

M

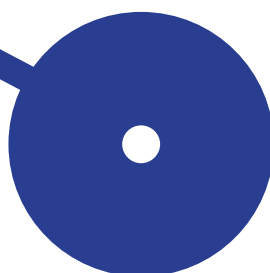
MESTRADO

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

A construção da identidade docente: reflexões sobre o percurso formativo

Pedro Afonso Martins Barros

09/2025



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Pedro Afonso Martins Barros

**A construção da identidade docente: reflexões sobre o percurso
formativo**

Relatório de Estágio

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

Orientação: Professor Doutor Amândio Jorge Morais Barros

Supervisoras institucionais: Professora Doutora Sónia Moreira, Professora Doutora Inês
Oliveira, Professora Doutora Cristina Maia

Porto, setembro de 2025

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal.

(António Nóvoa, 1992)

AGRADECIMENTOS

Começo por agradecer à minha família, que são os verdadeiros impulsionadores deste documento. As primeiras palavras são dirigidas aos meus pais, o maior exemplo que pude ter ao longo da vida. A ti, mãe, agradeço-te por me felicitares esta bonita oportunidade de concretizar um sonho que também era teu, a docência, assegurando-me as melhores condições para que concluísse esta jornada. A ti, pai, por seres o maior exemplo que terei na vida, pois inspiras-me a querer ser metade daquilo que tu és. Vocês acreditaram em mim e não me deixaram desistir desta luta, mesmo quando parecia ser algo inalcançável. Aos verdadeiros impulsionadores deste sonho, os meus irmãos, que numa altura em que o mundo parecia desabar e eu sem rumo para guiar a minha vida, confiaram em mim para os ajudar a compreender os conteúdos que eram lecionados por via *zoom*, e fizeram-me descobrir o encanto pela docência. Serei eternamente grato por me terem mostrado que nasci para esta profissão. A ti, Inês, que sempre me ajudaste ao longo destes cinco anos. Na licenciatura, no mestrado, tantas horas disponibilizaste para me ajudar nesta caminhada, mas o principal agradecimento incide sobre a tua vertente humana. O teu amor transformou cada momento de desespero e angústia, em paz e serenidade. Obrigado pelo abraço, pelo carinho, e sobretudo, pela palavra que me conseguia acalmar e desacelerar nos momentos certos. E à minha segunda família, que sempre me recebeu com o carinho que lhes é próprio, acompanhando com genuína preocupação e ternura cada passo do meu percurso, e contribuindo para que esta etapa se concluísse com tranquilidade e confiança.

Agradeço ao meu Professor Orientador, Amândio Barros, e à Professora Carla Ribeiro, por toda a disponibilidade demonstrada ao longo destes últimos meses, que sempre orientaram a minha prática com a máxima seriedade e exigência, mas, sobretudo, com carinho e felicidade. Sou grato por poder recordar com alegria todas as reuniões presenciais que foram realizadas, marcadas pelo sorriso e pela palavra de bondade.

Agradeço ao coordenador do curso, Professor José António Costa, por ter sido uma voz de experiência e sabedoria ao longo do mestrado, mostrando sempre que esta profissão deve ser encarada com a leveza e dedicação que tanto o caracteriza.

Agradeço a todas as professoras supervisoras pelas críticas e pelos conselhos que guiaram a minha prática pedagógica, sempre transmitidos com bondade e respeito pelo esforço com que encarei este desafio, contribuindo para a construção da minha identidade profissional.

Agradeço a todos os colegas que fizeram parte desta caminhada na ESE, sobretudo àqueles que integraram os diversos trabalhos de grupo, e ao meu par pedagógico, por ter auxiliado a prática em contexto real.

Agradeço ao Diogo, o amigo que este curso me deu e que tornou toda a jornada nesta instituição mais leve. Recordarei todos os momentos de sorriso, mas, sobretudo, de abraço e carinho que tivemos um com o outro.

Por último, agradeço do fundo do coração a todos os meus alunos pelos vários momentos que protagonizámos juntos, por me terem facultado esta bonita oportunidade de aprender convosco, e em especial, por me terem mostrado que a docência é a minha vida. Hoje sou uma pessoa realizada e posso dizer “Adoro estar na escola”!

RESUMO ANALÍTICO

O presente Relatório de Estágio intitulado *A construção da identidade docente: reflexões sobre o percurso formativo*, foi elaborado no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada, incorporada no plano de estudos do 2.º ano do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico. Ao longo do documento, é apresentada uma reflexão crítica e descritiva sobre a experiência vivenciada no contexto do estágio, a partir da perspetiva pessoal do mestrando, valorizando os desafios, aprendizagens e escolhas pedagógicas realizadas. Neste percurso, destaca-se a construção progressiva da identidade docente, entendida como um processo em constante transformação, alimentado pelas vivências em contexto real de sala de aula e pelo diálogo entre teoria e prática. No capítulo dedicado à Prática de Ensino Supervisionada, descrevem-se e fundamentam-se teoricamente as opções metodológicas adotadas, bem como os recursos e estratégias utilizados, procurando justificar a intencionalidade da ação docente. Destaca-se, ainda, o capítulo dedicado ao Projeto de Investigação, centrado na introdução de jogos e elementos de gamificação no processo de ensino e aprendizagem. Esta iniciativa teve como principal objetivo analisar os impactos dessas estratégias no envolvimento e desempenho dos alunos, contribuindo para uma prática mais dinâmica, motivadora e ajustada às necessidades dos discentes.

Palavras-chave: Identidade docente; Prática de Ensino Supervisionada; Reflexão Crítica; Gamificação.

ABSTRACT

The present Internship Report titled "*The construction of teaching identity: reflections on the training path*" was prepared as part of the Supervised Teaching Practice Course, incorporated into the 2nd year study plan of the Master's Degree in Teaching the 1st Cycle of Basic Education and Portuguese and History and Geography of Portugal in 2nd Cycle of Basic Education. Throughout the document, a critical and descriptive reflection on the experience gained in the context of the internship is presented from the personal perspective of the master's student, highlighting the challenges, learning and pedagogical choices made. In this journey, the progressive construction of teaching identity stands out, understood as a process in constant transformation, fuelled by experiences in the real classroom context and by the dialogue between theory and practice. The chapter dedicated to Supervised Teaching Practice describes and theoretically substantiates the methodological options adopted, as well as the resources and strategies used, seeking to justify the intentionality of the teaching action. Also noteworthy is the chapter dedicated to the Research Project, focused on the introduction of games and gamification elements in the teaching and learning process. The main objective of this initiative was to analyse the impact of these strategies on student engagement and performance, contributing to a more dynamic and motivating practice that is tailored to the needs of learners.

Keywords: Teacher identity; Supervised Teaching Practice; Critical reflection; Gamification.

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Registo fotográfico da pirâmide de cartas.....	46
Figura 2 – Registo fotográfico do jogo do STOP.....	51
Figura 3 - Registo fotográfico dos cartões das sílabas.....	52
Figura 4 - Registo fotográfico dos cartões das letras.....	52
Figura 5 - Registo fotográfico da maquete da aldeia.....	57
Figura 6 - Registo fotográfico da maquete da cidade.....	57
Figura 7 - Registo fotográfico das personagens e da caixa da atividade do <i>Halloween</i>	79
Figura 8 - Registo fotográfico da camisola dos professores.....	80
Figura 9 - Registo fotográfico do caixilho.....	84
Figura 10 - Registo fotográfico do prémio.....	107

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Visão geral das planificações de Articulação de Saberes.....42

Tabela 2 – Visão geral das sessões implementadas no âmbito do projeto de investigação.....102

Tabela 3 – Resultados das autoavaliações realizadas pelos alunos.....106

LISTA DE ABREVIATURAS, ACRÓNIMOS E SIGLAS

AE: Agrupamento de Escolas

AE: Aprendizagens Essenciais

CDD: Classificação Decimal de Dewey

CEB: Ciclo(s) do Ensino Básico

DAC: Domínios de Autonomia Curricular

ECTS: Sistema Europeu de Transferência e Acumulação de Créditos

EE: Encarregados de Educação

ENEC: Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania

ET: Educação Tecnológica

EV: Educação Visual

GBL: Game Based Learning

GPS: Gabinete de Promoção Social

HGP: História e Geografia de Portugal

IA: Inteligência Artificial

MEC: Ministério da Educação e Ciência

ModA: Monitorização da Aprendizagem

MSAI: Medidas de Suporte à Aprendizagem e Inclusão

PASEO: Perfil Do Aluno À Saída Da Escolaridade Obrigatória

PBX: Private Branch Exchange

PE: Projeto Educativo

PEPPA: Primary English Practice Programme for Ages 6-7

PES: Prática de Ensino Supervisionada

RE: Relatório de Estágio

RI: Regulamento Interno

TEIP: Território Educativo de Intervenção Prioritária

TIC: Tecnologias da Informação e Comunicação

UD: Unidade(s) Didática(s)

ÍNDICE

1	INTRODUÇÃO	1
2	ENQUADRAMENTO CURRICULAR E PROFISSIONAL	3
2.1	ENQUADRAMENTO CURRICULAR.....	3
2.2	ENQUADRAMENTO PROFISSIONAL	5
2.2.1	SER PROFESSOR DE HGP NO SÉCULO XXI	9
2.2.2	O PROFESSOR ENQUANTO DIRETOR DE TURMA.....	13
3	CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO	18
3.1	O AGRUPAMENTO DE ESCOLAS	18
3.2	1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO: A ESCOLA, A SALA E A TURMA	20
3.3	2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO: A ESCOLA, A SALA E A TURMA	26
4	O PROFESSOR EM FORMAÇÃO – REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA	34
4.1	O ENSINO NO 1.º CEB	35
4.1.1	A MONODOCÊNCIA.....	35
4.1.2	ARTICULAÇÃO DE SABERES	39
4.1.3	PORTUGUÊS.....	47
4.1.4	ESTUDO DO MEIO	53
4.1.5	MATEMÁTICA	58
4.1.6	EDUCAÇÃO ARTÍSTICA.....	60
4.2	O ENSINO NO 2.º CEB	61
4.2.1	PORTUGUÊS.....	62
4.2.2	HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL	70
4.3	PROJETOS DINAMIZADOS NA COMUNIDADE E PARTICIPAÇÃO EM ATIVIDADES EDUCATIVAS	77
4.4	REFLEXÃO GLOBAL DA PES.....	86
5	EDUCAR COM JOGOS: POTENCIALIDADES DA APRENDIZAGEM LÚDICA EM HGP	89

5.1	CONTEXTUALIZAÇÃO E QUESTÃO DE PARTIDA	89
5.2	A GAMIFICAÇÃO COMO ESTRATÉGIA LÚDICA NO ENSINO	93
5.3	ASPETOS METODOLÓGICOS.....	97
5.4	APRESENTAÇÃO DAS SESSÕES DO PROJETO	101
5.4.1	SESSÃO ZERO – A <i>ESCALADA REAL</i>	103
5.4.2	SEGUNDA SESSÃO – O <i>BINGO REAL</i>	107
5.4.3	TERCEIRA SESSÃO – <i>QUEM É QUEM?</i>	110
5.5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	112
6	CONCLUSÃO.....	119
7	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	122
8	DOCUMENTOS LEGAIS E NORMATIVOS	138
9	APÊNDICES	141
9.1	APÊNDICE I – PLANIFICAÇÃO DA UD SOMAR VOGAIS, DESVENDAR PROFISSÕES (ARTICULAÇÃO DE SABERES – 1.º CEB).....	141
9.2	APÊNDICE II – RECURSOS DA UD SOMAR VOGAIS, DESVENDAR PROFISSÕES (ARTICULAÇÃO DE SABERES – 1.ºCEB).....	146
9.3	APÊNDICE III – PLANIFICAÇÃO DE DEBATE, EM EQUIPA! (PORTUGUÊS – 2.ºCEB)	150
9.4	APÊNDICE IV – RECURSOS DA PLANIFICAÇÃO <i>DEBATE, EM EQUIPA!</i> (PORTUGUÊS – 2.ºCEB).....	153
9.5	APÊNDICE V – PLANIFICAÇÃO DE <i>A ESCALADA REAL</i> (HGP – 2.ºCEB).....	159
9.6	APÊNDICE VI – RECURSOS DA PLANIFICAÇÃO D’ <i>A ESCALADA REAL</i> (HGP – 2.ºCEB) 162	
9.7	APÊNDICE VII – FOTOGRAFIAS NO ÂMBITO DO PROJETO DE INVESTIGAÇÃO (HGP – 2.ºCEB).....	166

1 INTRODUÇÃO

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

Este documento concebe-se como um requisito obrigatório à habilitação para a docência nos dois ciclos do Ensino Básico, explanando os momentos mais significativos vividos ao longo da PES, realizando-se uma autoanálise sobre o trabalho desenvolvido. O próprio título deste documento evidencia o propósito desta etapa, que, num momento inicial se apresentava como repleta de incertezas e inseguranças, mas com o olhar reflexivo que sempre caracterizou o mestrando, nela se construíram aprendizagem rumo à sua identidade profissional.

Este relatório está estruturado em quatro partes, sendo o primeiro capítulo referente ao *Enquadramento Curricular e Profissional*. No que diz respeito ao enquadramento curricular, descrevem-se os pressupostos legais em que assenta o curso. No enquadramento profissional, reflete-se acerca de duas temáticas: *Ser professor de HGP em 2025* e *O professor enquanto diretor de turma*. Estas considerações partiram da vontade do mestrando em refletir sobre a realidade presenciada no seu percurso no 2.º CEB, relacionando a sua experiência com o quadro normativo vigente e as exigências contemporâneas desta profissão. O segundo capítulo centra-se na *Caracterização dos Contextos Educativos*, no qual o mestrando realiza uma descrição detalhada do Agrupamento de Escolas onde estagiou, recorrendo não só à observação dos locais, como à análise dos documentos normativos do Agrupamento, apresentando-se ainda a descrição e respetiva análise das duas turmas com que contactou. O terceiro capítulo é aquele que mais contribuiu para a construção da identidade docente do mestrando, intitulado *O Professor em Formação – Reflexões para a Prática de Ensino*. Encontra-se subdividido pelos respetivos níveis educativos, no qual se realizou uma reflexão acerca de diferentes momentos determinantes na formação do mestrando, contando ainda com a referência aos projetos dinamizados e atividades realizadas nos dois estabelecimentos

de ensino, terminando com uma reflexão final do percurso realizado. No quarto capítulo, intitulado *Educar com Jogos: Potencialidades da Aprendizagem Lúdica em HGP*, o mestrando apresenta e discute o trabalho investigativo realizado em torno do impacto dos jogos e da gamificação no ensino. Sendo um apaixonado pela área de História, observou o seu passado como estudante e analisou a realidade que se fazia repercutir em algumas salas de aula, e decidiu encontrar uma estratégia que tentasse motivar os alunos para esta disciplina. Por fim, a *Conclusão*, onde se realiza uma reflexão de todo o percurso vivenciado, destacando momentos de conquista e de dificuldades que, de alguma forma, permitiram desenvolver competências imprescindíveis para o seu perfil profissional.

Importa ainda destacar a frase de António Nova utilizada para iniciar este relatório, que condiz com a postura do mestrando sobre a sua formação, mas, sobretudo, sobre a sua personalidade perante a vida, que se apresenta e continuará a apresentar como uma longa aprendizagem.

2 ENQUADRAMENTO CURRICULAR E PROFISSIONAL

2.1 ENQUADRAMENTO CURRICULAR

A formação de professores assume especial importância na construção de uma identidade docente. Embora a aprendizagem se prolongue ao longo da carreira, os docentes em início de percurso necessitam de uma base sólida, assente em fundamentos teóricos rigorosos. Nesse sentido, o papel do Ministério da Educação revela-se fundamental.

Com o Decreto-Lei n.º 513-T/79, foram criadas as Escolas Superiores de Educação, responsáveis pela formação de educadores de infância e professores do 1.º Ciclo e, posteriormente, do 2.º Ciclo. Esta medida implicou a extinção das Escolas Normais e do Magistério Primário, visando reforçar a qualificação docente.

Abordando um passado mais recente, o Decreto-Lei n.º 240/2001, definiu o perfil de desempenho profissional do docente, estabelecendo as exigências relativas à sua formação e habilitações. Estas diretrizes continuam a influenciar a prática e a identidade profissional até aos dias correntes. Sendo assim, espera-se que o professor seja capaz de promover aprendizagens curriculares baseadas num saber integrado na dimensão social e ética. Além disso, deve ter a capacidade de promover aprendizagens significativas nos alunos, de forma a desenvolver competências essenciais e estruturantes à vida em sociedade, como a perspetiva inclusiva e tolerante face à diversidade que se assiste nas escolas. No mesmo âmbito, não deve descurar a relação intrínseca entre escola e comunidade, promovendo, então, interações com as respetivas famílias, tornando a escola num polo de desenvolvimento social e cultural, cooperando nos projetos de vida e formação dos seus discentes.

Com a adesão de Portugal ao Processo de Bolonha, formalizada pelo Decreto-Lei n.º 74/2006, reorganizou-se o plano de estudos na formação de professores. Até então, a formação conferia o grau de Bacharelato, com duração de três anos; após este Decreto-Lei, passou a ser composta pela Licenciatura, à qual correspondem 180 créditos, dispostos em três anos de trabalho, e o Mestrado nas diferentes vertentes educacionais, com cerca de 90 a 120 créditos, e duração compreendida entre três e quatro semestres curriculares. Consequentemente, foi necessário implementar o Sistema Europeu de Transferência e

Acumulação de Créditos (ECTS), que visou promover e uniformizar o reconhecimento de qualificações dos estudantes.

Esta reestruturação teve como objetivo a harmonização dos cursos presentes no país em relação aos padrões europeus, permitindo “melhorar a qualidade e a relevância das formações oferecidas, fomentar a mobilidade dos nossos estudantes e diplomados e a internacionalização das nossas formações” (Decreto-Lei n.º 74/2006, p.2242). A alteração permitiu que Portugal transitasse de um sistema de ensino baseado na transmissão de conhecimentos, para o desenvolvimento de competências dos seus formandos, permitindo, no caso da formação de professores, assegurar uma especialização de natureza profissional (Decreto-Lei n.º 74/2006).

O Decreto-Lei n.º 43/2007 definiu que a “habilitação para a docência passa a ser exclusivamente habilitação profissional, deixando de existir a habilitação própria e a habilitação suficiente” (p. 1320). Esta medida surgiu da necessidade de fortalecer a exigência nas condições de atribuição, uma vez que a prioridade política era a melhoria da qualidade do ensino, de forma a contrariar a massificação de agentes sem qualificação profissional para a docência. Para tal, foi necessário criar um sistema que abrangesse vários níveis e ciclos de ensino, alargando os domínios de habilitação do docente generalista, que inclui habilitação conjunta, com o propósito de tornar possível a mobilidade entre os mesmos (Decreto-Lei n.º 43/2007).

É neste contexto que o ensino superior em Portugal tem realizado um esforço na melhoria do nível de qualificação do corpo docente, com o intuito de reforçar a qualidade da sua preparação (Decreto-Lei n.º 43/2007). A Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada representou um momento privilegiado e insubstituível na formação do mestrando, pois permitiu-lhe mobilizar os conhecimentos, capacidades, competências e atitudes adquiridas, em contexto real.

As alterações mais recentes foram estabelecidas aquando do Decreto-Lei n.º 79/2014, que redefiniu a Educação Pré-Escolar e o 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico. Num primeiro plano de estudos, os formandos integram a Licenciatura em Educação Básica, que é precedida de

um segundo plano, o Mestrado em Ensino. Este decreto também protagonizou o desdobramento do Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º CEB, separando a formação de docentes do 2.º ciclo de Português e História e Geografia de Portugal, da formação em Matemática e Ciências Naturais, o que permitiu reforçar a profissionalização dos docentes, de acordo com os grupos de recrutamento e as exigências pedagógicas de cada área. No que concerne ao primeiro ciclo de estudos, pretende-se assegurar a formação de base na área da docência, que virá a ser pormenorizada, no segundo ciclo, nos diferentes Mestrados. Neste patamar, é responsabilidade de cada mestrado assegurar o complemento necessário aos seus estudantes, aprofundando a sua formação académica com base “nas didáticas específicas da área da docência, a formação nas áreas cultural, social e ética” (Decreto-Lei n.º 79/2014, p.2819). Na ótica do mestrando, este modelo acarreta a virtude de, num momento inicial, proporcionar aos alunos um ensino mais generalista que permite assegurar uma formação base coesa e essencial ao seguimento da formação, enquanto orienta a decisão da área de estudos para que cada formando se sente vocacionado.

A prática docente não deve ser percecionada como algo fixo, mas sim um processo contínuo de aprendizagem que perdurará na vida e propicia o desenvolvimento de competências que sustentam a identidade profissional (Morgado, 2011). Nesse sentido, neste relatório procura-se reproduzir a vivência do professor em formação, refletindo sobre o seu percurso formativo e as aprendizagens protagonizadas no contacto com a prática docente.

2.2 ENQUADRAMENTO PROFISSIONAL

A educação é um direito fundamental da criança, sendo algo essencial ao desenvolvimento e integração ativa na sociedade. A escola, como um espaço privilegiado de aprendizagem e socialização, garante estas oportunidades, promovendo o desenvolvimento intelectual, emocional, social e ético das crianças, devendo ser gratuita e obrigatória. Segundo o artigo 1 da Lei de Bases do Sistema Educativo (1986), concretizou-se o “direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente acção formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade” (p. 3067). Sendo assim, o professor assume-se como agente de formação integral das crianças, assegurando que os seus interesses sejam respeitados e promovidos.

Considerando esta preponderância de um ensino de qualidade, é necessário que os docentes garantam uma formação contínua que vise melhorar a sua competência profissional, nomeadamente no âmbito da inovação educacional, adquirindo “novas competências relativas à especialização exigida pela diferenciação e modernização do sistema educativo” (Decreto-Lei n.º 344/89, p. 4429).

Torna-se imperativo atentar às céleres mudanças que têm delineado um mundo imprevisível, exigindo ao docente enfrentar e superar desafios de adaptação ao contexto inserido. Como gestor curricular, deve adquirir novas competências que permitam esta árdua e complexa tarefa, sobretudo no sentido de educar indivíduos com interesses e necessidades distintas (Serrano & Seabra, 2022).

Atualmente, atentando à realidade digital que está inserida na sociedade, e, sobretudo, após o contexto pandémico que se viveu, no qual os alunos foram sujeitos a realizar as aprendizagens através do ensino à distância, importa refletir sobre a opinião de Dubet (2020), que refere que “a escola na escola é melhor do que a escola em casa e do que a escola digital” (p. 111).

Enquanto em casa os alunos estão com pessoas com as quais se identificam, na escola encontram a diferença. É precisamente nesse ambiente público que se iniciam as aprendizagens sociais e cognitivas (Greene, 1982). O encontro entre a diversidade cultural, étnica e social é um dos fatores mais preponderantes para a intervenção social do aluno (Cardoso, 2006).

A beleza da educação emerge do facto de, apesar de serem diferentes, as realidades “casa” e “escola” são indissociáveis, pois, como demonstraram Nóvoa e Alvim (2021), com a sua complementaridade, o aluno ganha mais competências. Mas é importante que o docente também atente ao facto de se inserir a criança numa realidade social diferente da que está habituada, pois, como referiu Charlot (1976), é necessária “uma mediação entre a criança e os modelos sociais” (p.262), transformando a aprendizagem para aquilo que o indivíduo ainda não conhece. Tudo aquilo que alguém sabe, dependeu do que outrem sabia, sendo esta relação de interdependência o que caracteriza a educação.

O passado demonstra que a pedagogia era percebida como uma simples transmissão de conhecimentos do professor para o aluno, tendo este último uma postura passiva que lhe permitisse memorizar e apresentá-los posteriormente (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2013). Mas em pleno século XXI essa perspectiva já nada se enquadra nos parâmetros da docência, pois o professor é entendido como um elemento incentivador, capaz de orientar a aprendizagem do aluno, ascendendo este à posição de sujeito da construção dos conhecimentos (Rodrigues et al., 2011).

Atentando à entrada deste século, observa-se que as crianças já nascem num mundo onde o acesso à tecnologia é imediato (Freitas, 2001). Contudo, as tecnologias que utilizam, se não forem devidamente planejadas, não cumprem o efeito de educar. Se refletirmos sobre a pedagogia, percebe-se que é uma relação humana, pelo que os docentes acarretam um papel importantíssimo na criação de estratégias que permitam desenvolver as competências essenciais do indivíduo. É precisamente nesse sentido que o tecnológico e o digital podem ser úteis ao professor, como um recurso que permitirá trabalhar essas competências no aluno. Como o docente deve dar resposta aos interesses e necessidades dos seus alunos, deve integrar estes recursos tão utilizados pelas crianças em diferentes contextos da vida, nas suas aulas, pois assiste-se a um novo modo de ser, agir e pensar. Esta decisão não parece prejudicar o seu papel em sala de aula, uma vez que em nenhum momento as tecnologias substituirão a característica afetiva, pois a criação de laços emocionais entre professor e aluno também constitui um vínculo para a aprendizagem, tal como experienciou o mestrando.

Como demonstrou Roldão (2007), o docente do século XXI deve apresentar competências que lhe permitam adaptar-se a diferentes contextos, pelo que é capaz de garantir aprendizagens de qualidade. Morgado e Silva (2018) corroboram esta ideia demonstrando que a postura de abertura face à mudança é o caminho correto para adequar a sua ação pedagógica. Tendo em conta tudo o que experienciou, na perspectiva do mestrando, o fator crucial para esta área profissional é a imprevisibilidade que surge a cada momento na sala de aula, tendo de transformar cada opção pedagógica planificada às necessidades que surgem no momento da aprendizagem.

Sabendo das exigências deste novo tempo, a escola deve dar lugar a “um ambiente propício à aprendizagem e ao desenvolvimento de competências, onde os alunos adquirem as múltiplas literacias que precisam de mobilizar” (Oliveira Martins et al., 2017, p. 7). Esta linha de pensamento foi inspirada em Delors (1998), que identificou os quatro pilares da educação: o aprender a conhecer, o aprender a fazer, o aprender a viver juntos e a viver com os outros e o aprender a ser; que ainda são referência para os sistemas educativos. Nesse sentido, adaptou-se este paradigma à realidade portuguesa e elaborou-se o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), estabelecendo as competências e os valores que os alunos devem desenvolver. Importa referir que este documento não implica uma visão uniformizadora da educação, mas a criação de um referente de base humanista, capaz de construir uma escola justa, exigente e transformadora, que visa preparar os alunos para uma participação ativa, crítica e responsável na sociedade (Oliveira Martins et al., 2017).

Neste quadro, os docentes devem focar as suas opções pedagógicas na construção da autonomia dos alunos, impulsionando a curiosidade intelectual, norteando os caminhos e assegurando-lhes os recursos adequados (Patacho, 2021). Mas para que o docente continue a protagonizar esta visão, é imperativo que garanta a sua formação ao longo da prática profissional, favorecendo a própria modernização de dinâmicas e metodologias que lhe permitam desenvolver intervenções inovadoras (Silva, 2000). Ainda que sejam alvo de “fatores de diferenciação naturais” (Formosinho, 2009, p. 47), dependendo da personalidade de cada um e do modo como interagem com os seus alunos, as ações de formação são cruciais para que os docentes consigam adaptar o seu comportamento e equilibrar a sua prática pedagógica.

Seguidamente, atentando ao panorama do ensino no século XXI e à experiência protagonizada pelo mestrando, refletir-se-á sobre a realidade da área disciplinar de História e Geografia de Portugal (HGP) e da posição do docente enquanto diretor de turma.

2.2.1 SER PROFESSOR DE HGP NO SÉCULO XXI

Em pleno século XXI, a área disciplinar de História implica que o docente compreenda a sua função social para dar resposta a conceitos como identidade, consciência europeia, tolerância e solidariedade, intervenção cívica, entre outros.

Como demonstrou Pais (1999), as crianças têm a percepção da importância desta área como “fonte de aprendizagem” (p.22), adorando e respeitando o passado. Contudo, quando se refere ao currículo, já conferem pouca importância aos conteúdos abordados, aos manuais escolares e narrativas dos docentes. É precisamente esta divergência de realidades que parece impedir esta área disciplinar de realizar a sua função social, devendo o docente refletir sobre o espaço temporal e os conteúdos que têm sido atribuídos à História.

A História não permite apenas um conhecimento do passado. Essa perspetiva é simplista porque vai ao encontro da metodologia de ensino transmissivo, no qual o aluno apenas recebe a matéria sem que se questione acerca da mesma. Numa perspetiva construtivista, a História transforma-se num substituto da experiência, na medida em que expande a experiência vivida e fomenta nos alunos a capacidade de ouvir a opinião dos outros, interpretando diferentes visões dos acontecimentos, e alcançando novos valores que evitem o sentido unívoco da vida. Nesta linha, o conhecimento do passado assume particular destaque para o desempenho consciente da cidadania, pois permite que o aluno compreenda ou construa a sua identidade (Alves, 2009).

Liu e Hilton (2005) também evidenciaram que a História possui um papel determinante na construção ou até mesmo mudança de identidade, já que o conhecimento provido coletivamente, como pode ser o caso das narrativas sobre determinados eventos e experiências de grupos minoritários, pode influenciar a forma como os indivíduos percecionam determinada realidade étnica e nacional. Sendo assim, é necessário que o docente proporcione diferentes estratégias de ensino e aprendizagem que permitam ao aluno aceder à compreensão histórica através do contacto com diferentes realidades, não impondo a própria ideologia que pode condicionar a dimensão valorativa e identitária (Carretero & Kriger, 2011).

Nesse sentido, o professor deve questionar regularmente os conhecimentos tácitos dos alunos, ouvindo a sua opinião acerca de determinado assunto, de forma a transformar a sala de aula num local onde as convicções são válidas para discussão e cruzamento de informação, tornando a aprendizagem mais ampla e significativa (Barca, 2015). Mas para isto seja possível, é necessário ultrapassar a simples reprodução dos conteúdos e as interpretações de determinados autores expostas no manual escolar (Alves, 2009).

As alterações legislativas recentes tiveram um impacto significativo na forma como se ensina a área disciplinar de História e Geografia de Portugal. Esta sofreu alterações relativamente à carga horária, sendo a principal razão de descontentamento da Associação de Professores de História (2021). Em 2012, no seguimento do Decreto-Lei n.º 139, de 5 de julho, ficou estabelecido um total de 500 horas semanais à área de Línguas e Estudos Sociais, da qual fazem parte a HGP, o Português e o Inglês. Para a componente do Português, ficou definido um mínimo de 250 minutos, sendo o restante do tempo distribuído pelas outras duas áreas disciplinares. Além disso, e segundo o Decreto-Lei n.º 55/2018, como as escolas adquiriram maior flexibilidade na gestão curricular, algumas têm optado por reduzir o número de horas letivas de HGP. Como demonstrou Moreira (2018), as escolas, por norma, atribuem dois tempos de 50 minutos por semana. Tendo em conta que uma das finalidades desta área disciplinar é a construção de uma consciência crítica que estimula o desenvolvimento de uma cidadania ativa, a Associação de Professores de História defende que, nestas condições, não é possível planejar aulas numa perspetiva construtivista, uma vez que “a redução dos tempos letivos da disciplina impede o desenvolvimento de competências de análise, criativas e críticas, impedindo o desenvolvimento de estratégias de cariz construtivista, centradas nos alunos e nas suas aprendizagens, e promovendo um ensino mais tradicional” (2021, p. 6).

Acreditando numa escola que centraliza a aprendizagem nos alunos, com o desenvolvimento de competências transversais entre as áreas disciplinares, surge o Decreto-Lei n.º 55/2018, que introduz um novo documento normativo: as Aprendizagens Essenciais (AE). Este, além de fazer referência aos conhecimentos significativos a adquirir em cada área disciplinar, defini as capacidades, atitudes e valores a desenvolver pelos alunos, estando em consonância com o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO). Nas AE de

HGP, e face à redução horária semanal, os “conteúdos foram redefinidos e reduzidos a conteúdos essenciais a lecionar” (Solé, 2021, p. 28).

Se refletirmos sobre o texto introdutório das AE (Direção-Geral de Educação – MEC, 2018e) sobre o papel da História e da Geografia para o estudo do país, evidencia-se que as características físicas e humanas e a evolução histórico-cultural permitem desenvolver atividades que promovam valores como a inclusão, o respeito, a cooperação, a valorização dos direitos humanos, entre outros. O mesmo acontece com o PASEO (2017), que demonstra que o aluno deve atingir determinados valores, como a curiosidade, reflexão e inovação, desenvolvendo o pensamento reflexivo, crítico e criativo, a informação e comunicação, sendo capaz de utilizar diferentes instrumentos para pesquisar e avaliar a veracidade da informação, e até mesmo o relacionamento interpessoal – tão importante na turma em que o mestrando estagiou, como será demonstrado nos próximos capítulos –, para que o aluno interaja com tolerância e empatia, respeitando os diferentes pontos de vista. Contudo, atendendo a tudo que foi descrito até aqui, é possível desenvolver todas estas competências quando a carga horária é cada vez mais reduzida?

Apesar de todas estas limitações, a área disciplinar de HGP mantém finalidades centrais na formação dos alunos. Refletindo sobre os trabalhos de Prats e Santacana (2011), observa-se que esta componente visa fomentar nos alunos: 1. Conhecimento do passado para compreensão do presente e projeção do futuro; 2. Reflexão de problemas sociais e temas problemáticos com intuito de sensibilização; 3. Desenvolvimento de competências cognitivas; 4. Valorização e defesa do património; 5. Desenvolvimento de consciência temporal; 6. Educação com base nos valores da cidadania democrática.

Ou seja, para a construção do saber histórico, os professores não se devem restringir aos conceitos substantivos do programa, procurando também o “desenvolvimento de competências específicas [...]: o tratamento de informação/utilização das fontes; a compreensão histórica consubstanciada nos três vectores que a incorpora: a temporalidade; a espacialidade e a contextualização; e a comunicação em história” (Solé, 2017, p. 92). É nesta perspetiva que se insere o paradigma socioconstrutivista, desenvolvendo no aluno estas

competências específicas da História, como também as competências gerais, indispensáveis à sua formação integral. Competências como a capacidade de resolução de problemas, a capacidade de pesquisa e seleção de informação que lhe permite construir um conhecimento constantemente adaptável, a capacidade de convivência num grupo com opiniões distintas à sua, e a capacidade de decidir de forma autónoma e responsável, são exemplos de competências gerais que podem ser trabalhadas através dos conteúdos de HGP (Alves, 2014).

A título de exemplo, se analisarmos o conteúdo das AE no 5.º ano de escolaridade, no subdomínio *Portugal nos séculos XV e XVI*, existe uma preocupação levar os alunos a refletir sobre os contactos intercontinentais e os efeitos da globalização, direcionando-os a adquirir competências específicas da área disciplinar, como: pensar historicamente; trabalhar com conceitos de segunda ordem; interpretação, explicação e multiperspetiva (Lee, 2014). Quando complementado com o trabalho de fontes reforça-se a reflexão sobre questões problemáticas da História passíveis de diferentes leituras, perceptível pelas expressões “analisar” e “reconhecer” (Direção-Geral de Educação – MEC, 2018e), levando o aluno a construir o próprio conhecimento.

Importa destacar que a configuração desta componente curricular favorece este desenvolvimento, pois integra a História e a Geografia – que são abordadas separadamente no 3.º CEB – de forma a promover “a intradisciplinaridade, a interdisciplinaridade e a mobilização de saberes adquiridos no ciclo anterior, possibilitando a realização de aprendizagens globalizantes e significativas, com o objetivo de adquirir um conhecimento diacrónico da história e do território de Portugal” (DGE, 2018, p. 2). Evidencia-se, de acordo com a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC) (2017), a promoção de valores inclusivos e o respeito pela diversidade e pelos direitos humanos, incentivando o desenvolvimento da consciência ambiental e patrimonial.

A concretização destas finalidades exige metodologias adequadas e recursos didáticos diversificados. Tendo consciência da importância deste trabalho, as editoras têm vindo a melhorar a qualidade dos manuais escolares. É notória a preocupação em apresentar diferentes tipos de fontes, como textos, imagens, mapas e objetos materiais, de forma que os

alunos possam contactar com diversos vestígios do passado. O uso destas fontes em sala de aula, com o docente a orientar a aprendizagem, constitui uma oportunidade para os alunos iniciarem o seu processo de interpretação das evidências históricas, compreendendo que a História é edificada através de diversas perspetivas e suportes. Além disso, e de acordo com as abordagens ativas e construtivistas que têm sido implementadas no país, fazem-se suportar de recursos digitais e plataformas interativas, acompanhando as necessidades do ensino no século XXI (Solé, 2021; Lee, 2014).

Mas é importante recordar que o manual é um instrumento de trabalho do aluno, na medida em que é o seu suporte para continuar a aprendizagem em casa. Quer isto dizer que o docente deve levar para a sala de aula recursos próprios para diversificar a abordagem aos conteúdos de HGP. Claro que pode utilizar o manual e os respetivos recursos virtuais e físicos que as editoras constroem, até mesmo para auxiliar o aluno na interpretação de determinada fonte, podendo recorrer a esse exemplo sempre que utilize o manual autonomamente. Mas o fator crucial, até pela experiência protagonizada pelo mestrando, é diversificar os recursos e as abordagens, de forma a garantir a motivação dos alunos.

Ser professor de História significa isso mesmo, enfrentar desafios que ultrapassam os manuais escolares e a legislação. O maior desafio de um docente é projetar a escola como um ambiente educativo que progride para a convergência entre o trabalho prático de determinada área disciplinar e a formação para a atividade cívica (Nóvoa, 1992). Deste modo, exige-se que os conteúdos adquiram uma dimensão prática que se aproxime da realidade dos alunos. É nesta perspetiva que Alves (2014) sublinha a importância de o docente disponibilizar exemplos da localidade dos alunos, tanto a nível da componente testemunhal, através de relatos orais, documentos e memórias locais, como da arquitetónica, para que possa auxiliá-los no exercício da consciência histórica, tão importante à cidadania e defesa patrimonial.

2.2.2 O PROFESSOR ENQUANTO DIRETOR DE TURMA

Com base na experiência de estágio na área disciplinar de Português, o mestrando optou por refletir sobre um dos cargos que o professor pode assumir, o de diretor de turma.

O Regulamento Interno (2021) do Agrupamento de Escolas de P. refere que o Diretor designa para este cargo, um dos professores da turma, que, sempre que possível, pertença aos quadros do Agrupamento, de forma a dar continuidade ao trabalho no ano seguinte.

Para se compreender as funções de um diretor de turma, é necessário rever o artigo 7 do Decreto Regulamentar n.º 10/99, que define o seguinte: “a) Assegurar a articulação entre os professores da turma e com os alunos, pais e encarregados de educação; b) Promover a comunicação e formas de trabalho cooperativo entre professores e alunos; c) Coordenar, em colaboração com os docentes da turma, a adequação de actividades, conteúdos, estratégias e métodos de trabalho à situação concreta do grupo e à especificidade de cada aluno; d) Articular as actividades da turma com os pais e encarregados de educação promovendo a sua participação; e) Coordenar o processo de avaliação dos alunos garantindo o seu carácter globalizante e integrador; f) Apresentar à direcção executiva um relatório crítico, anual, do trabalho desenvolvido” (1999, p. 4492).

