

M

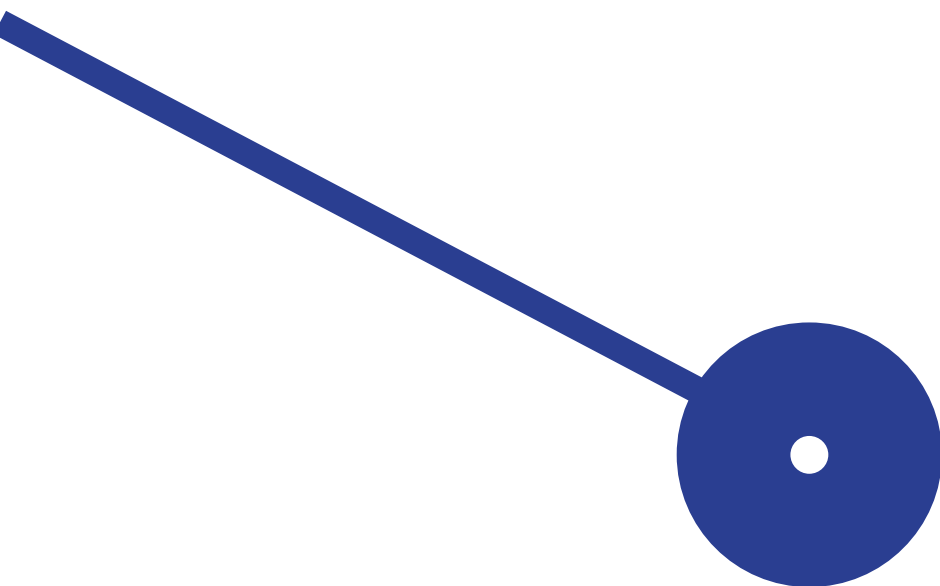
MESTRADO

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

UMA PRÁTICA EDUCATIVA, MÚLTIPLAS REALIDADES E PERSPETIVAS

Cristiana Sofia da Silva Folha

NOVEMBRO/2020



Escola Superior de Educação

Cristiana Sofia da Silva Folha

UMA PRÁTICA EDUCATIVA, MÚLTIPLAS REALIDADES E PERSPETIVAS

Relatório de Estágio

Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de

Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico

Orientação: Prof.ª Doutora Carla Ribeiro

Coorientação: Prof.ª Doutora Inês Oliveira

(esta versão é provisória e anterior à apreciação do Júri)

Porto, novembro de 2020

Escola Superior de Educação

Cristiana Sofia da Silva Folha

UMA PRÁTICA EDUCATIVA, MÚLTIPLAS REALIDADES E PERSPETIVAS

Relatório de Estágio

Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de

Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico

Orientação: Prof.ª Doutora Carla Ribeiro

Coorientação: Prof.ª Doutora Inês Oliveira

Porto, novembro de 2020

AGRADECIMENTOS

Quando se sonha sozinho, é apenas um sonho....

Quando sonhamos juntos, é o começo da realidade.

(Miguel de Cervantes)

O relatório de estágio apresentado constitui a conclusão de uma etapa muito importante a nível pessoal e profissional. Perante um percurso de muito esforço e superação, importa agradecer a todos aqueles que através do seu incentivo e apoio contribuíram para que chegasse até aqui.

Começo por expressar a minha gratidão à Doutora Carla Ribeiro, pelo profissionalismo, apoio, dedicação e disponibilidade através das quais sempre me orientou neste relatório. Obrigada por ter sido a luz que precisava este ano.

Agradeço à Doutora Inês Oliveira, que graciosamente se disponibilizou para ser a minha coorientadora, pelas palavras de força, pela enorme dedicação e pela oportunidade de trabalhar com alguém apaixonado pela profissão.

Aos professores supervisores e coordenador de curso, Doutora Ana Catarina Simão, Doutora Paula Flores e Doutor José António Costa, por toda a instrução e apoio que me transmitiram no decorrer deste ano atípico.

Assim como aos professores cooperantes, que amavelmente me acolheram e contribuíram para a minha formação. Deixo também um agradecimento aos meus alunos, que me fizeram tão feliz e foram a minha motivação.

Agradeço ao Doutor Fernando Lima que, em tão pouco tempo, me ensinou tanto sobre o que significa ser professor.

Aos meus companheiros de mestrado, Gilberto, Joana, Marisa, Rafaela e Sara, com quem partilhei experiências, aprendizagens, momentos difíceis e muitos sorrisos, obrigada amigos.

Expresso também o meu agradecimento ao Vítor, pelo apoio, por lidar com as minhas frustrações e inseguranças ao longo da prática educativa, por toda a ajuda que sempre me deu e por me fazer ser uma pessoa melhor todos os dias.

Às minhas amigas de infância, por acreditarem em mim, ouvirem os meus desabaços e estarem sempre presentes.

Por último, mas não menos importante, aos meus pais e irmã, que são os meus pilares e vibram com as minhas conquistas como se fossem deles.

RESUMO ANALÍTICO

O presente relatório, enquadrado no plano de estudos do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico, assume-se como parte integrante da Unidade Curricular Prática de Ensino Supervisionada e constitui uma condição para a obtenção do grau de Mestre e habilitação para a docência.

Neste relatório, encontra-se espelhado todo o percurso de evolução pessoal e profissional da formanda, as vivências, as aprendizagens, os aspetos positivos, assim como os constrangimentos que marcaram a experiência da prática educativa nas áreas de especialidade e ciclos de ensino deste mestrado. Uma prática educativa ancorada nos documentos normativos e curriculares, que atende às especificidades de cada ciclo e área, seguindo o modelo de formação previsto na Prática de Ensino Supervisionada: a articulação e integração de saberes. Este documento integra uma dimensão descritiva e uma vertente reflexiva, sustentada por referenciais teóricos que suportam o perfil reflexivo, empático e tolerante do professor.

Para além disso, a dimensão investigativa que caracteriza o perfil de um docente está ilustrada no projeto que foi delineado no âmbito da História e Geografia de Portugal para o 2.º Ciclo do Ensino Básico. Apresenta-se o desenho de um projeto centrado na lecionação dos passados dolorosos e no trabalho em torno dos conceitos de multiperspetiva e empatia histórica.

Palavras-chave: Prática de Ensino Supervisionada; ensino no 1.ºCEB; ensino de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º CEB; articulação e integração de saberes; multiperspetiva; empatia histórica.

ABSTRACT

This report is part of the study plan in the Master's Degree in Education of the 1st Cycle of Basic Education and of Portuguese and History and Geography of Portugal in the 2nd Cycle of Basic Education and is an essential part of the Supervised Teaching Practice course; it constitutes a condition for obtaining the degree of Master and qualifying for the teaching career.

This document presents the personal and professional development of the student, her experiences, her educational achievements, and the strengths and constraints that have marked the experience of educational practice in the areas of specialisation and teaching cycles of this Master's degree. An educational practice founded on normative and curricular documents, which takes into account the specificities of each cycle and area, following the training model foreseen in the Supervised Teaching Practice: the articulation and integration of knowledge. This report comprises a descriptive dimension and a reflective component, supported by theoretical references that sustain the reflective, empathic and tolerant profile of the teacher.

Additionally, the investigative dimension that characterises the profile of a teacher is depicted in the project that was outlined in the context of the History and Geography of Portugal for the 2nd Cycle of Basic Education. Thus, it is presented the design of a project focused on teaching the painful past and on the concepts of multiperspective and historical empathy.

Keywords: Supervised Teaching Practice; teaching of 1st Cycle of Basic Education; teaching Portuguese and History and Geography of Portugal in the 2nd Cycle of Basic Education; articulation and integration of knowledge; multiperspective; historical empathy.

ÍNDICE

ÍNDICE DE FIGURAS E TABELAS.....	X
ÍNDICE DE APÊNDICES	XI
LISTA DE ABREVIATURAS, ACRÓNIMOS E SIGLAS	XII
INTRODUÇÃO.....	1
1. ENQUADRAMENTO LEGAL E PROFISSIONAL	4
1.1. Enquadramento legal	4
1.2. Enquadramento profissional	6
1.2.1. Relação professor e aluno	7
1.2.2. Educação para a cidadania através da História: o respeito pelo “Outro”	12
2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO.....	19
2.1. Contextualização do agrupamento de escolas.....	19
2.1.1. Missão, lema e objetivos gerais	20
2.1.2. Programa TEIP	21
2.1.3. Projetos.....	22
2.2. Caracterização da escola de 1.º Ciclo do Ensino Básico	24
2.3. Caracterização da escola de 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico	28
3. PRÁTICA EDUCATIVA SUPERVISIONADA	34
3.1. Organização da prática de ensino supervisionada e o seu funcionamento.....	34
3.2. Especificidades das Áreas Disciplinares.....	35
3.3. Intervenção educativa presencial nos 1.º e 2.º ciclos do Ensino Básico	43
3.4. Atividades não presenciais complementares ao estágio	59
4. ABORDAGEM DA TEMÁTICA DOS DESCOBRIMENTOS E EXPANSÃO PORTUGUESA EM SALA DE AULA ATRAVÉS DA MULTIPERSPETIVA HISTÓRICA.....	77
4.1. Motivação do projeto	77
4.2. Questão de partida e objetivos	79
4.3. Enquadramento teórico	80
4.4. Metodologia e instrumentos de recolha de dados	86

4.5.	Desenho do Projeto	87
4.6.	Conclusões e limitações do projeto	95
CONSIDERAÇÕES FINAIS		97
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....		101
APÊNDICES.....		113

ÍNDICE DE FIGURAS E TABELAS

Figura 1. Momento da leitura dramatizada na turma do 1.ºCEB.....	50
Figura 2. Novas palavras criadas pelos alunos de 2.ºCEB	51
Figura 3. Imagem correspondente à notícia do Jornal de Notícias	53
Figura 4. Vlog no Centro Cultural Islâmico do Porto	55
Figura 5. Vídeo Stop Motion.....	57
Figura 6. Conjuntos de imagens	64
Figura 7. Palavras para descrever a relação das personagens	65
Figura 8. Imagens do espaço que evidenciam a quebra na poluição em Portugal devido à Covid-19.....	66
Figura 9. Vídeo Rang-Tan: a história do óleo de palma sujo	67
Figura 10. Sequência de imagens	68
Figura 11. Carta com QR Code e a tarefa associada.....	70
Figura 12. Poema A Canção dos Adultos	72
Figura 13. Motivos da revolta e atividade prática em curso.....	74
Tabela 1. Desenho de sessões	89

ÍNDICE DE APÊNDICES

APÊNDICE A: unidade didática – anda mouro na costa (presencial)	114
APÊNDICE B: unidade didática - para ser garantido é preciso ir garantindo (simulação)....	128
APÊNDICE C: grelha de observação a utilizar no projeto de investigação	129
APÊNDICE D: questionário a utilizar no projeto de investigação	129

LISTA DE ABREVIATURAS, ACRÓNIMOS E SIGLAS

AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular

CEB – Ciclo do Ensino Básico

CREC – Complemento Regulamentar Específico do Curso

ECTS – European Credit Transfer and Accumulation System

PE – Projeto Educativo

PES – Prática de Ensino Supervisionada

RTP – Relatório Técnico Pedagógico

SPO – Serviço de Psicologia e Orientação

TEIP – Territórios Educativos de Intervenção Prioritária

UD – Unidade Didática

INTRODUÇÃO

O presente Relatório de Estágio foi elaborado no âmbito da Unidade Curricular Prática de Ensino Supervisionada (PES), inserida 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, ministrada pela Escola Superior de Educação do Porto. A realização deste relatório constitui uma condição para a aquisição do grau de Mestre que qualifica o candidato para a docência nos dois ciclos do Ensino Básico, assim como nas disciplinas para as quais este segundo ciclo de estudos habilita.

A escolha do título foi influenciada pelas dissemelhanças entre turmas que proporcionaram uma aprendizagem mais completa e significativa, e pelo conceito de multiperspetiva que é desenvolvido no âmbito do projeto de investigação que, por sua vez, pressupõe a valorização e aceitação de várias perspetivas, implicando a capacidade de empatizar historicamente.

O propósito deste relatório assenta na apresentação do trabalho desenvolvido no ano letivo em que decorreu a Prática de Ensino Supervisionada pela formanda, assim como na apresentação de uma vertente reflexiva relativamente ao seu trajeto educativo. A componente de estágio, da Prática de Ensino Supervisionada, realizou-se com uma turma de 3.º ano do 1.º ciclo do Ensino Básico e duas turmas 5.º ano do 2.º ciclo do Ensino Básico, englobando três momentos essenciais, a observação, a observação e cooperação e a intervenção. Neste sentido, pretende-se retratar todo o percurso de vivências, aprendizagens e dificuldades experienciadas pela mestranda no contexto de estágio. A situação epidemiológica despoletada pelo novo Covid 19 levou à necessidade de reestruturar o estágio curricular, resultando em duas atividades complementares ao ensino presencial: a observação, análise e replanificação de aulas do que então foi criado pelo Ministério da Educação, o “Estudo em Casa”, e a planificação e simulação de aulas.

A elaboração do relatório pressupõe o desenvolvimento de um projeto de investigação passível de implementação ao longo da Prática de Ensino Supervisionada. Inicialmente a intenção era que este mesmo projeto tivesse sido concretizado; no entanto, a temática em questão aborda os Descobrimentos e Expansão Portuguesa, como tal existia a necessidade de respeitar a ordem de conteúdos a lecionar relativos à disciplina de História e

Geografia de Portugal, estabelecida para os semestres letivos, sendo que a temática é por norma, trabalhada no final do ano letivo. Contudo, devido à suspensão das aulas presenciais no mês de março e à impossibilidade de os alunos assistirem a aulas síncronas por falta de recursos tecnológicos, não foi possível concretizar a implementação do projeto de investigação.

Neste seguimento, o presente relatório encontra-se estruturado em quatro capítulos, terminando com as considerações finais. Posterior à introdução, no primeiro capítulo, intitulado Enquadramento Legal e Profissional, é sustentada a base comum relativa à Prática Educativa Supervisionada suportada em pressupostos legais e teóricos. Neste capítulo inicial, são também destacados aspetos que compõem um referencial comum associado à profissionalidade docente, destacando a relevância da relação entre o professor e o aluno, bem como o contributo da disciplina de História e Geografia de Portugal na promoção da cidadania e do respeito pelo Outro.

No que concerne ao segundo capítulo, são descritos ambos os contextos onde decorreu o estágio curricular, nos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico, são também apresentadas as características e informações fundamentais sobre as turmas para que sejam compreendidas as opções pedagógicas adotadas ao longo da prática educativa.

No terceiro capítulo, é destacada a organização e funcionamento da Prática Educativa Supervisionada, assim como as especificidades das áreas disciplinares associadas a cada ciclo de ensino. É ainda apresentada a prática desenvolvida no decorrer do estágio, no registo presencial e à distância, assim como a reflexão sobre as intervenções concretizadas em ambas as valências. Neste sentido, são explanadas e fundamentadas teoricamente duas Unidades Didáticas significativas, sendo que uma corresponde ao ensino presencial enquanto outra é referente à simulação proposta no âmbito da Prática Educativa Supervisionada. O capítulo supramencionado inclui também uma abordagem reflexiva referente à atividade relacionada com o ensino remoto de emergência.

