e das personagens da História que elas traziam, pretendia-se o aumento da motivação dos alunos. O uso desta estratégia, por exemplo, aquando da exploração das invasões francesas (com recurso à obra *História Alegre de Portugal* de Manuel Pinheiro Chagas, a recursos audiovisuais da série televisiva *Napoleon*, entre outros), mostrou-se significativa para os alunos. No 1ºCEB, também se verifica o recurso à literatura através da obra *O Tesouro* de Manuel António Pina.

A professora estagiária acredita que as particularidades da História constituem o real interesse dos alunos, defendendo que é possível alcançar o conhecimento histórico através da exploração destes pormenores da História e Geografia de Portugal. Tal como afirma Roldão, “os mesmos alunos que bocejam perante os programas e manuais, não perdem esta ou aquela série histórica, entusiasmam-se pelas histórias da História” (citado por Monteiro, 2000, p.21). Isto porque as histórias/estórias fornecem pormenores do dia-a-dia, situações concretas para que se percebam os acontecimentos (que nos manuais parecem tão abstratos), usam muitas vezes o humor para descrever contextos e personagens, e ainda “relatam tomadas de posições das pessoas, escolhas, perante os acontecimentos históricos estimulando assim o pensamento crítico” (Freitas & Solé, 2003, p.222).

O recurso a meios audiovisuais esteve também muito presente ao longo da prática educativa supervisionada, em ambos os ciclos. De acordo com Proença (1989, p.294) “o audiovisual permite levar para a aula aquilo que é impossível observar diretamente (...) e permite clarificar e organizar noções e conceitos”. No 1ºCEB, recorreu-se aos audiovisuais para: se realizar uma observação

direta sobre a forma como se procede à criação de gado numa pecuária industrial e numa pecuária familiar; se dar a conhecer a tosquia como atividade relacionada com a criação de gado; se analisar as técnicas e instrumentos da agricultura moderna e tradicional. No 2ºCEB, utilizaram-se audiovisuais de diferentes tipos: excertos de documentários ou programas históricos; excertos de filmes e séries televisivas e, ainda, notícias. A utilização deste tipo de recursos mostrou-se quer potenciadora de motivação por parte dos alunos, quer promotora de aprendizagens significativas.

O uso de documentos iconográficos foi realizado tendo em conta a importância de uma boa exploração dos mesmos, dado que muitas vezes o uso deste tipo de documento se mostra pouco intencional. Em contexto de 1ºCEB salienta-se o uso de fotografias aquando da abordagem ao período antecedente ao 25 de abril de 1974 e o uso de ilustrações relativas aos diferentes tipos de pecuária. Quanto ao 2ºCEB, analisaram-se retratos das personagens, quadros artísticos como *A alegoria ao Terramoto de 1755* de João Stroberle e, ainda, ilustrações de diferentes situações. Com o questionamento realizado em torno destes documento pretendia-se que os alunos desenvolvessem as suas capacidades de análise a um documento iconográfico, pois as imagens não devem surgir na aula como meras ilustrações do assunto, segundo Litz (2009, s/p) “o uso da imagem deve ser significativo, deve ter intencionalidade”.

Outro tipo de recursos utilizados foram objetos como a maquete de uma estufa e uma foice. A escolha da utilização da maquete prende-se com o facto de esta permitir ao aluno trabalhar a noção de tridimensionalidade. Através deste recurso o aluno materializa o conceito de espaço que foi visto de forma abstrata, além de lidar com o concreto (Brito, 2003). Quanto ao uso da foice, sendo esta um instrumento da agricultura tradicional, não podia ter auxiliado

melhor os alunos no entendimento do mesmo. O facto de ter a foice presente da sala de aula permitiu aos alunos uma observação direta que tornou a sua aprendizagem mais significativa, pois “o aluno pode captar melhor a ideia de tempo histórico se observar directamente” (Fabregat & Fabregat, 1991, p.12).

Os documentos escritos constituem também parte integrante da prática da professora estagiária, nomeadamente no 2ºCEB. Este tipo de documento requer uma cuidadosa seleção, especificamente no que diz respeito à linguagem utilizada pelo autor, para que esteja adequada ao grupo de alunos e evitando que “dificuldades de interpretação semântica impeçam a compreensão e análise históricas” (Proença, 1989, p.291).

Segundo Monteiro (2000, p.14), o aluno “é um sujeito dotado de sensações, afectos, emoções; é um sujeito que urge envolver, emocionar, seduzir, fascinar”. Assim sendo, existe uma “necessidade do envolvimento emocional, do apelo à “razão imaginativa”, do uso de uma pedagogia da descoberta e do fascínio” (Monteiro, 2000, p.14). Por forma a promover essa pedagogia do fascínio, procurou-se envolver os alunos, no âmbito do 2ºCEB, no imaginário de toda a dinâmica de uma organização secreta. Assim, após um envolvimento através do questionamento em que os alunos imaginavam como é que as pessoas se organizavam para preparar uma revolução, sem serem descobertas pelos espiões, resolveu-se utilizar um elemento motivador – mensagem secreta, que permitisse ir ao encontro da pedagogia do fascínio referida por Monteiro (2000). Ao ilustrar todo este imaginário com a mensagem secreta conseguiu-se mobilizar a atenção dos alunos para o assunto em análise o que permitiu ter a turma motivada e interessada aquando da introdução da formação do Sinédrio.

No 1ºCEB, o recurso à imaginação e criatividade evidencia-se na atividade realizada em torno da palavra liberdade, em que os alunos preencheram um

esquema com as seguintes questões: A que sabe a liberdade? A que cheira a liberdade? Qual o significado de liberdade? e Qual é a cor da liberdade?. A realização desta atividade mostrou-se muito interessante, obtendo-se respostas como “sabe a arroz de cabidela”, “sabe a gelado”, “sabe a chocolate”, “sabe a morangos”, “cheira a ar puro”, “cheira a água do mar”, entre outros. No final desta atividade os alunos entenderam que cada um tem a sua visão pessoal de liberdade.

Os momentos de consolidação têm como principal objetivo, tal como o próprio nome indica, a consolidação dos conteúdos explorados ao longo da mesma, de forma a que estes sejam realmente trabalhados com sentido e significado. O desenvolvimento de atividades no período final de cada aula permite aos alunos uma consolidação de conhecimentos mais significativa com o objetivo de reforçar, esclarecer, registar ou relembrar os principais aspetos das temáticas trabalhadas.

Neste sentido, a professora estagiária criou diferentes momentos de consolidação, recorrendo a atividades de cariz individual, através de materiais de registo distintos. No 1ºCEB utilizaram-se palavras cruzadas, textos com lacunas e exercícios de correspondência, por sua vez, no 2ºCEB, recorreu-se ao preenchimento de esquemas, de textos com lacunas e também à própria escrita de uma carta.

A avaliação foi feita ao longo do processo, mostrando-se formativa, “em que o objectivo é corrigir aprendizagens deficientes, ajudando os alunos a aprender” (Félix, 1998, p.47). Como tal, através da análise das produções dos alunos e das grelhas de observação construídas para cada aula, a professora estagiária acompanhou a evolução dos alunos. Esta avaliação, enquanto formativa, não se limita aos conhecimentos dos alunos, engloba as atitudes e

os valores, o saber-ser e o saber-estar, tal como é visível nas grelhas de avaliação construídas pela professora estagiária.

Por fim, importa referir a professora estagiária considera como principal aspeto a melhorar na sua prática, a gestão do tempo disponível. Este foi o factor que exigiu um maior trabalho e uma maior reflexão, levando à existência de uma melhoria na sua prática, verificando-se ajustes temporais quer ao nível da planificação, quer ao nível da ação. Para Arends (1995, p.79), o tempo revela-se “o recurso mais importante que o professor tem de controlar”.

Em jeito de conclusão, menciona-se o empenho da professora estagiária na procura da melhoria da qualidade das aulas desenvolvidas nesta área curricular. O trabalho colaborativo entre os diferentes intervenientes (orientadores cooperantes, supervisora institucional, par pedagógico) não podia deixar de ser referido, uma vez que se demonstrou como fundamental para a melhoria das práticas da professora estagiária, o que se repercutiu na interação com as turmas. Entre o par pedagógico desenvolveu-se uma relação construtiva de interajuda, de partilha e de reflexão que se mostrou crucial para este percurso de desenvolvimento pessoal e profissional.

#### 4.2.4. Matemática

“Todos os alunos devem ter a oportunidade e o apoio necessário para aprender matemática, com significado, com profundidade e compreensão” (NCTM, 2007, p.5)

### **Enquadramento legal da educação Matemática**

A educação matemática contribui, de modo muito significativo, para o desenvolvimento do aluno enquanto indivíduo pertencente a uma sociedade cada vez mais exigente e em constante evolução. A Matemática assume assim um papel fundamental no ensino e na vida quotidiana, ocupando “um lugar de relevo no currículo” (Ponte et al., 2007b, p.2).

Com o intuito de orientar a ação dos professores na busca pelo contínuo desenvolvimento da educação matemática, os Princípios e Normas para a Matemática Escolar (NCTM, 2007), definem seis princípios para esta área, sendo eles: a equidade considerando que se devem elevar as expectativas face aos alunos e apoiá-los no seu percurso de aprendizagem; o currículo que deve ser coerente e incisivo em matérias relevantes; o ensino, o qual deve partir dos conhecimentos já adquiridos pelos alunos e estimular os alunos para a realização de novas aprendizagens; a aprendizagem que deve ser compreendida e construída ativamente pelos alunos; a avaliação, entendendo-se esta como um processo formativo e sumativo ao longo do processo de ensino e de aprendizagem da matemática; e a tecnologia, a qual se acredita ser potenciadora de mais e melhores aprendizagens.

Assim, a prática dos professores pode ser orientada pelos Princípios e Normas para a Matemática Escolar, todavia esta área do saber é regulamentada pelos Programas de Matemática de 2007 (Ponte, et al.) e de 2013 (Damião et al.) e ainda pelas Metas Curriculares (Bivar et al., 2012) homologadas a 3 de agosto de 2012. O programa de Matemática de 2013, homologado a 17 de junho de 2013 (Despacho nº 9888-A/2013), foi implementado de forma progressiva, de acordo com o calendário definido para a obrigatoriedade da aplicação das metas curriculares publicado no Despacho nº 15971/2012. Desta feita, ao longo deste ano letivo, o ensino da

Matemática no 2º, 4º e 6º ano de escolaridade foi regulamentado pelo Programa de Matemática de 2007, por sua vez, o ensino da Matemática no 1º, 3º e 5º ano de escolaridade regeu-se pelo Programa de Matemática de 2013.

A introdução de um novo programa de Matemática e das metas curriculares tem sido alvo de grandes discussões e análises por diferentes especialistas. Ponte, Guimarães e Serrazina (2012, p.3), consideram que as metas curriculares limitam o ensino da matemática a um só percurso, revelando-se “uma acentuada rigidez e fragmentação” e ainda a promoção de desempenhos de baixa exigência cognitiva, indicando-se “a ênfase nos aspetos formais e na memorização”(Ponte, Guimarães & Serrazina, 2012, p.8).

Encontram-se claramente definidas no Programa de Matemática de 2007, as capacidades transversais a toda a aprendizagem matemática: resolução de problemas, raciocínio matemático e comunicação matemática. A resolução de problemas, identificada como fundamental na aprendizagem matemática, relaciona-se com a capacidade de “resolver e de formular problemas, e de analisar diferentes estratégias” (Ponte et al., 2007b, p.8). Por sua vez, o raciocínio matemático, confere importância ao desenvolvimento das capacidades de explicação e argumentação, o que reforça o pressuposto de um “conhecimento matemático que se constrói e que nesse processo assume particular importância a intuição, a experimentação, a formulação de conjeturas, a generalização e a construção de cadeias argumentativas que a valide” (Cabrita & Fonseca, 2012, s.p.). A comunicação matemática envolve as vertentes escrita e oral, “incluindo o domínio progressivo da linguagem simbólica própria da Matemática” (Ponte et al., 2007b, p.8). Esta capacidade deve ser promovida desde cedo, pois de acordo com Ponte et al. (2007a, p.7)

“quando os alunos comunicam matematicamente, recordam, compreendem e usam os conhecimentos anteriores na aquisição de novos conhecimentos”.

Estas capacidades fundamentais para o desenvolvimento da aprendizagem matemática são “completamente desvalorizadas” (Ponte, Guimarães & Serrazina, 2012, p.9) nas metas curriculares. No programa de Matemática de 2013, identifica-se a alusão a estas capacidades, no entanto, a maneira como elas são vistas varia de forma significativa. Neste documento, verifica-se um visão mais limitada e redutora destas capacidades, sendo disso exemplo a forma como é descrita a resolução de problemas: “não deve confundir-se com atividades vagas de exploração e de descoberta” (Damião et al., 2013, p.5), não valorizando o desenvolvimento de estratégias de resolução diversificadas, solicitando-se “métodos mais sistemáticos e formalizados” (Damião et al., 2013, p.5). Todo este rigor e antecipada formalização dos conteúdos é uma preocupação de diversos autores que acreditam que esta forma de apresentar a Matemática poderá levar ao desinteresse e à incompreensão (Ponte, Guimarães & Serrazina, 2012). Já José Sebastião e Silva dizia que “o extremo rigor lógico em vez de formativo pode ser perigosamente deformador” (1965-66, citado por Ponte, Guimarães & Serrazina, 2012, p.10).

Apesar de todas estas novas regulamentações que indicam um “tremendo retrocesso, que não deixará de causar sérios danos no ensino da disciplina” (Ponte, Guimarães & Serrazina, 2012, p.3), acredita-se que a atitude do professor “do ponto de vista humano, ético, pedagógico, científico, determinará o próprio sucesso educativo: o seu, o do aluno, o da classe, o da escola, o da comunidade educativa e conseqüentemente o da sociedade” (Fernandes, 1994, p.16).

A disciplina de Matemática surge organizada por temas (no programa de Matemática de 2007) ou por domínios (no programa de Matemática de 2013),

sendo eles: Números e Operações, Álgebra, Geometria e Medida, e Organização e Tratamento de Dados (OTD). A articulação entre estes diferentes domínios do saber matemático deve ser uma preocupação do professor, pois a matemática é “um campo de estudo integrado” (NCTM, 2007, p.71). As conexões matemáticas tornam-se fundamentais, uma vez que “quando os alunos conseguem estabelecer conexões entre ideias matemáticas, a sua compreensão é mais profunda e duradoura” (NCTM, 2007, p.71).

#### **Justificativa pessoal**

Foi tendo em consideração todos os documentos mencionados que a professora estagiária desenvolveu a sua prática pedagógica no âmbito da Matemática. Reconhecendo a importância de coadunar a sua ação com a planificação anual definida pelas orientadoras cooperantes, quer do 1º CEB quer do 2º CEB, a professora estagiária responsabilizou-se pelo desenvolvimento dos conteúdos de acordo com essa mesma programação. Desta forma, identifica-se um trabalho contínuo entre a professora estagiária, o seu par pedagógico e as orientadoras cooperantes. Neste sentido, apresentam-se no quadro 1 os conteúdos desenvolvidos pela professora estagiária ao longo da sua prática de ensino supervisionada.

Nível de ensino	Ano de escolaridade	Tema/Domínio	Tópicos /Conteúdos
1ºCEB	3ºano	Geometria e Medida	Comprimento; unidades de medida de comprimento do sistema métrico; capacidade; unidades de medida de capacidade do sistema métrico.
2ºCEB	6ºano	Números e Operações	Relações e Regularidades: expressões numéricas e propriedade das operações; números racionais não negativos;
		Organização e Tratamento de Dados	Representação e interpretação de dados: diagrama de Venn e média aritmética.

Quadro 1 Orientações programáticas dos planos de aula desenvolvidos

### Planificação

A ligação da Matemática à vida real é inegável e, como tal, “a grande finalidade da matemática escolar é desenvolver nos alunos capacidades para usar a matemática eficazmente na sua vida diária” (Vale & Pimentel, 2004, p.7). Esta forte relação entre a Matemática e a vida real não implica a não existência de atividades exclusivamente matemáticas, pois tal como afirma Caraça (1951, p. XIV) a “matemática possui problemas próprios, que não têm ligação imediata com os outros problemas da vida social. Mas não há dúvida também de que os seus fundamentos mergulham (...) na vida real”. É acreditando que a necessidade de compreender a Matemática e de a saber utilizar no dia a dia “nunca foi tão premente e continuará a crescer” (NCTM, 2007, p.4), que a professora estagiária procurou desenvolver a sua prática.

Para além das orientações dos documentos mencionados, ao planificar as suas aulas, a professora estagiária teve presente o conhecimento sobre as fases do conhecimento matemático defendidas atualmente: fase manipulatória, fase pictórica ou iconográfica, fase simbólica e a fase da

verbalização. Esta apresenta um desenvolvimento transversal a todas as outras, pois a capacidade de comunicação matemática acompanha todo o desenvolvimento do conhecimento matemático (Fernandes, 2013).

Na construção dos planos de aula, a professora estagiária organizou o seu trabalho de acordo com as fases da aula de Matemática: planificação, desenvolvimento, sistematização e avaliação (Fernandes, 2014). A análise que se segue focar-se-á no desenvolvimento de duas aulas específicas, uma respeitante ao 1º CEB e outra ao 2ºCEB, de modo a poder-se expor o trabalho desenvolvido em ambos os ciclos. A aula desenvolvida no 3ºano (cf. Anexo 10) centrou-se no domínio da Geometria e Medida, no desenvolvimento dos conteúdos: capacidade, unidades de medida e medições. Por sua vez, a aula desenvolvida no 6ºano, que será exposta (cf. Anexo 11), centrou-se no domínio da OTD, no desenvolvimento dos conteúdos: representação e interpretação de dados: diagrama de Venn e média aritmética.

A planificação é a primeira fase da aula de Matemática, é nela que se expõem os elementos alusivos ao contexto de ensino: escola, turma e ano, assim como as orientações programáticas: conteúdos, objetivos e metodologias (Fernandes, 2014). É crucial desenhar uma planificação que vise o desenvolvimento de determinados conteúdos, para um determinado tempo, adequada ao contexto em que a aula vai ser implementada e tendo objetivos de aprendizagem claros. Sendo necessário este primeiro trabalho como orientador do percurso didático a desenvolver com os alunos.

Como tal, foi nesta fase que a professora estagiária se debruçou sobre a criação de um contexto significativo para o desenvolvimento dos conteúdos. Acreditando que “os interesses e atividades do quotidiano são veículos naturais para o desenvolvimento do pensamento matemático” (NCTM, citado por Maia, 2008, p.131), procurou-se criar contextos oriundos do quotidiano

dos alunos. E, como a Matemática não deve ser encarada de forma isolada das demais áreas, considerou-se pertinente a interligação com outras áreas do saber. No que diz respeito à aula desenvolvida no 6º ano realizou-se uma interligação com as Ciências da Natureza, mais especificamente com a rotulagem das embalagens. No 3º ano fez-se uma interligação com as Ciências Sociais e Humanas, mais concretamente com a pecuária.

O desenvolvimento da aula, segunda fase da aula de Matemática, é composto por vários momentos: motivação/problematização, essencial ao despertar do grupo de alunos para o conteúdo a explorar na aula, levando-os a querer saber mais e a envolverem-se na partilha e co-construção de saberes; ativação dos conhecimentos prévios, momento fundamental para o sucesso dos alunos na resolução da tarefa proposta, pois os alunos devem aprender Matemática com compreensão, “construindo ativamente novos conhecimentos a partir da experiência e de conhecimentos prévios” (NCTM, 2007, p.21); apresentação das condições de realização da tarefa, momento que permite uma exposição clara das condições para a realização da tarefa; acompanhamento da realização da tarefa, auxiliando os alunos com maiores dificuldades, questionando e ainda de observando e selecionando as estratégias de resolução utilizadas pelos alunos (Fernandes, 2014).

A terceira fase da aula de Matemática é a sistematização. É nesta fase que se cria o momento propício à reflexão, pelos alunos, dos conhecimentos adquiridos, realizando-se uma ponte com a motivação/problematização inicial com um valor acrescido. A quarta fase da aula de Matemática é a avaliação, nesta fase apuram-se as dificuldades, gostos e conhecimentos dos alunos, permitindo ao professor obter dados para avaliar, não só o desempenho de cada aluno, mas também o percurso de aprendizagem planeado e a adequação do mesmo ao grupo (Fernandes, 2014).

## **Desenvolvimento das aulas**

Como já foi referido, existiu uma preocupação, em ambos os ciclos, de realizar uma articulação interdisciplinar, “integrando conhecimentos e experiências de diferentes áreas” (Fernandes, 1994, p.20). Quanto ao 1ºCEB, procurou-se enquadrar o estudo das unidades de medida de capacidade com a pecuária (conteúdo que se encontrava a desenvolver no âmbito do Estudo do Meio), deste modo, a professora estagiária recorrendo a um programa informático, criou uma personagem virtual (Sr. Zé) que apresentou vários desafios à turma relacionados com a medida das capacidades de recipientes que usava na sua quinta. Desta forma, envolveu-se os alunos num contexto motivador e desafiador para o desenvolvimento de novas aprendizagens matemáticas.

Nesta aula, procurou-se, primeiramente, identificar se o princípio da conservação do volume estava adquirido pelos alunos. Neste sentido, entendendo a importância da ativação dos conhecimentos adquiridos anteriormente, a professora estagiária realizou uma atividade<sup>7</sup> que lhe permitiu aferir quais os alunos que já haviam adquirido este princípio (15 alunos) e quais os alunos que não identificavam a conservação do volume (seis alunos). Desses seis alunos que não identificaram de imediato que o volume se mantinha, após um momento de reflexão, cinco identificaram a conservação do volume autonomamente e apenas um aluno (referenciado

---

<sup>7</sup> Colocaram-se três copos iguais com a mesma quantidade de água à vista de todos os alunos. Posteriormente, apresentaram-se dois recipientes distintos: um alto e estreito (recipiente 1) e outro baixo e largo (recipiente 2). A professora estagiária verteu, à vista de todos os alunos, a água contida num dos copos no recipiente 1 e a água contida noutro copo no recipiente 2, questionando: “Qual dos recipientes (copo, recipiente 1 e recipiente 2) tem uma maior quantidade de água?”. Os alunos, sem conversar com os colegas, registaram a sua resposta num papel fornecido pela professora estagiária.

com necessidades educativas especiais) não conseguiu entender, autonomamente, que o volume se mantinha. Esta atividade demonstrou-se crucial para o sucesso da restante aula, pois este momento permitiu uma verdadeira ativação dos conhecimentos prévios fundamentais para as novas aprendizagens.

Encarando o conhecimento matemático como uma construção, desenhou-se um plano de aula baseado na descoberta das unidades de medida. Mas, para tal, foi preciso criar a necessidade do uso de unidades de medida convencionais. Então, desenvolveu-se a atividade de descoberta da quantidade de água que o Sr. Zé (personagem virtual) dava às galinhas, em que os alunos teriam de descobrir como medir a quantidade de água de um balde. Deste modo, após um diálogo conjunto, os alunos entenderam a “necessidade de uma unidade convencional” (NCTM, 2007, p.200).

De acordo com a NCTM (2007, p.51), “as atividades que requerem a realização de estimativas deverão ajudar os alunos a compreender melhor o processo da medição e o papel do tamanho da unidade”. Assim, também nesta aula foram desenvolvidas atividades que estimularam a realização de estimativas relativamente ao litro. A utilização de diversos materiais foi uma premissa no decorrer desta aula, quer diversos materiais transparentes para a realização de estimativas, quer o uso de materiais de medição. Relembrando que esta aula se desenvolveu num percurso de descoberta, também relativamente ao uso de instrumentos específicos para a medição da capacidade esse princípio se verificou. Optou-se por se propor aos alunos a realização das medições através de um pacote de leite, até se reconhecer a importância do uso de instrumentos próprios para o efeito.

O trabalho desenvolvido em grande grupo esteve presente ao longo de grande parte da aula pois, ao realizar uma aula na base da experimentação e

na manipulação de variados instrumentos pela primeira vez, foi crucial que a gestão do grupo turma fosse feita em grande grupo. Neste sentido, a partilha de perspetivas, de ideias e pensamentos foi uma constante. Esta comunicação que se desenvolve na sala de aula é imprescindível para que os alunos, para além de ouvirem o que o professor tem a dizer, possam exprimir as suas ideias e confrontá-las com as ideias dos seus colegas (Ponte & Serrazina, 2000).

Na fase da sistematização, estabeleceu-se um diálogo entre o grupo de alunos e a professora estagiária, onde se identificaram os conhecimentos adquiridos ao longo da aula. Este reconhecimento por parte dos alunos torna-se crucial, na medida em que os alunos devem ter consciência de que, naquele tempo, naquele espaço, utilizaram diversos materiais, realizaram experiências e incorporaram conceitos matemáticos (Fernandes, 1994).

Quanto à avaliação, como a aula foi muito centrada no grande grupo, sentiu-se a necessidade de verificar as aprendizagens de cada um, promovendo um momento de trabalho individual. Neste sentido, os alunos realizaram uma cadeia de tarefas que, após a análise da professora estagiária, permitiram identificar quais os alunos com mais dificuldades na utilização das unidades de medida de capacidade.

Olhando reflexivamente para o trabalho desenvolvido no contexto de 1ºCEB, identifica-se uma evolução na prática da professora estagiária. Esta, entendendo as especificidades do contexto, procurou desenvolver uma prática cada vez mais adequada e articulada entre as diferentes áreas do saber. No entanto, a adequação da ação aos ritmos de trabalho da turma mostrou-se o aspeto de maior dificuldade. Para tal, com o apoio da orientadora cooperante, do par pedagógico e da supervisora institucional, desenvolveu-se uma crescente adequação dos planos de aula aos ritmos da

turma. Por sua vez, na ação existiu um trabalho cada vez mais autónomo por parte da professora estagiária, consoante o conhecimento da turma se foi tornando mais profundo.

No que respeita ao 2ºCEB, foi em consonância com a orientadora cooperante que se decidiu o desenvolvimento de uma aula que permitisse aos estudantes visitar os conteúdos de OTD já trabalhados em anos anteriores. Depois desta primeira aula de OTD, os estudantes poderiam desenvolver aprendizagens em torno dos conteúdos previstos para o 6º ano de escolaridade com maior facilidade, tendo melhores perspetivas de sucesso. Assim sendo, nesta fase da planificação, procurou-se o desenvolvimento de um contexto oriundo do quotidiano dos alunos e relacionado com outras áreas do saber, como já foi mencionado.

O momento de motivação/problematização permitiu o contacto com diferentes produtos alimentícios, identificando-se o uso destes materiais como uma estratégia bastante positiva. Estes despertam a curiosidade dos alunos levando-os a querer saber “O que vamos fazer hoje?”, curiosidade esta que não é tão evidente aquando da abertura do manual escolar. Após um momento de problematização com as questões: “Será que os alimentos mais vendidos na mercearia são os alimentos com maior número de dias de validade?”, “Quais serão os produtos alimentícios com maior e menor número de dias de validade?”, os alunos aprontaram-se a querer descobrir as respostas. Para tal descoberta, realizaram-se várias atividades de interpretação e análise de dados: construção de uma tabela de dupla entrada, de um diagrama de Venn e ainda o cálculo da média aritmética.

Após o momento de ativação dos conhecimentos prévios, a professora estagiária entendeu que apesar dos alunos deterem alguns conhecimentos acerca dos Diagramas de Venn, a linguagem que utilizavam para se expressar

não se demonstrava a mais adequada. Como, segundo Ponte et. al. (2007a, p.2), “a natureza da comunicação que se desenvolve na sala de aula depende de modo decisivo da forma como o professor a regula e promove”, a professora estagiária entendeu que seria fundamental uma explicação oral acerca dos diagramas de Venn, não para que os alunos soubessem preenchê-lo, mas sim para que apreendessem a linguagem que devem utilizar ao abordar estes diagramas.

Todavia, acreditando que o “conhecimento é adquirido através de um processo de construção” (Moreira & Buchweitz, citados por Maia, 2008, p.11), procurou-se incentivar os alunos a realizar conexões com os conhecimentos matemáticos já adquiridos, solicitando-lhes que explicassem o que são diagramas de Venn e como se preenchem.

[Em Matemática] é fundamental a exteriorização e a partilha dos pensamentos dos alunos e do professor, a clarificação das ideias (...), e a existência de estratégias deliberadas e específicas do professor para desenvolver a negociação de significados matemáticos, tais como a modificação e adequação matemática da linguagem dos alunos (Ponte et.al., 2007a, p.8).

Assim sendo, considerou-se que através do diálogo se poderia promover a adequação da linguagem matemática dos alunos, evitando causar constrangimentos ou impor a terminologia diretamente. Segundo o NCTM (2007, p.69) os alunos devem “usar a linguagem da matemática para expressar ideias matemáticas com precisão”. Esta progressiva utilização da linguagem matemática pelos alunos é visível no seguinte diálogo:

J. – *É aquilo em temos duas rodas e depois mete-se lá os nomes.*

Professora Estagiária (P.E.) – *Duas rodas?*

J. – *Dois círculos!*

P.E. – *E o que representam esses dois círculos?*

J. – *São os grupos das coisas, neste caso dos alimentos.*

P.E. – *Queres dizer que são conjuntos?*

J. – *Sim, são conjuntos.*

G. – *Ali onde eles se cruzam mete-se os tomates, porque têm 15 dias.*

P.E. – *Onde? Na interseção?*

G. – *Isso, na interseção são os tomates, porque têm 15 dias de validade.*

Este rigor que se deve manter na comunicação matemática, quer oral quer escrita, deve acontecer de forma espontânea e natural, por exemplo: “A alface pertence a qual conjunto?”; “A qual conjunto pertence o iogurte?”, ao colocar as questões desta forma, os alunos ao participar neste diálogo utilizaram a terminologia “conjunto”, em vez de “grupo” ou “círculo”, adequando a sua linguagem progressivamente.

Ao abordar a média aritmética, tornou-se fundamental uma explicação clara do conceito, uma vez que “sendo a média uma medida tão sensível aos dados, é preciso ter cuidado com a sua utilização, pois pode dar uma imagem distorcida dos dados que pretende representar” (Martins & Ponte, 2010, p.123). Neste sentido, a professora estagiária, clarificou que a média não ilustra o “número real de dias de validade”, mas sim um “número médio de dias de validade”, exemplificando: “Caso todos os produtos tivessem o mesmo número de dias de validade, esse número de dias seria 545, mas podemos ver facilmente que este nem sempre é um valor real. Imaginem a alface, acham que poderia ter 545 dias de validade?”.

No momento de sistematização, a professora estagiária retomou as questões que havia colocado na motivação/problematização, sendo que agora os alunos já conseguiram responder às mesmas, através da análise dos dados trabalhados ao longo da aula. Apresentando-se este o momento como propício à reflexão, pretendeu-se promover uma reflexão em torno da importância da organização dos dados. Alguns comentários tecidos pelos alunos demonstram essa reflexão: “Se não tivéssemos colocado numa tabela demorávamos mais tempo.” (P.); “Conseguíamos descobrir quais os alimentos

com mais validade sem organizar no diagrama e na tabela mas era mais difícil!” (L.). Segundo Ponte et al. (1998, p.100) “para aprender, não basta ao aluno estar “activo” na sala de aula. É preciso que ele pense e, sobretudo, reflecta sobre as acções por si realizadas”, sendo por isso que esta fase da aula constitui um dos momentos mais importantes da aula.

A prática pedagógica no 2ºCEB evidenciou maiores desafios para a professora estagiária. O primeiro contacto com um contexto educativo de 2ºCEB, com uma rigidez temporal nos tempos letivos e um conhecimento das fases da aula pouco aprofundado, mostraram-se como aspetos menos positivos da sua prática. Ao longo deste trabalho realizado no 2ºCEB, a professora estagiária envolveu-se em processos de pesquisa e aprofundamento de conhecimentos científicos, pedagógicos e didáticos que se revelaram fundamentais para a melhoria das suas práticas.

### **Apreciação Global das aulas de Matemática**

Ao longo do trabalho desenvolvido no âmbito da educação matemática, a professora estagiária procurou utilizar materiais diversificados, reconhecendo-lhes a sua importância. Tal como aponta Serrazina (1990) o uso de materiais manipuláveis produz maior rendimento nos alunos do que a sua não utilização, em todas as idades e em todos os anos do ensino básico. Nesse sentido, identifica-se o desenvolvimento de atividades com o geoplano no âmbito da exploração do perímetro (1ºCEB), e com os círculos fracionários aquando da exploração dos números racionais não negativos (2ºCEB).