O Regulamento Interno (RI) do Agrupamento onde se estagiou acrescenta ainda mais funções ao cargo, como: “1. Organizar e zelar pela atualização do processo individual de cada aluno; 2. Garantir aos professores da turma a existência de meios e documentos de trabalho, bem como desenvolver ações que promovam e facilitem a correta integração dos alunos na vida escolar; 3. Manter permanentemente atualizado o registo de presenças, comunicando obrigatoriamente ao encarregado de educação do aluno todos os dados referentes à assiduidade e faltas disciplinares; 4. Coordenar e monitorizar as medidas de suporte à aprendizagem e inclusão; 5. Promover a articulação curricular e interdisciplinar; 6. Apresentar ao Diretor um relatório crítico anual do trabalho desenvolvido” (2021, p.48). Esta imensidão de tarefas que assegura um diretor de turma revela a complexidade de funções que lhe são atribuídas, que, no plano formal, estão devidamente estruturadas e definidas, mas apresentam a necessidade do desenvolvimento de competências relacionais e organizacionais, que nem sempre são concebidas na sua formação inicial. Quer isto dizer que é necessário realizar uma formação específica que prepare os docentes para este papel, bem como estimular um apoio institucional apropriado ao exercício pleno das suas funções educativas.

A educação é suportada pela bilateralidade escola – família, tendo o diretor de turma especial relevância pelo acompanhamento diário dos seus alunos, devendo ser o protagonista desta interligação (Clemente & Mendes, 2013). Importa referir que o diretor de turma não é um agente isolado na escola, mas “agregador e conciliador do projeto de turma, envolvendo os professores das diferentes disciplinas em torno do mesmo objetivo” (Clemente & Mendes, 2013, p. 74): maximizar o aproveitamento escolar dos alunos. Deste modo, esta função exige mais do que o conhecimento curricular e normativo, uma vez que requer competências relacionais, pedagógicas e de liderança. É importante que seja respeitado e capaz de comunicar eficazmente com os seus colegas, contribuindo para um ambiente educativo positivo e colaborativo (Clemente & Mendes, 2013). O Dossiê de Turma apresenta ser um instrumento crucial para o acompanhamento escolar do diretor de turma, pois engloba as informações importantes de cada aluno, nomeadamente o rendimento académico e a situação familiar, permitindo-lhe interpretar e compreender que decisão pedagógica pode implementar na turma (Tavares, 2011).

Contudo, verificando a realidade presenciada pelo mestrando e aquela que é descrita por Clemente & Mendes (2013) nas escolas, é compreensível que seja difícil para o diretor de turma realizar um acompanhamento pessoal e direcionado às necessidades de cada discente, tendo, muitas das vezes, de “aproveitar os momentos de aula, (...) para interpretar e conhecer os seus alunos, tentando responder às necessidades emergentes” (Clemente & Mendes, 2013, p. 82), tal como acontecia nas aulas da área disciplinar de Português.

Como demonstra Marques (2002), este papel não se pode cingir às questões burocráticas de transmissão de informações e gestão de faltas, pois é necessário que facilite o desenvolvimento psicológico e emocional do aluno. Um diretor de turma também acarreta esta função de mentor e apoiante emocional dos alunos, na medida em que atende às necessidades individuais de cada um, de forma a estimular um ambiente seguro para a partilha de sentimentos. Esta posição revela ter impactos positivos na convivência da turma, pois têm menos probabilidade de protagonizarem comportamentos indisciplinados, muitas vezes associados à necessidade de atenção para serem ouvidos e valorizados (Morais, 2024).

Uma das soluções encontradas para contrariar a utilização da própria área disciplinar para estas funções, foi utilizar blocos da área de Cidadania e Desenvolvimento, que é, normalmente, este professor que leciona, pois, conhece a sua turma e está identificado com as suas necessidades (Pereira, 2024). Contudo, segundo Solé (2021) e APH (2018), esta área disciplinar devia ser lecionada por docentes das Ciências Sociais, uma vez que se pretende construir o exercício de uma cidadania ativa e participação democrática – apesar deste referencial não ser a realidade vivenciada pelo mestrando, porque esta componente era lecionada pela professora de Educação Visual.

Como afirmam Pacheco et al. (2018) acerca deste cargo, é notório que o principal desagrado recai sobre a insuficiência de carga horária para o exercício pleno das suas funções, que, com o excesso de trabalho burocrático à qual estão expostos, e a dificuldade de abordagem aos Encarregados de Educação (EE), fomenta um sentimento de impotência. No caso concreto do estágio do mestrado, apesar do diretor de turma ter “uma redução letiva, de dois tempos letivos e dois não letivos” (RI, 2021, p.48), era notório a exaustão da professora cooperante para resolver problemas da sua turma, sacrificando, regularmente, tempo letivo da sua área disciplinar, não lhe permitindo terminar o programa. Durante a observação realizada pelo mestrando, foi notório que uma parte significativa do tempo da professora cooperante enquanto diretora de turma era consumida por tarefas de natureza burocrática, nomeadamente o controlo da assiduidade e a justificação das faltas dos alunos. Este aspeto evidencia uma realidade muitas vezes negligenciada no quotidiano escolar: a sobrecarga administrativa que recai sobre os docentes. Embora necessárias para o funcionamento da escola, essas tarefas burocráticas acabam por desviar a atenção e o tempo do professor daquilo que é essencial — o trabalho pedagógico e a relação com os alunos. Um dos principais desafios neste cargo era a tentativa contínua de estabelecer diálogo com os encarregados de educação sobre determinadas situações, nem sempre correspondida com o mesmo nível de interesse ou colaboração na procura de soluções.

Situação bastante peculiar tendo em conta a posição de Lopes (2016), ao verificar que a sociedade atribui especial importância à função de diretor de turma, pois acreditam que o bom relacionamento com este docente, permitirá melhorar o rendimento e o comportamento

da criança. Alho e Nunes (2009) corroboram esta ideia, demonstrando que o conhecimento que o diretor de turma tem das famílias, é o papel essencial para orientar no desempenho escolar dos alunos.

Permanecem sem resolução estas problemáticas já mencionadas pelos vários autores mencionados e por Sá (1996), que assinala a falta de tempo, o excesso de burocracia, o contacto (ou falta dele) com os EE e o número excessivo de alunos, como as principais limitações ao exercício pleno deste cargo.

Sabendo que o diretor de turma se apresenta, normalmente, como o rosto da escola, é necessária uma valorização da sua função no sistema educativo, sobretudo no que diz respeito à sua preparação para o cargo, já que muitos exercem esta função sem conhecimento do mesmo (Lopes, 2016).

Por fim, com base em tudo o que foi descrito e na realidade observada durante o estágio, o mestrando considera que a vertente mais significativa no exercício deste cargo é a dimensão humana, pois é aquela que mais impacta positivamente os alunos.

3 CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO

No presente capítulo, pretende-se caracterizar o contexto educativo no qual o professor em formação desenvolveu a prática de ensino. Como tal, num primeiro momento, realiza-se a descrição do agrupamento em que se inserem as escolas, para, posteriormente, caracterizar e refletir acerca de cada uma, bem como das turmas nas quais o professor em formação lecionou. Este trabalho foi sustentado em textos oficiais disponibilizados – Projeto Educativo (PE) de P. 22-25 e no Plano de Ação (PA) TEIP 4 –, na observação direta que realizou no contexto educativo ao longo do ano letivo e nos contactos diários com pessoal administrativo das escolas.

3.1 O AGRUPAMENTO DE ESCOLAS

A Prática de Ensino Supervisionada decorreu num Agrupamento de Escolas (AE) no município da Maia, primeiramente numa escola básica de 1º CEB e, posteriormente, na escola sede do agrupamento, com turmas do 2º CEB. De acordo com a informação exposta no *site* da junta desta freguesia, baseada nos censos de 2021, a mesma possui 12009 habitantes, e está localizada numa das extremidades do concelho, fazendo fronteira com o município do Porto. Esta área tem sido sujeita a pressão demográfica, já que o número de famílias estrangeiras tem vindo a aumentar (PA TEIP, 2024), implicando a necessidade de reorganização do plano de estudos, de forma a dar resposta a estes novos contextos culturais e linguísticos.

Nesse sentido, o projeto educativo do Agrupamento, datado de 2022, e que termina neste preciso ano letivo, tem por princípios basilares: a inclusão, a cidadania, a inovação e a exigência. Apesar de esta freguesia pertencer à cidade da Maia, o AE satisfaz a população de dois concelhos – Maia e Gondomar – e alberga dez estabelecimentos de ensino, sendo que seis – cinco Escolas Básicas e uma Escola Básica e Secundária – estão localizados na Maia, e os restantes – três Escolas Básicas e um Jardim de Infância – em Gondomar. Tendo em conta a densidade populacional, este agrupamento emprega 90 assistentes operacionais e técnicos, e um corpo docente de aproximadamente 200 elementos. Importa referir que, neste número considerável de docentes, alguns (o Projeto Educativo não especifica quantos) já atingiram ou

estão no limiar da aposentação, sendo este aspeto o “seu maior desafio na promoção do sucesso escolar” (PE, 2022, p.7).

No final do ano letivo passado, o Agrupamento contava com 2018 alunos, número que nunca poderá ser considerado como estático, devido à proximidade da cidade ao centro do Porto e, como tal, o número de alunos estrangeiros tende sempre a aumentar, como já referido (ou por vezes, regredir, com o regresso das famílias ao país natal). Na última publicação do Plano de Ação TEIP (2024), existem 349 alunos de nacionalidade estrangeira e cerca de 44% dos alunos do Agrupamento (884 no ano letivo passado) dependem do apoio da ação social escolar (451 beneficiam de escalão A e 311 de escalão B), refletindo o contexto socioeconómico. Sendo assim, é necessário manter um dos princípios que o PE defende, a defesa de uma escola multicultural e inclusiva, para proporcionar aos alunos um ensino baseado nas condições de equidade e desenvolvimento integral humano. Perante esta situação económica e social, que se apresenta como desfavorecida, o Agrupamento refletiu sobre a importância de se candidatar ao programa de Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP)¹, para assegurar um ensino de qualidade.

De facto, esta participação tem permitido uma evolução positiva nos problemas de insucesso e abandono escolar, e de indisciplina, já desde o ano letivo de 2006/2007, momento em que aderiu ao programa. Tendo em conta a pluralidade cultural que existe, e, defendendo um ensino que vá ao encontro da Estratégia Nacional do Ensino para a Cidadania, o Agrupamento pretende “promover a escola como lugar de encontro e possibilidade: encontro de diferentes sensibilidades, de diferentes culturas e nacionalidades, de pessoas capazes de buscar o bem comum” (PA TEIP, 2024, p.3). Nesse sentido, defende-se a valorização da escola

¹ O programa TEIP foi criado em 1996, como um processo educativo para desenvolvimento e formação de jovens que se encontram em situações de risco e exclusão social e escolar. As áreas social e economicamente carenciadas revelam ter um sucesso educativo reduzido, e este programa traduz uma sequência de medidas e mecanismos de apoio para aprofundar esforços que promovam o sucesso escolar e educativo dos alunos. O projeto educativo da escola em questão deve ser apresentado à respetiva direção regional de educação, para que possa ser aprovada e negociada o desenvolvimento, tanto na vertente pedagógica como financeira (Despacho 147-B/ME/96).

como entidade promotora de aprendizagens significativas nos domínios: saber-ser, saber-estar e saber-fazer; que irão acompanhar estes alunos ao longo da sua vida (PE, 2022). A última análise do Projeto Educativo (2022) demonstrou uma melhoria dos resultados obtidos pelos alunos do Agrupamento, sobretudo no 1.º ciclo, nomeadamente na área disciplinar de Português, registando-se uma subida de cerca de 3%, e na área disciplinar de Matemática, com um acréscimo de 7%, contribuindo positivamente para as opções metodológicas adotadas pelo Agrupamento.

Para finalizar, importa ainda referir o apoio que a autarquia local tem facultado para que o ensino tenha a maior qualidade possível. Além de prover o panorama da literatura infantojuvenil na biblioteca das escolas, apoia ainda a oferta complementar no 1.º e 2.º anos de escolaridade da área disciplinar de Inglês, presente no projeto PEPPA, uma vez que esta é considerada a língua universal, e prepara os alunos para esta exigência do mundo contemporâneo (Projeto Educativo, 2022). Estes apoios ocorrem igualmente ao nível da comunidade local, uma vez que os encarregados de educação também podem aderir a projetos como o *Capacita-te!*, que oferece cursos profissionais de ensino secundário; o *PSI com todos*, que permite aceder a consultas e avaliação psicológica tendo em vista a promoção do sucesso individual; o *GPS (Gabinete de Promoção Social)*, que serve de apoio ao aluno e à família, realizando uma intervenção colaborativa para diminuir o absentismo e abandono escolar; a *Biblioteca: olhar para o futuro*, para um trabalho articulado entre escola – docentes – encarregados de educação, de modo a enriquecer experiências de aprendizagem que vão além da sala de aula, formadoras de cidadãos mais informados (PA TEIP, 2024).

3.2 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO: A ESCOLA, A SALA E A TURMA

O primeiro contacto realizado na PES foi na Escola Básica e Jardim de Infância que está localizada a 1,5 km da sede do Agrupamento, composta por quatro turmas do 1.º Ciclo (uma turma de cada ano de escolaridade), e duas turmas de Pré-Escolar. O corpo docente é constituído por dez profissionais, sendo que existe um professor titular por cada turma do 1.º Ciclo e são complementados pelo apoio de uma professora de Educação Especial, para os casos que existem em cada turma, e uma professora de Apoio ao Estudo, que se dedica ao apoio individual e pormenorizado a alunos sinalizados pelas professoras titulares.

Cada turma de Pré-Escolar possui uma educadora e ainda dispõem do auxílio de outra profissional que também realiza trabalho individualizado com alunos que apresentam necessidades específicas, a partir do 1.º Ciclo. Tal trabalho ocorreu na turma na qual o professor em formação estagiou, com uma aluna que tem perturbação do espectro do autismo.

Este estabelecimento é alvo de reconhecimento pela comunidade, entre outras coisas por se tratar de uma instituição centenária, logo com uma longa história de intervenção junto de muitas gerações de maiatos, e encontra-se em perfeito estado de conservação. Sendo uma escola centenária, edificada num contexto socioeconómico bastante diferente do que assistimos atualmente, é natural que existam alguns entraves à inclusão de todos. A entrada principal, e única possível para a escola, é constituída por três lanços de escadas e não possui um mecanismo para transporte de crianças com mobilidade reduzida. O mesmo acontece no edifício principal da escola, que alberga as quatro salas disponíveis para as turmas do 1.º ciclo, sendo que o 3.º e 4.º ano se encontram no rés-do-chão, e o 1.º e 2.º ano no primeiro piso, com acesso unicamente através de uma escadaria de madeira.

No que ao tempo lúdico diz respeito, os alunos têm a possibilidade de utilizar todo o espaço circundante da escola. O espaço é predominantemente asfaltado, sem áreas verdes, à exceção de quatro árvores junto à vedação da escola, na fachada principal, uma configuração que contrasta com os estudos que sublinham a relevância dos espaços verdes em contexto escolar. Estes demonstram que a presença de vegetação contribui positivamente para o desenvolvimento cognitivo das crianças, especialmente no jardim de infância e no 1.º ciclo, reduzindo os níveis de desatenção e favorecendo o processamento da informação adquirida (Frias et al., 2024). Numa das laterais, existem dois cestos de basquetebol, devidamente adequados à altura das crianças, e, na outra, um pequeno parque com escorrega e uma plataforma de acesso ao mesmo. Atrás deste parque, encontra-se uma rampa de terra, que os alunos utilizam também para brincar no seu tempo livre.

Nos dias de inverno mais rigorosos, os alunos veem-se forçados a abandonar todos estes espaços, porque nenhum deles possui cobertura. Em diálogo com o coordenador da

escola, percebeu-se que a Câmara Municipal da Maia não permite a construção de infraestruturas que promovam a cobertura, não só nas laterais, como na fachada principal da escola, porque iria prejudicar a beleza deste edifício. Foram vários os arquitetos que tentaram projetar uma solução, mas, à data, a escola continua sem uma solução, sendo que o único espaço disponível que consegue albergar as crianças é o átrio principal, que contém cobertura, mas revela-se insuficiente para a quantidade de alunos que se movem constantemente. O outro espaço que pode ser usado em condições de chuva é o ginásio que está localizado no edifício mais recente da escola.

Este edifício foi construído como suporte à infraestrutura principal da instituição, e, além do ginásio já referido, no rés-do-chão, que é utilizado nas Atividades Extracurriculares (apesar de também ter um tamanho reduzido e muitas das vezes os professores de Educação Física terem de utilizar o espaço exterior), também contém a cantina, a casa de banho do corpo docente, e duas casas de banho para as crianças, uma para o género feminino e outra para o masculino. No piso superior deste edifício, situa-se a sala do coordenador, que serve de suporte também às reuniões dos docentes, uma sala destinada às fotocópias e que contém um grande armário no qual se guarda todo o material a ser utilizado na escola, e uma sala que serve de apoio a alunos com medidas adicionais.

Para as famílias que necessitam de apoio relativamente à permanência das crianças na escola depois do horário letivo terminar, existe a possibilidade de frequentar o *Prolongamento* até às sete horas da tarde, no qual os alunos podem realizar os trabalhos de casa, com o apoio da professora responsável pela dinamização de projetos na escola, nas duas salas de acolhimento disponíveis no edifício principal. Estas salas não estão disponibilizadas aos alunos durante o dia, devido ao facto de o seu acesso ser assegurado por uma escadaria estreita e íngreme que, se não possuir supervisão regular, torna-se perigosa. Ambas as salas possuem um quadro interativo e mesas para os alunos realizarem os trabalhos, e numa existe ainda a biblioteca da escola (que foi alvo de uma intervenção por parte do professor em formação, como será explicado posteriormente no relatório).

Relativamente à sala de aula da turma de 1.º ano onde o estágio se concretizou, é um espaço retangular, com seis mesas redondas no centro da mesma, onde os alunos costumam estar dispostos em pequeno grupo (quatro mesas de quatro elementos e duas mesas de três elementos), e ainda duas mesas retangulares, que servem de apoio para material escolar ou de lugar temporário para algum aluno que não tenha um comportamento adequado. Como é uma turma inserida no projeto *SUPERTABI*² da Câmara Municipal da Maia, possui um quadro interativo, utilizado diariamente para a resolução dos exercícios, e 22 *tablets*. Nesta iniciativa, pretende-se criar espaço de aprendizagem, caracterizado pela descentralização do foco de aprendizagem, já que existe o conceito de *multiscreens*, permitindo ao aluno ter o próprio espaço de aprendizagem (SUPERTABI, 2024).

Na parede oposta a este quadro interativo, encontram-se um quadro branco e um quadro de giz, que raramente são utilizados, devido ao carácter dominante que a tecnologia assume. Segundo Coutinho & Junior (2007), é bastante importante a introdução destes instrumentos tecnológicos em tenra idade, de forma a capacitar os alunos para “lidar com as incertezas de um mundo global em que aprendizagem e o conhecimento são os melhores instrumentos para a inserção na sociedade” (s.p.). Além disso, já o *SUPERTABI* (2024) referia que “os alunos que iniciaram este processo [...] melhoraram bastante os seus resultados escolares, mas, também [...] ao nível das *soft skills*” (s.p.), promovendo, assim, maior autonomia e criatividade na produção de conteúdos.

Como é uma turma de 1.º ano, e estão a iniciar o processo de escrita e leitura, a professora titular pendurou um fio em cada parede lateral, de forma a criar um “estendal”, para colocar o cartão referente a cada letra já abordada. Seguindo a mesma ideia, no quadro de cortiça presente numa das paredes laterais, estão colocados os cartões dos números com que os alunos já contactaram.

² O projeto *SUPERTABI* surge da necessidade de transformar as práticas pedagógicas dos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, de modo que exista um objetivo orientado a algo de significativo para o aluno, considerando sempre a tecnologia que propicie a tarefa e a definição e reorganização do espaço necessário à mesma (virtual ou físico) (SUPERTABI, 2024).

Sendo esta uma escola centenária e construída maioritariamente de pedra, é expectável que a sala de aula não seja um local ameno, daí terem sido instalados dois aquecedores, para que os alunos estejam confortáveis no local de aprendizagem. Nesta parede onde foram colocados estes equipamentos, existem também três grandes janelas, que permitem a entrada de uma considerável quantidade de luz natural, porém, devido à presença da cortina *blackout*, vê-se substituída pela luz artificial. Além disso, a sala contém três armários para armazenamento de material escolar, como manuais, cadernos de atividades e portfólios dos alunos, e material destinado às artes plásticas.

A turma de 1.º ano com a qual se trabalhou é constituída por 22 alunos, dos quais 13 são do sexo masculino, e nove do feminino. Todos são de língua materna portuguesa, apesar de existirem sete crianças com nacionalidade brasileira. Como é uma turma de primeiro ano, e grande parte não frequentou o Pré-Escolar, demonstravam algumas dificuldades de comportamento, e distraíam-se com facilidade, sobretudo entre dinâmicas. De forma a responsabilizar os alunos, iniciou-se um regime rotativo de *chefe de mesa*, que ficava encarregue de arrumar e cuidar do material utilizado durante o dia.

No que diz respeito ao apoio educativo, estão sinalizadas três crianças: uma menina, com síndrome do espectro de autismo, que apresentava algumas crises regulares, mas foram atenuando com a presença da professora de Educação Especial, com quem estava pelo menos duas vezes por semana, e com uma educadora do Agrupamento, com quem trabalhava uma vez por semana; um menino que foi encaminhado para a terapia da fala e outro que tinha apoio individual suplementar, sinalizado pela professora titular devido ao baixo desempenho no trabalho realizado em sala de aula.

Tratando-se do primeiro contacto destas crianças com um ambiente formal como a sala de aula, verificou-se – em diálogo com a professora cooperante – que o início do ano foi particularmente conturbado. Muitos alunos desconheciam as regras básicas de comportamento em sala, sobretudo aqueles que não frequentaram o Pré-Escolar. Para responder a essa situação, a professora implementou uma rotina diária estruturada, à qual os alunos aderiram rapidamente, contribuindo para uma maior estabilidade no funcionamento

da turma. Antes de começarem o trabalho em sala de aula, tanto ao início da manhã como ao início da tarde, os alunos deveriam ir à casa de banho, pois não o poderiam fazer no decorrer da aula – salvo certos alunos previamente sinalizados. O dia iniciava-se com a canção de bons dias, pois foi necessário constituir um momento de estabilização do foco dos alunos para interiorizarem que a aula se iria iniciar. Como se trata de crianças que se distraem muito facilmente, em todos os momentos da aula era necessário que existisse um guião de exploração para cada aluno realizar, de forma a manter o foco no trabalho a desenvolver.

No início do semestre, como os alunos ainda estavam a iniciar a aprendizagem das regras e dos modos de estar na sala de aula, o trabalho era realizado de forma individual. A relação entre os pares não era pacífica, registando-se conflitos frequentes, sobretudo durante a realização de trabalhos manuais. Com o decorrer do semestre, esse comportamento foi sendo gradualmente atenuado, em especial após a introdução de tarefas em pequeno grupo, que exigiam o contacto entre os alunos e fomentavam o respeito e a tolerância mútuos.

A professora cooperante manteve sempre uma postura compreensiva e de mediação dos conflitos, incentivando a reflexão sobre os comportamentos assumidos, de modo que os alunos pudessem reconhecer os seus erros e adotar condutas mais adequadas. A relação estabelecida entre professora e alunos foi marcada pelo carinho e respeito mútuo, evidenciado, por exemplo, no cuidado que a docente demonstrava em assegurar que todos os alunos lanchavam, sem negligenciar esse momento durante o intervalo. Para tal, retirava diariamente 20 minutos tanto de manhã como à tarde para que esse tempo fosse passado na sala de aula — algo que o professor em formação também considerou nas suas planificações.

Apesar desta relação positiva com os alunos, o mesmo não se verificava no que respeita aos Encarregados de Educação. Salvo pequenas exceções, com alguns EE que se mostravam ativos e interessados naquilo que era desenvolvido em sala de aula e em todo o trabalho realizado na escola, a maioria não demonstrava este empenho pelo dia-a-dia do educando na escola. A título de exemplo, refira-se o facto de que, até à data em que o professor em formação estagiou (última semana de janeiro), existiam ainda alunos sem ter acesso aos *tablets* oferecidos pelo Agrupamento, inseridos no projeto *SUPERTABI* já referido,

devido ao facto de os respetivos EE não terem criado uma conta para os seus educandos, que lhes permitisse iniciar sessão no dispositivo. Por este mesmo motivo, o trabalho realizado em sala de aula pela professora cooperante ainda não integrava os dispositivos móveis, sendo os alunos expostos a aulas de material tradicional. Ainda que tenha manifestado especial interesse pelo uso das tecnologias no processo de ensino e aprendizagem, a professora via-se obrigada a utilizar guiões de exploração ou jogos tradicionais para diversificar as suas aulas.

Os alunos demonstravam interesse na aprendizagem no geral. Contudo, a área disciplinar que revelava melhores resultados era a Matemática, na qual realizavam as tarefas estabelecidas de forma bastante intuitiva. O mesmo não acontecia no âmbito do Português, sobretudo na etapa de aprendizagem da escrita e da leitura, em que existia frequentemente troca de letras devido à sua semelhança sonora. Nesse sentido, e estando de acordo com as horas estabelecidas para cada área curricular no 1.º Ciclo, é natural que se tenha disponibilizado mais tempo para estas duas componentes letivas.

3.3 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO: A ESCOLA, A SALA E A TURMA

O segundo contacto realizado na PES foi na Escola Básica e Secundária, a sede do Agrupamento. Uma vez que nos 10 estabelecimentos de ensino que engloba este Agrupamento, esta escola é a única que possui os 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico, bem como o Ensino Secundário Científico-Humanístico e o Profissional, estavam matriculados 1022 alunos (PA TEIP, 2024). A oferta educativa após o 3.º Ciclo do Ensino Básico, inclui os cursos científico-humanísticos de Ciências e Tecnologias, e Humanidades, e os cursos profissionais de Técnico de Redes Elétricas e Técnico Auxiliar de Saúde, tornando mais robusta a sua resposta à população dos dois concelhos (PA TEIP, 2024). Face à grande quantidade de alunos que a frequenta, possui uma grande infraestrutura, não só a nível de pavilhões, como também de espaços ao ar livre.

No que respeita aos espaços exteriores que circundam os pavilhões, a escola dispõe de várias zonas verdes, com relvado e numerosas árvores, proporcionando aos alunos locais adequados para passear e brincar. Para além dessas áreas, existem também amplas superfícies asfaltadas, sobretudo entre os pavilhões e em redor do campo de jogos com piso

sintético. Este último é especialmente relevante por dispor de oito cestos de basquetebol, permitindo aos alunos explorar plenamente o seu potencial para a prática de atividade física. Nesse sentido, além de permitir que os alunos libertem toda a energia acumulada, também constitui uma oportunidade de aprimoramento das habilidades motoras, que se reflete positivamente no seu bem-estar psicológico (National Association for the Education of Young Children (NAEYC), 1997, citado por Cruz, 2013). Pelo espaço exterior existiam ainda vários bancos de pedra que os alunos frequentemente utilizavam para conviver nas pausas entre as aulas, o que estimula o desenvolvimento social e emocional, permitindo a aquisição de competências sociais, o desenvolvimento da linguagem, a aceitação da opinião do outro, a tolerância e respeito, e, por fim, a gestão de conflitos (NAEYC, 1997, citado por Cruz, 2013).

Já o espaço interior da escola, distribuído pelos quatro edifícios que a compõem — os pavilhões A, B, C e o gimnodesportivo —, não apresenta a mesma qualidade que o espaço exterior. Ao observar-se a infraestrutura de cada pavilhão, torna-se evidente a ausência de um teto propriamente dito nos corredores, os quais são cobertos apenas por telhas e claraboias, o que facilita a ocorrência de infiltrações e inundações nos períodos de maiores chuvas. Esta situação é compreensível tendo em conta que se trata de uma escola bastante antiga, que celebrou em 2023 o seu quinquagésimo aniversário como Escola Sede. Não tendo sido alvo de intervenções significativas para a modernização dos edifícios e dos materiais que os compõem, é natural que apresente algumas anomalias com o passar do tempo. Ainda assim, ao nível das comodidades higiénicas, a escola dispõe de um número adequado de casas de banho, existindo duas por sexo em cada pavilhão, e importa realçar o esforço prestado pelas funcionárias para garantir condições de limpeza e conforto tanto para alunos como para professores.

Ao nível da segurança, segundo o Regulamento Interno do Agrupamento (2021), toda a comunidade educativa deve aceder à escola unicamente através do portão principal, o qual está equipado com um sistema eletrónico destinado à leitura dos cartões de estudante e deve permanecer permanentemente fechado. No caso dos encarregados de educação ou qualquer pessoa que tenha assuntos de interesse a tratar, é obrigatório dirigir-se, em primeiro lugar, ao

assistente operacional de serviço na portaria, a quem deverá apresentar o motivo da visita, podendo depois, se necessário, ser encaminhado para o PBX.

Este último está localizado no primeiro piso do pavilhão A, no qual também se encontram a Secretaria, a Enfermaria, a Sala dos Professores, a Reprografia e o Gabinete da Direção. Importa também referir que o átrio, situado em frente ao PBX, por ser o local no qual os Encarregados de Educação esperam pelo seu atendimento, contém várias exposições de trabalhos realizados pelos alunos, nas respetivas áreas disciplinares. Já no segundo piso deste edifício, onde decorreu a Prática de Ensino Supervisionada (PES) do professor em formação, encontra-se a sala A7, utilizada pelos alunos para a maioria das aulas, com exceção das disciplinas de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), Educação Visual (EV), Educação Tecnológica (ET), Música e Educação Física. Neste piso localizam-se também a biblioteca escolar e o gabinete do projeto aPazIgua, referidos adiante.

No caso da biblioteca, como a sua missão é “disponibilizar serviços e recursos para promoção das literacias e do pensamento crítico junto de todos os membros da comunidade escolar” (RI, 2021, p.7), possui bastantes computadores e uma enorme variedade de livros, sobretudo a nível científico na área de História, o que permitiu aos alunos da turma na qual o professor estagiou, realizar um trabalho prático de pesquisa. Assim sendo, é natural que esta seja acompanhada de várias mesas e cadeiras que permitem que o aluno se sinta cómodo naquele espaço, estruturando “um ambiente propício ao desenvolvimento educativo” (PA TEIP, 2024, p.27).

Já o gabinete do aPazIgua, constituído por uma Educadora Social e uma em formação na área, “pretende desenvolver a sua ação na prevenção de comportamentos desajustados, na resolução de situações problemáticas e de conflitos, a nível individual e em grupo, intervenção com turmas, como também no desenvolvimento de projetos e iniciativas promotoras de cidadania ativa e de responsabilidade social” (PA TEIP, 2024, p. 15). Isto significa que os professores não atuam isoladamente na escola, contando com o apoio deste gabinete no acompanhamento e prevenção de comportamentos de risco por parte dos alunos. Sempre que necessário, os docentes podem sinalizar os casos ao gabinete, que tem

como objetivo envolver os alunos na construção de uma cultura democrática e crítica, promovendo aprendizagens centradas em práticas de cidadania ativa.

A cantina e o *buffet dos* alunos encontram-se no primeiro piso do pavilhão C, e têm ambos um amplo espaço para proporcionar aos alunos um momento de qualidade na sua refeição. Ainda assim, sabendo que a escola contém 1022 alunos, foi necessário estabelecer um horário de almoço bipartido, para evitar longas filas de espera por parte dos alunos. Ao lado destes espaços, existe ainda uma sala destinada à realização de teatros e espetáculos, que também serve como espaço de convívio para os alunos, especialmente nos dias mais rigorosos, uma vez que a escola não possui qualquer abrigo exterior. Como tal, apesar de dispor de uma área exterior ampla e de qualidade — como já foi referido no presente relatório —, não reúne as condições ideais para acomodar os seus alunos. Sendo assim, além de ocuparem esta sala, também se distribuem pelo corredor que faz a ligação entre todos os edifícios, no primeiro piso. Este local, apesar de não ser o ideal, porque os alunos não estão em contacto com o ar livre, também apresenta as suas versatilidades, pois é bastante amplo e bem constituído, o que permite a realização de sessões de dança e de música para a comunidade escolar. Além disso, todas as paredes laterais e os pilares que se encontram distribuídos a meio do corredor, têm bancos de pedra para os alunos poderem confraternizar.

O último edifício desta escola, o Gimnodesportivo, não possui ligação direta com os restantes pavilhões, nem existe uma cobertura que faça a ligação externa com o pavilhão C. Devido à longa distância entre ele e o pavilhão A, os professores de Educação Física possuem a própria sala dos professores e estão sempre auxiliados por uma funcionária responsável daquele local. Devido à qualidade débil da sua infraestrutura, sobretudo do piso que constitui o campo, que não propicia a prática de determinados desportos coletivos, a escola fez um acordo com a Câmara Municipal da Maia para poder utilizar o Pavilhão Multiusos de P., que se encontra em frente deste estabelecimento de ensino.

Como já foi referido, a turma na qual o professor em formação estagiou ocupava a sala A7. Ainda assim, embora exista uma sala comum utilizada por todas as turmas em algumas disciplinas, importa referir que essa utilização não é exclusiva, uma vez que, nos blocos das

componentes curriculares anteriormente mencionadas, a mesma sala é partilhada por outras turmas. Por conseguinte, é natural que o ambiente vivido nesse espaço seja bastante diferente do que se verifica no 1.º ciclo, onde cada turma dispunha de uma sala própria, completamente decorada com trabalhos realizados pelos alunos. Para além disso, a sala não está equipada com mesas redondas, que favoreceriam o trabalho em pequeno grupo, mas de forma tradicional, com mesas retangulares, organizadas de forma alinhada, e os alunos distribuídos aos pares, centrando a atenção no professor como figura principal da aula. Existe um quadro de giz e um quadro interativo com ligação à *internet*, embora esta seja bastante fraca, e um quadro de cortiça que serve para os alunos exporem os trabalhos realizados no âmbito da área disciplinar de Cidadania. Na parede lateral onde está a porta, os alunos dispõem de um cabide para puderem pendurar os seus casacos, e na parede paralela, estão quatro janelas que garantem uma excelente iluminação natural. O único problema destas janelas e das restantes salas da escola, são as suas calhas de madeira, que já estão fissuradas e, nos tempos frios, permitem a entrada de aragem desagradável para os alunos, já que o aquecimento central da escola estava inoperável.

A turma na qual o professor em formação estagiou nas áreas disciplinares de Português e História e Geografia de Portugal, era a mesma nos dois anos do 2.º Ciclo do Ensino Básico. Apesar de assistir e auxiliar as professoras cooperantes nas restantes turmas, até porque existia o número de 15 horas semanais que teria de cumprir, apenas lecionou na turma do 5.º E. Esta era composta por 18 alunos, sendo que 10 são do sexo masculino e oito do sexo feminino, e na qual existem três crianças de nacionalidade estrangeira, com Língua Portuguesa Materna, mas de variante brasileira. Além disso, destaca-se uma aluna que possui Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão (MSAI), que levou à redução do número de elementos da turma, já que é definido no Regulamento Interno do Agrupamento (2021) que as turmas não devem possuir mais do que 20 alunos “sempre que no relatório técnico - pedagógico seja identificada como medida de acesso à aprendizagem e à inclusão a necessidade de integração do aluno em turma reduzida, não podendo esta incluir mais de dois nestas condições” (p.12). Esta aluna tinha apoio educativo suplementar nas áreas disciplinares de Português e Matemática, sendo a sua aprendizagem suportada pela presença de uma professora extra na sala de aula, uma vez por semana, que realizava um trabalho específico

de exercícios previamente preparados tendo em conta as necessidades comunicadas pela professora titular.

Esta turma apresentava uma grande fragilidade na assiduidade, mas, sobretudo, na pontualidade, uma vez que as aulas se iniciavam às 08h10, e o professor em formação só tinha a turma constituída por volta das 08h25, o que prejudicava o início das suas aulas, tendo de alterar as planificações no preciso momento. Em diálogo com a professora cooperante de Português, que desempenhava o cargo de Diretora de Turma, percebeu-se que esta situação seria difícil de mudar, porque os próprios Encarregados de Educação afirmavam ser difícil conseguir levar as crianças a essa hora – algo geral a todas as turmas da escola, como se constatou em conversas informais na sala dos professores. Ainda assim, os alunos eram bastante empenhados, querendo sempre participar nas atividades e realizando-as com interesse e dedicação, algo constatado pelo professor em formação, no afeto que recebia no início e no fim de cada aula lecionada, uma vez que os alunos faziam questão de transmitir esse carinho.

Contudo, aquando da chegada do professor em formação à turma – fim de fevereiro – esta apresentava graves situações de mau comportamento e intolerância entre os pares, estando a professora cooperante de História e Geografia de Portugal a promover a realização de trabalhos em pequeno grupo, com a dinâmica da Aprendizagem Cooperativa, para atenuar este ambiente que se fazia sentir. Nesses momentos de trabalho em que havia discordância e se abriam discussões no grupo, a professora cooperante assumia o papel de mediadora de conflitos e tentava perceber as motivações de cada um, de forma a garantir um trato equitativo com todos os alunos, e estimular a capacidade de resolução de problemas entre os pares.

Durante o *Bloco de regências 4*, lecionado de forma individual pelo professor em formação, este optou por dar continuidade à abordagem metodológica presenciada, de forma a promover a aquisição de conhecimentos históricos, aliados às competências sociais que era necessário estimular. Além desta metodologia, a professora titular de HGP procurava diversificar as suas aulas, recorrendo, frequentemente, a conteúdos audiovisuais como vídeos

do *Youtube* criteriosamente selecionados, e dinamizando atividades de escuta ativa, debates e reflexões em grande grupo, promovendo o pensamento crítico e a expressão oral. Fomentando nos alunos a percepção que a História não se cinge apenas ao passado, a professora cooperante realizava diversas comparações entre objetos e demonstrava certas realidades históricas que vigoram atualmente, estabelecendo relações entre passado – presente. De facto, esta postura em sala de aula despertava nos alunos o interesse pela disciplina e incentivava-os na partilha de experiências pessoais relacionadas com os conteúdos abordados, valorizando a memória individual e reconstrução do pensamento histórico.

Já na área disciplinar de Português, como a professora cooperante também era a diretora de Turma, as dinâmicas na sala de aula ficavam comprometidas pelo pouco tempo útil que tinha para abordar certo conteúdo. Isto porque, como seria de esperar, surgiam frequentemente questões ocorridas durante o intervalo que exigiam resolução por parte do professor responsável pela turma, ou comunicações a dirigir a determinados alunos, quando os respetivos EE não respondiam às mensagens da professora e, em alguns casos, o mesmo acontecia no sentido inverso. Sendo assim, o tempo de aula que restava não permitia realizar um ensino diferente do tradicional, e os alunos não realizavam trabalhos em grupo nesta área disciplinar e tampouco experienciavam recursos diferentes do manual.

Ainda assim, o professor em formação pôde assistir à leitura integral e exploração de uma obra literária, que foi requisitada atempadamente pela professora titular, na biblioteca da escola. Não só para esta obra, como de outras presentes no manual, procurava sempre realizar as atividades de pré-leitura propostas, que, além de motivar os alunos, suscitava o interesse e o envolvimento da turma numa reflexão conjunta sobre o que observaram. Isto revelou-se eficaz na promoção da literacia literária, pois permitiu realizar uma aproximação gradual e orientada à literatura infantojuvenil.

Esta turma revelava uma forte proficiência ao nível da oralidade. Contudo, a escrita apresentava lacunas significativas, não só a nível ortográfico e gramatical, como também na estruturação e coesão textual. Algo peculiar tendo em conta que todas as quintas-feiras, durante 100 minutos de aula, estava programado realizar-se a *oficina de escrita*, na qual os

alunos realizariam atividades de planificação, redação e revisão textual. Porém, como já foi mencionado, o cargo de direção de turma retirava bastante tempo e a professora titular via-se obrigada a gerir os conteúdos de forma compensatória.