O quarto e último capítulo é dedicado a uma investigação, de natureza teórica, que procura abordar a introdução dos conceitos de multiperspetiva e empatia histórica nas aulas de História e Geografia de Portugal, apresentada no projeto: *Como Abordar a Temática dos Descobrimentos e da Expansão Portuguesa em Sala de Aula Através da Multiperspetiva Histórica?* Este centra-se na preocupação relativa à forma de lecionar temáticas controversas

e passados dolorosos, que exigem a troca de opinião, a discussão de diferentes visões e perspectivas. Neste capítulo, são apresentados os aspetos que estiveram na origem da escolha da temática, os objetivos decorrentes da questão de partida, aos quais se procura dar resposta, um enquadramento teórico e pedagógico, um esboço de sessões de implementação do projeto, em sala de aula, assim como uma conclusão onde são realçadas as fragilidades e potencialidades do projeto investigativo.

Nas considerações finais, será apresentada uma breve retrospectiva relativa ao percurso da prática educativa que decorreu no ano letivo 2019/2020. Por último, a finalizar o presente relatório será exibida a lista de referências utilizadas na redação deste documento, bem como os apêndices que evidenciam o trabalho desenvolvido pela formanda ao longo da prática letiva.

1. ENQUADRAMENTO LEGAL E PROFISSIONAL

1.1. Enquadramento Legal

Atualmente, pode concluir-se que ser professor, à semelhança do que referem Alonso e Silva (2005, p. 49) constitui “uma função complexa, que requer a mobilização de conhecimentos, capacidades e atitudes a vários níveis, mas que exige sobretudo, uma grande capacidade reflexiva, investigativa, criativa e participativa para se adaptar e intervir nos processos de mudança”.

Um dos objetivos primordiais da formação de professores é a preparação dos mesmos para desenvolverem o seu trabalho num contexto de mudança constante. Como professores irão assegurar a formação de gerações futuras, enquanto se deparam com os mais variados desafios colocados à escola e à sociedade, tornando-se essencial uma sólida formação académica que garanta que o professor, tal como é referido no Decreto-Lei n.º 240/2001 (p. 5570), promova aprendizagens curriculares, “fundamentando a sua prática profissional num saber específico resultante da produção e uso de diversos saberes integrados em função das acções concretas da mesma prática, social e eticamente situada”.

De acordo com a Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto, que corresponde à segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo, os professores adquirem a sua qualificação profissional numa determinada área curricular através de uma licenciatura que integre uma formação pedagógica complementar.

No ano de 2006, em Portugal, com a entrada em vigor do Processo de Bolonha, instaurado pelo Decreto-Lei n.º 74/2006, que visa uniformizar o ensino superior europeu, de modo a que todos estudantes possam beneficiar de uma maior mobilidade e acesso facilitado ao ensino superior, foi instituído o sistema europeu de graus académicos baseado em três ciclos de estudos: a licenciatura correspondente ao 1.º ciclo e conferindo o grau de licenciado; o mestrado referente ao 2.º ciclo e concedendo ao aluno o grau de mestre; e por fim, o doutoramento representante do 3.º ciclo, atribuindo o grau de doutor. Os graus mencionados anteriormente são atribuídos através do Sistema Europeu de Transferência de Créditos (ECTS).

Perante este contexto, através do Decreto-Lei n.º 43/2007, existiu uma reformulação pós Bolonha, originando a criação de um novo primeiro ciclo de estudos, nomeadamente a licenciatura em Educação Básica, e um segundo ciclo de estudos correspondente a um mestrado de carácter obrigatório para todos aqueles que pretendem seguir a carreira de professor; foi também promovido o alargamento dos domínios de habilitação do docente, que passam a integrar a habilitação conjunta, originando a estruturação de um mestrado para os 1.º e 2.º ciclos do Ensino Básico que integrava as quatro áreas curriculares, o Português, a História, a Matemática e Ciências da Natureza. Mais tarde, o Decreto-Lei n.º 79/2014 estabeleceu uma nova alteração nos referenciais legais, que segundo o Governo português tinha como objetivo estipular ajustes aos grupos de recrutamento de modo a possibilitar a existência de um reforço na formação da área da docência, bem como reconhecer e valorizar o trabalho desenvolvido pela profissão docente, assinalando a importância de uma formação de professores mais rigorosa, uma vez que, fazendo referência ao documento legal supramencionado, a “profundidade do conhecimento dos professores sobre as matérias específicas que lecionam tem efeito expressivo na sua autonomia e segurança em sala de aula, traduzindo-se numa mais elevada qualidade da aprendizagem dos alunos” (p. 2820). Deste modo, procedeu-se à divisão do mestrado em questão em dois mestrados distintos, mais especificamente, o Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º Ciclo do Ensino Básico e o Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico.

A separação dos mestrados revelou-se bastante positiva na medida em que a formação de professores se torna mais rigorosa e clara, uma vez que incide em duas áreas específicas do saber e não em quatro, como acontecia no mestrado anterior. O facto de os formandos terem opção de escolha perante as áreas que mais admiram e têm interesse apresenta-se também como um ponto positivo, visto que estarão “mais vocacionados e mais motivados para desenvolver a nobre e exigente tarefa de ensinar” (Decreto-Lei nº 79/2014, p. 2820). No entanto, esta separação apresenta também pontos negativos, como o facto de um professor ficar mais limitado por não ter os mesmos conhecimentos aprofundados sobre todas as áreas, o que não acontecia no mestrado anterior que formava docentes generalistas capazes de dominar as diferentes áreas do 2.º ciclo.

O mestrado em questão desenvolve-se em quatro semestres, correspondendo a um número total de 120 ECTS, dos quais 49 ECTS constituem a Prática Educativa Supervisionada (PES) que se apresenta como uma das unidades curriculares do plano de estudos, do segundo ano, do referido mestrado. O estágio decorre nas escolas de 1.º e 2.º ciclo respeitando fases progressivas de desenvolvimento como: a observação participante; a intervenção educativa dos formandos; intervenção individual e colaborativa em atividades da comunidade educativa com finalidades pedagógicas ou organizacionais (CREC, 2019).

Considerando o Decreto-Lei n.º 74/2006, designadamente a alínea b) do n.º 1 do art.º 20, a unidade curricular PES exige a redação de uma

dissertação de natureza científica ou um trabalho de projecto, originais e especialmente realizados para este fim, ou um estágio de natureza profissional objecto de relatório final, consoante os objectivos específicos visados, nos termos que sejam fixados pelas respectivas normas regulamentares, a que corresponde um mínimo de 35% do total dos créditos do ciclo de estudos (p. 2248).

1.2. Enquadramento profissional

Nos textos que se seguem são exploradas temáticas relacionadas com as experiências vividas no contexto educativo e com o tema do projeto de investigação que integra o presente relatório de estágio.

Uma vez que o estágio decorreu num agrupamento de escolas TEIP, a maioria dos alunos, para além de dificuldades na aprendizagem, apresentava também diversas carências sociais e emocionais. Assim, importa realçar que estas crianças necessitam de um apoio reforçado, de uma motivação constante e de uma relação sólida com o professor de forma a que a escola se assuma como um espaço apazível. Por acreditar na influência positiva que o professor pode ter sobre os alunos, foram analisados os benefícios da relação entre o professor e o aluno.

Por seu turno, a empatia é um sentimento essencial na vida em sociedade para que seja possível viver na base da tolerância, da aceitação e da compreensão, concorrendo para a prática de uma cidadania ativa. Assim, considerou-se oportuno explorar o contributo da disciplina de História e Geografia de Portugal, no que se refere ao desenvolvimento da empatia, através do projeto de investigação, bem como à formação de um cidadão ativo.

1.2.1. Relação professor e aluno

À semelhança do que referem Ferreira e Santos (1994), a escola pode ser caracterizada como uma instituição social complexa, na medida em que é um espaço onde vemos reunidas todas as diferenças existentes numa sociedade e onde se mantém uma comunicação da qual resultam particularidades próprias. O sistema educativo é equiparado a uma rede de relações sociais heterogéneas, uma vez que a escola representa o espaço onde se verifica uma interação entre diversos grupos e atores sociais, bem como diferentes disposições e realidades; foi

a partir dos anos 50/60 do século XX que as desigualdades escolares passaram [sic] a ocupar um lugar central na produção sociológica, com a expansão dos sistemas educativos e com a constatação de que essa expansão não se terá traduzido na atenuação das desigualdades na escola (Abrantes, 2010, citado por Santos, 2015, p.18).

Uma turma é um grupo que constrói a sua identidade através do contributo de cada elemento, uma vez que é composta por membros que “gostam de estar ali e os que não gostam, os que estão atentos e os que estão distraídos, os bons e os maus alunos, os agressivos e os calmos” (Ferreira & Santos, 1994, p. 29).

Na visão da turma como um todo, espera-se que o professor seja empático, tolerante e flexível, pois estas capacidades permitem que exista uma aproximação com o aluno; segundo Formosinho (2009, p. 146), “todo o professor deve estar habilitado a ser um companheiro dos seus alunos”. A relação professor-aluno tem sido uma das principais preocupações do contexto escolar. Nas práticas educativas, o que se observa é que, por não se dar a devida atenção à temática em questão, muitas ações desenvolvidas no ambiente escolar acabam por fracassar. Como em todos os processos de aprendizagem humana, a

interação social e a intervenção do outro assumem um papel fundamental. No caso específico da escola, a interação entre professor-aluno/aluno-professor é imprescindível à eficácia de qualquer prática educativa.

Como afirmam Ferreira e Santos (1994), numa sala de aula, a função e o papel do professor baseiam-se numa relação de poder. Nesta relação estabelecida entre o professor e o aluno é distinta de uma relação familiar, exige do aluno uma experiência interpessoal diferente, por esse motivo a relação em questão tem exigido bastante atenção e preocupação por parte daqueles que encaram a escola como espaço de construção e reconstrução mútua de saberes.

É complexo contrabalançar a autoridade com a liberdade atribuída aos alunos e ainda a afetividade. Um professor deve praticar a pedagogia da inclusão de todos e de todas as formas, valorizando de igual modo a pedagogia diferenciada, é importante realçar que a inclusão não se faz apenas com alunos com algum tipo de deficiência, ou com os marginalizados, dentro da escola muitos alunos acabam por se sentir excluídos pelos professores e colegas, por diversas razões. Moran (2012, p. 1) afirma que os alunos

são excluídos pelos professores, quando nunca falam deles, quando não lhes dão valor, quando são ignorados sistematicamente. São excluídos quando falam com e dos mesmos e descuidam os demais. São excluídos quando exigem de pessoas com dificuldades intelectuais, emocionais e de relacionamento, os mesmos resultados.

Para que os alunos aprendam, é fundamental que exista sintonia entre a comunicação verbal, a falada e a não verbal, ou seja, a comunicação gestual, a que passa pela inflexão sonora, pelo olhar, pelos gestos corporais que transmitem ao aluno a sensação de aproximação ou afastamento. A boa condução das emoções, capacidade de transmitir a coerência, serenidade e objetividade aos alunos, juntamente com a utilização de um tom de voz calmo, e o facto de num momento de discordância ou indisciplina, se manter a calma e a moderação, permite que estes captem de uma forma clara as mensagens transmitidas pelo professor e que mantenham o vínculo afetivo que existe.

É igualmente importante salientar que quando nos referimos à relação professor-aluno/aluno-professor baseada no afeto, este é muitas vezes confundido com permissividade. No entanto, a ação do professor deve impor limites e possibilidades aos

alunos, fazendo com que estes compreendam o professor como alguém que, além de lhes transmitir conhecimentos e preocupar-se com a apropriação dos mesmos, percebe o aluno como um ser importante, munido de ideias, sentimentos, emoções e expressões.

Como refere Carvalho, “os sistemas educativos acabam por ilustrar os valores que orientam a sociedade e o que esta quer transmitir” (2006, p. 1); cabe ao professor a transmissão desses valores, e mais que preparar o aluno para que este ingresse no ensino superior, deve preparar o aluno para a constante mudança, adaptação e conhecimento que exige a vida em sociedade.

A responsabilidade de educar, ainda que seja repartida pelas várias instituições sociais, associa-se maioritariamente à escola e recai especialmente sobre a figura do docente. Neste seguimento, o professor não tem apenas a função de transmitir conhecimentos, é também da sua responsabilidade capacitar os alunos para que estejam aptos “a questionar, debater e romper paradigmas” (Oliveira, 2014, p. 4). De acordo com Cury (2003), citado por Oliveira “a exposição interrogada gera a dúvida, a dúvida gera o estresse positivo, e este estresse abre as janelas da inteligência. Assim formamos pensadores, e não repetidores de informações” (2014, p. 127).

O professor, consciente da constante transformação agregada à sociedade, contribui para que o aluno passivo evolua e se torne num sujeito da ação, crítico e criativo através do seu conhecimento e experiência, tal como defende o *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória*.

Uma relação pedagógica que privilegia os afetos, o diálogo, o respeito mútuo e a empatia, privilegia também a aprendizagem, uma vez que a relação professor-aluno pode surgir como facilitadora ou como inibidora do desenvolvimento dos alunos.

Numa relação em que o aluno é encarado como inferior, comparativamente ao professor, institui-se uma “organização monárquica” (Estrela, 1994, citada por Medina, 2017, p.21) que acaba por dificultar a proximidade entre ambos. No ensino contemporâneo cada vez mais se denota a preocupação com a empatia, em mostrar ao aluno que o professor pode partilhar os mesmos gostos; em evidenciar que os conteúdos abordados têm realmente utilidade na sua vida ou no seu dia a dia, de modo a combater o pensamento de que nunca irão utilizar os conhecimentos de determinada disciplina no futuro; em demonstrar que todos temos dificuldades em diversas áreas e que é natural que assim seja;

em aproximar os conteúdos da sua realidade e localidade para que se sintam mais motivados e entusiasmados com os mesmos.

A reciprocidade gera reciprocidade, se os alunos reconhecerem o professor como alguém que os pode ajudar a evoluir e a melhorar nos mais variados aspetos, essa sensação apresentar-se-á como benéfica, não só para os alunos, mas também para o professor.

Guerra (citado por Medina, 2017) afirma que, da mesma forma que os alunos aprendem com os seus companheiros e professores, os professores, de igual modo, podem também aprender com os seus alunos, “os professores aprendem, a escola aprende, os alunos ensinam os professores, os alunos aprendem uns com os outros, os professores aprendem junto, todos aprendemos uns com os outros” (Guerra, 2001, citado por Medina, 2017, p.24).

Neste seguimento, a empatia mútua gera benefícios também para o professor, uma vez que permite que projetos como a campanha *Inspira o teu Professor* cujo objetivo é que os professores sejam reconhecidos pelos alunos. Através desta campanha, os alunos refletem sobre a importância dos professores nas suas vidas e produzem conteúdos que inspiram e valorizam a profissão bem como a educação. Desta forma, os professores através do reconhecimento dos seus alunos sentir-se-ão mais motivados para continuar a melhorar a qualidade do seu ensino. A motivação do professor é uma condicionante bastante importante, uma vez que influencia o seu desempenho. O professor, como qualquer outro ser humano, quando motivado envolve-se e dedica-se mais, assim sendo, torna o processo de ensino e aprendizagem mais fácil.

Segundo Jesus (1996), a relação interpessoal, assim como o seu desenvolvimento, requer um processo de categorização, que permite compreender e prever o comportamento do indivíduo e, deste modo, possibilita a estabilidade entre as relações de ambas as partes, uma vez que o indivíduo prevê aquilo com que pode contar por parte do outro e determina o seu comportamento perante a situação e em função dessa mesma previsão. No que diz respeito à relação pedagógica, cada vez mais se têm estudado as expectativas pré-formadas pelos professores em relação aos resultados escolares dos alunos.