O uso de materiais manipuláveis é um desafio para o professor, no sentido de acrescentar maior atividade à aula o que requer uma maior preparação e organização do momento de exploração dos recursos didáticos. Para Vale (1999, p.112) “é essencial que os professores aprofundem o seu contacto com

os vários materiais, pois só adquirindo um grande à vontade no seu manuseamento é que poderão escolhê-los e utilizá-los adequadamente com os seus alunos na sala de aula”.

Fazendo uma análise geral ao trabalho desenvolvido em ambos os ciclos, identifica-se uma crescente evolução na qualidade das práticas da professora estagiária. No 2ºCEB sentiram-se maiores dificuldades, especialmente, no que respeita à criação de planos de aula inovadores, com recursos e estratégias diversificadas. Contudo, importa referir que o trabalho colaborativo entre o par pedagógico, as orientadoras cooperantes e a supervisora institucional se mostrou essencial na melhoria da qualidade das práticas.

A ideia de aprendizagem como processo formativo permanente na actividade de um professor requer a sua ancoragem na reflexão colectiva, na análise e observação conjunta das situações concretas da acção docente para as discutir, na procura colaborativa de mais informação, geradora de novo conhecimento profissional, e na realização de acções de ensino em formatos partilhados (Roldão, 2007, p.26).

Termina-se esta análise reflexiva ao trabalho desenvolvido na área da Matemática com a plena consciência de que “o desafio é enorme mas alcançá-lo é essencial. Os (...) alunos merecem e necessitam da melhor educação matemática possível, que lhes permita a realização das suas ambições pessoais e objectivos profissionais neste mundo de constantes modificações” (NCTM, 2007, p.4). Neste sentido, a aprendizagem ao longo da vida é indispensável na carreira docente, pois os professores têm uma missão exigente e complexa, que impõe um conhecimento profundo das diferentes dimensões da prática educativa, para que se possam criar oportunidades para o sucesso dos alunos.

#### 4.2.5. Português

“Através da língua comunicamos, expressamos identidade, aprendemos, amamos, exercemos o nosso direito de cidadania” (Sim-Sim, 2001, p.12)

O Português é uma área de especial relevo no currículo nacional, pois é através dela que se desenvolvem as competências comunicativas essenciais às inúmeras interações dos seres humanos. Segundo Reis et al. (2009, p.6) “o ensino e aprendizagem do Português determinam irrevogavelmente a formação das crianças e dos jovens, condicionando a sua relação com o mundo e com os outros”. Neste sentido, reconhece-se o crucial papel do professor de Português enquanto desenhador de experiências de aprendizagem que visem o desenvolvimento de tão valiosas capacidades.

Atualmente o ensino e aprendizagem do Português é visto como um processo que visa, essencialmente, a melhoria da competência comunicativa –“capacidade para compreender e produzir enunciados adequados a intenções diversas de comunicação em contextos comunicativos heterógenos” (Lomas, 2003, p.17). Deste modo, não basta saber ler, falar e escrever, é preciso saber usar as palavras em consonância com as intenções e os contextos de comunicação. Assim sendo, o ensino do Português permite ajudar os alunos “a saber fazer coisas com as palavras e, desta maneira, a melhorar a sua competência comunicativa nas diversas situações e contextos de comunicação” (Lomas, 2003, p.15).

Segundo Reis et al. (2009, p.22), “o convívio frequente com textos literários adequados à faixa etária dos alunos assume uma importância fundamental” neste processo de ensino e aprendizagem. Portanto, toda a aula de Português deve contemplar a leitura de textos, tendo os professores o papel de

proporcionar o contacto com os mais diversos tipos de texto. Quando se referem diversos tipos de textos, mencionam-se não só textos literários de diferentes géneros textuais como também textos não literários. A diversidade torna-se fundamental para que o aluno possa conhecer, apreciar, compreender e conhecer diferentes formas de usar as palavras. No entanto, o texto literário, em concreto o livro infanto-juvenil, deve ser imprescindível para um professor de Português.

Neste sentido, os professores devem procurar manter-se atualizados no campo da literatura infanto-juvenil, para que possam utilizar livros e textos de qualidade nas suas aulas. Os professores de Português devem reconhecer o livro infanto-juvenil como “um instrumento insubstituível para a permanente formação intelectual, moral, afectiva e estética do leitor, ao mesmo tempo que aumenta a sua experiência e desenvolve a sua capacidade de compreensão e expressão” (Garcia et al., 1994, citado por Gomes, 2007, p.4).

Efetivamente, o recurso a obras literárias de qualidade é uma atitude crucial para o desenvolvimento de boas aulas de Português. O professor, ao promover o contacto regular com obras literárias promove, igualmente, o interesse pela literatura e pelos livros, tendo em vista a promoção de uma educação literária e linguística e um gradual domínio da palavra.

Assim, a escolha dos textos a abordar é um passo essencial ao iniciar uma planificação. Ao longo do seu percurso, de prática pedagógica, a professora estagiária procurou recorrer a textos diversificados<sup>8</sup>, promovendo uma

---

<sup>8</sup> Obras literárias abordadas na prática pedagógica: *Achimpá*, de Catarina Sobral, *O limpa-palavras e outros poemas*, de Álvaro Magalhães e *O livro das receitas malucas*, de José Jorge Letria (2<sup>o</sup>CEB); *Contos e Lendas de Portugal e do Mundo*, de João Pedro Mésseder e Isabel

educação linguística e literária e procurando melhorar a capacidade comunicativa dos alunos. A sua ação foi também regulamentada pelos documentos legais em vigor: Programa de Português do Ensino Básico (Reis et al., 2009) e Metas Curriculares de Português (Buescu et al., 2012). O Programa de Português encontra-se organizado por competências sendo elas: compreensão do oral, expressão oral, leitura, escrita e conhecimento explícito da língua. Ao longo do documento identificam-se conteúdos específicos e descritores de desempenho relativos a cada competência, de acordo com o ciclo de ensino. Por sua vez, as Metas Curriculares encontram-se organizadas em quatro domínios: Oralidade, Leitura e Escrita, Educação Literária e Gramática, em cada domínio apresentam-se os objetivos pretendidos e os respetivos descritores de desempenho.

De acordo com o Despacho nº 5306/2012, as Metas Curriculares passam a ser o documento orientador do ensino e aprendizagem do Português, bem como da avaliação interna e externa<sup>9</sup>. Este documento define as metas curriculares por ano de escolaridade, com vista a clarificação dos conteúdos de aprendizagem de cada ano.

Como tal, a professora estagiária procurou desenvolver planos de aula no âmbito dos diferentes domínios. Assim, apresenta-se como essencial a realização de uma análise reflexiva ao trabalho desenvolvido nos diferentes domínios ao longo da prática pedagógica. Reconhecendo que o oral é a “forma de linguagem que primeiro se adquire e se domina” (Amor, 2006,

---

Ramalhete, *Poemas da Mentira e da Verdade*, de Luísa Ducla Soares, *O segredo do rio* de Miguel Sousa Tavares (1ºCEB).

<sup>9</sup> Ao longo deste documento, usar-se-á a nomenclatura utilizada pelas Metas Curriculares (2012), uma vez que este constitui o documento de referência para o ensino e aprendizagem do Português.

p.62), importa analisar o trabalho realizado no sentido de desenvolver as capacidades dos alunos neste domínio.

São vários os autores que identificam este domínio como o menos trabalhado intencionalmente pelos professores de Português. Peixoto (1997, citado por Freitas, 2013, p.29) afirma que “o ensino da modalidade oral da língua ainda é bastante marginalizado em sala de aula, apesar da preponderância do seu uso nas práticas sociais dos alunos”. Reconhece-se que esta lacuna poderá advir de várias situações, em especial pela forma como os professores veem o desenvolvimento do oral: alguns assumem-no como transversal pelo que não ocupa lugar de relevo na aula de Português; outros assumem as participações orais e apresentações de trabalhos como suficientes para o desenvolvimento deste domínio. Ora, estas visões levam à não existência de um “ensino intencional e sistemático do oral, as práticas de observação e avaliação formativa das aprendizagens têm sido, também, quase inexistentes” (Amor, 2006, p.62).

A oralidade é um domínio que implica o desenvolvimento de competências do ouvir, do falar e do compreender. Assim, é função do professor de Português o ensino do uso oral da língua, ensino este que deve ser planificado, sistemático e intencional, “tendente ao desenvolvimento das competências do falar e do ouvir dos alunos e alunas” (Lugarini, 2003, p.109).

Perfilhando a relevância do desenvolvimento da oralidade de forma intencional e sistemática, a professora estagiária procurou desenvolver atividades que promovessem o desenvolvimento deste domínio. Assim sendo, focando esta análise numa aula desenvolvida no 1ºCEB (cf. Anexo 12), identifica-se a importância concedida a percursos de aula progressivos. Esta aula iniciou-se com uma atividade de escuta, sendo esta crucial no ato comunicativo, em que os alunos se envolveram numa tarefa que exigia uma

escuta intencional, de modo a identificar os elementos de uma paisagem descrita. Segundo Amor (2006, p.70), as atividades de desenvolvimento do domínio oral “não podem ignorar que, na comunicação verbal oral, (...), a escuta é permanente, recíproca e constitutiva da interação”.

Para a realização de uma comunicação oral estruturada, completa e coerente é necessário realizar a sua preparação (Lugarini, 2003). Neste sentido, recorrendo a um documento orientador, fornecido pela professora estagiária (cf. Anexo 13), os alunos organizaram o seu ato comunicativo oral. É relevante que os alunos reconheçam que, quando preparam uma exposição oral, a sua mensagem torna-se mais clara para os outros do que quando não o fazem. Importa ainda mencionar que enquanto os alunos escutavam as descrições dos colegas, pretendeu-se o desenvolvimento de um ouvir orientado – é o ouvir que pressupõe motivação e o conhecimento da finalidade para que se deve prestar atenção (Lugarini, 2003). Para que tal fosse possível, organizou-se a atividade em forma de jogo, sendo que enquanto um par de alunos descrevia oralmente uma paisagem, os restantes colegas deveriam procurar recolher o maior número de informações para a posterior identificação da imagem descrita. Quando a identificação da imagem descrita se mostrava dificultada, quem havia realizado a sua descrição oral entendia que necessitava de a melhorar em determinados aspetos.

Considera-se como fundamental o trabalho da oralidade na aula de Português, e tal trabalho exige que “no espaço pedagógico, se criem momentos e condições para o exercício da palavra com propósitos diversificados, o que significa também o respeito e a atenção à palavra do outro: a aprendizagem da oralidade é, assim, a aprendizagem do social, por excelência” (Amor, 2006, p.66).

Segundo Lugarini (2003), toda a língua falada pode ser escrita e toda a língua escrita pode ser falada, encontrando-se uma dualidade entre estas duas dimensões, apesar da sua independência estrutural e funcional. Para Sim-Sim (2006), escreve-se para se aprisionar a própria voz e dar possibilidade, através da leitura, à sua libertação posterior. Assim, “através da leitura do registo escrito, recuperamos o que foi dito, pensado e sentido” (Sim-Sim, 2006, p.7).

Ao domínio da leitura e escrita é dado especial relevo visto que “a ideia de que saber ler (e escrever) representa a chave do acesso à cultura e ao conhecimento está profundamente enraizada na nossa sociedade” (Colomer, 2003, p.159). A leitura é um “acto complexo, simultaneamente linguístico, cognitivo, social e afectivo” (Sim-Sim, 2006, p.8), pelo que assume um papel central no ensino da língua.

O acto de ler, longe de ser mecânico, é uma operação que implica a pessoa no seu todo: inteligência e vontade, fantasia e sentimentos, passado e presente. A leitura converte-se assim numa das mais importantes actividades humanas, porque contribui para, e reforça, o processo de maturidade através da autonomia intelectual, sendo garantia também da liberdade pessoal do leitor (Garcia, 1994, citado por Gomes, 2007, p.4)

Entende-se que ler é compreender, “pelo que não se pode falar em leitura se não houver compreensão” (Ribeiro et. al., 2010, p.3). Deste modo, em geral, após a leitura, incide-se na interpretação dos textos, ação esta que é caracterizada pela realização de perguntas – “fazer perguntas aos alunos sempre fez parte das estratégias de intervenção utilizadas pelos professores na aula” (Giasson, 1993, p.285).

Estas perguntas devem ser diversificadas, não se focando exclusivamente na identificação no texto e na compreensão literal, procurando desenvolver processos de compreensão mais complexos, como a compreensão

interpretativa e crítica. Neste sentido, a professora estagiária procurou, realizar perguntas com diferentes objetivos, que permitissem aos alunos o envolvimento em diferentes processos de compreensão. Por exemplo, aquando da abordagem do poema *Limpa-palavras* de Álvaro Magalhães, no contexto de 2ºCEB, a professora estagiária elencou um conjunto de perguntas que visavam quer a identificação no texto: “Que palavras trazem um peso às costas?”, como perguntas de compreensão interpretativa e crítica: “Damos mau uso às palavras? Como? Porquê? De que forma podemos tratar das palavras?”.

As leituras com objetivos diferentes, seja uma leitura silenciosa para uma melhor apropriação do texto, seja uma leitura em voz alta para trabalhar a ditação, seja encontrar rimas, palavras, etc., permitem também uma melhor compreensão e interpretação individual do texto. Deste modo, a leitura de textos com diferentes objetivos, foi uma premissa que a professora estagiária procurou cumprir em ambos os ciclos.

Muitas vezes, a leitura leva à escrita sendo esta um processo complexo que implica “aprender a usar a língua de forma adequada à situação (...). Não se podendo desenvolver esta capacidade com o estudo de formas linguísticas afastadas do seu uso” (Camps, 2003, p.210). A escrita é um processo complexo que envolve três componentes essenciais: planificação, textualização e revisão. Nas atividades de escrita, a professora estagiária, promoveu o desenvolvimento destas três componentes. No caso do 1ºCEB, esta preocupação foi uma constante, construindo-se materiais de registo próprios para as diferentes componentes (cf. Anexo 14). Assim, nas atividades de escrita os alunos desenvolveram sempre as três componentes, realizando a planificação em registo próprio, a textualização e, posteriormente, preenchendo uma grelha de revisão textual. No caso do 2ºCEB, aquando da

construção de um texto instrucional (cf. Anexo 15), nomeadamente a receita, realizou-se um exemplo em conjunto para que os alunos se pudessem orientar por ele para a escrita da sua própria receita. Reconhece-se a necessidade de mesmo no 2ºCEB se criarem materiais de registo próprios para cada componente, uma vez que desta forma todos os alunos as concretizarão, o que resultará em melhores textos.

Assim, a professora estagiária procurou desenvolver competências acerca das várias componentes de escrita, pois estas complementam-se e, quando desenvolvidas cuidadosamente, contribuirão para a produção de textos de maior qualidade. Muitas vezes, os professores centram-se na textualização, descurando um pouco das restantes componentes, contudo é importante dar tempo para a planificação inicial, o que “significa tomar consciência de que o processo de escrita se inicia antes de se começar a redigir o texto” (Barbeiro & Pereira, 2007, p.20). Importa ainda que os professores incentivem à realização da revisão, sendo que esta “consiste na (re)leitura do texto para aperfeiçoamentos e correções” (Amor, 2006, p.112). Neste sentido, através de uma lista de verificação (cf. Anexo 14), os alunos leram os seus textos e puderam identificar aperfeiçoamentos, procedendo à sua correção.

Ainda no que respeita à escrita, promoveu-se a realização de produções textuais diversas: no 1ºCEB a professora estagiária promoveu a escrita de uma narrativa, de um texto descritivo e ainda de uma quadra; no 2ºCEB fomentou a escrita de uma receita e de um texto de opinião. Destas atividades destaca-se a produção da narrativa por parte dos alunos do 1ºCEB. Esta foi dinamizada através de um “Inventor de histórias” (cf. Anexo 16), objeto criado pela professora estagiária que fornecia aos alunos as personagens, o tempo e o espaço da sua narrativa. Esta estratégia visa o desenvolvimento de capacidades de escrita criativa, sendo que esta permite a descoberta de um

mundo novo, além dos caminhos habitualmente percorridos (Santos, 2008). As personagens, o espaço e o tempo eram retirados aleatoriamente, resultando em combinações pouco típicas, pelo que a conjugação destes elementos levou os alunos a envolverem-se em processos criativos muito interessantes.

De acordo com Rolo e Silva (2009), através dos textos literários postos sistematicamente à disposição da criança, esta vai adquirindo a capacidade de descobrir, por si própria, o conjunto infindável de obras que a literatura lhe pode oferecer. Deste modo, surge, com as Metas Curriculares, a educação literária, sendo um domínio que contempla listas de obras que devem ser abordadas em cada ano de escolaridade. Assim sendo, a professora estagiária procurou ir ao encontro de tais indicações, sendo que para o 3ºano de escolaridade desenvolveu uma aula centrada na obra *Poemas da Mentira e da Verdade* de Luísa Ducla Soares, mais especificamente no poema *Peguei na Serra da Estrela*. No 6ºano, abordou-se uma obra prevista para o 5ºano de escolaridade, *O limpa-palavras e outros poemas*, nomeadamente o poema *O Limpa-palavras*, de Álvaro Magalhães. A escolha desta obra recaiu sobre a beleza deste texto, sobre a forma como a magia das palavras é nele abordada e, também, pelo facto dos alunos manifestarem muitas dificuldades ao nível da leitura e escrita, não se tornando adequados alguns textos e obras definidas para o 6ºano de escolaridade.

Este domínio vem reforçar a importância da promoção de uma educação linguística e literária, como já foi abordado inicialmente. É um domínio com um cariz muito transversal e que se encontra intimamente relacionado com a leitura – “os hábitos de leitura promovem a competência em leitura e esta é determinante para a criação de hábitos de leitura” (Viana & Martins, 2009, p.16). A apresentação dos autores, dos ilustradores e dos próprios livros é um

aspecto importante que permite aos alunos um contacto direto com estes elementos, assim como o reconhecimento dos autores dos textos que leem. Através destas breves apresentações dos autores, os alunos começam a reconhecer alguns nomes de escritores e ilustradores de qualidade reconhecida, o que lhes permite o crescimento da sua cultura literária. Amor (2006, p.106) afirma que “todos os espaços e momentos que possam proporcionar o encontro fácil e estimulante do aluno com o livro são oportunidades de promoção da leitura”.

A escrita de textos “à moda de” é uma das atividades previstas neste domínio, pelo que no 1ºCEB os alunos escreveram uma quadra à moda de Luísa Ducla Soares e do poema *Peguei na Serra da Estrela*. Também a promoção da transmissão de tradições e valores através de histórias do património nacional constitui um aspeto previsto neste domínio. Neste sentido, abordou-se, no âmbito de 1ºCEB, um conto tradicional de Portugal e do Brasil – *A menina dos brincos de ouro*.

Amor (2006, p.11), refere que “a gramaticalidade constitui um tópico instrumental do desenvolvimento da linguagem, só plenamente atingido quando articulado a contextos e práticas comunicativas”. Assim, torna-se crucial que o trabalho no âmbito da gramática seja desenvolvido de forma contextualizada. O ensino da gramática de forma estanque, onde é apresentado um conjunto de regras que depois são aplicadas em exercícios de aplicação descontextualizados não deve ser uma prática habitual dos professores. Figueiredo (2005, p.112), considera que é essencial “uma nova concepção de gramática que (...) [faça] apelo a atitudes de curiosidade e de pesquisa, levando-se o aluno, pela sua prática, à formação de um certo “espírito científico””. Concebendo o texto como o centro da aula de Português, é possível e desejável uma abordagem destes conteúdos

gramaticais através do texto, isto é, o professor pode partir sempre de um texto para procurar desenvolver conteúdos gramaticais, sendo que estes acabam por surgir naturalmente e de forma contextualizada.

Deste modo, no contexto de 2ºCEB, partindo de um excerto da obra *Achimpa* de Catarina Sobral, a professora estagiária delineou um plano de aula que permitisse a abordagem da gramática de forma contextualizada. Assim, foi através da exploração do texto que emergiu a exploração dos tempos verbais. Como forma de consolidação e aplicação, surgiu um texto, construído pelo par pedagógico (cf. Anexo 17), com o intuito de continuar a temática da história, onde os alunos, preenchendo as lacunas, aplicavam os conteúdos gramaticais abordados.

No 1ºCEB, através do poema *Peguei na Serra da Estrela* de Luísa Ducla Soares, os alunos envolvidos num percurso de descoberta das palavras homónimas, homógrafas e homófonas e sob orientação da professora estagiária, foram levados a descobrir as regularidades e a construir as regras gramaticais. Segundo Duarte (2008, p.19) várias investigações têm mostrado as vantagens cognitivas desta forma de conceber o ensino da gramática “ela não enjeita a necessidade de memorização de paradigmas e regras, mas insiste no papel activo da sua descoberta pelas crianças, sob rigorosa orientação do professor”.

A avaliação, constitui um elemento fundamental no ensino e aprendizagem do Português, segundo Amor (2006, p.146) é “instrumento privilegiado de construção e regulação contínua do saber”. Apesar da melhoria identificada na construção de instrumentos de avaliação, ainda se verificam algumas dificuldades neste âmbito, especificamente na análise das produções textuais dos alunos. Ao longo da prática pedagógica, reconhecendo a importância da criação de instrumentos de avaliação diversificados e adequados aos planos

de aula, a professora estagiária construiu grelhas de observação e de análise das produções escritas dos alunos. Estes instrumentos permitiram recolher dados sobre o desenvolvimento dos alunos, mas também, através da reflexão, sobre as práticas da professora estagiária.

Em jeito de conclusão, refere-se a constante busca pela melhoria da qualidade das aulas de Português em que a professora estagiária se envolveu neste percurso formativo. Importa mencionar que o trabalho colaborativo entre os diferentes intervenientes (par pedagógico, orientadores cooperantes e professor supervisor) se demonstrou bastante positivo para o desenvolvimento da profissional da professora estagiária. No decorrer deste percurso a professora estagiária reconheceu que “ensinar, ou melhor, acompanhar o aluno na aprendizagem do uso da língua não é fácil (...). Este é, sem dúvida, o desafio” (Lidon, 2006, p.23).

#### 4.2.6. Envolvimento na orientação educativa das turmas

Ao longo da prática pedagógica, a professora estagiária procurou envolver-se, em tarefas relativas à orientação educativa das turmas. Acompanhando a diretora de turma (no caso do 2ºCEB) e a orientadora cooperante (no caso do 1ºCEB), observando o trabalho desenvolvido por ambas na orientação da turma, fazendo questões relativas às suas funções e estratégias, e procurando auxiliar na execução das suas responsabilidades, a professora estagiária foi reconhecendo a importância das mesmas e envolvendo-se nelas.

Segundo Boavista e Sousa (2013, p.90), o diretor de turma assume responsabilidades diversas no que concerne “ à coordenação dos professores da turma, à promoção do desenvolvimento social e pessoal dos alunos e sua integração no ambiente escolar, assim como ao relacionamento estabelecido entre a escola, os encarregados de educação e a comunidade escolar”. Deste modo, é pertinente que a formação de professores promova o contacto com o desenvolvimento de tais responsabilidades.

No 1ºCEB, foi possível realizar uma observação sistemática e intencional do trabalho da orientadora cooperante, realizando-se uma partilha de informações relativamente aos interesses e necessidades individuais dos alunos, bem como uma partilha de opiniões relativas à avaliação dos alunos. Aquando das reuniões de avaliação realizadas em comunhão com os restantes professores da EB1/JI dos Miosóti e, ainda, da reunião de avaliação de professores do 1ºCEB do agrupamento, a professora estagiária esteve presente, observando o trabalho desenvolvido pelos diferentes professores.

No contexto de 2ºCEB, a observação contínua ao trabalho da diretora de turma, realizando questões sobre as suas funções e opções tomadas e procurando perceber todas as funções que a mesma acarreta foi uma constante. Para além da observação, o par pedagógico colaborou ativamente com a diretora de turma nas suas funções, participando nos conselhos de turma e cooperando na resolução de problemas educativos. Esta oportunidade de acompanhar o trabalho da diretora de turma demonstrou-se fundamental para o percurso formativo, pois para além deste acompanhamento permitir verificar as várias funções que o diretor de turma assume, potenciou a aprendizagem de algumas estratégias essenciais na resolução de problemas educativos.

De acordo com o perfil geral de desempenho dos professores, estes devem “assegurar a realização de actividades educativas de apoio aos alunos” (Decreto-Lei nº240/2001, Anexo III, alínea h)). Como tal, a professora estagiária procurou colaborar da melhor forma com estes alunos, disponibilizando-se para os auxiliar no seu percurso de aprendizagem. Neste sentido, em colaboração com a diretora de turma, organizou-se um horário de apoio ao estudo personalizado, que o par pedagógico dinamizou semanalmente. Nestas sessões de apoio ao estudo, em que cada elemento do par se responsabilizou por um grupo de alunos, surgiu a oportunidade de promover o desenvolvimento de competências nas diferentes áreas, consoante as necessidades do grupo de alunos.

O facto do percurso formativo da professora estagiária ser generalista permitiu-lhe assegurar um apoio em diversas áreas do saber. Assim, desenvolveram-se atividades no âmbito dos conteúdos que estavam a ser lecionados em Matemática, Ciências da Natureza, História e Geografia de Portugal e ainda, Português. Sendo este apoio de cariz mais pessoal e individualizado, construiu-se uma relação de confiança entre a professora estagiária e os alunos, permitindo um maior conhecimento dos seus interesses e necessidades. Deste modo, a professora estagiária procurou planear estas sessões de acordo com as características destes alunos, por exemplo, como os alunos gostavam imenso de desporto, nomeadamente de futebol, a professora estagiária promoveu o desenvolvimento de capacidades de leitura e escrita relacionadas com essa temática, através da abordagem ao texto *O engenhocas do meu bairro* de António Mota.

Com o intuito de promover o desenvolvimento do pensamento matemático dos alunos, recorreu-se a estratégias e recursos diversificados ao longo das sessões, como é o caso da utilização do material do tipo *Cuisenaire*

e dos círculos fracionários. Salienta-se o enfoque, da maioria destas sessões, na área da Matemática, isto porque estes alunos demonstravam imensas dificuldades nesta área, sendo considerado pela diretora de turma uma necessidade de um apoio mais intenso na compreensão dos conteúdos matemáticos.

Numa fase final da prática pedagógica no 2ºCEB, um aluno ingressou na turma, fruto de uma transferência escolar, manifestando a necessidade de um apoio individualizado. Como tal, a professora estagiária disponibilizou-se para o auxiliar, iniciando-se um apoio individualizado semanal. Considerando que o aluno iria realizar os exames nacionais de final de ciclo e se encontrava afastado da escola há alguns meses, mostrou-se crucial o enfoque nas áreas de Matemática e Português.

A professora estagiária salienta estas atividades desenvolvidas no âmbito da orientação das turmas, especialmente no 2ºCEB, como ilustradoras da preocupação efetiva com o desenvolvimento dos alunos e com a promoção da sua aprendizagem, demonstrando-se estas atividades como fundamentais para o desenvolvimento de capacidades enquanto futura profissional.

#### 4.2.7. Outras atividades desenvolvidas em contexto educativo

De acordo com o perfil específico do desempenho do professor do ensino básico, o professor “exerce a sua actividade profissional, de uma forma integrada, no âmbito das diferentes dimensões da escola como instituição educativa e no contexto da comunidade em que esta se insere” (Decreto-Lei nº240/2001, Anexo IV). Nesta linha de pensamento, a professora estagiária

procurou envolver-se na dinamização de diversas atividades do agrupamento de escolas em que desenvolveu a sua prática pedagógica.

O agrupamento de escolas Pêro Vaz de Caminha é um agrupamento que visa a colaboração com diferentes entidades da comunidade educativa, sendo que uma delas é o Instituto de Ciências Biomédicas Abel Salazar da Universidade do Porto. Os alunos do 3ºano do Mestrado Integrado de Medicina deste instituto desenvolveram um projeto no agrupamento, intitulado “Influência das redes sociais no desenvolvimento do Eu”. Neste sentido, o grupo de professores estagiários do agrupamento colaborou com estes alunos no sentido de promover uma melhor adequação do projeto à comunidade educativa. Isto porque, estando os professores estagiários envolvidos nas atividades das turmas e na dinâmica da escola, já haviam recolhido inúmeras informações cruciais para o sucesso de um projeto tão relacionado com a construção individual dos alunos.

Assim, após uma definição da temática abordar, os professores estagiários colaboraram com este projeto, ficando responsáveis pela divulgação do mesmo e pela operacionalização de pequenas tarefas junto das turmas participantes. Este projeto, permitiu o reconhecimento da importância do estabelecimento de relações com diferentes entidades da comunidade educativa. Através desta parceria foi possível abordar adequadamente uma temática fundamental nos dias de hoje, relacionada com a educação para a saúde dos alunos.

O grupo de professores estagiários deste agrupamento de escolas, dinamizou ainda uma pequena ação no dia 2 de abril, com o intuito de assinalar o Dia Internacional do Livro Infantil, distribuindo a mensagem lançada internacionalmente pelo IBBY (International Board on Books for Young People), por diversos professores do agrupamento. Considerando que

este dia convida à promoção da leitura, em especial de livros infantis, também foi distribuído pelos alunos um marcador de livros (cf. Anexo 18) com um excerto de uma obra infantil promotora da valorização do livro e da leitura, *Ler Doce Ler* de José Jorge Letria ou com o poema *Livro* de Luísa Ducla Soares.

Reconhecendo a importância da promoção de uma educação literária, como já foi referido no subcapítulo 4.2.4, o duplo par pedagógico envolveu-se num empreendimento nesse sentido. Após ter sido identificada a falta de livros presentes na listas de obras presente das metas curriculares de Português, na biblioteca da EB1/JI dos Miosótiis, o duplo par pedagógico dedicou-se ao desenvolvimento de várias ações que permitissem a aquisição de tais obras. Assim, distribuíram-se cartazes por vários pontos de referência da freguesia de Paranhos, solicitando a colaboração da comunidade educativa nesta recolha de livros infantis.

De modo a conseguir angariar fundos para a aquisição do maior número de obras, as professoras estagiárias promoveram a dinamização de várias feiras solidárias. Nestas procedeu-se à venda de doces e pequenas peças de artesanato construídas em colaboração com os alunos. Com o intuito de envolver a comunidade educativa, as feiras foram anunciadas em cartaz próprio e ocorreram em frente à EB1/JI dos Miosótiis, sendo que a última feira solidária deu-se na sede de agrupamento de escolas (incluindo-se na feira medieval organizada pelo agrupamento de escolas). Com a concretização destas ações tornou-se possível a compra de variadas obras das listas das metas curriculares (cf. Anexo 19), evidenciando-se um balanço muito positivo.

Focando agora a análise nas atividades desenvolvidas pelo par pedagógico, importa mencionar que este manteve a preocupação pela integração nas diversas dinâmicas da escola. Deste modo, no contexto de 1ºCEB destaca-se o auxílio dado na gestão e organização da biblioteca escolar sempre que

necessário. Para além da responsabilidade de orientação das turmas, da organização de experiências de aprendizagem, os professores assumem diversas funções na escola. Assim, tornou-se importante reconhecer que uma delas poderá ser a gestão e organização da biblioteca, garantindo a manutenção de um espaço agradável e promotor de boas leituras.

No contexto de 2<sup>o</sup>CEB, ressalva-se o trabalho desenvolvido no laboratório de Ciências da Natureza. Este espaço necessitava de uma intervenção urgente ao nível da organização de materiais e de utilização dos mesmos, tornando-se esse o foco da ação do par pedagógico. Assim, procurou-se a organização dos materiais e recursos do laboratório, a colocação de avisos de segurança e de manutenção dos materiais, de modo a que este espaço permitisse o desenvolvimento adequado de trabalho experimental.

Por fim, reconhece-se a importância do envolvimento do professor em diferentes atividades da escola e/ou do agrupamento de escolas onde se encontra a desenvolver a sua ação, pois esta não se esgota na sala de aula. De acordo com Leite (2012b, p.12) os professores podem ter um papel fundamental na organização e desenvolvimento de um currículo “que crie melhores condições de aprendizagem para a diversidade de alunos” pelo que se torna crucial o envolvimento em “parcerias capazes de melhor responderem aos desafios específicos de cada situação” (Leite, 2012b, p.12). Os professores profissionalmente competentes envolvem-se na conceção e no desenvolvimento de ações e projetos que promovam aprendizagens significativas sendo, por isso, fundamental que na formação de professores se contribua para a vivência deste tipo de situações próximas daquelas que os futuros professores terão de exercer no futuro (Leite, 2012b).