Entre estas duas componentes do currículo, aquela em que os alunos obtinham melhores classificações era História e Geografia de Portugal. As estratégias utilizadas revelaram-se particularmente eficazes na captação da atenção da turma e na promoção de uma aprendizagem mais significativa. Tal desempenho deve-se, por um lado, ao facto de esta ser a disciplina mais apreciada pelos alunos, o que se traduz num empenho generalizado nas aulas, e, por outro, à prática da professora cooperante, que se limitava a corrigir o conteúdo científico das respostas, não descontando pontos por erros gramaticais. Importa ainda salientar que uma competência transversal às duas áreas disciplinares, foi a qualidade da compreensão leitora e interpretação textual. Os alunos foram sempre capazes de identificar o tema e as ideias principais do texto, realizando inferências e justificando-as adequadamente, o que revela um pensamento crítico consistente, essencial à interpretação das fontes históricas analisadas. Ainda assim, o professor em formação notou que existia alguma dificuldade na distinção de informação essencial e acessória, tendo realizado uma aula de reconto, com perguntas que orientava especificamente para o desenvolvimento desta capacidade.

Sendo esta uma turma bastante heterogénea, com ritmos de aprendizagem distintos e necessidades diversas, o mestrando sentiu a necessidade de proporcionar aos alunos experiências enriquecedoras e motivadoras, capazes de os cativar para a realização das tarefas propostas nos guiões de exploração — especialmente tendo em conta a sua preferência pela oralidade. Nesse sentido, a seleção das atividades desenvolvidas durante as suas regências foi feita de forma cuidadosa e intencional, tendo em consideração os interesses e perfis dos alunos, o que tornou esta etapa formativa particularmente inspiradora.

A seguir, apresenta-se uma descrição e análise das principais atividades dinamizadas, evidenciando as estratégias adotadas e os resultados observados ao longo da prática pedagógica.

4 O PROFESSOR EM FORMAÇÃO – REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

A Prática de Ensino Supervisionada, com a duração de dois semestres, pretende constituir-se como um momento prático “para a articulação entre o conhecimento e a forma de o transmitir visando a aprendizagem” (Decreto-Lei n.º 79/2014, p.2821). Pretende criar a ponte entre a formação – os saberes teóricos adquiridos – e o exercício profissional, no qual se destacou a capacidade reflexiva e crítica para que o mestrando orientasse as suas ações mediante as problemáticas que surgiram.

Este capítulo tem como objetivo apresentar e refletir sobre experiências vivenciadas na PES, desenvolvidas no Agrupamento de Escolas de P., primeiramente, na Escola Básica e Jardim de Infância, e, posteriormente, na Escola Básica e Secundária. No primeiro semestre, o professor em formação trabalhou com uma turma do primeiro ano de escolaridade, e, no segundo, com uma turma do quinto ano, contemplando as seguintes etapas: as duas primeiras semanas em cada semestre foram destinadas às primeiras etapas de Observação e Cooperação, seguidas de 10 semanas para as Regências.

A semana de Observação antecedeu todo o trabalho prático a ser realizado, permitindo ao professor em formação adquirir informações sobre o Agrupamento, as escolas e, sobretudo, fazer uma análise detalhada das turmas de regências, essencial para realizar a sua prática pedagógica devidamente contextualizada e fundamentada. Importa referir que o professor em formação manteve esta postura ao longo do estágio, refletindo sobre as aulas das professoras cooperantes e do seu par pedagógico, com o intuito de melhorar as estratégias e metodologias de ensino. Como defende Reis (2011), é através da observação que o professor consegue realizar mudanças na escola, sendo estas ao nível da relação professor – aluno e no currículo implementado, algo imprescindível para adequar a sua ação tendo em conta os interesses e necessidades do grupo.

A semana de Cooperação surge como um exercício para as Regências asseguradas pelo professor em formação, já que este teve a oportunidade de auxiliar as professoras titulares em todos os momentos da aula, como é o caso da correção de exercícios e da dinamização de

atividades em conjunto. Apesar de existir uma semana especificamente para este efeito, o mestrando manteve esta postura ao longo de toda a prática pedagógica, pois este trabalho de equipa permitiu que se conseguisse atingir “o mesmo objetivo, numa atitude proactiva e participada” (Galinha et al., 2020, p. 838): um ensino de qualidade e relevância. Esta dinâmica de partilha do pensamento e de discussão sobre estratégias pedagógicas foi fundamental para superar dificuldades, aumentar o nível de motivação e constituiu um dos maiores coeficientes de aprendizagem para o mestrando.

Por último, as Regências, distribuídas ao longo das dez semanas, que permitiram ao mestrando desenvolver, de forma autónoma, ações pedagógicas nos contextos.

De forma a planificar as aulas com tarefas necessárias e significativas para as turmas nas quais estagiou, torna-se relevante salientar os dois primeiros processos referidos em cada semestre, uma vez que permitiram o desenvolvimento de uma ação pedagógica devidamente fundamentada e criteriosa, como será demonstrado nos seguintes subcapítulos.

4.1 O ENSINO NO 1.º CEB

4.1.1 A MONODOCÊNCIA

Se refletirmos sobre a educação e a sua importância, recuámos ao final do século XIX, no qual se consolidaram os grandes sistemas de ensino e a escola se tornou obrigatória (Nóvoa & Alvim, 2021). Quer isto dizer que se atribuiu, há mais de um século, a responsabilidade da educação das futuras gerações, tanto no âmbito da cultura como do conhecimento, a uma instituição que possui agentes especializados.

Como referem Alarcão & Tavares (2007), a escola é um “organismo vivo, em desenvolvimento, norteadá pela finalidade de educar, finalidade que se concretiza num grande plano de acção: o projeto educativo” (p. 132). Portanto, a escola deve ser construtora da sua própria identidade, através da adoção de uma postura flexível e articulada com o contexto envolvente. Sendo assim, acarreta a responsabilidade de se guiar por instrumentos e processos que permitam o diálogo permanente em situações autênticas. Deve adotar uma visão sistémica, na qual todos dependem de si e capacitam a construção de um caminho único

e convergente ao propósito comum. Para tal, exige-se que os docentes estejam em constante processo de crescimento e aprendizagem, já que se apresentam como um membro de um grupo que visa estimular o desenvolvimento integral (Alarcão, 2001).

Esta responsabilidade aumenta no 1.º CEB, quando comparado com outros níveis de ensino, pela faixa etária dos alunos que o frequentam. A prática pedagógica está diretamente dependente da relação pessoal que é desenvolvida entre professor e aluno. Como este ciclo de ensino se caracteriza pelo regime de monodocência, é natural que desencadeie esta relação afetiva pelo permanente contacto com os alunos, o que favorece a criação de um ambiente seguro e acolhedor, apresentando benefícios para a aprendizagem, nomeadamente a adequação das estratégias pedagógicas tendo em conta as necessidades do grupo (Silva, 2005).

Contudo, “para ser pedagogicamente eficaz, esta monodocência exige continuidade (...), exige que o mesmo grupo de alunos progrida com o mesmo professor, ao longo da escolaridade das aprendizagens básicas para que a aprendizagem perdure no tempo” (Formosinho, 1998, p. 30-31). Muitos professores são forçados a abandonar frequentemente várias escolas, o que impede a construção de projetos educativos a médio e longo prazo. Esta realidade é fruto de um regime de colocação que parece não ouvir as necessidades das escolas, e tampouco as exigências emocionais dos professores, continuando a existir a constante mobilidade do corpo docente (Silva, 2005).

No exercício de uma área que vê as decisões metodológicas dos seus agentes serem diariamente avaliadas por uma pluralidade de atores, incluindo os Encarregados de Educação, levanta-se a questão: Ser professor do 1.º CEB, nomeadamente, do primeiro ano de escolaridade, é só transmitir os conteúdos programados e atribuir uma cotação a cada aluno?

Engane-se aquele que imagina o exercício deste ofício como a simples transmissão de conhecimentos. Pouco serve ao bom professor ter conhecimento profundo de cada área do saber, se tampouco o possuir sobre pedagogia e psicologia educacional, de forma a compreender os ritmos, motivações e dificuldades dos alunos (Caldeira, 2009). Roldão (2009) corrobora esta ideia, demonstrando que o processo de ensino consiste no desenvolvimento

de uma ação especializada, sendo verdadeiramente intencional e reflexiva, para que se planifique de modo que o aluno aprenda algo necessário à sua educação. Para tal, é necessário que o professor reflita sobre o modo como pretende lecionar determinado conteúdo, ajustando as suas metodologias, avaliando os resultados obtidos, e reformulando a sua prática, possibilitando que a aprendizagem dos seus alunos ocorra pela própria construção dos conhecimentos, ao invés de assimilarem toda a informação que foi debitada.

Num primeiro momento, para que o docente possa planificar a sua aula, tem de conhecer os seus alunos para adaptar a sua prática pedagógica às características de cada um. É expectável que todo o professor tenha as suas convicções e acredite que a sua visão sobre a educação é correta. Porém, acreditar, não significa imposição da sua diretriz a todas as turmas que tiver a seu cargo. O reconhecimento da singularidade das crianças evoca o dever ético de um docente: moldar a sua prática pedagógica segundo a realidade que presencia (Estrela, 1994).

Num segundo momento, é importante que reflita sobre o acompanhamento que realizará com cada criança, atendendo ao facto de se tratar de seres singulares e, por isso, diferentes entre si, de forma a promover a livre expressão das emoções e ideias. Ao assumir esta posição, o professor em formação, além de fomentar uma relação afetuosa, também intensifica a autoestima do aluno, fazendo com que este acredite no seu potencial. Mas para isso, é necessário que também não realize comparações com outros alunos, de forma a evitar julgamentos do grande grupo, pois a criança pode sentir-se intimidada com o erro, e regressa novamente para o seu espaço seguro. Ao invés desta postura, deve respeitar e valorizar cada ação e participação protagonizada pelo aluno, elogiando e dando *feedback* positivo, porque todas as oportunidades são momentos de aprendizagem e de demonstração do empenho e interesse na aula (Cassany et al., 2003).

Nesse sentido, e tendo em conta a idade dos alunos na turma na qual estagiou, o mestrando assegurou particular cuidado ao desenvolver a relação entre professor e aluno, construindo e adaptando-a ao longo do semestre, sobretudo ao nível da comunicação na sala de aula – sendo esta a capacidade mais importante e que mais se destacou na construção do

seu perfil profissional. Não só a comunicação verbal, mas também a não-verbal necessitou de especial atenção, pois, nos primeiros contactos, observou que ao elogiar determinado aluno, os restantes alunos da mesa ficavam frustrados e desencadeava comportamentos desajustados, por também não serem parabenizados. Para evitar esta sensação, adotou o gesto informal de fazer sinal de aprovação, que revelavam apreço pela concretização de determinada tarefa, de forma a garantir a motivação e contínuo empenho dos alunos, o que acabou por ter impactos significativos na melhoria do comportamento no espaço educativo.

Portanto, para que este ofício seja realizado na sua plenitude, o professor deve atentar à dimensão emocional e relacional com a mesma relevância que atende à dimensão científica. A construção de relações pessoais com estes alunos de tenra idade, como a confiança, o respeito e valorização mútua, permitem criar a base para a partilha de conhecimentos, traduzindo-se em aprendizagens sólidas e significativas (Nóvoa, 2017).

Por fim, atendendo aos dados relativos à imigração deste país, está patente que a escola continuará a acolher alunos com perfis diferenciados, quer do ponto de vista cultural, quer linguístico e funcional. É precisamente neste contexto que se encontra a vantagem da monodocência, podendo trabalhar continuamente sobre a dimensão cognitiva e, sobretudo, a socioemocional e intercultural. Porém, para que tal seja devidamente realizado, o currículo necessita de ser suficientemente flexível para os professores conseguirem gerir o tempo e as condições de ensino.

É precisamente neste ponto que esta modalidade tem levantado algumas questões sobre a sua continuidade, devido à sobrecarga profissional que gera no docente, visto que é responsável pela planificação, lecionação de diversas áreas do saber e a avaliação de todos os alunos, e, ainda, à dificuldade em garantir profunda especialização em todas as componentes do currículo. Como demonstra o trabalho de Oliveira (2014), as opiniões divergem entre a continuidade da monodocência, já que favorece o trabalho no âmbito da articulação de saberes e uma gestão integral do tempo, e o modelo colaborativo. Este último, ao proporcionar que o docente se especialize numa das componentes do currículo, permite que

este garanta aprendizagens de maior qualidade nos seus alunos e os prepare para a transição para o 2.º CEB.

Por tudo isto, mais do que se impor um modelo rígido e uniforme a todas as escolas, é importante que lhes seja conferida mais autonomia para a construção dos projetos educativos, de forma a reorganizarem as suas práticas educativas ao contexto que as envolvem (Roldão, 1999).

4.1.2 ARTICULAÇÃO DE SABERES

Ao debruçarmo-nos sobre a escola atual, observámos que quase não existe a promoção da articulação de saberes nas suas práticas, uma vez que se privilegia um currículo no qual cada uma das suas componentes apresenta um cardápio do que deverá ser transmitido aos alunos. Esta ideia foi corroborada por Santomé (2011), ao demonstrar que a existência do currículo obrigatório, com uma vasta quantidade de conteúdos a serem abordados em cada área do saber, levou os docentes a desviar a sua atenção para questões metodológicas, de avaliação e de vigilância disciplinar. Ainda que atualmente vigorem as Aprendizagens Essenciais, um documento de orientação curricular no qual está definido aquilo que os alunos devem aprender e desenvolver, de acordo com as competências inscritas no PASEO, a prática não corresponde à teoria. Quer isto dizer que vários docentes têm sinalizado a impossibilidade de lecionar a imensidão de conteúdos que estão definidos, inclusive em conversações informais do mestrando com os seus colegas de profissão.

Sabendo que o manual escolar é o objeto de estudo do aluno, alguns professores acabam por estar dependentes do cumprimento dos conteúdos que cada um apresenta, e, atendendo à repartição de carga horária estabelecida para o 1.º CEB, com 7h semanais para Português e para Matemática, e 3h para Estudo do Meio, estão criadas as condições para que negligenciem a importância de momentos interdisciplinares. Claro que, num regime de monodocência, não se pode colocar de parte as componentes curriculares da Educação Artística, apenas se frisou as componentes no qual o professor deve projetar mais tempo de aula. Atendendo ao carácter desta abordagem pedagógica, é totalmente exequível realizar momentos de partilha e de correlação entre todas estas componentes do currículo.

Para que seja realizado o mais eficazmente possível, é importante que este encontro entre duas ou mais áreas do saber seja cuidadosamente pensado e planejado segundo os conteúdos de aprendizagem. O professor em formação em nenhum momento criou uma aula em que forçou a ligação entre a matéria de cada componente do currículo, porque esta ligação só pode ser realizada por conteúdos que estejam teoricamente conectados, projetando um percurso de aprendizagem que desse resposta às motivações e dificuldades dos seus alunos. Desta forma, quando planejou cada aula realizada em Articulação de Saberes, foi necessário atender a duas dimensões que tornam possível esta integração: a epistemológica e a didática (Pais, 2012). Para isso, viu-se forçado a redefinir a organização do processo de ensino e aprendizagem, com o intuito de criar uma base sólida que fosse capaz de potencializar uma sequência estratégica de atividades. A Articulação de Saberes é caracterizado por um conjunto de tarefas, que são projetadas de forma sequencial, e são desenvolvidas através de uma unidade temática central. Portanto, de modo que faça sentido para o aluno, é necessário existir um elemento integrador que antecede cada exercício.

Como ponto de partida, o professor deve definir previamente os objetivos e conteúdos a abordar para a mobilização dos elementos integradores. Estes devem permitir explicar aos alunos o propósito de cada tarefa, clarificar as metas de aprendizagem e ativar o conhecimento prévio para a abordagem inicial (Leite, 2012), pois, quando o aluno estabelece uma ligação entre este conhecimento e um novo, a aprendizagem torna-se muito mais significativa já que poderá ser mobilizada em situações e experiências vivenciadas.

Seguidamente, necessita de atender à sequência relacional e ordenada das atividades, articulando com momentos técnicos do processo de ensino, nomeadamente, a didática específica de cada área do saber, a sistematização, o reforço da aprendizagem e a avaliação. Isto permite ao docente garantir a coerência temática e a progressividade das aprendizagens dos alunos, tentando evitar ao máximo a rutura que compromete o desenvolvimento das competências de base (Pais, 2012).

A terceira etapa, da operacionalização pedagógica, implica que o docente selecione estratégias de ensino diversificadas para cada aula, com variedade de materiais e recursos

didáticos adequados a cada turma, e que repense a organização do espaço e do tempo. Estes últimos assumem enorme importância no ambiente educativo, uma vez que podem ser aliados ou inimigos do professor. Como tal, é essencial que se analise e reflita sobre a organização do grupo no espaço, complementando com o tempo letivo destinado a cada momento, uma vez que estes podem condicionar as aprendizagens e o desenvolvimento pessoal e cognitivo dos alunos (Neves, 2014).

Por fim, a avaliação, que deve ser vista como um processo contínuo e formativo, está articulada em todas as dimensões, uma vez que permite verificar os pré-requisitos, monitorizar o progresso de cada aluno, e ajustar a prática do docente para que consiga consolidar as aprendizagens.

O professor deve promover uma ação mais eficaz, motivadora e orientada para o desenvolvimento holístico dos alunos, e a Articulação de Saberes, a partir de uma Unidade Didática (UD), necessita de contemplar princípios e estratégias que permitam desenvolver a autoconfiança e a autodisciplina, para que possam desfrutar da aprendizagem e desenvolvam as competências de trabalho autónomo (Pais, 2012).

Para a obtenção destes objetivos optou-se por uma perspetiva socio-construtivista ao longo da PES, uma vez que se pretendeu estimular o trabalho autónomo nos discentes. E, nesse sentido, importa refletir sobre as UD's *Somar vogais, desvendar profissões* e *O mundo do "e", das emoções e dos números*, para demonstrar esta capacidade de construção integral de diferentes Áreas do Saber.

Somar vogais, desvendar profissões			
Data	Duração	Áreas do Saber	Aprendizagens Essenciais
12/11/2024 22 alunos	150'	Matemática	Representações matemáticas: Usar representações múltiplas para demonstrar compreensão, raciocinar e exprimir ideias e processos matemáticos, em especial linguagem verbal e diagramas. Composição e decomposição: Compor e decompor uma dada figura plana, recorrendo a materiais manipuláveis físicos ou virtuais. Significados e uso da adição e subtração: Interpretar e modelar situações com adição nos sentidos de acrescentar e juntar e resolver problemas associados.
		Estudo do Meio	Sociedade: Relacionar as atividades exercidas por alguns membros da comunidade familiar ou local com as respetivas profissões.
		Português	Oralidade: Identificar informação essencial em textos orais sobre temas conhecidos; Saber escutar para interagir com adequação ao contexto e a diversas finalidades (nomeadamente, cumprir instruções, responder a questões); Pedir a palavra e falar na sua vez de forma clara e audível, com uma articulação correta e natural das palavras. Leitura – Escrita: Representar por escrito os fonemas através dos respetivos grafemas e dígrafos, incluindo os casos que dependem de diferentes posições dos fonemas ou dos grafemas na palavra.
O mundo do “e”, das emoções e dos números			
Data	Duração	Áreas do Saber	Aprendizagens Essenciais
06/11/2024 22 alunos	150'	Matemática	Dados: Ler, interpretar e discutir a distribuição dos dados, identificando o(s) dado(s) que mais e menos se repete(m). Adição e Subtração: Interpretar e modelar situações com adição nos sentidos de acrescentar e juntar e resolver problemas associados. Representações gráficas: Representar conjuntos de dados através de gráficos de pontos.
		Estudo do Meio	Sociedade: Conhecer factos significativos da sua história individual que concorram para a construção do conhecimento de si próprio.
		Português	Oralidade: Saber escutar para interagir com adequação ao contexto e a diversas finalidades (nomeadamente, cumprir instruções, responder a questões); Identificar informação essencial em textos orais sobre temas conhecidos; Utilizar padrões de entoação e ritmo adequados na formulação de afirmações; Pedir a palavra e falar na sua vez de forma clara e audível, com uma articulação correta e natural das palavras.
		Educação Artística - Música	Apropriação e reflexão: Utilizar vocabulário para descrever diversos tipos de sons e peças musicais de diferentes estilos e géneros.

Tabela 1 – Visão geral das planificações de Articulação de Saberes

Na primeira UD, articularam-se as áreas de Português, Matemática e de Estudo do Meio, numa atividade que foi dinamizada sequencialmente, usando um dos conteúdos do Estudo do Meio, as profissões. Uma vez que a Articulação de Saberes “possibilita a criação de um ambiente educativo no qual o fio condutor está num conteúdo e na sua abordagem conferida por díspares disciplinas” (Silva et al., 2020, p. 26), o mestrando considerou pertinente utilizar a personagem do carteiro, da série infantil *O Carteiro Paulo*, e criar um enredo que permitisse introduzir as diferentes tarefas da aula, promovendo nos alunos a sua capacidade de resolução de problemas, autonomia, raciocínio lógico, motricidade fina, expressão verbal e não verbal e cooperação.

Esta aula, lecionada em par pedagógico, iniciou-se com uma música criada pelos mestrandos, com uma letra adaptada de *Na escola, d’Os Quatro e Meia*. Ao abordar temas como as vogais, os ditongos, as profissões e os números, permitiu que os alunos inferissem os conteúdos a serem trabalhados na aula. Esta decisão surgiu após conversas informais com a professora cooperante, que confidenciou a pretensão para abandonar a estratégia já mencionada no relatório, de iniciar a aula com a canção dos bons dias. Após análise e reflexão do par sobre a pertinência desta estratégia, o mesmo considerou ser bastante benéfico e relevante para aqueles alunos, uma vez que apreciavam bastante a música na sala de aula, e como os mestrandos projetaram este momento com uma guitarra e o papel com a letra e a cifra da música, esperava-se que fosse uma dose extra de motivação. Foi isso que aconteceu, como se comprovou pelo alvoroço e entusiasmo que se fez sentir no final da “atuação”. Além disso, a principal intencionalidade desta estratégia repercutiu-se nas aulas seguintes da professora cooperante, uma vez que esta mudança repentina de rotina – ainda que se tenha mantido a música, mas não aquela que estavam habituados a cantar – suprimiu a necessidade de entrarem na sala de aula e iniciarem o dia com a canção no quadro interativo.

Uma vez que o fio condutor da aula seria a personagem do Carteiro Paulo, os mestrandos iniciaram o desenvolvimento da aula com um vídeo da série. Para enriquecer este momento de intencionalidade pedagógica, selecionaram vários excertos de um episódio, juntaram os *frames* e deram voz às personagens, criando a própria narrativa que guiaria a aula: a leitura da carta que o carteiro entregou ao cozinheiro. Esta estratégia, para alunos do

primeiro ano de escolaridade, foi bastante significativa porque permitiu captar, imediatamente, a atenção para a aula, já que não era uma prática educativa comum, e despertou a curiosidade sobre o que diria na carta que foi entregue com “uma receita deliciosa”.

Foi nesse momento que se deu início à primeira atividade de Português, projetada tendo em conta as necessidades dos alunos e o *feedback* da professora cooperante sobre as aprendizagens dos ditongos, pois ela mostrava-se preocupada com a dificuldade de apreensão daquele conteúdo, numa altura em que já se devia encontrar consolidada. Como tal, os mestrandos decidiram criar a “receita deliciosa”, referindo-se a uma canja de ditongos. Ou seja, recuaram aos seus tempos de infância, quando escreviam o seu nome no prato com a massa da canja cozida, e adaptaram essa brincadeira à sala de aula. Num primeiro momento, foi necessário construir diagramas de árvore, aliando a Matemática ao Português, para colocar diversas vogais que, juntas, formariam determinado ditongo. Num segundo momento, após todos os diagramas terem sido preenchidos no quadro, em grande grupo, iniciou-se a construção da receita, no qual se iria manusear as letras da massa de canja – os mestrandos retiraram todas as consoantes, só entregaram vogais – para colarem os ditongos que seriam verbalizados pelos professores em formação.

Sendo este um trabalho de consolidação, e um conteúdo onde os alunos apresentavam dificuldades, foi necessário realizar um trabalho de cooperação, projetado em pequeno grupo. Como tal, os mestrandos procuraram a heterogeneidade em cada grupo, sobretudo ao nível do ritmo de aprendizagem, de forma a fomentar a entreaajuda, uma vez que o sucesso individual estava dependente do sucesso do grupo.

Todo o trabalho que é realizado em grupo implica que o professor atente à organização do espaço educacional, existindo uma disposição própria para as mesas e cadeiras, de forma a facilitar o bom desenvolvimento social e intelectual dos alunos (Neves, 2014). Felizmente, a sala de aula tinha mesas redondas que permitiam a discussão e troca de ideias entre os pares, essencial para o sucesso da aprendizagem significativa e cooperada.

Na primeira tarefa, o tipo de letra escolhida para o *PowerPoint* dificultou o reconhecimento das vogais. Contudo, esta situação foi ultrapassada pela estratégia da escrita, por parte dos docentes, das vogais que estavam a ser solicitadas que o aluno identificasse, aproximando-as da escrita manuscrita com a qual contactavam. Ainda assim, mesmo o aluno não conseguindo verbalizar o que era pedido, o mestrando utilizou uma prática habitual nas suas regências de solicitar ajuda a outro colega da turma, para que o aluno pudesse ter sucesso na sua aprendizagem. Porém, reconhece-se que a deslocação ao quadro não foi benéfica, porque após a realização de alguns ditongos, os outros alunos estavam dispersos. Tal acontecimento traduziu a necessidade de possuírem um guião de exploração impresso, para o completarem em conjunto.

A construção do Prato dos ditongos foi algo bastante positivo para a aprendizagem dos alunos, uma vez que permitiu experienciarem algo que não era fomentado nas outras aulas: o trabalho em grupo. Esta estratégia decorreu pela observação da dificuldade que os alunos tinham em partilhar material, comunicarem dentro da sala de aula e respeitarem a vontade dos seus pares. Sendo assim, a estratégia de colocação das letras no centro da mesa e a repartição de tarefas que os alunos realizaram no trabalho (determinado elemento encontra a vogal “a”, e assim sucessivamente), revelou ser bastante produtivo no estímulo das relações interpessoais. Ainda assim, importa referir que teria sido vantajoso se o plano estrutural do exercício fosse realizado da seguinte maneira: os alunos manusearem as vogais para formarem os ditongos, na mesa; entrega dos pratos para colarem todos os ditongos. Tal observação deve-se ao facto de os alunos terem dispersado a sua atenção quando se distribuiu os pratos, uma vez que era um recurso cativante e inovador.

Mas claro que nem sempre os exercícios são executados da forma como foram idealizados na altura da planificação. Reflita-se também sobre um exercício da UD: *O mundo do “e”, das emoções e dos números*. Nesta aula, como o conteúdo a ser abordado na componente de Estudo do Meio era a consolidação das emoções, os mestrandos automaticamente direccionaram o seu fio condutor para o filme *Divertidamente*³, tão popular

³ Um filme que retrata, de forma lúdica, as emoções básicas do ser humano, através de diversas personagens que vivem na mente da *Riley*.

na faixa etária em questão. Neste caso, os mestrandos criaram uma narrativa para cada excerto do filme relativamente a determinada emoção, e, como os alunos tinham conhecimento e simpatizavam com a personagem *Riley*, ao visualizar as infelicidades que lhe ocorreram, ficavam desejosos de a ajudar a ultrapassar as situações, fomentando o interesse na aula.

A quarta tarefa da aula consistia numa atividade de consolidação da operação adição e a utilização de um gráfico de pontos. Como no vídeo a personagem aparecia a construir uma pirâmide de cartas e derrubou-as sobre a mesa, era pretendido que os alunos a auxiliassem a reerguer a pirâmide, enquanto verificavam no gráfico de pontos se podiam utilizar determinada carta.

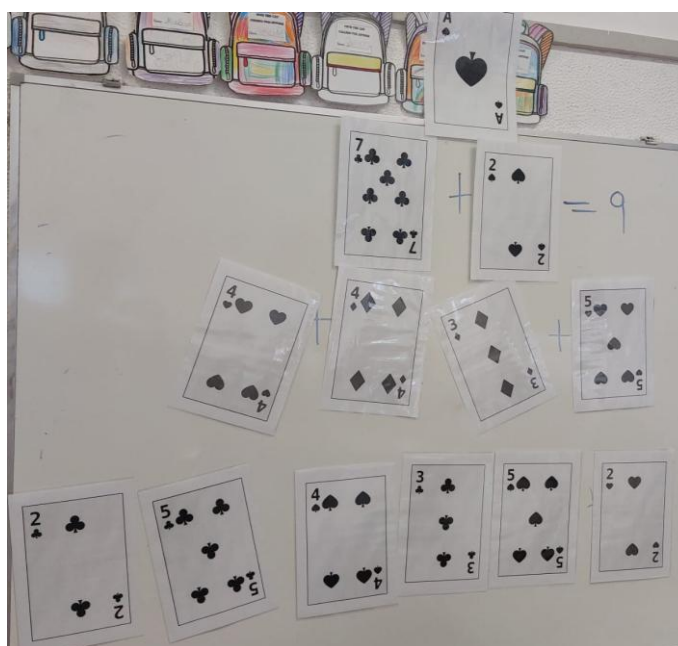


Figura 1 – Registo fotográfico da pirâmide de cartas (Fonte: arquivo fotográfico do mestrando)

Tratando-se de uma atividade de consolidação, seria expectável que os alunos conseguissem realizar esta operação, sabendo que apenas tinham de adicionar uma carta a determinado par, de forma a completar o seguinte resultado: 7, na primeira linha; 8, na segunda linha; 9, na terceira linha. E, na verdade, se o exercício apenas se cingisse a esta parte, teria sido bem conseguido. O problema foi ter-se adicionado o critério de utilizar o gráfico de pontos, para verificarem se podiam utilizar determinada carta, sabendo que estavam

limitados a quatro, por naípe. Como tal, ainda não estando perfeitamente consolidado o contacto com este tipo de gráfico, complementando-o com a tarefa de interpretação de um outro, esse facto dificultou a compreensão do exercício.

Esta experiência mostrou ao professor em formação que é importante ter o cuidado de equilibrar a sua ambição pedagógica com o grau de consolidação efetivo do conhecimento dos seus discentes. De que vale criar tarefas desafiantes e integradoras, se, inadvertidamente, se sobrecarrega o aluno com demasiados critérios e etapas, tendo em conta o nível no qual ainda se encontra? De modo algum se pretende invalidar a importância de tarefas ricas e estimulantes para o desenvolvimento cognitivo do aluno. Apenas reforçar que atividades como esta devem ser introduzidas no momento certo, como etapa final da consolidação, para que sejam verdadeiramente significativas para os alunos.

Sendo assim, e de acordo com o que já foi mencionado, a Articulação de Saberes não deve ser percebida como uma metodologia de fácil aplicação.

Seguidamente, serão abordados diferentes momentos que surgiram nas componentes do currículo, interligadas com a didática específica de cada uma. Mas importa ainda referir que, tendo em conta que o trabalho de grupo era uma estratégia ainda pouco utilizada pela professora cooperante, o mestrando, com base nas Aprendizagens Essenciais de Cidadania e Desenvolvimento, que referem que “os professores têm como missão preparar os alunos para a vida, para serem cidadãos democráticos, participativos e humanistas” (Direção-Geral de Educação – MEC, 2018a, p. 2), dinamizou diferentes momentos de aprendizagem que privilegiavam o trabalho em grande e pequeno grupo, bem como em pares.

4.1.3 PORTUGUÊS

Nesta área disciplinar, o mestrando percorreu todos os domínios das Aprendizagens Essenciais, como será demonstrado na reflexão sobre alguns momentos selecionados.

Tendo em conta que se encontrava a estagiar numa turma do primeiro ano de escolaridade, seria expectável que o trabalho desta componente do currículo incidisse, maioritariamente, na conquista da aprendizagem das competências leitoras e de escrita, pois

trata-se de aprendizagens que irão influenciar todo o restante percurso nas diferentes áreas do saber (Rebelo et al., 2013).

Sendo assim, em conversas com a professora cooperante percebeu-se que esta atribuía elevada importância à aprendizagem de cada letra do alfabeto, preocupando-se em consolidá-la perfeitamente, antes de passar à seguinte. Nas aulas da docente titular, para trabalhar a nova letra, esta utilizava as histórias introdutórias fornecidas pela editora do manual, que complementavam a aprendizagem dos alunos.

O mestrando, ao observar a atenção com que os alunos escutavam cada momento de leitura, decidiu explorar esta temática de forma a aprimorar estes momentos, uma vez que refletia sobre o conteúdo das histórias e considerava que estas se revelavam pouco significativas para o trabalho da Educação Literária, já que apenas promoviam a compreensão literal, sem desafiar os alunos a inferir ou refletir além do texto.

Para autores como Busatto (2012), a literatura oral utilizada pelo professor do primeiro ano de escolaridade tem especial relevância na formação humana dos seus alunos, uma vez que abrange aspetos psicológicos, intelectuais e espirituais. Essa perspectiva é reforçada por Pedraça et al. (2021), ao demonstrar que proporcionar estes momentos de conto fornece “um ponto de partida para estimular a imaginação, educar, orientar, desenvolver e introduzir o conteúdo do programa às habilidades cognitivas” (p.41).

Além de promover a Educação Literária, o recurso a obras literárias consagradas permite integrá-la com a escrita, porque neste ano de escolaridade é necessário que se alfabetize, mas *letrando* (Soares, 2020). Quer isto dizer que é necessário “aprender o sistema alfabético de escrita e, contemporaneamente, conhecer e aprender os seus usos sociais: ler, interpretar e produzir textos” (Soares, 2020, p.12). Todo este percurso projetado pelo docente, deve ocorrer de forma contínua e simultânea, de forma a estabilizar a aprendizagem dos alunos através da criação desta rotina, na qual os alunos criam uma expectativa positiva, pois sabem que ao aprender uma letra nova irão escutar uma história que aborde a sonoridade dessa letra.

Ao projetar as suas aulas que englobavam esta Área do Saber, o professor em formação tinha consciência que a alfabetização é um processo complexo, exigindo bastante reflexão para ser abordado com intencionalidade pedagógica e, sobretudo, com criatividade, de forma a estimular o empenho dos alunos. Nesse sentido, teve de realizar um trabalho autónomo antes de cada regência, para interpretar o texto que iria ler aos seus alunos, já que esta arte de contador de histórias, requer minúcia no seu processo. Apesar de ser um trabalho moroso, revelou-se uma estratégia pedagógica poderosa, porque enriqueceu o processo de alfabetizar *letrando*, e estimulou a imaginação e compreensão textual dos discentes.

A título de exemplo, no caso da abordagem à letra “t”, o par pedagógico decidiu introduzir a letra com uma obra literária, mas diferente do usual. Ou seja, como a professora titular utilizava textos narrativos, os mestrados refletiram na utilidade de usar um poema para realizar este processo, pois este poderia ser musicado e isso atrairia os alunos que, em geral, demonstravam grande interesse pela Expressão Musical. A aprendizagem tornou-se mais significativa para esta letra, quando comparado a outras abordagens, porque lhes despertou mais curiosidade e boa-disposição ao cantar o poema *Conversas*, de Sidónio Muralha, musicado pelos professores em formação. A escolha deste poema revelou ser bastante acertada, pois, tendo uma estrutura curta e sendo organizado maioritariamente em quadras e tercetos, permitiu que a memorização da letra fosse intuitiva, e a constante repetição do som “t” facilitou bastante a sua compreensão no trabalho de escrita que se seguiu.

Contudo, esta estratégia nem sempre se revelou plenamente eficaz. Na aula intitulada *O “m” também forma palavras?*, embora o mestrado tenha recorrido ao poema *M*, de José Jorge Letria, a interpretação da obra em grande grupo não suscitou a adesão esperada por parte dos alunos. Isto porque, tratando-se de um poema mais longo e exigente, suscitou muitas perguntas até ser compreendido, e, como os alunos ainda não conseguiam responder por escrito, o professor em formação decidiu realizá-las oralmente, de forma a estimular o trabalho da oralidade. As primeiras questões que foram levantadas tiveram uma boa adesão, pois os alunos mostraram-se empenhados em explicar, e o mestrado garantiu que todos pudessem apresentar as suas ideias. Se refletirmos sobre Marcushi (1997), percebemos que a

fala é desenvolvida de forma natural devido aos contextos no qual o indivíduo está inserido, porque é uma capacidade inata, ao contrário da escrita, que é desenvolvida na escola. Contudo, o docente não deve tomar por garantida esta competência, uma vez que implica a mobilização de saberes linguísticos e sociais (Direção-Geral de Educação – MEC, 2018b), e, existindo alunos que se inibem de participar oralmente, por vergonha ou algum sentimento igualmente válido, é necessário estimular esta atitude cooperativa entre professor – aluno na interação comunicativa. Sendo certo que inicialmente a turma estava a participar, a determinado momento o foco da escuta passou daquilo que o colega estava a dizer para a brincadeira.

Este revés fez o professor em formação refletir e chegar à conclusão de que que, tendo em conta as características pessoais dos alunos desta turma – que revelam maior concentração quando envolvidos em tarefas manipulativas ou que exigem ação –, não podia realizar uma atividade de interpretação tão densa, de forma oral, porque a atenção ia-se desvanecendo ao longo da tarefa. Refletindo sobre o gosto que estes alunos demonstravam em participar em qualquer tipo de jogo, o mestrando decidiu introduzir uma nova abordagem: realizar as perguntas de interpretação através de um guião de exploração que funcionava como um jogo. Sendo assim, e como os alunos não sabiam ler as frases contidas no guião, criou-se a seguinte dinâmica: o mestrando lia o enunciado da pergunta e as quatro respostas possíveis; o primeiro aluno a colocar o dedo no ar poderia responder e explicar a razão dessa escolha, com passagens do texto. Esta estratégia simples tornou-se num momento de aprendizagem muito mais significativo para os alunos, já que lhes prendeu a atenção enquanto decorreu e, sobretudo, aumentou o empenho em querer participar e ganhar, tal como demonstrou a aluna L., ao realizar a seguinte intervenção a meio da tarefa: “Professor, eu adoro este tipo de jogos assim de quizzes”.

Ainda no âmbito da oralidade, importa referir a estratégia utilizada no final de cada aula para consolidação de uma letra: o jogo do STOP. Embora o jogo estivesse cingido a determinada letra, o professor em formação construiu um quadro com as seguintes categorias: Nomes próprios; Animais; Objetos ou Plantas; Comida.

Nomes próprios	Animais	Objetos	Comida
Eluara	égua	erva	esparguete
Eva	elefante	estojo	ervilhas
Espanha	esquilo	espelho	

Figura 2 - Registo fotográfico do jogo do STOP (Fonte: arquivo fotográfico do mestrando)

No caso deste exemplo, um aluno disse a palavra “helicóptero”, e a aluna B., mais evoluída nas aprendizagens do que os restantes, pois já tinha conhecimento de todo o alfabeto, pôde explicar aos seus colegas que “se escrevia com a letra “h”, mas que esta não tinha som no início das palavras”, tornando a sala de aula num local de aprendizagem em comunidade.

Já sobre a escrita, Santos (2015) defende que o aluno deve desenhar a letra com o indicador, no tampo da mesa, para depois a conseguir representar graficamente, após ter sido desenhada várias vezes. Baseando-se nesta abordagem, mas adaptando-a ao contexto no qual estava inserido, o professor em formação observou o desejo que os alunos demonstravam em utilizar o quadro branco da sala, porque sempre que escreviam no quadro, este era o digital. Nesse sentido, para a introdução à letra “a” maiúscula, decidi desenhá-la em manuscrito e plastificá-la. Além disso, distribuí canetas de quadro branco, o que trouxe uma enorme felicidade aos alunos, uma vez que apenas lhes era permitido manusear as canetas do quadro digital, e autorizou que explorassem o grafismo livremente, podendo apagar e reiniciar o seu desenho pela parte que se sentissem mais confortáveis, antes de seguirem para o papel.

Como a escrita está diretamente associada à leitura, a certo momento os alunos começam a conceber combinações de letras, formando palavras que já conseguem ler.