As expectativas do professor podem influenciar o seu comportamento e a sua relação com os alunos. Ferreira e Santos (1994) apresentam um dos grandes estudos sobre o fenómeno das expectativas, que foi desenvolvida pelos autores Rosenthal, Lawson e

Jacobson, em 1968 nos Estados Unidos. Dois grupos de estudantes de Psicologia tinham a tarefa de treinar ratos em labirintos. Foi dito a um grupo que os seus ratos pertenciam a uma linhagem superior, enquanto ao outro grupo foi dito que os seus ratos pertenciam a uma linhagem vulgar; no entanto, todos os ratos pertenciam à mesma linhagem. O grupo que acreditava que os seus ratos pertenciam a uma linhagem superior apresentou os melhores resultados em menos tempo.

A mesma experiência aconteceu numa escola primária, tendo sido feitos testes de Q.I às crianças e, posteriormente, fornecida uma lista aos professores, com os nomes de cinco a seis crianças, em que os supostos resultados de um teste de Q.I previam a obtenção de ganhos a nível escolar. Os nomes dos alunos foram escolhidos aleatoriamente. No final do ano letivo, todos os alunos fizeram novamente o teste de Q.I, sendo que os alunos cujos nomes tinham sido revelados aos professores tinham aumentado consideravelmente o seu Q.I. Deste modo e dado os exemplos apresentados, podemos verificar que a expectativa que o ser humano cria pode influenciar o seu comportamento que por sua vez terá implicação naqueles com quem tem contacto.

No caso específico dos professores é fundamental que os mesmos procurem não transmitir aos alunos as expectativas que criam; segundo Ferreira e Santos (1994), estas facilmente se comunicam através do tom de voz, da expressão facial, do contacto físico e da postura adotada, como também se refletem através da maior atenção e tolerância que é dada a determinados alunos. As diferenças socioeconómicas, culturais e estruturais (famílias desestruturadas, com problemas de dependências, doenças, entre outros) dos alunos podem promover a construção de estereótipos, que poderão ter repercussões no tratamento dos mesmos, ainda que o professor possa não o fazer intencionalmente.

Na sala de aula, esta expectativa é visível na representação dos alunos por parte do professor, isto é, o docente poderá manter mais contacto visual e proximidade com os alunos que têm melhores notas, colocando-lhes mais questões, esperando mais tempo pelas suas respostas, uma vez que acredita que sabem responder corretamente, poderá também ser mais compreensivo com esses alunos quando os mesmos erram numa resposta. Neste seguimento, este tipo de comportamentos do professor promove diferentes interações e relações na mesma turma.

Em suma, a boa relação professor-aluno/aluno-professor é crucial para que o processo de ensino e aprendizagem seja efetuado com sucesso. As interações dentro de uma sala de aula influenciam a postura do aluno, bem como o seu empenho no decorrer do percurso escolar. Deste modo, é uma temática sobre a qual os professores devem estar sensibilizados para que possam avaliar a sua relação com a turma e manter a matriz positiva das suas interações.

1.2.2. Educação para a cidadania através da História: o respeito pelo “Outro”

Cidadania é um vocábulo de origem latina proveniente de “civitas” que significa “cidade” e que teve origem na Antiga Grécia, onde “o elemento central da cidadania era a participação na comunidade política, o desenvolvimento pessoal e a convivência social”, de acordo com Nogueira e Silva (2001, citado por Martins e Mogarro, 2010, p. 187). Neste contexto histórico, estrangeiros, população submetida ao controlo militar e escravos, não eram considerados cidadãos gregos e, como tal, a participação na vida política era-lhes negada. Na Roma Antiga, o panorama era semelhante, uma vez que o direito à cidadania estava subjacente à liberdade e, deste modo, apenas os homens livres usufruíam desse direito.

No decorrer da História, o conceito de cidadania foi sofrendo alterações e na atualidade integra “uma participação cívica, cultural e política, como dimensões inerentes ao conceito de cidadania e à necessidade de promoção de uma cultura de responsabilidade individual e social” (Martins e Mogarro, 2010, p.187). As alterações mencionadas foram impulsionadas pelo Iluminismo e pelo Liberalismo que se assumiram como construtores dos valores da Época Contemporânea. Assim, no século XVIII são conquistados os direitos civis, ainda que limitados, intrínsecos à liberdade individual, como é exemplo o direito à propriedade e à liberdade de expressão; no século XIX os direitos políticos e sociais, referentes ao direito de participação na vida política através do voto, da organização de sindicatos, manifestações, entre outros, e um conjunto de direitos relacionados com as necessidades básicas de um ser humano, como a segurança, a saúde e a educação; e no século XX os direitos humanos, cuja finalidade passa por reconhecer e proteger a dignidade e igualdade intrínseca de cada ser humano.

Através do Iluminismo assistiu-se à valorização e “enaltecimento do espírito humano, com ênfase na racionalização humana, e enaltecimento da liberdade e da dignidade, com uma nova formação de homem com características de ser livre, autônomo, o qual se orienta pela razão humana esclarecida” (Boto, 1996, citado por Leão, 2008, p.72). Neste seguimento e à semelhança do que refere Leão (2008), no século XVIII a cidadania era considerada como algo inerente à luz do conhecimento e, como tal, a educação assumia-se como um meio para a sua obtenção. De acordo com o autor, a educação representava a libertação dos homens das suas superstições e crenças religiosas, da ignorância e autocracia, conferindo-lhes um papel de cidadãos e distanciando-os da subordinação.

De acordo com Cambi (1999, citado por Leão, 2008, p. 74), “a educação é o meio mais próprio e eficaz para dar vida a uma sociedade dotada de comportamentos homogêneos e funcionais para seu próprio desenvolvimento”.

A educação, e em particular a educação para a cidadania, assume um papel fundamental, de acordo com Direção Geral da Educação (2013, p. 1), ao “contribuir para a formação de pessoas responsáveis, autónomas, solidárias, que conhecem e exercem os seus direitos e deveres em diálogo e no respeito pelos outros, com espírito democrático, pluralista, crítico e criativo, tendo como referência os valores dos direitos humanos”.

A educação para a cidadania é transversal a todas as disciplinas curriculares. Devido às suas várias dimensões, a cidadania pode ter diversas abordagens no contexto escolar: a disciplina de Cidadania e Desenvolvimento integra as matrizes curriculares do 1.º ao 3.º ciclo do Ensino Básico, sendo que no 1.º ciclo, devido ao seu carácter transversal, é abordada de forma global e agregada aos diversos conteúdos de cada área, enquanto nos 2.º e 3.º ciclos existe uma disciplina específica. Os domínios a desenvolver da área em questão abrangem todos os anos de escolaridade do Ensino Básico, não havendo divisão de conteúdos e integrando temas obrigatórios e opcionais. No Ensino Secundário, a área de Cidadania e Desenvolvimento é bastante flexível e, por esse motivo, a sua operacionalização é gerida pela escola através de várias opções descritas nas Aprendizagens Essenciais: como oferta como disciplina autónoma; prática de coadjuvação, no âmbito de uma disciplina; funcionamento em justaposição com outra disciplina; e por fim poderá também ser abordada no âmbito das diferentes disciplinas da matriz, dos temas e projetos sob coordenação dos professores da turma ou grupos de alunos. Pode igualmente ser abordada

em iniciativas e projetos organizados pela escola, assumindo-se como uma forma de promover a relação entre a família e a comunidade educativa.

Desde modo, é perceptível a importância associada a esta área no sistema educativo português, na medida em que é abordada de uma forma transdisciplinar, disciplinar e extracurricular, o que não lhe confere um carácter secundário, pelo contrário, indica que a disciplina de cidadania é fomentada numa dimensão totalizante.

De acordo com Diaz Aguado (2000, citado por Martins e Mogarro, 2010, p. 191), a educação para a cidadania é justificada pela necessidade de relação e interação num contexto cada vez mais multicultural e heterogéneo, quando em simultâneo existe uma tendência para a homogeneidade, isto é, sem o contacto ou o conhecimento da existência de diferenças culturais pode originar-se manifestações de intolerância por parte dos diferentes grupos; pelo facto de as novas tecnologias possibilitarem o acesso a uma grande quantidade de informação que pode tornar complexa a sua compreensão; e, por fim, devido ao ressurgimento de formas de intolerância e violência que se pensava estarem já superadas – a título de exemplo destacam-se a violência doméstica, o racismo, guerras e ainda o tráfico humano.

Neste seguimento, o contexto escolar, segundo Reis (2000, p. 115), assume-se como um meio capaz de contribuir para a progressão da “educação de valores, do desenvolvimento do raciocínio moral e das atitudes democráticas”. O aprofundamento e desenvolvimento das temáticas e domínios descritos anteriormente convergem para uma preparação das novas gerações relativamente a “uma intervenção mais ativa e responsável na sociedade civil” (Chokni, 1995, citado por Reis, 2000, p. 116).

Como refere Pintassilgo (2007), a educação para a cidadania deve estar presente em diversos momentos do contexto escolar, uma vez que a democracia e os valores cívicos não se aprendem através de instrução e transmissão de conhecimentos, mas sim quando há a possibilidade de serem postos em prática num espaço democrático que integre a sociedade e as suas diversas relações sociais. Deste modo, e porque é na escola onde se reúnem as várias diferenças étnicas, culturais, religiosas e socioeconómicas de uma sociedade, é necessário, de acordo com Roque (2012), que exista uma ação pedagógica que permita o reconhecimento e questionamento das diferenças com a finalidade de compreender como

são encaradas na sociedade; da mesma forma, é fundamental que os conflitos existentes, em vez de dissimulados, sejam objeto de reflexão e trabalho.

Nesta perspetiva, a escola assume um papel fundamental na formação de cidadãos, assim como os professores que, de acordo com Pintassilgo (2007), devem adotar uma posição neutra na medida em que procurem promover a manifestação dos valores de cada ser humano. No entanto, esta política de neutralidade deve ser aliada a um questionamento e argumentação sempre que sejam manifestadas atitudes ou afirmações de cariz intolerante. Quando se evidencia o carácter neutro do professor entende-se o facto de o docente não influenciar os alunos com as suas posições democráticas ou crenças, podendo demonstrar de forma fundamentada se concorda ou discorda de algum acontecimento ou facto, sem a imposição de que o aluno partilhe a mesma opinião; promover condições que permitam que os alunos descubram os seus valores pessoais partindo de atividades que estimulem a reflexão e debates e que originem aprendizagens não intencionadas; aprendizagens estas que não estão explicitadas na planificação e que podem também ser adquiridas fora do contexto de sala de aula; podendo promover saberes como a compreensão de determinados papéis sociais, o incentivo a atitudes responsáveis perante o mundo e a sociedade, a reflexão sobre valores e ideais, entre outros, que acabam por ser assimilados pelos alunos. Estas aprendizagens tornam-se essenciais na evolução da formação de um agente da sociedade.

A qualidade transversal da cidadania permite que esta seja abordada no ambiente escolar, dentro ou fora do contexto de sala de aula como afirmado já. No entanto, existem disciplinas que devido aos seus conteúdos programáticos apresentam um maior número de momentos oportunos em que podem ser expostas e discutidas diversas problemáticas sociais, como é o exemplo da História e Geografia de Portugal, que contribui de forma singular para a formação de um cidadão.

A História possibilita que qualquer indivíduo tenha conhecimento sobre o mundo e reflita acerca do quanto este já se transformou. Numa Ted Talk de 2019, Yeonmi Park partilhou o que aprendeu após ter escapado da Coreia do Norte e explicou: “the biggest question also people ask me is that: why there is no revolution in North Korea? Are you dumb? Why there is no revolution for seventy years of this oppression? And I say: if you don't know you're a slave, if you don't know you're isolated or oppressed, how do you fight to be

free?”¹. Yeonmi Park, no seu discurso, falou da importância do conhecimento e do quão poderoso ele é. O povo português tem conhecimento do que é um regime ditatorial, pois em tempos já o experienciou. Na atualidade, as pessoas que nasceram no pós 25 de abril de 1974 não sabem o que é viver sem liberdade. No entanto, através do que contam as fontes históricas e historiográficas e do que é lecionado nas aulas de História e Geografia de Portugal torna-se mais fácil imaginar e colocar-se na posição de quem naquela época era oprimido pelo regime. O conhecimento da História permite que os portugueses celebrem e consagrem o fim de um regime fascista, assim como oportuniza a análise crítica dos moldes em que vivem, uma vez que são cidadãos conscientes dos seus deveres e também dos seus direitos, pois o sistema educativo em Portugal assim o permite. Viver num país democrático que preza pela liberdade e igualdade de direitos desperta na população o respeito por aqueles que vivem em condições menos favoráveis, sem acesso aos direitos básicos de um cidadão. De acordo com a filosofia, a empatia “pode ser considerada como uma experiência indireta de uma emoção próxima à emoção vivida por outra pessoa” (Eisenberg & Miller, 1987, citados por Formiga, 2012, p.2). O conhecimento histórico aliado à empatia resulta numa maior tolerância e consciência relativamente ao tempo e ao espaço em que vivemos e com quem convivemos.

O ensino da História permite que o respeito pelo outro e pela diversidade sejam desenvolvidos pelo indivíduo e, de acordo com a Direção Geral da Educação, incentiva “a interação social, criadora de identidades e de sentido de pertença comum à humanidade” (2013, p. 5). À semelhança do que refere Alves (2009, p. 20),

a História é uma forma de estar na vida, na sociedade, no exercício da cidadania. A sua utilidade vê-se na falta que faz àqueles que não entenderam que até o útil tem de ser belo e a beleza do presente tem os parâmetros da compreensão do passado.

Desta forma, a História enquanto ciência dedica-se ao estudo do Homem no tempo, possibilitando que, da mesma forma que ao longo do seu percurso de vida o ser humano vai

¹ Tradução em português (própria): “a grande questão que todos me colocam é: porque é que não há nenhuma revolução na Coreia do Norte? Vocês são parvos? Porque é que não existiu uma revolução durante setenta anos de opressão? E eu respondo: se não soubesses que eras um escravo, se não soubesses que estavas isolado ou sob opressão, como é que lutavas para ser livre?”.

evoluindo e aprendendo através das suas próprias experiências, a humanidade também evolua e aprenda com as experiências dos seus antepassados.

É preciso intervir na cultura dominante e nas suas formações políticas de modo a que se possa estar atento à diferença e, ao mesmo tempo, criar um espírito comum de solidariedade, luta e libertação. Só deste modo é possível tratar a especificidade da opressão de raça, género e classe social e, ao mesmo tempo, construir novos espaços de possibilidades, justiça cultural e liberdade humana (Maclaren, 1991, citado por Nogueira & Saavedra, 2001, p.594).

Através das palavras de Maclaren, compreende-se que o processo de mudança para atingirmos um mundo mais justo passa essencialmente por incutir valores de solidariedade, luta e libertação, aos quais o respeito pelo outro se encontra inerente. O ensino da História proporciona um contexto favorável ao desenvolvimento de sentimentos e posturas de respeito e compreensão do “Outro”.