## 5. DIMENSÃO INVESTIGATIVA: DAS ESTÓRIAS À HISTÓRIA

“Ser professor-investigador é ser capaz de se organizar para, perante uma situação problemática, se questionar intencional e sistematicamente com vista à sua compreensão e posterior solução” (Alarcão, 2001, p.6).

No decorrer deste percurso de formação, pretendeu-se o desenvolvimento de uma atitude investigativa, pelo que os professores estagiários se envolveram na concretização de um projeto de cariz investigativo. A professora estagiária e o seu grupo de trabalho optaram pela área da História e Geografia de Portugal. Neste sentido, vendo o trabalho de projeto como uma metodologia centrada “no estudo de problemas no seu contexto social” (Leite, Malpique & Santos, 1990, p. 77), o grupo começou primeiramente pela identificação e definição do problema a investigar. Deste modo, aplicou-se um questionário aos alunos do 2ºCEB, com o objetivo de se perceber de que forma esta disciplina é vista pelos alunos. Da análise de dados recolhidos (cf. Análise de dados em Anexo 20) identificou-se a desmotivação, em geral, existente no 2ºCEB para a aprendizagem de História e Geografia de Portugal, definindo-se a grande questão de investigação “Como motivar para o ensino e aprendizagem da História e Geografia de Portugal?”.

Nesse sentido, a professora estagiária assumiu, enquanto projeto individual, a investigação acerca de uma das eventuais soluções para a problemática. Assim, ao identificar o interesse dos alunos pelos pormenores da História, através da abordagem de diversos conteúdos, a professora estagiária deparou-se com a vontade que os alunos manifestavam em “dar vida à História”. Por exemplo, aquando do estudo acerca do comércio

triangular do século XVIII, as questões levantadas pelos alunos centravam-se na vida dos navegadores: “Quanto tempo demoravam até chegar ao Brasil?”, “O que comiam durante a viagem?”, “Ficavam muito chateados se não conseguissem fazer um bom negócio?”, “Como era viver num barco durante tanto tempo?”.

Deste modo, tornou-se claro o caminho a seguir. “O uso das histórias/estórias poderá constituir-se como uma estratégia motivadora para o ensino e aprendizagem da História e Geografia de Portugal?": esta foi a questão a que a professora estagiária procurou responder através do seu trabalho investigativo. De acordo com Matos (2001, p.27) “a motivação é um dos fatores principais para que se possa alcançar os objetivos propostos, isto é, que os alunos aprendam e desenvolvam ao máximo suas capacidades em todos os âmbitos”. Como tal, a professora estagiária procurou ainda investigar se esta estratégia promove o desenvolvimento do conhecimento histórico dos alunos, surgindo assim uma segunda questão: “O uso das histórias/estórias poderá constituir-se uma estratégia potenciadora de aprendizagens significativas?”.

Reconhecendo que todo o trabalho de projeto implica uma intencionalidade, a professora estagiária definiu objetivos para este projeto: *compreender se, e de que forma, o uso das histórias/estórias motiva os alunos para a aprendizagem da História e Geografia de Portugal; aferir as potencialidades desta estratégia para o desenvolvimento do pensamento histórico dos alunos; identificar as limitações do uso desta estratégia na sala de aula, e ainda, compreender se esta é uma estratégia valorizada, ou não, pelos docentes de História e Geografia de Portugal e se é, ou não, parte integrante da sua prática educativa.*

Para alcançar estes objetivos, desenvolveu-se um projeto que assume variadas características da metodologia de I-A, sendo que esta é uma metodologia em que o investigador é um agente participativo, que se encontra no contexto da prática e que se envolve com todos os intervenientes no processo. Deste modo, é uma metodologia interventiva, dado que implica ação e mudança nas práticas, não se limitando ao campo teórico, mas fazendo uma interligação constante entre a prática e a teoria (Coutinho et al., 2009). Para além da metodologia de I-A, também se identificam características da metodologia de trabalho de projeto em que: o pensamento surge de uma situação problemática; existe uma intenção clara de transformação; existe uma base científica baseada na pesquisa realizada; e ainda uma análise crítica aos resultados, potencialidades e limitações (Vasconcelos, 2011).

Um projeto de investigação exige a mobilização rigorosa de métodos de recolha de dados. Neste sentido, procurou-se selecionar os métodos mais adequados a este projeto: inquérito por questionário; inquérito por entrevista; observação direta e análise documental. Para cada método foram construídos diferentes instrumentos com distintas finalidades (cf. Instrumentos de recolha de dados e respetivas finalidades em Anexo 21).

## 5.1. BREVE ENQUADRAMENTO TEÓRICO

As histórias/estórias atravessam tempos e culturas, são um veículo de informação que envolve as pessoas e as motivam a querer saber mais e, “do valor educativo da história falava já Platão, insistindo no poderoso fascínio que exercem sobre a mente, (...) tornando fácil de memorizar e interiorizar o

significado que lhes está associado” (Roldão, 1995, p.25). Freitas e Solé (2003) indicam que, através da análise das histórias/estórias, as crianças podem estabelecer relações, investigar contextos (roupa, objetos, transportes, atividades diárias), localizar os eventos da história no tempo histórico, fazer distinções entre facto e ficção, entre outros. Segundo Monteiro “não devemos ensinar História pondo de lado as emoções das pessoas que a viveram” (2000, p.20), e as narrativas permitem esta noção mais detalhada do quotidiano das pessoas que viveram a História.

As histórias/estórias fornecem pormenores do dia a dia, situações concretas que permitem a compreensão dos acontecimentos que nos manuais parecem tão abstratos, usam muitas vezes o humor para descrever contextos e personagens, e ainda “relatam tomadas de posições das pessoas, escolhas, perante os acontecimentos históricos estimulando assim o pensamento crítico” (Freitas & Solé, 2003, p.222). Então, se assim é, porque não mobilizar essas histórias para o ensino da História e Geografia de Portugal?

## 5.2. DESENVOLVIMENTO DO PROJETO

O projeto desenvolveu-se ao longo de cinco sessões com a turma do 6º ano de escolaridade com a qual a professora estagiária teve oportunidade de desenvolver a prática pedagógica, cuja caracterização se encontra no subcapítulo 4.1.2. De modo a conhecer o tipo de atividades a que estes alunos estavam habituados a realizar nas aulas de História e Geografia de Portugal, bem como as que gostariam de realizar, foi implementado um questionário

inicial. Os dados obtidos através da análise desses questionários indicam que as atividades realizadas com maior frequência são: ouvir as apresentações dos professores, realizar fichas de trabalho e ler textos do manual (cf. Análise dos dados em Anexo 22). Partindo dos dados recolhidos, através desse instrumento, a professora estagiária planificou cinco sessões de intervenção junto da turma.

As duas primeiras sessões foram de duração mais curta (30 minutos e 45 minutos respetivamente) e feitas de um modo mais informal, uma vez que o único método de recolha de dados foi a observação direta realizada pela professora estagiária. Na 1ª sessão foi apresentada a personagem histórica D. João V através de uma apresentação de imagens que permitiu que os alunos descobrissem levou as diferentes características deste homem. Por sua vez, a segunda sessão baseou-se na visualização de um vídeo sobre o terramoto de 1755 que contemplava vários pormenores desta catástrofe.

As restantes sessões tiveram a duração de 90 minutos. Nestas sessões, como instrumentos de recolha de dados foram utilizados os questionários de motivação (cf. Anexo 23) entregues a cada aluno no final de cada sessão e o guião de observação (cf. Anexo 24) preenchido pelo par pedagógico e pela professora titular da turma. Foram ainda recolhidas as produções dos alunos, para uma posterior análise documental.

Na terceira sessão (cf. Planificação em Anexo 25) desenvolveram-se os conteúdos relacionados com as consequências do terramoto de 1755 e com a reconstrução de Lisboa, mais especificamente a ação de Marquês de Pombal. Esta sessão foi muito centrada em recursos audiovisuais, evidenciando-se a análise da carta da rainha D. Maria Ana Vitória à sua mãe.

A 4ª sessão (cf. Planificação em Anexo 26) centrou-se no desenvolvimento dos conteúdos relacionados com as invasões francesas. Nesta sessão,

pretendeu-se reduzir o uso de audiovisuais centrando-se mais na exploração de documentos escritos, nomeadamente a obra de Manuel Pinheiro Chagas, *História Alegre de Portugal*.

Por sua vez, a 5ª sessão (cf. Planificação em Anexo 9) relacionou-se com a partida da corte para o Brasil e com a formação do Sinédrio. Nesta sessão recorreu-se a vários recursos e estratégias, como imagens, recursos audiovisuais, mensagem secreta e documentos escritos.

#### 5.2.1. Análise dos dados recolhidos

Na análise realizada aos dados recolhidos nas diferentes sessões, a professora estagiária procurou recolher evidências que lhe permitissem ir ao encontro dos dois primeiros objetivos definidos: compreender se, e de que forma, o uso das histórias/estórias motiva os alunos para a aprendizagem da História e Geografia de Portugal e aferir as potencialidades desta estratégia para o desenvolvimento do pensamento histórico dos alunos.

Considerando a categorização como uma fase crucial da análise de conteúdo (Campos, 2004), sendo as categorias de análise “rubricas significativas, em função das quais o conteúdo será classificado e eventualmente quantificado” (Grawitz, 1993, citado por Sá, 2007, p. 135), definiram-se categorias de análise que permitiram uma melhor organização dos dados, sendo estas: motivação, tendo como indicadores a empatia, o envolvimento, os pormenores dos acontecimentos e as personagens da História; e aprendizagem, tendo como indicadores os conhecimentos sobre os

conteúdos abordados, os conhecimentos sobre os pormenores dos acontecimentos e os conhecimentos sobre as personagens da História.

## **1. Motivação**

### **1.1 Empatia**

A empatia “significa ter uma visão do mundo do outro, dos seus sentimentos e das suas opiniões, como se fosse utilizado o seu ponto de vista” (Veiga & Santos, n/d, p. 1173). O uso de sentimentos nos diálogos e registos dos alunos, a mobilização das situações para um contexto mais individual e relacionado com as experiências pessoais, são evidências da criação de uma relação empática com os acontecimentos e personagens históricas, relação essa que só é possível de ser estabelecida através de um envolvimento significativo. Deste modo, em cada sessão que a professora estagiária realizou, procurou recolher evidências através da observação e da análise das produções dos alunos, que lhe indicassem se os alunos desenvolviam alguma empatia com os acontecimentos e personagens abordadas.

Aquando da abordagem do rei D.João V, enquanto personagem mistério, foi possível identificar alguns momentos em que os alunos procuravam colocar-se no papel daquele homem, com o intuito de tentarem descobrir mais pormenores da sua vida. Isto é, como os alunos tinham de descobrir quem era aquela personagem através de pistas que lhes iam sendo dadas, acabaram por, numa fase posterior da sessão, se colocar no lugar daquela personagem para tentar desvendar o mistério, por exemplo:

*“ – Como acham que esta pessoa se deslocava?*

*– Bem, ele era rico por isso a pé não ia. Aposto que tinha um motorista, se fosse eu tinha!”*

Também quando outras personagens foram abordadas, como Napoleão Bonaparte e o General Gomes Freire de Andrade, essa atitude dos alunos foi registada. Os alunos evidenciavam o estabelecimento de empatia com

algumas personagens, colocando-se no papel delas e pensando nas razões das suas atitudes e o que os teria levado a tomar determinadas decisões (cf. Anexo 27).

A mobilização das experiências pessoais para os diálogos e tarefas realizadas manifestou-se, de uma forma significativa, quando foram trabalhadas expressões populares que surgiram durante os acontecimentos em estudo. Por exemplo, *“a minha mãe diz isso para me ameaçar que se tenho mais uma falta até cai o Carmo e a Trindade”*; *“uma vez a minha avó disse que eu ia para o Maneta e eu não percebi nada, só depois é que entendi que isso quer dizer ficar de castigo”*. Durante o estudo pormenorizado da reconstrução de Lisboa os alunos também fizeram algumas observações relacionadas com as suas experiências pessoais, como: *“a minha mãe tem uma loja no rés do chão e em cima moram umas pessoas, por isso ainda é a organização que o Marquês de Pombal inventou!”*.

Quanto aos acontecimentos, foi no desenvolvimento do estudo do terramoto de 1755 que se evidenciou uma maior expressão dos sentimentos por parte dos alunos, exclamando com alguma frequência: *“que horror!”*, *“coitadas daquelas pessoas”*, *“deve ter sido assustador!”*. Ainda na análise da carta da Rainha D. Maria Ana à sua mãe, os alunos mostraram algumas evidências da criação de um relação empática com o acontecimento questionando: *“Porque é que a rainha não telefonou logo à mãe? Ela devia estar bué preocupada e a rainha foi escrever uma carta em vez de telefonar?”*. Nesta situação foram vários os comentários relativos ao uso da carta ao invés do telemóvel, o que demonstra a dificuldade que a turma teve em adquirir a noção temporal dos acontecimentos. Por outro lado, também demonstra a forma como os alunos se envolveram de forma empática com o acontecimento, reportando-o para a sua própria realidade, pois ao

entenderem a aflição vivida na época assumiram o uso do telemóvel como uma mais-valia no momento, procurando encontrar uma melhor solução de comunicação.

Ainda na análise a este indicador é importante referir que, na terceira sessão, os alunos escreveram uma carta aos seus pais, à semelhança da carta que haviam lido de D. Maria Ana Vitória. Nessa carta os alunos teriam de explicar aos pais o que tinha acontecido em Lisboa e relatar como estava a ser reconstruída a cidade. Após uma análise minuciosa a essas produções dos alunos, é possível afirmar que 47% dos alunos manifestam, nas suas produções escritas, evidências de empatia (cf. Anexo 28).

Em suma, verificou-se a existência de algumas evidências do desenvolvimento de uma relação empática com algumas personagens e acontecimentos históricos. Quanto à empatia histórica não se verificaram evidências da sua concretização. Para o estabelecimento de uma empatia histórica torna-se essencial a compreensão da época histórica, pois só desta forma será possível o entendimento total das ações das personagens históricas. Assim, verificou-se que os alunos nem sempre foram capazes de entender as opções das personagens, devido à falta de conhecimento sobre a época histórica, sendo disso exemplo a não compreensão, por parte dos alunos, do meio de comunicação (carta) utilizado pela Rainha para comunicar com a sua mãe. É de referir que a empatia histórica é um processo que se desenvolve ao longo do tempo, através de um trabalho intencional que vise a compreensão das diferentes épocas históricas, não sendo, por isso, de esperar que apenas com estas intervenções se conseguissem obter evidências claras do desenvolvimento de empatia histórica.

## 1.2 Envolvimento

O envolvimento definido por Laevers (1993) é um conceito intimamente relacionado com a motivação dos alunos, pois “há dados que sugerem que uma criança envolvida está a ter uma experiência de aprendizagem profunda, motivada, intensa e duradoura” (Oliveira-Formosinho e Araújo, 2004, p. 86). Este conceito é analisado segundo vários indicadores, apresentando-se como bastante complexo. Nesse sentido, a professora estagiária apenas procurou inspirar-se nos sinais de envolvimento definidos por Laevers, para a construção do guião de observação (Anexo 24) que permitiu a recolha de indícios de envolvimento. Como tal, a sua análise será orientada essencialmente pela: concentração, participação, linguagem, interesse, satisfação, expressão facial e postura reveladora de motivação, persistência e precisão no desenvolvimento de tarefas.

Após um cruzamento de dados entre os guiões de observação preenchidos pela professora estagiária, pelo seu par pedagógico e pela professora cooperante, torna-se possível uma análise mais enriquecida a cada um destes indicadores de indícios de envolvimento. Esta recolha de dados relativa ao envolvimento foi realizada em três aulas antes do desenvolvimento do projeto, lecionadas pela professora cooperante (na análise seguinte estas aulas serão mencionadas como as sessões 1 a 3) e nas sessões de desenvolvimento do projeto de maior duração, isto é, nas sessões dos dias 7, 14 e 28 de janeiro (na análise seguinte serão mencionadas como as sessões 4 a 6).

No âmbito da Concentração, foram identificados níveis entre o *Satisfatório* e o *Muito Satisfatório*. A atribuição destes níveis teve sempre em conta o nível de concentração habitual da turma que varia entre o *Pouco Satisfatório* e o *Satisfatório*. Ao longo das sessões desenvolvidas pela professora

estagiária, evidenciaram-se momentos de elevada concentração na visualização de determinados vídeos e no imaginário criado em torno do Sinédrio e da utilização da mensagem secreta.

No que respeita ao Interesse, o comportamento habitual da turma evidencia níveis entre o *Pouco Satisfatório* e o *Satisfatório*. Por sua vez, no âmbito da Satisfação a turma demonstra, habitualmente, evidências entre o *Insatisfatório* e o *Pouco Satisfatório*. Ao longo destas três sessões, quanto ao Interesse e à Satisfação não se sentiu uma oscilação significativa nos dados, manifestando-se o nível *Muito Satisfatório* na maioria dos momentos e dos alunos da turma (cf. Anexo 29).

No que respeita à expressão facial e postura reveladoras de motivação identifica-se a predominância do nível *Satisfatório*, sendo que habitualmente a turma manifesta níveis entre o *Pouco Satisfatório* e o *Satisfatório*. Quanto à persistência e precisão no desenvolvimento de tarefas não se verificaram alterações significativas entre o comportamento habitual e o comportamento durante as sessões de projeto, mantendo-se num nível *Satisfatório*.

A participação dos alunos, bem como a linguagem utilizada costumam ter indicadores de nível *Pouco Satisfatório*, sendo que os alunos raramente realizam comentários interessantes e pertinentes e a forma como procuram envolver-se nos diálogos não se demonstra muito positiva. A turma, de modo geral, questiona acerca de determinados pormenores que lhes suscitam um maior interesse mas quando não veem as suas perguntas respondidas desinteressam-se pelos restantes assuntos. Todavia, durante o desenvolvimento do projeto evidenciaram-se alterações significativas no âmbito deste indicador (cf. Anexo 30).

De um modo geral, os níveis de envolvimento manifestados pelos alunos no decorrer do projeto foram bastante positivos, demonstrando algumas

alterações em relação ao seu habitual envolvimento. Assim, estando este factor intimamente relacionado com a motivação, torna-se possível referir que ao longo destas sessões os alunos evidenciaram sinais de aumento de motivação relativamente às restantes aulas.

### **1.3 Pormenores dos acontecimentos**

O recurso aos pormenores dos acontecimentos ao longo das diferentes sessões foi um dos fatores centrais do desenvolvimento deste projeto. Nesse sentido, importa analisar evidências que indiquem se esta estratégia desperta, ou não, interesse/curiosidade nos alunos. Assim, a análise deste indicador basear-se-á nos guiões de observação, mais especificamente no questionamento dos alunos acerca destes pormenores e da forma como eles poderão ter contribuído para a abordagem dos assuntos.

No que respeita ao questionamento e ao envolvimento nos diálogos estabelecidos ao longo das aulas, é de registar a atitude questionadora como uma constante nas diferentes sessões. Os alunos quando envolvidos através destes pormenores manifestaram interesse em querer saber mais, questionando frequentemente (cf. Anexo 31).

Importa referir que, aquando da abordagem às invasões francesas, o questionamento por parte dos alunos não foi muito significativo. Por sua vez, a expressão facial e postura foram reveladoras de motivação, distinguindo-se os momentos de humor das histórias e também o facto da linguagem utilizada pelas personagens da História ser muito próxima deles, utilizando termos como: “à lambada uns aos outros”, “Em os apanhando separados, carga para cima deles. Era facada, era paulada, era tiro de bacamarte, era o que podia ser, com os diabos!”.

#### 1.4 Personagens da História

Outro enfoque deste projeto prende-se com o uso das personagens da História, realizando-se uma abordagem mais profunda a algumas personagens e à sua vida quotidiana. Neste sentido, importa analisar evidências que indiquem se esta estratégia desperta ou não interesse/curiosidade nos alunos. Assim, a análise deste indicador basear-se-á nos guiões de observação, mais especificamente no questionamento dos alunos acerca destas personagens e na forma como elas poderão ter contribuído para a abordagem dos assuntos através da promoção de motivação.

O conhecimento de personagens históricas com maior pormenor do que o proporcionado pelo manual levou os alunos a procurarem saber mais sobre estas pessoas. Essencialmente, permitiu-lhes perceber que eram pessoas com vida pessoal, com família, com gostos pessoais, ou seja, permitiu-lhes entender que aquelas personagens não são simplesmente aquilo que fizeram de significativo para a História. Neste sentido, em especial na personagem de Napoleão Bonaparte, foi evidente um maior questionamento e interesse sobre a sua vida. Também esta personagem levou os alunos a fazerem conexões com outras personagens que conhecem:

- “– Ele queria ser dono de tudo, é tipo um Hitler!*
- Não, acho que é mais como o Salazar.*
- Porque achas que é como o Salazar ou tu como o Hitler?*
- Porque eram pessoas que queriam mandar em tudo...*
- E que lhes subiu o poder à cabeça.*
- Tipo o Napoleão parece que queria ser mais do que um rei absoluto, porque o país dele não lhe chegava!”*

Este questionamento, indicador de interesse e motivação dos alunos, foi evidente quando não lhes foi fornecido qualquer pormenor sobre algumas personagens como: Carlos Mardel, Eugénio dos Santos e Manuel da Maia. Nestes casos, como não lhes foi contada a história da vida destes homens, os

alunos demonstraram o seu interesse questionando: “Eram ricos?”, “Viviam em Lisboa e sobreviveram ao terramoto?”, “Eram amigos do Marquês?”, “Não tinham mulher nem filhos?”. Por sua vez, os comandantes das invasões francesas, Soult, Junot e Massena, não foram personagens que suscitassem o interesse dos alunos, talvez por estarem muito focados no conhecimento pormenorizado dos acontecimentos.

## **2. Aprendizagem**

### **2.1 Conhecimentos sobre os conteúdos abordados**

Ao analisar as cartas que os alunos redigiram (cf. Anexo 32) na terceira sessão, a professora estagiária procurou encontrar três tipos de evidências relativas a aspetos cognitivos: conhecimentos sobre a forma de tratamento dos mortos; conhecimentos acerca da forma de tratamento dos sobreviventes; e, ainda, conhecimentos acerca da reconstrução de Lisboa. Após analisar as cartas dos 15 alunos participantes, constatou-se que apenas dois (13%) manifestam conhecimentos sobre as formas de tratamento dos mortos; três alunos (20%) manifestaram conhecimentos acerca das medidas de tratamento dos sobreviventes; sete dos alunos (47%) evidenciaram conhecimentos relativos à reconstrução de Lisboa. Identificou-se que, na realização desta tarefa, a turma em geral manifestou algum cansaço e falta de empenhamento. Contudo, ao longo da aula participaram ativamente nos diálogos promovidos acerca dos assuntos em análise.

Ao longo da sessão relativa às invasões francesas, identificaram-se algumas situações que representam a produção de conhecimento, por exemplo, após o visionamento do vídeo em que Napoleão substitui o rei de Espanha pelo seu irmão dá-se o seguinte diálogo:

- “ – *Acham que os espanhóis gostaram desta alteração?*
- *Não, eles devem ter percebido que o Napoleão queria mandar neles também.*

- *É benfeita! Eles andavam amiguinhos contra nós e depois o Napoleão deu-lhes também uma facada.*
- *Eu acho que eles se passaram! Devem ter ficado contra o Napoleão.*
- *Então assim já nos podiam ajudar!”*

Este diálogo demonstra como os alunos através do visionamento daquele vídeo conseguiram estabelecer logo diferentes ligações percebendo o que aconteceu de seguida.

Na 5ª sessão, aquando do preenchimento individual do esquema de consolidação, apesar de ter sido um momento mais barulhento, os alunos demonstraram diferentes evidências de aprendizagem. Por exemplo, quando os alunos evidenciavam maior dificuldade na identificação dos objetivos do Sinédrio a professora estagiária nunca sentiu necessidade de os pronunciar diretamente, apenas precisava de realizar uma ou duas questões que permitissem o desbloqueio do pensamento dos alunos.

Importa aludir o facto dos momentos de consolidação terem sido, de uma forma ou de outra, momentos em que se manifestaram algumas dificuldades, essencialmente de gestão do grupo. Estes acontecimentos não se restringem às sessões em que o projeto ocorreu pois, como foi referido inicialmente, esta turma manifesta algumas dificuldades de concentração e de comportamento. Sendo esta uma aula no final da manhã, leva a que o nível de saturação dos alunos esteja elevado, pelo que se torna impeditivo da realização de uma boa consolidação das aulas, especialmente de aulas tão exigentes como as que foram realizadas nas sessões de projeto.

## **2.2 Conhecimentos sobre os pormenores dos acontecimentos**

Retomando a análise realizada às cartas redigidas pelos alunos, na 3ª sessão, importa referir que uma parte significativa dos alunos menciona pormenores dos acontecimentos estudados, nomeadamente no que respeita

às medidas tomadas para evitar roubos e pilhagens e o facto das pessoas ficarem a viver em tendas, numa fase inicial. Também o conhecimento acerca da importância de cuidar dos mortos e de tudo o que essa situação implicou ficou bastante presente na memória dos alunos, pois nas aulas seguintes fizeram referência a esses conhecimentos.

Na sessão relativa às invasões francesas e na sessão relativa ao Sinédrio, tornou-se claro que os pormenores dos acontecimentos, trazidos pelas histórias/estórias, auxiliaram os alunos na compreensão dos acontecimentos. No caso das invasões francesas, o uso de excertos da obra literária *História Alegre de Portugal*, intercalados com excertos da série televisiva *Napoleon*, manifestou-se positivo, no sentido em que os alunos compreenderam de uma forma simples as razões que levaram às três invasões, bem como as consequências de cada uma delas. No que concerne ao Sinédrio, sendo este um assunto, segundo a professora cooperante, de difícil compreensão para os alunos do sexto ano, o facto de a professora estagiária os ter envolvido num clima de mistério em que os alunos procuraram eles próprios imaginar como poderiam aquelas pessoas organizar uma revolução sem serem descobertas, revelou-se facilitador da compreensão do conceito.

De acordo com as observações realizadas, o facto dos alunos terem acesso ao conhecimento dos acontecimentos de forma pormenorizada potencia o envolvimento deles na aula, o que irá facilitar a compreensão dos acontecimentos.

### **2.3 Conhecimentos sobre as personagens da História**

O conhecimento sobre as personagens da História não foi um indicador para o qual tivesse sido possível recolher muitos dados. Efetivamente, os alunos não mobilizam tão frequentemente estes conhecimentos como mobilizam os conhecimentos dos acontecimentos. No entanto, identifica-se

que o facto dos alunos conhecerem estas personagens mais pormenorizadamente permite uma melhor contextualização da História, o que, conseqüentemente, permite o desenvolvimento do pensamento histórico.

O facto dos alunos conhecerem a personagem, enquanto homem comum, conhecerem as suas características pessoais, a forma como se veste, como se desloca, como pensa, permite que o aluno se aproprie dessa personagem e que assim compreenda melhor tudo o que a envolve. Nesse sentido, apresenta-se o seguinte exemplo: aquando da abordagem ao general Gomes Freire de Andrade surge este comentário:

*“Bem, ele era um general, uma pessoa com algum poder, que devia ter uma vida boa (comparado com o povo)... e ele revoltou-se, quis mudar as coisas e por isso acho que as pessoas seguiram-no porque ele era general, porque se calhar se fosse um camponês nem ia conseguir organizar uma manifestação porque as pessoas não iam ter tanta confiança.”; após conhecimento da morte do general surge: “O quê? Eles mataram-no assim? Foi mesmo para meter medo, porque se eles mataram um general assim, que era boa pessoa e tudo, então imagina se fosse um do povo. Assim as pessoas devem ter ficado cheias de medo e não tentaram mais.”*

Estes exemplos ilustram a ideia de que o conhecimento das personagens permite uma melhor compreensão da situação envolvente, pois como os alunos tinham tão presentes as características daquele homem, rapidamente imaginaram todo o clima que se viveu, sendo capazes de fazer inferências sobre o futuro histórico.

### **Que limitações? Como contorná-las?**

Considerando o terceiro objetivo deste projeto “Identificar as limitações do uso desta estratégia na sala de aula”, importa realizar uma análise às limitações encontradas, bem como a possíveis soluções para as mesmas. Ao

longo deste projeto, a professora estagiária pôde identificar duas limitações ao uso desta estratégia: uma prende-se com o facto de exigir uma maior dedicação por parte do professor, outra relaciona-se com a recolha de recursos adequados (cf. Anexo 33).

### **A visão dos alunos...**

No final das últimas três sessões foi entregue um questionário de motivação aos alunos. A análise desses questionários foi realizada imediatamente a seguir à sua recolha, uma vez que essas informações permitiam uma melhor planificação da sessão seguinte, uma vez que estes dados dão voz à opinião dos alunos acerca destas sessões e, como tal, considera-se fundamental a sua explicitação (cf. Anexo 34).

De um modo geral, os alunos afirmam sentir-se motivados ou muito motivados no desenvolvimento das sessões, o que é bastante positivo. Quanto aos momentos mais apreciados pelos alunos, pode-se afirmar que são os momentos cujo recurso utilizado para contar a história/estória são recursos audiovisuais.

### **A visão dos professores...**

Com o intuito de alcançar o objetivo deste projeto: “Compreender se esta é uma estratégia valorizada, ou não, pelos docentes de História e Geografia de Portugal e se é, ou não, parte integrante da sua prática educativa”, a professora estagiária realizou três entrevistas (cf. Guiões de entrevista em Anexo 35) a docentes de História e Geografia de Portugal; de ressaltar que devido a dificuldades variadas duas delas não foram realizadas presencialmente, sendo realizadas por via eletrónica (cf. Transcrição das entrevistas em Anexo 36).

Após a análise das diferentes entrevistas (cf. Anexo 37) e procurando responder às questões colocadas na explicitação deste objetivo, identifica-se, nestes professores, uma valorização da estratégia muito relacionada com a promoção de motivação. Quanto ao desenvolvimento de aprendizagens significativas, encontram-se algumas reticências por parte de alguns professores, referindo a dificuldade manifestada pelos alunos em ir *“além das histórias. Valorizam-nas demasiado e ficam no ponto de partida”*. Tais constatações indicam a necessidade de uma utilização cuidadosa desta estratégia, de modo a que os alunos consigam realmente partir do particular para o geral.

### 5.3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o desenvolvimento deste projeto foi possível recolher diferentes dados que permitem identificar indícios de possíveis respostas para as questões apresentadas, e também a construção de novas questões.

Relativamente à questão *“O uso das histórias/estórias poderá constituir-se como uma estratégia motivadora para o ensino e aprendizagem da História e Geografia de Portugal?”*, foi possível verificar que ao longo das diferentes sessões houve, de um modo geral, um aumento de indicadores motivacionais na turma. No entanto, surge a questão *“Será o uso das histórias/estórias a estratégia motivadora ou será a forma como a histórias/estórias são apresentadas que motiva os alunos?”*. Essa é a grande questão que se levanta após a análise dos dados recolhidos pois, efetivamente, os alunos demonstraram uma maior motivação para as aulas de História e Geografia de

Portugal aquando do uso desta estratégia, contudo existiram vários meios para “contar a história”, o que leva à reflexão sobre a origem da motivação dos alunos. Estes declararam os momentos de uso dos recursos audiovisuais como os mais apreciados em todas as sessões, o que leva ao questionamento: a origem da motivação dos alunos estará nas histórias/estórias ou estará nos recursos utilizados para contar as histórias?

No que respeita à questão “O uso das histórias/estórias poderá constituir-se como uma estratégia potenciadora de aprendizagens significativas?”, verificou-se que o conhecimento das personagens e dos pormenores dos acontecimentos facilita a compreensão histórica. Neste sentido, manifestam-se indícios de que as histórias/estórias poderão ser uma estratégia potenciadora de aprendizagens significativas.

Ao longo deste percurso formativo, em que a professora estagiária se envolveu na conceção e desenvolvimento deste projeto, identifica-se o desenvolvimento de várias capacidades. Em especial, capacidades relacionadas com a atitude investigativa que todos os professores devem ter e com o conhecimento didático sobre as estratégias e recursos. Ser professor investigador é, primeiro do que tudo, ter uma atitude indagadora recheada de uma vontade própria de querer ser sempre melhor.