Acreditando no tipo de aprendizagem centrado no aluno, o professor em formação decidiu implementar a Aprendizagem pela Descoberta, contrariando o carácter passivo que os alunos assumiam noutras aulas, em que formavam as palavras que lhes era indicado realizar no guião de exploração. Sendo assim, o mestrando criou o recurso dos cartões amovíveis. Num primeiro momento, foram distribuídos, pelos grupos que se formaram, vários cartões com as combinações de sílabas das duas consoantes que já tinham aprendido, o “t” e o “p”.

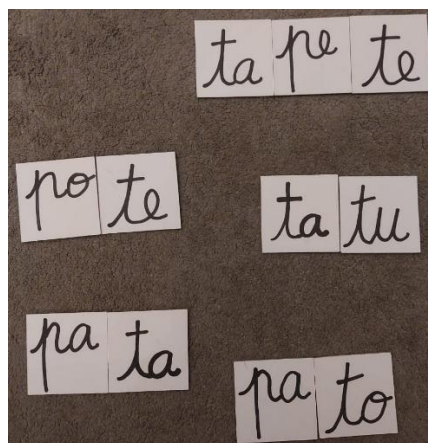


Figura 3 - Registo fotográfico dos cartões das sílabas (Fonte: arquivo fotográfico do mestrando)

Ou seja, neste momento, pretendeu-se desenvolver a “consciência linguística (...) com alguma metalinguagem elementar (sílabas, por exemplo)” (Direção-Geral de Educação – MEC, 2018b, p. 4). Mas como este trabalho é mais simples, uma vez que a sílaba é a unidade que os alunos reconhecem imediatamente por intuição, após terem aprendido as consoantes “c”, “m”, “l”, “p” e “v”, o professor em formação decidiu realizar um exercício mais complexo, abordando a letra como própria unidade de sentido.

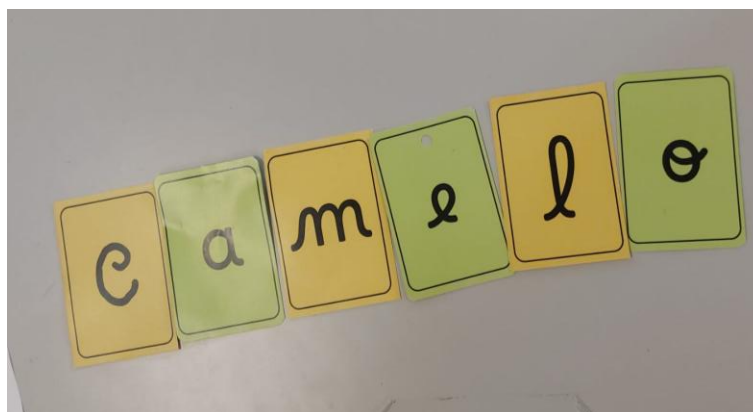


Figura 4 - Registo fotográfico dos cartões das letras (Fonte: arquivo fotográfico do mestrando)

Ao manipularem cada cartão, os alunos foram levados a refletir sobre o som de cada letra e a sua articulação na formação das palavras. A título de exemplo, o mestrando selecionou a fotografia da palavra *camelo*, pelo memorável momento que se originou. O aluno D. ao combinar as letras e formar as duas primeiras sílabas, teve a seguinte observação: “Professor, eu acho que consigo formar aquele animal da história que ouvimos da outra vez, o <camé...>”. Com esta descoberta, o aluno R. completou o raciocínio do seu colega, referindo a palavra correta, mas selecionou a consoante “l” e a vogal “u”, ao que a aluna L. referiu “tem o som do ‘u’ mas é a letra ‘o’ no final das palavras”.

Isto demonstra que a utilização de materiais manipuláveis, que colocam o aluno no centro da ação e lhe permite explorá-los autonomamente, favorece a construção do conhecimento de forma mais envolvente e duradoura. Não só pelo facto de realizarem esta atividade com boa disposição – por ser percebida como uma “brincadeira” –, como pela oportunidade de experimentação, na qual podem errar e reformular o seu pensamento e, sobretudo, com a promoção da construção conjunta do saber. A pertinência de recursos como este foi observada através da posterior melhoria na produção escrita, e, principalmente, na motivação e no prazer que os alunos colocaram na aprendizagem.

4.1.4 ESTUDO DO MEIO

Numa altura em que as ciências e a informação têm avançado a grande velocidade devido às mudanças tecnológicas, esta componente curricular, que se encontra relacionada com as áreas das Ciências Naturais e das Ciências Sociais e Humanas, assume especial importância na medida que possibilita a promoção de aprendizagens relevantes para o desenvolvimento integral do aluno. Como tal, antes de planificar qualquer tipo de atividade, foi necessário explorar a importância de cada área para o 1.º CEB.

Esta área do saber assume um papel fundamental no currículo ao permitir que o aluno aprofunde o conhecimento sobre si próprio e o meio envolvente, conciliando a apropriação das aprendizagens com o desenvolvimento da capacidade de convivência e comunicação. Sendo uma componente interdisciplinar, a articulação equilibrada entre aspetos físicos, naturais e sociais, além de contribuir para uma compreensão integral do mundo, despertando

no aluno o interesse e a curiosidade do que lhe rodeia, permitindo desenvolver um pensamento crítico e responsável sobre a sociedade (Nóvoa, 2009; Carvalho & Freitas, 2010), também o prepara para a transição para o 2.º CEB, na qual existirá a separação das áreas do saber.

No caso das Ciências Naturais, é necessário que o docente promova atividades que permitam desenvolver no aluno o sentimento de confiança, estimulando o interesse e o desenvolvimento de capacidades nesta área (Reis, 2008). Fernandes & Pires (2019) referem que a criação de percursos de aprendizagem leva os alunos a refletir sobre a importância desta área para a sociedade e o impacto que pode exercer no mundo. Nesse sentido, o professor em formação planificou uma atividade completa, promotora do desenvolvimento da literacia científica pela observação, análise e interpretação, de forma a estimular o pensamento crítico dos alunos (Carvalho & Freitas, 2010).

Como tal, no domínio *Tecnologia*, tendo os alunos de reconhecer a solubilidade de determinado material, o par pedagógico planificou uma atividade experimental, na qual, organizados em pequenos grupos, os alunos iriam dissolver açúcar, azeite, sal e areia, em água. A utilização do método experimental das ciências foi bastante benéfica para esta turma, uma vez que permitiu que os alunos questionassem os seus conhecimentos acerca do mundo com os colegas, e procurassem obter respostas com verificação científica, tornando o conhecimento mais amplo e rigoroso. A exploração de cada recipiente com água e os diferentes materiais, permitiu ao aluno “observar, identificar, analisar e dar sentido à informação, às experiências e às ideias e argumentar a partir de diferentes premissas e variáveis” (PASEO, 2017, p. 21), estimulando a resolução de problemas, a interpretação de dados, a previsão de respostas antes de iniciar cada experiência e avaliação dos resultados obtidos.

Ao projetar esta atividade, o professor em formação tinha consciência de que a mesma iria ser bastante significativa para a aprendizagem dos discentes, porque é algo que lhes cativa o interesse e deixa-os envolvidos no processo, uma vez que implica o manuseamento dos materiais. Ainda assim, o momento marcante da aprendizagem ocorreu no questionamento

que antecedia cada experiência e na sua execução, que envolveu a reflexão e a partilha de opinião entre os pares e o docente em formação. A título de exemplo, na experiência da solubilidade da areia na água, o aluno L. previu que “a areia vai desaparecer porque se tirarmos água do mar, não vem com areia”. Ao mexer com a colher para tentar que a areia se dissolvesse na água, percebeu que esse fenómeno não ocorria, ao que a aluna D. comentou “L. ela não desaparece na água, porque é uma coisa sólida”.

No caso das Ciências Sociais e Humanas, e sendo a disciplina de História parte integrante desta área do saber, é importante que o professor estimule desde cedo nos alunos a capacidade de compreensão e explicação do presente através do passado, de forma a promover esta capacidade analítica e um olhar reflexivo sobre o mundo. Como tal, esta componente deve promover reflexões sobre questões políticas, religiosas, sociais e culturais (Becker & Urban, 2017).

Nesse sentido, os professores em formação planificaram uma Unidade Didática sobre o subdomínio *Os símbolos nacionais*. Para contextualizar a aprendizagem que seria realizada, o par pedagógico produziu um vídeo com diferentes excertos de momentos televisivos, nomeadamente, a subida ao pódio de atletas portugueses nos jogos olímpicos, a entrada da seleção nacional de futebol em campo e os festejos do dia 10 de junho, para que os alunos pudessem responder às perguntas: *De que país são as pessoas que aparecem no vídeo? Como conseguiste identificá-lo?*

O objetivo desta atividade inicial foi criar um momento de aprendizagem construtivista nos alunos, fazendo-os refletir que tanto a bandeira como o hino nacional são símbolos de um sentimento de orgulho do nosso país e permitem identificar a nacionalidade de determinado indivíduo em contextos oficiais internacionais. Apesar de ser algo com que os alunos já tinham contacto, até pelo momento relativo à seleção nacional, que criou grande alvoroço na sala, os mesmos nunca tinham refletido acerca do significado destes símbolos, e, com o diálogo aberto proporcionado pelos mestrandos, compreenderam que estes símbolos permitem identificar a nacionalidade de determinado indivíduo, especialmente em contextos oficiais internacionais.

Seguidamente, realizou-se a exploração da letra do hino e da bandeira nacional, permitindo aos alunos dar continuidade à modalidade de aula que foi adotada no momento, de colocarem as questões que os inquietavam e realizar um debate em grande grupo. Neste momento, importa sublinhar a atenção e empenho dos estudantes na exploração da bandeira, porque, para cada símbolo, num primeiro momento debatiam procurando saber do que se poderia tratar, e exploravam-nas através da plataforma *POLISphone*⁴. Apesar de ser um recurso bastante simples de construir, o facto de só permitir que emita som quando o cursor do rato for colocado por cima de determinado símbolo, foi o essencial para captar a sua atenção e confrontá-los com as ideias iniciais. Tal foi a importância deste descodificar dos símbolos nacionais que pediram no final da aula para cantarem o hino nacional, e realizaram-no de pé, com a mão no peito, e esboçando um sorriso contagiante, demonstrando um sentimento de pertença nacional.

Outro momento a destacar do trabalho realizado pelos alunos foi relativo ao conteúdo das localidades, que, devido à distância que ocorre entre a sala de aula e o contexto real (aldeia, vila e cidade), mostrava-se exigente de se abordar visualmente. Nesse sentido, para ultrapassar esta limitação, os professores em formação projetaram a construção de maquetes: uma referente à aldeia e outra à cidade.

⁴ É uma plataforma criada por Filipe Lopes que permite associar diversos sons a uma imagem.



Figura 5 - Registo fotográfico da maquete da aldeia (Fonte: arquivo fotográfico do mestrando)



Figura 6 - Registo fotográfico da maquete da cidade (Fonte: arquivo fotográfico do mestrando)

Deveriam ser exploradas em pequeno grupo e com o auxílio de um guião de exploração, permitindo aos alunos observar e analisar os elementos característicos de cada localidade, realizando a contagem de cada um, o que revelou ser bastante benéfico, já que, no final da aula, chegaram à conclusão sobre a grande discrepância infraestrutural entre as localidades. Além disso, como cada maquete continha gavetas embutidas com registos

fotográficos concretos do que estavam a observar, estimulou o trabalho de pesquisa e recolha de informação.

Sendo assim, esta estratégia revelou ter um impacto muito positivo para os alunos na construção do seu conhecimento pela opção de realizar uma atividade sensorial e de manipulação de objetos concretos, adequada a esta faixa etária, já que se respeitou o trabalho desenvolvido no Pré-Escolar. Adaptando este conteúdo às necessidades e interesses dos alunos, aliada ao debate que realizavam na exploração das maquetes, foi possível colocá-los no centro da ação e envolvidos na problemática, construindo “o seu próprio conhecimento, estruturando-o e reestruturando-o sucessivamente e progressivamente” (Carvalho & Freitas, 2010, p. 13).

Tendo em conta a pertinência desta área disciplinar, são, no mínimo, curiosos os motivos que lhe estabeleceram apenas 3h semanais. No caso do primeiro ano de escolaridade, a decisão é aceitável uma vez que a alfabetização dos alunos implica bastante trabalho. Mas, nos restantes anos, e analisando os conteúdos abordados, o professor em formação interpreta como um constrangimento pedagógico, porque isso acaba por impedir a realização de atividades mais complexas, uma vez que implica a gestão criteriosa para respeitar o tempo de cada área do saber.

4.1.5 MATEMÁTICA

Apesar de ser a área do saber que revelava melhores classificações, surgiam questões sobre a sua utilidade, tal como confidenciou a aluna B., “a matemática não é usada no dia-a-dia”. A partir do momento em que uma aprendizagem não se mostra relevante para o quotidiano do aluno, a motivação começa a desvanecer-se ao longo do percurso escolar.

Segurado (2002) demonstrou que o grande problema da Matemática é a constante preocupação que os docentes revelam ao valorizarem a memorização de processos, de forma que a resolução dos exercícios se torne algo mecânico. Quer isto dizer que uma rotina habitual de repetição de exercícios não estimula o pensamento crítico e a resolução de problemas pelos alunos, acabando por desmotivá-los da aprendizagem, já que esta não é contextualizada.

Esta área do saber, como é bastante complexa e abstrata para os alunos, implica uma reflexão por parte dos docentes para que possam dinamizar atividades que impliquem relações com o quotidiano dos alunos, de forma a contextualizar a sua aprendizagem (Vale, 2002; Serrazina, 2021). Mas importa sublinhar que estas atividades devem ser variadas para proporcionar experiências ricas no desenvolvimento das competências matemáticas (Botas & Moreira, 2013), e para desenvolver no aluno uma predisposição positiva para a disciplina (Direção-Geral de Educação – MEC, 2020).

Dessa forma, atendendo que se deve realizar “o processo aprendizagem-ensino da matemática em diálogo com os alunos” (Fernandes, 1994, p. 61), o professor em formação observou a nova tendência entre os alunos de uso de pulseiras de elásticos, e decidiu criar um exercício relacionado com esta realidade. Uma vez que se encontravam a trabalhar a operação matemática da subtração, o mestrando decidiu planificar um exercício para a construção de pulseiras de missangas. Para isso, criou uma história para enquadrar os três exercícios, e repartiu-a em três momentos, de modo que os alunos soubessem quantas missangas teriam de subtrair face à pulseira que foi descrita inicialmente. Isto permitiu o desenvolvimento de uma das competências centrais da Matemática: a resolução de problemas.

Esta tarefa foi bem-sucedida, não só por ter estabelecido uma ligação concreta (Canavarro, 2021), mas também pelo desenvolvimento da capacidade de comunicação em matemática. Isto porque, após ouvirem a parte da história de cada exercício, os alunos realizaram-no sozinhos, e tinham de explicar a resolução do exercício para os colegas segundo esta ordem: o professor em formação selecionava um aluno; este mostrava como resolveu o exercício; caso alguém tivesse realizado de outra maneira, tinha oportunidade de demonstrar. Ou seja, partilharam e discutiram as ideias, com respeito pela tomada de voz de cada um, contruindo a aprendizagem em colaboração.

Outra atividade que importa sublinhar nesta componente do currículo foi o jogo que o par pedagógico dinamizou para a abordagem aos sólidos geométricos. Tendo observado a dificuldade de aprendizagem que os alunos demonstravam nas aulas da professora cooperante, sobretudo na memorização dos nomes de cada sólido, os mestrandos basearam-

se nos trabalhos de Ponte e Serrazina (2000), para criar um jogo que abordasse de forma natural e familiar este conteúdo. Nesse sentido, ao perceber que o estudo inicial dos sólidos devia ser contextualizado pelo dia-a-dia das crianças, os professores em formação construíram um jogo da memória, em que as duas cartas que deviam ser associadas eram: uma imagem do sólido geométrico e a sua representação num objeto real. Ou seja, através deste jogo, os alunos puderam explorar as características de cada sólido, realizando o trabalho que devia ter antecedido toda a abordagem a este conteúdo.

Esta tarefa, que foi sempre auxiliada pelos professores em formação – deslocando-se pelas mesas –, permitiu realizar um trabalho em pequeno grupo com grande empenho e animação, pois, como já se viu, a introdução de jogos nas aulas é um fator chave para despertar a motivação dos alunos, por ser algo diferente do comum. Além disso, sendo realizada em pequeno grupo, promove a socialização, a compreensão e a aplicação de regras, algo essencial à vida em sociedade (Viamonte, 2012).

4.1.6 EDUCAÇÃO ARTÍSTICA

Atendendo ao carácter de monodocência, o professor em formação procurou realizar atividades transdisciplinares, de forma a proporcionar o máximo de aprendizagens possíveis aos seus alunos.

No caso da Expressão Dramática/Teatro, o mestrando dinamizou uma atividade em articulação com o Estudo do Meio, referente ao conteúdo das divisões da casa. Ao invés de abordar esta parte da matéria de forma expositiva, decidiu criar seis cartões para realizar um jogo da mímica, com as imagens em 3D das seguintes divisões: quarto; sala; cozinha; casa de banho; jardim; garagem. Organizando a turma em seis grupos, o chefe de mesa deslocou-se até ao professor em formação, para visualizar o desenho da divisão que devia representar segundo o seu comportamento habitual em casa. Os restantes alunos observavam, dialogavam com os elementos do grupo e, na hipótese de saberem identificar esta divisão, colocavam o dedo no ar para responder, assumindo o aluno que estava a representar o papel de mediador.

No fundo, neste exercício utilizou-se um jogo simples, típico da infância do mestrando, mas que apresentou ótimos resultados na aprendizagem porque permitiu aos estudantes desenvolver capacidades de apreensão, descodificação e de interpretação dos códigos de leitura, nomeadamente gestos, expressões faciais, posturas e movimentos corporais associados ao contexto representado (Direção-Geral de Educação – MEC, 2018c), enquanto construían o conhecimento de forma lúdica.

No que diz respeito à Música, além dos exemplos referidos anteriormente, importa sublinhar uma atividade articulada com o Estudo do Meio, referente ao conteúdo das emoções. Nesta tarefa, o par pedagógico utilizou diferentes músicas clássicas para que os alunos, ao escutarem, pudessem associar a determinada emoção, explicando as razões para tal. Apesar de existirem opiniões distintas, foi dado espaço para que todos os alunos expressassem a sua opinião, devendo a música ser percecionada como um potencial instrumento de desenvolvimento das capacidades pessoais e sociais das crianças (Direção-Geral de Educação – MEC, 2018d).

4.2 O ENSINO NO 2.º CEB

O ensino no 2.º CEB apresenta particularidades que o distinguem significativamente do 1.º CEB, exigindo dos docentes uma adaptação não apenas ao nível dos conteúdos disciplinares, mas também às características desenvolvimentais dos alunos e à organização pedagógica do próprio ciclo. A transição de um modelo mais centrado na monodocência, típico do 1.º CEB, para uma estrutura de docência diferenciada por áreas disciplinares, implica novos desafios na gestão da sala de aula, na construção da relação pedagógica e na promoção da aprendizagem significativa. Neste capítulo, partilha-se uma reflexão crítica sobre experiências de lecionação no 2.º CEB, tanto na área disciplinar de Português, como na de História e Geografia de Portugal, procurando evidenciar como as especificidades deste nível de ensino moldam as práticas educativas e influenciam o desenvolvimento das competências profissionais docentes.

4.2.1 PORTUGUÊS

Esta área disciplinar assume um papel fundamental no percurso formativo dos alunos, já que a língua constitui um elemento transversal a todas as áreas do saber. O domínio competente da língua é condição indispensável para a aquisição de novos conhecimentos, para a realização de tarefas avaliativas e o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa (Bartolomeu & Sá, 2008). Além do contexto escolar, a proficiência linguística também é necessária para o trabalho autónomo dos alunos, e em diferentes situações do quotidiano, permitindo que possam participar de forma crítica, informada e interventiva na sociedade (Pereira, 2010).

Sendo assim, o ensino desta área disciplinar deve contemplar uma pluralidade discursiva e textual, de forma a potenciar experiências e práticas que vão ao encontro do escutar, falar, ler e escrever (Fonseca, 1994). Além de se estimular a expressão oral e escrita, o docente necessita de implementar atividades que fomentem as competências de compreensão e interpretação crítica.

Os vários momentos de aulas objeto de reflexão neste subcapítulo foram concebidos e desenvolvidos em conformidade com as Aprendizagens Essenciais de Português do 5.º ano de escolaridade, garantindo a articulação entre os objetivos curriculares e as necessidades dos alunos.

Domínio da Escrita

A escrita era um dos domínios em que os alunos apresentavam mais dificuldades. Este processo é de enorme complexidade, pelo carácter meticoloso que requer na organização de ideias, através das palavras e das frases, para que o aluno consiga transmitir na perfeição o que deseja expressar (Barbeiro & Pereira, 2007).

Apesar de esta turma ter 100 minutos de aula por semana para o trabalho neste domínio, na atividade *Oficina de Escrita*, mencionada anteriormente noutros capítulos, os alunos ainda apresentavam lacunas na concretização de textos. Refletindo sobre estratégias que permitissem contrariar esta situação e tendo em conta a insatisfação demonstrada pelos

alunos ao realizarem atividades individualmente, o professor em formação optou por planificar uma sessão centrada na Escrita Colaborativa. Esta, como se depreende que o ato de escrever seja realizado em conjunto, envolvendo a troca de opiniões e pensamentos, permite tornar a atividade mais apelativa, pois tomam-se decisões acerca da organização do texto e do seu conteúdo, em equipa, desenvolvendo o espírito coletivo (Rodari, 2019).

Tomando conhecimento que nenhum texto emerge sem que exista um trabalho que o anteceda (Barbeiro, 2000), o par pedagógico planificou a aula sobre o género textual da notícia. Para isso, os alunos leram e interpretaram um exemplo de notícia selecionada pelos professores em formação, e analisaram a estrutura formal deste texto, em grande grupo. Após este trabalho estar consolidado, a turma foi dividida para realizarem a atividade de escrita colaborativa, em pequenos grupos. O que se pretendia com esta atividade era verificar a pluralidade de notícias que os alunos conseguiriam construir, através da mesma temática. Colocar um objetivo específico para a atividade de escrita permite que o aluno adote uma postura positiva na sua realização, uma vez que a realizará com prazer (Carvalho, 2013).

Num primeiro momento, para saberem qual era a informação a ser descrita no *parágrafo guia*, distribuiu-se um papel por grupo, que continha a resposta de cada pergunta característica neste parágrafo. Através de um debate em grande grupo, distribuíram-se as respostas pelas perguntas: *Quem? O quê? Onde? Quando?* Num segundo momento, em pequeno grupo e de forma livre, responderam às perguntas do corpo de texto: *Como?* e *Porquê?*

Importa sublinhar que, devido à sua complexidade, o processo de escrita deve evidenciar as seguintes etapas: planificação, textualização e revisão. O primeiro momento da planificação foi realizado em conjunto, e, o segundo momento, dependeu da originalidade de cada grupo ao responder às questões do corpo de texto. Na planificação, pretendeu-se estabelecer os objetivos a atingir em cada grupo, a ativação dos conhecimentos que adquiriam sobre este género textual, e, sobretudo, organizarem a informação necessária para a textualização (Barbeiro & Pereira, 2007). A textualização refere-se ao encadeamento das diferentes ideias organizadas, utilizando o devido vocabulário e

pontuação (Festas, 2002). Na revisão pretende-se que o aluno releia o que redigiu e realize as alterações necessárias (Barbeiro & Pereira, 2007).

Esta atividade decorreu num clima bastante positivo, já que, ao redigirem o texto em conjunto, os alunos acabaram por se envolver num jogo com a própria linguagem, com os conceitos, e entre si, transformando a escola num espaço que promove uma aprendizagem lúdica. Além disso, esta atividade permitiu criar um lugar seguro no qual puderam partilhar, analisar e expandir as suas ideias, prestando-se apoio mútuo de forma espontânea (Daiute e Dalton, 1989 citado por Felipeto, 2019). Ainda assim, após a correção dos textos redigidos, foi notória a dificuldade que os alunos apresentam em articular as ideias escritas na planificação, bem como a presença de uma grande quantidade de erros ortográficos. Isto deve-se ao facto de as aulas destinadas à *Oficina de Escrita* serem frequentemente utilizadas para recuperar conteúdos de outros domínios que não foram trabalhos na íntegra nas outras aulas, uma vez que estas eram, por vezes, interrompidas por assuntos inerentes às funções de Direção de Turma, como demonstrado no *Capítulo 1*.

Domínio da Leitura e Educação Literária

O professor em formação decidiu refletir sobre estes dois domínios de forma articulada, partindo da convicção de que são indissociáveis, uma vez que, sempre que trabalhou a Leitura, promoveu igualmente atividades de interpretação textual.

Conforme indicam os estudos de Oliveira (2010), a primeira leitura de um texto deve ser realizada pelo professor, uma vez que é o modelo de aprendizagem e mediador da relação dos alunos com o texto. Estes são influenciados pela imagem que constroem ao ouvirem a voz e o modo como o mediador interpreta determinada obra (Dalla-Bona, 2017). Mas, antes de efetivar o trabalho propriamente dito com o texto, o docente deve atender à sequência lógica projetada por Amor (2006): pré-leitura; leitura; pós-leitura.

Nesse sentido, na aula *Vira-Palavra*, o professor em formação respeitou esta sequência para abordar o poema *O limpa-palavras*, de Álvaro Magalhães. No primeiro momento da aula, como atividade de pré-leitura, o mestrando baseou-se no *Quadro 4 - Classificação de*

estratégias dirigidas para o ensino da compreensão em função dos momentos de leitura, de Viana et al. (2018), e utilizou a imagem da capa do livro onde está inserido este poema, para os alunos explorarem as ilustrações e utilizá-las de modo a efetuarem previsões sobre o texto que iriam ler. Este trabalho foi realizado a pares, e, tendo em conta que implicava a cooperação, foi bastante vantajoso para promover o diálogo e criar um espaço em que cada aluno pôde partilhar o seu ponto de vista, respeitando e sendo respeitado pelo seu par, de forma a projetar uma ideia em conjunto.

Para a leitura do poema, e tendo em conta o especial apreço do professor em formação pelas sessões de declamação poética, procurou proporcionar aos alunos um momento diferente, declamando o texto ao som de uma música suave de piano. Contudo, uma vez que nesse dia a *internet* da escola não estava operacional, como alternativa de recurso, pediu para todos fecharem os olhos e inspirarem e expirarem lentamente. Esta estratégia, à qual os alunos aderiram quase na totalidade, criou uma atmosfera de paz e de introspeção ideal para a declamação do poema, tendo demonstrado resultados positivos na posterior relação do aluno-obra (Balça, 2023).

Como demonstrou Sim-Sim (2007), mais do que colocar os alunos a ler, o docente deve ensiná-los a ler e a compreender a informação. Ou seja, como mediador da aprendizagem, o professor em formação conseguiu criar condições favoráveis para os alunos assimilarem a informação do texto (Amor, 1993).

Seguidamente, para assegurar a compreensão do texto, o mestrando projetou um momento de perguntas orais em grande grupo, tendo previamente escrito as perguntas numa folha. Contudo, como a leitura que protagonizara criou uma atmosfera envolvente na sala de aula, os alunos anteciparam-se nesta tarefa e começaram a colocar as questões que desejavam ver respondidas. Nesse momento, o professor em formação libertou-se da planificação e guiou a aula mediante os interesses e necessidades dos alunos. Algo que estava planificado para ocupar 10 minutos de aula, acabou por ocupar o dobro do tempo, devido à participação e empenho de todos os alunos, já que estavam tão motivados a explorar o poema. Nestas análises, como utilizou a estratégia de ser um colega a responder, o professor

em formação exigiu que colocassem a mão no ar para poderem tomar a palavra. Esta decisão vai ao encontro da necessidade de contactarem com as regras de sala de aula, tendo em conta que era uma turma bastante agitada. Sempre que surgia uma questão à qual nenhum aluno conseguia responder, o professor em formação não se limitava a fornecer a resposta. Em vez disso, recorria ao próprio poema como fonte de exploração, incentivando os alunos a procurar nele os elementos necessários para desvendar a resposta e, assim, construir o conhecimento de forma ativa e partilhada (Ribeiro et al., 2010).

Ainda no âmbito da compreensão do texto, importa referir os trabalhos de Viana et al. (2018), nos quais o professor em formação se baseou para realizar as questões. No caso da compreensão literal, espera-se que o aluno seja capaz de identificar a informação que é apresentada de forma explícita no texto. As questões realizadas tendo em conta esta componente, obtiveram rapidamente resposta, uma vez que são mais intuitivas para o aluno. Já as perguntas que implicavam a compreensão inferencial, ou seja, a capacidade que o aluno tem para concretizar um raciocínio dedutivo ou indutivo com as informações espalhadas no texto, necessitaram de mais tempo para análise. Isto porque, como implica que o aluno vá além do texto, torna-se num processo mais abstrato. Ainda assim, apesar do tempo que foi despendido, os alunos conseguiram obter a resposta que era desejada. O mesmo aconteceu nas perguntas realizadas tendo em conta a compreensão crítica, que implica o desenvolvimento de opiniões pessoais, e, sendo uma turma que apresentava bastantes divergências no pensamento, sabiam que necessitavam de apurar o poder de argumentação, exigindo mais tempo para a formulação da resposta oral.

Nestas questões, importa referir que, para que os alunos compreendessem o texto poético, foi necessário que o professor em formação estimulasse e incentivasse os alunos a associarem os próprios sentimentos e emoções ao poema (Sim-Sim, 2007), já que a temática do mesmo – o poder da palavra – adequava-se à realidade desta turma.

A vivência destacou como é crucial ir além da simples compreensão das palavras nos textos, dedicando-se também à interpretação das entrelinhas e à análise crítica, mesmo que isso demande mais tempo e auxílio do professor. Tais habilidades são essenciais para

desenvolver leitores independentes, que consigam interpretar, indagar e formar a sua própria opinião sobre o que leem. Para o mestrando, essa etapa confirmou a importância de estabelecer práticas que incentivem os alunos a refletir sobre o que está por trás do texto e a explicar as suas conclusões, promovendo uma aprendizagem mais significativa e consistente.

Além das perguntas realizadas oralmente, o professor em formação dispunha de outras seis, para realização de um jogo a pares - estratégia aglutinadora da Unidade Didática na qual a aula estava inserida. Para isso, projetou-o de forma semelhante ao *jogo da memória*, que, apesar de simples, despertou enorme curiosidade nos alunos e, sobretudo, alegria ao realizá-lo, uma vez que estavam a disputar a resposta com o seu par. Conhecendo os interesses e necessidades da turma, sabia-se de antemão que iria ser acolhido na perfeição pelos alunos, pois eles adoravam este tipo de desafios onde está presente a competição (Quast, 2020).

Para a atividade de pós-leitura, os alunos revisitariam a imagem inicial e as suas ideias sobre a temática do poema, de forma a puderem comparar com a informação que foi adquirida e reescrever a sua análise à imagem da capa da obra. Contudo, não se conseguiu completar a consolidação da aula, devido ao muito tempo ocupado nas perguntas orais. Apesar de não ter sido planeado esse tempo, como os alunos estavam tão motivados em participar, o professor em formação permitiu que fossem eles mesmos a explorar e guiar a aula. Isto revela que, apesar de não ter sido possível cumprir integralmente a planificação, a aula manteve-se produtiva e significativa, porque, na verdade, a essência de um professor é cativar/motivar os alunos para a realização da aula, e foi exatamente o que acabou por acontecer.

Domínio da Gramática

Este domínio apresenta relevada importância neste ano de escolaridade porque promove reflexões acerca do funcionamento da língua, permitindo o desenvolvimento de conhecimentos, capacidades e competências, tanto linguísticas como comunicativas. É ao longo do 2.º CEB que os alunos devem assegurar a mobilização dos conhecimentos

gramaticais, para que possam aperfeiçoar as capacidades de interpretação e produção de enunciados (Rodrigues, 2015; Buescu et al., 2015).

Em conversas informais com a professora cooperante, o mestrando apercebera-se da dificuldade que os alunos apresentavam nas funções sintáticas, nomeadamente, o sujeito e o vocativo. Nesse sentido, e refletindo sobre as abordagens de Xavier (2012), decidiu implementar a estratégia do Laboratório Gramatical, entendida como um espaço pedagógico em que o aluno realiza um conjunto de atividades de exploração, nas quais observa, formula hipóteses e descobre as regularidades presentes no funcionamento da língua.

Claro que, tendo o aluno um papel ativo na sua aprendizagem, não implica que o professor se possa furtar do seu papel na sala de aula. O mestrando, juntamente com o seu par pedagógico, circulava pela sala de aula prestando auxílio a todos os alunos sempre que estes dele necessitassem. Importa referir que esta atividade, sendo realizada a pares, permitiu que a ajuda não fosse regularmente acionada, uma vez que os alunos explicavam a realização de determinado exercício ao colega.

Apesar de ser um trabalho moroso, tendo sido destinadas duas aulas de 50 minutos à realização do guião de exploração, foi uma proposta pedagógica que revelou ter um impacto positivo na aprendizagem dos alunos, pois perceberam a gramática de forma contextualizada. Através da descoberta e da reflexão sobre as regularidades apresentadas para cada função sintática, os alunos puderam consolidar o seu conhecimento porque foram os próprios a formular uma regra, tal como um verdadeiro cientista (Duarte, 1992).

Domínio da Oralidade

Este domínio foi deixado para último, precisamente pela carga simbólica que apresenta. Segundo Amor (1993), a oralidade é o domínio mais menosprezado pelos docentes, pelo facto de tomarem por garantido que o aluno, à entrada para o 2.º CEB, e, como falante nativo, tem esta característica bem consolidada.

O professor em formação, tendo em conta as Aprendizagens Essenciais desta área disciplinar (2018), procurou implementar em todas as suas aulas, estratégias valorativas de diálogo para estimular nos alunos a capacidade de reter a informação relevante do discurso, bem como o desenvolvimento da sua fluência e adequação da expressão oral ao contexto. Nesse sentido, a sua postura em sala de aula de valorização das intervenções e, sobretudo, a relação de professor-aluno, foi bastante importante para poder transmitir diferentes *feedbacks* ao longo das interações, permitindo criar um espaço confortável para os alunos exporem as suas ideias (Fernandes, 2006).

Contudo, a oralidade não se cinge apenas à capacidade de os alunos se saberem expressar. É necessário que o professor também estimule as suas competências de compreensão sobretudo no âmbito do saber ouvir, e esta revelou ser uma lacuna bastante acentuada nas interações dos alunos no início do estágio (Sousa, 2006). Para contrariar esta situação, o mestrando decidiu realizar uma tarefa de escuta ativa, já que iria obrigar a depositar a atenção no discurso do locutor, estimulando a capacidade de retenção de informações, interpretação crítica e de apresentar uma resposta adequada, competências essenciais para os alunos manterem uma comunicação eficaz com os seus pares.

Como esta aula estava inserida na UD *A jogar também se aprende*, e atendendo ao facto de os alunos já terem analisado duas obras de Álvaro Magalhães, o mestrando realizou uma compilação de excertos de uma entrevista do autor, transmitida pelo Porto Canal em 2014, e criou um jogo que contemplava quatro exercícios, sendo realizado de forma individual.

Para isso, o professor em formação baseou-se nos estudos de Lugarini (1996), e dividiu cada exercício em três momentos:

- Pré-escuta: o mestrando lia o enunciado e destinava cerca de três minutos para os alunos lerem as frases que o exercício continha, de forma a perceberem o propósito da tarefa e a informação que teriam de retirar;
- Escuta: os alunos ouviam o excerto da entrevista e completavam o seu guião de exploração. Caso não conseguissem dar resposta a todo o exercício, o vídeo era visualizado novamente;

- Pós-escuta: os alunos corrigiam o exercício de forma autónoma, através da projeção no quadro das respostas corretas. Após verificarem todas as alíneas, realizavam a contabilização dos pontos obtidos – um ponto por alínea.

O facto de ter aliado a escuta ativa ao jogo, permitiu que a gamificação tornasse esta aula num espaço lúdico, utilizando o jogo como forma de motivação para estes alunos que demonstravam ser bastante competitivos. Além disso, esta estratégia contribuiu para criar uma relação mais positiva dos alunos para com a disciplina, uma vez que se sentiram mais confiantes e participativos (Bernardo, 2017), traduzido pela obtenção da quase totalidade de pontuação em cada exercício.

4.2.2 HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL

A História associa-se normalmente a uma disciplina de memorização de factos e datas importantes, marcada por um ensino expositivo, no qual o aluno se limita a reter as informações ouvidas e a reproduzi-las nos testes. Esta visão ainda vigora em variados contextos educativos, contribuindo para que os estudantes se distanciem desta área disciplinar, e, conseqüentemente, vejam prejudicada a sua compreensão da sociedade atual, o que limita o seu poder formativo.

Esta postura negativa sobre a História tem vindo a ser questionada por vários autores ao longo das últimas décadas, na medida em que se reconhece a necessidade de abrir caminho à problematização do passado, à interpretação crítica de fontes e à compreensão de múltiplas narrativas históricas. Félix (1998) sublinha a importância do conhecimento do passado, mas de forma dinâmica, explorando-se as diferentes visões sobre os acontecimentos, criando interpretações, contextos e problemáticas emergentes.

Neste sentido, o docente deve demonstrar ao aluno a importância que a aprendizagem histórica assume na sua formação cívica, promovendo uma relação de sentido crítico e consciente entre os conteúdos abordados, e o presente (Amaral et al., 2012). Mas, para que se possa efetivar este tipo de aprendizagem nas escolas, o docente deve abandonar o modelo de ensino transmissivo e unidirecional, centrado na figura principal enquanto detentor do conhecimento, com o aluno projetado como recetor passivo da informação (Silva et al., 2021).

Ao invés deste modelo, o docente necessita de transformar o ensino desta área disciplinar num processo de construção ativa do conhecimento. Gómez et al. (2018) reforçam esta estratégia ao demonstrarem a relevância do questionamento e da problematização constante dos conteúdos, levando o aluno a ser um investigador e intérprete do passado. Sendo assim, é necessário que as atividades envolvam o tratamento crítico da informação, de forma que o aluno procure nas diversas fontes disponibilizadas, contextualize essa informação atendendo ao espaço e ao tempo, e avalie a veracidade e relevância dessa informação. Com isto, a História deixa de ser percebida como um conjunto de verdades fechadas e incontestáveis, dando lugar a uma área aberta, permitindo que o aluno cruze diversas informações, estabeleça relações de causalidade e elabore interpretações devidamente fundamentadas.

Adotando esta abordagem reflexiva e investigativa nas aulas de História, os alunos distanciam-se dos típicos processos de memorização que são apontados como a principal causa do desinteresse e desistência da disciplina (Moreira & Duarte, 2022). Ao contrário da visão fechada e simplista que o ensino tradicional proporciona, a pesquisa em educação histórica tem revelado que o contacto dos alunos com diferentes perspetivas e múltiplas fontes, permite compreender as várias narrativas históricas.

A sala de aula emerge como um lugar formativo que contribui para o desenvolvimento de competências que superam a dimensão cognitiva. Quer isto dizer que, ao adotar este tipo de abordagem, os alunos desenvolvem a sua capacidade de interpretar fenómenos políticos, económicos, sociais, culturais e mentais, permitindo a compreensão de que o presente é o resultado de diferentes processos complexos, tornando-os conscientes, responsáveis e com olhar crítico sobre a democracia, a sociedade, o quotidiano social e económico, as ideias políticas e culturais, entre outros (Hortas & Dias, 2017; Coelho, 2018).