A importância da luta pela ética de responsabilidade solidária é referida por Rodrigues e Silva (2018), que afirmam que a situação atual é crítica, uma vez que o facto de muitos se preocuparem apenas com eles próprios, alegando a liberdade e a autonomia pessoal, causa entraves à solidariedade. A solidariedade é caracterizada por uma ação generosa e compreensiva para com o outro, contudo, para que possa ser possível prestar auxílio ao próximo, é necessário que exista uma pré-disposição para nos interessarmos por ele. A sociedade deve ter consciência de que o Outro se apresenta como indispensável para a construção do seu modo de vida e para a identidade de cada um, dado que a vida em sociedade implica o contributo de todos os indivíduos para atingir e preservar um objetivo comum. Neste seguimento, o respeito bem como a tolerância assumem-se como valores fundamentais nesta relação de “cooperação e de abertura aos conhecimentos do «outro»” (Rodrigues e Silva, 2018, p.510).

A História “demonstra que o conhecimento do passado é um substituto da experiência; é um alargamento da experiência vivida” (Alves, 2009, p. 21). Deste modo, promove a capacidade de ouvir o Outro, isto é, permite que qualquer pessoa possa compreender o que determinado povo e/ou geração viveu, que adversidades superou e o que conquistou; a capacidade de valorizar a experiência partilhada como contributo para que no presente possamos dar continuidade aos feitos que se caracterizam como positivos e

desenraizar os negativos; a capacidade de conhecer a existência de outros valores, contribuindo desta forma para uma convivência social pacífica e livre de conflitos entre gerações, valores esses como o respeito e tolerância por todas as culturas, etnias e gêneros, que no século XXI ainda não são reconhecidos numa escala mundial.

Reconhecer as diferenças entre “os grupos, humanos, povos, nações [e] continentes” (Delors, J., et al, 1998, p. 48) é algo necessário e não deverá ser visto como discriminatório, uma vez que estas devem ser abordadas com o objetivo de serem aceitas, respeitadas e como forma de conhecimento sobre a história de cada grupo. Se em tempos estas diferenças davam origem a sentimentos de superioridade, atualmente o conhecimento das diferentes realidades que existem, ainda que nos sejam por vezes distantes, de acordo com o Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional da Educação para o século XXI, contribui para que sejamos “conscientes da singularidade da nossa própria cultura” (1998, p. 48). Através deste conhecimento e da oportunidade de refletir sobre as diferenças, eleva-se a capacidade de desenvolver o espírito crítico que impulsiona a vontade e a coragem de iniciar uma mudança por toda a humanidade.

Em jeito de conclusão, uma das missões da educação baseia-se numa organização de referências que permitem que o indivíduo se localize no mundo, na

História, pelo seu objectivo próprio, lidamos com situações humanas em toda a complexidade, e, como tal, implicando tomadas de decisão, motivações diversas, diferentes valores, formas de organização económica, social e política, revoluções... em suma, todo um material específico que, além da descrição, necessita de explicação, mas que, sobretudo, permite o debate, a troca de opiniões, a reflexão crítica (Proença, 1992, p. 91-92).

Assim, e retomando as palavras de Proença (1992, p. 91-92), um professor necessita de tomar decisões, de debater, de trocar opiniões, de refletir criticamente e sem um conhecimento da realidade não consegue tomar opções adequadas.

É neste seguimento que, próximo capítulo, são apresentadas as características do contexto em que se desenvolveu a prática educativa. A descrição das mesmas e a sua reflexão crítica foram fundamentais para a delineação das estratégias, justificando as opções pedagógico-didáticas que foram tomadas.

2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO

2.1. Contextualização do agrupamento de escolas

O Agrupamento de Escolas onde se realizou a Prática Educativa Supervisionada constitui uma instituição de ensino público que se localiza na parte ocidental da cidade do Porto, num território económica e socialmente desfavorecido, marcado pela pobreza e exclusão social. A freguesia em questão em tempos apresentava-se como uma área rural; após a década de 1960 as zonas habitacionais, ocupadas essencialmente pela classe operária, substituíram os campos agrícolas. Até à atualidade mantém-se a zona industrial característica deste território, que proporciona desenvolvimento empresarial na zona e dá origem a um grande contraste de realidades sociais, sendo que a maioria dos alunos faz parte da população menos beneficiada. As escolas deste Agrupamento encontram-se entre os bairros sociais, superfícies comerciais, instituições de saúde privadas, assim como no centro de situações problemáticas como o tráfico e consumo de droga, roubo, pobreza e alcoolismo.

O Agrupamento é constituído por três escolas básicas do 1.º ciclo com Jardim de Infância e uma escola básica que integra 2.º e 3.º ciclos, sede de agrupamento. Na sua totalidade as escolas pertencentes ao agrupamento contabilizam 748 estudantes, maioritariamente provenientes da freguesia onde a sua sede se localiza. Neste contexto manifestam-se problemas como a violência, a indisciplina, o abandono e o insucesso escolar. Como tal, o agrupamento em questão faz parte do programa TEIP - Territórios Educativos de Intervenção Prioritária.

A Escola Básica de 1.º ciclo localiza-se a 900 metros da escola sede e integra biblioteca e ginásio. As restantes escolas básicas integradas no agrupamento encontram-se a aproximadamente 2,7 km da escola sede, sendo que uma delas integra biblioteca, ginásio e um centro de aprendizagem. A escola sede possui biblioteca, pavilhão gimnodesportivo e um centro de aprendizagem².

² O centro de apoio à aprendizagem é uma estrutura de apoio agregadora dos recursos humanos e materiais, dos saberes e competências da escola que se insere num contínuo de respostas educativas disponibilizadas pelo agrupamento.

O agrupamento tem um corpo docente estável, constituído na sua maioria por professores do quadro de agrupamento, que dá uma resposta muito satisfatória às necessidades do serviço docente e que permite o desenvolvimento de um trabalho pedagógico de continuidade. Também se pretende que o trabalho colaborativo dos professores, de partilha de experiências educativas, de construção de materiais pedagógicos, de elaboração de instrumentos de avaliação, com matriz comum, e da análise dos resultados se torne numa prática corrente, pois estes são aspetos fundamentais para a dinâmica da cultura do agrupamento na busca permanente de um serviço educativo de qualidade (PE, 2019).

2.1.1. Missão, lema e objetivos gerais

O Agrupamento de Escolas onde decorreu a PES tem uma missão que visa a promoção do desenvolvimento integral dos alunos, transmitindo-lhes conhecimentos e saberes essenciais para a formação de cidadãos autónomos, críticos, empreendedores, solidários e capazes de intervir de forma consciente num mundo em constante mudança, no sentido de favorecer a sua autorrealização, na dupla dimensão individual e social. Neste sentido, pretende inculcar, entre outros, valores como a responsabilidade, o respeito, a solidariedade, a confiança, a justiça, a resiliência, a transparência e a integridade.

De modo a que seja reconhecido como um agrupamento de referência local com qualidade relativamente às aprendizagens e resultados educativos dos alunos, para além da institucionalização de práticas de autoavaliação do agrupamento, com carácter sistemático e de forma participada, este desenvolve a sua atividade em torno da promoção de aprendizagens significativas e estimulantes para todos os alunos, uma cultura de avaliação como processo regulador das aprendizagens, orientando construtivamente o percurso escolar de cada aluno, permitindo-lhe em cada momento tomar consciência, pela positiva, do que já sabe e do que já é capaz. A saúde, nas suas várias vertentes, é também promovida como fator fundamental ao desenvolvimento global harmonioso dos alunos: por vezes, os estudantes de enfermagem fazem visitas às turmas onde abordam conceitos básicos de

higiene, assim como distribuem produtos úteis que os alunos podem utilizar na sua higienização diária.

Os tópicos anteriormente referidos correspondem à revisão do Projeto Educativo que mantém a ideia central da sala de aula como espaço privilegiado de promoção das aprendizagens, a par da educação para os valores, promoção de uma cultura de prevenção, de formação e de participação cívica dos alunos, num processo de aquisição de competências que sustentem as aprendizagens ao longo da vida e promovam a autonomia.

O Agrupamento de Escolas possui um lema, construindo caminhos para uma escola de sucesso, cujos objetivos centrais passam por dar corpo a uma vida escolar mais estimulante intelectualmente e mais participada pelos alunos, bem como aumentar as expectativas em relação ao trabalho escolar dos discentes. O agrupamento delineou os objetivos específicos a atingir, nomeadamente desenvolver as competências leitoras, reduzindo o número de alunos com dificuldades na leitura e compreensão, na lógica de que esta competência será facilitadora de todas as aprendizagens; melhorar as competências básicas dos alunos nos resultados das disciplinas sujeitas a exame nacional e reduzir a taxa de retenção por ano de escolaridade; assegurar uma formação coerente e conducente, quer ao prosseguimento de estudos em outros níveis, quer ao ingresso na vida ativa; oferecer um quadro de valores que levem o aluno a uma atitude consciente, responsável, crítica e ativa perante a vida e a sociedade; incentivar a interação no agrupamento ao nível da realidade social, cultural e ambiental envolvente; promover um serviço público de qualidade e, por fim, desenvolver a capacidade de autorregulação e melhoria do agrupamento (PE, 2019).

2.1.2. Programa TEIP

Devido ao agrupamento em questão se encontrar vinculado ao programa TEIP, este apresenta um conjunto de eixos estratégicos de ação e de áreas de intervenção prioritárias, que serão implementados dentro e fora da sala de aula, implicando as diferentes estruturas educativas e toda a comunidade.

Como eixos estratégicos destacam-se a *Cultura de Escola e Lideranças Pedagógicas* em que as ações de melhoria incidem sobre a flexibilidade na organização dos horários escolares dos grupos de alunos do 1.º, 2.º e 3.º ciclos, no apoio do gabinete de mediação

disciplinar na caracterização/comunicação da indisciplina na sala de aula, em dinamizar o trabalho colaborativo docente ao nível da coordenação pedagógica e curricular, nas salas de Estudo do 2.º e 3.º ciclos, bem como na inclusão dos alunos na vida democrática do agrupamento.

No que concerne à Gestão Curricular, numa lógica de autonomia e flexibilidade, as ações propostas passam por dinamizar o trabalho colaborativo docente ao nível da coordenação pedagógica e curricular, pela implementação do Projeto “Menos é Mais” para apoiar o insucesso escolar, pelo enriquecimento do currículo dos alunos através da oferta de componentes ligadas à Educação Artística (Ensino Articulado de Dança e Música), pela valorização do mérito escolar e das competências pessoais e sociais dos alunos e pela existência de salas de Estudo do 2.º e 3.º ciclos.

Relativamente às Parcerias e Comunidade saliente-se o reforço da presença dos pais no agrupamento e a procura de uma parentalidade positiva, nomeadamente no potenciar de estratégias de gestão que reforcem a promoção e o envolvimento dos pais ou encarregados de educação na vida escolar dos seus educandos, através da sua participação em reuniões e do incentivo e envolvimento dos Encarregados de Educação nas estratégias de apoio aos alunos. Por fim, consolidar e alargar parcerias e protocolos que representem valor acrescentado à missão do Agrupamento.

2.1.3. Projetos

Torna-se igualmente importante referir que o Agrupamento beneficia de um conjunto de parcerias e de protocolos com diferentes entidades, que integra diversos projetos e que foram instituídos tendo por base os objetivos destacados e as necessidades da realidade concreta.

Perante as várias parcerias estabelecidas, sobressai a parceria com a Câmara Municipal e a Junta de Freguesia que, a par do apoio financeiro, da cedência de espaços e de serviços e das responsabilidades que lhes são legalmente inerentes (manutenção do parque escolar, transportes escolares, almoço na Educação Pré-Escolar e 1.º ciclo), permitem, também, que as escolas desenvolvam as atividades de enriquecimento curricular. Em colaboração com essas instituições decorrem projetos dos quais se destacam i) Porto de

Conhecimento (Projeto Sei) – Sociedade, Escola, Investigação – desenvolve o gosto pela ciência e pela investigação; ii) Porto Futuro: Júnior Achievement Portugal, A Europa e Eu, É o Meu Negócio, Economia para o Sucesso, Aulas sem Fronteiras, Braço Direito, Rumo à excelência, Matemática fora de portas e Universidade Júnior – promovem o intercâmbio entre a escola e diferentes instituições nacionais e internacionais. iii) Porto Crianças: Era uma vez... o osso (fomenta a educação científica, Caça Sons 3.0, Cinema de animação, Dança Educativa, Trabalho coral em grupo alargado, yoga e Despertar Artístico – estimulam o autoconhecimento através da Educação Artística; Filosofia com crianças - promovem o saber pensar, a oralidade, o poder de argumentação e a escuta; Políticos por um dia – incitava a Educação para a Cidadania; Visitar os Museus – permite compreender os contextos históricos dos museus; iv) Apoio à Família: Heróis da Fruta - promovem hábitos de vida saudáveis; v) Educação para o Risco: Bebe água do Porto, Caravana Rodoviária – incentivam a adoção de atitudes cívicas e responsáveis; v) Hora do Ser – promovem a reflexão pessoal e a expressões de emoções.

Outras parcerias existentes contemplam as empresas Bial e Lipor que assumem particular importância na atribuição dos prémios de Excelência aos dois melhores alunos de cada ano de escolaridade (4.º ao 9.º ano). Além disso, a Lipor intervém, igualmente, no projeto «Plano de Educação e Intervenção Ambiental», promovendo as atividades «Semana Europeia da Prevenção dos Resíduos e Geração+» que têm como finalidade sensibilizar a comunidade para a eficiente gestão de recursos.

Ademais, uma outra parceria estabelecida pelo Ministério da Educação é a PALLCO (Performing Arts School & Conservatory de Dança e Música da cidade do Porto) que permite a alguns alunos do Agrupamento ter Ensino Articulado de Música e Dança nesta escola artística.

Também com a Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto se instituiu uma parceria, tendo contribuído em grande medida para a implementação das atividades/projetos existentes no Agrupamento, nomeadamente da atividade “Sei – Sociedade, Escola e Investigação.”

Paralelamente, no Agrupamento desenvolveram-se outros projetos e clubes com o objetivo de ir ao encontro dos interesses dos alunos, nomeadamente: i) Projeto de Educação Financeira – incentiva hábitos de consumo mais responsáveis; ii) Erasmus+ – estimula o

intercâmbio de práticas inovadoras, incentivando a inclusão, para grupos em risco, como as crianças com dificuldades sociais, emocionais e comportamentais; iii) Ciências A3 – enfatiza o gosto pelas ciências experimentais; iv) Desporto Escolar: Corridas e Perícias em Patins, Badminton e Futsal – desenvolve capacidades físicas e motoras, fomentando hábitos que contribuem para uma vida saudável; v) Biblioteca escolar: aLer+, Todos juntos podemos ler e concurso de leitura (leitómetro) – promove hábitos de leitura e melhoria do ensino e da aprendizagem; vi) Clube das Artes e do Ambiente – promove a expressão artística através do manuseamento básico de instrumentos de expressão plástica.

Por seu turno, está previsto o desenvolvimento de um projeto integrado na escola onde decorre o estágio curricular, porém devido ao carácter atípico do ano letivo em questão, em que existiu um período de suspensão do estágio devido à pandemia, não foi possível estruturar ou implementar um projeto, como era esperado e desejado pela formanda. Acresce a isto a impossibilidade de participação nas reuniões de avaliação e de conselho de turma, que teria sido uma mais valia para a sua integração profissional. Contudo, ainda que a PES tenha sido marcada por situações anómalas, as experiências vividas originaram aprendizagens, como veremos no capítulo dedicado à intervenção educativa.