Considera-se que o desenvolvimento deste projeto contribuiu fortemente para o desenvolvimento profissional da professora estagiária pois, segundo Alarcão (2001, p.2), “esta atitude e actividade de pesquisa contribui para o desenvolvimento profissional dos professores e para o desenvolvimento institucional das escolas em que estes se inserem, escolas que, tal como os professores, se devem tornar reflexivas”. Esta atitude de permanente indagação contribui significativamente para o desenvolvimento profissional

docente (Marcelo, 2009), sendo essa atitude que guiou a professora estagiária ao longo deste projeto.

Este projeto tornou clara, para a professora estagiária, a importância de contextualizar a História, de dar vida à História e potencializou a compreensão da importância de desenvolver uma atitude investigativa enquanto professora, de procurar soluções para os problemas dos quais se tende “a queixar” sem antes procurar resolver. Acredita-se que a atitude de qualquer docente deve passar pela busca intencional da melhoria das práticas desenvolvidas, pela superação de desafios e obstáculos, pela melhoria do ensino e da aprendizagem.



## 6. CONCLUSÕES E REFLEXÕES FINAIS

Após toda esta análise retrospectiva, crítica e reflexiva do trabalho desenvolvido no âmbito da prática pedagógica, finda-se a primeira etapa do percurso de desenvolvimento profissional. Este segundo ciclo de estudos da formação inicial de professores potenciou a construção de uma base sólida de competências essenciais ao contínuo desenvolvimento profissional. Este é aqui assumido como contínuo, pois “o desenvolvimento profissional docente (...) entende-se como sendo um processo a longo prazo, que reconhece que os professores aprendem ao longo do tempo” (Marcelo, 2009, p.10).

Revisitando os objetivos traçados para este percurso formativo, pode-se afirmar que foram cumpridos pelo que se procurou evidenciar a sua concretização ao longo deste documento. Relativamente à mobilização de diferentes tipos de conhecimentos, como refere Shulman (1992, mencionado por Alarcão, 1996a), a professora estagiária teve oportunidade de compreender a sua importância para a ação dos professores. Neste sentido, ao longo deste percurso, a professora estagiária envolveu-se em processos de procura por mais saberes que lhe permitissem aprofundar os diferentes tipos de conhecimentos fundamentais para a ação do professor. Assim, procurou-se expor, neste documento, diversos saberes científicos, pedagógicos, didáticos e culturais, mobilizados na prática de ensino supervisionada.

Quanto ao desenvolvimento de uma atitude investigativa, também se apresenta exposta no capítulo cinco, na descrição e análise do projeto desenvolvido. Este trabalho em torno do desenvolvimento da atitude investigativa mostra-se fundamental na formação de professores, uma vez que “o trabalho investigativo em questões relativas à prática profissional é

necessário para o desenvolvimento profissional do professor” (Ponte, 1998, p.8). O desenvolvimento do projeto “Das estórias à História” permitiu o reconhecimento, pela professora estagiária, de que “o papel do professor como investigador deve estar intimamente relacionado com o papel do professor como professor” (Alarcão, 2001, p.7).

As potencialidades do desenvolvimento de uma atitude crítico-reflexiva e do trabalho colaborativo, são aspetos centrais deste percurso formativo estando, por isso, espelhados no decorrer deste relatório. Através da atitude crítico-reflexiva, que se foi intensificando ao longo do percurso de formação, a professora estagiária foi tomando consciência da sua prática, do seu desenvolvimento pessoal e profissional, mantendo uma postura indagadora e crítica. A reflexão sobre a sua própria ação permitiu-lhe uma autoavaliação contínua, que pretendia a melhoria das suas práticas – “a reflexão serve o objectivo de atribuição de sentido com vista a um melhor conhecimento e a uma melhor actuação” (Alarcão, 1996b, p.180). Importa ainda reforçar a importância do *feedback* recebido pelo par pedagógico, pelos orientadores cooperantes e pelos professores supervisores. Estes momentos reflexivos entre os diferentes intervenientes potenciaram a intensificação da atitude crítico-reflexiva que se mostrou crucial para a melhoria das práticas. Através do *feedback*, foi possível uma avaliação formativa que se demonstrou como um processo crucial, pois esta “faculta dados aos professores para eles tomarem decisões sobre como melhorar as suas técnicas, estilos e estratégias de ensino” (Barber, 1990, citado por Nunes, 2000, p.15).

Como, segundo Garcia (1992, citado por Nunes, 2000, p.17), “para mobilizar o conceito de reflexão na formação de professores é necessário criar condições de colaboração e de trabalho em equipa”, identifica-se a formação em díades como uma estratégia potenciadora do desenvolvimento

da professora estagiária. O clima de proximidade e o ambiente construtivista criado foram facilitadores da partilha sincera e responsável de medos, anseios e dúvidas, permitindo “o trabalho cooperativo e o crescimento conjunto” (Nunes, 2000, p.20). Assim, pode-se afirmar que, ao longo de todo o percurso formativo, foi privilegiada a coconstrução de saberes para a formação profissional e pessoal.

Ao longo da prática pedagógica no 2ºCEB, sentiram-se algumas dificuldades de adaptação ao contexto, mostrando-se este como um desafio para a professora estagiária. Neste sentido, mostrou-se crucial o empenho da professora estagiária, sustentado num apoio imprescindível do seu par pedagógico, em procurar construir aulas cada vez mais adequadas e potenciadoras de aprendizagens significativas. Todavia, identifica-se como essencial o investimento no conhecimento de mais estratégias e recursos diversificados que permitam a elaboração de planos de aula inovadores e com imensas potencialidades de promoção de aprendizagens.

Esta formação em duas valências distintas, 1º e 2º CEB, apresentou inúmeros desafios didáticos e pedagógicos que foram superados através de um trabalho colaborativo e de um espírito de entreajuda criado entre o par pedagógico, os orientadores cooperantes e os supervisores institucionais. O facto deste mestrado permitir o desenvolvimento de competências para uma formação generalista dos professores, permitirá à professora estagiária o desenvolvimento integral e harmonioso dos seus alunos. Neste sentido, reconhece-se como vantajosa a formação generalista de professores, pelo que, apesar de ser necessário um maior investimento individual na aquisição de conhecimentos científicos profundos, uma vez que a formação apenas fornece as bases fundamentais, o professor generalista será sempre dotado

de uma capacidade de acompanhamento do desenvolvimento integral dos seus alunos.

Este ciclo de estudos, pautado pela sua exigência conceitual, científica, pedagógica e didática, permitiu o desenvolvimento de competências nas diferentes dimensões da prática educativa: observação, planificação, ação, reflexão, avaliação. A professora estagiária procurou, através de uma ação caracterizada pelo empenho e dedicação, desenvolver variadas competências específicas da profissionalidade docente. Deste modo, reconheceu como fundamentais as dimensões definidas pelo Decreto-Lei nº240/2001 – dimensão profissional, social e ética; dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade; dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida – pretendendo o desenvolvimento contínuo de competências em cada uma delas.

Não seria possível terminar este capítulo sem referir o papel fundamental de todos os alunos das turmas com as quais a professora estagiária pôde crescer. As relações estabelecidas com estes alunos, bem como com os diferentes intervenientes da comunidade educativa, promoveram uma motivação pessoal ainda maior. Estes alunos contribuíram de forma especial para que a professora estagiária continuasse a investir na melhoria das suas práticas, motivando-a a não desistir nos momentos de maior dificuldade.

Todavia, apesar do reconhecido desenvolvimento profissional, este relatório de estágio permitiu também a tomada de consciência do caminho que ainda há para percorrer. A professora estagiária reconhece que, apesar do crescimento e da evolução que verificou no seu percurso individual, necessita de um investimento no aprofundamento de conhecimentos que visem a melhoria das suas práticas. Assim sendo, reforça-se a importância de

uma constante busca por mais e melhor formação que vise a melhoria das práticas educativas.



## 7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (1996a). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In I. Alarcão (org.), *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão* (pp. 9-40). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (1996b). Ser Professor Reflexivo. In I. Alarcão (org.), *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão* (pp. 171-189). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação?. *Cadernos de Formação de Professores*, (1), 21-30.
- Alarcão, I. & Canha, B. (2013). *Supervisão e colaboração. Uma relação para o desenvolvimento*. Porto: Porto Editora.
- Almeida, A. (2001). Educação em Ciências e Trabalho Experimental: Emergência de uma nova concepção. In, A. Veríssimo, M. Pedrosa & R. Ribeiro (coords.), *(Re)pensar o Ensino das Ciências* (pp. 51-74). Lisboa: Ministério da Educação.
- Amor, E. (2006). *Didáctica do português – Fundamentos e Metodologia*. Lisboa: Texto Editores.
- Arends, R. (1995). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Barbeiro, L. & Pereira, L. (2007). *O ensino da escrita: a dimensão textual*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Barton, K. (n/d). O Conhecimento Histórico. Retirado de [http://www.aph.pt/ex\\_opiniao8.php](http://www.aph.pt/ex_opiniao8.php) em 10 de junho de 2014.

- Bivar et al. (2012). *Metas Curriculares Ensino Básico Matemática*. Ministério da Educação e Ciência.
- Boavista, C. & Sousa, O. (2013). O Diretor de Turma: perfil e competências. *Revista Lusófona de Educação*, 23 (23), 77-93.
- Brito, A. (2003). *O Ensino de História: outros recursos além do livro didático*. (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade Federal de Pernambuco, Brasil.
- Buescu, H. et al. (2012). *Metas Curriculares de Português para o Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Cabrita, I & Fonseca, L. (2012). *Capacidades Transversais Em Educação Em Matemática*. Retirado de: [http://www.apm.pt/encontro/profmat\\_2012\\_siem.php?id=201612](http://www.apm.pt/encontro/profmat_2012_siem.php?id=201612) a 22 de janeiro de 2014.
- Cachapuz, A. et al. (2008). Do Estado da Arte da Pesquisa em Educação em Ciências: Linhas de Pesquisa e o Caso “Ciência-Tecnologia-Sociedade”. *Alexandria Revista de Educação em Ciência e Tecnologia*, 1(1), 27-49.
- Campos, C. (2004). *Método De Análise De Conteúdo: Ferramenta Para A Análise De Dados Qualitativos No Campo Da Saúde*. Retirado de <http://www.scielo.br/pdf/reben/v57n5/a19v57n5.pdf> em 7 fevereiro de 2014.
- Camps, A. (2003). O Ensino e a Aprendizagem da Compreensão Escrita. In C. Lomas (org.). *O Valor das Palavras (I) – Falar, Ler e Escrever nas Aulas* (pp.201-222). Porto: Edições ASA
- Caraça, B. (1951). *Conceitos Fundamentais da Matemática*. Lisboa: Tipografia Matemática.
- Casemiro, R. & Mello, M. (2013). *A maquete como recurso didático para o ensino-aprendizagem de conceitos geográficos*. Retirado de: [http://www.egal2013.pe/wp-content/uploads/2013/07/Tra\\_Rodrigo-](http://www.egal2013.pe/wp-content/uploads/2013/07/Tra_Rodrigo-)

Rosa-Casemiro-M%C3%A1rcia-Cristina-de-Oliveira-Mello.pdf a 10 de junho de 2014.

Castells, M. (2005). A Sociedade em Rede: do Conhecimento à Política. In M. Castells & G. Cardoso. *A Sociedade em Rede Do Conhecimento à Acção Política* (pp. 17-30). Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda.

Chagas, I. (2000). Literacia científica. O grande desafio para a escola. In *Actas do 1º encontro nacional de investigação e formação, globalização e desenvolvimento profissional do professor*. Escola Superior de Educação de Lisboa.

Colomer, T. (2003). O Ensino e a Aprendizagem da Compreensão em Leitura. In C. Lomas (org.). *O Valor das Palavras (I) – Falar, Ler e Escrever nas Aulas* (pp.159-178). Porto: Edições ASA.

Coutinho, C. et al. (2009). Investigação-acção: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas. In *Psicologia, Educação e Cultura*. XIII (2), 355-380.

Damião et al. (2013). *Programa de Matemática Ensino Básico*. Ministério da Educação e Ciência.

Delors, J. (org.) (2010). *Um tesouro a descobrir - Relatório da Comissão Internacional sobre a Educação no séc. XXI*. Brasília: UNESCO. Retirado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf> a 20 de maio de 2014.

Delors, J. et al. (1999). *Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. 5ª Edição. Porto: ASA Editores.

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

Duarte, C. (1999). Investigação em ensino das ciências: influências ao nível dos manuais escolares. *Revista Portuguesa de Educação*, (Online), 12 (2), 227-248. Retirado de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/>

- bitstream/1822/494/1/ConceicaoDuarte.pdf em 2 de março de 2013.
- Duarte, I. (2008). *O conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Linguística*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, A. & Nóvoa, A. (1993). *Avaliações em Educação: Novas perspectivas*. Porto: Porto Editora.
- Fabregat, C. & Fabregat, M. (1991). *Como preparar uma aula de História*. Porto: Edições ASA.
- Félix, N. (1998). *A História na Educação Básica*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento de Educação Básica.
- Fernandes, D. (1994). *Educação Matemática no 1º ciclo do Ensino Básico - Aspectos inovadores*. Porto: Porto Editora.
- Fernandes, D. (2013). Notas de campo das aulas da unidade curricular Álgebra e Conexões Matemáticas.
- Fernandes, D. (2014). Notas de campo das aulas da unidade curricular Didática da Matemática no 1º e 2º ciclo do ensino básico II.
- Fernandes, M. & Silva, M. (2004). *O trabalho experimental de investigação: das expectativas dos alunos às potencialidades no desenvolvimento de competências, comunicação* apresentada no II Encontro Iberoamericano sobre Investigação Básica em Educação em Ciências, 2004, Burgos, Espanha.
- Ferraz, L. (2009). *Metodologia do Ensino das Ciências. Concepção e Avaliação de uma Acção de Formação Contínua para Professores numa Perspectiva CTS* (Tese de Doutoramento não publicada) Universidade do Minho, Braga, Portugal.

- Ferreira, F. (2009). A formação e os seus efeitos. Do modelo escolar à formação em contexto. In J. Formosinho (coord.). *Formação de Professores – Aprendizagem profissional e acção docente* (pp. 329-344). Porto: Porto Editora.
- Ferreira, I. (2010). *Os Professores e o Currículo: Percepções e Níveis de Intervenção dos Professores do Ensino Básico no Desenvolvimento Curricular* (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade Aberta, Lisboa, Portugal.
- Figueiredo, O. (2005). *Didáctica do Português Língua Materna – Dos programas de ensino às teorias, das teorias às práticas*. Lisboa: Edições ASA.
- Flores, P., Peres, A. & Escola, J. (2009). *Integração de Tecnologias na Prática Pedagógica: boas práticas*. In Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Retirado de: <http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/xcongreso/pdfs/t12/t12c435.pdf> em 12 de junho de 2014.
- Formosinho, J. (2009). Ser Professor na escola de massas. In J. Formosinho (coord.). *Formação de Professores – Aprendizagem profissional e acção docente* (pp. 37-70). Porto: Porto Editora.
- Freitas, J. (2013). *Frei Luís de Sousa e o desenvolvimento de competências orais* (Relatório de Estágio). Universidade do Minho, Braga, Portugal
- Freitas, M. & Solé, M. (2003). O Uso da Narrativa nos Estudos Sociais. *Revista Galego –Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 10(8), 216-230.
- Giasson, J. (1993). *A Compreensão na leitura*. Porto: Edições ASA.
- Gomes, A. et al. (2006). Os saberes e o fazer pedagógico: uma integração entre teoria e prática. *Educar*, (28), 231-246.

- Gomes, J. (2007). *Literatura para a infância e a juventude e promoção da leitura*. Retirado de: [http://195.23.38.178/casadaleitura/portalpha/bo/abz\\_indices/000791\\_PL.pdf](http://195.23.38.178/casadaleitura/portalpha/bo/abz_indices/000791_PL.pdf) a 7 de junho de 2014.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Hoffmann, J. (2001). *Avaliar para promover – as setas do caminho*. Porto Alegre: Mediação.
- Jacinto, M. (2003). *Formação inicial de professores – concepções e práticas de orientação*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- João, M. (n/d). O Ensino e a Memória Histórica. Retirado de [http://www.aph.pt/ex\\_opiniao7.php](http://www.aph.pt/ex_opiniao7.php) em 10 de junho de 2014.
- Kilpatrick, W. (2007). *O Método de Projecto*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Leite, C. (2012a). A articulação curricular como sentido orientador dos projetos curriculares. *Educação Unisinos*, 16 (1), 87-92.
- Leite, C. (2012b). A formação inicial de professores no quadro dos compromissos de Bolonha – contributos para uma reflexão sobre o que foi instituído em Portugal. *Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, 4(7), 10-18.
- Leite, C. & Fernandes, P. (2010). Desafios aos professores na construção de mudanças educacionais e curriculares: que possibilidades e que constrangimentos? In *Educação*, 33(3), 198-204.
- Leite, E., Malpique, M. & Santos, M. (1990). *Trabalho de Projeto. Leituras comentadas*. Porto: Edições Afrontamento.
- Lidon, J. (2006). Que gramática para a escola? Sobre árvores, gramáticas e outras formas de se andar pela rama. In C. Lomas (org.). *O Valor das Palavras (II) – Gramática, Literatura e Culturas de Massas na Aula* (pp. 19-31). Porto: Edições ASA.

- Litz, V. (2009). O Uso de Imagem no Ensino de História. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Brasil.
- Lomas, C. (2003). A Educação Linguística e Literária e a Aprendizagem das Competências Comunicativas. In C. Lomas (org.). *O Valor das Palavras (I) – Falar, Ler e Escrever nas Aulas* (pp.13-25). Porto: Edições ASA.
- Lopes, J. (2004). *Aprender e Ensinar Física*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lopes, J. et al. (2009a). *Apresentação de ferramentas de ajuda à mediação dos professores de ciências físicas* (Projeto não publicado). Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real, Portugal.
- Lopes, J. et al. (2009b). *Como promover o envolvimento produtivo dos alunos na aprendizagem* (Projeto não publicado). Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real, Portugal.
- Lopes, J. et al. (2009c). *Como promover Práticas Epistémicas na sala de aula* (Projeto não publicado). Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real, Portugal.
- Lugarini, E. (2003). Falar e ouvir. Para uma didáctica do “saber falar” e do “saber ouvir”. In C. Lomas (org.). *O Valor das Palavras (I) – Falar, Ler e Escrever nas Aulas* (pp. 109-155). Porto: Edições ASA.
- Madureira, I. & Leite, T. (2003). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Maia, J. (2008). *Aprender... Matemática do Jardim-de-Infância à Escola*. Porto: Porto Editora.
- Mamede, E. et al. (2012). Um olhar sobre o desenvolvimento do Programa de Formação contínua em Matemática para professores do 1º ciclo do Ensino Básico. *Em Interações*, 20, 208-233.

- Marcelo, C. (2009). *Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro*. *Sífilo Revista de Ciências da Educação*, (8), 7-22.
- Martins, I. et al. (2007). *Educação em Ciências e Ensino Experimental - Formação de Professores*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Martins, M. & Ponte, J. (2010). *Organização e Tratamento de Dados*. Lisboa: Ministério da Educação – Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Matos, F. (2001). *Motivar o aluno em sala de aula: uma tarefa difícil?* (Monografia não publicada). Universidade Cândido Mendes, Rio de Janeiro, Brasil.
- Mattoso, J. (1998). *A História no Ensino Básico e Secundário*. Retirado de [http://www.aph.pt/ex\\_opinio14.php](http://www.aph.pt/ex_opinio14.php) em 10 de junho de 2014.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora.
- Mendes, L. (2005). Avaliação: Um processo partilhado. In *Escola Moderna*, 25, 5-13.
- Ministério da Educação (2004). *Organização Curricular e Programas Ensino Básico – 1º Ciclo: Estudo do Meio* (4ª Edição). Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação. (1991). *Organização Curricular e Programas – História e Geografia de Portugal*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação. (1991). *Organização Curricular e Programas – Ciências da Natureza*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Monteiro, A. (2000). *Imaginação e Criatividade no Ensino da História – O Texto Literário Como Document Didáctico*. Lisboa: APH.
- Monteiro, L. (2012). *A importância do trabalho cooperativo para um ensino autónomo na aula de Espanhol língua estrangeira* (Relatório de

- Mestrado não publicado). Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Porto, Portugal.
- Monteiro, V. & Fragoso, R. (n/d). *Avaliação entre pares*. Retirado de: <http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/viii-congreso/pdfs/100.pdf> em 2 de junho de 2014.
- Morais, F. & Medeiros, T. (2007). *Desenvolvimento Profissional do Professor: A Chave do Problema?*. Ponta Delgada: Nova Gráfica, Lda.
- Moreira, J. (2001). Ensinar História Hoje. Revista da Faculdade de Letras – *História*, 2, 33-39.
- NCTM (2007). *Princípios e Normas para a Matemática Escolar*. Lisboa: APM.
- Nóvoa, A. (2006). Entrevista: pela Educação, com António Nóvoa. In *Saber (e) Educar* (Online), 11. Retirado de: [http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/14/SeE11\\_EntrevistaHenrique.pdf?sequence=2](http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/14/SeE11_EntrevistaHenrique.pdf?sequence=2) a 30 de maio de 2014.
- Nunes, J. (2000). *O professor e a acção reflexiva: portfolios, “Vês” heurísticos e mapas de conceitos como estratégias de desenvolvimento profissional*. Porto: Edições ASA.
- Oliveira-Formosinho, J. (coord.) (2009). *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias – Estudos de Casos*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. (2004). *O envolvimento da criança na aprendizagem: Construindo o direito de participação*. Retirado de <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/aps/v22n1/v22n1a09.pdf> em 10 de fevereiro de 2014.
- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. B. (2008). Escutar as vozes das crianças como meio de (re)construção de conhecimento acerca da infância: algumas implicações metodológicas. In J. Oliveira-Formosinho (org.). *A Escola Vista pelas Crianças* (pp.11-30). Porto: Porto Editora.

- Oliveira, I. & Serrazina, L. (n/d). *A reflexão e o professor como investigador*.  
Retirado de: [http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/fp/textos%20\\_p/02-oliveira-serraz.doc](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/fp/textos%20_p/02-oliveira-serraz.doc) a 20 de maio de 2014.
- Parente, C. (2002). Observação: Um percurso de formação, prática e reflexão.  
In J. Oliveira-Formosinho. *A Supervisão na Formação de Professores – Da Sala à Escola* (pp. 166-216). Porto: Porto Editora.
- Pedrosa, M. & Mateus, A. (2001). Educar em escolas abertas ao Mundo – Que cultura e que condições de exercício da cidadania?. In, A. Veríssimo, M. Pedrosa & R. Ribeiro (coords.), *(Re)pensar o Ensino das Ciências* (pp. 141-154). Lisboa: Ministério da Educação.
- Pereira, F. (2004). *Concepções e práticas de futuros professores de ciências da natureza sobre o trabalho prático* (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade do Minho: Instituto de Educação e Psicologia, Braga, Portugal.
- Ponte, J. (1998). Da formação ao desenvolvimento profissional. *Actas do Profmat*, 27-44. Lisboa: APM.
- Ponte, J. & Sebastião, L. (2004). A Formação de Professores e o Processo de Bolonha – Parecer. Retirado de: [http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docspt/Parecer\\_formacao\\_professores\(29Nov\).pdf](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docspt/Parecer_formacao_professores(29Nov).pdf) a 20 de maio de 2014.
- Ponte, J. & Serrazina, L. (2000). *Didáctica da Matemática para o 1º ciclo do ensino básico*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ponte, J. et al. (2007a). A comunicação nas práticas de jovens professores de Matemática. *Revista Portuguesa de Educação*, 20(2), 39-74.
- Ponte, J. et al. (2007b). *Programa de Matemática do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.

- Ponte, J., Guimarães, H. & Serrazina, L. (2012). As Metas Curriculares de Matemática: um tremendo retrocesso no ensino da disciplina. *Educação e Matemática*, (119), 3-11.
- Ponte, J., Oliveira, H., Cunha, M & Segurado, M. (1998). *Histórias de Investigações Matemáticas*. Lisboa: IIE.
- Prats, J. (2006). Ensinar História No Contexto Das Ciências Sociais: Princípios Básicos. *Educar*, (Online), 191-218. Retirado de [http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/ensinar\\_historia\\_ciencias\\_sociais\\_principios\\_basicos.pdf](http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/ensinar_historia_ciencias_sociais_principios_basicos.pdf) em 10 de junho de 2014.
- Proença, M. (1989). *Didáctica da História*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Reis, C. et al (2009). *Programas de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ribeiro, A. et al. (2013). *Metas Curriculares 2º Ciclo do Ensino Básico – História e Geografia de Portugal*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Ribeiro, D. (2000). A supervisão e o desenvolvimento da profissionalidade docente. In I. Alarcão (org.). *Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem* (pp.87-96) . Porto: Porto Editora.
- Ribeiro, D. (2013). Notas de campo da aula do dia 27 de fevereiro de 2013.
- Ribeiro, I. et al. (2010). *Compreensão da Leitura. Dos Modelos Teóricos ao Ensino Explícito. Um Programa de Intervenção para o 2.º Ciclo do Ensino Básico*. Coimbra: Edições Almedina.
- Roldão, M. (1987). *Gostar de História: Um desafio pedagógico*. Lisboa: Texto Editora.
- Roldão, M. (1995). As Histórias em Educação – A função mediática da narrativa. *Ensinus*, (3), 25-28.

- Roldão, M. (2007). Colaborar é preciso - Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Noesis*, 71 out/dez. Retirado de [www.dge.mec.pt/data/dgfdc/Revista\\_Noesis/revista/Noesis71.pdf](http://www.dge.mec.pt/data/dgfdc/Revista_Noesis/revista/Noesis71.pdf) em 29 de maio de 2014.
- Roldão, M. (2007). Colaborar é preciso - Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Noesis*, (71), 24-29.
- Roldão, M. (2009). *Estratégias de Ensino – O saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Rolo, C. & Silva C. (2009). A escola e o gosto de ler. Da “obrigação” à “devoção”. In I. Ribeiro & F. Viana (Orgs.). *Dos Leitores que temos aos Leitores que queremos* (pp. 115-154). Coimbra: Almedina.
- Sá, J. (2002). *Renovar as práticas no 1º ciclo pela via das ciências da natureza*. Porto: Porto Editora.
- Sá, J. & Varela, P. (2007). *Das Ciências Experimentais à Literacia – Uma proposta didáctica para o 1º ciclo*. Porto: Porto Editora.
- Sá, S. (2007). *Educação, Diversidade Linguística e Desenvolvimento Sustentável* (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal.
- Santos, F. (1996). *Do ensino de ciências como mudança conceitual à fronteira de uma abordagem afectiva* (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil.
- Santos, H., Pitanga, A & Santos, L. (2012). *A Análise De Desenhos Para O Levantamento Das Concepções Alternativas Sobre Fotossíntese De Alunos Do 3º Ano Do Ensino Fundamental*. Retirado de [http://www.educonufs.com.br/cdvicoloquio/eixo\\_06/PDF/105.pdf](http://www.educonufs.com.br/cdvicoloquio/eixo_06/PDF/105.pdf) em 5 janeiro de 2014.

- Santos, L. (2009). Diferenciação Pedagógica: Um Desafio A Enfrentar. *Noesis*, (79), 52-57.
- Santos, M. (2008). Escrita Criativa: Uma Janela Aberta para um Novo Mundo. *Noesis*, (72), 34-37.
- Serrazina, L. (1990). Os materiais e o ensino da Matemática. *Educação e Matemática*, (13), 1.
- Silva, F. (2012). *Expressão Musical e Desenvolvimento da compreensão na leitura. A leitura tem sons* (Tese de Mestrado não publicada). Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal.
- Sim-Sim, I. (2001). Um retrato da situação. *Cadernos de Formação de Professores*, (2), 11-25.
- Sim-Sim, I. (coord.) (2006). *Ler e Ensinar a Ler*. Porto: Edições ASA.
- Vale, I. (1999). *Materiais manipuláveis na sala de aula: o que se diz, o que se faz*. Actas ProfMat (pp. 111-120). Lisboa: Associação de Professores de Matemática.
- Vale, I. & Pimentel, T. (2004). Resolução de problemas. In P., Palhares (coord.). *Elementos de matemática para professores do Ensino Básico* (pp.7-52). Lisboa: Lidel.
- Vasconcelos, T. (2009). *Prática Pedagógica Sustentada. Cruzamento de saberes e de competências*. Lisboa: Edições Colibri.
- Vasconcelos, T. (2011). Trabalho de Projeto como “Pedagogia de Fronteira”. *Da Investigação às Práticas*, 3, 8-10.
- Veiga, F. & Santos, E. (n/d) *Uma Escala De Avaliação Da Empatia: Adaptação Portuguesa Do Questionnaire To Assess Affective And Cognitive Empathy*. Retirado de <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5328/1/Uma%20escala%20de%20avalia%C3%A7%C3%A3o%20da%20empatia.pdf> em 14 de fevereiro de 2014.

- Viana, F. & Martins, M. (2009). Dos Leitores que temos aos leitores que queremos. In F. Viana & I. Ribeiro (orgs.). *Dos Leitores que temos aos leitores que queremos. Ideias e projectos para promover a leitura* (pp. 9-41). Coimbra: Edições Almedina.
- Vieira, F. & Moreira, M.A. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente: Para uma abordagem de orientação transformadora*. Lisboa: ME.
- Vieira, R., Tenreiro-Vieira, C. & Matins, I. (2011). *A Educação em Ciências com Orientação CTS*. Maia: Areal Editores.
- Zeichner, K. (1993). *A Formação Reflexiva de Professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa - Professores.

## DOCUMENTAÇÃO LEGAL E OUTROS DOCUMENTOS

- Complemento Regulamentar Específico de Curso de Mestrado em 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico 2011, de 19 de outubro. Instituto Politécnico do Porto - Escola Superior de Educação.
- Decreto-Lei nº 137/2012, de 2 de julho. Diário da República, nº 126/2012 – 1ª Série. Ministério da Educação. Lisboa.
- Decreto-Lei nº 139/2012, de 5 de julho. Diário da República, nº 129/2012 – 1ª Série. Ministério da Educação. Lisboa.
- Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de agosto. Diário da República, nº 201/2001 – 1ª Série. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei nº 43/2007, de 22 de fevereiro. Diário da República, nº 38/2007 – 1ª Série. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei nº6/2001, de 18 de janeiro. Diário da República nº 15 - I Série-A. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei nº75/2008, de 22 de abril. Diário da República, nº79/2008 – 1ª Série. Ministério da Educação. Lisboa.

Despacho nº 15971/2012, de 14 de dezembro. Diário da República, nº242– 2ª Série. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.

Despacho nº 9888-A/2013, de 26 de julho. Diário da República, nº143 – 2ª Série. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.

Despacho Normativo n.º 5306/2012, de 18 de abril. Diário da República, n.º 77/2012 –2.ª Série. Ministério da Educação. Lisboa.

Despacho Normativo nº 24-A/2012, de 6 de dezembro. Diário da República, nº 236/2012 – 2ª Série. Ministério da Educação. Lisboa.

Despacho Normativo n.º 5306/2012, de 18 de abril. Diário da República, n.º 77/2012 –2.ª Série. Ministério da Educação. Lisboa.

Despacho Normativo nº 24-A/2012, de 6 de dezembro. Diário da República, nº 236/2012 – 2ª Série. Ministério da Educação. Lisboa.

Despacho Normativo nº20/2012, de 3 de outubro. Diário da República, nº192/2012 – 2ª Série. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.

Lei nº 49/2005, de 30 de agosto. Diário da República nº166/2005 – I Série-A. Ministério da Educação. Lisboa.

Plano de Atividades (2013/2014) do Agrupamento de Escolas Pêro Vaz de Caminha. Retirado de: <https://sites.google.com/site/aperovazcaminha/documentos-orientadores> a 30 de maio de 2014.

Projeto Educativo (2013-2017) do Agrupamento de Escolas Pêro Vaz de Caminha. Retirado de: <https://sites.google.com/site/>

aperovazcaminha/documentos-orientadores a 30 de maio de 2014.