Quando o docente é capaz de promover uma abordagem que valoriza o confronto de ideias e a análise crítica das fontes, desenvolve competências essenciais no aluno, como o pensamento crítico, a capacidade de argumentação e a empatia histórica. Portanto, é imperativo que o ensino se distancie do modelo tradicional, e se aproxime das metodologias

ativas de aprendizagem que se focam na própria construção do saber por parte do aluno, ascendendo o professor à categoria de mediador da aprendizagem. Ao longo do semestre, o professor em formação seguiu esta perspectiva construtivista do ensino, tendo sempre especial cuidado em colocar o aluno no centro da ação, para construir o próprio conhecimento (Carvalho & Freitas, 2010).

Todas as planificações de HGP concebidas pelo professor em formação, contemplavam os seguintes momentos:

- Motivação: etapa da aula para despertar o interesse dos alunos e motivá-los para participarem de forma ativa;
- Desenvolvimento: etapa da aula de concretização das diferentes experiências de aprendizagem;
- Consolidação: etapa da aula para consolidar as aprendizagens dos alunos, verificando se atingiram os objetivos delineados.

Importa também referir, antes de refletir sobre os momentos de aula, que, em todas as planificações, o mestrando teve o cuidado de assegurar o trabalho com fontes históricas, já que estas assumem um papel fulcral na construção de aprendizagens significativas e no desenvolvimento de competências necessárias à compreensão da correlação passado – presente. Como destacou Barca (2004), a utilização de fontes como documentos escritos e representações pictóricas e iconográficas, possibilita um contacto direto e autêntico com o passado. Ou seja, os alunos são colocados no lugar de determinado sujeito histórico, o que lhes permite compreender a sua vivência, desenvolvendo a capacidade de empatia histórica. Além disso, esta abordagem pedagógica também promove o aperfeiçoamento da inferência histórica, na medida em que permite o desenvolvimento de competências para que os alunos formulem hipóteses e interpretem de forma crítica os dados que lhe são disponibilizados.

Ainda assim, todo este trabalho deve ser acompanhado pelo docente, porque o verdadeiro potencial pedagógico desta estratégia reside nas questões que são formuladas,

orientando o aluno para aspetos relevantes que lhe permitam descodificar a informação dos documentos (Almeida & Solé, 2016). Ou seja, o trabalho com as fontes é o instrumento didático central da aula, já que mobiliza capacidades cognitivas dos alunos e, quando estas são bem trabalhadas, desenvolvem o seu pensamento crítico (Amaral et al., 2012), e estimulam a curiosidade e o interesse, envolvendo-os ativamente no processo de descoberta.

Sendo assim, o professor em formação refletirá sobre a aula *A formação do Reino de Portugal* realizada através da metodologia de trabalho de grupo. A aula iniciou-se com a visualização da frase “Aqui nasceu Portugal”, localizada na cidade de Guimarães. Esta localidade foi palco da Batalha de São Mamede, o confronto que permitiu ao Condado Portucalense iniciar o processo de independência. A escolha desta frase tão emblemática prende-se com a necessidade de realizar um levantamento de conhecimentos tácitos, para contextualizar os alunos sobre a temática a ser abordada na aula. Como os professores em formação estavam limitados a 50 minutos de aula, este levantamento foi realizado oralmente, de forma a não se despende senão o tempo necessário para registo dessa informação, já que este é imprescindível para o desenvolvimento da aula.

Esta frase foi uma surpresa para os professores em formação, pois tinham a certeza de que os alunos iriam dizer que se encontrava localizada em Lisboa ou no Porto, por serem as duas cidades mais emblemáticas do país. Contudo, o aluno R., que foi o primeiro a colocar a mão no ar para responder, disse-o corretamente, por já ter visitado a cidade de Guimarães e o castelo. As restantes perguntas também foram respondidas corretamente, pois, no final da aula anterior, a professora cooperante tinha colocado a música *E nasceu Portugal (Afonso, o Conquistador)*, de Maria de Vasconcelos⁵, e pediu aos alunos para realizarem um exercício de escuta ativa, concedendo-lhes a letra da música num papel, mas com certas palavras cortadas para que pudessem completar. Com a letra dessa música, já lhes foi possível perceber que o nosso país já foi um Condado, e foi construído através de várias guerras de disputa territorial.

⁵ Esta canção narra de forma simples e envolvente a história da fundação de Portugal, destacando a trajetória e os feitos de D. Henrique e de D. Afonso Henriques.

Esta atividade demonstrou que a música é um recurso didático que apresenta elevada pertinência para a aprendizagem histórica (Nechi, 2016).

No desenvolvimento da aula, e tendo observado a necessidade que a turma tem relativamente a trabalho colaborativo para o desenvolvimento das relações interpessoais, os mestrandos consideraram benéfico dar continuidade ao trabalho realizado pela professora cooperante, e projetaram um trabalho em pequeno grupo, de forma a estimular a comunicação e respeito pela opinião do outro. Realizando o guião de exploração sobre a formação do Condado Portucalense, foi importante que os alunos se ajudassem mutuamente na interpretação das questões e na análise das fontes secundárias disponibilizadas. Nestes exercícios, que foram realizados de forma autónoma, apesar de os mestrandos circularem pela sala e auxiliarem sempre que foi necessário, os alunos puderam explorar livremente as fontes e compreender a utilidade da associação da área de Geografia, à área da História, já que perceberam as razões que levaram a Batalha de São Mamede a ser realizada naquele local e naquele momento (Hortas & Dias, 2017). O trabalho em pequeno grupo e orientado pelo guião de exploração, revelou ser bastante adequado para a promoção da discussão e negociação de significados, pois permitiu que os alunos confrontassem as suas interpretações, argumentassem sobre as possíveis respostas e consolidassem os conhecimentos de forma conjunta, desenvolvendo, simultaneamente, competências sociais e cognitivas.

Ainda assim, existiu um entrave na realização da aula, que exigiu o auxílio dos professores em formação na realização dos exercícios, pois, no enunciado de cada um, não deixaram explícito em qual das fontes os alunos deveriam procurar a informação. Após a realização da aula, numa reflexão conjunta com a professora cooperante, a mesma espelhou a dificuldade que esta faixa etária tem na procura de informação, devendo o docente orientar qual o documento que deve ser explorado. Reconhecendo esta necessidade, nas restantes aulas desta área disciplinar o professor em formação demonstrou o cuidado de discriminar qual a fonte a ser explorada para cada tarefa. Para além de otimizar o tempo de execução dos exercícios, esta alteração possibilitou que os alunos direcionassem a sua atenção para a interpretação e análise do conteúdo, o que permitiu reduzir a frustração na realização das tarefas e aumentou a confiança no contacto com as fontes históricas.

No final da aula, os professores em formação revisitaram a frase que havia sido usada na motivação, juntamente com as perguntas que foram colocadas, para que os alunos respondessem novamente, tendo em conta o conhecimento que adquiriram na aula. O objetivo desta última parte era fazer uma comparação com as ideias iniciais, para que os alunos pudessem aprender com o erro, e, sobretudo, fossem capazes de sintetizar aquilo que foi abordado, trabalhando a capacidade de seleção de informação e de comunicação histórica.

A opção pedagógica de trabalho em pequeno grupo foi crucial para o resultado positivo alcançado, já que promoveu a partilha de estratégias de pesquisa e interpretação das fontes, permitindo a integração de todos os alunos no processo de aprendizagem. Aqueles que revelavam mais aptidão para a análise histórica desempenharam o papel de mediadores dentro do grupo, auxiliando os colegas a localizar a informação e a formular respostas devidamente fundamentadas. Esta dinâmica contribuiu para que os alunos solidificassem o conhecimento e desenvolvessem competências sociais, como a cooperação, o respeito pela opinião do outro e o reconhecimento da importância do trabalho em equipa para a construção do conhecimento.

Atendendo ao facto de que um bom professor deve tentar proporcionar aos seus alunos percursos de aprendizagem que vão ao encontro dos seus interesses e necessidades, valorizando as suas capacidades, saberes e interesses (Estanqueiro, 2010), o mestrando refletirá, de seguida, sobre a aula *O Roteiro Real*. Esta aula desenvolveu-se através de um jogo de tabuleiro, uma vez que, ao observar os alunos durante o intervalo a enfrentarem desafios em jogos nos telemóveis, o mestrando deduziu que esta abordagem poderia motivá-los e favorecer uma participação mais ativa.

Esta aula abordou o domínio *Portugal nos séculos XIII*, e, tendo sido a primeira aula sobre este conteúdo, o professor em formação decidiu iniciar com a análise de um excerto da obra *Cântico do Rei Roberto*: “A casa de Deus está, pois, dividida em três: uns rezam, outros combatem e outros trabalham. Todos vivem, no entanto, em conjunto e não podem, por isso, separar-se” (século X). Este momento teve como objetivo a realização do levantamento dos

conhecimentos tácitos, tendo os alunos associado corretamente cada função ao grupo social correspondente.

Uma vez que esta turma apresentava bastantes conflitos entre os pares, sobretudo pela falta de tolerância e empatia com o outro, o mestrando decidiu dar continuidade à abordagem cooperativa, para que se continuasse a promover o desenvolvimento do relacionamento interpessoal, assente no diálogo, na tolerância e respeito pelo outro (Monteiro, 2017). Como até então o trabalho desenvolvido tinha mostrado alguma evolução no desenvolvimento da comunicação, o professor em formação manteve a estratégia de os alunos chegarem a consenso e atribuírem um papel diferente a cada elemento do grupo (Lopes & Silva, 2009).

Abordando os conteúdos a serem trabalhados nesta aula, como eram demasiado extensos, uma vez que os alunos teriam de explorar as características de cada grupo social e o respetivo modo de vida, em apenas 50 minutos, o professor em formação considerou benéfico criar um roteiro de aprendizagem. Simulando o jogo da *Glória*, o mestrando construiu um recurso digital com oito casas, sendo que cada uma continha diversas fontes para os alunos analisarem e interpretarem. Tendo em conta a realidade presenciada, com o aumento exponencial do uso tecnológico, o professor em formação construiu este roteiro de forma digital, através da plataforma *PowerPoint*. Contudo, como os *tablets* fornecidos pela biblioteca escolar não estavam a funcionar, o mestrando teve de pôr em prática o plano B, e distribuiu este recurso impresso a cada grupo. Todo este trabalho foi complementado com um guião de exploração que continha uma tabela dividida em três colunas, relativa aos grupos sociais. Os alunos inferiram a função de cada um, se detinham privilégios ou obrigações, e demonstraram a forma como viviam.

Para o desenvolvimento desta atividade, e baseando-se nas metodologias ativas de ensino, o mestrando decidiu aplicar o *Team-Based Learning*⁶, uma vez que permitiu o desenvolvimento da aprendizagem através da colaboração entre os pares, enquanto se

⁶ É uma estratégia que visa promover o desenvolvimento de equipas de aprendizagem através da colaboração entre os membros, e fornecer-lhes oportunidades para se envolverem em tarefas significativas.

envolveram em tarefas significativas. O professor em formação assumiu a função de mediador do conhecimento, tendo em conta que estimulava a autonomia do aluno e a capacidade de comunicação e respeito para com os pares. Como os alunos debateram as informações presentes nas fontes para decidirem, coletivamente, onde inserir cada dado na tabela, melhoraram a capacidade de raciocínio crítico e aperfeiçoaram a tomada de decisões, o trabalho colaborativo, a autonomia e a proatividade (Alcantara, 2020).

No âmbito do desenvolvimento das relações interpessoais, o sucesso desta atividade recaí na existência de um único objeto que permitia aos alunos analisarem o conteúdo. Ou seja, para responderem às perguntas do guião de exploração, tinham de analisar as fontes presentes no roteiro, sendo que este, era partilhado por todos os elementos do grupo. A este conceito, Leitão (2006) atribui a designação de interdependência positiva. Quer isto dizer que cada elemento do grupo teve de compreender que apenas conseguia ser bem-sucedido no trabalho, se todo o grupo funcionasse corretamente, sendo o sucesso atingível de forma comum.

Seguidamente, serão refletidas as atividades e projetos dinamizados pelo mestrando nos dois ciclos de ensino.

4.3 PROJETOS DINAMIZADOS NA COMUNIDADE E PARTICIPAÇÃO EM ATIVIDADES EDUCATIVAS

A Prática de Ensino Supervisionada não se limitou ao exercício de planificação e lecionação de aulas. Segundo o Decreto-Lei n.º 240/2001, o professor deve envolver-se ativamente em todo o processo educativo da instituição, promovendo interações entre os intervenientes da comunidade escolar.

Tendo isto em conta, ao longo da PES, o mestrando desenvolveu diferentes projetos e atividades na comunidade, realizando-os com o seu par pedagógico, e individualmente.

A primeira atividade a ser realizada em par pedagógico foi no 1.º CEB, na turma na qual estagiavam, e teve lugar na semana do *Halloween*. Os mestrandos decidiram criar uma

semana temática, que culminaria com a festa realizada na escola por todos os professores e respectivas turmas, no dia 31 de outubro. Sendo assim, os mestrandos decoraram a sala com teias de aranha, e, para iniciar estas atividades, produziram um vídeo adaptado do filme *Hotel Transylvania*⁷, de forma a contextualizar a aventura que seria realizada. Este vídeo despertou uma enorme alegria e curiosidade na turma. Após a sua visualização, os alunos jogaram, em grande grupo, um *EscapeRoom* na plataforma *Breakout Edu*, projetada no quadro interativo. Este tipo de aplicação permite que o professor construa diversas missões para os alunos ultrapassarem, através de conteúdos que estão a abordar, traduzindo a aprendizagem numa componente lúdica. O sucesso deste jogo permitiu terem acesso a uma caixa misteriosa, que seria aberta no dia seguinte.

Nesta caixa, pretendeu-se realizar uma atividade sensorial com os alunos, mediante os seguintes objetos: uma vassoura de bruxa; um corpo de esqueleto – construiu-se, com recurso a cotonetes e cola quente, a estrutura de um corpo humano; um corpo de fantasma – construiu-se, com recurso a uma bola de algodão e um pedaço de camisola branca, a cabeça e o corpo deambulante de um fantasma; umas asas de morcego; uns dentes de vampiro; uma pele de lobisomem.

⁷ Este filme de comédia retrata uma experiência fantástica no hotel do Conde Drácula, onde se encontram os monstros ao redor do mundo que pretendem estar escondidos dos humanos. Os mestrandos utilizaram certos *frames* do filme para dar voz às personagens, criando uma narrativa que introduzisse todas as atividades a serem realizadas durante a semana.



Figura 7 - Registo fotográfico das personagens e da caixa da atividade do *Halloween* (Fonte: arquivo fotográfico do mestrando)

A turma foi dividida em seis grupos, e, à vez, foram vendados para que o chefe de grupo nesse dia pudesse retirar um objeto, manuseá-lo, e partilhar com os restantes elementos. A realização desta atividade sensorial revelou ser bastante positiva, já que proporcionou aos alunos momentos de entusiasmo e envolvimento na sala de aula. Também importa destacar a qualidade dos objetos alusivos a personagens características do *Halloween*, pois isso permitiu estimular a curiosidade, a imaginação e a participação oral ativa dos alunos, melhorando a sua capacidade de expressão oral.

No terceiro dia, após identificarem as personagens alusivas ao *Halloween*, os elementos de cada grupo receberam um desenho do objeto que retiraram da caixa, para colorir. O objetivo desta tarefa era estimular nos alunos a imaginação e criatividade, devendo colorir a sua personagem da forma como a interpretavam e percecionavam. Além disso, sendo a motricidade fina um dos pilares a ser desenvolvidos para melhorar a escrita, esta atividade contribuiu para o aperfeiçoamento da destreza manual.

Já no último dia, realizou-se uma atividade de sonoplastia com os alunos. Para isso, à medida que os mestrandos iam lendo a história que criaram, os alunos deveriam convocar o

desenho da personagem que estava a ser narrada, e realizar diferentes sons que caracterizassem determinado evento. Esta atividade estimulou a expressão criativa dos alunos, assim como mobilizou a atenção e a escuta ativa, para poderem intervir com relevância nos momentos certos da narrativa. Além disso, tendo sido realizada em grande grupo, promoveu a colaboração e sentido de grupo, aprendendo a respeitar a tomada de palavra dos colegas e a importância da participação conjunta.

Contudo, dado o carácter atípico da semana, marcada pela ausência da professora titular no primeiro dia e pela anunciada greve das funcionárias da escola no dia 31 de outubro, e após diálogo com a professora cooperante, considerou-se mais oportuno realizar estas atividades na tarde de 30 de outubro. Claro que, se as atividades tivessem sido realizadas ao longo dos quatro dias, culminando com a festa da escola, na qual os alunos e professores iriam mascarados, teria sido muito mais relevante e significativo para os alunos, até pela ânsia de descobrirem a atividade que realizariam no dia seguinte. Ainda assim, a atividade decorreu bastante bem e foi muito apreciada por estes alunos.



Figura 8 - Registo fotográfico da camisola dos professores (Fonte: arquivo fotográfico do mestrando)

Ainda no 1.º CEB, o par pedagógico tentou implementar um projeto na comunidade no âmbito da revitalização da biblioteca escolar. Ao explorar a infraestrutura da escola, o professor em formação apercebeu-se da existência de uma biblioteca situada no piso superior do edifício principal. Este espaço revelou-se uma verdadeira novidade para o mestrando, uma

vez que, até então, nunca observara qualquer deslocação de alunos até àquele local, que lhe parecera, até esse momento, completamente inativo e desocupado.

Após refletir sobre a importância da criação de uma biblioteca para a comunidade, podendo promover a leitura em todos os anos de escolaridade, o professor em formação dialogou com o coordenador da escola, e obteve permissão para iniciar o projeto.

Nesse sentido, juntamente com o seu par pedagógico, deslocou-se até às editoras Kalandraka, Porto Editora, Leya e Afrontamento, para tentar obter diversos livros de literatura infantil que, por algum motivo, não foram comercializados e estavam guardados em armazém. Após recolher alguns exemplares destas editoras e de receber uma doação de cerca de 50 livros, iniciou o trabalho de remodelação da biblioteca. Para tal, procedeu à retirada de todos os livros das estantes e, após uma análise do seu conteúdo, realizou uma primeira organização com base nos critérios definidos pelo Sistema de Classificação Decimal de Dewey (D'Paula, 2021).

Importa referir que esta biblioteca, como já foi mencionado noutra capítulo, também servia como sala para o Pré-Escolar. Apesar de não ser utilizada diariamente, servia como sala auxiliar para acolhimento dos alunos no tempo extraordinário. Como demonstram Veiga et al. (2001), a biblioteca escolar deve ser um organismo intrínseco às atividades e projetos dinamizados na escola, sobretudo como local que incentiva à criação do hábito da leitura. Contudo, de nada serve criar atividades relevantes para a comunidade escolar, se não se propiciar aos alunos um ambiente devidamente preparado, tornando-o num espaço lúdico onde podem brincar com os livros, jogar ao faz de conta e ouvir histórias, podendo estimular o prazer pela leitura (Melo & Neves, 2005).

Além disso, como esta sala dispunha de dois *puff's*, uma área com o piso acolchoado, e estava no segundo piso do edifício, com bom isolamento de som exterior, criava as condições perfeitas para que os alunos pudessem usufruir de momentos de leitura nos intervalos entre as aulas.

Contudo, ao reorganizar todos os livros pelas principais classes selecionadas do CDD – Ciências Sociais, Ciências Naturais e Matemática, Tecnologia e Literatura –, os mestrandos aperceberam-se, após o primeiro dia de trabalho, que aqueles livros estavam infetados com ácaros. Sendo assim, e zelando pelo bem-estar dos discentes, comunicaram o sucedido ao coordenador da escola, que, por falta de meios humanos e materiais, nada pôde fazer em relação ao sucedido.

Como o projeto de reorganização da biblioteca não conseguiu ser levado avante, pelos motivos indicados, procurou-se na escola do 2º CEB levar a cabo um outro projeto com esta mesma filosofia: fazer renascer algo que já existira e dar-lhe vida para que pudessem continuar após a saída dos professores em formação. Nesse sentido, surgiu a possibilidade de o par pedagógico revitalizar a rádio escolar como meio de comunicação e expressão da comunidade, de forma a promover a participação ativa dos alunos. Ao visualizarem o espaço definido para a rádio, tomaram conhecimento que uma turma do 10.º ano de escolaridade também tinha interesse em dinamizar este projeto. Como tal, procuraram o contacto com estes alunos e, após uma reunião, estabeleceram as diretrizes e os grupos de trabalho para cada dia.

Antes de iniciar qualquer transmissão, os professores em formação espalharam vários *QRcodes* pelas paredes da escola, de modo que os alunos pudessem indicar quais as músicas que gostavam de ouvir na rádio escolar, aumentando o sentido de pertença e a valorização da diversidade cultural. Além disso, realizaram-se ainda três anúncios, escritos pelos professores em formação e transmitidos pelos alunos do 10.º ano. A título de exemplo, reflita-se sobre uma atividade de participação na comunidade intitulada *Vamos celebrar o 25 de Abril*, na qual os alunos, ao acederem ao *QRcode*, teriam de dar resposta à pergunta: *Define liberdade em três palavras ou numa frase*. Este cartaz teve adesão com respostas de elevada qualidade, como: *Liberdade é poder escolher quem somos e para onde vamos, sem medo e com respeito pelos outros*, sendo partilhadas depois, na rádio.

A revitalização da rádio escolar permitiu a estimulação de uma cultura partilhada e enraizada na identidade do Agrupamento, contribuindo para o desenvolvimento de uma

participação ativa e crítica da comunidade. As atividades proporcionadas demonstraram o compromisso com a democratização do espaço escolar, dando voz ao estudante, estimulando o seu envolvimento intelectual e emocional, e reforçando a importância que os *media* podem adquirir no processo educativo. Por um lado, aqueles que participaram nestas iniciativas, construíram o seu conhecimento no processo de pesquisa e posterior partilha para a comunidade. Por outro, aqueles que paravam no corredor ansiosos pelo momento em que escutavam, atentamente, as informações, adquiriram o seu conhecimento num espaço distante da sala de aula. Isto permitiu demonstrar/reforçar o poder que a rádio tem na transmissão de informações.

Como este Agrupamento abraça todos os anos uma temática, realiza, no fim do segundo período, um dia destinado a que todas as disciplinas possam articular determinado conteúdo do currículo, a partir desse mesmo tema. Este ano letivo, como o Agrupamento decidiu reger-se pela sustentabilidade dos materiais, na reunião de equipa do grupo 200⁸, ao debater-se que tipo de atividades se poderia realizar na sala de HGP, tendo em conta que a professora cooperante conseguia trazer materiais arqueológicos do Museu da Maia, o mestrando partilhou a sua ideia, intitulada *Arqueologia do Futuro*. Nesta atividade, os alunos teriam de encontrar um objeto contemporâneo que foi recolhido no lixo da escola e realizar a sua correspondência com um objeto arqueológico. A título de exemplo, caso o aluno seleccionasse uma garrafa de água, teria de enquadrá-la com uma jarra de barro ou porcelana, porque apesar da distância temporal, cumpriam a mesma função: armazenar e transportar líquidos. Nesse sentido, promovia-se no aluno a reflexão crítica sobre a evolução dos artefactos, e estabeleciam-se analogias funcionais dos objetos. Além disso, os mestrandos também realizaram um caixilho para os alunos ficarem com um registo fotográfico no final.

⁸ Código de Recrutamento para o Grupo de Professores formados em Português e Estudos Sociais/História.



Figura 9 - Registo fotográfico do caixilho (Fonte: arquivo fotográfico do mestrando)

Importa ainda destacar uma intervenção realizada numa das turmas de 12.º ano, na disciplina de Português. Numa reunião realizada com todos os professores da área disciplinar de Português, a professora cooperante terá elogiado a oratória e a propensão do estagiário para “brincar” com a própria voz, assim como a postura em sala de aula aquando da leitura de obras literárias. Nesse sentido, a Professora M. dirigiu-se ao professor em formação, expondo as fragilidades dos seus alunos ao nível da oralidade, pedindo que realizasse uma apresentação demonstrativa de como se deve utilizar a voz, aquando de uma exposição oral. Lisonjeado pelo reconhecimento do seu valor, preparou a leitura do poema *Cansaço*, de Álvaro de Campos (autor solicitado pela Professora M.).

Neste momento de leitura, pediu aos alunos para fecharem os olhos, de forma a solicitar apenas o sentido audição. Caso estivessem a olhar para a performance do professor em formação, a concentração iria estar repartida pelos dois sentidos, visão e audição, e como o professor em formação pretendia demonstrar a versatilidade na utilização da sua voz, pediu que apenas escutassem. Todos os alunos aderiram a este pedido e a interpretação realizada pelo professor em formação foi excelente (segundo opinião dos mesmos e das professoras presentes na sala – importa referir que as duas professoras cooperantes fizeram questão de assistir a este momento).

Seguiu-se um momento de demonstração prática das quatro ferramentas essenciais numa apresentação oral: Registo, Prosódia, Ritmo e Volume. Para isso, o mestrando baseou-

se num trabalho próprio realizado na licenciatura, para a UC de Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem, inspirado numa *Tedtalk* do Dr. Julian Treasure⁹, intitulada *Como falar de forma a que as outras pessoas queiram ouvir?*.

Esta intervenção constituiu um exemplo paradigmático da articulação entre teoria e prática pedagógica, valorizando as competências comunicativas e a dimensão performativa da oralidade, tão essencial a estes alunos que desejavam melhorar as suas intervenções. Este momento enriqueceu o conhecimento dos alunos em relação à expressão oral como meio privilegiado de comunicação, na medida em que tomaram conhecimento da capacidade de persuasão e construção de sentido que é possível atribuir a um enunciado.

Por fim, importa demonstrar a participação na reunião de equipa educativa das turmas do 5.º D, E e F. Neste primeiro contacto, apenas pôde assistir àquilo que era debatido pelos demais professores, uma vez que ainda não possuía contacto suficiente com as turmas, que lhe permitissem formar juízos de valor acerca dos alunos em questão.

Os tópicos a serem debatidos por cada professor, seguiram a seguinte ordem: Avaliação Intercalar; MSAI (Medidas de Suporte à Aprendizagem e Inclusão); DAC (Domínios de Autonomia Curricular). O objetivo desta reunião era formar uma avaliação intercalar dos alunos no segundo período letivo, realizando uma comparação com os resultados expressos no primeiro período, a fim de sinalizar cenários problemáticos. Os professores debateram a situação de todos os alunos que apresentavam um quadro alarmante de negativas, para abordarem possíveis tutorias ou medidas adicionais de suporte – no caso de alunos que já as possuíam, refletiram sobre a pertinência da continuidade desse processo. Além disso, e atendendo ao contexto económico e social no qual está inserido este Agrupamento, debateram situações de comportamentos desviantes fora da sala de aula, bem como fora da escola, nos demais contextos familiares. Sendo este um assunto delicado, os docentes

⁹ Julian Treasure é um especialista em som, com três livros publicados acerca da sua importância no mundo, e demonstrou as estratégias necessárias para se obter uma oratória de sucesso.

sinalizaram os alunos que consideravam relevante serem consultados pelo psicólogo da escola.

Esta reunião foi bastante relevante e benéfica para a formação do mestrando, já que lhe permitiu contactar com as burocracias inerentes à sua profissão, que eram, até então, desconhecidas.

4.4 REFLEXÃO GLOBAL DA PES

Com a conclusão do estágio, chegou finalmente o momento de o professor em formação se dedicar a uma reflexão introspetiva, parando para olhar para trás e contemplar o percurso realizado. Ao longo dos oito meses, o dia-a-dia do mestrando foi uma eterna correria sempre preocupado com a próxima planificação, e, com ela, no que podia melhorar no seu desempenho. Pouco tempo sobrou para refletir calmamente sobre a sua prática pedagógica.

Neste momento, ao verificar tudo aquilo que atingiu, e a forma como terminou o seu percurso de formação, pode questionar: Terá decorrido tudo na perfeição?

Efetivamente, os dois últimos blocos de regências no 2.º CEB decorreram bastante bem, mas para alcançar este patamar, foi preciso errar. E é precisamente neste ponto que o mestrando pretende mostrar o que foi crucial na sua aprendizagem: o erro. No início, as primeiras aulas no 1.ºCEB fizeram com que o mestrando se questionasse sobre as suas qualidades docentes, se, de facto, esta era realmente a sua área profissional. A certo ponto, deixou de encarar o erro como um obstáculo ao sucesso e passou a reconhecê-lo como um elemento estruturante do seu desenvolvimento profissional, uma oportunidade para analisar, refletir criticamente sobre as decisões tomadas e, nesse exercício, transformar o erro numa poderosa ferramenta de aprendizagem.

Durante o percurso formativo no 1.º CEB, deve dizer-se que foi desejável ter errado no momento de planificação e lecionação. Foi uma oportunidade para perceber verdadeiramente a teoria aprendida através da prática desenvolvida: engane-se aquele professor que considera cumprir à regra todas as suas planificações. A prática revela

dificuldade, várias fragilidades materiais nos estabelecimentos de ensino e, sobretudo, equívocos relativamente à gestão do tempo para cada momento de aula.

Uma das maiores dificuldades sentidas no primeiro semestre foi a articulação horizontal e vertical de saberes. De facto, o carácter vantajoso que as Unidades Didáticas assumem também se reflete na dificuldade da sua planificação. A solução encontrada pelo professor em formação, foi escolher um fio condutor da aula que permitisse interligar as diferentes áreas do saber.

Assim, e decorrente da observação realizada, o professor em formação constatou que a turma do 1.º ano de escolaridade adorava a leitura de histórias ou a visualização de personagens que criavam um enredo na aula. Como tal, manteve essa estratégia ao longo do semestre, pois verificou o impacto positivo que tinha na motivação e empenho dos alunos ao “ajudarem” o novo habitante da sala.

Contudo, nas primeiras aulas observadas do quinto ano, e dada a diferença etária entre os alunos destas duas turmas, percebeu-se que, neste contexto, não resultaria a estratégia usada no 1.º CEB. Sendo assim, e depois de uma reunião com os professores supervisores, decidiu-se recorrer aos recursos e estratégias como elementos unificadores das planificações.

Tendo em conta esta aprendizagem e, observando o seu novo contexto educativo, adaptou a forma como percecionava as Unidades Didáticas e realizou-as sempre diversificando a estratégia, sendo pelo jogo e pelo trabalho em grupo. Importa aqui referir o trabalho de autoavaliação feito pelo mestrando, percebendo que os mesmos recursos e estratégias não resultam com todas as turmas, e que um docente deve ter a capacidade de se reinventar para proporcionar as melhores experiências de aprendizagem aos alunos. E neste aspeto, importa sublinhar a observação realizada pelo mestrando, ao adequar as suas aulas às necessidades dos alunos, nomeadamente, ao nível das relações interpessoais – os trabalhos em grupo – e os seus interesses – a utilização do jogo como estratégia de aprendizagem.

Para terminar, reflita-se sobre uma frase de António Lobo Antunes¹⁰, que se afigura adequada à postura do professor em formação ao observar o panorama educativo: *todo o sucesso é um fracasso adiado*.

De facto, um professor não deve olhar para uma planificação que foi executada quase na perfeição, e vangloriar-se e afirmar que propicia momentos de aprendizagem incríveis, porque, a qualquer momento, pode surgir uma turma na qual essa estratégia não resulte, e não deve adotar uma postura de culpabilização das capacidades cognitivas dos alunos. Nestes momentos, é necessário admitir o erro e ter a capacidade de refletir sobre o novo contexto no qual está inserido, interrogando-se sobre as razões subjacentes a este insucesso, e reformulando a sua planificação.

A docência é, e será sempre, um processo inacabado, estando em constante renovação.

¹⁰ *Por outro lado*, RTP Arquivo, 22 de dezembro de 2001.

5 EDUCAR COM JOGOS: POTENCIALIDADES DA APRENDIZAGEM LÚDICA EM HGP

5.1 CONTEXTUALIZAÇÃO E QUESTÃO DE PARTIDA

A escola é uma instituição que acarreta a responsabilidade de garantir o desenvolvimento da criança. Tendo em conta que os alunos despendem grande parte do tempo útil neste local, é expectável que a escola consiga promover inúmeras aprendizagens essenciais à vida em sociedade, desenvolvendo-os cognitivamente e emocionalmente. Nesse sentido, é necessário que os seus agentes educativos assegurem um olhar crítico sobre o meio que os rodeia.

Ao longo do percurso profissional, o professor será sempre um investigador, na medida em que contacta diariamente com os alunos. O docente não é apenas alguém que transmite conhecimentos, mas também um profissional que analisa e investiga constantemente a sua prática, refletindo e avaliando o trabalho desenvolvido até então. Esta posição permite-lhe adequar a sua ação educativa às necessidades da turma, conforme previsto no Decreto-Lei n.º 43/2007. Portanto, o conceito de professor e investigação, surge como algo indissociável.

Neste capítulo decidiu-se refletir acerca das aulas de História e Geografia de Portugal uma vez “que há professores a queixar-se de que os alunos «não sabem nada» e há alunos a desabafar que «a História é uma seca»”, pois existe uma “falta de consistência entre as teorias e as práticas, como se o fosso entre estas duas componentes do conhecimento estivesse condenado a perpetuar-se” (Barca, 2007, p. 53). Algo insólito tendo em conta o trabalho de Winch & Medeiros (2001), que demonstra o facto de os alunos reconhecerem “que a disciplina de História é um momento relevante para que possam compreender a realidade em que vivem” (p. 47). Tal contradição de realidades permite levantar a questão: como se poderá atenuar este paradoxo?

No cômputo geral, a sociedade faz parecer que o ato de lecionar uma aula de HGP é uma tarefa simples de se realizar, bastando preparar previamente o conteúdo a ser abordado e transmiti-lo ao aluno. Esta perceção desvaloriza as diversas questões teóricas e conceptuais

que estão presentes em cada etapa da planificação de uma aula, provavelmente porque durante o ensino obrigatório a realidade observada foi marcada por uma abordagem maioritariamente expositiva da História. Inclusive o professor em formação esteve condicionado por esta metodologia até ao final do ensino secundário.

Este tipo de abordagem já foi criticado por Rocha (1996) indicando que os docentes mantêm “atitudes conservadoras em relação à história e seu ensino” (p.48), insistindo constantemente na repetição desta forma de transmitir os conteúdos, produzindo um modelo escolar universal para esta área. Este modelo é justificado por Winch e Medeiros (2001) como a solução mais fiável, na ótica dos docentes, para garantir a construção do conhecimento dos seus alunos, tendo em conta a carga de conteúdos que devem assegurar, de forma a cumprirem o currículo. Para tal, privilegia-se para a “maioria dos momentos de aquisição de informações, a leitura do livro didático [manual escolar]” (Winch & Medeiros, 2001, p. 46), esperando que o aluno consiga assimilar a quantidade de informação que recebe, sem que esta esteja sujeita a um processo de análise crítica. Ou seja, como o envolvimento do aluno no processo educativo é quase nulo, o saber histórico, apesar de ser recebido, não é questionado e tampouco construído. Nesse sentido, cabe aos futuros professores de HGP proporcionar aos alunos o desenvolvimento de habilidades e competências significativas para a aprendizagem.

É precisamente neste âmbito que a utilização da gamificação no contexto educativo pode trazer diversos benefícios, entre eles, o facto de ser uma estratégia de motivação para os alunos e uma ferramenta pedagógica que propicia a construção ativa dos conhecimentos. Um estudo desenvolvido por Barata et al (2013), realizado num curso onde as presenças eram opcionais, evidenciou que a estratégia pedagógica de utilização de elementos da gamificação nas atividades realizadas fez aumentar a frequência de alunos nas aulas, quando comparado com as estratégias tradicionais. Os intervenientes do estudo referiram que o ensino tradicional é monótono e que a aprendizagem associada à gamificação promove maior envolvimento (Queirós & Pinto, 2022). Ou seja, esta estratégia pedagógica faz crer que se poderá caminhar para uma redução do abandono escolar. Além disso, o seu uso pode potenciar o desenvolvimento de competências essenciais a esta área disciplinar, pois, através

de atividades que envolvam a análise de fontes, a tomada de decisões com base em evidências históricas, e, sobretudo, a capacidade de reflexão, os alunos estarão a estimular o seu raciocínio dedutivo e indutivo, catalisadores da tomada de decisões devidamente ponderadas.

Sendo os jogos projetados para serem realizados em grupo, isso requer que o aluno colabore com todos os elementos presentes, a fim de atingir o sucesso esperado. Além disso, como os alunos terão *feedback* imediato na realização das tarefas, desenvolvem a sua agilidade cognitiva para a rápida tomada de decisões. Futuramente, todas estas características serão fulcrais para o mercado de trabalho, realizando, assim, uma articulação entre escola e a esfera profissional. A escolaridade básica, além de ser um suporte do processo educativo, apresenta relevada importância na criação de bases sólidas no indivíduo, de forma a estar apto para enfrentar autonomamente e de forma crítica os desafios do mundo do trabalho.

Ao analisarmos o programa do Quadro de Ação para a Educação 2030, observa-se uma perspectiva da educação que procura integrar estas múltiplas dimensões da existência humana. Defende-se e exige-se um ensino de qualidade, capaz de fomentar a criatividade e o conhecimento, enquanto garante de desenvolvimento de competências, valores e atitudes que permitem aos cidadãos tomar decisões informadas e enfrentar desafios locais e globais (Conselho da Europa, 2018). Ou seja, tendo em conta o que seria expectável, e o que se tem assistindo, leva a crer que estamos perante uma inconsistência entre duas vertentes: por um lado, a teoria, e por outro, a prática.

Debruçando-nos sobre a realidade das salas de aula, apercebemo-nos que o “insucesso do professor de História, na maioria das vezes, não deriva propriamente da falta de domínio do conteúdo, mas sim de uma postura conservadora na sua utilização” (Rocha, 1996, p. 55) que se traduz numa prática, sobretudo, expositiva, centrada na memorização e sem espaço para debate, análise de fontes ou ligação com problemas atuais. Atualmente, observando o rumo que a política mundial está a tomar, o mais relevante no ensino desta disciplina parece ser fomentar a compreensão relativa a acontecimentos locais e como se relacionam com processos globais, ou como os fenómenos históricos moldam o espaço vivido pelos alunos, capaz de refletir devidamente sobre os factos sociais e políticos que os rodeiam. Donovan &

Bransford (2005) afirmam ser necessário desenvolver no aluno uma base sólida de conhecimento factual, que em vez de apenas acumular datas ou nomes, fomenta a capacidade de comparar processos, identificar continuidades e rupturas, e aplicar conceitos históricos a situações do presente.

Como refere Mattoso, “o que interessa não é gostar da História mas estar convencido que sem ela não se pode compreender o mundo em que vivemos” (Mattoso, 1999, p. 14). A história evidencia as razões que conduziram a alterações políticas e sociais, dotando o ser humano de uma consciência histórica capaz de sustentar a identidade individual e coletiva. Aliada à análise crítica das informações, permite que o indivíduo resista a preconceitos e fundamente os próprios valores com base na sua capacidade racional. Contudo, para concretizar este potencial, é necessário que o docente promova nas aulas relações “mais ricas, com temáticas mais potenciadoras da participação dos alunos, (...) variedade dos recursos, das estratégias, das avaliações. (...) A História poderia cumprir melhor, pela empatia, o seu papel” (Alves, 2009, p. 22). Nesse sentido, a área disciplinar de HGP assume um lugar de destaque, e surge a necessidade de se abordar a Educação Histórica, que coloca o enfoque na análise das ideias e dos processos de aprendizagem dos alunos (Amaral et al., 2012). Quer isto dizer que utilizar esta linha investigativa, permite perceber como é que os alunos aprendem História, procurando ensinar a pensar historicamente.

Como tal, esta investigação decorrerá da tentativa de resposta à seguinte pergunta: De que forma as abordagens lúdicas aos conteúdos da área disciplinar de História e Geografia de Portugal permitem desenvolver nos alunos as competências centrais no domínio da História?

E refletir acerca dos seguintes objetivos:

O1 – Explorar diferentes tipos de abordagens lúdicas aplicáveis ao ensino da História em HGP.