2.2. Caracterização da escola de 1.º Ciclo do Ensino Básico

A escola básica, onde decorreu a Prática de Ensino Supervisionada, encontra-se a 900m da escola sede e integra biblioteca, ginásio e jardim de infância, contém sete turmas de 1.º ciclo e duas turmas de pré-escolar. Reúne ótimas condições, uma vez que, recentemente, foram feitas remodelações nas salas de aula. Estas são bastante acolhedoras, confortáveis e bem iluminadas, pois possuem janelas panorâmicas.

No recreio da escola, existe um parque infantil do qual os alunos usufruem, que se encontra em boas condições, inclusive nesta área restrita o piso é de borracha.

As paredes dos corredores são um pouco vazias, os trabalhos realizados pelas crianças ficam apenas em sala de aula, no entanto existe uma turma que geralmente expõe os seus trabalhos, no corredor perto da porta de entrada da sua sala.

Na escola básica, as AEC's – Atividades de Enriquecimento Curricular, ocorrem intercaladas com as aulas, desta forma os alunos podem brincar e descontraír em determinados momentos durante o dia. Esta iniciativa permite também que as crianças se adaptem a uma logística de horários, geralmente utilizada no 2.º ciclo do Ensino Básico, quando efetuarem essa transição.

Embora as condições sejam boas e os horários permitam que os alunos tenham um dia ativo e divertido, há alguns fatores a melhorar, como a relação entre os docentes. O trabalho colaborativo nesta escola não acontece devido à deterioração da relação entre os professores, ainda que tal situação não influencie negativamente os alunos. Outro dos pontos a melhorar seria a medida adotada quando um professor tem a necessidade de faltar: nestas circunstâncias os alunos pertencentes à turma do docente que se encontra ausente são distribuídos aleatoriamente pelas diferentes turmas existentes na escola. Ao serem distribuídos, estes alunos trazem já consigo uma ficha de trabalho, escolhida de um dossier e impressa pelas funcionárias, para realizar. Normalmente os alunos distribuídos necessitam de ajuda para realizar a ficha, pois em alguns casos a complexidade das mesmas não é adequada às suas competências e conhecimento. A turma que recebe estes alunos mostra também algum descontentamento, pois por várias vezes os elementos distribuídos demonstram interesse em participar nas tarefas da aula, tentando realizá-las com os materiais dos alunos da turma e evitando que estes as realizem, principalmente quando se trata de tarefas manuais, ainda que estas sejam individuais.

Turma 3.º ano

A turma é composta por 20 alunos, nove rapazes e 11 raparigas, com idades compreendidas entre os oito e os nove anos. É uma turma heterogénea uma vez que os alunos se encontram em níveis distintos de aprendizagem, existem duas alunas ao nível do 1.º ano, sendo que uma delas se encontra em fase de iniciação do processo de referenciação para pertencer à educação inclusiva. Existem também quatro alunos que não se encontram ao nível do terceiro ano, pois evidenciam algumas dificuldades na leitura e na escrita. Um aluno tem apoio complementar, no entanto não se encontra referenciado com RTP.

No que concerne à relação dos alunos com as diferentes disciplinas, o Estudo do Meio destaca-se no que respeita ao interesse, curiosidade e aproveitamento dos alunos; o aproveitamento em Português é também positivo, apesar dos vários níveis existentes na turma, uma vez que todos os alunos apresentam evolução na disciplina; verificam-se dificuldades relativamente à disciplina de Matemática, uma vez que os algoritmos são um ponto fraco da maioria dos elementos da turma, talvez devido à pouca capacidade de concentração dos mesmos. A turma distrai-se com muita facilidade e por esse motivo tem alguma dificuldade em acompanhar as aulas e os conteúdos. Alguns elementos da turma cujo ritmo de aprendizagem é mais elevado procuram ajudar os colegas com mais dificuldades.

Os alunos têm uma ótima relação com a professora, existem sempre manifestações de afeto com a mesma, oferecem-lhe presentes, por vezes feitos manualmente, confidenciam-lhe as suas inquietações e alegrias, mostram-se também completamente à vontade para expor as suas dúvidas. A relação entre os elementos da turma é também pacífica, no entanto, é notória a existência de alguns grupos e casos de maior afinidade entre os alunos. Existem quatro alunos que são mais agitados e normalmente se envolvem em alguns confrontos no recreio; porém, após a repreensão das funcionárias e da professora, reconhecem os seus erros.

O comportamento dentro da sala de aula é satisfatório, os alunos respeitam as regras da sala e de convivência, assumem também tarefas na organização dos materiais e são responsáveis pela sua distribuição.

Os encarregados de educação são interessados e envolvidos na vida escolar dos seus educandos, comparecem às reuniões de entrega de avaliações, justificam as faltas dos alunos e informam a professora caso surjam alterações relevantes na vida do aluno. A professora da turma utiliza a plataforma ClassDojo, que é uma aplicação que permite o envolvimento dos alunos e associação das famílias e é usada em contexto de sala de aula: através da aplicação os encarregados de educação podem acompanhar o dia dos alunos na escola e estar ocorrente das informações acerca do seu comportamento e desempenho. A turma mostra-se bastante entusiasmada em relação à utilização desta aplicação, pedindo algumas vezes à professora que utilize determinadas funções da mesma, como por exemplo o modo de escolha aleatória para irem ao quadro.

Relativamente à sala em que a turma de 3.º ano tem aulas, esta é bastante ampla, iluminada, acolhedora e transmite uma boa energia devido às cores e decoração da mesma. A sala é constituída por três paredes e uma janela ampla, que permite uma ótima iluminação e consequentemente o aquecimento da sala, ainda que esta esteja equipada com um aquecedor fixo e funcional que está ligado todos os dias durante o inverno.

Duas das três paredes estão decoradas com conteúdos já abordados nas aulas para que os alunos possam, sempre que necessitarem, consultá-los. Aí estão igualmente trabalhos dos elementos da turma, bem como cabides para que possam pendurar os seus casacos e mochilas. Na terceira parede encontra-se o quadro interativo que a professora utiliza todos os dias para projetar as páginas do manual e para, através da aplicação *ClassDojo*, escolher aleatoriamente alunos para irem ao quadro e atribuir-lhes pontos negativos ou positivos, isto é, quando os alunos são pontuais, participam de forma correta, cumprem as tarefas ou têm boas atitudes, recebem individualmente pontos positivos; quando perturbam a aula, não participam nas tarefas ou quando têm algum comportamento incorreto e inconveniente, recebem pontos negativos.

Na sala, existem três móveis, um armário onde se encontram documentos relativos às informações dos alunos e materiais da professora, e um outro armário onde se encontram os materiais dos alunos, manuais, cadernos, estojos e afins, ao qual os alunos têm acesso. O terceiro móvel é utilizado para os alunos guardarem os trabalhos elaborados nas AECS, bem como os lanches que a Câmara fornece e produtos de higiene.

A sala está organizada em grupos, cada um é formado por cinco crianças e é caracterizado por uma cor – pelas cores dos organizadores de material e do recipiente que utilizam para depositar as aparas. Cada grupo tem um elemento responsável que varia consoante as semanas; este elemento distribui os cadernos, manuais e estojos dos alunos pertencentes ao seu grupo, no final da aula recolhe os materiais e guarda-os no armário destinado a esse fim. Os elementos dos grupos vão sendo alterados consoante as necessidades dos alunos e de forma a promover o seu desenvolvimento e aprendizagem.

Este modelo de organização permite que o professor tenha uma visão abrangente da sala de aula e que este circule entre os grupos com o objetivo de orientar cada um deles e compreender as suas dificuldades. Através desta disposição os alunos desenvolvem também a sua capacidade de compreensão e deliberação, uma vez que em determinadas matérias

discutem entre si os seus pontos de vista. Verifica-se também uma interajuda, visto que no grupo os alunos com mais capacidades, cujo ritmo de aprendizagem é mais elevado, esclarecem alguns conceitos aos colegas e partilham métodos para que estes tenham sucesso.

2.3. Caracterização da escola de 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico

A Escola Básica de 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico, onde se desenrolou a PES, corresponde à escola sede do agrupamento que contempla sete turmas de 1.º ciclo e nove turmas de 2.º ciclo, possuindo biblioteca, pavilhão gimnodesportivo e um centro de aprendizagem. Contudo, não integra espaços exteriores para atividades e lazer, uma vez que no recreio não existe qualquer local destinado a esse fim.

De um modo geral, a escola tem boas condições, no entanto os corredores e as salas são frias, sendo que algumas delas estão equipadas com termoventiladores.

Na escola, verifica-se a exposição dos vários trabalhos manuais realizados pelos alunos nos corredores, nas escadas dos blocos e no espaço destinado à entrada dos professores; estes espaços são também decorados de acordo com as épocas festivas, como por exemplo, o *Halloween*, o Natal, o Carnaval, com elementos feitos, do mesmo modo, pelos alunos.

O diretor e o subdiretor têm o hábito de circular pelos vários espaços da escola, evidenciam manter uma boa relação com os alunos, característica muito própria desta instituição. Ambos se deslocam às salas com várias finalidades, como efetuar comunicados, tranquilizar os alunos quanto a alguma situação pontual, felicitar os alunos acerca do seu comportamento e resultados, bem como para chamar à atenção dos alunos sobre determinadas atitudes e/ou comportamentos mais desagradáveis que possam ter.

A escola mencionada demonstra uma preocupação com o meio ambiente e com as problemáticas a ele associadas – como tal, o espaço de convivência dos alunos, o bufete, tem diversos elementos que foram recuperados para que os alunos possam usufruir deles; neste espaço estão também expostos vários cartazes elaborados pelas turmas onde se apela à consciência ambiental da comunidade escolar. Por toda a escola estão espalhados ecopontos, inclusive nas salas de aula; existe uma turma cuja função é verificar se a

separação do lixo é feita de forma correta. Os alunos respeitam o espaço público que é a escola, pois desde que iniciam o seu percurso que lhes é incutido o sentido de responsabilidade e preservação dos materiais que pertencem a todos.

Uma vez que a escola pertence ao programa TEIP, indica logo à partida que existem algumas problemáticas associadas ao contexto em que esta se encontra, nomeadamente relacionadas com a indisciplina; por esse motivo, foi adotada uma medida cujo objetivo é evitar eventuais confusões que possam ser geradas devido à diferença de realidades e idades dos alunos, com a escola a praticar horários diferentes para o 2.º e 3.º ciclos de escolaridade.

Nesta instituição, são vários os alunos referenciados com RTP – Relatório Técnico Pedagógico. Como tal, existem também professores de Ensino Especial que cooperam com os professores titulares, das disciplinas de Português e Matemática, numa perspetiva de coresponsabilização dos alunos, definindo estratégias de diferenciação pedagógica, reforçando as aprendizagens, identificando meios de motivação, representação e expressão. O apoio e duração deste acompanhamento é gerido e personalizado consoante as dificuldades de cada aluno.

Turma 5.º C

A turma de História e Geografia de Portugal, onde decorreu a PES, é composta por 19 alunos, onze raparigas e oito rapazes, com idades compreendidas entre os dez e os onze anos. Oito alunos da turma contam com uma retenção no primeiro ciclo. De um modo geral, a turma revela uma baixa capacidade de concentração, muita falta de requisitos básicos de aprendizagem, falta de hábitos de estudo, de autonomia, de persistência e confiança, desistindo com muita facilidade. A maioria dos alunos demonstra muitas dificuldades na leitura e compreensão dos textos, o que contribui para o seu insucesso escolar. Nesta turma existem quatro elementos com RTP, devido a apresentarem um défice cognitivo, que estão a ser apoiados semanalmente por uma professora de apoio e pelo SPO – Serviço de Psicologia e Orientação da escola; estes alunos são também acompanhados nas aulas de Português e Matemática por uma professora do ensino especial. A assiduidade da turma é também um fator que influencia negativamente os resultados da mesma, uma vez que os alunos faltam

regularmente às aulas, existindo já duas alunas que atingiram o limite de faltas. Esta turma é considerada uma das piores turmas do 5.º ano, devido aos resultados abaixo da média que apresenta. No que concerne à disciplina de História e Geografia de Portugal os alunos evidenciam algum desinteresse, pois apresentam bastantes dificuldades no que respeita à análise de documentos e em reter informação, o que tem repercussões na construção de um fio condutor da sucessão de acontecimentos históricos.

A turma mantém uma boa relação entre os seus elementos não se verificando a existência de atritos. A relação da turma com a docente é também positiva, uma vez que os alunos, na sua maioria, demonstram gostar da professora. Devido ao facto de se distraírem facilmente uns com os outros a planta da organização dos lugares dos alunos, em filas, é constantemente alterada. Apesar do comportamento dos alunos ser satisfatório no que concerne ao respeito pelas regras da sala de aula, por vezes alguns alunos recusam-se a efetuar as tarefas que lhes são atribuídas, como por exemplo não registando no caderno os conteúdos que a professora titular escreveu no quadro. Os trabalhos de casa ficam também muitas vezes por fazer, sendo que na maioria das aulas algum aluno leva um recado para o encarregado de educação.

O acompanhamento em casa é inconsistente e insuficiente, os encarregados de educação alegam que não conseguem auxiliar os seus educandos. As habilitações literárias dos pais variam bastante: a maioria dos encarregados de educação estudou até ao 2º e 3º ciclos, ainda que nem todos tenham concluído os respetivos ciclos de ensino. Apenas um encarregado de educação é licenciado e dois concluíram somente o 1º ciclo do Ensino Básico. Os restantes pais ingressaram no ensino secundário, no entanto apenas quatro o concluíram. 12 dos alunos apresentam um agregado familiar onde está presente o pai, a mãe e irmãos, uma aluna vive com os avós, e os restantes com a mãe e irmãos.

Grande parte da turma usufrui de benefícios de Ação Social Escolar, uma vez que provêm de contextos desfavorecidos. Os contextos em que estas crianças vivem influenciam o seu percurso escolar; é o caso de uma aluna que falta várias vezes dado que acompanha os seus pais, de etnia cigana, para exercer atividade laboral como feirante. Uma outra aluna demonstra uma certa apatia após ter assistido à detenção do tio na sua própria casa. Após experienciarem este tipo de situações e/ou acontecimentos, as crianças evidenciam falta de estabilidade no seio familiar e social.

A turma tem a maioria das aulas na sala três, que dispõe de quadro de giz, quadro branco, projetor, computador, cabides, dois ecopontos e um placard de cortiça onde estão afixados alguns documentos como as regras da sala de aula, uma folha de registo de comportamentos e a planta da turma. No quadro de giz estão afixadas imagens e frases relativas à interação discursiva em inglês. Numa das paredes da sala existem quadros relativos à História de Portugal.

A sala é organizada por filas, sendo que esta organização nunca varia³ ainda que não se verifique benéfica para os alunos, uma vez que estes são alvo de uma organização tradicional e de um ensino igualmente tradicional e transmissivo.

Em termos de condições, a sala encontra-se bem preservada, possui um aquecedor que geralmente é ligado no inverno para que os alunos não sintam frio.