## 8. ANEXOS

### 8.1. ANEXO 1 – GRELHA DE OBSERVAÇÃO

Parâmetros de Observação	Questões orientadoras	Registo da Observação
<b>Caraterização da turma</b>	Quantas crianças constituem a turma? Qual é o n.º de crianças do género feminino e do género masculino? Qual a idade das crianças? Existem crianças com NEE? Quantas? Qual a tipologia das NEE que apresentam? Todas as crianças residem na área circundante da instituição? Existem crianças cuja língua materna não seja o Português?	
	Quais os principais interesses das crianças?	
	Quais as principais potencialidades das crianças?	

	Quais as principais necessidades das crianças?	
<b>Infraestruturas</b>	Que espaços existem na Instituição?	
	Qual o estado de conservação, segurança e limpeza desses espaços?	
	Os espaços da Instituição estão equipados adequadamente?	
	<b>Sala de aula</b>	
	Como estão organizadas as mesas?	
	Como está organizada a informação nas paredes?	
	A sala é bem iluminada?	
	Todos os alunos têm boa visibilidade para o quadro?	
	Que recursos estão disponíveis na sala?	
	Existe espaço de trabalho na sala de aula?	

	A sala encontra-se bem isolada de barulhos exteriores?	
	Os alunos podem escolher os lugares onde se sentam?	
	Quais são as regras de funcionamento da sala de aula? Quem as define e como são comunicadas?	
<b>Recursos Humanos</b>	Quantos docentes existem na Instituição?	
	Quantos docentes trabalham diretamente com a turma?	
	Quantos funcionários trabalham na Instituição?	
	Existem professores do Ensino Especial? Quantos?	
<b>Projeto Educativo de Agrupamento</b>	Como se caracteriza o modelo educativo perfilhado pela organização?	
	Que opções e prioridades são assumidas pela organização?	
<b>Projeto Curricular de Agrupamento</b>	Que competências são privilegiadas?	
	Que opções e prioridades assinaladas?	
	Que modelo de desenvolvimento curricular é assumido?	


<b>Projeto Curricular de Turma</b>	Qual a abordagem metodológica prevê?	
	Que estratégias de diferenciação estão previstas?	
	Quais as prioridades de ação?	
<b>Organização do tempo</b>	Qual a rotina semanal da turma?	
	A gestão do tempo é flexível?	
<b>Interações</b>	<b>Aluno-Aluno</b>	
	Os alunos interagem autonomamente uns com os outros?	
	As crianças demonstram autonomia na resolução de conflitos?	
	Existe uma relação de interajuda e de partilha?	
	Existe uma relação de respeito mútuo?	
	<b>Professor-Aluno</b>	
	Existe uma relação de interajuda? O clima existente é favorável à partilha de opiniões? Existe uma relação de respeito mútuo?	

	<b>Professor-Professor</b>	
	Os professores interagem uns com os outros?	
	Existe uma relação de interajuda e de partilha?	
	Desenvolvem projetos em conjunto?	
	<b>Professor- Família</b>	
	O professore interage com as famílias? Com que frequência?	
	Existe uma relação de partilha? As Famílias são agentes ativos no processo educativo?	
	Que estratégias usa o professor por forma a envolver as famílias no processo educativo?	
<b>O papel do aluno na sala de aula</b>	Como é que os alunos pedem ajuda? (perguntando a um colega, levantando a mão, esperando que o professor se aproxime deles)	
	Os alunos ajudam na tomada de decisões acerca das atividades e dos conteúdos e da avaliação das aulas?	
	Os alunos sentem-se à vontade para colocar qualquer tipo de pergunta?	

	Que tipo de resposta dão os alunos?	
<b>O papel do professor na sala de aula</b>	Faz gestos corporais positivos e estabelece contacto visual?	
	Adota um tom de voz adequado?	
	Respeita e valoriza a criança?	
	O professor procura conhecer as necessidades e os interesses da criança?	
	O professor estimula a curiosidade e o entusiasmo pela aprendizagem?	
	O professor estimula o diálogo, a atividade e o pensamento dos alunos?	
	O professor encoraja os alunos a assumir responsabilidades?	
	É notável a realização de diferenciação pedagógica?	
	O professor define objetivos de aprendizagem claros e adequados aos seus alunos?	
	O professor recorre à utilização de estratégias e recursos diversificados?	
	Qual o tipo de trabalho privilegiado pelo professor: individual, em pares, em grande grupo, em pequeno grupo	
	O professor escuta os alunos?	

	O professor usa tecnologias da informação e da comunicação? Como as usa?	
	Que tipo de perguntas faz o professor e a quem as dirige?	
	O professor dá tempo aos alunos para pensarem depois de fazer uma pergunta?	
	O professor estimula a discussão? Como?	
	O professor encoraja os alunos a realizarem experiências?	
	O professor preocupa-se com o rigor da linguagem? (dele e dos alunos)	
	O humor é usado de forma apropriada? O professor não envergonha ou inferioriza os alunos?	
<b>Contexto</b>	Que infraestruturas e equipamentos sociais se localizam perto da Instituição?	
	Existem evidências de interação / articulação com outras instituições ou recursos sociais e culturais da comunidade próxima e alargada?	
	Que dinâmicas de articulação são estabelecidas com as diferentes instituições do Agrupamento ou outras valências da Instituição?	

## 8.2. ANEXO 2 – PLANIFICAÇÃO DA AULA DO 1ºCEB DE ARTICULAÇÃO DE SABERES

Agrupamento Vertical de Escolas do Amial – EB1/JI dos Miosótiis		3ºB	Duração: 60 min	Data: 21/05/2014
<b>Professora Cooperante:</b> Helena Pereira <b>Professoras Estagiárias:</b> Carolina Dias e Diana Rodrigues				
<b>Áreas Curriculares:</b> Ciências Sociais e Humanas, Português e Matemática <b>Conteúdos:</b> Texto narrativo; aspetos físicos do meio local: o rio e os seus constituintes; <b>Objetivos:</b> Compreender o essencial dos textos escutados e lidos. Reconhecer nascente, foz, margem direita e esquerda, afluentes. <b>Descritores de desempenho:</b> Formular questões intermédias e enunciar expectativas e direções possíveis durante a leitura de um texto. Confrontar as previsões feitas sobre o texto com o assunto do mesmo. Fazer inferências (de tempo atmosférico, de estações do ano, de instrumento objeto). <b>Metas de aprendizagem:</b> O aluno descreve e compara elementos físicos e humanos de lugares e regiões, utilizando vocabulário adequado.				
Percurso Didático				Recursos
Apresentação de uma placa com a inscrição “este rio tem um segredo e esse segredo é só meu”. <ul style="list-style-type: none"> <li>• Que segredo terá o rio?</li> <li>• O segredo “é só meu”, de quem?</li> </ul> A professora esclarece que a resposta a estas questões encontrar-se-á numa obra de Miguel Sousa Tavares: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecem este escritor?</li> </ul> Breve apresentação oral do escritor.			15'	Placa;  Fotografia de Miguel Sousa Tavares; computador; projetor.

<p>Apresentação das três obras de literatura infantil do autor “O Planeta Branco”, “Ismael e Chopin” e “O segredo do rio”.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Qual destas obras nos vai ajudar a perceber qual o segredo do rio?</li> </ul> <p>Análise da ilustração da capa:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Onde se passa a história?</li> <li>• Será que este menino é um menino-peixe?</li> <li>• Olhando para esta ilustração, qual acham que pode ser o segredo do rio?</li> </ul> <p>Audição do excerto da obra até “atrás de si”:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• O que acham que provocou o barulho?</li> </ul> <p>Escrita das respostas no quadro.</p> <p>Continuação da audição do excerto da obra.</p> <p>Entrega do excerto do texto aos alunos e realização de uma leitura silenciosa.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• As vossas previsões em relação ao barulho que o rapaz ouviu confirmaram-se?</li> <li>• Em que estação do ano poderá ter acontecido esta história? Justifiquem com elementos do texto.</li> <li>• Porque é que o rapaz ficou quieto de medo?</li> <li>• Já ficaram quietos de medo? Em que situações?</li> <li>• Como é que vocês reagiriam se um peixe falasse convosco?</li> <li>• “O peixe tirou metade do corpo fora de água”, e se tivesse tirado um quarto do corpo que parte é que o rapaz poderia ver?</li> </ul>	<p>10’</p> <p>15’</p>	<p>Obras: “O Planeta Branco”, “Ismael e Chopin” e “O segredo do rio”</p> <p>Excerto da obra</p>
--	-----------------------	---



<ul style="list-style-type: none"> <li>• O que terá dado a capacidade de falar ao peixe?</li> <li>• Onde é que o pescador encontrou o peixe?</li> <li>• O que são as margens do rio?</li> <li>• Aqui na nossa maquete qual é a margem direita e a esquerda?</li> </ul> <p>Visualização da informação dada pelo peixe através do Voki</p> <p>Resolução do desafio proposto pelo peixe, individualmente.</p> <p>Correção do desafio.</p> <p>A professora solicita a um aluno que abra a porta da casa presente na maquete e que retire a pista e as placas que indicam a margem direita e a margem esquerda do rio. Colocação da placa no local das margens e registo pelos alunos na sua folha de registo individual.</p> <p>Visualização da continuação da história do peixe.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Olhando para a maquete, onde viverá o irmão do peixe?</li> <li>• Como se chamará um rio menor que desagua noutro rio?</li> </ul> <p>A professora informa os alunos que um rio menor que desagua noutro rio se chama afluente e os alunos devem registar na sua folha de registos, bem como realizar a marcação na maquete.</p> <p>Apresentação do desafio seguinte pelo peixe, através do Voki.</p> <p>Resolução individual do desafio.</p> <p>Correção do desafio e apresentação da resposta ao peixe.</p>	<p>8'</p> <p>10'</p> <p>10'</p>	<p>Comunicação do peixe;</p> <p>Desafio 1;</p> <p>Maquete; Pista; Registo individual.</p> <p>Vídeo “História do peixe 2”</p> <p>Comunicação do peixe;</p> <p>Desafio 2;</p> <p>Vídeo “História do peixe 3”;</p>
--	---------------------------------	---

<p>Visualização da continuação da história do peixe.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Os restantes irmãos do peixe estão na foz, já ouviram esta palavra?</li> <li>• O que é a foz de um rio?</li> </ul> <p>Visualização do vídeo “Foz de um rio”.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Já conseguem identificar a foz do rio na nossa maquete?</li> </ul> <p>Identificação da foz na maquete e respetivo registo individual.</p> <p>Realização da tarefa de consolidação coletivamente, no quadro interativo.</p>	<p>15’</p>	<p>Vídeo “Foz do rio”;</p> <p>Tarefa; Quadro interativo.</p>
<p><b>Avaliação Formativa</b></p>		
<p><b>Observação centrada:</b></p> <p>Ao nível do <b>saber-fazer</b>: na capacidade de formular questões intermédias e enunciar expectativas e direções possíveis durante a leitura de um texto; de confrontar as previsões e de fazer inferências; na capacidade de interpretar e legendar uma maquete.</p> <p>Ao nível do <b>saber - ser</b>: na participação, interesse, empenho e capacidade de intervenção e argumentação.</p>		

### 8.3.ANEXO 3 – PLACA DE AVISO



#### 8.4. ANEXO 4 - MAQUETA DO RIO



8.5. ANEXO 5 – PLANIFICAÇÃO DA AULA DO 2ºCEB DE CIÊNCIAS DA NATUREZA

6ºD		90min		
Data 4/12/2013				
<b>Conhecimentos Prévios:</b> Os alunos conhecem os caracteres sexuais primários e secundários. Os alunos reconhecem a constituição do Sistema Reprodutor Masculino, bem como as funções dos seus órgãos.				
<b>Conteúdos:</b> O Sistema Reprodutor Feminino: constituição e funcionamento.				
Contexto C&T	Problematização	Atividades	Recursos	Estratégias de Mediação
Sistema Reprodutor Humano	<p>“Porque é que as mulheres têm a menstruação e os homens não?”</p> <p>“Como é constituído o sistema reprodutor feminino?”</p> <p>“Como funciona o sistema reprodutor”</p>	<p>A1- Audição de testemunhos de raparigas acerca da sua menstruação. (R1, R2, R3, R4)</p> <p><u>Questões:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>De que falavam as raparigas?</i></li> <li>• <i>E vocês já ouviram falar da menstruação?</i> (M1)</li> <li>• <i>Sabem o que é a menstruação?</i></li> </ul> <p>A2 – Discussão em turma acerca da questão: <i>Porque é que as mulheres têm a menstruação e os homens não?</i> (M2)</p> <p>Caso os alunos não proponham possíveis respostas à</p>	<p>R1– Gravação de áudio de testemunhos;</p> <p>R2– Projetor;</p> <p>R3– Computador;</p> <p>R4– Colunas;</p> <p>R5– PowerPoint com opiniões;</p> <p>R6– Vídeo “Cancro do Ovário”;</p> <p>R7 - Silhueta da</p>	<p>M1- Valorizar as experiências pessoais dos alunos e se possível mobilizá-las para a exploração;</p> <p>M2- Registo no quadro das opiniões dos alunos acerca da questão.</p>

	feminino?”	<p>questão-problema, o professor apresenta as opiniões presentes no PowerPoint. (R5)</p> <p><u>Questões:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Quem é que vocês acham que tem mais razão?</i></li> <li>• <i>Qual a resposta que vos parece mais correta? Porquê?</i> (M3)</li> <li>• <i>Como podemos descobrir?</i> (M4)</li> </ul> <p>O professor deve orientar os alunos, relembrando a aula anterior (Sistema Reprodutor Masculino) para que tracem o seguinte caminho:</p> <p><i>1º Precisamos de conhecer os órgãos do Sistema Reprodutor Feminino.</i></p> <p><i>2º Precisamos de compreender como estes órgãos funcionam.</i></p> <p>A3 – Constituição do sistema reprodutor feminino:  <i>Se as mulheres têm órgãos reprodutores diferentes do homem, que órgãos são esses? Conhecem algum? Sabem o nome? Quais é que conhecem? Acham que falta algum?</i> (M5)</p> <p>Caso os alunos não mencionem os ovários o professor deve apresentar o vídeo “Cancro do Ovário”(R2, R3, R4 e R6).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>De que nos falava a notícia? Conseguiram identificar algum órgão do sistema reprodutor</i></li> </ul>	<p>mulher e marcador;</p> <p>R8 – Imagem “Sistema Reprodutor Feminino”;</p> <p>R9 – Vídeo “Cancro do Colo do Útero”;</p> <p>R10- Caderno diário;</p> <p>R11- PowerPoint – “Sistema reprodutor feminino”;</p> <p>R12- Vídeo de uma médica;</p> <p>R13- Figura do sistema reprodutor feminino;</p> <p>R14- Marcador;</p> <p>R15- Vídeo “Percurso feito pelo óvulo – 1ª parte”;</p> <p>R16- Vídeo “Percurso feito</p>	<p>M3- É importante que os alunos exponham as suas ideias. O professor poderá sugerir uma votação na resposta que consideram mais correta.</p> <p>M4 – Ouvir os possíveis caminhos propostos pelos alunos, valorizando-os.</p> <p>M5 – Iniciar uma lista no quadro.</p> <p>M6- Realizar os ajustes que a turma considerar necessários.</p>
--	------------	---	--	--

		<p><i>feminino que não tenhamos aqui? Será que os ovários são um órgão do sistema reprodutor feminino?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Alguém sabe a forma destes órgãos? E onde se localizam?</i></li> </ul> <p>O professor deve solicitar a um aluno que se dirija ao quadro para desenhar os órgãos mencionados na silhueta da mulher. (R7)</p> <p><u>Questões:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Concordam com o desenho do colega? Como poderíamos colocar melhor?(M6)</i></li> <li>• <i>Será que falta alguma coisa? (M7)</i></li> </ul> <p>Após a exploração do desenho construído pela turma o professor deve então apresentar a imagem do sistema reprodutor feminino para que os alunos comparem com o seu desenho. (M8 e R2, R3 e R8)</p> <p>A4 – Conversa sobre as doenças do sistema reprodutor feminino e visualização do vídeo “Cancro do colo do útero” (M9, R2, R3, R4 e R9)</p> <p>A5 – Funções dos órgãos do sistema reprodutor feminino (R10, R11):</p>	<p>pelo óvulo – 2ª parte”;</p> <p>R17 – Vídeo “Percurso feito pelo óvulo – 3ª parte”;</p> <p>R18 – Quadro.</p>	<p>M7 – O professor deve fazer questões que levem os alunos a perceber que o desenho poderá não estar completo.</p> <p>M8 – O professor deve explorar a imagem fazendo a comparação com as ideias prévias dos alunos.</p> <p>M9- Referir a importância da informação, da prevenção e das consultas de rotina que as mulheres devem realizar anualmente no ginecologista.</p> <p>M10- Os alunos anotam, no caderno diário, a informação presente no diapositivo 3.</p> <p>M11- O professor deve esclarecer os alunos sobre o</p>
--	--	---	--	---

		<p>Visualização do vídeo onde uma médica informa os alunos sobre a função dos ovários. (R2, R3, R4 e R12)</p> <p><u>Questões:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Qual é a função dos ovários?</i> (M10)</li> <li>• <i>O óvulo sai sempre do mesmo ovário?</i></li> <li>• <i>Quanto tempo demora o óvulo a ser expulso do ovário?</i></li> <li>• <i>Quanto tempo de vida tem um óvulo?</i></li> </ul> <p>Trajetos do óvulo pelos órgãos do sistema reprodutor feminino.</p> <p><u>Questões:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>O que é para vocês um óvulo?</i> (M11)</li> <li>• <i>A médica disse-nos que o óvulo sai do ovário mas qual será o trajeto que o óvulo faz a partir deste momento?</i> (M12, M13, R13, R14)</li> </ul> <p>Visualização de um vídeo onde os alunos podem constatar a parte inicial do trajeto feito pelo óvulo. (R2, R3, R4 e R15)</p> <p><u>Questões:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Para onde se dirige o óvulo quando sai do ovário?</i></li> <li>• <i>O óvulo passa sempre pela mesma trompa de Falópio?</i></li> <li>• <i>Qua é a função das trompas de Falópio?</i> (M14)</li> <li>• <i>Para onde irá o óvulo depois de passar pela trompa</i></li> </ul>	<p>que é um óvulo.</p> <p>M12- Um voluntário traça, na figura do sistema reprodutor feminino, o trajeto que acha que o óvulo faz aquando da sua saída do ovário.</p> <p>M13- Valorizar o trajeto traçado pelos alunos.</p> <p>M14- Os alunos anotam, no caderno diário, a função das trompas de Falópio presente no diapositivo 6.</p> <p>M15- O professor explica aos alunos que quando o</p>
--	--	--	--

		<p><i>de Falópio?</i></p> <p>Visualização de um vídeo onde os alunos podem verificar a continuação do percurso do óvulo. (R2, R3, R4 e R16)</p> <p><u>Questões:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Para onde se dirigiu o óvulo depois de passar pela trompa de Falópio?</i></li> <li>• <i>O percurso que traçaram inicialmente é igual ao que agora ficamos a conhecer? Quais são as diferenças?</i></li> </ul> <p>Função do útero</p> <p><u>Questões:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Então qual será a função do útero? (M15, M16)</i></li> </ul> <p>A6- Formação da menstruação. (R10, R11)</p> <p><u>Questões:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Quando o óvulo não é fecundado por nenhum espermatozoide o que será que lhe acontece?</i></li> </ul> <p>Visionamento de um vídeo sobre o que acontece ao óvulo quando não é fecundado. (R2, R3, R4 e R17)</p> <p><u>Questões:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>O que aconteceu ao óvulo que não foi fecundado por nenhum espermatozoide?</i></li> <li>• <i>O que são aquelas manchas vermelhas? Será que é a menstruação? (M17)</i></li> </ul>	<p>óvulo chega ao útero, e caso seja fecundado por um espermatozoide, inicia-se a concepção de uma nova vida – de um bebé.</p> <p>M16- O professor deve relacionar a função do útero com o vídeo visto anteriormente. Após as várias respostas dos alunos, estes devem anotar no seu caderno a informação presente no diapositivo 9.</p> <p>M17 – Fazer ponte com os testemunhos ouvidos inicialmente. Os alunos registam a informação no caderno diário.</p> <p>M18- Neste momento o professor deve explicar que o tempo de duração da menstruação e que o dia da ovulação varia de mulher para mulher.</p>
--	--	--	--

		<p>Resposta à pergunta inicial: <i>Porque é que as mulheres têm a menstruação e os homens não têm?</i></p> <p>Análise do ciclo sexual feminino. (M18, M19)</p> <p><u>Questões:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Por quantos dias é composto o ciclo sexual feminino?</li> <li>• Quantos dias costuma durar a menstruação?</li> <li>• Após a primeira menstruação em que dia se dá a ovulação?</li> </ul> <p>A7- Mitos e verdades sobre a menstruação (R11, R18, R14 M20, M21)</p>		<p>M19 – É importante que o professor explique que o período de tempo em que não se dá a menstruação e a ovulação se desenvolve a reconstrução do endométrio.</p> <p>M20 – Os alunos consideram como verdadeiras ou falsas as afirmações presentes no diapositivo 13 e o professor anota as repostas no quadro.</p> <p>M21- O professor desvenda a veracidade das afirmações para que os alunos possam verificar as suas opiniões.</p>
<p><b>Objetivos:</b> Reconhecer que a sexualidade humana envolve sentimentos de respeito por si próprio e pelos outros.</p>				
<p><b>Metas de Aprendizagem:</b> Legendar esquemas representativos da morfologia do sistema reprodutor feminino; Descrever a função dos órgãos que constituem o sistema reprodutor feminino; Relacionar, esquematicamente, o ciclo menstrual com a existência de um período fértil.</p>				

## 8.6. ANEXO 6 – PLANIFICAÇÃO DA AULA DO 1º CEB DE CIÊNCIAS DA NATUREZA

<b>Professora Cooperante:</b> Helena Pereira		<b>3ºB</b>		<b>(90 min)</b>
<b>Professora Estagiária:</b> Carolina Dias		<b>Data 30/04/2014</b>		
<b>Conhecimentos Prévios:</b> Os alunos já estudaram as plantas, nomeadamente as condições para o seu crescimento (água, luz e temperatura). Os alunos conhecem a constituição do solo e diferentes tipos de solos.				
<b>Conteúdos:</b> capacidade de retenção de água dos diferentes tipos de solo.				
<b>Contexto C&amp;T</b>	<b>Problematização</b>	<b>Atividades</b>	<b>Recursos</b>	<b>Estratégias de Mediação</b>
A retenção de água dos solos	<i>“Será que os diferentes tipos de solos retêm a mesma quantidade de água?”</i>	<p>A1- A professora apresenta três vasos, 2 com plantas murchas e 1 com a planta saudável.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li><i>Na semana passada a minha vizinha deu-me 3 pés desta planta que tinha no seu jardim. Plantei os 3 pés em 3 vasos separados usando os três tipos de solo que estivemos a analisar na outra aula. A minha vizinha disse-me que esta planta precisa de ser regada todos os dias, então, reguei-a com um pouco de água todos os dias, mas passado alguns dias estas duas começaram a murchar. Fiz exatamente a mesma coisa com os 3 vasos, nunca me esqueci de os regar. O que acham que está a fazer as plantas murcharem? (M1 e R1)</i></li> </ul> <p>A professora informa que utilizou a mesma espécie</p>	<p>R1- Vaso 1 e 2 com plantas murchas e vaso 3 com planta saudável.</p> <p>R2- Registo “Penso que...”</p> <p>R3- Registo “Como vamos fazer...”</p> <p>R4- Quadro e marcador.</p> <p>R5- Registo “O que acho que vai acontecer...”</p>	M1- A professora deve valorizar as respostas dos alunos, bem como as suas experiências pessoais.

		<p>de plantas, a mesma quantidade de água e que também as colocou no mesmo local para apanharem um pouco de sol.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Que fatores podem estar a interferir na minha plantação?</i> (M2)</li> <li>• <i>Será que o tipo de solo que utilizei não foi o mais adequado?</i></li> <li>• <i>Este solo será mais adequado do que os outros para o cultivo desta planta? Porquê?</i></li> <li>• <i>Dos tipos de solo que vimos na semana passada, qual consideram ser mais adequado para esta planta e porquê?</i></li> <li>• <i>Quais as características que deve ter um solo adequado a esta planta?</i> (M2)</li> <li>• <i>As plantas precisam de condições especiais para crescer, lembrem-se quais são?</i></li> </ul> <p>A2- Após os alunos mencionarem a água como uma condição para o crescimento das plantas, a professora questiona:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Se colocarmos água num vaso com terra o que acontece à água?</i></li> <li>• <i>Toda a água que colocamos é absorvida pelo solo?</i></li> <li>• <i>Para que serve o prato que costumamos</i></li> </ul>	<p>R6- 4 amostras de cada tipo de solo (argiloso, arenoso e humífero);</p> <p>R7- Tule;</p> <p>R8- Água;</p> <p>R9 – 12 garrafas de água de 1,5l;</p> <p>R10 – Quatro copos medidores;</p> <p>R11 – Registos: “O que aconteceu” e “Verifico que...”</p> <p>R12- Registo “Concluo que...”</p> <p>R13 – Registo</p>	<p>M2- A professora deve registar no quadro as ideias que os alunos mencionarem.</p> <p>M3- Os alunos devem chegar à conclusão que uma parte da água é retida pelo solo e outra parte poderá não ser absorvida pelo solo.</p>
--	--	--	---	---

		<p><i>colocar debaixo do vaso?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>A quantidade de água que aparece no prato é a mesma que colocamos no vaso?</i> (M3)</li> </ul> <p>A3- Atividade experimental</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Será que os diferentes tipos de solos retêm a mesma quantidade de água?</i></li> <li>• <i>Qual o tipo de solo que acham que retém mais água? E menos? Porquê?</i></li> </ul> <p>Preenchimento individual do registo “Penso que...” (R2)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Como podemos saber?</i> (M2)</li> </ul> <p>Após obtenção de consenso a professora constrói, em conjunto com os alunos, o protocolo experimental. (R3 e R4)</p> <p>Realização de previsões através do registo “O que acho que vai acontecer...”. (R5)</p> <p>Atribuição do material necessário para a atividade experimental por quatro grupos de alunos. Realização da atividade experimental pelos diferentes grupos. (R6, 7, 8, 9 e 10 e M3)</p> <p>Preenchimento do registo “O que aconteceu...” e “Verifico que...”. (R11)</p> <p>De seguida, cada grupo apresenta os seus resultados e discutem-se as conclusões em conjunto. (M4)</p>		<p>M3- A professora deve circular pelos grupos e auxiliar os alunos que necessitarem.</p> <p>M4- É importante que os alunos entendam as vantagens de realizar a mesma atividade experimental várias vezes (diferentes grupos).</p>
--	--	---	--	--




		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se observarmos os resultados de todos os grupos ficamos com resultados mais verdadeiros? Porquê?</li> <li>• Todos os grupos obtiveram os mesmos resultados?</li> </ul> <p>Registo das conclusões na folha de registo – “Concluo que...”: “As diferentes características dos solos influenciam a sua capacidade de retenção de água, isto é, diferentes tipos de solo retêm diferentes quantidades de água.”. (R12)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Será que agora já temos possíveis causas para as plantas terem murchado?</i></li> <li>• <i>O que pode ter acontecido?</i></li> <li>• <i>Será a capacidade de retenção de água a única característica que poderá ter levado as plantas a murchar?</i></li> <li>• <i>Este é o único aspeto que torna os solos mais adequados ou menos adequados para cultivo?</i></li> <li>• <i>Que outras características deverão ter os solos para serem adequados à agricultura?</i></li> </ul> <p>A professora deve esclarecer que a capacidade de retenção de água não é condição única para tornar os</p>		
--	--	---	--	--

		<p>solos mais adequados à agricultura. É importante que os alunos entendam que um solo fértil é aquele que contém humidade, húmus e sais minerais em quantidades equilibradas.</p> <p>A4- Realização do registo individual. (R13) Correção do registo realizado.</p>		
<p><b>Objetivos:</b> Recolher amostras de diferentes tipos de solo: — identificar algumas das suas características (capacidade de retenção de água);</p>				
<p><b>Metas de Aprendizagem:</b> O aluno indica características de diferentes amostras de solo (capacidade de retenção de água).</p>				


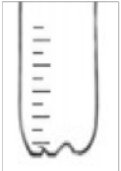





O que acho que vai acontecer...

 <p>Solo A</p> <p>_____</p>	 <p>Solo B</p> <p>_____</p>	 <p>Solo C</p> <p>_____</p>
--	--	--

O que aconteceu...

 <p>Solo A</p> <p>_____</p>	 <p>Solo B</p> <p>_____</p>	 <p>Solo C</p> <p>_____</p>
--	--	--


Verifico que...

_____
_____
_____
_____
_____

**Concluo que...**




## 8.8. ANEXO 8 – PLANIFICAÇÃO DA AULA DO 1º CEB DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS

<p><b>Bloco 2:</b> À Descoberta dos Outros e das Instituições</p> <p><b>Subtema:</b> O Passado Nacional</p> <p><b>Objetivos:</b> Conhecer os factos históricos que se relacionam com os feriados nacionais e seu significado. Recolher dados sobre aspectos da vida quotidiana de tempo em que ocorreram esses factos.</p> <p><b>Conteúdos:</b> O 25 de abril de 1974: a vida quotidiana antes da revolução.</p>		<p><b>Professora Cooperante:</b> Helena Pereira</p> <p><b>Professora Estagiária:</b> Carolina Dias</p> <p><b>3º B</b></p> <p><b>Data:</b> 24 /4/2014</p> <p><b>45min</b></p>	
<p><b>Conceitos:</b> liberdade, censura</p>			
Metas de aprendizagem	Experiências de Aprendizagem		Recursos
<p><b>Localização no Espaço e no Tempo:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>O aluno reconhece mudanças nas culturas e tradições ao</li> </ul>	<p><b>Motivação:</b></p> <p>Quando os alunos entram na sala está, colada no quadro, uma cartolina com a seguinte data: “25 de abril de 1974”. Os alunos são convidados a dizer palavras, ou ideias relacionadas com a data, sendo que a professora vai escrevendo na cartolina.</p> <p>Após as ideias prévias recolhidas, a professora apresenta a sua própria ideia:</p>	<p>6'</p>	<p>Cartolina “25 de abril de 1974”;</p> <p>Caneta;</p>



	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Como era a polícia neste País das Pessoas Tristes? O que faziam? Porque poderia este homem estar a ser detido? O que lhe podiam fazer estes polícias?(apresentação do símbolo da PIDE)</li> <li>• Os meninos podiam fazer tudo o que quisessem? (Focar a atenção na fotografia alusiva a um documento censurado, explicando o que faziam aos livros proibidos)</li> <li>• Esta turma é como a vossa? (fazer alusão às turmas não mistas) As escolas eram como esta? (fazer referência às entradas separadas, aos cartazes, à cruz e à fotografia de Salazar)</li> <li>• As crianças brincavam como vocês?</li> <li>• Como é que são escolhidos os nossos governantes? Quem é que pode votar?</li> <li>• Como eram escolhidos neste País sem liberdade? As pessoas votavam? (Apresentar Salazar enquanto governante do País sem liberdade, esclarecer que nem todas as pessoas tinham direito ao voto e a existência de fraudes nas eleições.)</li> </ul> <p><b>Consolidação:</b> Entrega e preenchimento individual do registo “Viver sem liberdade era assim...”. Correção oral do registo realizado. Num momento posterior à aula os alunos devem</p>	6’	Registo “Viver sem liberdade era assim...”
--	--	----	--

	colar o registo no caderno diário.		
<b>Avaliação</b>			
<b>Observação centrada:</b>			
a) Ao nível do <b>saber-fazer</b> : na capacidade de identificar informação relevante na audição de uma história e em documentos iconográficos;			
b) Ao nível do <b>saber—ser</b> : na participação, interesse, empenho e capacidade de intervenção e argumentação.			