O2 – Avaliar de que forma essas abordagens lúdicas contribuem para o desenvolvimento, nos alunos, das seguintes competências históricas: 1. Interpretação de fontes históricas diversas para construção da evidência histórica; 2. Desenvolvimento da competência de comunicação em História; 3. Desenvolvimento da competência de investigação.

O3 – Refletir sobre o papel da ludicidade como estratégia didática no ensino da História, tendo em conta o desenvolvimento, a motivação e a participação ativa dos alunos.

5.2 A GAMIFICAÇÃO COMO ESTRATÉGIA LÚDICA NO ENSINO

Desde tenra idade, vemos as crianças a explorarem livremente o mundo, sobretudo através do brincar, como o faz de conta, a interpretação de papéis sociais que assistem no dia-a-dia e a construção de narrativas que terminam na resolução de problemas imaginários. Aos olhos de um adulto, estes jogos podem parecer um momento simples de vivência, mas, na verdade, as crianças criam as próprias experiências lúdicas, tornando-as em momentos ricos de aprendizagem, pois essa prática permite-lhes desenvolver as competências cognitivas, sociais e emocionais.

Apesar de estas estratégias serem valorizadas na Educação Pré-Escolar parece que à medida que as crianças progridem na escolaridade, o jogo vai sendo substituído por métodos mais conservadores. Como referido anteriormente, uma parte substancial dos docentes ainda acredita serem as estratégias mais eficazes para que os alunos consigam compreender todos os conteúdos presentes no currículo. Todavia, se o jogo é um motor natural de aprendizagem da criança, porque abandoná-lo?

Como demonstrou Aizencang (2005), ao aliar-se o jogo à educação, caminhamos para o estabelecimento de várias conexões cognitivas e sociais, como a resolução de problemas, a adequação da linguagem e a construção de papéis.

Nesta investigação, o propósito foi analisar a utilização de diferentes jogos didáticos nas aulas de HGP, já que “se considera que la enseñanza de esta ciencia puede darse en forma dinámica, amena e interesante, evitando el aprendizaje memorístico o repetitivo” (Timaure, 2000, p. 7). Atendendo a este facto, procurou-se centrar a aprendizagem na tomada de decisão do aluno, no desenvolvimento da capacidade analítica e crítica, e no estímulo ao trabalho de grupo, através da criação de um ambiente divertido que incentive o empenho nas aulas de HGP (Supriatna & Maulidah, 2020 citado por Shavab et al., 2021). Para isso, o docente deve estruturar a arquitetura do jogo de forma a captar a atenção dos alunos, pois será o

primeiro elemento visível que estimulará a motivação e, conseqüentemente, torne numa atividade voluntária (Monteiro, 2024).

O facto de se introduzir a realização do jogo em grupo na turma de regências, vai ao encontro da necessidade de os alunos aprenderem a confrontar e a respeitar as ideias e vontades de cada elemento. Ou seja, mais do que simplesmente criar um ambiente lúdico que motive os alunos para a aula de HGP, o professor deseja fomentar vários níveis de experiência social, enriquecendo a personalidade de cada aluno. Mas, para que tal aconteça, necessita de ser metodicamente planeado, com a definição de objetivos a atingir (Miranda, 2001).

É neste âmbito que Moura (1992) divide o jogo em dois blocos. Por um lado, o jogo desencadeador da aprendizagem, que contém exercícios que não permitem a solução espontânea imediata, exigindo ao aluno um plano de ação, com a mobilização de conhecimentos. Por outro, o jogo de aplicação, no qual os alunos, para responderem corretamente aos exercícios, podem utilizar referências anteriormente discutidas em aula. Para a concretização deste projeto de investigação, adotou-se o jogo de aplicação, servindo como consolidação dos conteúdos abordados.

Para tal, o professor em formação não concebeu o jogo apenas como recurso didático, destinado a reforçar conteúdos, mas também como um recurso pedagógico para organizar a aprendizagem, definindo regras e estratégias que aumentassem a motivação e promovessem o envolvimento dos alunos. Sendo assim, abrange-se um novo patamar: a gamificação. Esta já implica uma estruturação do processo de ensino e aprendizagem, na medida em que o professor introduz as regras inerentes a cada tipo de jogo que planeia, de forma a interferir na motivação e envolvimento do aluno com o processo (Gil-Quintana & Prieto, 2020; Cheong et al., 2014).

Importa refletir sobre os estudos de Queirós e Pinto (2022) para evidenciar a distinção entre a gamificação e o *Game Based Learning* (GBL). Se por um lado, o GBL integra o processo de aprendizagem num cenário de jogo, a gamificação concebe elementos do jogo no processo de aprendizagem. Ou seja, a GBL utiliza o jogo para fomentar e sustentar as aprendizagens necessárias dos alunos, o que tona a sua preparação mais complexa e morosa. Já a gamificação

é mais simples e intuitiva, pois o docente pode aplicar determinados elementos do jogo a materiais já existentes. Neste projeto de investigação o mestrando utilizou os dois conceitos para planificar as suas aulas, pois, além de ser o próprio a construir os jogos, também lhes associou elementos da gamificação.

A gamificação “is a careful and considered application of game thinking to solving problems and encouraging learning using all the elements of games that are appropriate” (Kapp, 2012, p.12). Quer isto mostrar que, ao definir regras para cada jogo, o professor propicia no aluno a autodisciplina e o sentido de cumprimento do que foi estabelecido, tomando conhecimento que, caso as desejem infringir, serão penalizados e dificilmente atingirão o sucesso nessa atividade. Esta metodologia é também um exercício de cidadania, já que, paralelamente àquilo que aconteça fora da sala de aula, a sociedade é regida por condutas e leis estabelecidas, sendo que, em caso de incumprimento, os infratores serão responsabilizados pelos atos.

Atentando a tudo que foi descrito até aqui, o docente deve ter a capacidade de adaptar regras, objetivos e materiais do jogo, às características e necessidades da turma. Para isso, deve dominar cientificamente os conteúdos a serem abordados e possuir uma sensibilidade didática para proporcionar tarefas devidamente enriquecedoras, já que pretende colocar o jogo ao serviço da aprendizagem. A investigação/estudos que têm sido realizados, mostra(m) que este se tem revelado um recurso eficaz para o desenvolvimento de todos os alunos, integrando-os numa aprendizagem criativa, produtiva e, sobretudo, participativa, capaz de estimular o autodesenvolvimento. Como demonstra Alves (2009), o “jogo ganha um espaço como ferramenta ideal da aprendizagem, na medida em que estimula o interesse do aluno” (p. 9). Ao aprender de forma lúdica, a motivação possibilita a consignação do novo conteúdo à sua estrutura cognitiva, permitindo recordar mais facilmente as figuras e eventos históricos (Chowanda & Chowanda, 2016).

A motivação revela-se em dois vetores: a intrínseca e a extrínseca. A primeira faz referência ao percurso do processo, originada através da competitividade, da apresentação visual do recurso, da dinâmica e da narrativa do jogo. A segunda refere-se ao pós-jogo, no

qual o aluno espera uma recompensa pelo comportamento desenvolvido durante o processo (Alves, 2015).

Observando os estudos de Janiec (2015), os alunos revelam uma maior capacidade de escutar durante a realização das atividades, não só no momento de explicação do exercício, como no *feedback* transmitido em cada participação. Queirós e Pinto (2022) conferem elevada importância ao *feedback* pelo facto de ser uma ferramenta capaz de nortear os comportamentos dos alunos, pois é intrínseco a qualquer jogador observar o seu desempenho, sendo um mecanismo essencial para a motivação. Coonradt (1973) também demonstrou que a motivação é maior nas atividades protagonizadas por jogos, devido ao constante retorno do *feedback* através da pontuação, das medalhas, dos troféus, entre outros elementos que suscitam o esforço e empenho necessário à obtenção dos mesmos. A este fenómeno o autor atribuiu a designação de *ciclo de feedback*. A visualização dos pontos permite que os alunos avaliem o próprio desempenho e reflitam sobre possíveis melhorias, o que contribui para a compreensão da progressão na área disciplinar.

Além disso, o facto de existir uma recompensa no final do jogo, permite desenvolver a capacidade de controlo das próprias emoções, e estimula a colaboração entre os pares para a resolução de problemas. Apesar de a gamificação poder ser utilizada através de diferentes formas, aquela que mais benefícios apresenta para despertar o interesse dos alunos na aula, parece ser a que recorre aos pontos e as medalhas que podem obter no final do jogo (Hanus & Fox, 2015). Como demonstram os trabalhos de Colomo-Magaña et al. (2020), este sistema de recompensas é capaz de promover uma sensação de competição saudável que, ao ser associada a conquistas visíveis, pode provocar comportamentos desejados e conquistar o interesse do público-alvo. Contudo, é necessário que o docente atente às características emocionais dos alunos para não incorrer na sobrevalorização da competição. Cabral (2021) também afirma que a competição pode ser extremamente motivadora e, conseqüentemente, desmotivar o aluno que se encontra no fim do quadro de classificação e não vê o seu esforço recompensado.

Tendo em conta toda a informação espelhada até aqui, parece que o principal potencial desta estratégia é a capacidade de motivar os alunos para as aulas. Refletindo sobre o percurso do mestrando nesta investigação pode-se afirmar que também se verificou um aumento do empenho e da satisfação dos alunos na realização destas aulas, o que gerou um melhor desempenho na construção do conhecimento (Ferreira, 2019).

Observando o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (Martins et al., 2017) percebe-se que estas estratégias adotadas pelo professor em formação asseguraram que os alunos fossem capazes de desenvolver as competências do saber científico e da informação e comunicação, e de “colaborar em diferentes contextos comunicativos, de forma adequada e segura, utilizando diferentes tipos de ferramentas (analógicas e digitais), com base nas regras de conduta próprias de cada ambiente” (p.29).

Por fim, importa apenas sublinhar que a implementação prática e as informações desenvolvidas nos próximos subcapítulos não devem ser percecionadas como algo único, já que um dos pontos fortes da gamificação é a sua flexibilidade ao contexto, na medida em que pode ser colocada em prática de acordo com as necessidades e interesses do grupo.

5.3 ASPETOS METODOLÓGICOS

O paradigma escolhido pelo investigador influencia a compreensão da essência da realidade em análise, a formulação dos critérios para avaliar a fiabilidade do conhecimento produzido e o desenvolvimento dos métodos e técnicas que sustentam este processo de construção do conhecimento.

A escolha da metodologia a adotar para este projeto de investigação é uma aproximação à Investigação-Ação (IA), “que se caracteriza pela recolha sistemática de informações, (...) sendo o investigador ou investigadores participantes ativos, com o objetivo final de obter respostas aplicáveis na prática do quotidiano dos próprios intervenientes” (Traqueia et al., 2021, p. 34). Esta parece ser a metodologia predileta por parte dos professores investigadores, uma vez que “é a que mais se aproxima do meio educativo (...) e valoriza, sobretudo, a prática...” (Coutinho et al., 2009, p. 358). Tendo como objetivo a

promoção de mudanças sociais, pretende-se obter respostas aplicáveis na prática, analisando meticulosamente os processos de tomada de decisão, bem como a avaliação dos resultados. Para tal, é necessário que a planificação, a ação, a observação, e a reflexão sejam realizados de forma circular, permitindo manter esta consistência no trabalho reflexivo (Traqueia et al., 2021).

Este conjunto de fases não se pode cingir a um único ciclo. Quer isto dizer que, para cada intervenção a realizar no projeto, deve-se individualizar aquando da sua criação, de forma a analisar, primeiramente, os resultados específicos de cada uma, e, depois, compará-los no seu conjunto. Como se repete ao longo do tempo, existe esta necessidade de analisar convenientemente e com consistência o conjunto das interações ocorridas no processo, com vista ao melhoramento das estratégias pedagógicas futuras (Coutinho et al., 2009).

De forma a dar resposta à investigação em causa, seguindo o proposto por Bogdan & Biklen (1994), optou-se por métodos qualitativos, com o objetivo de perceber os comportamentos humanos através das suas experiências, interações ou perceções.

Desta forma, como técnicas de recolha de dados, utilizaram-se:

- Inquérito por questionário – realizado no final de cada sessão, já que permite compreender as opiniões e possibilita a avaliação da intensidade da reação dos intervenientes à estratégia utilizada (Batista et al., 2021);
- Registos fotográficos e audiovisuais – é através da imagem que conseguimos descrever perceções, estilos, géneros e compromissos. A fotografia é um instrumento de expressão que se torna exemplificador da fala, o que implica a subjetividade do olhar do interlocutor, já que a imagem pode mostrar algo que outras formas de análise não conseguem. Enquanto método, possibilita a escuta sensível e subjetividades relevantes para a construção de uma investigação qualitativa (Ulhôa et al., 2021);

- Observação direta (e, em alguns casos, participante) e notas de campo – não só na reconstrução de diálogos, extremamente importantes para analisar, interpretar e apresentar os dados, bem como as atitudes, espelhando os comportamentos observados (Ludke, 1986);
- Guiões de exploração - no que ao conhecimento histórico diz respeito, os guiões de exploração que os alunos realizaram na aula foram o foco de análise e reflexão, já que a investigação se centra na qualidade da aprendizagem (Máximo-Esteves, 2008). Aliado a estes, a componente oral também acaba por ser avaliada recorrendo sempre ao *feedback* imediato para esclarecimento dos alunos;
- *Focus group* – realizado no final das intervenções, através de perguntas previamente estruturadas, possibilitou recolher as perceções dos alunos sobre todas as atividades desenvolvidas, favorecendo a obtenção de respostas para a definição ou identificação de elementos-chave na análise do problema de pesquisa (Aires, 2011).

Este projeto foi implementado na turma do quinto ano de escolaridade, que apresentava uma relação neutra face à área disciplinar de HGP. Quer isto dizer que, no tempo de observação do mestrando, apesar de realizarem as tarefas propostas pela professora titular, e da aparente tranquilidade em sala de aula, os alunos não demonstravam grande entusiasmo ou empenho nas atividades, o que parecia ser um reflexo de desinteresse e falta de motivação para esta área disciplinar e seus conteúdos.

À entrada do segundo período, a turma apresentava uma distribuição classificatória bastante heterógena. Apenas quatro alunos tinham atingido o nível cinco, revelando claras evidências no domínio dos conteúdos, além de apresentarem uma grande autonomia na aprendizagem. Seis alunos encontravam-se no nível quatro, sendo que não dominavam na totalidade os conteúdos e denotavam dificuldades no cruzamento de informação. Outros seis alunos atingiram o nível três e revelavam-se dependentes da orientação do professor ou dos colegas que estavam no patamar superior. Apenas uma aluna estava no nível negativo, apesar de não possuir medidas de suporte à aprendizagem, demonstrava dificuldade de aceitação relativamente à forma como se concretizavam as aulas.

Quanto à professora titular, esta procurava dinamizar as suas aulas, implementando metodologias ativas, recorrendo sobretudo à realização de trabalhos de grupo, face à necessidade que a turma demonstrava nos relacionamentos interpessoais. Acreditando que a educação não se deve cingir apenas aos conteúdos programáticos, mas trabalhar também no âmbito da cidadania, propunha diferentes trabalhos de pesquisa realizados em pequeno grupo, através da aprendizagem cooperativa, com o estabelecimento de papéis para cumprimento das diretrizes e respeito pelos pares.

A aposta nesta estratégia, apesar de ter contribuído para a melhoria do relacionamento interpessoal, estimulando nos alunos o respeito e amizade pelo próximo, não se revelou eficaz para dinamizar a aula. Tendo em conta que esta metodologia era repetida com frequência, os alunos acabavam por adotar uma postura passiva. Nesse sentido, esperava-se colmatar o sucedido através de dinâmicas pedagógicas lúdicas, como é o caso da gamificação, de forma a estimular o interesse e empenho nos alunos, para tornar a aprendizagem mais significativa.

5.4 APRESENTAÇÃO DAS SESSÕES DO PROJETO

Inicialmente, o mestrando tinha idealizado realizar quatro sessões para o projeto de investigação, sendo cada uma dedicada à consolidação do conteúdo lecionado previamente. Contudo, tendo em conta o curto prazo letivo do terceiro período, aliado às pausas que foram estabelecidas devido a projetos educativos e à realização das provas ModA, não foi possível realizar a última intervenção que tinha planeado, através da plataforma *Plickers*. Sendo assim, apresentam-se na seguinte tabela, as aulas asseguradas pelo professor em formação:

História e Geografia de Portugal 5.º ano				
Sessões	Aprendizagens Essenciais	Recursos	Produções dos alunos	Objetivos das sessões
1.ª sessão (23/04/2025) 17 participantes	Portugal no século XIII	<i>A Escalada Real</i> - Cartões com os papéis relativos à aprendizagem cooperativa; - Guião de exploração com os seguintes patamares: Nobreza; Clero; Povo; Concelhos; Atividades Económicas; - Medalhas em papel autocolante.	Guião de exploração.	- Perceber o impacto do trabalho em pequeno grupo; - Desenvolver a capacidade de comunicação em História; - Fomentar a autoavaliação no aluno.
	-Caracterizar os modos de vida dos diversos grupos sociais (clero, nobreza e povo).			
2.ª sessão (13/05/2024) 18 participantes	1383-1385 Um tempo de revolução	<i>O Bingo Real</i> - Suporte físico do jogo do <i>Bingo</i> ; - Suporte digital com os documentos inseridos em cada número das bolas, na plataforma <i>Prezi</i> ; - Cartelas do jogo do Bingo; - Autocolantes para os três primeiros pares vencedores; - Diploma de participação.	Cartelas para o jogo do Bingo; Respostas realizadas oralmente.	- Estimular a capacidade de análise e interpretação de fontes históricas; - Perceber o impacto do trabalho a pares.
	- Referir as causas políticas e sociais que desencadearam a crise de 1383-85; - Identificar a crise de 1383-85 como um momento de rutura e a primeira grande crise portuguesa; - Referir os aspetos mais importantes da ação do Mestre de Avis, de Nuno			

	Álvares Pereira, de Álvaro Pais e de João das Regras; - Identificar/aplicar os conceitos: revolução, dinastia, crise.			
3.ª sessão (03/06/2025) 18 participantes	Portugal nos séculos XV e XVI	<i>Quem é quem?</i>	Guião de exploração.	<ul style="list-style-type: none"> - Estimular a capacidade de análise e interpretação de fontes históricas; - Desenvolver a capacidade de comunicação em História; - Capacidade de investigação; - Perceber o impacto do trabalho em grande grupo.
	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar as principais etapas do processo de exploração da costa ocidental africana; - Referir a importância do conhecimento dos ventos e das correntes marítimas para a progressão pela costa ocidental africana; - Identificar os principais navios e instrumentos náuticos utilizados pelos portugueses na expansão marítima; - Destacar a ação do Infante D. Henrique e de D. João II; - Localizar territórios do império português quinhentista. 	<ul style="list-style-type: none"> - Cartas com os conceitos/personagens/locais a serem descritos no jogo <i>Quem é quem?</i> - Guião de exploração; - Manual escolar para apoio ao jogo. 		

Tabela 2 – Visão geral das sessões implementadas no âmbito do projeto de investigação

5.4.1 SESSÃO ZERO – A ESCALADA REAL

A primeira sessão do projeto de investigação funcionou como “sessão zero”, porque decorreu como um teste inicial ao contacto dos alunos com a gamificação. Tendo sido colocado em prática na última aula supervisionada da área de HGP, o mestrando desejava testar as reações que certos elementos da gamificação poderiam causar nos alunos, de forma a poder organizar as seguintes sessões. Tendo em conta que era uma aula de consolidação do conteúdo *Portugal no século XIII*, a planificação não ditou a típica repartição entre três momentos: motivação, desenvolvimento e consolidação.

Logo no início da aula, o mestrando indicou como se desenvolveria a mesma, através do jogo. Nesse sentido, elencou os seguintes tópicos: 1. Definição, no grupo de trabalho selecionado, do papel que cada aluno desempenharia; 2. Realização do jogo *A Escalada Real*, em que o objetivo seria acertar o máximo de respostas em cada patamar, para que pudessem alcançar o topo da pirâmide e o título de “Rei”; 3. Em cada patamar, deveriam atingir o conhecimento em conjunto, no pequeno grupo, já que o objetivo era ajudarem-se mutuamente; 4. Os seis patamares tinham a duração de 4 minutos cada um; 5. Após conclusão temporal, cada aluno deveria riscar o espaço que ficara em branco no guião; 6. Posteriormente, cada aluno visualizaria a correção da tarefa, no quadro, e realizaria a sua autoavaliação, tendo em conta o número de respostas corretas. 7. No final do jogo, o professor em formação iria recolher os guiões realizados pelos alunos, de forma a somar os pontos conseguidos, e juntá-los, seguidamente, aos pontos dos restantes membros do grupo. Tendo obtido as pontuações finais, distribuiria os prémios pelos respetivos alunos.

Tendo assegurado que todos os alunos compreenderam a dinâmica do jogo, a turma foi dividida em seis grupos de três elementos. Uma vez que esta turma apresentava bastantes conflitos entre os pares, sobretudo pela falta de tolerância e empatia com o outro, e desejava-se perceber o impacto do trabalho em pequeno grupo para a realização do jogo, o mestrando apostou na continuação da dinâmica do trabalho cooperativo. Optou por uma ramificação da aprendizagem cooperativa, designada *Student Teams Achievement Divisions (STAD)*. Esta exige que o docente verifique as classificações obtidas pelos alunos no último elemento de avaliação, de modo a formar grupos justos e equilibrados, promovendo a aprendizagem

através da existência de heterogeneidade de competências no seu interior. O objetivo deste tipo de estratégia é tornar a aprendizagem significativa através de um desafio prazeroso para os alunos, transformando o conhecimento num projeto coletivo através do exercício das relações sociais e dos valores democráticos (Bessa & Fontaine, 2002; Santos et al., 2017). Nesse sentido, o mestrando solicitou à professora cooperante as classificações do último elemento de avaliação dos alunos, e constituiu grupos que compreendessem diferentes níveis de desempenho.

Após a divisão e definição, por parte dos alunos, dos papéis a adotar no grupo, o mestrando distribuiu os guiões e colocou o cronómetro no quadro digital, para que todos os grupos pudessem visualizar o tempo para a conclusão das tarefas. O primeiro patamar, referente à Nobreza, continha uma tarefa para completarem espaços em branco, com as palavras cruciais sobre a definição deste grupo social. Já o segundo, relativo ao Clero, mostrava uma imagem construída através de Inteligência Artificial de um mosteiro medieval, para que os alunos pudessem visualizar a área do *scriptorium*, da enfermaria e da igreja, devendo escrever a definição de cada uma. No caso da tarefa referente ao Povo, os alunos apenas deveriam dar resposta à pergunta realizada em forma de adivinha. A quarta tarefa, ditava diferentes afirmações acerca da situação social e política dos concelhos, tendo os alunos de refletir sobre a sua veracidade. Caso o enunciado fosse falso, deviam corrigir a expressão, alterando-a para a forma correta. A última tarefa encontrava-se dividida em dois momentos. Primeiramente, os alunos observavam imagens referentes às atividades económicas, tendo de discriminar cada uma; posteriormente, preenchiam um texto com espaços em branco, com as palavras cruciais sobre a definição acerca do comércio interno e externo – esta última tarefa não foi realizada devido à limitação do tempo disponível, não tendo sido contabilizada para o jogo.

Uma vez terminado o tempo em cada patamar do jogo, os alunos riscaram o espaço destinado à resposta que não foi preenchido, de forma a não poderem acrescentar informação ao visualizarem a correção no quadro. Depois de assinalarem as respostas corretas, efetuaram a sua contabilização, sabendo que cada resposta equivalia a um ponto, e realizaram a própria autoavaliação. Como se perspectivava neste jogo, o facto de cada tarefa

ter um certo número de pontos associada levou a que os alunos os observassem como um elemento de valorização e reconhecimento do seu trabalho, pois este elemento da gamificação foi capaz de impactar positivamente a postura na sala de aula, na medida em que aumentou a concentração e o foco para a realização das tarefas (Schwartz, 2016). Ainda que o resultado do jogo não tenha refletido um desempenho ideal – uma vez que o grupo vencedor somou apenas 11 pontos, sendo que a primeira tarefa, por si só, já oferecia a possibilidade de conquistar 10 pontos –, é importante destacar que a pontuação obtida pelos participantes não deve ser interpretada de forma negativa ou superficial. Apesar do desempenho quantitativo aparentemente modesto, a atividade revelou aspetos qualitativos relevantes. Durante o desenvolvimento das tarefas, os grupos demonstraram capacidade de articulação, escuta ativa e construção colaborativa do conhecimento, elementos que, sob a ótica do mestrando, foram mais significativos do que a pontuação final. Quer isto dizer que, reconhecendo o receio que os alunos tiveram por ser o primeiro jogo a realizar-se, após debaterem entre si qual seria a resposta, não se sentiram confiantes para a enunciar. Contudo, ficando responsáveis por assegurar a própria correção que era projetada no quadro interativo, várias expressões de surpresa e felicidade surgiram no grupo, complementadas pelos diálogos como: “vêm, eu disse que era aquela”. Assim, o jogo cumpriu seu papel pedagógico ao incentivar interações produtivas e reflexões críticas, mesmo que os resultados numéricos não tenham sido expressivos.

Contudo, como neste jogo as perguntas implicavam resposta direta apenas recorrendo aos conteúdos que foram abordados nas aulas anteriores, sem recurso a fontes de apoio para interpretação, poderá ter sido um fator que condicionou o desempenho dos alunos. Apesar de conter certos elementos da gamificação, depois de terminar todo o processo de investigação, o professor em formação apercebeu-se que, no fundo, este jogo foi uma versão mais divertida e atrativa de uma tradicional ficha de avaliação. Ou seja, comparativamente aos seguintes jogos, *A Escalada Real* apenas permitiu trabalhar as competências de comunicação em história, através do debate entre os alunos para que recordassem e enunciassem a matéria, não existindo momentos de investigação, análise e reflexão de fontes, que poderiam ter melhorado estes resultados, enriquecendo a aprendizagem dos conteúdos.

Importa ainda sublinhar a concretização do processo de autoavaliação, complementado com um *emoji* alusivo ao seu próprio desempenho, pois permitiu colocar o aluno no centro do seu processo educativo, de modo a ter conhecimento da qualidade das suas intervenções e da qualidade do trabalho (Santos et al., 2017). Na seguinte tabela estão retratadas as autoavaliações de cada tarefa realizada:





N.º alunos Tarefa				
Nobreza				17
Clero	5	9	3	
Povo		3	5	9
Concelhos		3	14	

Tabela 3 – Resultados das autoavaliações realizadas pelos alunos

Como se pode verificar, os alunos demonstraram mais dificuldade na tarefa da Nobreza, tendo atingido a pontuação negativa, e na tarefa do Povo, na qual apenas três alunos se sentiram confiantes a realizá-la, contrastando com os nove que obtiveram pontuação negativa. As tarefas relativas ao Clero e aos Concelhos apresentam resultados mais positivos, ainda que exista maior ocorrência em bom e razoável, demonstrando que os alunos se sentiram mais seguros nestes conteúdos. Esta estratégia revelou-se eficaz para estimular nos alunos a continuidade da qualidade do trabalho, de modo a progredirem gradualmente, pois tomaram conhecimento do que ainda necessitavam de desenvolver, bem como daquilo que já tinham consolidado, tendo presente a sua evolução (Santos et al., 2017).

No final da aula, o mestrando realizou a contabilização dos pontos de cada grupo, fora do contexto escolar, para definir os grupos que alcançaram o pódio. No início da aula seguinte, foi distribuído uma medalha de terceiro e segundo lugar em papel autocolante, e, para o grupo vencedor, uma coroa, alusiva ao nome do jogo.



Figura 10 - Registo fotográfico do prémio (Fonte: arquivo fotográfico do mestrando)

A figura 10 demonstra o autocolante atribuído a um dos elementos do grupo que alcançou o segundo lugar no pódio, tendo a aluna M. colado imediatamente a medalha na parte do caderno que iniciava o terceiro período. Todos os alunos vencedores ficaram impressionados com a atribuição deste prémio – o que faz parecer não ser uma prática usual na sala de aula – e esboçaram um sorriso por perceberem que o seu esforço foi reconhecido.

5.4.2 SEGUNDA SESSÃO – O BINGO REAL

Como este jogo serviria o propósito de consolidação do domínio *1383-85 - Um tempo de revolução*, referindo a crise dinástica que atravessou o nosso país, o mestrando intitulou a aula de *O Bingo Real*.

Mantendo as diretrizes da planificação que já foi descrita na sessão anterior, a aula iniciou-se com a divisão da turma em nove grupos de dois elementos. Esta alteração estrutural nos grupos teve como objetivo aferir a eficácia do trabalho de pares, proporcionando também uma maior participação individual. Como a cartela que foi utilizada no jogo era de reduzidas dimensões e com apenas cinco elementos para analisar, proporcionava um manuseamento simples e uma interação direta entre o par de alunos.

Seguidamente, deu-se a explicação e consequente exemplificação por parte do professor em formação, das seguintes etapas: 1. O professor em formação fica responsável por rodar o material físico do *Bingo*; 2. Tendo em conta o número da bola que sair, o professor em formação abre essa mesma bola, no suporte digital presente no quadro interativo– *Prezi*;

3. Todos os alunos devem ler a pergunta e analisar a fonte que a acompanha, para verificarem na sua cartela de Bingo se têm esse conceito ou personagem; 4. Caso verifiquem que na cartela está o nome desse conceito ou personagem, devem riscar de forma a assinalá-lo; 5. O primeiro par de alunos a completar a cartela, deve gritar Bingo; 6. O professor em formação verifica se está correto, tendo em conta as bolas que saíram e a resposta a cada uma delas; 7. Atribuição de um autocolante para os três primeiros pares vencedores, e um diploma de participação para todos os alunos.

Após entregar as cartelas a todos os grupos, o jogo realizou-se segundo as etapas já mencionadas, mas com uma diferença. No contacto com a primeira pergunta do jogo e consequente análise de fontes, o professor em formação apercebeu-se de que a turma reagiu com um silêncio atento, seguido de um momento de reflexão. Esta reação espontânea que foi acompanhada por expressões de surpresa, indicou que alguns pares tinham dificuldade em realizar a tarefa individualmente. Nesse sentido, o mestrando optou por transformar a dinâmica para o seguinte molde: após cada par de alunos analisar a questão e a fonte associada, tinha um momento para refletir e colocar o dedo no ar para responder para o grande grupo. Esta solução de recurso permitiu que a aprendizagem fosse assegurada para todos os alunos, suprimindo as dificuldades que alguns alunos apresentavam.

Apesar de existirem três pares a completar a cartela, antes de a aula terminar, os alunos expressaram o desejo em continuar a responder às bolas que ainda não tinham saído. Nesse sentido, acreditando na visão de que a aula é dos alunos, o mestrando continuou com o jogo, já que todos os grupos estavam empenhados em saber qual seria o próximo conteúdo dentro da bola – inclusive os que já tinham ganho.

Uma vez terminado o jogo, o professor em formação distribuiu o autocolante de vencedor, aos três pares de alunos, e ainda o diploma de participação para toda a turma. Neste último, importa referir que se proporcionou um momento didático do género *Sabias que?*, através da imagem da cruz presente, tanto no diploma, como nas cartelas do jogo. Observando o interesse que esta turma tinha em tomar conhecimento de factos curiosos, o professor em formação criou um pequeno momento de reflexão acerca daquela cruz, com

diversas opiniões a serem expressas, terminando com a explicação da existência da Ordem de Avis, que deu origem ao nome da segunda dinastia, a Dinastia de Avis.

Neste jogo, importa destacar o próprio recurso físico construído, que elevou significativamente a qualidade da aula, como demonstram opiniões dos alunos: “Gostei do bingo por causa da rodinha” e “porque víamos as bolinhas a cair”. Estes testemunhos revelam o impacto positivo que um recurso físico pode ter na motivação dos alunos, principalmente nesta faixa etária, onde a dimensão sensorial e concreta da aprendizagem continua a desempenhar um papel essencial. A possibilidade de manusear, observar e interagir com objetos reais contribuiu para um envolvimento mais direto e significativo com a atividade, tornando a experiência mais próxima do “jogo real”, mas, como referiram, “ainda mais divertida”.

O recurso utilizado — uma roda de bingo levada pelo mestrando para sortear as bolas numeradas — foi pensado não apenas pelo seu carácter lúdico, mas também pelo seu potencial pedagógico. Tendo consciência, por experiência própria, do poder que este tipo de jogo tem para captar a atenção e estimular o empenho dos participantes, o mestrando adaptou-o ao contexto da sala de aula e aos conteúdos de HGP. O objetivo era claro: transformar a revisão da matéria num momento de prazer, onde a aprendizagem ocorresse quase sem que os alunos se dessem conta disso. “No bingo eu sentia a ansiedade de querer que saísse a bolinha que ia ter o meu conceito” (Aluno D.) — este testemunho ilustra bem o sucesso da estratégia, mostrando como a emoção e a expectativa geradas pelo jogo direcionaram o foco dos alunos para a aprendizagem, de forma natural e envolvente.

“O Bingo Real [...] ajudou a dar um reforço na matéria, tipo algumas perguntas que eu não me lembrava, depois do bingo eu me lembrei. Como o jogo tinha perguntas que já tínhamos estudado há algum tempo e perguntas que estudamos há pouco, nessas me ajudaram mais a reforçar a matéria” (Aluno D.). Esta opinião demonstra que, mais do que construir plano de aula que garanta a aprendizagem dos alunos, importa antes utilizar diferentes estratégias devidamente adequadas aos seus interesses e necessidades, de modo a assegurar que esta perdure.

5.4.3 TERCEIRA SESSÃO – *QUEM É QUEM?*

Nesta sessão, optou-se por dinamizar o jogo usando o trabalho em grande grupo, tendo o professor em formação preparado previamente a sala, juntando duas mesas para cada um desses grupos, separados por relativa distância. Após os alunos entrarem na sala de aula, indicou a qual grupo pertenceriam e realizou-se a sua distribuição.

Seguidamente, usando como modelo o famoso jogo de adivinha “Quem é quem”, desenvolveu-se a explicação e conseqüente exemplificação de como se concretizava o jogo, já que os alunos nunca tinham experienciado este jogo de tabuleiro: 1. Atribuição de quatro cartas a cada grupo, sendo que cada uma contém uma personagem ou um conceito; 2. Os alunos devem refletir, num primeiro momento, sobre o que irão escrever em cada carta; 3. O objetivo será partir de uma descrição mais difícil, para a mais fácil; 4. Em caso de dificuldades na escrita da descrição, podem utilizar o manual para pesquisarem informação; 5. Devem verbalizar todos os pontos escritos sobre essa carta, à exceção do último (para dar oportunidade ao outro grupo de acertar na primeira tentativa) [ganham 2 pontos]; no caso de errarem, expõem o último ponto [na teoria, será intuitivo uma vez que é a descrição mais fácil] para tentarem acertar na segunda tentativa [ganham 1 ponto]; 6. Para o grupo realizar a descrição de uma carta, deve selecionar o porta-voz que efetuará esse momento [um elemento por carta]; 7. Após identificação do conceito/personagem presente na carta, trocam-se os papéis; 8. Ganha o grupo que conseguir identificar o maior número de conceitos/personagens.

De forma a exemplificar, na prática, como se desenvolveria o jogo, o professor em formação realizou uma demonstração com a descrição de um conceito do conteúdo - Tratado de Salvaterra de Magos. Ao verbalizar: “Documento assinado em 1383; Escrito após a derrota de D. Fernando nas Guerras Fernandinas.”; o aluno A. foi capaz de indicar o conceito. Ainda assim, a título de exemplo, referiu o último ponto: “Definiu as condições ao trono português e confirmou o casamento de D. Beatriz com D. João I de Castela.”; ao qual os alunos expressaram a reação de conhecimento do conceito.

O mestrando entregou o guião de exploração no qual os alunos iriam descrever a sua carta, bem como os palpites para adivinhar a carta descrita pelo grupo adversário, tendo os grupos definido o responsável pela escrita das ideias. Após estar tudo alinhado, distribuíram-se as quatro cartas para cada grupo visualizar o que deveria descrever, permitindo que gerissem autonomamente o conteúdo a ser primeiramente abordado. Ao longo desta primeira parte da atividade, o professor em formação ia auxiliando os alunos na pesquisa de informação no manual escolar, caso apresentassem dúvidas, apresentando outras questões orientadoras que lhes permitissem refletir e construir o conhecimento.

A utilização do manual escolar foi também um fator de motivação, ao ser usado para os alunos pesquisarem informação, tornando-se num agente ativo da aprendizagem. Este não deve ser apenas percebido como um mero instrumento de trabalho pois envolve um complexo sistema de relações político-sociais, que são determinantes para guiar o campo do ensino e da aprendizagem (Correia & Matos, 2001). Como mostrou Choppin (2004, p. 553), estes livros assumem uma função documental que permite estimular a iniciativa, o protagonismo e a autonomia do aluno. Se o docente adotar a postura de que o manual escolar foi idealizado como instrumento de trabalho do aluno (Correia & Matos, 2001, p.152), realiza “uma abertura de caminhos (...) com vista à remissão para outras leituras e outras fontes de informação e formação” (Magalhães, 1999, p. 285), que favorecem o desenvolvimento do espírito crítico no aluno.

“Gostei de ir pesquisar no manual, [mais] do que pesquisar no telemóvel” (Aluno T.), esta afirmação, aos olhos de quem não contacta com a realidade digital que domina estas faixas etárias, pode parecer banal. Porém, quando os alunos realizavam trabalhos de pesquisa nas aulas de HGP e utilizavam o telemóvel, sabendo da repercussão que a Inteligência Artificial atingiu, inclusive na página inicial da *Google*, os alunos tinham acesso imediato às informações que pretendiam, sem ter de realizar um trabalho de análise e reflexão. Ou seja, o uso efetivo do manual escolar, que foi produzido para o aluno, permitiu que estes utilizassem as fontes aí inseridas e, através de perguntas orientadoras que o professor em formação ia colocando, investigavam e construíram o próprio conhecimento, aproximando-se dos procedimentos característicos do trabalho dos historiadores.

A estratégia de trabalho em grande grupo dividiu opiniões nos alunos. Por um lado, a visão positiva da constituição de grupos com nove elementos, em que “existia sempre alguém que conseguia ajudar” (Aluno D.), permitindo que não existisse uma estagnação da aprendizagem. Por outro, a realidade de estar “com o braço no ar e o meu grupo não me queria ouvir” (Aluno D.). E neste preciso ponto é que o professor em formação falhou. Não que tenha sido propositado, porque como foi demonstrado no capítulo anterior, valoriza bastante a componente oral e a participação efetiva de todos os alunos. Mas errou ao não prever que situações como estas poderiam acontecer, e, como tal, percorria os dois grupos sempre preocupado com a interpretação das fontes para descreverem determinada carta, facto que o levou a desvalorizar, inconscientemente, a parte emocional que o jogo pode ter. Claro que nem sempre as aulas correm na perfeição, e a realidade de uma sala de aula será sempre este ciclo: testar – errar – melhorar. São aprendizagens que serão desenvolvidas e aprimoradas ao longo da sua carreira profissional.

Na segunda parte da atividade, adotou a postura de mediador do jogo, estabelecendo, por diversos momentos, a ordem e silêncio na sala de aula, já que foi um jogo que despertou muita euforia pela competição gerada em cada descrição de carta.

Após terminar o jogo, realizou-se a contabilização dos pontos, atribuindo o autocolante ao grupo vencedor, e distribuiu-se os diplomas de participação para cada aluno.

5.5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Eu senti-me feliz porque não foram aulas normais de abrir o livro e fazer uma página” (aluno D.).

Ao idealizar este projeto, o professor em formação tinha a consciência que esta, provavelmente, seria a realidade mais próxima dos seus alunos. Para confirmar essa percepção e recolher opiniões sobre as atividades realizadas nas três sessões, implementou um *focus group* com a turma. A naturalidade que o aluno D. demonstrou ao verbalizar a frase nesse momento, permitiu perceber que é algo transversal às diversas áreas disciplinares. Nesse

sentido, importa analisar e refletir sobre os efeitos que esta abordagem lúdica teve no percurso escolar dos alunos.