Turma 5.º B

A turma onde decorreu a PES de Português é composta por 20 alunos, 12 rapazes e oito raparigas, com idades compreendidas entre os nove e os dez anos. Genericamente a turma tem ótimos resultados, é considerada a melhor ao nível do quinto ano. Os alunos participam de forma ativa, são bastante interessados, demonstram hábitos de estudo e de leitura, a maioria da turma participou no Concurso Nacional de Leitura e uma aluna foi selecionada para a segunda fase do concurso. De um modo geral, a turma pode ser caracterizada como bastante autónoma e responsável. É usual nesta turma que os alunos expressem as suas opiniões e pensamentos bem estruturados, evidenciando também a sua capacidade de se expressarem de forma crítica, perante as situações que lhes vão sendo apresentadas. Existem três alunos referenciados com RTP, sendo que um aluno foi diagnosticado com dislexia e os restantes dois alunos apresentam uma deficiência mental, nomeadamente paralisia cerebral e atraso mental; como tal, estes elementos da turma são acompanhados na aula de Português pelo professor do Ensino Especial. Contudo, apesar de apresentarem problemas cognitivos, os alunos anteriormente mencionados têm um bom

³ A organização da sala, em filas, não é alterada, no entanto a disposição dos alunos varia consoante as suas necessidades e comportamentos.

aproveitamento escolar, participam ativamente na aula e demonstram interesse nos conteúdos abordados.

No que respeita ao relacionamento dos elementos da turma, verificam-se alguns grupos e atritos entre os estudantes, a turma evidencia uma certa aversão a um colega em particular visto que, por vezes, este perturba as aulas e os colegas. Ocasionalmente, os alunos fazem queixa uns dos outros, sobre acontecimentos ocorridos nos intervalos ou atitudes dos colegas sobre as quais demonstram algum descontentamento.

A professora de Português, que também é diretora de turma, perante estas situações age prontamente e apela ao bom senso e maturidade dos alunos. Dado que mantém com eles uma ótima relação, por vezes ocorrem manifestações de afeto, como beijos e abraços, por parte dos alunos para com a professora.

Os encarregados de educação são presentes na vida escolar dos alunos, são capazes de apoiar e auxiliar os seus educandos e evidenciam estabilidade no seio familiar e económico.

A turma tem todas as aulas, à exceção de Educação Física, na mesma sala, a número quatro. A sala é ampla e bem iluminada, reúne boas condições na medida em que possui projetor, quadro branco, computador, cabides e dois ecopontos; porém, as paredes são muito vazias, contando apenas com três quadros relativos à descoberta do caminho marítimo para a Índia. Os recursos anteriormente mencionados encontram-se em ótimo estado, o projetor é bastante utilizado, através dele são projetadas animações e jogos didáticos, recomendados pelas editoras, que têm um impacto muito positivo na aula. O acesso à internet é estável, o que permite que sejam realizadas atividades que requeiram a conexão à internet.

Uma particularidade a melhorar seria sem dúvida o facto de a sala ser um pouco fria, o que incomoda os alunos nos dias de inverno mais rigorosos e que influencia negativamente a sua atenção. A sala está organizada em filas, apesar de este modelo de organização se assumir como o mais tradicional e ter, por norma, como foco o ensino mais centrado no professor, aparenta funcionar bem para a turma em questão.

Em suma, apesar de ambos os contextos pertencerem ao mesmo agrupamento, são bastante distintos. A relação entre docentes na escola do 2.º CEB é colaborativa,

contrariamente à escola do 1.º CEB, onde esta relação se encontrava deteriorada. Relativamente à qualidade dos espaços interiores e exteriores ambas apresentavam boas condições, no entanto, existia também uma discrepância no que concerne à valorização e divulgação dos trabalhos realizados pelos estudantes. Contudo, as dissemelhanças entre os dois contextos permitiram uma aprendizagem mais rica, visto que foi possível contactar com diferentes ambientes e realidades.

Neste âmbito, no capítulo que se segue, será apresentada a organização da Prática Educativa Supervisionada, assim como a experiência de intervenção nos contextos educativos.

3. PRÁTICA EDUCATIVA SUPERVISIONADA

3.1. Organização da prática de ensino supervisionada e o seu funcionamento

A unidade curricular denominada de Prática de Ensino Supervisionada integra o plano de estudos do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico, tendo como objetivos, de acordo com o Documento de Apoio à Avaliação da Prática de Ensino Supervisionada Dos Alunos do 2.º ano do Mestrado em Ensino do 1.º CEB Português e História e Geografia de Portugal 2.º CEB determinadas competências que se pretendem ver desenvolvidas, tais como, planificar de forma fundamentada a ação pedagógica e didática realizando adequadamente o trabalho, planificando e avaliando metodicamente o processo de ensino e aprendizagem; colaborar e participar na orientação da turma e em atividades educativas e extensão cultural. Na realização da sua prática profissional, os professores em formação têm o apoio de professores cooperantes e supervisores (Decreto – Lei, n.º 43/2007, de 22 de fevereiro).

Como tal, para concretização destes objetivos, tendo como referência o documento Complemento Regulamentar Específico do Curso (CREC), a PES organiza-se em três momentos:

1. Observação das práticas educativas dos cooperantes e dos contextos.
2. Observação e cooperação dos formandos em atividades educativas do orientador cooperante.
3. Regência, período de intervenção educativa dos docentes em formação na turma dos professores cooperantes em que estes são observados e analisados pela turma, pelo orientador cooperante, assim como pelo supervisor institucional.

Segundo as orientações gerais da PES, estava prevista a concretização de sete unidades didáticas, como tal, no início do ano letivo, foi estabelecido um calendário de regências em conjunto com professores cooperantes e formandos. No entanto, o ano letivo 2019/2020 revelou-se bastante atípico, por questões internas, todas as regências e calendarizações previstas ficaram suspensas no dia 19 de novembro de 2019, retomando a

normalidade apenas no mês de fevereiro. Após a retoma das regências, surgiu a pandemia da Covid-19 no mês de março, que levou à proibição da entrada dos estagiários no agrupamento de escolas onde decorria o estágio. Perante os acontecimentos supracitados, a elaboração e implementação das unidades didáticas ficou inevitavelmente comprometida, tendo a formanda implementado apenas uma unidade didática completa, estando a planificação e concretização da segunda unidade didática já em curso, pelo que teve de ser interrompida, originando reformulações na componente avaliativa da PES, como será desenvolvido mais adiante.

Antes de caracterizar e abordar de forma reflexiva os três momentos que constituem a PES, serão analisadas as especificidades das diferentes áreas disciplinares que figuraram na intervenção educativa. Torna-se fundamental fazê-lo, atendendo que a prática desenvolvida pela mestranda se baseou nos pressupostos teóricos dos diferentes autores, nos documentos normativos e nas orientações pedagógicas de cada área do saber.

3.2. Especificidades das Áreas Disciplinares

À semelhança do que refere o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* pretende-se oferecer uma

educação escolar em que os alunos desta geração global constroem e sedimentam uma cultura científica e artística de base humanista. Para tal, mobilizam valores e competências que lhes permitem intervir na vida e na história dos indivíduos e das sociedades, tomar decisões livres e fundamentadas sobre questões naturais, sociais e éticas, e dispor de uma capacidade de participação cívica, ativa, consciente e responsável (Gomes, et al, 2017, p. 10).

Neste sentido, o mais recente documento normativo, as *Aprendizagens Essenciais* (Departamento de Educação Básica, 2018) realizadas em articulação com o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Gomes, et al., 2017), apresenta a operacionalização de conteúdos, objetivos e descritores de desempenho, pressupondo sempre a articulação entre as diferentes disciplinas.

Ao 1.º ciclo do Ensino Básico está associado o regime de monodocência, que se caracteriza pelo ensino “globalizante, da responsabilidade de um professor único, que pode

ser coadjuvado em áreas especializadas” (alínea a, do n.º 1 do art.º 8.º 20 do Decreto-Lei n.º 46/86). O professor do 1.º ciclo tem à sua responsabilidade todas as áreas disciplinares integrantes deste ciclo, designadamente, Matemática, Estudo do Meio, Educação Artística e o Português, as quais deve articular logicamente, fazendo uso da articulação vertical e horizontal sempre que possível, evitando deste modo a desintegração de saberes.

Tendo em consideração o exposto será adequada uma abordagem às especificidades de cada disciplina que o 1.º CEB engloba.

Iniciando pela disciplina de Matemática, estruturada em quatro domínios, esta privilegia a aprendizagem com base na compreensão e desenvolvimento da capacidade de utilização da mesma em diversos contextos, sendo estes matemáticos e não matemáticos. Pretende-se, portanto, que os alunos compreendam que os conhecimentos adquiridos na aula de matemática lhes serão úteis em diferentes dimensões, a pessoal, a profissional e a social. Neste seguimento, a disciplina em questão deve ter uma abordagem contextualizada, onde seja realçada a sua ligação inegável com a realidade de forma a que a sua aprendizagem se possa tornar mais significativa para os estudantes (Fernandes, 1994), afastando-se da perspetiva de que “a Matemática é geralmente considerada uma ciência à parte, desligada da realidade” (Caraça, 2003, p. xxiii). Assim, a abordagem da disciplina assume-se como uma preocupação a ter em conta pelo professor de 1.º ciclo, no entanto, no que se refere aos temas e conteúdos o docente deve também seguir a orientação fornecida pelos documentos orientadores, relativamente aos seus domínios.

O domínio dos Números e Operações pressupõe o desenvolvimento do sentido do número, a “compreensão dos números e das operações, bem como a fluência do cálculo mental e escrito” (Departamento de Educação Básica, 2018d). Acontece, portanto, a organização do pensamento matemático, pois implica a representação de símbolos, desenhos e gráficos, que são utilizados na compreensão das conceções matemáticas. Contudo, é necessário que exista um cuidado para que a aprendizagem da matemática não seja encarada apenas como uma aprendizagem relativa à simbologia (Ponte & Serrazina, 2000, p. 42). Tendo em conta os pressupostos, a formanda procurou contextualizar o conteúdo dos números racionais não negativos na forma de fração, na turma do 1.º CEB, de modo que os alunos tivessem uma perceção globalizante do conteúdo em questão.

No que respeita ao domínio da Geometria e Medida, este implica o progresso da capacidade de visualização e compreensão das propriedades das figuras geométricas, assim como o domínio da noção de grandeza e dos processos de medida. Torna-se assim essencial o manuseamento e a visualização de objetos, assim como a oportunidade de exploração e comparação dos mesmos, para que deste modo o aluno seja capaz de criar os seus conceitos relativos a este domínio (Ponte e Serrazina, 2000).

A Organização e Tratamento de Dados perspetiva, segundo Martins e Pontes (2010, p. 3) a “valorização da literacia estatística e do processo de investigação estatística”. Neste domínio pretende-se que sejam conhecidos os conceitos e representações de modo a que os alunos compreendam e reproduzam informação estatística, fazendo uso da mesma para solucionar problemas e tomar decisões fundamentadas. Neste contexto, a finalidade do ensino da estatística,

a nível elementar, é, antes de mais, promover a literacia estatística, ensinando os alunos a ler e interpretar dados. Tal como foi importante para os nossos avós aprenderem a ler e a contar, hoje em dia, a educação para a cidadania inclui saber ler e interpretar os números e gráficos com que nos deparamos no dia-a-dia (Martins & Pontes, 2010, p. 7).

O último domínio é relativo à Resolução de Problemas, Raciocínio e Comunicação, no qual é proposto o desenvolvimento da capacidade de resolução de problemas mobilizando aprendizagens que envolvam os vários domínios, de análise de estratégias assim como dos resultados obtidos no campo da Resolução de Problemas; da capacidade de raciocinar e analisar raciocínios matematicamente falando, no que respeita ao Raciocínio; e a capacidade de comunicar, por via oral ou escrita, utilizando linguagem matemática, adequada aos variados conteúdos abordados, a título de exemplo, na discussão de ideias, procedimentos e raciocínios (Departamento da Educação Básica, 2018d). Em conformidade com o exposto, este domínio implica a interação dos alunos com um problema que não é resolvido num passo único, exige um “processo complexo, no qual (...) [se] produz transformações não só no plano material, externo, como também no plano mental, interno” (Borralho, 1993, p.34).

Em suma, a disciplina de Matemática envolve vários domínios e competências, que devem ser trabalhadas na sala de aula, no sentido de capacitar os alunos para lidar com problemas sociais, pessoais e profissionais.

Relativamente à disciplina de Estudo do Meio, esta apresenta-se como uma área multidisciplinar, englobando as Ciências Humanas e as Ciências Naturais, nomeadamente Geografia, História, Biologia, Física, Química e Tecnologia, figurando-se como um eixo estruturante para o trabalho experimental e de projeto. Esta disciplina está organizada em domínios, de acordo com as *Aprendizagens Essenciais* (Departamento da Educação Básica, 2018b), e assume um carácter bastante flexível e adaptável.

No domínio Sociedade, é promovida a aquisição de conhecimento sobre a identidade própria, a histórica local, nacional e pessoal, este tipo de conteúdos devem ser privilegiados numa primeira aprendizagem metódica, dado que o pensamento da criança nestas idades está voltado para a aprendizagem concreta (M.E, 2004, p. 101). O domínio em questão integra ainda conteúdos sobre territórios, outros povos e culturas e diversidade.

O próximo domínio, denominado de Natureza, é bastante abrangente, pelo que aborda várias temáticas da área das Ciências Naturais, existindo conteúdos relacionados com o planeta Terra, com o meio ambiente, com os seres vivos, com a saúde e com a física. Os conteúdos mencionados concorrem para o desenvolvimento de competências relacionadas com o conhecimento de si próprio e do mundo, no que respeita ao planeta Terra, ao meio ambiente e aos seres vivos.

No que se refere ao domínio da Tecnologia, este envolve conteúdos associados à área da Física, relativamente ao comportamento da luz, à aplicação de uma força sobre um objeto, ao manuseamento de elementos tecnológicos, entre outros. Tem como finalidade que os alunos reconheçam as propriedades dos objetos e que contactem com os mesmos.

Por fim, o último domínio consiste numa junção dos domínios anteriores, Sociedade, Natureza e Tecnologia, e pretende abordar as problemáticas e questões associadas aos temas abordados anteriormente. No fundo, este último domínio tem como objetivo o questionamento, a realização de inferências, comprovar teorias ou resultados e o levantamento de hipóteses, essencialmente tem como foco a mobilização de saberes culturais, científicos e tecnológicos para a compreensão da realidade. Este domínio foi trabalhado pela formanda, tendo como foco a temática ambiental e as problemáticas adjacentes, no qual a finalidade passava pela promoção de atitudes e valores que estimulam a participação cívica, responsável e solidária em sociedade, como é proposto nas *Aprendizagens Essenciais de Estudo do Meio* (Departamento de Educação Básica, 2018b).

Neste sentido, é necessário destacar que, face à abordagem holística de Estudo do Meio, a ação pedagógica do professor deverá permitir que os alunos experienciem momentos de observação, análise e interpretação de aspetos do meio envolvente, justamente com a finalidade de compreender e intervir criticamente no conhecimento do mundo (Roldão, 1995, Carvalho & Freitas, 2010).

A Educação Artística é também uma área que faz parte do Currículo Nacional do Ensino Básico, sendo evidente a relevância da imaginação, da emoção e da expressão artística no seu todo. A disciplina em questão é da responsabilidade do professor de 1.ºCEB, por sua vez esta encontra-se dividida em quatro disciplinas, sendo elas as Artes Visuais, a Expressão Dramática, a Dança e a Música, cada uma organizada pelos mesmos domínios, Apropriação e Reflexão, Interpretação e Comunicação e Experimentação e Criação.

No domínio da Apropriação e Reflexão espera-se que através do primeiro contacto os alunos identifiquem as particularidades de cada área e com os seus diferentes universos. Através da Interpretação e Comunicação são desenvolvidas competências capacidades específicas relacionadas com cada uma das áreas. Por seu turno, a Experimentação e a Criação implicam a mobilização dos conhecimentos apreendidos para a criação de um trabalho próprio.