<p>passado em estudo.</p> <p><b>Comunicação do Conhecimento Histórico e Geográfico:</b></p> <p>O aluno expressa os seus conhecimentos e concepções sobre o passado histórico em estudo e a realidade geográfica, participando em diálogos.</p> <p><b>Compreensão Histórica Contextualizada:</b></p> <p>O aluno refere o papel de personagens consideradas relevantes na História do país.</p>	<p><b>Desenvolvimento:</b></p> <p>A professora procede à projeção da imagem “Manifestação” e explica que o descontentamento levou ao surgimento de alguns motins e revoltas.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Quais eram os ideais por que lutava a população?</li> <li>• Como é que as pessoas se juntavam para estas revoltas?</li> <li>• Acham que alguém chefiava estes movimentos?</li> </ul> <p>Apresentação da imagem “<b>Gomes Freire de Andrade</b>” através do PowerPoint.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Quem vos parece ser este homem?</li> <li>• Que profissão terá?</li> <li>• Será alguém importante?</li> </ul> <p>A professora solicita a leitura das citações da obra “Felizmente há luar!”, presentes no PowerPoint, de modo a explorar as características de personalidade de Gomes Freire de Andrade.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Quais as características que nos indicam estas frases?</li> <li>• As pessoas consideravam-no um bom homem?</li> <li>• O que acham que acontecia aos revoltosos que lutavam pelos ideais em que acreditavam?</li> <li>• O que acham que aconteceu a este general?</li> </ul> <p>A professora deve explicar que o general foi descoberto pelos espiões de Beresford e apanhado pelos ingleses que o mandaram prender.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• O que lhe terá acontecido na prisão?</li> </ul> <p>Visualização do vídeo “<b>Prisão e Morte de Gomes Freire de Andrade</b>”(4min).</p>	<p>Computador</p> <p>Projetor</p> <p>Imagem</p> <p>“Manifestação”</p> <p>PowerPoint “Gomes Freire de Andrade”</p>
---	--	---

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Onde é que o general foi preso?</li> <li>• Como era o local onde o colocaram?</li> <li>• Depois de preso o que lhe aconteceu?</li> <li>• Como é que ele agiu no dia do seu enforcamento? O que vestiu?</li> <li>• O que fizeram ao corpo depois do enforcamento?</li> <li>• As pessoas, ao verem o que fizeram ao general, ficariam com medo?</li> <li>• Acham que as pessoas desistiram de lutar pelos seus ideais?</li> <li>• Mas como o fariam? Tinham de ter muito cuidado para não serem apanhados como o general Gomes Freire de Andrade.</li> <li>• Como combinavam uns com os outros sem que ninguém descobrisse?</li> <li>• Será que tinham códigos secretos?</li> <li>• Como se reconheciam na rua? Usariam alguma coisa que os identificava?</li> <li>• Onde se encontravam?</li> <li>• Será que mandavam mensagens secretas? Como seriam?</li> </ul> <p>A professora apresenta uma folha em branco com uma <b>mensagem secreta</b>.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reparem nesta folha. Está em branco certo? Será que através desta folha estas pessoas podiam mandar mensagens sem serem descobertas?</li> </ul> <p>A professora coloca uma vela em cima da mesa e passa a folha em branco por cima da chama, surgindo assim a mensagem secreta: “Sinédrio”.</p> <p>A professora escreve a palavra no quadro e explica que este era o nome de um grupo de pessoas</p>	<p>Computador  Projetor  Colunas  Védeo “Prisão e Morte de Gomes Freire de Andrade”</p> <p>Vela  Fósforos  Mensagem Secreta</p>
--	--	---



	A professora distribui um esquema modelo solicitando aos alunos que o preencham de acordo com as indicações. Realização da correção no quadro.		Esquema Modelo Quadro e caneta
<p><b>Avaliação</b></p> <p><b>Observação centrada :</b></p> <p>c) Ao nível do <b>saber-fazer</b>: na capacidade de identificar informação relevante em documentos iconográficos e em vídeos;</p> <p>d) Ao nível do <b>saber—ser</b>: na participação, interesse, empenho e capacidade de intervenção e argumentação.</p>			



<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>O que acontece?</i></li> <li>• <i>Se utilizarmos o copo mais pequeno para encher o balde iremos precisar de mais ou de menos copos de água do que se utilizarmos o copo maior?</i></li> </ul> <p>Caso os alunos indiquem a medição da altura do balde, a professora deve apresentar um balde com a mesma altura mas com diferente largura.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>E se o Sr. Zé utilizar este balde?</i></li> <li>• <i>O que acontece?</i></li> </ul> <p><b>Ativação dos conhecimentos prévios:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Lembram-se o que aconteceu quando queríamos mandar construir uma mesa para a sala e usávamos outros objetos para medir? O que acontecia?</i></li> <li>• <i>O que necessitamos para dizer ao Sr. Zé a quantidade certa de água que deve dar às galinhas?</i></li> </ul> <p>É provável que os alunos respondam que é necessária uma unidade de medida igual para todos, tal como o metro.</p> <p><b>Unidade de medida padrão de capacidade – litro</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Qual acham que será a unidade de medida padrão da capacidade de um recipiente?</i></li> </ul> <p>É provável que os alunos respondam litro.</p> <p>A professora fornece aos alunos o registo da seguinte informação, para posterior colagem no caderno:  “Capacidade é a quantidade de substância que um recipiente leva no seu interior. O litro (l) é a unidade principal das medidas de capacidade.”</p> <p>Leitura pelos alunos do registo fornecido.</p> <p><b>Ativação dos conhecimentos prévios:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Quais são as coisas que vocês conhecem cuja capacidade é medida em litros?</i></li> </ul> <p>É provável que os alunos respondam: água, leite, sumo, iogurte...</p> <p><b>Estimativas através do litro</b></p> <p>A professora apresenta um pacote de leite (1l) informando os alunos que aquele pacote de leite tem a capacidade de 1 litro e que podemos fazer de conta que é um dos pacotes que contém leite produzido na quinta do Sr. Zé.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>O balde tem uma capacidade superior, inferior ou igual a 1 litro?</i></li> </ul>	<p>3’</p> <p>5’</p> <p>10’</p>	<p>larguras diferentes; copos de plástico com diferentes tamanhos.</p> <p>Registo</p> <p>Pacote de leite (1l) Balde</p>
---	--------------------------------	---

<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Quantos litros de água acham que levará o balde?</i></li> </ul> <p>Os alunos verificam a capacidade do balde através do uso do pacote de leite.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Então quantos litros de água deve o Sr. Zé dar às galinhas?</i></li> <li>• <i>Se dissermos ao Sr. Zé o número de litros de água que deve colocar às galinhas existe alguma hipótese de ele não colocar a quantidade certa?</i></li> </ul> <p>É provável que os alunos respondam que não, evidenciando a compreensão da utilização de uma unidade de medida de capacidade padrão.</p> <p>A professora sugere a um aluno que dê a resposta ao Sr. Zé.</p> <p><b>Utilização do <math>\frac{1}{2}</math> litro e <math>\frac{1}{4}</math> litro</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>E se o pacote de leite tivesse metade da capacidade, qual seria a sua capacidade?</i></li> <li>• <i>Como podemos representar?</i></li> </ul> <p>A professora solicita a um aluno que registre no quadro a representação <math>\frac{1}{2}</math> l. De seguida, apresenta um recipiente com um litro e um recipiente com <math>\frac{1}{2}</math> l, informando os alunos das suas capacidades e questiona:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Quantas vezes posso encher este recipiente de <math>\frac{1}{2}</math> l e verter para o recipiente de 1 litro?</i></li> </ul> <p>A professora exemplifica e verifica-se que o <math>\frac{1}{2}</math> litro cabe duas vezes no litro.</p> <p>A professora explica que o Sr. Zé tem 4 coelhas grávidas em 4 jaulas diferentes e que lhes coloca a mesma quantidade de água. Neste sentido, apresenta 4 recipientes iguais com 250ml de capacidade e pegando no recipiente de 1 litro distribui a água pelos 4 recipientes.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Qual a capacidade de cada um destes recipientes?</i></li> <li>• <i>Qual a quantidade de água que o Sr. Zé dá a cada coelha grávida?</i></li> <li>• <i>Como podemos representar?</i></li> </ul> <p>A professora solicita a um aluno o registo no quadro da representação <math>\frac{1}{4}</math> l.</p> <p><b>Ativação dos conhecimentos prévios</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>A capacidade deste recipiente é menor ou maior do que a capacidade deste? (indicando o recipiente com meio litro de capacidade)</i></li> </ul>	<p>10'</p>	<p>Ficheiro Voki com o agradecimento do Sr. Zé.</p> <p>Recipientes transparentes com 1 litro, <math>\frac{1}{2}</math> litro e <math>\frac{1}{4}</math> litro.</p>
---	------------	--





## Anexo A

	Recipientes com capacidade <b>inferior</b> a 1 litro	Recipientes com capacidade <b>igual</b> a 1 litro	Recipientes com capacidade <b>superior</b> a 1 litro
<b>Penso que...</b>			
<b>Verifico que...</b>			

## Anexo B

<b>1 l</b> <b>(1 litro)</b>	<b>Submúltiplos</b>		

<b>1 l</b> <b>(1 litro)</b>	<b>Submúltiplos</b>		
	<b>1 dl</b> <b>(1 decilitro)</b>	<b>1 cl</b> <b>(1 centilitro)</b>	<b>1 ml</b> <b>(1 mililitro)</b>
	0,1 l	0,01 l	0,001 l

1 l = \_\_\_\_\_ dl então 1 dl = \_\_\_\_\_ l

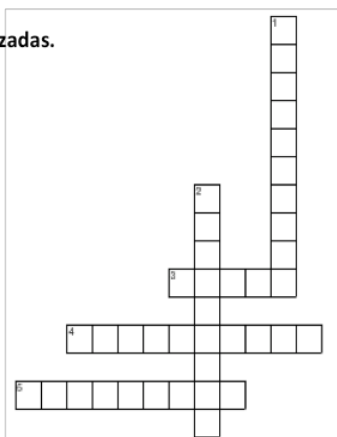
1 l = \_\_\_\_\_ cl então 1 cl = \_\_\_\_\_ l

1 l = \_\_\_\_\_ ml então 1 ml = \_\_\_\_\_ l

## Anexo C

Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

### 1. Preenche as palavras cruzadas.



1. Cabe 100 vezes no litro.
2. A décima parte do litro.
3. Unidade principal das medidas de capacidade.
4. Quantidade de substância que um recipiente leva no seu interior.
5. A décima parte do centilitro, ou seja, a milésima parte do litro.

### 2. Efetua as equivalências:

$$4 \text{ l} = \underline{\hspace{2cm}} \text{ cl}$$

$$230 \text{ cl} = \underline{\hspace{2cm}} \text{ ml}$$

$$3,5 \text{ dl} = \underline{\hspace{2cm}} \text{ l}$$

$$4550 \text{ ml} = \underline{\hspace{2cm}} \text{ dl}$$

$$2 \text{ l} = \underline{\hspace{2cm}} \text{ ml}$$

$$\frac{1}{2} \text{ l} = \underline{\hspace{2cm}} \text{ ml}$$

$$\frac{1}{4} \text{ l} = \underline{\hspace{2cm}} \text{ ml}$$

3. O Sr. Zé coloca, por dia, 2,5 dl de água a cada 4 patinhos recém-nascidos que tem. Qual a quantidade de água que o Sr. Zé tem de colocar se tiver 8 patinhos? E se tiver 16?

Organiza a informação na seguinte tabela.

Água colocada para 4 patinhos	Água colocada para 8 patinhos	Água colocada para 16 patinhos
2,5 dl		

8.11. ANEXO 11 – PLANIFICAÇÃO DA AULA DO 2º CEB DE MATEMÁTICA

<b>Professora Orientadora Cooperante: Marina Correia</b>		<b>6ºD</b>	<b>90min</b>
<b>Professora estagiária: Carolina Dias</b>		<b>(21 alunos)</b>	<b>Data: 5/02/2014</b>
<b>Metas Curriculares:</b>		<b>Objetivos específicos:</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Organizar e representar dados;</li> <li>Identificar a «média aritmética» de um conjunto de dados numéricos como o quociente entre a soma dos respetivos valores.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>Recolher, classificar em categorias ou classes, e organizar dados de natureza diversa;</li> <li>Compreender e determinar a média aritmética de um conjunto de dados de natureza diversa.</li> </ul>	
<b>Tópico e Subtópico:</b> Representação e interpretação de dados: Diagrama de Venn; Média Aritmética.			
<b>Capacidades Transversais:</b> Raciocínio matemático, Comunicação matemática e Resolução de Problemas.			
<b>Percurso de aprendizagem</b>		<b>Tempo</b>	<b>Recursos</b>
<b>Motivação/Problematização</b>			
<b>A professora estagiária Carolina Dias</b> apresenta várias embalagens (leite, iogurte, lata de atum, lata de ervilhas) e etiquetas de alimentos frescos (alface, tomate).		5'	



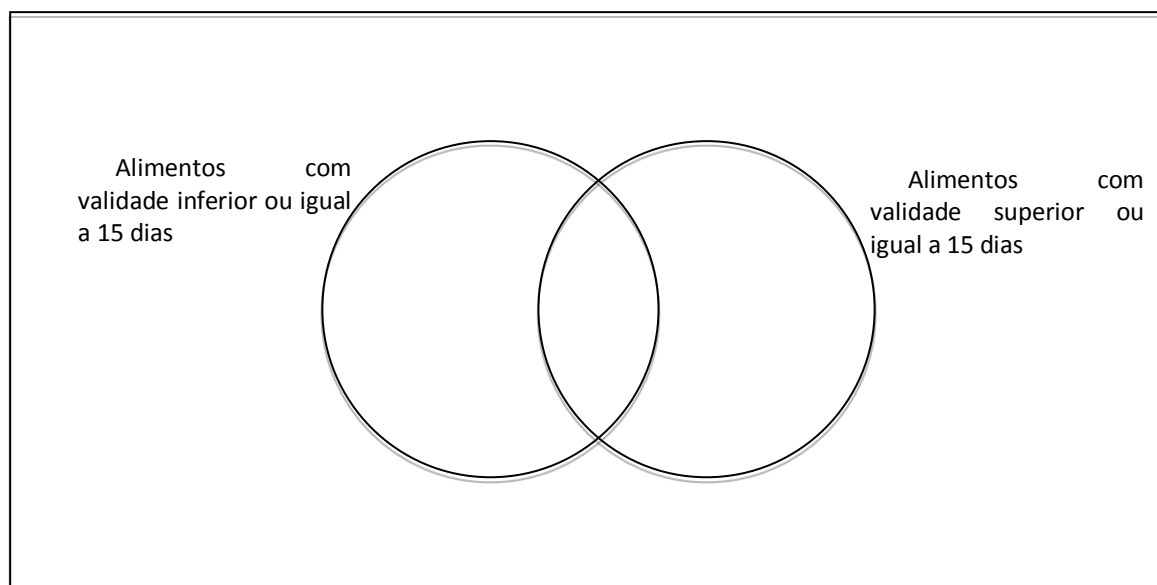
<p>obrigatório, sendo que não é possível verificar quantos dias de validade tem um alimento desde o seu fabrico. Deste modo, a professora estabelece que irão contabilizar os dias de validade desde a compra dos alimentos.</p> <p>Seguidamente, solicita a contagem dos dias dos dois primeiros alimentos, indicando que já efetuou as contagens necessárias para descobrir quantos dias de validade têm os restantes alimentos.</p> <p><b>Registo no caderno diário.</b></p> <p style="text-align: center;"><b>II Parte – Construção de um diagrama de Venn</b></p> <p><b>Ativação dos conhecimentos prévios:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Podemos representar estes dados através de um diagrama de Venn?</li> <li>• Lembram-se do que é um diagrama de Venn?</li> </ul> <p><b>Construção do diagrama de Venn</b></p> <p>Apresentação e entrega da estrutura de um diagrama de Venn.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Esta estrutura ajuda-vos a recordar os diagramas de Venn?</li> <li>• Como podemos preencher este diagrama?</li> </ul> <p>A professora deve exemplificar com os dois primeiros alimentos e, de seguida, os alunos procedem ao preenchimento da estrutura do diagrama de Venn, individualmente, a lápis.</p> <p>A professora acompanha o desenvolvimento da tarefa.</p> <p>Realização da correção do diagrama de Venn através do questionamento e do PowerPoint “Diagrama de Venn” onde o diagrama de Venn é progressivamente preenchido.</p>	10’	<p>Estrutura do Diagrama de Venn (anexo D)</p> <p>PowerPoint “Diagrama de Venn”</p>
---	-----	---

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quantos alimentos têm exatamente 15 dias de validade?</li> <li>• Quais são?</li> <li>• Onde os colocaram? Porquê?</li> <li>• Quais são os alimentos com validade inferior a 15 dias?</li> <li>• Quais são os alimentos com validade superior a 15 dias?</li> </ul> <p>Os alunos realizam as correções necessárias nos seus diagramas.</p> <p style="text-align: center;"><b>III Parte – A Média Aritmética</b></p> <p><b>Ativação dos conhecimentos prévios:</b></p> <p>A professora retoma a tabela inicial e questiona:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Qual será a média do número de dias de validade destes produtos?</li> <li>• Como se calcula a média aritmética?</li> </ul> <p>Caso os alunos não se recordem a professora introduz o conceito, explicando a fórmula de cálculo: <i>Para calcular a média aritmética devemos adicionar o valor numérico de todos os dados e dividir esse resultado pelo número total de dados.</i></p> <p><b>Cálculo da média de dias de validade dos produtos analisados, no quadro.</b></p> <p><b>Registo no caderno diário</b> dos cálculos efetuados no quadro e da definição:</p> <p>Média Aritmética – quociente da soma dos valores de todos os dados pelo número total de dados.</p> <p style="text-align: center;"><b>Sistematização</b></p>	7'	
--	----	--





Anexo D

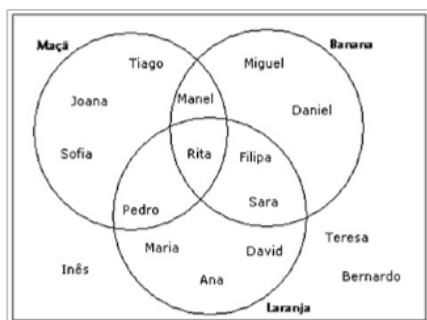


## Anexo E

Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

### 1. Preferes maçã, laranja ou banana?

Considera o seguinte diagrama de Venn, que foi construído numa turma, em que cada aluno manifestou o seu gosto relativamente a 3 frutos.



Marca com um V (Verdadeiro) ou um F (Falso), cada uma das frases seguintes:


- A Joana gosta de banana.
- A Rita gosta de tudo.
- A Teresa não gosta de nenhum dos três frutos.
- A Rita e a Sara gostam de banana e laranja.
- A Joana gosta de maçã.
- A turma tinha 13 alunos
- O Pedro e a Rita gostam dos mesmos frutos


- A Rita e o Manel gostam de laranja.
- O Pedro e a Filipa gostam de laranja.
- O Manel, o Pedro e o David gostam de maçã.
- O Bernardo não gosta de laranja.
- 6 alunos gostam de laranja.
- 3 alunos não gostam de nenhum dos 3 frutos
- 10 alunos gostam de Laranja ou Maçã

### 2. Lê o diálogo seguinte e responde às questões.




Em cinco dias gastei:  
 €1,50 na segunda-feira,  
 €2,00 na terça-feira,  
 €1,00 na quarta-feira,  
 €3,50 na quinta-feira,  
 e €1,50 na sexta-feira



Quanto gastaste em média por dia?  
 E qual foi a moda?

	Sim	Mais ou Menos	Não
Conseguí resolver os exercícios.			
Compreendi a importância da organização de dados.			
Durante a aula senti-me motivado(a).			

## 8.12. ANEXO 12 – PLANIFICAÇÃO DA AULA DO 1º CEB DE PORTUGUÊS

Agrupamento Vertical de Escolas do Amial – EB1/JI dos Miosótiis		<b>3ºB</b>	<b>Duração:</b> 90 min	<b>Data:</b> 7/05/2014
<b>Professora Cooperante:</b> Helena Pereira		<b>Professora Estagiária:</b> Carolina Dias		<b>Hora:</b> 9h-10h30
<p><b>Conteúdos:</b> Planificação do discurso: identificação do tópico/ tema; Seleção e hierarquização da informação essencial de acordo com o objetivo; Descrição.</p> <p><b>Domínio:</b> Oralidade.</p> <p><b>Objetivos:</b> Escutar para aprender e construir conhecimentos; Produzir discursos com diferentes finalidades, tendo em conta a situação e o interlocutor.</p> <p><b>Descritores de Desempenho:</b> Identificar informação essencial; Descrever.</p>				
Percurso Didático			Recursos	
Audição da descrição de uma paisagem. Registo dos elementos descritivos ouvidos.		10'	Áudio de uma descrição; Computador e colunas. Quadro e marcador;	
Segunda audição da descrição. Registo dos elementos descritivos ouvidos através desta audição.				
Terceira audição da descrição, com pausas, de modo a confirmar se todos os elementos foram registados no quadro.				
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Como explicam esta evolução?</li> </ul>			Texto descritivo	
Leitura silenciosa do texto descritivo ouvido.		10'		
Segunda leitura do texto, em voz alta, selecionando elementos presentes na paisagem				
Terceira leitura do texto, em voz alta, com seleção das características desses elementos .			Imagem a descrever	
Quarta leitura do texto, em voz alta, em que em conjunto se selecionam as expressões que indicam a localização .				
Realização da descrição de uma imagem, em conjunto, tendo por base o guião de descrição “Para bem descrever, com atenção tenho de ver!”.		10'	Guião de descrição “Para bem descrever, com cuidado tenho de ver!”	
Realização do jogo “Descrevo eu, adivinhas tu”:			Imagens para descrição e imagens semelhantes	
Descrição oral, a pares, da uma imagem para os colegas identificarem/descobrirem.		55'		
Avaliação				
Centrada na capacidade de escuta e identificação de informação essencial, na capacidade de argumentação e na capacidade de descrever uma imagem.				

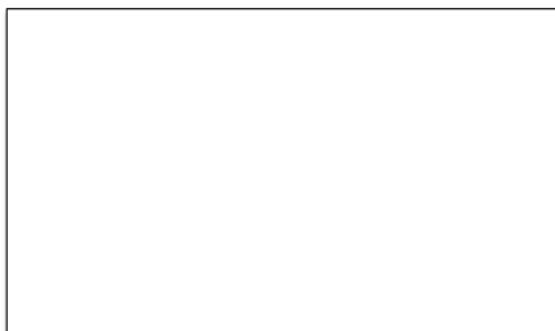


### 8.13. ANEXO 13 – ATIVIDADE DE PREPARAÇÃO DA DESCRIÇÃO ORAL

Nome: \_\_\_\_\_ Data \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_

*Para bem descrever, com atenção tenho de ver!*

Observa a tua imagem.



Indica os elementos principais da tua imagem, nos respetivos retângulos. Não te esqueças de usar **adjetivos** que caracterizem melhor a tua imagem e de usar expressões que dêem indicações sobre a **localização** das diferentes coisas (à esquerda, à direita, por cima, por baixo,...).

Mais próximo vejo...	Mais afastado vejo...
----------------------	-----------------------

Agora treina a tua descrição, que vais realizar para a turma, iniciando **do mais próximo para o mais afastado**.

## 8.14. ANEXO 14 – EXEMPLO DE REGISTO DAS DIFERENTES COMPONENTES TEXTUAIS

Planifico a minha narrativa...

Personagem boa:

Personagem má:

Herói:

Tempo:

Espaço:


Ação/O que aconteceu:

Como termina:

Vou rever a minha narrativa...

A minha narrativa tem introdução, desenvolvimento e conclusão.	
Na introdução da minha narrativa identifico o tempo e o espaço.	
Na introdução e no desenvolvimento apresento as personagens e as suas características.	
No desenvolvimento da minha narrativa surge um conflito.	
Na conclusão da minha narrativa apresento a resolução do conflito.	
Respeito as regras da escrita de diálogos, colocando a pontuação adequada.	
O título da minha narrativa é adequado.	

8.15. ANEXO 15 – PLANIFICAÇÃO DA AULA DO 2ºCEB DE PORTUGUÊS

<p>Agrupamento Vertical de Escolas do Amial – EB 2,3 Vaz de Caminha <b>Ano/Turma:</b> 6º D <b>Data:</b> 28/01/2014 <b>Tempo:</b> 45 minutos <b>Hora:</b> 08:25 – 09:10</p> <p><b>Professor Orientador Cooperante:</b> Armando Veiga <b>Professora estagiária:</b> Carolina Dias</p>		
<p><b>Conteúdos:</b> Tipologia textual: texto instrucional <b>Domínio:</b> Leitura e Escrita</p> <p><b>Objetivos:</b> <i> Ler textos diversos; Planificar a escrita de textos.</i></p> <p><b>Descritores de Desempenho:</b> <i> Organizar a informação segundo a tipologia do texto;</i></p>		
<b>Percurso Didático</b>		<b>Recursos</b>
<p>Apresentação e exploração de revistas de culinária. Distribuição de uma revista de culinária por mesa e breve manuseamento das mesmas pelos alunos.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Para que servem estas revistas?</li> <li>• Que títulos têm estas receitas? (Cada par lê um título à escolha que encontre nas revistas entregues inicialmente)</li> <li>• Para além das revistas onde podemos encontrar receitas de culinária?</li> </ul> <p>Apresentação da obra <i>O livro das receitas malucas</i> de José Jorge Letria.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Estas receitas serão como essas que vocês aí têm? Porquê?</li> </ul>	10'	<p>Revistas de culinária;</p> <p><i>O livro das receitas malucas;</i></p>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Que particularidades poderão tornar as receitas malucas?</li> <li>• Que títulos poderão ter estas receitas? (Apresentação de um ou dois títulos da obra, caso os alunos não indiquem nenhum título)</li> <li>• Qual é a função deste tipo de texto?</li> </ul> <p>Leitura silenciosa do texto pelos alunos.</p> <p>Leitura em voz alta pela professora.</p>	10'	<p>Texto <i>Espetadas de Lolás</i>;</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Porque acham que se comem as Lolás a ouvir uma canção de Julio Iglesias? Em que ocasiões poderíamos saborear esta receita? Se fossem vocês a comer Espetadas de Lolás que canção gostavam de ouvir? Porquê?</li> <li>• Porque é que o autor diz que as Lolás “vão ao lume durante pelo menos três horas e meia para nem se lembrarem de que terra são”?</li> <li>• Que rimas encontramos neste texto? Que sensação vos dá o uso das rimas pelo autor?</li> </ul> <p>Projeção da receita de musse de chocolate branco.</p> <p>Análise da estrutura da receita .</p>	10'	<p>Revista de culinária;  Receita de musse de chocolate branco;  Computador;  Projetor;</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• mancha gráfica</li> <li>• tipo de texto</li> <li>• Que elementos vos permitiram dizer que se trata de uma receita?</li> </ul> <p>Leitura da receita pela professora.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• De que forma percebemos os passos da elaboração da receita? Contamos como fizemos em nossa casa?... Derreti o chocolate...? De que forma o podemos fazer?</li> <li>• A ordem com que se indicam os passos é importante? Porquê?</li> </ul>	10'	<p>Quadro;  Registo: A receita das receitas.</p>

Construção, em grande grupo, do registo: A receita das receitas, através do diálogo estabelecido entre professora e os alunos.

- Que título podemos dar a esta receita especial?
- O que devemos escrever no tópico ingredientes? O que não pode faltar neste tópico? Como o vamos escrever?
- O que vamos escrever no modo de preparação? Quais são os cuidados a ter na escrita desta parte da receita?

**Avaliação:**

**Observação centrada:**

- a) Ao nível do **saber-fazer**: na capacidade de interpretar o texto, na capacidade de identificar os constituintes da receita e na capacidade de organizar a informação segundo a tipologia de texto;
- b) Ao nível do **saber—ser**: na participação ordenada e pertinente.

Grelha de registo



#### 8.16. ANEXO 16 – O “INVENTOR DE HISTÓRIAS”

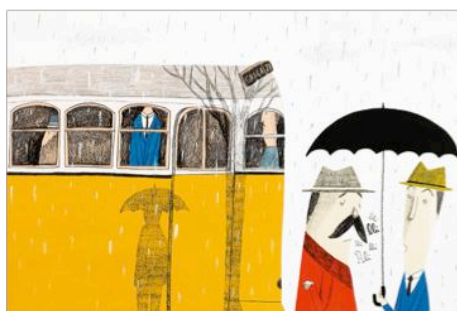


Este objeto foi denominado de “Inventor de Histórias” e através dele os alunos recolhem informações sobre a história que irão escrever, registrando-as na sua planificação textual: da gaveta cor de rosa tiram a personagem boa, da gaveta verde tiram a personagem má, a gaveta amarela guarda os heróis das histórias, as gavetas cor de laranja indicam o espaço e a azul o tempo. O grupo de personagens que se encontra em cada gaveta é o mesmo, pelo que a mesma personagem pode ser a personagem boa duma história e a personagem má ou herói de outra.

## 8.17. ANEXO 17 – ATIVIDADE DE CONSOLIDAÇÃO DA GRAMÁTICA (2ºCEB)

### “Até os primos achimpavam”

Completa cada espaço em branco com o verbo, no modo indicativo, no tempo verbal indicado.



Foi o descalabro. Toda a gente \_\_\_\_\_ (dizer – Pretérito Imperfeito) achimpa quando e como bem lhe apetecia. Até o senhor José não \_\_\_\_\_ (dizer - Presente) uma única frase que não tenha a palavra achimpa. Já o seu primo, o senhor Amaral não queria nem ouvir falar dessa palavra que \_\_\_\_\_ (ouvir - Pretérito Imperfeito) por todo o lado.

– Nem queira saber primo José, na passada segunda-feira \_\_\_\_\_ (perguntar – Pretérito Perfeito) ao meu filho onde \_\_\_\_\_ (andar - Pretérito Mais-Que-Perfeito) e ele respondeu-me que \_\_\_\_\_ (estar - Pretérito Mais-Que-Perfeito) a achimpar. Isto lá tem algum jeito? Disse o senhor Amaral muito chateado com esta situação.

– Deixe lá primo Amaral, cá eu \_\_\_\_\_ (deixar - Futuro) de achimpar. Ups, quero eu dizer que não \_\_\_\_\_ (dizer - Futuro) a palavra achimpar.

Os dois primos \_\_\_\_\_ (acabar - Pretérito Perfeito) a conversa e \_\_\_\_\_ (apanhar - Pretérito Perfeito) o eléctrico para a praça da Graça, até porque não \_\_\_\_\_ (parar - Pretérito Imperfeito) de achimpar, ou melhor de chover.

## 8.18.ANEXO 18 – MARCADORES DE LIVROS

### LER DOCE LER

Os livros gostam de fadas,  
de bruxas e de duendes  
e de outras personagens  
que, afinal, só tu entendes  
como se, sendo leitor,  
entendesses o tapete voador  
que transporta o que aprendes,  
entre fadas e duendes,  
para um lugar com mais cor.

José Jorge Letria,  
excerto de *Ler Doce Ler*,  
Terramar, 2004



2 de abril de 2014  
Dia Internacional do Livro Infantil

### LIVRO

Livro  
um amigo  
para falar comigo  
um navio para viajar  
um jardim  
para brincar  
uma escola  
para levar  
debaixo do braço.

Livro  
um abraço  
para além do tempo  
e do espaço.

Lúisa Ducla Soares,  
*Poemas da Mentira e da Verdade*,  
Horizonte, 2007



8.19. ANEXO 19 – LIVROS DAS METAS CURRICULARES OFERECIDOS  
À EB1/JI DOS MIOSÓTIS NO ÂMBITO DO PROJETO DESENVOLVIDO  
PELAS PROFESSORAS ESTAGIÁRIAS

**1.º Ano**

*O Coelho Branco* de António Torrado

*Aquela Nuvem e Outras* de Eugénio de Andrade

*As Canções da Tila* de Matilde Rosa Araújo

*Destrava Línguas* recolha e seleção de Luísa Ducla Soares

*Dez Dedos, Dez Segredos* de Maria Alberta Menéres

**2.º Ano**

“História da Carochinha”, “O rabo do Gato”, “O Pinto Borrachudo”, “O Príncipe com Orelhas de Burro” in *Contos Populares Portugueses* de Adolfo Coelho

*O Elefante Cor-de-rosa* de Luísa Dacosta

*O Têpluquê* de Manuel António Pina

*Bichos, Bichinhos e Bicharocos* de

*O Rouxinol e sua Namorada* de Sidónio Muralha

*Fala Bicho* de Violeta Figueiredo

*Estranhões e Bizarrocos* de José Eduardo Agualusa

### **3.º Ano**

“Boa sentença”, “O fato novo do Sultão”, “João Pateta” in *Contos para a Infância* de Guerra Junqueiro

*Robertices* de Luísa Dacosta

*Poemas da Mentira e da Verdade* de Luísa Ducla Soares

*A Cor das Vogais* de Vergílio Alberto Vieira

*As Fadas Verdes* de Matilde Rosa Araújo

*Contos de Perrault* tradução de Maria Alberta Menéres

*As Aventuras de Pinóquio* de Carlo Collodi tradução José Colaço Barreiros

### **4.º Ano**

“A Princesa e a ervilha”; “O Rouxinol”; “Os Sapatos Vermelhos” in *Contos de Andersen* de Hans Christian Andersen

*Teatro às Três Pancadas* de António Torrado

*História com Recadinho* de Luísa Dacosta

*Mistérios* de Matilde Rosa Araújo

*O Gato e o Escuro* de Mia Couto

*O Gigante Egoísta* de Oscar Wilde

*O Príncipe Feliz* de Oscar Wilde

## 8.20. ANEXO 20 – ANÁLISE DOS DADOS RECOLHIDOS PELO GRUPO DE TRABALHO

O questionário foi aplicado a 3 turmas do 2º ciclo do Ensino Básico (2 turmas de 5º ano e uma turma de 6º ano) das Escolas E.B. 2,3 do Cerco e Escola E.B. 2,3 Pêro Vaz de Caminha, a um universo de 50 alunos.