Para a realização dos jogos, e, sabendo de antemão que seria uma novidade naquele contexto educativo, projetou-se serem realizados em grupo, de forma que existisse entreajuda nos pares. A intencionalidade pedagógica nestas atividades, mais do que proporcionar momentos divertidos na sala de aula, foi promover o auxílio e a aprendizagem colaborativa, transformando-a num espaço social seguro para partilha e reflexão de pensamentos.

Esta noção de aprendizagem social defendida pelo mestrando foi inspirada nos trabalhos de Lev Vygotsky, uma vez que, para este autor, a aprendizagem ocorre na interação do indivíduo com os outros e com o ambiente. Destaque-se ainda o seu conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, que corresponde à distância entre aquilo que a criança consegue realizar sozinha e com a ajuda de um adulto ou um colega mais experiente. Os dados recolhidos parecem sustentar esta opção, pois, opiniões como “eu gostei de trabalhar em todos os grupos porque eram muito comunicativos e ajudávamo-nos uns aos outros” (Aluna L.) e “o trabalho de grupo facilitou a aprendizagem porque cada um tinha um palpite e nós debatemos para ver qual era a correta” (Aluna C.), revelam o impacto na aprendizagem, tornando-a mais significativa, não só a nível de conteúdos presentes no currículo de HGP, como ao nível social, uma vez que os alunos tiveram de encontrar uma solução harmoniosa para o contacto entre os pares, de forma a chegarem ao conhecimento e serem bem-sucedidos nos jogos.

Ou seja, mais do que trabalhar sobre a História, os alunos trabalharam na História, para a Cidadania. Como referiu uma outra aluna, a propósito de *A Escalda Real*, o jogo revelou ser “uma boa atividade para melhorar a comunicação entre nós” (Aluna M.), já que, para estarem mais próximos do sucesso, era necessário existir sintonia grupal. Esta dimensão relacional também se refletiu no jogo *O Bingo Real*, pois, como apenas existia uma cartela por par de alunos, isso exigiu que estes encontrassem uma solução fiável para o sucesso da atividade. “Gostei de jogar em par com a L. porque havia perguntas que eu não sabia e ela ajudou-me a

perceber” (Aluno D.), transformando a sala num local propício à partilha de conhecimento, com cada aluno sentindo-se suportado pelo apoio constante, permitindo criar uma atmosfera de entreajuda na construção da aprendizagem.

Todos estes fatores contribuíram para que os jogos fossem “interessantes”, mas também “porque é uma aula que acontece poucas vezes” (Aluno T.). Esta percepção dos alunos reflete a experiência escolar vivenciada e sugere que, por vezes, as aulas não são vistas como suficientemente diferenciadas ou inovadoras, o que revela a necessidade de se pensar em estratégias pedagógicas centradas no aluno. Como referiu um aluno acerca do jogo *O Bingo Real*, “foi mais divertido, é um jogo que eu gosto, e com a matéria que demos de História, gostei ainda mais” (Aluno D.). Apesar de serem recursos que exigiram algum esforço e trabalho extraordinário do mestrando, a reação dos alunos sugere que a introdução destes jogos pode ter impactos positivos na aprendizagem, ora pela novidade do recurso, ora por permitirem novas formas de interação com os conteúdos.

Importa ainda refletir sobre a seguinte afirmação: “Gostei de jogar com os amigos e lembrar de tempos antigos” (Aluno D.). Quando uma criança de 11 anos profere com um tom melancólico uma frase típica de um adulto, o docente deve atentar à realidade que o rodeia. O mestrando começou a observar a sua turma no intervalo e notou um elemento bastante recorrente, o telemóvel. Perdeu-se a conta à quantidade de alunos, não só da sua turma de regências, como de toda a escola, que colocavam o foco dos seus 15 minutos de intervalo num pequeno ecrã, isolados do mundo onde estavam. Estes jogos de tabuleiro realizados em grande ou pequeno grupo, permitiram reverter esta realidade, ao menos momentaneamente. O isolamento deu lugar à cooperação, ao diálogo, à discussão de ideias, e, sobretudo, à convivência. A escola tem um papel fundamental na vida da criança e, quantas mais vezes se plantar estratégias que possam promover e contrariar a realidade de isolamento que se expande, mais frutos daremos à sociedade.

No que diz respeito ao desenvolvimento do saber histórico, destaca-se a relevância do jogo *Quem é quem?*, cuja dinâmica revelou-se especialmente eficaz para a consolidação dos conteúdos lecionados. Um aluno partilhou que “lembrei-me da matéria das aulas” (Aluno A.)

ao tentar adivinhar o cartão do grupo adversário, o que evidencia a capacidade do jogo em ativar conhecimentos prévios de forma espontânea e significativa. A competição saudável entre os grupos funcionou como catalisador da atenção e do envolvimento de todos os participantes. Como o objetivo era identificar a figura histórica escondida com base em pistas e descrições, os alunos sentiam-se motivados a escutar atentamente, a analisar criticamente os detalhes fornecidos e a recorrer aos conhecimentos adquiridos nas aulas para formular hipóteses fundamentadas. A cada nova ronda, quanto mais pormenores conseguiam captar e relacionar, maior era a probabilidade de acertar na carta do adversário, o que aumentava o entusiasmo e reforçava o investimento cognitivo na tarefa. Este cenário de jogo, que conjugou raciocínio lógico, memória e espírito de equipa, estimulou fortemente a concentração e o empenho dos alunos. Como afirmou um participante, foi possível “aprender muita coisa a divertir-me” (Aluno R.), expressão que sintetiza o impacto positivo desta abordagem lúdico-didática, que transforma o processo de aprendizagem num momento prazeroso e eficaz.

O denominador comum no final das três sessões do projeto foi a atribuição de prémios. Como demonstrou Nah et al. (2014), qualquer tipo de prémio que seja utilizado para felicitar o aluno pode melhorar o seu desempenho, já que lhe incute um maior envolvimento, tal como referiu a professora cooperante “Os alunos faziam gosto em mostrar os mesmos, no dia seguinte”, e um aluno “Eu gostei de os prémios serem para os três melhores que isso fez esforçar as pessoas a quererem ser melhores” (Aluno G.). Contudo, refletindo sobre Cabral (2021) e atentando às características da turma, o mestrando apercebeu-se que a competição podia desmotivar os alunos que não atingiam o pódio e não viam o seu esforço recompensado. Nesse sentido, também entregou diplomas de participação no final de cada sessão, o que revelou ter impactos positivos na motivação dos alunos, como se observa pela opinião: “Eu gostei dos diplomas porque foi divertido jogar e ter uma recompensa” (Aluna C.).

Importa frisar outro pensamento que mostrou ao professor em formação estar no caminho certo: “Eu gostei de receber o prémio no bingo porque subiu a minha autoestima e fez-me acreditar mais em mim” (Aluna C.).

Ao contrário de que certas opiniões, que esta estratégia só contribuirá por aumentar o fosso entre os bons e maus alunos, é necessário clarificar que esta afirmação foi verbalizada pela aluna que, à entrada do professor em formação na turma, estava no nível dois de classificação. E com isto não se pretende frisar o facto de ser rotulada como “má aluna”, até porque revelou ter bastantes capacidades que a permitiram alcançar o nível três no terceiro período, terminando o ano com classificação positiva nesta área disciplinar. O importante neste exemplo é perceber que, quando o docente adequa as estratégias aos interesses e necessidades da turma, pode melhorar a aprendizagem do aluno, na medida em que se encontra mais motivado.

Mas para que isto fosse possível, e como referiu a professora cooperante, é necessário que “o aluno [seja] sempre informado das tarefas a cumprir e como tal tornou-se o protagonista principal nos desafios apresentados pelo professor estagiário”. Ou seja, como testemunhou um aluno, o professor em formação “conseguiu fazer jogos que toda a gente saiba, que quem tem dificuldades, fique a saber na mesma a matéria e conseguimos aprender” (Aluno D.). Para atingir este patamar o mestrando não pôde olhar para a planificação apenas como uma construção de um bom recurso, pois levá-lo-ia a ficar dependente da capacidade de trabalho dos alunos. Foi necessário assumir o papel de mediador da aprendizagem e auxiliar constantemente os alunos, pois “Algumas vezes, nos jogos, eu errava, e o professor ia lá à minha beira e explicava o porquê de ter errado, e isso ajudou a perceber a matéria” (Aluna L.).

O que se procurou com esta investigação, foi perceber o impacto que determinado tipo de abordagem lúdica, neste caso, os jogos e a gamificação, podem ter na aprendizagem em sala de aula. Uma vez que os alunos davam a entender que grande parte do trabalho prático se baseava nas fichas de trabalho, torna-se pertinente refletir sobre a opinião manifestada por um dele: “As fichas servem para ver o que nós já sabemos. E o jogo também serve para isso, mas mais facilmente, porque o jogo é menos tenso e mais relaxante de se fazer” (Aluno D.). Quer isto demonstrar que estas duas estratégias têm o mesmo objetivo, que passa pela compreensão, por parte do aluno, dos conhecimentos que já adquiriu ou que necessita de trabalhar. Sendo assim, o docente pode optar por estas duas vias: por um lado,

um método que, embora útil, tende a entediar o aluno; por outro, uma abordagem lúdica que não só cumpre o mesmo objetivo, como também acrescenta motivação e envolvimento à sala de aula.

“Eu fiquei feliz por saber que podemos fazer mais jogos daqueles, porque as fichas de trabalho ajudam porque apontamos e quando precisámos podemos ir lá ver, mas os jogos ajudam a recordar mais fácil porque nos estávamos a divertir” (Aluno D.). Claro que podem surgir opiniões positivas sobre as fichas, sobretudo por se tornarem objetos de estudo, como demonstrou este aluno. Ainda assim, os jogos possibilitaram a criação de memórias afetivas que transpareceram na construção do conhecimento acerca dos conteúdos “jogados”, permitindo que a aprendizagem perdure no tempo.

Por fim, sublinhe-se o testemunho da professora cooperante, que fez questão de frisar a alteração de comportamentos na sala de aula, na medida em que “os alunos estiveram sempre motivados para a concretização das atividades e envolveram-se com entusiasmo. Este desafio promoveu abordagens muito dinâmicas e envolveu os alunos em todo o processo. Os resultados escolares melhoraram neste terceiro período com a utilização de jogos nos diferentes conteúdos”, e a declaração de uma aluna, que referiu “eu gostei de todos os jogos porque podemos trabalhar em grupo e usar o que aprendemos em jogos divertidos. Consegui recordar da matéria de um melhor jeito e pude esclarecer as minhas dúvidas” (Aluna C.). Estas opiniões mostram que a ludicidade pode ter um impacto significativo nos alunos, pois foi planificada de forma intencional e articulada com os objetivos de aprendizagem, intensificando a motivação destes ao longo das sessões e, como tal, favoreceu a participação ativa e a ajuda nas atividades. Sendo assim, esta abordagem pedagógica demonstrou que os jogos não devem ser percebidos apenas como um recurso lúdico, pois revelaram ter um potencial considerável para que o aluno se torne o próprio protagonista do processo de aprendizagem, desenvolvendo competências cognitivas e sociais.

Ainda que os resultados atingidos tenham sido positivos, é necessário considerar o enquadramento dos objetivos definidos inicialmente. No que diz respeito à capacidade de interpretação de fontes, os alunos demonstraram resultados positivos na análise de diferentes

documentos, contribuindo para o desenvolvimento da competência de evidência histórica. No caso da capacidade de comunicação em história, também apresentaram resultados positivos, sobretudo na capacidade de formulação de hipóteses e na clareza da partilha dos argumentos. No entanto, os dados auferidos não permitem afirmar com segurança a utilidade desta estratégia na competência de investigação, pois os alunos realizaram atividades sobre conteúdos já explorados em aula, não necessitando de procurar novas informações.

Este estudo, portanto, deixa em aberto a necessidade de uma valorização mais ampla do lúdico na prática educativa, incentivando novas investigações e experimentações que aprofundem o seu impacto no contexto escolar.

6 CONCLUSÃO

Findado o presente Relatório de Estágio importa refletir não só acerca do trajeto realizado na Prática de Ensino Supervisionada, como também ao longo dos últimos cinco anos deste curso.

Durante toda a sua formação acadêmica, o mestrando pôde contactar com as mais diversas Unidades Curriculares, reconhecendo, de imediato, a relevância que algumas tinham para o seu futuro, enquanto outras, nomeadamente as didáticas, esperava ansiosamente o retorno de todo o trabalho investido. Talvez tenha sido esta postura de curiosidade sobre aquilo que aprendia que lhe trouxe tantos benefícios para a sua primeira experiência a nível profissional. Mais do que tentar perceber aquilo que aprendeu ao longo da sua formação, tentou colocar esses ensinamentos em prática, com vista à melhoria das aprendizagens dos seus alunos, como também da sua aprendizagem, já que é no contexto que se verifica a fiabilidade de determinada estratégia.

Mas para alcançar este patamar, foi necessário observar todas as intervenções realizadas, com um olhar crítico, para que pudesse melhorar as próximas regências (Freire, 1997). E esse olhar, muitas vezes, não foi único e exclusivo do mestrando. Sabendo da dificuldade que tinha, e tem, em distanciar-se daquilo que produziu, procurava constantemente a opinião das professoras cooperantes, com vista à melhoria dos seus recursos e das suas metodologias. Sublinhe-se todas as interações e todos os conselhos fornecidos pelos colegas de profissão, sendo importante destacar que na sala dos professores também procurava e valorizava ouvir a opinião de outros docentes, pois perceciona a educação como uma jornada integrada em colaboração com todos os profissionais (Alves et al., 2022).

Neste longo processo, o mestrando desenvolveu vários planos de aula que lhe foram fundamentais para alcançar a competência técnica que exigem, e também conseguiu alcançar competências no âmbito da gestão da turma e da avaliação dos alunos, de forma a iniciar o percurso para a sua identidade profissional. Tudo isto foi possível devido à constante comunicação com as professoras cooperantes que sempre se mostraram predispostas a

debater sobre as mais diversas questões relacionadas com o mundo da educação. A maior dificuldade do mestrando neste percurso, foi no início de cada semestre, com a formulação escrita dos planos de aula adequados a cada ciclo, pois tinha as ideias devidamente estruturadas no seu pensamento, mas tampouco as conseguia transparecer para o papel. É necessário frisar a importância que as professoras cooperantes tiveram nesta caminhada, pois demonstraram vários exemplos concretos das suas planificações, e auxiliaram-no constantemente, não só nos momentos que antecediam a regência, como posteriormente, referindo aspetos que talvez pudessem melhorar o seu trabalho.

Indo ao encontro deste quadro, reconhece-se a importância que a formação contínua assume na construção da carreira docente como garante de um ensino de qualidade (Silva, 2000). Certamente que no futuro surgirão novas metodologias e novos recursos, sendo necessário que o docente continue a sua formação com vista a garantir o maior desempenho científico e pedagógico.

Contudo, atente-se a um fator primordial que sublinhou Perrenoud (2000), e com o qual o mestrando se identifica: o ato de ensinar não se pode cingir unicamente à sucessão de métodos pedagógicos. Claro que este fator também é importante para se garantir um ensino de qualidade nas escolas, mas de nada serve ao docente ter um conhecimento inquestionável sobre os conteúdos a ensinar, se tampouco se serve da sua característica humana para o fazer. Tal como vivenciou o mestrando no estágio, a comunicação é o fator fundamental para o sucesso das aprendizagens. Esta é talvez a característica que mais se lhe destaca, conseguindo alcançar a confiança de quase todos os alunos. Manter uma boa relação entre professor e aluno é um caminhar para uma abertura sentimental que transforma a sala de aula num espaço seguro. Sendo assim, mais predispostos se encontram os alunos para aprender, porque sabem que do outro lado não existe uma figura autoritária que os repreenderá sempre que errarem em algum conteúdo, mas uma pessoa que está presente para os auxiliar na construção do seu conhecimento.

Por fim, e chegando a altura de olhar para trás e observar o seu percurso enquanto aluno, e agora enquanto professor em formação, é capaz de assegurar que aquilo que mais se

destaca num bom professor, é ter um bom coração e ser bondoso com os alunos. Mas esta dimensão humana não pode ser dissociada do rigor científico, da capacidade de abertura e readaptação à inovação que sempre existirá. A formação do mestrando não termina com a conclusão deste relatório, pois ser-se professor é procurar a evolução, a renovação das suas práticas, e, sobretudo, perceber a realidade dos seus alunos, de forma a adequar as aprendizagens ao seu quotidiano, tornando a aprendizagem mais contextualizada. A prática profissional do mestrando iniciou-se com o equilíbrio entre o conhecimento e a empatia, e assim continuará.

7 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aires, L. (2011). *Paradigma Qualitativo e práticas de investigação educacional*. Universidade Aberta.
- Aizencang, N. (2005). *Jugar, aprender y enseñar*. Ediciones Mantial.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2007). *Supervisão da Prática Pedagógica*. Almedina.
- Alarcão, I. (2001). *Escola Reflexiva e Supervisão. Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto Editora.
- Alcantara, N. (2020). Aprendizagem Baseada em Equipes. In E. Alcantara (Org.), *Inovação e Renovação Acadêmica: Guia Prático de Utilização de Metodologias Ativas*, (pp. 26-30). Editora FERP.
- Alho, S. e Nunes, C. (2009). Contributos do diretor de turma para a relação escola/família. *Educação*, 32(2),150-158.
- Almeida, É & Solé, M. (2016). A construção do conhecimento histórico sobre Manuelino a partir de fontes patrimoniais da cidade de Braga: um estudo com alunos do 5.º ano de escolaridade. *Educação Histórica: Perspetivas de investigação nacional e internacional*, (pp. 138-155). CITCEM.
- Alves, F. (2015). *Gamification: como criar experiências de aprendizagem engajadoras, um guia completo do conceito à prática*. DVS.
- Alves, L. (2009). A função social da História. *E-F@bulations*, 18-22.
- Alves, L. (2010). O Jogo como recurso de aprendizagem. *Revista Psicopedagogia*, 27(83), 282-287.
- Alves, L. (2014). A História local como estratégia para o ensino da História. *Estudos em homenagem ao Professor Doutor José Marques*, 3, 65-72.

- Alves, S., Macedo, L., Madanelo, O., Martins, M. & Martins, M. (2022). Trabalho colaborativo docente para a melhoria da ação educativa. *Gestão e Desenvolvimento*, 30, 209-231.
- Amaral, C., Alves, E., Jesus, E. & Pinto, M. (2012). *Sim, a História é importante! O trabalho de fontes na perspetiva da Educação Histórica*. Porto Editora.
- Amor, E. (1993). *Didáctica do Português: fundamentos e metodologia*. Texto Editora.
- Amor, E. (2006). *Didática do Português – Fundamentos e Metodologias*. Texto Editores.
- Araújo, I. (2016). Gamification: metodologia para envolver e motivar alunos no processo de aprendizagem. *Education in the Knowledge Society*, 17(1), 87-107.
- Associação de Professores de História. (2018). *Editorial*.
- Associação de Professores de História. (2021). *Relatório final ao 2º inquérito tempos letivos de história, organizado pela APH*.
- Balça, A. (2023). A educação literária nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. In F. Azevedo, C. Martins & L. Magalhães (coords.), *Práticas de leitura e educação literária*, (pp. 9-66). Centro de Investigação em Estudos da Criança, Universidade do Minho.
- Barata, G., Gama, S., Jorge, J., & Gonçalves, D. (01-2013). *Melhorando o ensino universitário com a gamificação* [Conference paper]. 5ª Conferência Nacional Sobre Interação, Lisboa.
- Barbeiro, L. & Pereira, L. (2007). *O Ensino da Escrita: A Dimensão Textual*. Ministério da Educação. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Barbeiro, L. (2000). Profundidade do processo de escrita. *Revista da Educação & Comunicação*, 5, 64-76.
- Barca, I. (2004). Aula-oficina: Do projeto à avaliação. *Atas das IV Jornadas de Educação Histórica – Para uma Educação Histórica de Qualidade*, (pp. 131-144). Universidade do Minho.

- Barca, I. (2007). Investigar em educação histórica: da epistemologia às implicações para as práticas de ensino. *Revista Portuguesa de História*, 39, 53-66.
- Barca, I. (2015). A formação da consciência social dos jovens no horizonte da Educação Histórica. *Educação Santa Maria*, 40(3), 591-604.
- Bartolomeu, R. & Sá, C. (2008). A operacionalização da transversalidade da língua portuguesa no âmbito da Gestão Flexível do Currículo. *Palavras*, 33, 15-25.
- Batista, B. et al. (2021). Técnicas de recolha de dados em investigação: Inquirir por questionário e/ou inquirir por entrevista? In P. Sá, A. P., Costa & A., Moreira (orgs.), *Reflexões em torno de Metodologias de Investigação: recolha de dados*, (pp. 13-35). Universidade de Aveiro.
- Becker, G. & Urban, A. (2017). O sentido histórico e o significado das fontes históricas na vida prática dos estudantes do ensino médio. In C. Ribeiro, H. Vieira, I. Barca, L. Alves, M. Pinto & M. Gago (Coords.), *Epistemologias e ensino da História (XVI Congresso das Jornadas Internacionais de Educação Histórica)*, (pp. 594-616). CITCEM.
- Bernardo, S. C. (2017). *Os jogos como ferramenta de ensino para professores e assistentes de língua estrangeira: A «Gamification» no ensino do Português* [Dissertação de Mestrado, Universidade Nova de Lisboa]. Repositório da Universidade Nova de Lisboa.
- Bessa, N. & Fontaine, A. (2002). *Cooperar para aprender – Uma introdução à aprendizagem cooperativa*. Edições ASA.
- Biesta, G. (2019). What kind of society does the school need? Redefining the democratic work of education in impatient times. *Studies in Philosophy and Education Dordrecht*, 38(6), 657-668.
- Bodgan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.

- Botas, D. & Moreira, D. (2013). A utilização dos materiais didáticos nas aulas de Matemática – Um estudo no 1.º Ciclo. *Revista Portuguesa de Educação*, 26(1), 253-286.
- Busatto, C. (2012). *Contar e encantar: pequenos segredos da narrativa*. Vozes.
- Cabral, D. (2021). *O telemóvel como recurso de apoio à consolidação de conteúdos na aula de História* [Dissertação de Mestrado, Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra]. Repositório Científico da Universidade de Coimbra.
- Caldeira, M. F. (2009). *Aprender a matemática de uma forma lúdica*. Escola Superior de Educação João de Deus.
- Canavarro, A. (2021). Novas orientações curriculares de Matemática do Ensino Básico. *Educação e Matemática*, 160, 3-6.
- Carretero, M. & Kriger, M. (2006). La usina de la patria y la mente de los alumnos: un estudio sobre las representaciones de las efemérides escolares argentinas. In M. Carretero, A. Rosa & M. González, *Enseñanza de la historia y memoria colectiva* (pp. 161-190). Paidós.
- Carvalho, G. & Freitas, M. (2010). *Metodologia do Estudo do Meio*. Plural Editores.
- Carvalho, J. (2013). A escrita na escola: uma visão integradora. *Revista Interações*, 27, 186-206.
- Cassany, D., Luna, M. & Sanz, G. (2003). *Enseñar lengua*. Editorial Graó.
- Charlot, B. (1976). *La mystification pédagogique*. Petite Bibliothèque Payot.
- Cheong, C., Filippou, J. & Cheong, F. (2014). Towards the gamification of learning: Investigating student perceptions of game elements. *Journal of Information Systems Education*, 25(3), 233-244.
- Choppin, A. (2004). História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. *Educação e Pesquisa*, 30 (3), 549-566.

- Chowanda, A., & Chowanda, A. D. (2016). Gamification of Learning: Can Games Motivate Me to Learn History? *ComTech: Computer, Mathematics and Engineering Applications*, 7(3), 225-232.
- Clemente, F., & Mendes, R. (2013). Perfil de Liderança do Diretor de Turma e Problemáticas Associadas. *EXEDRA: Revista Científica ESEC*, (7), 71-85.
- Coelho, P. (2018). *Ensinar e aprender História e Geografia de Portugal. A componente local e regional do currículo* [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra]. Repositório Comum.
- Cohen, L. & Manion, L. (1994). *Research Methods in Education*. Routledge.
- Colomo-Magaña, E., Sánchez-Rivas, E., RuizPalmero, J., & Sánchez-Rodríguez, J. (2020). Percepción docente sobre la gamificación de la evaluación en la asignatura de Historia en educación secundaria. *Información Tecnológica*, 31(4), 233–242.
- Coonradt, C. A. (1973). *The Game of Work: How to Enjoy Work as Much as Play*. GibbsSmith.
- Correia, J. & Matos, M. (2001). *Solidões e solidariedades nos quotidianos dos professores*. Edições ASA.
- Correia, L. (2016). A história no ensino básico em Portugal no último quartel: perspectiva curricular. *Diálogos*, 19(1), 289-305.
- Coutinho, C. & Junior, J. (2007). A complexidade e os modos de aprender na sociedade do conhecimento. *Colóquio da secção portuguesa da association francophone internationale de recherche scientifique en education*, 14. Universidade do Minho.
- Coutinho, C. et al. (2009). Investigação-Ação: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, 13(2), 455-479.

- Cruz, I. (2013). *Potencialidades e utilização do espaço recreio: um estudo desenvolvido em escolas do 1.º ciclo do ensino básico* [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa]. Repositório do Instituto Politécnico de Lisboa.
- D' Paula, R. (2021). *CLASSIFICATION DECIMAL DEWEY - CDD COMENTADADA*. Brasil.
- Dalla-Bona, E. (2017). Leitura em voz alta na sala de aula: a materialização do texto literário. *Nuances: estudos sobre Educação*, 28(1), 112-126.
- Delors, J. (1998). *Educação: um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. Cortez Editora.
- Doll, W. (2002). *Currículo: Uma Perspetiva Pós-Moderna*. Artmed Editora.
- Donovan, M. & Bransford, J. (2005). *How Students Learn: History in the Classroom*. National Academies Press.
- Duarte, I. (1992). Oficina gramatical: contextos de uso obrigatório do conjuntivo. In M. Delgado-Martins, D. Pereira, A. Mata, M. Costa, L. Prista & I. Duarte, *Para a Didáctica do Português: seis estudos de Linguística*, (pp. 165-177). Colibri.
- Dubet, F. (2020). À l'école: que faire après le virus?. *Esprit*, 464, 107-114.
- Estanqueiro, A. (2010). *Boas práticas na educação – o papel dos professores*. Editorial Presença.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes – uma estratégia de formação de professores*. Porto Editora.
- Felipeto, S. (2019). Escrita colaborativa e individual em sala de aula: uma análise de textos escritos por alunos do ensino fundamental. *Alfa, Revista Linguística*, 63(1), 133-152.
- Félix, N. (1998). *A História na Educação Básica*. Ministério da Educação.

- Fernandes, D. (1994). *Educação Matemática no 1.º Ciclo do Ensino Básico – aspectos inovadores*. Porto Editora.
- Fernandes, D. (2006). Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Educação*, 19(2), 21-50.
- Fernandes, I. & Pires, D. (2019). Educação CTSA em Portugal. Uma análise das Metas Curriculares de Ciências Naturais (5.º e 6.º anos). *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad – CTS*, 14(40), 225-243.
- Ferreira, M. (2019). *Gamificação e medalhas digitais: uma obra de Sophia de Mello Breyner Andresen explorada em contexto de educação não formal* [Dissertação de Mestrado, Faculdade de Letras da Universidade do Porto]. Repositório Aberto da Universidade do Porto.
- Festas, M. (2002). Principais tendências do ensino da escrita de textos. *Psicológica*, 30, 173-185.
- Fonseca, F. (1994). *Gramática e pragmática: Estudos de linguística geral e de linguística aplicada ao ensino do Português*. Porto Editora.
- Formosinho, J. (1998). *Educação para todos: O Ensino Primário, de ciclo único do ensino básico a ciclo intermedio da educação básica*. Editorial do Ministério da Educação.
- Formosinho, J. (2009). *Formação de Professores - Aprendizagem profissional e acção docente*. Porto Editora.
- Freire, P. (1997). *Pedagogia da Autonomia – Saberes necessários à prática educativa*. Editora Paz e Terra S/A.
- Frias, L. da S., Coutinho, M. B., Fischer, E. M. P., Baldini, K. B. L., & Cavalcanti, P. C. da S. (2024). Áreas verdes em escolas: importância educacional, ambiental e salutogênica. *Contribuciones a las ciencias sociales*, 17(1), 1942–1960.

- Galinha, S., João, R., Vaz, P. & Jardim, J. (2020). Avaliação global da cooperação na formação de educadores e professores 1.º CEB. In R.P. Lopes; C. Mesquita; E. M. da Silva; & M.V. Pires (Eds.), *Book of Abstracts INCTE2020 V International Conference on Teaching Education – Crossroads on Educational Research*, (pp. 837-847). Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança.
- Gil-Quintana, J. & Prieto, E. (2020). A Realidade da Gamificação na Educação Primária. Estúdio Multicaso de Centros Educativos Españoles. *Desempenho. Educ.*, 42, 107–123.
- Goméz, C., Rodríguez, R. & Mirete, A. (2018). Percepción de la enseñanza de la historia y concepciones epistemológicas: una investigación com futuros maestros. *Revista Complutense de Educación*, 29(1), 237-250.
- Gonçalves, D. (2015). Problematizar a formação inicial de professores: conhecer, ser e agir. In *Formação Inicial de Professores* (pp. 304-313). Conselho Nacional de Educação.
- Greene, M. (1982). Public education and the public space. *Educational Researcher*, 11(6), 4-9.
- Hanus, M.D., & Fox, J. (2015). Assessing the effects of gamification in the classroom: A longitudinal study on intrinsic motivation, social comparison, satisfaction, effort, and academic performance. *Computers & Education*, 80, 152-161.
- Hortas, M. & Dias, A. (2017). Educação histórico-geográfica: desenvolvimento de competências na formação inicial de professores na ESELx. In *Livro de resumos do II Encontro Internacional de Formação da Docência*, (pp. 285-293). Escola Superior de Bragança.
- Janiec, J. (2015). Use of Gamification in the IB History Class and as a Tool for Form Teacher. New Empirical Research and Solutions. *KulturaSpołeczeństwo-Edukacja*, 7(1), 105-120.
- Kapp, K. (2012). *The gamification of learning and instruction*. Wiley.

- Lee, P. (2014). Fused Horizons? UK research into students' second-order ideas in history: a perspective from London. In M. Köster, H. Thünemann, M. ZülsdorfKirsting (Eds.), *Researching History Education: International Perspective and Disciplinary Traditions* (pp. 170-194). Wochenshau Verlag.
- Leitão, F. R. (2006). *Aprendizagem Cooperativa e Inclusão*. Edição de autor.
- Leite, C. (2012). A articulação curricular como sentido orientador dos projetos curriculares. *Revista Educação Unisinos*, 16(1), 88-93.
- Liu, J. & Hilton, D. (2005). How the past weighs on the present: Social representations of history and their impact on identity politics. *British Journal of Social Psychology*, 44, 537-556.
- Lopes, F. (2016). *O papel do Diretor de Turma na vida dos alunos* [Dissertação de mestrado, Faculdade de Letras da Universidade do Porto]. Relatório Aberto da Universidade do Porto.
- Lopes, J. & Silva, H. (2009). *A Aprendizagem Cooperativa em Sala de Aula – Um Guia Prático para o Professor*. Lidel.
- Ludke, M. (1986). *Pesquisa em educação: Abordagens Qualitativas*. EPU.
- Lugarini, E. (1996). Hablar y escuchar. Por una didáctica del “saber hablar” y del “saber escuchar”. *Revistas signos*, 14, 30-51.
- Magalhães, J. (1999). Um apontamento para a história do manual escolar – entre a produção e a representação. In Rui Castro et al., *Manuais escolares. Estatuto, Funções, História*, (pp. 279-301). Universidade do Minho.
- Marcushi, L. A., (1997). Oralidade e escrita. *Conferência de abertura do II Encontro Franco-Brasileiro de Ensino de Língua*. Universidade Federal do Rio Grande do Norte.
- Marques, R. (2001). *O Diretor de Turma e a relação Educativa*. Editorial Presença.

- Martins, I., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R., Rodrigues, A., Martins, M. & Mendes, M. (2007). *Análise de dados – Textos de Apoio para os Professores do 1.º Ciclo*. Ministério da Educação.
- Mattoso, J. (1999). *A Função Social da História no Mundo de Hoje*. A.P.H.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto Editora.
- Melo, M. & Neves, D. (2005). A importância da biblioteca infantil. *Biblionline*, 1(2), 1-8.
- Miranda, S. (2001). No fascínio do jogo, a alegria de aprender. *Linhas Críticas*, 8(14), 21-34.
- Monteiro, C. (2024). Gamificação e Jogos no ensino de História. *Pleiade*, 18(43), 40-47.
- Monteiro, R. (2017). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*. Direção-Geral da Educação.
- Morais, A. (2024). O projeto professor diretor de turma (PPDT) como ferramenta de desenvolvimento socioemocional. *Revista Contemporânea*, 4(1), 3066-3082.
- Moreira, A. & Duarte, P. (2022). A partir de uma análise do currículo prescritivo para o Ensino Básico: que História (não) nos contam na escola? In M. Schmidt & I. Barca (Eds.), *Pensamento Histórico e Humanismo*, (pp. 232-250). WAS Edições.
- Moreira, A. (2018). *A História de Portugal nas aulas do 2.º ciclo do ensino básico: Educação Histórica entre representações sociais e práticas educativas* [Tese de doutoramento, Universidade de Santiago de Compostela]. Repositório Institucional da Universidade de Santiago de Compostela.
- Morgado, L. (2011). Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im)possibilidades. *Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 19(73), 793-812.
- Moura, M. (1992). O jogo na educação matemática. *Idéias*, 7, 62-67.

- Nah, F., Zeng, Q., Telaprolu, V., Ayyappa, A. & Eschenbrenner, B. (2014). Gamification of Education: A review of literatura. *Lecture Notes in Computer Science*, 8527, 401-409.
- Nechi, L. (2016). Contribuições das Pesquisas Brasileiras do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH/UFPR) aos Debates Atuais de Ensino e Aprendizagem de História. In *Educação Histórica: Perspetivas de Investigação Nacional e Internacional (XV Congresso das Jornadas Internacionais da Educação Histórica)*, (pp. 189-205). CITCEM.
- Neves, R. (2014). *Organização do espaço educativo: “Quebrar” a rotina*. Instituto Piaget.
- Nóvoa, A. & Alvim, Y. (2021). Os professores depois da pandemia. *Educação Social*, 42, 1-16.
- Nóvoa, A. (1992). *Os professores e a sua formação*. Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (2009). *Professores: Imagens do Futuro Presente*. Educa.
- Nóvoa, A. (2017). Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Caderno de Pesquisa*, 47(166), 1106-1133.
- Oliveira, A. (2010). O professor como mediador das leituras literárias. In R. Cosson, F. Maciel & A. Paiva (Orgs.), *Coleção Explorando o ensino*, (pp. 41-54). Ministério da Educação.
- Oliveira, S. (2014). *Ainda fará sentido ter apenas um professor no 1º ciclo?* Educare, Portal da Educação.
- Pacheco, A., Cunha, M., & Batista, P. (2018). O Papel do Diretor de Turma na dinâmica relacional entre a escola e a família. *Currículo, Avaliação, Formação e Tecnologias educativas (CAFTE): contributos teóricos e práticos*, 15-29.
- Pais, A. (2012). Fundamentos didatológicos para a construção de unidades curriculares integradas. *Da Investigação às Práticas*, 2(2), 37-52.

- Pais, J. (1999). *Consciência Histórica e Identidade - Os Jovens Portugueses num contexto europeu*. Celta Editora.
- Pedraça, A. S. et al (2021). A importância da contação de história no ensino-aprendizagem. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, 1, 06–57.
- Pereira, I. (2010). *O ensino do português no 1.º ciclo do ensino básico – construção de saberes profissionais no contexto do PNEP e do novo programa de português*. CIEd.
- Pereira, M. (2024-10-23). Disciplina de Cidadania "não é um problema" nas escolas. "Os alunos têm dúvidas que não colocam em casa". CNN Portugal.
- Perrenoud, P. (2000). *As dez novas competências para ensinar*. Artmed.
- Ponte, J. & Serrazina, M. (2020). *Didática da Matemática do 1.º Ciclo*. Universidade Aberta.
- Prats, J. & Santacana, J. (2011). ¿Por qué y para qué enseñar historia? In J. Prats (coord.), *Didáctica de la Geografía y la Historia* (pp. 13-29). Graó.
- Projeto SUPERTABi (2024). *PROJETO SUPERTABi*.
- Quast, K. (2020). Gamificação, ensino de línguas estrangeiras e formação de professores. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 20(4), 787–820.
- Queirós, R. & Pinto, M. (2022). *Gamificação aplicada às organizações e ao ensino*. FCA.
- Rebelo, M., Martínez, T., & Reche, M. (2013). Dificuldades da aprendizagem na leitura: um estudo de caso em escolas de Vila Verde (Portugal). *EDUSER: revista de educação*, 5(1), 1-16.
- Reis, P. (2008). *Investigar e descobrir: atividades para a educação em ciências nas primeiras idades*. Edições Cosmos.

- Reis, P. (2011). *Observação de Aulas e Avaliação do Desempenho Docente*. Ministério da Educação: Conselho Científico para a Avaliação de Professores.
- Ribeiro, I., Viana, F., Cadime, I., Fernandes, I., Ferreira, A., Leitão, C., Gomes, S., Mendonça, S. & Pereira, L. (2010). *Compreensão da Leitura. Dos modelos teóricos ao ensino explícito: um programa de intervenção para o 2.º Ciclo do Ensino Básico*, (pp. 1-333). Edições Almedina.
- Rocha, U. (1996). Reconstruindo a História a partir do imaginário do aluno. In Sonia, N. (Org.), *Repensando o ensino de História*, (pp. 47-66). Cortez.
- Rodari, G. (2019). *Gramática da Fantasia – introdução à arte de inventar histórias*. Kalandraka.
- Rodrigues, S. (2015). *A consciencialização linguística como componente fundamental na formação inicial do professor de português*. Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Roldão, M. (1999). *Gestão curricular: Fundamentos e Práticas*. DEB, Ministério da Educação.
- Roldão, M. (2007). Colaborar é preciso – Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Revista Noesis*, 71, 24-29.
- Roldão, M. d. (2009). *Estratégias de Ensino - o saber e o agir do professor*. Fundação Manuel Leão.
- Sá, V. (1996). O Director de turma na escola portuguesa: da grandiloquência dos discursos ao vazio dos poderes. *Revista Portuguesa da Educação*, 9(1), 139-162.
- Santomé, J. T. (2011). *A Desmotivação dos Professores*. Edições Pedagogo, Lda.
- Santos, S., Crisostimo, A. & Komar, E. (2017). Aplicação do método de aprendizagem cooperativa stad no ensino do tema alimentação saudável. *Enseñanza de las ciencias, nº extraordinário*, 3991-3995.
- Segurado, I. (2002). *O que acontece quando os alunos realizam investigações matemáticas?* Associação de Professores de Matemática.