A ação da formanda incidiu na área das Artes Visuais, dando cumprimento ao objetivo proposto, no âmbito do domínio da Experimentação e Criação, “Experimentar possibilidades expressivas dos materiais e das diferentes técnicas, adequando o seu uso a diferentes contextos e situações” (Departamento da Educação Básica, 2018a).

No que concerne à disciplina de Português, em ambos os ciclos do Ensino Básico, esta trabalha a “capacidade que cada um possui para falar, escrever e saber selecionar as formas linguísticas mais adequadas às diferentes situações com que nos deparamos” (Monteiro et al., 2013, p. 113), permitindo o desenvolvimento gradual dos alunos, na medida em que estes vão atingindo níveis mais exigentes nos aspetos específicos da área, nomeadamente, as competências comunicativas e linguísticas, na modalidade oral e escrita e na vertente da compreensão e expressão. Neste seguimento, a disciplina de Português está organizada em diferentes domínios, Oralidade, Leitura, Escrita, Educação Literária e Gramática, apresentando objetivos distintos de acordo com a complexidade de cada ciclo.

No domínio da Oralidade, é adquirida a competência oral que possibilita a interação com adequação ao contexto, isto é, a produção e a compreensão orais são trabalhadas com um propósito comunicativo, sendo utilizadas para ouvir e intervir. Dado que a comunicação oral conjectura o desenvolvimento de mais do que uma competência, por parte da mestrandia existiu o cuidado em realizar e promover atividades, em ambos os ciclos, que englobassem a produção e compreensão orais, incluindo o diálogo, a partilha de opinião e ainda momentos de escuta ativa, que se assumem como estratégias bastante produtivas tendo em consideração Cassany (1994).

O domínio da Leitura possibilita desenvolver a competência de compreender as diferentes tipologias textuais existentes, retirando dos textos o seu sentido e finalidade, tal como refere Viana et al., (2018, p. 3) “ler é, por definição, extrair sentido do que é lido, pelo que não se pode falar em leitura se não houver compreensão”. Em conformidade Buescu et al., (2015), defendem que ler não se resume ao ato de decifrar o código escrito, possibilita também apreender o sentido de um texto, assim sendo, é necessário que as crianças compreendam o processo que utilizam para realizar esta apreensão. Nesta ótica, é essencial que para formar bons leitores, sejam interiorizados e automatizados os processos que possibilitam quer a decodificação do texto, quer a leitura individual fluente. Com base nos pressupostos apresentados, a formanda concretizou atividades de leitura, também nos dois ciclos, onde foram trabalhadas a compreensão de texto e a realização de inferências acerca do mesmo.

Ao domínio da Escrita está associada a competência da escrita, constituída pelo saber escrever e saber utilizar a escrita para fins de redação de textos envolvendo diversas intencionalidades comunicativas. Assim, importa ressaltar que o processo da escrita não se assemelha à transposição do oral, dado que a escrita contempla regras específicas que se distinguem do modo oral. Neste sentido, a produção escrita, segundo Amor (2003) e Lerner (2002) integra três etapas fundamentais, sendo elas a planificação, a textualização e a revisão do texto. Em virtude do exposto, nos momentos dedicados ao domínio da escrita foram propostas atividades que envolvessem as etapas supracitadas no 2.º ciclo do Ensino Básico.

Relativamente ao domínio da Educação Literária, este implica a construção de uma relação afetiva e estética com a literatura e os textos literários, que acontece através da

aquisição de hábitos de leitura e da capacidade de analisar textos, da abordagem de diferentes obras e autores da história da literatura, do desenvolvimento da capacidade de redigir textos de natureza literária, e por último da potencialização da competência leitora (Lomas, 2003). Posto isto, sempre foi privilegiado o contacto com obras literárias nas Unidades Didáticas elaboradas, o texto sempre foi o foco das aulas, independentemente da área disciplinar em causa. Destaque-se, ainda, que o texto literário na sala de aula, deverá concorrer para estimular nos alunos a satisfação pela leitura e a descoberta inerente à literatura, possibilitando que estes desfrutem dos momentos de leitura. Assim, procurou-se que este contacto com a literatura se mantivesse ao longo de toda a prática, em ambos os ciclos e turmas.

Por fim, relativamente ao domínio da Gramática, Buescu et al., (2015) esclarecem que se pretende que o aluno compreenda as regularidades da língua e que, gradualmente, se aproprie das regras e processos gramaticais que são transversais aos domínios apresentados anteriormente. A transversalidade deste domínio deve-se ao facto de a competência gramatical ser obtida a partir de leituras diversificadas, da redação de textos com finalidades comunicativas distintas, assim como do exercício de diálogo livre ou orientado (Reis & Adragão, 1992). Não obstante, deve ser tido em consideração que apesar da transversalidade do domínio, deve existir uma preocupação para que este seja abordado de forma contextualizada, as aprendizagens gramaticais, tal como defende Amor (2003), não devem surgir de meros exercícios. Com base no exposto, a mestranda procurou realizar abordagens contextualizadas do domínio da gramática em ambos os ciclos do Ensino Básico, utilizando os adjetivos para caracterizar personagens no 1.º CEB, e produções textuais que deveriam obedecer a determinados tempos verbais no 2.º CEB.

Em suma, o Português tem como primordial objetivo o crescimento da consciência do aluno relativa à sua própria seleção linguística e comunicativa, para que este possa ampliar as suas capacidades associadas ao ouvir, ao falar e ao escrever (Lugarini, 2003).

No que respeita ao 2.º ciclo, este rege-se sob o regime de pluridocência, que se caracteriza pela sua organização “por áreas interdisciplinares de formação básica e desenvolve[ndo-se] predominantemente em regime de professor por área” (alínea b, do n.º 1 do art.º 8.º 20 do Decreto-Lei n.º 46/86). Deste modo, existem disciplinas específicas sobre as diversas áreas de saber, sendo o Português e a História de Geografia de Portugal duas das

áreas disciplinares que integram o 2.º ciclo do Ensino Básico, para as quais a formanda estará habilitada a lecionar após o término do mestrado em questão. Como tal, importa mencionar também as especificidades da disciplina de História e Geografia de Portugal, uma vez que a área disciplinar do Português e a sua estrutura já foram exploradas anteriormente. A História e Geografia de Portugal mantém uma ligação com a disciplina de Estudo do Meio, na medida em que recupera e aprofunda temas tratados na mesma, praticando o ensino em espiral e promovendo também a intradisciplinaridade, a interdisciplinaridade e a mobilização de conhecimentos adquiridos no ciclo anterior.

A área em questão é trabalhada em torno de dois vetores, o tempo histórico e o espaço geográfico, invocando a necessidade de ligação ao tempo presente, para que seja mais significativo o ensino de acontecimentos passados. O desenvolvimento do espírito crítico dos alunos e a educação para a cidadania são também aspetos trabalhados nesta disciplina, uma vez que aborda a evolução histórico-cultural do país tendo em consideração as suas características físicas e humanas, “promovendo a inclusão, o respeito pela diversidade, a cooperação, a valorização dos direitos humanos e a sensibilização para a finitude do planeta” (Departamento de Educação Básica, 2018c, p. 2). As *Aprendizagens Essenciais* apresentam uma organização por domínios, contudo, contrariamente às disciplinas anteriormente descritas, os domínios em História e Geografia de Portugal variam de acordo com o ano de escolaridade e as temáticas abordadas. Neste sentido, no 2.º ciclo, a área da História engloba o estudo da Península Ibérica e da Formação de Portugal até ao período da Restauração no 5.º ano de escolaridade; no 6.º ano de escolaridade o foco incide no estudo de Portugal no Passado, isto é, do século XVIII até à atualidade, possibilitando, como refere Mattoso (1999), que seja compreendida a atualidade para que se possa agir sobre a realidade do quotidiano.

Atendendo ao exposto, na disciplina em questão, é fundamental procurar “criar condições para que os alunos possam participar [no] processo do fazer, do construir a História” (Reis, 2006, p. 18), fornecendo aos alunos os elementos necessários para a construção do seu próprio conhecimento, sendo estes o contacto com fontes distintas, momentos em que são expressadas as suas opiniões e diferentes perspetivas sobre determinados contextos históricos, para que os estudantes possuam um conhecimento e pensamento histórico mais abrangentes e consistentes. No decorrer da prática educativa a

formanda demonstrou preocupação em utilizar fontes variadas, assim como estimular a construção do conhecimento por parte dos alunos, como se poderá verificar ao longo da descrição das intervenções em contexto educativo que se seguem.

3.3. Intervenção educativa presencial nos 1.º e 2.º ciclos do Ensino Básico

Observação

Relativamente à primeira fase da PES, a observação foi crucial para que existisse uma melhor compreensão de cada turma. Neste sentido foram registadas notas de campo provenientes de uma observação direta, assim como foram recolhidos dados dos alunos junto dos professores cooperantes e diretores de turma. Esta primeira etapa esteve presente ao longo de todo o processo educativo e não apenas na fase inicial, em que de forma rigorosa e objetiva tudo o que era observado era registado, constituindo o mote para a reflexão e deliberação de estratégias a serem implementadas nas aulas. Conforme já foi referenciado na caracterização do contexto educativo, o local onde se situa o agrupamento de escolas onde decorreu o estágio é palco de várias desigualdades socioeconómicas, por esse motivo muitos dos alunos apresentavam diversas carências e dificuldades.

Na turma de História e Geografia de Portugal, a observação permitiu, posteriormente, uma aproximação e relação com os alunos. Enquanto eram observadas as suas dificuldades, receios, interesses, comportamentos, bem como a sua interação com a professora cooperante, era possível compreender de que forma poderia ser ganha a confiança de cada aluno.

À semelhança do que refere Wajnryb (1992, citado por Tonon, 1996, p.28):

estar na sala de aula como observador abre espaço para uma gama de experiências e processos que podem se tornar parte da matéria bruta do crescimento profissional do professor, pois a observação, segundo ela se constitui num instrumento de muitas faces a serviço da aprendizagem.

Neste sentido, a observação acaba por se tornar uma mais-valia no que respeita a orientação da prática pedagógica, uma vez que a compreensão do contexto é inerente ao desenvolvimento das práticas educativas.

Neste caso específico, com alunos mais desafiantes, os momentos de cooperação revelaram-se bastante motivadores, na medida em que os alunos, ao serem acompanhados pelas professoras estagiárias, evidenciavam evoluções significativas, como é exemplo de um aluno, com necessidades educativas especiais, que nunca conseguia registar no caderno tudo aquilo que era escrito no quadro pela docente. Através do acompanhamento que teve na fase de cooperação, não só registava tudo como ainda demonstrava preocupação com os erros ortográficos, sobre os quais pedia ajuda para serem corrigidos. Este aluno em específico perguntava várias vezes no final da aula “portei-me bem?” perante a resposta afirmativa da formanda, o mesmo aluno questionava “podes dizer à professora?”. As questões do aluno demonstravam a necessidade de o seu trabalho ser reconhecido e valorizado.

Observação e Cooperação

Durante a fase de cooperação, foram muitas as aulas em que os alunos do 5.ºC foram auxiliados nas suas tarefas, atendendo que não estavam familiarizados com a organização do manual e com a respetiva consulta; foi também trabalhada, com estes alunos, a análise de documentos no manual, de modo a desenvolver a capacidade de seleção de informação relevante que se apresentava como uma grande dificuldade na maioria dos alunos da turma; durante os testes, as estagiárias davam também assistência à turma, para que esta compreendesse o que cada questão pedia, pois a interpretação das crianças apresentava-se também como um entrave para a realização das mais variadas atividades.

Destaca-se um episódio em que o aluno, durante a execução de um teste, deixou em branco uma questão, alegando que não sabia responder. A questão fazia referência a um documento no qual se encontrava a resposta; no entanto, o aluno não sabia o significado de uma palavra que a questão continha e por esse motivo não conseguia responder. Quando foi explicado ao aluno aquilo que a questão pedia, este entendeu de imediato e registou a sua resposta. Posteriormente, na aula de entrega de testes, o aluno, radiante, com nota positiva,

agradeceu a ajuda, uma vez que, se tivesse deixado aquela questão em branco, não teria tido uma qualificação positiva na prova.

Um outro momento bastante significativo aconteceu também nesta mesma fase de cooperação. A professora cooperante fez uma questão à turma, a estagiária incentivou um aluno a responder, o qual afirma que não é capaz “eu não sei...”, a formanda, insiste “sabes sim, já falamos nisto”, o aluno para por segundos e responde a medo, a resposta estava correta, repetindo-a novamente, desta vez em voz alta. Este acontecimento permitiu que existisse uma reflexão, na medida em que o professor deve sempre acreditar no potencial dos seus alunos, que não se vão demonstrar sempre motivados e capazes, as inseguranças são uma constante que devem ser ultrapassadas com a ajuda do docente, tal como refere Leite (2003, p. 48) “é preciso que os professores reconheçam as especificidades desses alunos, lhes dêem voz e delas partam para a construção de um conhecimento científico”.

Na turma de Português, a cooperação ocorreu, no entanto, não teve o mesmo impacto, uma vez que os alunos na sua maioria tinham ótimos resultados, não necessitando tanto de assistência. Como se tratava da disciplina de Português, os alunos com mais dificuldades tinham o acompanhamento de um professor formado em ensino especial, que auxiliava todos os alunos, apesar de se dedicar de forma prioritária aos alunos assinalados.

No que concerne à turma de 1.º ciclo, existiu, de igual forma, muita cooperação que possibilitou uma grande aproximação entre as formandas e os alunos. Existiam duas alunas com dificuldades acrescidas, visto que se encontravam no terceiro ano de escolaridade, mas os conhecimentos e aprendizagens mantinham-se ao nível do primeiro ano de escolaridade. Assim sendo, muito foi o tempo passado com estas alunas a acompanhá-las nas suas tarefas, o que acabava por auxiliar bastante a professora cooperante, pois devido à heterogeneidade da turma tornava-se difícil assegurar o acompanhamento personalizado que os alunos exigiam. Este período revelou-se bastante emotivo e enriquecedor, uma vez que foi possível observar uma evolução nos alunos que eram acompanhados e, por seu turno, verificar os benefícios da diferenciação pedagógica, pois como defende Sá (2001, p. 7) “para permitir o sucesso educativo a todos os alunos, o professor tem de proporcionar condições adequadas às suas diferentes características”. Na turma em questão, os alunos tinham personalidades e ritmos muito diferentes, daí existir uma preocupação para poder chegar a cada um deles e às suas particularidades.

Intervenção

Relativamente à fase de intervenção, importa salientar que no mestrado em questão existe uma enorme preocupação em transmitir que tal como a escola, o professor tem autonomia para gerir o currículo da forma que considerar mais benéfica para os seus alunos. Tendo em conta o projeto de autonomia e flexibilidade curricular nos ensinos básico e secundário autorizado no Despacho n.º 5908/2017, que consiste na promoção de melhores aprendizagens capazes de desenvolver um maior nível competências, assume-se a centralidade das escolas e da comunidade educativa, permitindo a gestão contextualizada e flexível do currículo.