Relativamente à pergunta “Como são para ti as aulas de História e Geografia de Portugal?”, que aborda o interesse dos alunos face às aulas de História e Geografia de Portugal, verificamos que uma parte significativa dos alunos considera que a disciplina é “Mais ou Menos Interessante” (34%) e “Pouco Interessante” (26%). Note-se que apenas 6 alunos (12%) a consideram “Muito Interessante”. Podemos concluir, como se verifica no gráfico 1, que os alunos se situam num patamar intermédio quanto ao interesse pela disciplina.

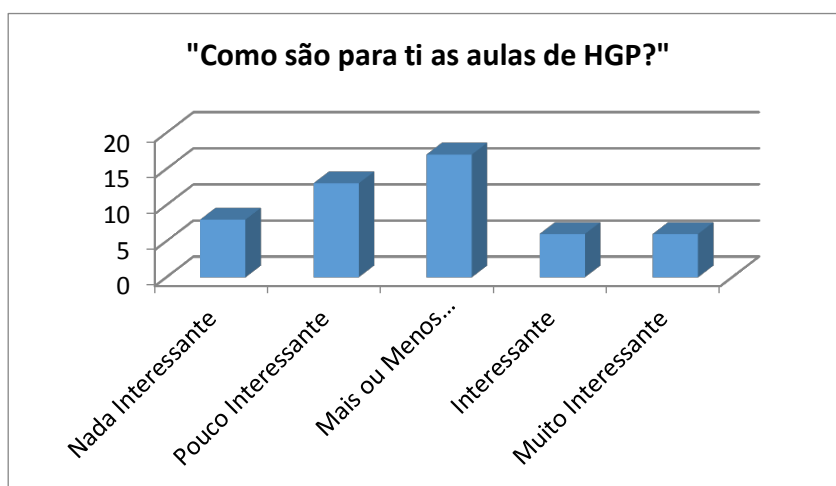


Gráfico 1 Interesse face à História e Geografia de Portugal

No que diz respeito aos temas lecionados, 32% dos inquiridos respondeu “Pouco Interessante”, logo seguido de “Interessante”, com 30%. De referir

que apenas 6% dos alunos respondeu “Nada Interessante”. Há, no entanto, 8% que considera os temas “Muito Interessante”. Nota-se, pois, como se pode confirmar pelo gráfico 2, que na generalidade, os alunos oscilam entre o “Pouco Interessante” e o “Interessante”.

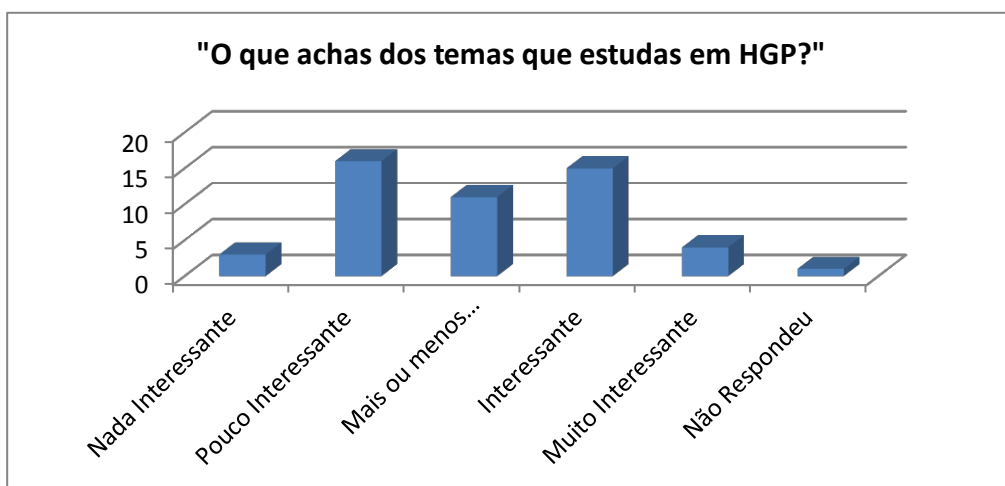


Gráfico 2 Interesse pelos temas lecionados

De particular interesse para o tema do grupo é também a análise à pergunta “Achas esta disciplina importante?”. Assim, como se verifica no gráfico 3, uma clara maioria (88%) acha a disciplina importante.

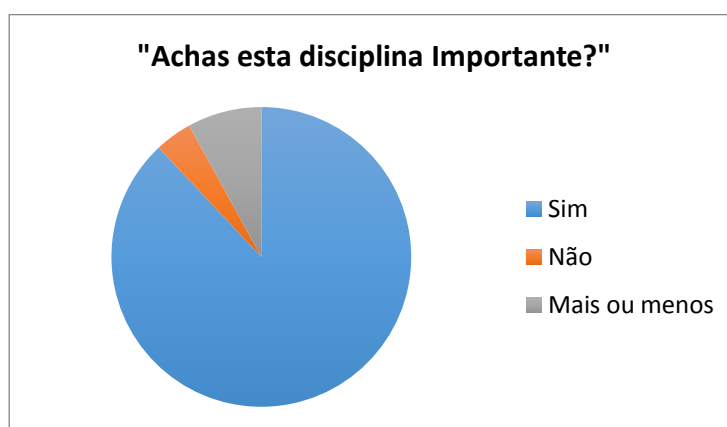


Gráfico 3 Importância da disciplina

No entanto, quando inquiridos sobre o porquê, vários alunos, que responderam sim, deram como resposta o facto de ser importante “para passar de ano”. Desta forma, entendemos que, na realidade, estas respostas são indicadoras de uma não compreensão por parte dos alunos da importância da História para a sua formação pessoal e cívica. Quanto aos alunos que responderam que não gostam da disciplina, a opinião é perentória: consideram História e Geografia de Portugal “uma seca”. Entre os que responderam mais ou menos verificámos, através das suas justificações em resposta aberta, que privilegiam outras disciplinas como Português e Matemática, considerando-as mais importantes que História e Geografia de Portugal.

Também se evidenciou o facto de 42% dos alunos inquiridos considerarem as aulas de História e Geografia de Portugal como Nada ou Pouco Interessantes. Esta evidência reforça a importância do investimento em projetos que procurem a alteração das práticas no que respeita à forma como os assuntos são lecionados.

8.21.ANEXO 21 – INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS E RESPETIVA FINALIDADE

Instrumento	Finalidade
Questionário inicial realizado aos alunos	Perceber como os alunos percecionam as aulas de História e Geografia de Portugal, quais as principais atividades que têm por hábito realizar nestas aulas e ainda os interesses dos alunos em novas abordagens à disciplina.
Questionário de motivação realizado aos alunos no final de cada sessão	Permitir aos alunos a realização de uma autoanálise à sua motivação ao longo destas sessões; ao professor investigador permite o acesso à percepção pessoal dos alunos.
Entrevista realizada aos docentes	Conhecer as suas perspetivas acerca do uso das histórias/estórias no ensino da História e Geografia de Portugal.
Guião de observação	Captar os comportamentos, as atitudes no momento em que acontecem.

## 8.22. ANEXO 22 – ANÁLISE DE DADOS RECOLHIDOS ATRAVÉS DO QUESTIONÁRIO INICIAL

A amostra que analisada é constituída por 18 alunos da turma do 6º ano onde foi desenvolvido o projeto. Como resposta à questão “O que costumam fazer nas aulas de História e Geografia de Portugal?” obtiveram-se os seguintes dados:

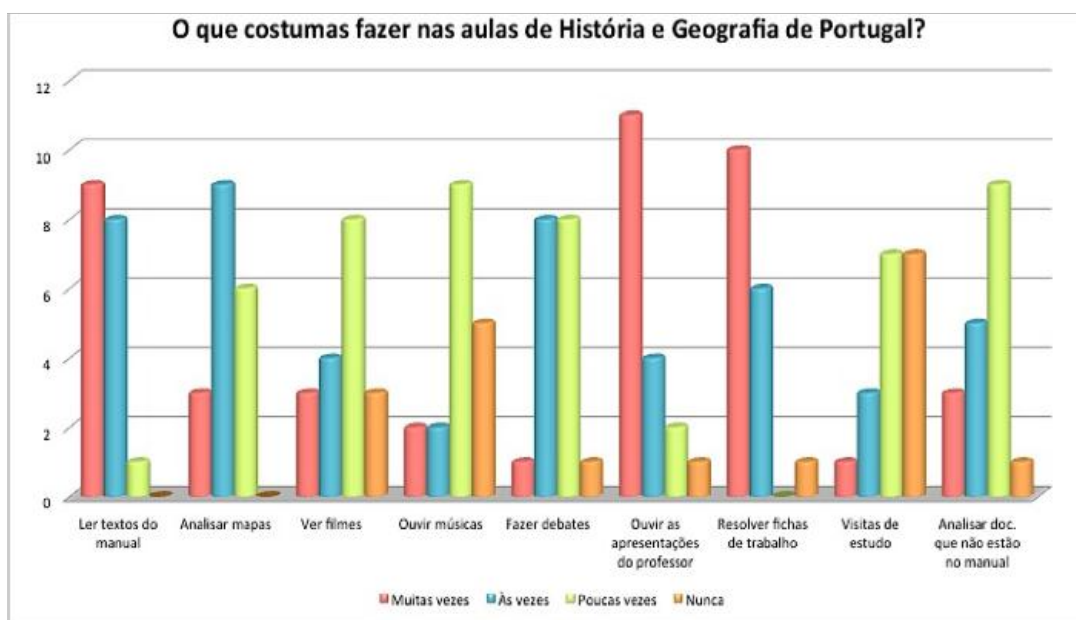


Gráfico 4 Atividades desenvolvidas nas aulas de História e Geografia de Portugal

Como se pode observar no gráfico 4, as atividades mais habituais, classificadas pelos alunos com a frequência de “muitas vezes”, são: ouvir as apresentações do professor (opção selecionada por 11 alunos), resolver fichas de trabalho (opção selecionada por 10 alunos) e ler textos do manual (opção escolhida por 9 alunos). Nas atividades menos realizadas e classificadas pelos alunos com a frequência de “poucas vezes” e “nunca”, enquadram-se as restantes opções.

Quando inquiridos sobre “Como gostavas que fossem as aulas de História e Geografia de Portugal?” foi possível observar que, no geral, os alunos desejavam aulas mais ativas, com estratégias e recursos diferentes dos habituais referindo: *eu gostava que nas aulas de HGP fossem trabalhadas com músicas e filmes; gostava que houvesse mapas para procurar coisas dentro deles e gostava de fazer atividades; gostava que fossem em colaboração com toda a gente; gostava que fossem mais divertidas e tivessem mais atividades; gostava que fizéssemos mais visitas de estudo e que aprendêssemos coisas em sites para ser mais divertido.*

Após a recolha destes primeiros dados, conheceu-se melhor os interesses dos alunos da turma, o que me permitiu uma melhor adequação da intervenção e ajuste da estratégia em estudo – o uso de histórias/estórias para o ensino e aprendizagem de História e Geografia de Portugal – a esses interesses e necessidades da turma, pois uma história/estória pode ser contada de diversas formas.

## 8.23. ANEXO 23 – QUESTIONÁRIOS DE MOTIVAÇÃO

### Aula do dia 7 de janeiro

Coloca um X na opção que desejares.

Na aula de hoje senti-me:

<input type="checkbox"/>	Muito Motivado
<input type="checkbox"/>	Motivado
<input type="checkbox"/>	Pouco Motivado
<input type="checkbox"/>	Nada Motivado

A(s) parte(s) da aula que mais gostei foi:

<input type="checkbox"/>	Ver os vídeos da destruição causada pelos terremotos e tsunamis
<input type="checkbox"/>	Ler a Carta da Rainha Maria Ana Vitória à sua mãe
<input type="checkbox"/>	Conhecer a vida pessoal do Marquês de Pombal
<input type="checkbox"/>	Conhecer as medidas que o Marquês de Pombal implementou
<input type="checkbox"/>	Perceber de que forma foi reconstruída a cidade de Lisboa
<input type="checkbox"/>	Outra: _____

Fiquei interessado em saber mais sobre o Marquês de Pombal e a reconstrução da cidade de Lisboa.

<input type="checkbox"/>	Muito interessado
<input type="checkbox"/>	Interessado
<input type="checkbox"/>	Pouco Interessado
<input type="checkbox"/>	Nada Interessado

### **Aula do dia 14 de janeiro**

Coloca um X na opção que desejares.

**Na aula de hoje senti-me:**

<input type="checkbox"/>	Muito Motivado
<input type="checkbox"/>	Motivado
<input type="checkbox"/>	Pouco Motivado
<input type="checkbox"/>	Nada Motivado

**A(s) parte(s) da aula que mais gostei foi:**

<input type="checkbox"/>	Ouvir e ver o vídeo musicado da Revolução Francesa
<input type="checkbox"/>	Conhecer a vida de Napoleão Bonaparte
<input type="checkbox"/>	Perceber como foi a partida da corte para o Brasil
<input type="checkbox"/>	Conhecer a história das invasões francesas através do Sr. João
<input type="checkbox"/>	Conhecer a história do Vinho dos Mortos
<input type="checkbox"/>	Outra: _____

**Fiquei interessado em saber mais sobre as Invasões Francesas.**

<input type="checkbox"/>	Muito interessado
<input type="checkbox"/>	Interessado
<input type="checkbox"/>	Pouco Interessado
<input type="checkbox"/>	Nada Interessado

### **Aula do dia 28 de janeiro**

Coloca um X na opção que desejares.

**Na aula de hoje senti-me:**

	Muito Motivado
	Motivado
	Pouco Motivado
	Nada Motivado

**A(s) parte(s) da aula que mais gostei foi:**

	Ler os documentos sobre o descontentamento da população
	Ver o vídeo sobre a estadia da família real no Brasil
	Ouvir os sons da revolução
	Conhecer a vida do General Gomes Freire de Andrade através do vídeo e da imagem
	Imaginar como se reuniam as pessoas para preparar a Revolução
	Ver a mensagem secreta
	Conhecer o Sinédrio e os seus fundadores
	Outra: _____

**Fiquei interessado em saber mais sobre o movimento revolucionário.**

	Muito interessado
	Interessado
	Pouco Interessado
	Nada Interessado

## 8.24. ANEXO 24 – GUIÃO DE OBSERVAÇÃO

<b>Indicadores</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>NO</b>
Concentração						
Interesse						
Satisfação						
Expressão facial e postura reveladores de motivação						
Persistência no desenvolvimento de tarefas						
Precisão no desenvolvimento de tarefas						
<b>Linguagem e Participação</b>						
Questiona de forma adequada e pertinente						
Realiza comentários interessantes e pertinentes que demonstram o seu envolvimento na aula						
Procura envolver-se nos diálogos acerca dos assuntos em estudo						
Demonstra querer saber mais, solicitando informação						

**Níveis: 1- Insatisfatório; 2 – Pouco Satisfatório; 3- Satisfatório; 4 – Muito Satisfatório; 5- Excelente; NO- Não observável.**


**Que tipos de perguntas fazem os alunos? Com que frequência?**

**Que tipos de resposta dão os alunos? Qual a extensão das suas respostas?**

**Observações**



8.25. ANEXO 25 – PLANIFICAÇÃO DA 3ª SESSÃO: 2ºCEB, HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL

<p><b>Domínio:</b> Portugal do século XVIII ao século XIX</p> <p><b>Subdomínio:</b> O império português, o poder absoluto, a sociedade de ordens e a arte no século XVIII</p> <p><b>Sumário:</b> A reconstrução da cidade de Lisboa. As reformas económicas do Marquês de Pombal.</p> <p><b>Conteúdos:</b> As consequências do terramoto de 1755, a reconstrução de Lisboa - Lisboa pombalina.</p>				<p><b>6º D</b></p> <p><b>Data: 7 /1/2014</b></p> <p><b>90min</b></p>
<p><b>Conceitos:</b> companhia monopolista, manufatura,</p>				
Metas de aprendizagem	Metas Curriculares	Experiências de Aprendizagem		Recursos
<p><b>Interpretação de Fontes em História:</b></p> <p>O aluno interpreta fontes diversas e, com base na</p>	<p><i>Conhecer e compreender a ação governativa do Marquês de Pombal.</i></p> <p>- Descrever o terramoto de</p>	<p>Escrita do sumário no caderno diário.</p> <p><b>Recordar</b> o terramoto de 1755:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Recordam-se do que aconteceu em Lisboa a 1755?</i></li> <li>• <i>Como ficou a cidade?</i></li> </ul>	<p>5'</p> <p>5'</p>	<p>- Computador</p>

<p>informação que seleciona e nos seus conhecimentos prévios, constrói conhecimento acerca do passado em estudo.</p> <p><b>Compreensão Histórica Contextualizada:</b></p> <p>O aluno refere o papel de personagens consideradas relevantes na História do país.</p> <p><b>Comunicação do Conhecimento Histórico e Geográfico:</b></p> <p>O aluno expressa os seus conhecimentos e concepções sobre o passado histórico em estudo e a realidade</p>	<p>1755 e a ação imediata do Marquês de Pombal.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar características urbanísticas da Lisboa Pombalina.</li> <li>- Identificar as principais medidas de desenvolvimento económico adotadas no reinado de D. José I.</li> <li>- Relacionar a quebra das remessas de ouro do Brasil e as elevadas importações portuguesas em meados do século XVIII com a introdução de novas manufaturas.</li> </ul>	<p>Visionamento do vídeo “Catástrofes naturais” (2min). Neste momento importa que o professor explique que as imagens que irão ver não são da cidade de Lisboa, nem do ano de 1755, mas que representam a destruição de cidades que sofreram catástrofes idênticas à que Lisboa viveu em 1755.</p> <p><b>Motivação:</b></p> <p>De seguida, o professor propõe que se observem as plantas da cidade de Lisboa (antes e depois do terramoto):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Como eram as ruas de Lisboa antes do terramoto?</i></li> <li>• <i>Como ficaram depois do terramoto?</i></li> <li>• <i>Acham que está melhor?</i></li> <li>• <i>Qual das duas vos parece mais organizada?</i></li> <li>• <i>Quem terá feito estas alterações na cidade?</i></li> </ul> <p><b>Desenvolvimento:</b></p> <p>O professor deve solicitar a leitura da “Carta da Rainha a sua mãe”.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>O que aconteceu à família real durante o terramoto?</i></li> <li>• <i>Onde ficou a viver o rei e a sua família depois do terramoto?</i></li> <li>• <i>Porque terão ficado a habitar em tendas?</i></li> </ul>	<p>5’</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Projetor</li> <li>- Colunas</li> <li>- Vídeo “Catástrofes Naturais”</li> <li>- Plantas da cidade de Lisboa</li> <li>- “Carta da Rainha a sua mãe”</li> </ul>
--	--	--	---



		<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Quando o rei, ainda em choque, lhe perguntou o que era preciso fazer naquele momento, em que a cidade de Lisboa estava destruída, o que acham que o Marquês de Pombal lhe disse?</i></li> </ul> <p>Projetar a frase: <b>“Enterrar os mortos e cuidar dos vivos.”</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Lembram-se de como eram “enterrados” os mortos?</i></li> <li>• <i>Porque seriam atirados os mortos ao mar em vez de terem um enterro comum?</i></li> <li>• <i>Para cuidar dos vivos o que seria necessário fazer?</i></li> </ul> <p>O professor introduz a questão das <b>pilhagens</b> questionando:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>As pessoas dormiam em tendas, com menos proteção, será que não existiam pessoa/ladrões que se aproveitavam da situação?</i></li> <li>• <i>Mas quem protegeria os bens das pessoas que se encontravam nas casas destruídas e pelas ruas?</i></li> </ul> <p>Visionamento do vídeo “Os saqueadores”(1min).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Marquês de Pombal também procurou resolver este problema?</i></li> </ul>	<p>3’</p> <p>7’</p>	<p>- Diapositivo com a frase “Enterrar os mortos e cuidar dos vivos.”</p> <p>- Vídeo “Os saqueadores”</p>
--	--	---	---------------------	---

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Como resolveu a situação dos roubos?</i></li> </ul> <p>O professor introduz a questão da <b>alimentação</b>:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Também ouvimos no vídeo que, para além da segurança, as pessoas precisavam de água. E como se alimentariam?</i></li> </ul> <p>(explicar as medidas de fornecimento de alimentos à população)</p> <p>O professor introduz a <b>reconstrução de Lisboa</b>:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Para além de cuidar dos vivos e enterrar os mortos, o que era preciso fazer nesta altura?</i></li> <li>• <i>O que seria necessário para reconstruir a cidade? Simplesmente cada um começava a construir como queria?</i></li> </ul> <p>(analisar novamente a planta de Lisboa pós-terramoto)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Olhando para a planta da cidade, tão organizada, o que acham que foi feito?</i></li> <li>• <i>Como teria Marquês de Pombal conseguido reconstruir Lisboa desta forma, se a sua formação nem era de engenharia ou arquitetura?</i></li> </ul> <p>A professora apresenta Eugénio dos Santos, Carlos Mardel e</p>	5	<p>- Planta da cidade de Lisboa</p> <p>- Imagens.</p>
--	--	--	---	---



		<p><b>Consolidação:</b></p> <p>Propor a escrita de uma carta:</p> <p>“Imagina que vives em Lisboa nos anos que se seguem ao terramoto de 1755. Escreve uma carta aos teus pais, que vivem no Porto, a explicar-lhes como vives e como está a ser reconstruída a cidade de Lisboa.”</p>	15'	
<p><b>Avaliação</b></p> <p><b>Observação centrada:</b></p> <p>e) Ao nível do <b>saber-fazer</b>: na capacidade de identificar informação relevante em documentos escritos, iconográficos e em vídeos;</p> <p>f) Ao nível do <b>saber—ser</b>: na participação, interesse, empenho e capacidade de intervenção e argumentação</p>				

8.26. ANEXO 26 – PLANIFICAÇÃO DA 4ª SESSÃO: 2ºCEB, HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL

<p><b>Domínio:</b> Portugal do século XVIII ao século XIX</p> <p><b>Subdomínio:</b> A Revolução Francesa de 1789 e seus reflexos em Portugal</p> <p><b>Sumário:</b> A Revolução Francesa. O Bloqueio Continental e a ida da corte para o Brasil. As invasões napoleónicas.</p> <p><b>Conteúdos:</b> A Revolução Francesa; O Bloqueio Continental; A Ida da corte para o Brasil; As invasões napoleónicas.</p>				<p><b>6º D</b></p> <p><b>Data: 14/1/2014</b></p> <p><b>90min</b></p> <p><b>Carolina D. e Diana R.</b></p>					
<p><b>Conceitos:</b> liberdade, igualdade, fraternidade, revolução, bloqueio continental</p>									
Metas de aprendizagem		Metas Curriculares		Experiências de Aprendizagem		Recursos			
<p><b>Interpretação de Fontes em História:</b></p> <p>O aluno interpreta fontes diversas e, com base na informação que seleciona e nos seus conhecimentos prévios, constrói conhecimento acerca do passado em estudo.</p>		<p><i>Conhecer e compreender a revolução francesa e as invasões napoleónicas</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• localizar no espaço e no tempo a grande revolução de 1789 e a onda revolucionária que provocou na Europa</li> </ul>		<p>Escrita do sumário no caderno diário.</p> <p><b>Motivação:</b></p> <p>Visionamento do excerto do musical “Os Miseráveis” (2 minutos)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• O que vos fez lembrar este vídeo?</li> <li>• Parece uma revolução?</li> <li>• Aquelas pessoas que estavam a cantar são do povo?</li> <li>• Parecem-vos felizes?</li> <li>• O que pedem na canção?</li> <li>• Onde se passa esta revolução?</li> </ul> <p><b>Desenvolvimento:</b></p>		<p>5’</p> <p>5’</p> <p>5’</p>		<p>Quadro, caneta e Caderno diário</p> <p>Projektor, Computador, Colunas</p> <p>Vídeo “Os miseráveis”</p> <p>Imagem “Os ideais da</p>	

<p><b>Compreensão Histórica</b></p> <p><b>Contextualizada:</b> O aluno refere o papel de personagens consideradas relevantes na História do país.</p> <p><b>Comunicação do Conhecimento Histórico e Geográfico:</b> O aluno expressa os seus conhecimentos e concepções sobre o passado histórico em estudo e a realidade geográfica, participando em diálogos.</p> <p><b>Conhecimento dos Lugares e Regiões</b> O aluno analisa problemas ambientais e sociais no território nacional,</p>	<p>e na América.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• eferir os princípios políticos e sociais defendidos pelos revolucionários franceses, destacando o fim do absolutismo e dos privilégios do clero e da nobreza.</li> <li>• reconhecer a construção de um Império na Europa por Napoleão Bonaparte.</li> <li>• identificar o “bloqueio</li> </ul>	<p>Análise da imagem sobre os ideais da Revolução Francesa.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Qual será a tradução do que está escrito na imagem?</li> <li>• Na vossa opinião o que significa a frase “liberdade, igualdade, fraternidade ou a morte”?</li> <li>• Por que ideais lutava o povo francês?</li> <li>• O que simbolizará o canhão? E as espadas?</li> </ul> <p>O professor refere que a Revolução Francesa ocorreu em 1789 e tinha como objetivo por fim à monarquia absoluta do rei Luís XVI e lutar pela liberdade, igualdade e fraternidade entre os cidadãos franceses.</p> <p><b>Napoleão Bonaparte</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Já ouviram falar de Napoleão Bonaparte?</i></li> <li>• <i>Quem foi esse homem?</i></li> </ul> <p>Projeção da imagem:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Olhando para esta imagem de Napoleão Bonaparte, que tipo de homem pensam que foi?</i></li> </ul> <p>Visualização do vídeo “Napoleão Bonaparte” (8min)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Como podemos descrever Napoleão Bonaparte?</i></li> <li>• <i>Era um homem ambicioso?</i></li> <li>• <i>Era um guerreiro?</i></li> <li>• <i>Era indeciso ou determinado?</i></li> </ul>	<p>15’</p>	<p>Revolução Francesa”</p> <p>Vídeo “Napoleão Bonaparte”</p>
---	--	---	------------	--

<p>desenvolvendo o seu pensamento crítico.</p>	<p>continental” como uma forma de enfraquecer a Inglaterra.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• indicar os motivos que levaram Napoleão a invadir Portugal.</li> <li>• escrever sucintamente as três invasões napoleónicas, salientando os seus episódios mais marcantes.</li> <li>• referir a fuga da família real e da</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Queria assumir o poder de França? Conseguiu?</i></li> <li>• <i>Alguém o podia deter? Tinha medo de alguma coisa?</i></li> <li>• <i>Ele queria que França fosse uma monarquia?</i></li> </ul> <p>A professora explica que irão então ouvir uma história sobre esta época. Audição da introdução da história (2 minutos).</p> <p>A professora entrega o excerto 1 da obra <i>História Alegre de Portugal</i> e procede à leitura do mesmo. Posteriormente, questiona:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• O que pediu Napoleão a Portugal?</li> <li>• Quem eram os aliados de Portugal?</li> </ul> <p>(A professora deve explicar o bloqueio continental.)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Como se chamava o general que comandava o exército francês?</li> <li>• O que fez a família real quando soube que Napoleão enviou um exército para Portugal?</li> <li>• Como terá sido esta partida para o Brasil? Será que a família real foi sozinha? Acham que levaram muitas ou poucas coisas?</li> </ul> <p>A professora entrega o documento “Saída da corte para o Brasil”, e solicita a um aluno a sua leitura.</p>	<p>2’</p> <p>5’</p> <p>7’</p>	<p>Áudio “Introdução”</p> <p>Excerto 1</p> <p>Documento “Saída da corte para o Brasil”</p>
--	--	--	-------------------------------	--

	<p>corde para o Brasil aquando da primeira invasão.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• eferir a resistência popular e a ajuda militar inglesa na luta contra a ocupação francesa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Porque descreve o autor esta situação como “uma pequena cidade flutuante”?</li> <li>• O que aconteceu no dia seguinte à partida da corde para o Brasil?</li> </ul> <p>A professora entrega o excerto 2 da obra <i>História Alegre de Portugal</i> e solicita a um aluno que represente o Sr. João e a uma aluna que represente a Tia Margarida, procedendo-se à leitura do mesmo.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Já ouviram a expressão “Ir para o Maneta”? Em que situação se usa? Sabem de onde provém essa expressão?</li> </ul> <p>Audição do documento explicativo “Ir para o Maneta” (1min30seg)</p> <p>A professora entrega o excerto 3 da obra <i>História Alegre de Portugal</i> e solicita a um aluno que represente o Sr. João e a outro que represente o Manuel da Idanha, procedendo-se à leitura do mesmo.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• O povo português estava satisfeito com o Junot e o exército francês a governar o país?</li> <li>• O que faziam contra os franceses?</li> <li>• Quem era Wellington?</li> <li>• Os ingleses vieram ajudar-nos?</li> <li>• O que aconteceu ao exército de Junot quando combateram contra os ingleses e portugueses?</li> </ul>	<p>5’</p> <p>10’</p>	<p>Excerto 2</p> <p>Áudio “Ir para o Maneta”</p> <p>Excerto 3</p>
--	--	---	----------------------	---

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Inicialmente os espanhóis apoiavam-nos?</li> <li>• O que fez com que os espanhóis também se revoltassem contra os franceses?</li> </ul> <p>Visionamento do vídeo “Napoleão e o Rei de Espanha” (3minutos)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• O que aconteceu ao Rei de Espanha?</li> <li>• O Sr. João tinha razão?</li> </ul> <p>A professora entrega o excerto 4 da obra <i>História Alegre de Portugal</i> e solicita a um aluno que represente o Sr. João e a uma aluna que represente a Tia Margarida, procedendo-se à leitura do mesmo.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Quem passou a governar em Portugal?</li> <li>• Conseguimos expulsar Junot e o seu exército, mas o que aconteceu na Galiza? Quem era Sout??</li> <li>• O que aconteceu às pessoas do Porto?</li> <li>• Já ouviram falar da ponte das barcas?</li> </ul> <p>A professora explica que também se conta uma história caricata, que dizem ter ocorrido em Boticas nesta segunda vez em que os franceses invadem Portugal.</p> <p>Visionamento do vídeo “Vinho dos Mortos” (1min30seg).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Por que é que os habitantes de Boticas enterraram o vinho?</li> </ul>	<p>10’</p> <p>3’</p>	<p>Vídeo “Napoleão e o Rei de Espanha”</p> <p>Excerto 4</p>
--	--	--	----------------------	---





## 8.27. ANEXO 27 - EVIDÊNCIAS DE EMPATIA NOS DISCURSOS ORAIS DOS ALUNOS

Aquando do estudo de Napoleão Bonaparte os alunos afirmavam:

- *“ele ia ser um bom chefe mas o poder subiu-lhe à cabeça e pronto acabou por perder tudo!”*

Por sua vez quando conheceram a vida pessoal de Marquês de Pombal identificaram-se observações como:

- *“a mãe dele teve mesmo tantos filhos? Deve ter sido difícil tomar conta de tantos filhos, tinha mesmo de fazer muita comida e tudo!”*

Já na abordagem a Gomes Freire de Andrade as evidências de empatia recolhidas centram-se nos comentários à sua personalidade:

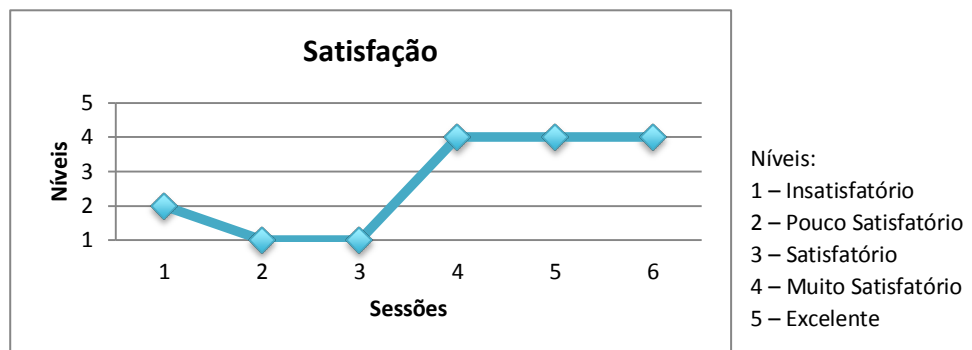
- *“ele devia mesmo ser um bom homem, até morreu porque queria que o povo vivesse melhor”;*
- *“ele não desistiu! Isso deve ter dado mais vontade às outras pessoas para continuarem a fazer tudo para serem livres”.*

## 8.28. ANEXO 28 – EVIDÊNCIAS DE EMPATIA NAS PRODUÇÕES ESCRITAS DOS ALUNOS

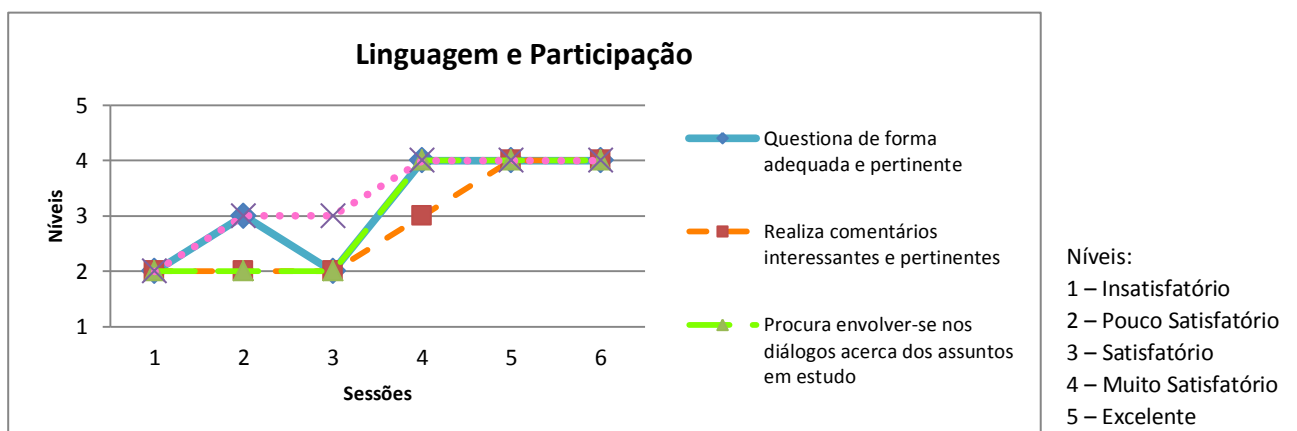
Evidências de empatia recolhidas na análise realizada às produções escritas dos alunos, relativas ao terramoto de 1755:

- *“(...) não posso dizer mais nada porque estou ocupada a ajudar as pessoas a montar as tendas deles”;*
- *“(...) ouvimos as pessoas a gritarem”;*
- *“(...) eu estou bem sem nenhum arranhão. Aqui está muita confusão e com muitas pessoas mortas”;*
- *“(...) está tudo destruído isto por aqui está assustador morreu muita gente.”;*
- *“(...) foi muito grave, morreu muita gente mas digo-vos que estou bem”;*
- *“(...) eu perdi tudo o que tinha, casa, roupa e alguns amigos meus morreram”.*

### 8.29. ANEXO 29 - GRÁFICO RELATIVO AO INDICADOR “SATISFAÇÃO”



### 8.30. ANEXO 30 – GRÁFICO RELATIVO AO INDICADOR “LINGUAGEM E PARTICIPAÇÃO”



### 8.31. ANEXO 31 – QUESTIONAMENTO REALIZADO PELOS ALUNOS


Um dos indícios do interesse pelos pormenores da História foi o questionamento realizado pelos alunos, por exemplo:

- *“Como é que levavam os corpos para o mar?”*
- *“Pode-se comprar a casa do Marquês de Pombal ou é tipo um museu?”*
- *“Se estava tudo destruído, o que é que os ladrões roubavam?”*
- *“Mas os engenheiros que ajudaram a reconstruir Lisboa eram ricos?”*
- *“O Marquês era amigo deles e por isso é que os convidou? Como é que ele sabia que eles podiam reconstruir a cidade?”*

*“Durante esse tempo todo o rei continuava sem sair da Real Barraca com medo?”.*

8.32. ANEXO 32 – EXEMPLOS DE PRODUÇÕES ESCRITAS DOS ALUNOS  
– CARTA AOS MEUS PAIS

Querida Mãe,  
ouve um terramoto em Lisboa mas não te preocupes  
eu estou bem sem nenhum arranhão a escola está destruí-  
da e por isso não vai haver escola durante alguns anos  
este aqui está tudo destruído, sujo e os ladrões apantia-  
m uma má altura para roubar mas ifaques de pan-  
tal põe-os emforcados, também nos dá comida. Dizem  
que na escola de Rieher foi de nível 9 foidos piores terramō  
tos logo depois veio um tsunami os fogos também não  
ajudaram. Gosto muito de ti um beijo aí em casa.  
Mas tera' aí no jornal das 8 as resenstacões.  
(passará)

Pai: pai  
Mãe: Mãe é pai vos dizer que  
houve um terramoto mais eu  
consegui escapar. Foi muito grave  
murreu muita gente mas digo-  
vos que estou bem. Dizes Pa. Luí-  
na.  
Assim: 

Querida mãe estou aqui em Lisboa,  
é quero-te dizer que em Lisboa ouve  
um terramoto mas eu estou bem, muitas  
pessoas morrem. A cidade está a ser recostuida  
por dois imginheiros e por um arquiteto  
As pessoas que morrem tiveram de ser  
recolhidas para o mar porque que  
pessoas que viveram não terem de  
morre também por causa dos doecas  
de cheiro da morto.

Queridos pais,

Ouve um terremoto em Lisboa, eu estou bem ~~com~~ sem nenhum arranhão. ~~Este~~ Aqui está muita confusão e ~~é~~ com muitas pessoas mortas. Aqui em Lisboa está tudo destruído.

Fu ~~é~~ estou a escrever esta carta para ninguém dizer mentiras.

O Marques de Pombal chamou ~~os~~ ~~ajudou~~ ajudou engenheiros e arquitetos para reconstruir novamente a cidade de Lisboa.

## Olá pais

Venho dizer-vos que Lisboa está a ser reconstruída. O senhor Marques de Pombal chamou os engenheiros e arquitetos. Nas casas das pessoas reconstruíram e fizeram ruas anti-sísmicas. Também lá alargaram as ruas e alargaram mais e também fizeram um comércio novo e mais bonito...

Pais quando estavam fora do Portugal, Lisboa, aconteceu grande terremoto que provocaram uma enorme destruição, morreram muitas pessoas. A maioria não sobreviveu, estou bem e com saúde. Graças a Deus sobrevivi ao terremoto escapei de um incêndio e fugi para bem longe. Agora o ministro está a reconstruir a cidade e a preparar as casas para futuros terremotos. O Marques de Pombal está a ajudarnos e a intervir os mortos. Espero que estejam bem. Beijinhos abracos.

### 8.33. ANEXO 33 – LIMITAÇÕES ENCONTRADAS

O uso de histórias/estórias nas aulas de História e Geografia de Portugal exige, de facto, uma maior dedicação por parte do professor na preparação das suas aulas, isto porque não basta contar histórias sobre os conteúdos e os alunos aprendem. Pelo contrário, é necessária uma reflexão focada nos recursos para que, com alguma criatividade, se possa passar da história/estória para a História, isto é, o professor tem o papel crucial de fazer a transposição dos assuntos apresentados, através de diferentes meios, pelas histórias/estórias para os conteúdos fundamentais a desenvolver. Essa transição tem de ser bem preparada e conseguida para que não se perca a motivação trazida pelas histórias/estórias. Identifica-se esta situação como uma limitação pois, como se sabe, hoje em dia os professores não dispõem de muito tempo para a preparação das suas aulas, pelo que até podem reconhecer vantagens no uso desta estratégia, mas como implica um maior investimento na preparação da aula poderá levar à não utilização da estratégia em análise.

Quanto à recolha de recursos adequados, a professora estagiária considera-a como a maior limitação desta estratégia. Estas história/estórias, estes documentos pormenorizados, estes conhecimentos sobre os acontecimentos e personagens, são efetivamente de difícil acesso. Para se poder desenvolver estas sessões foram necessárias muitas horas de pesquisa de materiais de qualidade para utilizar. Este conhecimento sobre a vida quotidiana não está tão disponível como aqueles conhecimentos que o manual traz, o que limita em grande parte a utilização desta estratégia. Evidentemente que, com determinados conteúdos, esta tarefa é mais

facilitada do que com outros, mas de uma forma geral não existem muitos recursos de acordo com este conceito.

Identificadas as limitações do uso desta estratégia na sala de aula, importa refletir sobre as possíveis soluções para as mesmas. Deste modo, considera-se que seria bastante vantajosa a criação de uma plataforma *online* onde se pudessem partilhar recursos didáticos e dossiês informativos que possam ir ao encontro desta abordagem do ensino da História e Geografia de Portugal, agilizando assim a pesquisa de material para a utilização desta estratégia na sala de aula.

## 8.34. ANEXO 34 – ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS DE MOTIVAÇÃO

Na sessão desenvolvida no dia 7 de janeiro, 3ª sessão, obtiveram-se os seguintes dados:



Gráfico 6 Motivação dos alunos no dia 7 de janeiro

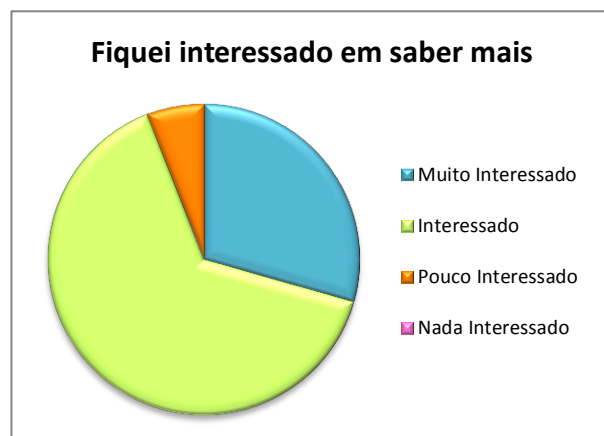


Gráfico 5 Interesse dos alunos no dia 7 de janeiro

Como é possível observar no gráfico 4 os alunos classificam a sua motivação entre os níveis *Motivado* e *Muito Motivado*, sendo que nenhum aluno se sentiu *Nada Motivado* e apenas 1 aluno se sentiu *Pouco Motivado*. Quanto ao interesse em saber mais sobre os assuntos em estudo (gráfico 5), a maioria dos alunos (65%) manifesta-se *Interessado*.

Quanto aos momentos da sessão que gostaram mais identificou-se “Ver vídeos da destruição causada pelos terremotos e tsunamis” como o momento mais apreciado, tendo sido selecionado por 16 alunos, seguido de “Conhecer a vida pessoal do Marquês de Pombal” e “Perceber de que forma foi reconstruída a cidade de Lisboa”, ambos os momentos escolhidos por 11 dos alunos.

Na 4ª sessão, dia 14 de janeiro, recolheram-se os seguintes dados:

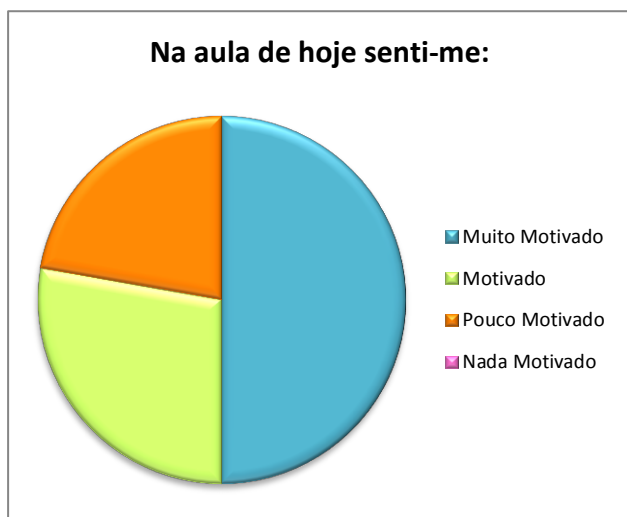


Gráfico 6 Motivação dos alunos no dia 14 de janeiro

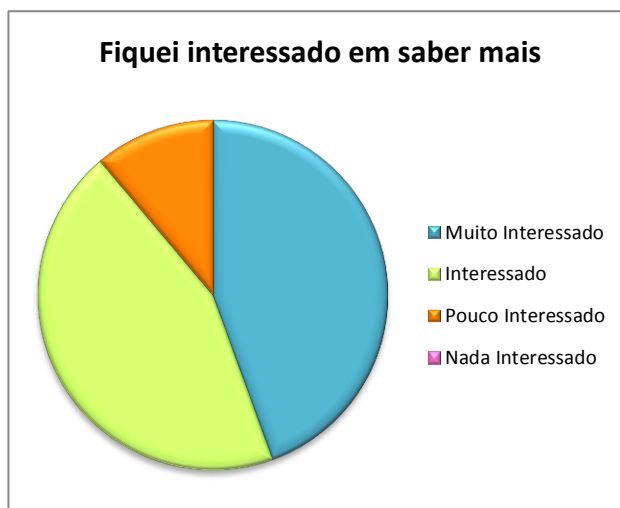


Gráfico 7 Interesse dos alunos no dia 14 de janeiro

Nesta sessão, que foi mais baseada em texto do que em recursos audiovisuais, temos um aumento para 22% dos alunos que se sentiram *Pouco Motivados*, considerando que a maioria dos alunos se insere entre o *Motivado* e o *Muito Motivado*, como é possível observar no gráfico 6. Verifica-se ainda que, apesar do aumento do número de alunos que se sentiram *Pouco Motivados*, 50% dos alunos sentem-se *Muito Motivados*, sendo esta a sessão com o maior número de alunos *Pouco Motivados* e também *Muito Motivados*. Quanto ao interesse (gráfico 7) identifica-se que a maioria da turma se sente *Interessado* ou *Muito Interessado* em querer saber mais sobre os assuntos estudados.

Quanto aos momentos mais apreciados, 13 alunos selecionaram “Ouvir e ver o vídeo musicado da Revolução Francesa”, bem como “Conhecer a vida de Napoleão Bonaparte”, seguidos de “Conhecer a história das invasões francesas através do Sr. João” selecionada por 12 alunos.

No que respeita à 5ª sessão, dia 28 de janeiro, obteve-se:

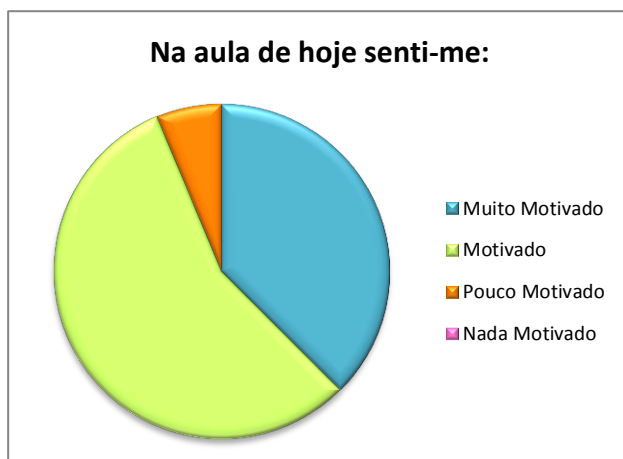


Gráfico 8 Motivação dos alunos no dia 28 de janeiro

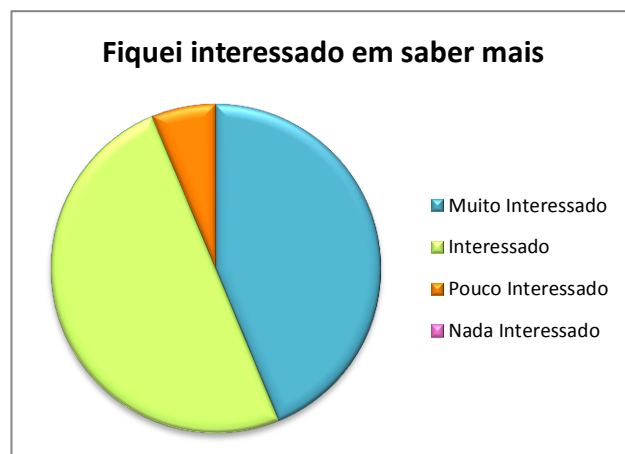


Gráfico 9 Interesse dos alunos no dia 28 de janeiro

Através do gráfico 8 podemos identificar que a maioria dos alunos (56%) se sentiu *Motivado* nesta sessão, sendo que 6 alunos (38%) referiram ter-se sentido *Muito Motivados*. Quanto ao interesse em saber mais (gráfico 9), temos 7 alunos (44%) *Muito Interessados* e 8 alunos (50%) *Interessados* em saber mais sobre os assuntos abordados.

No que diz respeito aos momentos da aula que os alunos mais gostaram identifica-se “Ver o vídeo sobre a estadia da família real no Brasil” como o momento mais apreciado, tendo sido selecionado por 12 alunos. Ainda selecionados por 11 alunos estão os momentos: “Ouvir os sons da revolução” e “Conhecer a vida do General Gomes Freire de Andrade através do vídeo e da imagem”. Também “Ver a mensagem secreta” e “Conhecer o Sinédrio e os seus fundadores” foram momentos selecionados por 10 alunos.

## 8.35.ANEXO 35 – GUIÕES DE ENTREVISTA

### **Guião de entrevista presencial**

1. Como caracteriza o ensino da História e Geografia de Portugal atualmente?
2. Como acha que os alunos veem esta disciplina?
3. Que estratégias e recursos utiliza habitualmente nas suas aulas?
4. Dessas estratégias e recursos, quais são as que os alunos evidenciam maior motivação para a aprendizagem da História e Geografia de Portugal?  
Porquê?
5. Concorda que os alunos mostram um especial interesse pelos pormenores da História?
6. O que pensa da utilização de histórias/estórias no ensino e aprendizagem da História e Geografia de Portugal?
7. Costuma utilizar histórias da História para abordar os conteúdos? De que forma?
8. Qual a reação dos alunos?
9. Que limitações identifica no uso dessa estratégia?
10. De que forma esta estratégia poderá potenciar o desenvolvimento de aprendizagens significativas?

## **Guião de entrevista não presencial**

### **Nota Explicativa**

Venho por este meio pedir a sua colaboração para um estudo em curso, intitulado “Motivar para gostar de História e Geografia de Portugal”, que tem como principal intuito o desenvolvimento de estratégias que promovam a motivação dos alunos do 2º Ciclo do Ensino Básico para a disciplina de História e Geografia de Portugal.

No decorrer deste estudo, foi identificado o interesse dos alunos pelos pormenores da História, o fascínio pelas personagens da História, pelo seu dia-a-dia e pelo contexto em que viviam, ou seja, um interesse por uma História humanizada. Deste modo, uma das vertentes deste projeto investigativo relaciona-se com o uso das histórias/estórias para o ensino e aprendizagem da História e Geografia de Portugal. Assim, pretende-se apurar se esta estratégia é realmente promotora de motivação pela História e Geografia de Portugal, bem como se é uma estratégia potenciadora do desenvolvimento de aprendizagens significativas.

O seguinte questionário destina-se aos docentes de História e Geografia de Portugal com o objetivo de compreender se esta é uma estratégia valorizada, ou não, pelos mesmos e se é, ou não, parte integrante da sua prática. Desta forma, agradecendo, desde já, a sua colaboração, informo que os dados recolhidos apenas serão usados para o fim a que se destinam.

**Nome:**

**Local onde se encontra a exercer a sua docência:**

**Docente de História e Geografia de Portugal desde:**

1. Como acha que os alunos veem a disciplina de História e Geografia de Portugal? Acha que a consideram importante? É uma disciplina que os alunos costumam apreciar?
2. Que estratégias e recursos utiliza habitualmente nas suas aulas?
  - 2.1. Dessas estratégias e recursos, quais considera serem mais apelativas para os alunos?
  - 2.2. Dessas estratégias e recursos, quais sente que promovem aprendizagens mais significativas?
3. Concorda que os alunos mostram um especial interesse pelos pormenores da História? Em caso afirmativo, pode apresentar alguns exemplos?
4. Costuma utilizar histórias da História para abordar os conteúdos? De que forma? Qual a reação dos alunos?
5. Que limitações identifica no uso dessa estratégia?
6. Que vantagens identifica no uso dessa estratégia?

## 8.36. ANEXO 36 – TRANSCRIÇÕES DAS ENTREVISTAS

**Nome:** B. L.

**Local onde se encontra a exercer a sua docência:** Agrupamento de Escolas Pêro Vaz de Caminha

### **1. Como caracteriza o ensino da História e Geografia de Portugal atualmente?**

*Considero que a História e Geografia de Portugal dá bases muito importantes sobretudo de cultura geral aos jovens, mas considero que por vezes os conteúdos são por demais aprofundados e demasiadamente científicos para a estrutura mental deles. Penso que os alunos não têm ainda a idade para apreender a complexidade de alguns conteúdos, por exemplo, neste caso que nós estamos a dar agora: a constituição, a implicação de uma nova constituição, as novas mudanças políticas, acho que são conteúdos que para a estrutura mental, o desenvolvimento mental destas crianças, são complexos demais.*

### **2. Como acha que os alunos veem esta disciplina?**

*Acho que depende muito dos temas, há temas que de facto lhes suscitam muito interesse que eles, às vezes, ficam muito curiosos, com a pequena História, com os pormenores da História, e depois há outros temas que de facto pela sua complexidade talvez pela sua dificuldade em expor de uma forma simples, porque de facto os temas não são simples, que depois leva a que eles dispersem.*

### **3. Mas acha que eles consideram a disciplina importante?**

*Eu acho que de uma forma geral sim. Acho que aqueles que não acham esta disciplina importante, não acham nenhuma.*

#### **4. Que estratégias e recursos utiliza habitualmente nas suas aulas?**

*Eu só tenho uma turma de 6ºano [a turma onde foi implementado o projeto], e a turma tem características muito específicas, é uma turma muito agitada, muito conversadora, e é uma turma que tem alguns alunos claramente muito perturbadores e que não estão minimamente interessados nos conteúdos da aula e é uma turma que apresenta alguns alunos com algumas dificuldades a nível da retenção dos conteúdos. Portanto, com este tipo de turma, não vale a pena estar a procurar recursos muito sofisticados porque não se consegue, eles não chegam lá. Por isso, aquilo que uso mais é sobretudo o manual, muito o manual, o recurso aos exercícios do manual, de vez em quando, a fichas de trabalho, e depois os resumos, eles fazem sempre resumos que lhes entrego antes dos testes e exercícios, sempre uma leitura dos documentos e dos textos do manual e depois os exercícios que estão no manual ou que vou criando consoante as oportunidades para eles depois consolidarem o manual, ficam ali com uma bateria de recursos que possam usar para estudar para os momentos avaliativos.*

#### **5. Dessas estratégias e recursos, quais são as que os alunos evidenciam maior motivação para a aprendizagem da História e Geografia de Portugal?**

##### **Porquê?**

*Não sei. Esta turma especificamente está muito concentrada na leitura e depois de facto é uma forma de os ter mais calmos é pô-los a ler e depois a registar, é uma forma de os ter mais sossegadinhos. Já tentei recorrer à Internet para exemplificar um ou outro ponto, mas enquanto procuro, enquanto faço a pesquisa, enquanto chego onde quero, começa a haver dispersão, conversas paralelas e depois é muito difícil eles voltarem a concentrar-se no trabalho.*

**6. E se a professora tivesse outra turma?**

*Nas turmas onde posso trabalhar, eu recorro muito a vídeos, pequenos documentários, recorro muito à internet, quer uma aula programada, quer às vezes por algumas coisas que me lembre na altura, eu recorro imenso à internet, para exemplificar, para dar exemplos, para lhes mostrar, mas é com turmas em que de facto os alunos têm muita motivação, têm um bom comportamento e permitem dar uso a esses recursos. Nesta turma isso não acontece, porque se uma pessoa está dois minutos sem estar em cima deles, a falar e a ler eles imediatamente dispersam e depois perde-se a turma. Infelizmente, com esta turma isso não dá.*

**7. Concorda que os alunos mostram um especial interesse pelos pormenores da História?**

*Muito! Eles gostam muito da pequena História, aquilo que se chama de “La petite Histoire”. E esta turma, neste aspeto, também é uma das coisas que os cativa mais, é, às vezes, dando-lhes pormenores que não estão no manual, mas ir buscar esses pormenores que eles acham curiosos e portanto despertar-lhes a curiosidade e fazer com que eles de facto naquele momento estejam atentos. Isso também é uma boa forma de retenção, porque eles através da pequena História acabam por reter a maior. Também me acontecia como aluna, nós acabamos por nos lembrar de certos fenómenos históricos porque há uma personagem muito característica ou há um momento muito característico que está ligado aquilo e depois nós fazemos essa ligação. Esta turma especialmente gosta muito desses pequeninos pormenores, é o que os cativa mais e chama mais a atenção.*

**8. Então, considera que podemos obter um maior sucesso partindo desse pormenores para o desenvolvimento do conhecimento histórico?**

*Sim, sem dúvida. Extrapolando do pequenino para o maior.*

**9. Que limitações identifica no uso dessa estratégia?**

*Nesta turma específica é sempre o problema de ter alguns alunos perturbadores, que nós de facto não podemos sair muito daquilo que está programado porque depois eles entram num esquema de perturbação.*

**Nome:** F.M.

**Local onde se encontra a exercer a sua docência:** Agrupamento de Escolas de Lousada Norte

**Docente de História e Geografia de Portugal desde:** 2006

- 1. Como acha que os alunos veem a disciplina de História e Geografia de Portugal? Acha que a consideram importante? É uma disciplina que os alunos costumam apreciar?**

*Sim. A maioria dos alunos gosta da disciplina e considera-a importante.*

- 2. Que estratégias e recursos utiliza habitualmente nas suas aulas?**

*Apresentações em PowerPoint, animações multimédia, excertos de filmes, música, documentos, dramatizações, fichas de trabalho, jogos, trabalhos de pesquisa...*

- a. Dessas estratégias e recursos, quais considera serem mais apelativas para os alunos?**

*Os que geram reacções mais entusiásticas são as dramatizações, os filmes e os jogos.*

- b. Dessas estratégias e recursos, quais sente que promovem aprendizagens mais significativas?**

*Depende da turma e também dos conteúdos. O que funciona com uma turma pode não resultar com outra. Acho importante combinar recursos e estratégias diferentes para obter melhores resultados e ir de encontro às especificidades dos alunos.*

- 3. Concorda que os alunos mostram um especial interesse pelos pormenores da História? Em caso afirmativo, pode apresentar alguns exemplos?**

*Os alunos demonstram especial interesse por pormenores relacionados com a história local e com personagens / acontecimentos históricos com os quais se identificam e/ou têm interesses prévios.*

**4. Costuma utilizar histórias da História para abordar os conteúdos? De que forma? Qual a reação dos alunos?**

*Sim. Por vezes parto do particular para o geral. Uso uma história paralela para despertar a curiosidade dos alunos para um determinado tema, para os motivar.*

**5. Que limitações identifica no uso dessa estratégia?**

*Alguns alunos não vão além destas histórias. Valorizam-nas demasiado e ficam no ponto de partida.*

**6. Que vantagens identifica no uso dessa estratégia?**

*É útil enquanto motivação, para despertar a curiosidade sobre um determinado tema ou para exemplificar algo.*

**Nome:** P.C.

**Local onde se encontra a exercer a sua docência:** Não colocado

**Docente de História e Geografia de Portugal desde:** 23/06/2009

- 1. Como acha que os alunos veem a disciplina de História e Geografia de Portugal? Acha que a consideram importante? É uma disciplina que os alunos costumam apreciar?**

*Os alunos tendem a ver a disciplina com alguma falta de interesse, de qualquer forma alguns ainda veem a disciplina como importante, não é uma disciplina apreciada por todos os alunos.*

- 2. Que estratégias e recursos utiliza habitualmente nas suas aulas?**

*PowerPoint, vídeos, manual e jogos com interesse didático.*

- a. Dessas estratégias e recursos, quais considera serem mais apelativas para os alunos?**

*PowerPoint, vídeos.*

- b. Dessas estratégias e recursos, quais sente que promovem aprendizagens mais significativas?**

*O recurso a vídeos e PowerPoint.*

- 3. Concorda que os alunos mostram um especial interesse pelos pormenores da História? Em caso afirmativo, pode apresentar alguns exemplos?**

*Sim, especialmente a parte da história militar europeia do séc. XX, e a história de Portugal: descobrimentos, Estado Novo.*

**4. Costuma utilizar histórias da História para abordar os conteúdos? De que forma? Qual a reação dos alunos?**

*Sim, tento iniciar a leção de alguns conteúdos, relacionando-os com os temas da atualidade internacional e nacional, a reação é extremamente positiva por parte dos alunos, é a melhor maneira de promover o interesse por parte destes em relação as matérias.*

**5. Que limitações identifica no uso dessa estratégia?**

*A falta de conhecimento e opinião gritante de alguns alunos em relação aos temas da sociedade onde se encontram.*

**6. Que vantagens identifica no uso dessa estratégia?**

*Uma melhor participação e interação dos alunos nas aulas, promove o debate e a troca de ideias.*

### 8.37. ANEXO 37 – ANÁLISE REALIZADA ÀS ENTREVISTAS

Quando inquiridos acerca dos recursos e estratégias mais apreciadas pelos alunos, os três professores têm visões distintas, uma vez que também recorrem a estratégias e recursos distintos. No entanto, o uso de vídeos é mencionado por dois dos professores como sendo um dos recursos mais apelativo para os alunos. Quanto às estratégias que promovem aprendizagens mais significativas também se identificam opiniões distintas, sendo que a professora F.M. refere que depende muito da turma e, como tal, *“o importante é combinar recursos e estratégias diferentes para obter melhores resultados e ir ao encontro das especificidades dos alunos”*. Esta afirmação torna-se fundamental nesta análise, pois efetivamente, não há recursos e estratégias que permitam excelentes resultados com todos os alunos. O professor assume assim o crucial papel de ajustar e combinar recursos e estratégias que se adequem melhor aos seus alunos.

No que concerne à valorização do uso de histórias/estórias para o ensino da História, verifica-se um consenso entre os três professores que afirmam reconhecer nos alunos um especial interesse pelos pormenores da História. A professora F.M. evidencia os pormenores relacionados com a história local, com personagens e acontecimentos históricos com os quais os alunos se identificam mais. Por sua vez, a professora B.L. reconhece muitas potencialidades no uso de pormenores da História para promover a motivação, afirmando: *“também é uma das coisas que os cativa mais, é, às vezes, dando-lhes pormenores que não estão no manual, mas ir buscar esses pormenores que eles acham curiosos e portanto despertar-lhes a curiosidade”*.

O grupo de professores inquiridos afirma que procura utilizar as histórias/estórias da História para abordar os conteúdos. Verifica-se, neste grupo de docentes, uma valorização da estratégia que permite partir do particular para o geral, levando a uma compreensão mais facilitada. Também é consensual que esta é uma estratégia que promove motivação nos grupos de alunos, sendo que o professor P.C. afirma que *“a reação é extremamente positiva por parte dos alunos, é a melhor maneira de promover o interesse por parte destes em relação às matérias”*. Para além de ser uma estratégia que promove uma melhor compreensão dos conteúdos e uma maior motivação, também o professor P.C. menciona como potencialidades: *“uma melhor participação e interação dos alunos nas aulas, promove o debate e a troca de ideias”*. Quanto às limitações do uso desta estratégia, a professora F.M. identifica a dificuldade de alguns alunos em ir *“além das histórias. Valorizam-nas demasiado e ficam no ponto de partida”*.