- Sereno, H. & Pinto, T. (2020). Método POE. In E. Alcantara (Org.), *Inovação e renovação acadêmica: guia prático de utilização de metodologias e técnicas ativas*, (pp. 31-33). Editora FERP.
- Serrazina, L. (2021). Novos desafios para a Matemática na escola. *Educação e Matemática*, 160, 1.
- Shavab, O., Yulifar, L., Supriatna, N & Mulyana, A. (2021). Gamification in History Learning: A Literature Review. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 578, 254-258.
- Silva, A. (2000). A formação contínua de professores: uma reflexão sobre as práticas e as práticas de reflexão em formação. *Educação & Sociedade*, 21(72), 89-109.
- Silva, C. (2005). *Monodocência no 1.º Ciclo do Ensino Básico: por entre características e soluções*. Universidade do Minho.
- Silva, M., Mendes, B. & Nicolini, C. (2021). A aula-oficina e as suas possibilidades: vinte anos depois, 1999-2019. In L. Alves, M. Gago, M. Lagarto, *Vinte Anos das Jornadas Internacionais de Educação Histórica*, (pp. 101-114). CITCEM.
- Silva, S., Pinto, A., & Mascarenhas, D. (2020). A renovação da caixa métrica: Um recurso potenciador da articulação curricular no 1.º CEB. *Sensos*, 7(2), 24-40.
- Sim-Sim, I. (2007). *O ensino da leitura: A compreensão de textos*. Direção-Geral da Inovação e Desenvolvimento Curricular do Ministério da Educação (DGIDC).
- Soares, M. (2020). *Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever*. Contexto.
- Solé, G. (2017). As competências específicas no ensino da História: a dimensão da temporalidade para a compreensão histórica. *CLIO. History and History Teaching*, 43, 89-112.
- Solé, G. (2021). Ensino da história em Portugal: o currículo, programas, manuais escolares e formação docente. *El Futuro del Pasado*, 12, 21-59.

- Sousa, H. (2006). *A comunicação oral na aula de português – Programa de Intervenção Pedagógico – Didática*. Edições ASA.
- Tavares, A. (2011). O professor diretor de turma como mediador do processo de ensino-aprendizagem. *Revista Pedagógica*, 13(27), 445-465.
- Timaure, A. (2000). *Los juegos pedagógicos en el proceso de enseñanza aprendizaje de la historia*. Universidad Nacional Abierta.
- Timperley, H. S. (2005). Distributed leadership: developing theory from practice. *Journal of Curriculum Studies*, 1, 1-16.
- Traqueia, A. et al. (2021). Reflexão Crítica sobre Métodos e Técnicas de Recolha de Dados: Investigação-Ação. In P. Sá, A. P., Costa & A., Moreira (orgs.), *Reflexões em torno de Metodologias de Investigação: métodos*, (pp. 33-50). Universidade de Aveiro.
- Ulhôa, A. et al. (2021). Imagens que contam histórias: o Photovoice e a Foto-elicitação na investigação qualitativa. In P. Sá, A. P., Costa & A., Moreira (orgs.), *Reflexões em torno de Metodologias de Investigação: recolha de dados*, (pp. 53-68). Universidade de Aveiro.
- Vale, I. (2002). *Materiais Manipuláveis*. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo/Laboratório de Educação Matemática.
- Veiga, I., Barroso, C., Calixto, J., Calçada, T. & Gaspar, T. (2001). *Lançar a rede de bibliotecas escolares: relatório síntese*. Ministério da Educação.
- Viamonte, A. (2012). Os jogos no ensino da Matemática. *Gazeta da Matemática*, 168, 26-32.
- Viana, F., Ribeiro, I. & Fernandes, I. (2018). *O Ensino da Compreensão Leitora. Da Teoria à Prática Pedagógica. Um Programa de Intervenção para o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Edições Almedina.

Viana, F., Ribeiro, I., Fernandes, I., Ferreira, A., Leitão, C., Gomes, S., Mendonça, S. & Ferreira, L. (2018). *O ensino da compreensão leitora: da teoria à prática pedagógica – um programa de intervenção para o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Almedina.

Winch, M. & Medeiros, E. (2001). O ensino da história: o olhar do aluno. *Disciplinarum Scientia | Ciências Humanas*, 2(1), 37–48.

Xavier, L. (2012). Ensinar gramática pela abordagem ativa de descoberta. *Exedra: Revista Científica ESEC, número temático*, 468-478.

8 DOCUMENTOS LEGAIS E NORMATIVOS

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

Decreto-Lei n.º 513-T/79, de 26 de dezembro. *Diário da República n.º 296 – I Série*. Ministério da Educação. Lisboa. Define a rede de estabelecimentos do ensino superior politécnico que anteriormente se designava «ensino superior de curta duração».

Decreto-Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. *Diário da República n.º 237 – I Série*. Assembleia da República. Lisboa. Lei de Bases do Sistema Educativo.

Decreto-Lei n.º 344/89, de 11 de outubro. *Diário da República n.º 234 – I Série*. Ministério da Educação. Lisboa. Ordenamento jurídico da formação inicial e contínua dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.

Decreto Regulamentar n.º 10/99, de 21 de julho. *Diário da República, n.º. 168 – I Série B*. Ministério da Educação. Lisboa. Regulamenta o regime de autonomia, administração e gestão aplicável aos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, estabelecendo as competências das estruturas de orientação educativa, bem como o regime de coordenação das mesmas estruturas.

Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto. *Diário da República n.º 201 – I Série A*. Ministério da Educação. Lisboa. Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores de ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março. *Diário da República n.º 60 – I Série A*. Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro. *Diário da República n.º 38 – I Série*. Ministério da Educação. Lisboa. Regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho. *Diário da República, n.º 129 – I Série*. Ministério da Educação. Lisboa. Princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos, da avaliação dos conhecimentos e capacidades a adquirir e a desenvolver pelos alunos dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio. *Diário da República n.º 92 – I Série*. Ministério da Educação. Lisboa. Regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. *Diário da República n.º 129 – I Série*. Ministério da Educação. Lisboa. Currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens.

Despacho n.º 147-B/ME/96, de 1 de agosto. *Diário da República n.º 177 – II Série*. Ministério da Educação. Lisboa.

Direção-Geral de Educação – MEC (2018a). *Aprendizagens Essenciais: Cidadania e Desenvolvimento*. Ministério da Educação e Ciência.

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

Direção-Geral de Educação – MEC (2018c). *Aprendizagens Essenciais: Expressão Dramática/Teatro no 1.º CEB*. Ministério da Educação e Ciência.

Direção-Geral de Educação – MEC (2018d). *Aprendizagens Essenciais: Música no 1.º CEB*. Ministério da Educação e Ciência

Direção-Geral de Educação – MEC (2018e). *Aprendizagens Essenciais: História e Geografia de Portugal no 5.º ano de escolaridade*. Ministério da Educação e Ciência.

Direção-Geral de Educação – MEC (2020). *Aprendizagens Essenciais: Matemática no 1.º ano de escolaridade*. Ministério da Educação e Ciência.

EP (2021). *Regulamento Interno 2023-2025*. EP.

EP (2022). *Projeto Educativo 2022 – 2025*. EP.

EP (2024). *Plano de Ação TEIP*. EP.

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

Monteiro, R., Ucha, L. Alvarez, T., Milagre, C., Neves, M., Silva, M., Prazeres, V., Diniz, F., Vieira, C., Gonçalves, L., Araújo, H., Santos, S., & Macedo, E. (2017). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).

9 APÊNDICES

9.1 APÊNDICE I – PLANIFICAÇÃO DA UD SOMAR VOGAIS, DESVENDAR PROFISSÕES (ARTICULAÇÃO DE SABERES – 1.º CEB)

Turma	1.º H	Número de alunos	22 alunos
Duração	160'	Data	12 de novembro
Sumário	1. Revisão e identificação das vogais e ditongos; 2. Exploração das profissões, bem como o que cada uma faz; 3. Adição com contagem e representação de quantidades; 4. Leitura e interpretação de textos orais;		

Domínios	Objetivos	Percurso de aprendizagem	Tempo	Recursos
Oralidade	Identificar informação essencial em textos orais sobre temas conhecidos.	<u>Motivação:</u> Audição da adaptação, feita pelos docentes, da música “Na Escola”, dos Quatro e Meia, que irá abordar todas as temáticas referidas na presente aula.	5'	Letra adaptada da música (apêndice 1); Guitarra.
Oralidade	Saber escutar para interagir com adequação ao contexto e a diversas finalidades (nomeadamente, cumprir instruções, responder a questões).	<u>Desenvolvimento:</u> <u>1.ª parte</u> Indicação sobre o que os alunos necessitam de ter em atenção no vídeo que vão visualizar, nomeadamente: <ul style="list-style-type: none"> • As personagens que vão aparecer; • A profissão de cada uma. Visualização de um vídeo, do desenho animado “Carteiro Paulo”, em que o mesmo	5'	Suporte de apresentação (apêndice 2); Vídeo adaptado do desenho animado (apêndice 3);

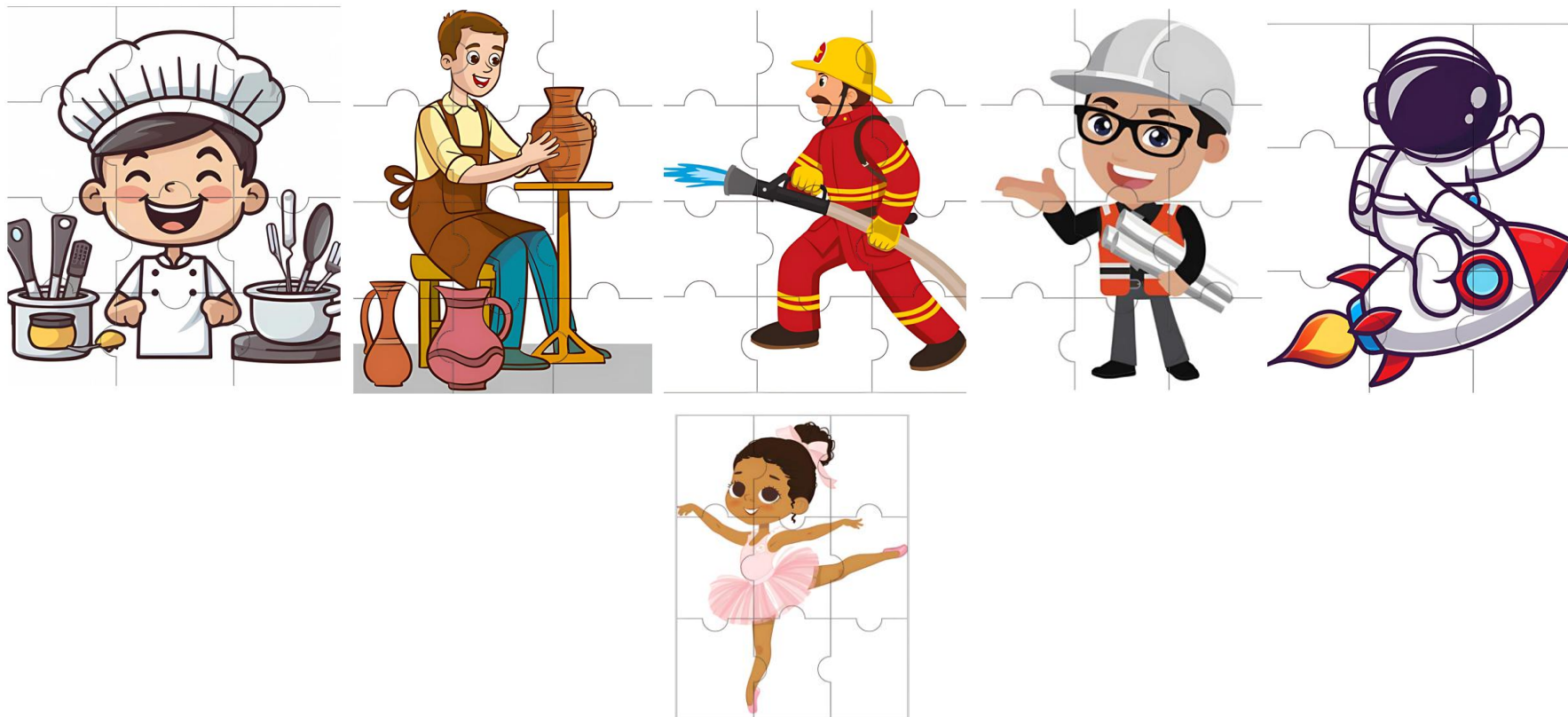
Representações múltiplas	<p>Usar representações múltiplas para demonstrar compreensão, raciocinar e exprimir ideias e processos matemáticos, em especial linguagem verbal e diagramas.</p>	<p>tem a missão de entregar uma carta ao Cozinheiro João.</p> <p>Realização da leitura da carta, por parte dos docentes, na qual conterà indicações dos passos a seguir pelos alunos, que serão ajudantes do cozinheiro:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Lembrar, em grande grupo, com os docentes, as vogais e os ditongos que já aprenderam, através de um diagrama em árvore (apêndice 5). 2. Selecionar as vogais existentes no conjunto das massas de letras, dadas a cada um dos grupos, e colocá-las num dos pratos. 3. Juntar vogais para formar os ditongos que recordaram no ponto 1, e colá-los no outro prato. 	5'	<p>Carta do agente Rui, com indicações para o cozinheiro e os seus ajudantes (apêndice 4);</p>
Leitura-Escrita	<p>Representar por escrito os fonemas através dos respetivos grafemas e dígrafos, incluindo os casos que dependem de diferentes posições dos fonemas ou dos grafemas na palavra.</p>	<p>Realização das tarefas mencionadas anteriormente, em jeito de <i>role play</i>.</p> <p><u>2.ª parte</u> Abertura de uma caixa de correio, que conterà 24 cartas deixadas pelo carteiro Paulo, na sala de aula, onde estarão 24 cartas.</p>	40'	<p>Suporte de apresentação (apêndice 2);</p> <p>Massa de letras;</p> <p>Pratos de papel; Fita-cola dupla face;</p> <p>Caixa de correio;</p> <p>Carta sobre a atividade no <i>Wordwall</i> e sobre a atividade</p>
Oralidade			5'	

Sociedade	Identificar informação essencial em textos orais sobre temas conhecidos.	Leitura da primeira carta retirada, enviada pelo carteiro Paulo, que terá a indicação para a realização de uma atividade interativa, com recurso ao <i>Wordwall</i> , para que os alunos conheçam as diversas profissões existentes.	15'	que farão depois, com as várias cartas (apêndice 6);
	Relacionar as atividades exercidas por alguns membros da comunidade familiar ou local com as respetivas profissões.	Realização da atividade no <i>Wordwall</i> . Leitura da última parte da carta anterior, que informa que os alunos que irão receber, cada um, uma carta e as respetivas indicações para o que irão fazer com as mesmas.	5'	Plataforma <i>Wordwall</i> (apêndice 7); Carta sobre a atividade no <i>Wordwall</i> e sobre a atividade que farão depois, com as várias cartas (apêndice 5);
Composição e decomposição	Compor uma dada figura, recorrendo a materiais manipuláveis físicos.	Entrega das 22 cartas, que estavam na caixa de correio, em que, para cada grupo de alunos (tendo em conta a sua disposição nas mesas), será atribuída uma profissão. Dentro de cada carta, estarão três peças de puzzle com uma parte da imagem representativa da profissão atribuída àquele grupo. Os alunos devem montar o puzzle para chegarem à profissão ali representada.	5'	22 cartas, cada uma com três peças de um dos puzzles representativas de 6 profissões diferentes (apêndice 8);
		Realização de uma atividade interativa, no quadro, para associar cada ditongo à devida	10'	

Leitura-Escrita	Representar por escrito os fonemas através dos respetivos grafemas e dígrafos.	profissão, espelhada na imagem (presente no apêndice 2).	5'	Suporte de apresentação (apêndice 2);
Oralidade	Identificar informação essencial em textos orais.	Abertura de uma nova carta, que fora esquecida pelos docentes no marco do correio, que contém um pedido do cozinheiro ao agricultor. Leitura da carta, onde serão também dadas indicações para a atividade seguinte.	10'	Carta com pedido, por parte do cozinheiro, para o agricultor (apêndice 9);
Significado e usos da adição e subtração	Interpretar e modelar situações com adição nos sentidos de acrescentar e juntar e resolver problemas associados.	Realização da nova tarefa que fora solicitada pelo cozinheiro, no qual os alunos terão de ajudar o agricultor a saber o número total de alimentos que cada prato necessitará. Os alunos irão retirar de uma caixa, que estará ao lado do quadro, um cartão que contém uma imagem de um dos alimentos descritos nos passos da receita, para que o possa colar no quadro. No fim, será realizada a contabilização de cada alimento, e o número total em cada prato, para que o agricultor saiba quantos colherá.		Caixa para os alimentos; Cartões plastificados dos alimentos (apêndice 10); <i>Bostik</i> .
Oralidade	Saber escutar para interagir com adequação ao contexto e a diversas finalidades (nomeadamente, cumprir	<u>Consolidação:</u> Realização de um jogo na plataforma <i>Kahoot</i> , para consolidar as aprendizagens realizadas ao longo da aula.	5'	Plataforma <i>Kahoot</i> (apêndice 11).

	<p>instruções e responder a questões).</p> <p>Pedir a palavra e falar na sua vez de forma clara e audível, com uma articulação correta e natural das palavras.</p>			
<p>Instrumentos de avaliação</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Grelhas de observação direta (onde se valoriza participação e empenho; respeito pelas regras da sala de aula; respeito pelos pares; cumprimento das regras de manipulação do material; clareza na expressão oral das ideias e correção das respostas dadas oralmente); • Registos das respostas nas plataformas <i>Wordwall</i> e <i>Kahoot</i> (recurso à avaliação com Gamificação) nos slides interativos, na construção dos pratos (idem); • Feedback imediato às respostas relacionadas com realização da tarefa sobre as receitas. 			

9.2 APÊNDICE II – RECURSOS DA UD SOMAR VOGAIS, DESVENDAR PROFISSÕES (ARTICULAÇÃO DE SABERES – 1.ºCEB)



Puzzles construídos com as profissões que os alunos trabalharam na aula

G **Em**

Foi na escola que aprendi

C

Os ditongos e as vogais

Am

Juntei e adicionei

D **G**

Números diferentes e iguais

Em

Hoje sei as profissões

C

Que posso vir a ter

Am

Professor, educador

B7 **Em**

Ou polícia, podes crer

G

Posso ser enfermeiro,

C

Médico ou cozinheiro,

Am

Agricultor, livreiro,

D **G**

Pescador ou bombeiro

Em

Para não me esquecer

Am

Daquilo que aprendi

C

Sei que todas as palavras

G

Têm vogais em si

Em

E às vezes andam juntas

Am

A formar os ditongos

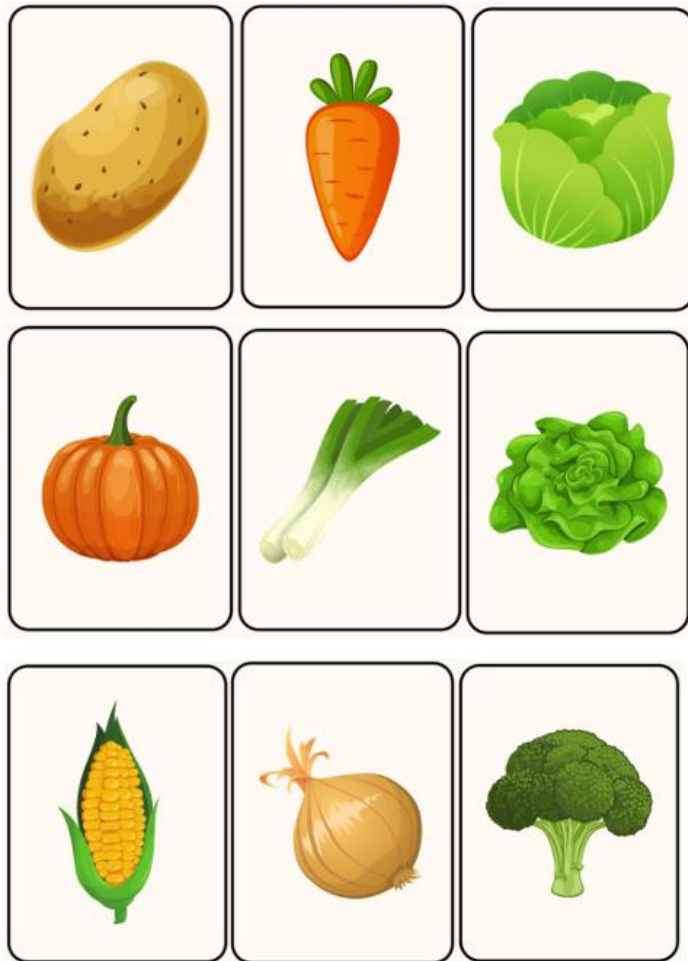
C

E podemos somar números

D **G**

Que vão dar muitos outros

Acordes e letra adaptada de *Na escola*, d'Os Quatro e Meia



Cartões com os alimentos descritos na receita



Marco do correio e caixa de correio construídos pelos professores em formação

9.3 APÊNDICE III – PLANIFICAÇÃO DE DEBATE, EM EQUIPA! (PORTUGUÊS – 2.ºCEB)

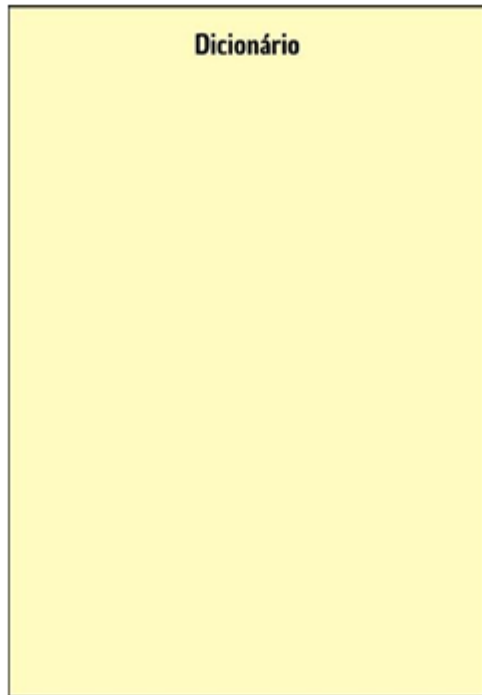
Turma	5.º E	Duração	50'	Data	30 de abril
Sumário: Leitura e interpretação de um excerto da obra <i>O Rapaz de Bronze</i> , de Sophia de Mello Breyner.					
Aprendizagens Essenciais: Leitura - Fazer inferências, justificando-as. Reconhecer a forma como o texto está estruturado (partes e subpartes). Utilizar procedimentos de registo e tratamento de informação. Educação literária - Inferir o sentido conotativo de palavras e expressões. Reconhecer a estrutura e os elementos constitutivos do texto narrativo: personagens, narrador, contexto temporal e espacial, ação.					
Experiências de aprendizagem		Tempo	Recursos	Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória	
<p>Reorganização da disposição da sala de aula, redistribuindo-se (os alunos) pelos grupos que têm vindo a trabalhar até à data.</p> <p>Distribuição dos cartões da aprendizagem cooperativa com o papel a desempenhar por cada aluno.</p> <p>Definição, pelo grupo, do papel atribuído a cada elemento: coordenador (assume o papel de porta-voz); secretário; gestor do silêncio.</p> <p style="text-align: center;">Motivação</p> <p>Pré-leitura: Compreensão que antecede o momento de leitura</p> <p>Identificação (previamente), por parte do professor em formação, de vocabulário/expressões que surgem no excerto selecionado e que se prevê poderem não ser do conhecimento dos alunos.</p> <p>Atribuição de palavra(s) a cada grupo para pesquisarem nos dispositivos móveis, o significado da mesma, permitindo que escrevam no seu <i>mini dicionário</i>.</p> <p>Distribuição do <i>mini dicionário</i> por cada aluno e respetiva escrita do significado da palavra atribuída.</p> <p>Partilha, por parte de cada grupo, do significado encontrado – os outros grupos irão adicionar ao seu dicionário.</p>		<p>3'</p> <p>5'</p>	<p>Suporte de apresentação (Apêndice 1).</p> <p>Cartões do trabalho cooperativo (Apêndice 2).</p> <p><i>Mini dicionário</i> (Apêndice 3).</p>	<p>Linguagem e textos;</p> <p>Informação e comunicação;</p> <p>Raciocínio e resolução de problemas;</p> <p>Pensamento crítico e pensamento criativo;</p> <p>Relacionamento interpessoal;</p> <p>Desenvolvimento pessoal e autonomia.</p>	

<p style="text-align: center;">Consolidação</p> <p>Visualização de uma notícia sobre a existência da fonte do rapaz de bronze no jardim botânico do Porto. Comparação das características desta estátua com a que fora retratada no excerto analisado da obra.</p> <p>Distribuição de um cartão de visita para o jardim botânico do Porto.</p>	5'	<p>Suporte de apresentação (Apêndice 1).</p> <p>Cartão de visita (Apêndice 6).</p>	
<p>Avaliação</p> <p>Grelha de avaliação direta (Participação e empenho; respeito pelas regras de sala de aula e pelos pares; cumprimento das regras de manipulação do material; clareza na expressão oral) – Apêndice 7;</p> <p><i>Feedback</i> imediato às respostas orais dos alunos;</p> <p>Registo das respostas no guião de exploração (Grelha de avaliação) – Apêndice 8.</p>			

9.4 APÊNDICE IV – RECURSOS DA PLANIFICAÇÃO *DEBATE, EM EQUIPA!* (PORTUGUÊS – 2.ºCEB)



Cartões da aprendizagem cooperativa



Mini Dicionário para registo das palavras desconhecidas na obra

O Rapaz de Bronze

Era uma vez um jardim maravilhoso e havia nele umas flores muito mundanas, os gladiolos. Entre tantas flores, destacara-se uma recém habitante do jardim.

Quando começou a abrir a sua primeira flor estava o jardineiro a colher gladiolos.

- Vamos para uma festa - disseram os gladiolos colhidos, que estavam em molho dentro de um cesto.

05 - Que inveja! - disse o Gladiolo.

E pôs-se a arrumar bem as suas flores.

Mas daí a dias o Gladiolo teve um desgosto: a dona da casa veio de manhã ao jardim e disse ao jardineiro que estava a podar o buxo:

- Não quero que colhas mais gladiolos este ano. Estou farta de gladiolos.

10 Em todas as festas onde vou só há gladiolos.

- Bem - disse o jardineiro. - Não colho mais gladiolos este ano.

- Que tristeza, que raiva, que pouca sorte! - pensou o Gladiolo muito zangado.

Foi andando pelos caminhos sob a luz do luar. No fundo do seu coração continuava cheio de pena de não ter sido colhido. Passou perto da casa e parou.

15

- Vou espreitar a casa - pensou ele -, o jardineiro disse que hoje havia visitas.

E aproximou-se de um carvalho antiquíssimo cuja vasta ramagem quase tocava os muros da casa.

20

Pelas janelas abertas e iluminadas saía a música que se espalhava e flutuava no jardim como um perfume.

- Vieste espreitar a festa? - perguntou o Carvalho.

- Vim, mas daqui vejo pouco.

25 - Se quiseres podes sentar-te nos meus ramos - ofereceu o Carvalho.

- Obrigado - disse o Gladiolo -, aceito o convite.

Então o Carvalho com um dos seus ramos apanhou-o do chão e instalou-o entre as suas folhas em frente de uma janela aberta.

Lá dentro viam-se homens todos vestidos de preto e senhoras todas vestidas de sedas claras, com brincos nas orelhas e colares no pescoço. E todos riam, conversavam e dançavam.

- Que luxo, que elegância, que riqueza! - exclamou o Gladiolo.

Nesta altura apareceram na varanda um homem novo e uma mulher de cabelo preto que tinha um vestido de cetim amarelo.

35 - Quem são? - perguntou o Gladiolo.

- Esta é a mulher mais chique e mais bem vestida desta terra. É uma espécie de tulpia. Ele é um snob.

- O que é um snob? - perguntou o Gladiolo.

- É uma espécie de Gladiolo.

40 - Que fazem os snobs?

- Têm muitos amigos e são muito convidados e por isso toda a gente gosta muito deles e os convida muito.

- Que vida extraordinária! - suspirou o Gladiolo.

E assim pela noite fora iam aparecendo pessoas na varanda e o Gladiolo perguntava sempre:

45

- Quem são? Quem são?

E o Carvalho ia explicando.

Até que as pessoas se foram embora e a música se calou e as salas se esvaziaram e uma por uma cada luz se apagou.

50 - Ah! - disse o Gladiolo -, tenho uma ideia!

- Sim? - perguntou o Carvalho.

- Vou dar uma festa! Sim, uma festa de flores igual às festas das pessoas. Vou dar uma festa à noite aqui no jardim.

- Mas é preciso saber se o Rapaz de Bronze dá licença.

55 - É verdade. Vou já falar com ele. Põe-me no chão.

Durante o dia as flores estão presas à terra e não se podem mexer. Mas a noite liberta as flores. E de noite as flores dançam e passeiam. E naquele jardim durante o dia mandavam a dona da casa e o jardineiro. Mas durante a noite mandava o Rapaz de Bronze.

60 No meio desse jardim havia um lago redondo sempre cheio de folhas. No centro do lago havia uma ilha muito pequena feita de pedregulhos e onde cresciam fetos. E no centro da ilha estava uma estátua que era um rapaz feito de bronze.

E durante o dia o Rapaz de Bronze não se podia mexer e tinha de estar muito quieto, sempre na mesma posição, porque era uma estátua. Mas durante a noite ele falava, mexia, caminhava, dançava, e era ele quem mandava nos jardins, no parque, no pinhal, nos pomares e no campo.

- Olá! – disse o Rapaz de Bronze quando viu aparecer o Gladiolo –, que vens tu fazer a este lugar solitário?

70 - Preciso de te pedir um favor. Quero que me dê licença para organizar uma festa: uma festa aqui no jardim, uma festa de flores igual às festas dos homens.

- Uma festa igual às dos homens? Mas para quê? Nós não precisamos de mais festas. Para nós tudo é uma festa: é uma festa o orvalho da manhã, é uma festa a luz do sol, é uma festa a brisa da tarde, é uma festa a sombra da noite. As flores não precisam de outras festas. E eu também não.

- Rapaz de Bronze – disse o Gladiolo –, ninguém me colheu, e eu queria ir a uma festa. Preciso duma festa.

80 - Ai, Gladiolo, pareces a Dona da Casa. Ela não sabe passear no jardim, nem repara na brisa da tarde, nem olha para as estrelas da noite. Só quer festas com muitas pessoas e muito barulho. Quando está sozinha murcha!

- Se eu não for a uma festa fico muito infeliz! Deixa-me organizar uma festa.

- Não estejas triste. Endireita as tuas pétalas. Podes fazer a festa.

- Obrigado, obrigado, obrigado Príncipe de Bronze. A festa pode ser depois de amanhã à noite?

- Pode. É noite de lua cheia.

90 E foi-se dali correndo pelas ruas.

Sophia de Mello Breyner Andresen, *O Rapaz de Bronze*, Porto Editora, 2018 (págs. 15-22)

Guião com o excerto da obra *O Rapaz de Bronze*

Nome: _____



1. Escreve o título da história e o nome do autor.
2. Indica onde ocorreu a história e identifica as personagens.
3. Sintetiza o problema que surgiu no início da história (linha 05 - 16).
4. Sintetiza o acontecimento importante no meio da história (linha 27 - 43).
5. Sintetiza como se resolveu o problema no fim da história (linha 70 - 90).

1

2

3

4

5



Guião de exploração



Cartão-oferta construído pelo mestrando para visitarem o local que inspirou a obra analisada

9.5 APÊNDICE V – PLANIFICAÇÃO DE A ESCALADA REAL (HGP – 2.ºCEB)

Turma	5.º E	Duração	50'	Data	23 de abril
Sumário: Realização do jogo <i>A escalada Real</i> para consolidação do subdomínio <i>Portugal no século XIII</i> .					
Aprendizagens Essenciais: Caracterizar os modos de vida dos diversos grupos sociais (clero, nobreza e povo). Identificar/aplicar os conceitos: clero; nobreza; mosteiro. Identificar/aplicar os conceitos: documento; território, produção artesanal, comércio, concelho, carta de foral. Relacionar a organização do espaço português do século XIII com os recursos naturais e humanos e com a distribuição das atividades económicas. Reconhecer a importância assumida pela expansão de feiras e de mercados no crescimento económico do século XIII.					
Experiências de aprendizagem		Tempo	Recursos	Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória	
<p style="text-align: center;">Motivação</p> <p>Explicação, por parte do professor em formação, de como se desenvolverá a aula e o que cada aluno deverá realizar em cada momento:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Definição, no grupo de trabalho selecionado, o papel que cada aluno desempenhará; 2. Realização do jogo <i>A escalada Real</i>, em que o objetivo é acertar o máximo de respostas em cada patamar, para que possam alcançar o topo da pirâmide e alcançar o título de “Rei”; 3. Para cada patamar, devem atingir o conhecimento em conjunto, no pequeno grupo, já que o objetivo é ajudarem-se mutuamente com o objetivo de atingirem o sucesso; 4. Os seis patamares terão a duração de 4 minutos cada um; 5. Após conclusão temporal, cada aluno deverá riscar o espaço que ficara em branco no guião; 6. Posteriormente, cada aluno visualiza a correção da tarefa, no quadro, e realiza a sua autoavaliação, tendo em conta o número de respostas corretas. 7. No final do jogo, o professor em formação irá recolher os guiões realizados pelos alunos, de forma a somar os pontos conseguidos por cada aluno, e juntar, seguidamente, aos pontos dos restantes membros do grupo. Tendo obtido as pontuações finais, conseguirá auferir os grupos que atingiram o pódio, distribuindo os prémios pelos respetivos alunos. 		3'	Suporte de apresentação (Apêndice 1).	<p>Linguagens e textos;</p> <p>Informação e comunicação;</p> <p>Raciocínio e resolução de problemas;</p> <p>Pensamento crítico e pensamento criativo;</p> <p>Relacionamento interpessoal;</p> <p>Desenvolvimento pessoal e autonomia;</p>	

<p style="text-align: center;">Consolidação</p> <p>(Realizada no início da aula seguinte, após contabilização dos pontos de cada grupo, por parte do professor)</p> <p>[No caso de algum elemento do grupo faltar, e obrigar a existência de grupos, por exemplo, de dois elementos, o professor em formação procede a contabilização dos resultados, com base na média obtida em cada grupo, para que exista justiça e clarificação na competição realizada]</p> <p>Visualização do <i>Top 3</i> do jogo <i>A escalada Real</i>, e respetiva atribuição de prémios a cada grupo:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Grupo dos reis: coroa (papel autocolante) 2. Grupo dos fantásticos: medalha segundo lugar (papel autocolante) 3. Grupo dos muito bons: medalha terceiro lugar (papel autocolante) 	5'	<p>Papel autocolante coroa (Apêndice 4);</p> <p>Papel autocolante medalha segundo lugar (Apêndice 5);</p> <p>Papel autocolante medalha terceiro lugar (Apêndice 6).</p>	
<p>Avaliação</p> <p>Grelha de avaliação direta (Participação e empenho; respeito pelas regras de sala de aula e pelos pares; cumprimento das regras de manipulação do material) – Apêndice 7;</p> <p>Registo das respostas no guião de exploração (Grelha de avaliação) – Apêndice 8.</p>			

9.6 APÊNDICE VI – RECURSOS DA PLANIFICAÇÃO D'A ESCALADA REAL (HGP – 2.ºCEB)



Cartões da aprendizagem cooperativa



Nobreza

Completa o seguinte quadro com as palavras em falta.

Onde vivia?	Funções	Divertimentos
<p>O domínio _____ era constituído por:</p> <ul style="list-style-type: none"> _____ - parte explorada diretamente pelo senhor; _____ - parte arrendada pelos senhores aos _____. 	<p>Função _____: defender o reino em tempos de guerra;</p> <p>Função _____: administrar as terras arrendadas.</p>	<p>Realizavam _____ e _____ para treinar e melhorar a destreza militar.</p> <p>Realizavam _____ e _____ que eram animados pela música e dança de jograis.</p>

Autoavaliação - soma o número de respostas certas rodeia o resultado no esquema.

Entre 10 e 9

Entre 8 e 7

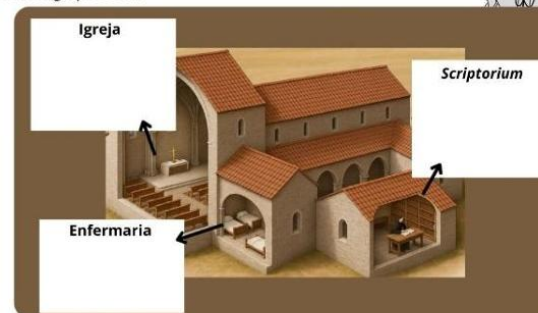
Entre 6 e 4

Menos de 4



Clero

Completa os retângulos em branco da seguinte imagem com a identificação das funções deste grupo social.



Autoavaliação - soma o número de respostas certas rodeia o resultado no esquema.

3

2

1

0



Povo

Responde às seguintes questões, de forma direta.

1. Indica o nome atribuído às pessoas que trabalhavam nos campos. _____
2. Indica o nome atribuído às pessoas que construíam manualmente os instrumentos. _____
3. Indica o subgrupo que surgiu no povo, que continha pessoas mais enriquecidas. _____
4. Nomeia os três eventos associados a festejos religiosos. _____

Autoavaliação - soma o número de respostas certas rodeia o resultado no esquema.

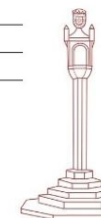


Concelhos

Assinala, com V (verdadeiro) ou F (falso), as seguintes afirmações. Corrige a(s) falsa(s).

1. Os concelhos eram criados através da carta de foral, que continha os direitos e deveres dos seus habitantes e definia os limites territoriais. ____
2. O pelourinho era um símbolo de autonomia e encontrava-se no local central do concelho. ____
3. Os habitantes do concelho chamavam-se concelhios e eram homens livres. ____
4. A assembleia dos homens-bons reunia-se na *Domus Municipalis*. ____
5. Os funcionários e magistrados eram: juízes, mordomos, almocatóes e alcaide. ____
6. As judiarias e mourarias eram os bairros mais respeitados do reino. ____

Autoavaliação - soma o número de respostas certas rodeia o resultado no esquema.



Guião de exploração



Imagens utilizadas para os prémios distribuídos em papel autocolante

9.7 APÊNDICE VII – FOTOGRAFIAS NO ÂMBITO DO PROJETO DE INVESTIGAÇÃO (HGP – 2.ºCEB)



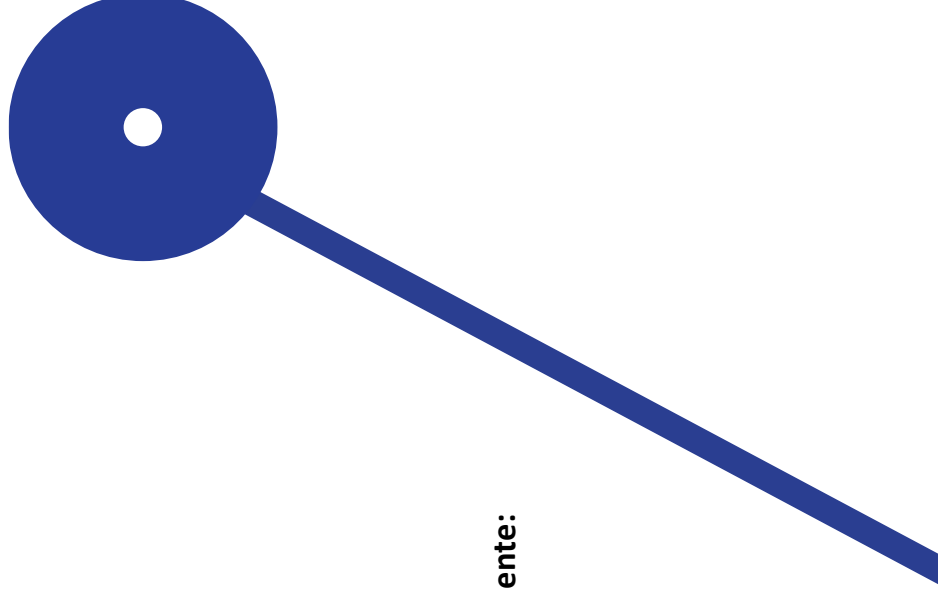




M

MESTRADO

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



A construção da identidade docente: reflexões sobre o percurso formativo

Pedro Afonso Martins Barros