Neste contexto, as disciplinas curriculares deixam de ser encaradas como algo isolado, e passam a ser consideradas como parte de um todo, ganhando destaque os termos interdisciplinaridade, multidisciplinaridade e transdisciplinaridade. Evidenciar as relações existentes entre disciplinas permite que o aluno compreenda melhor os conteúdos, reconheça a utilidade dos mesmos e aprenda de forma globalizada. Tal como defendem Alves e Roldão (2018, p. 7) o currículo deve ser “concebido, desenvolvido, praticado e avaliado numa lógica de ação articulada. Se os vários saberes constitutivos de um programa de aprendizagem forem intencionalmente identificados, sequencializados, harmonizados, coerentemente organizados na sua disposição horizontal e vertical”.

Os benefícios da articulação curricular têm sido evidentes, uma vez que de acordo com Alonso (2005, citado por Morgado e Silva, 2018, p. 47), a articulação curricular findou a compartimentação dos saberes, bem como a separação entre as aprendizagens escolares e as aprendizagens do quotidiano, alargando desta forma os conhecimentos transmitidos pela escola; possibilitou que a aprendizagem colaborativa ganhasse destaque, o que consequentemente promove uma construção partilhada do conhecimento; por fim, esta articulação de saberes estimula a procura, a descoberta e a reconstrução do saber e da experiência, afastando-se da tradicional acumulação de conhecimentos conceptuais e priorizando a aprendizagem colaborativa promovendo a construção partilhada do saber.

Neste seguimento, o mestrado opta pela utilização de um modelo específico de planificação, as unidades didáticas, que de acordo com Raposo e Osório (2016, p. 5), conjecturam uma “coerência de processos, de encadeamento lógico” que têm por base uma planificação que prioriza a ligação harmoniosa entre as diversas áreas disciplinares,

estimulando o aluno a refletir. Cesar Coll (1999, citado por Raposo e Osório, 2016, p.5) caracteriza a unidade didática como um “conjunto ordenado de atividades, estruturadas e articuladas para a consecução de um objetivo educativo em relação a um conteúdo correto”. Assim, e respeitando as linhas orientadoras do mestrado em questão, no decorrer da PES foram elaboradas unidades didáticas que englobavam um tema agregador que integrasse várias disciplinas e conteúdos correspondentes aos documentos legais que orientam o percurso escolar. Na construção das unidades didáticas, existiu também a preocupação em implementar práticas de articulação vertical e horizontal sempre que possível.

No âmbito do Português as atividades foram planificadas e desenvolvidas tendo em conta o *Programa e Metas Curriculares de Português no Ensino Básico* (Buescu, et al, 2015) e as *Aprendizagens Essenciais* (Departamento de Educação Básica, 2018e,f), em História e Geografia de Portugal foram, de igual modo, utilizadas as *Metas Curriculares de História do Ensino Básico* e as *Aprendizagens Essenciais*.

Posto isto, serão apresentadas as atividades desenvolvidas ao longo da prática educativa em ambas as áreas de especialização do mestrado, justificando-se opções metodológicas e refletindo-se sobre os resultados obtidos de forma a melhorar a prática educativa desenvolvida.

A primeira unidade didática implementada (apêndice A), cujo título aglutinador é o seguinte “Anda Mouro na Costa”. A planificação em questão integrava ambos os ciclos do Ensino Básico e três turmas distintas, a turma do 3.º ano e as duas turmas do quinto ano na disciplina de Português e de História e Geografia de Portugal. Foram planeadas e implementadas duas aulas, de 50 minutos, de Português no 2.º ciclo, uma aula de Português no 1.º ciclo com a duração de duas horas e por fim, e duas aulas, também de 50 minutos, de História e Geografia de Portugal. Nas aulas de Português, foi possível trabalhar o texto literário, *A Ilha do Arco-íris* de Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada, que retrata a história de vários animais que desembarcam na ilha e inicialmente não são aceites pelos animais residentes dessa mesma ilha, que consideram que estão a ser alvo de uma invasão. No entanto, a fábula em questão evidencia as diferenças de todos os animais com a finalidade de ser compreendida a importância da História e aceitação, da partilha e sobretudo da interculturalidade. Nas aulas de História e Geografia de Portugal, o conteúdo programático

era referente à chegada dos muçulmanos à Península Ibérica, que por sua vez incluía também temas de discussão como a interculturalidade.

Português

No 1.º CEB e no 2.º CEB, os documentos curriculares e normativos do Português abrangem cinco domínios: Oralidade, Leitura e Escrita, Gramática e Educação Literária considerou-se estes diferentes domínios de uma forma integrada e atendendo às especificidades de cada um. Desta forma, dando ênfase ao domínio da Leitura e Educação Literária, a primeira tarefa proposta a ambas as turmas consistia na reorganização do texto literário que estava organizado aleatoriamente. Os alunos tinham em mãos um desafio cujo objetivo era que colocassem em prática e, conseqüentemente, desenvolvessem as suas competências de compreensão da leitura, nomeadamente ler textos de características narrativas, realizar leituras em voz alta, silenciosa e autónoma, explicar o sentido global do texto, reconhecer a forma como texto está estruturado e os seus elementos constitutivos.

Para Viana e Teixeira (2002, p. 21), existem diferentes níveis de compreensão, entre eles a compreensão literal, a compreensão interpretativa, a avaliação, posteriormente, a apreciação e a criação. Por compreensão literal entende-se a “reprodução do fiel significado explícito”, ela existe perante atividades como a apresentação de factos, “estabelecimento da sequência de uma história ou de qualquer informação”; a compreensão interpretativa que consiste no reconhecimento do significado implícito; por sua vez a avaliação refere-se a uma “reação crítica às mensagens recebidas”, enquanto a apreciação passa pelo reconhecimento das qualidades estéticas como forma de resposta emocional do texto; por fim, a criação diz respeito “à capacidade de gerar novas ideias”. O objetivo da atividade em questão requeria que os alunos passassem pelos diversos níveis da compreensão da leitura apresentados anteriormente, uma vez que tal como afirmam Martins e Sá (2008, p. 239) “a compreensão na leitura desempenha um papel primordial na aprendizagem de outras disciplinas do currículo dos alunos e na vida extra-escolar”.

Foi essencial que os alunos estivessem dispostos em grupos, para que fosse possível ter contacto com a obra literária na íntegra. Na turma de 5.º ano, em que os alunos estavam, habitualmente, organizados em filas, a nova disposição da sala foi um sucesso. Os alunos mostraram-se muito ansiosos por saber o que se iria passar naquela aula, porém, existiram

alguns conflitos entre os elementos dos grupos e a agitação foi uma constante na turma, dificultando desta forma o trabalho em grupo. Os conflitos deveram-se ao facto de em certos grupos existir mais do que um elemento que pretendia liderar o trabalho a ser feito; num dos grupos os alunos desvalorizaram um elemento que estava empenhado na tarefa, por conseguinte estes acontecimentos contribuíram para que os alunos discutissem e posteriormente não quisessem participar mais na atividade. Contudo, apesar das adversidades, todos os grupos realizaram as atividades, foram capazes de ultrapassar as suas diferenças e conflitos com a ajuda das professoras estagiárias. Através desta aula em que os alunos tinham perante si uma tarefa de natureza cooperativa, foi possível compreender que o trabalho de grupo nestas idades precoces é fundamental, visto que, segundo Arends (2008) as relações entre os alunos são aprofundadas através da aprendizagem que acontece de forma cooperativa, potenciando deste modo o rendimento escolar dos mesmos. Lopes e Silva (2009, p. 4) acrescentam que “a aprendizagem cooperativa é uma metodologia com a qual os alunos se ajudam no processo de aprendizagem, actuando como parceiros entre si e com o professor, visando adquirir conhecimentos de um dado objecto”. Por seu turno, na turma do 3.º ano, que habitualmente está organizada em grupos, o trabalho cooperativo não criou quaisquer conflitos, dado que os alunos se encontravam familiarizados com esta dinâmica de trabalho. No que concerne à primeira atividade que consistia na reorganização do texto, houve dúvidas quanto à complexidade da tarefa para as crianças do 3.º ano, contudo, a prestação dos alunos superou as expectativas, uma vez que rapidamente organizaram o texto, sem grandes dificuldades, também devido ao trabalho de equipa que desempenharam. Importa realçar, que não existiu um momento de pré-leitura, contudo, considera-se que teria sido importante, uma vez que na “pré-leitura se pressupõe que: o professor deve privilegiar a mobilização de conhecimentos prévios dos alunos que se possam articular com o texto, antecipando o seu sentido” (Rodrigues, 2012, p. 35). Deste modo, destaca-se nesta aula a ausência deste momento que poderia ter tornado mais acessível a tarefa dos alunos, visto já terem passado por uma fase de preparação antes de contactar diretamente com o texto.

Após um primeiro momento de compreensão do texto, que foi orientado pela futura docente, seguiu-se uma leitura silenciosa do texto, pelos alunos, para que posteriormente realizassem uma leitura dramatizada do mesmo em voz alta. Sendo que cada grupo iria ler

apenas a sua parte organizada da história (ver figura 1), a escuta e atenção eram fundamentais para o bom funcionamento desta tarefa. A opção da leitura dramatizada tinha como objetivo envolver ainda mais os alunos no texto, ao utilizar atividades pedagógicas que representam um momento divertido para o aluno, em que este se sente mais motivado e interessado.



Figura 1. Momento da leitura dramatizada na turma do 1.ºCEB. (Fonte: Registo fotográfico realizado pela professora estagiária)

Tal como afirma Vieira (2014, p. 233),

a leitura dramatizada é uma das atividades mais eficazes na formação de leitores competentes, isto é, leitores que não apenas decodifiquem as relações entre significantes e imagens mentais, mas que conseguem compreender amplamente o que leem, ao interpretar que está escrito e o que não está escrito, ao descortinar vários sentidos, ao estabelecer relações intertextuais.

Importa de igual forma salientar que, de acordo com a autora, este tipo de leitura é bastante significativo no que respeita ao desenvolvimento da leitura e das competências de expressão oral dos alunos. Mais uma vez, e porque as aulas de Português nesta unidade didática eram semelhantes para o 1.º e 2.º ciclos, verificou-se que os alunos mais novos, ou seja, do terceiro ano de escolaridade, se mostraram mais desinibidos e empenhados, tiveram a preocupação de escolher a pessoa certa para interpretar determinada personagem da história, escolhendo por exemplo o colega mais calmo para ser a tartaruga. Na turma de quinto ano, apesar da adesão à atividade, foi constatado algum constrangimento por parte de alguns elementos da turma. Nesse sentido, a leitura dramatizada era uma competência a ser desenvolvida em sessões futuras, na medida em que vários alunos não foram capazes de expressar emoções e características dos animais enquanto liam o texto.

Ulteriormente, já no domínio da Escrita, foi proposto aos alunos que utilizassem a sua imaginação e criatividade ao criar um animal, e consequentemente uma nova palavra, através da junção dos nomes dos animais da história, formando amálgamas que designam palavras ou morfemas resultantes da fusão de duas palavras (ver figura 2). A tarefa em questão, contrariamente às atividades anteriores, destinou-se apenas aos alunos do 2.º ciclo, uma vez que os nomes criados pelos estudantes iriam ser utilizados posteriormente numa aula de 1.º ciclo, incluindo desta forma a articulação vertical. A reação da turma superou as expectativas, na medida em que cada grupo teria de criar pelo menos dois nomes de animais e a maioria dos grupos criou um animal por cada elemento.

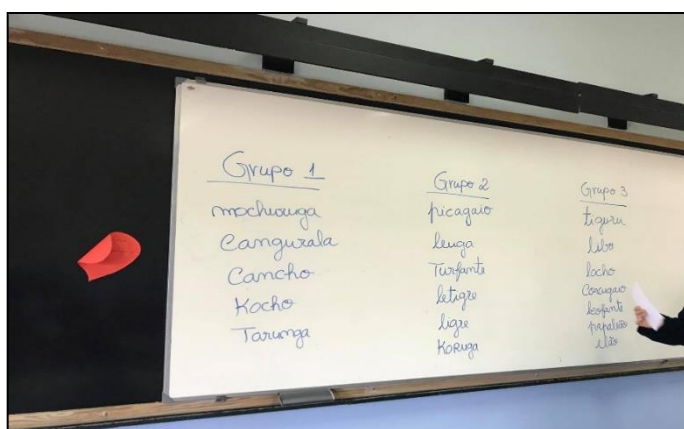


Figura 2. Novas palavras criadas pelos alunos de 2ºCEB. (Fonte: registo fotográfico do quadro pela professora estagiária)

Na atividade seguinte de escrita, foram concretizados objetivos relativos à planificação da escrita por meio do registo de ideias e da sua hierarquização, à escrita de textos organizados por parágrafos de acordo com o género textual conveniente à finalidade comunicativa, neste caso o diálogo e, ainda, escrever de modo a respeitar as regras de ortografia e pontuação.

Para a concretização desta atividade, considerou-se, com base na proposta de Santos (1994,) as quatro etapas fundamentais, sendo a primeira a pré-escrita onde decorre a motivação e é potenciada a criatividade dos estudantes; a segunda etapa refere-se à planificação que compreende as ideias iniciais e plano da escrita, na terceira etapa encontra-se a textualização, que se refere à concretização do texto tendo em por base a planificação elaborada anteriormente; e, finalmente, a revisão, em que o texto é revisto de forma reflexiva de modo a que sejam encontrados pontos a melhorar.

Assim, a turma do terceiro ano apenas tinha de expandir o texto utilizando as novas personagens (criadas pelos alunos do 2.º ciclo), imaginar e registar um diálogo. Inicialmente, as crianças apenas tinham de registar uma ideia de um diálogo, sendo que era esperado que improvisassem na dramatização segundo as linhas orientadoras que traçaram. Contudo, foi mais fácil para os alunos criar um texto mais estruturado para que depois o pudessem apresentar à turma, o que as professoras estagiárias consideraram mais benéfico para que as crianças se sentissem mais confortáveis em apresentar os seus trabalhos. A turma de quinto ano tinha de utilizar um dos nomes que tinham sido criados e realizassem uma pequena produção textual no Pretérito Perfeito ou no Pretérito Imperfeito, incluindo desta forma o domínio da Gramática sem que este estivesse desintegrado, pois como refere Amor (2003), o ensino deste domínio deve contemplar a prática o que o afasta da visão redutora de um conjunto de regras que um falante deve considerar.

Na turma de quinto ano, os alunos demonstraram algumas dificuldades em redigir o texto que lhes foi pedido, dado que tinham de obedecer a um tempo verbal específico e a atividade exigia mais tempo. Por esse motivo, e de forma a que os alunos tivessem mais facilidade em gerir o seu tempo, numa perspetiva reflexiva, a planificação da unidade didática em questão deveria ter abrangido três aulas de Português de 2.º ciclo e não duas como aconteceu, desta forma todas as atividades planeadas teriam sido concretizadas com menor pressão. Para além do tempo extra que esta atividade exigia, teria sido oportuno fornecer um exemplo de texto aos alunos, de acordo com cada tempo verbal. Apesar de ter sido distribuído um guião onde constavam ideias que podiam utilizar, bem como sugestões de palavras às quais podiam recorrer, este tornar-se-ia mais eficaz se incluísse um exemplo textual.

O domínio da Oralidade compreendia a apresentação e a dramatização do texto contruído pelos alunos, trabalhando desta forma no âmbito da expressão, o falar com clareza e articular de modo adequado as palavras, a gestão da tomada de vez na comunicação oral, o respeito pelos princípios da cooperação e da cortesia, como também o planear, produzir e avaliar os seus próprios textos orais.

Os alunos revelaram-se muito entusiasmados e sobretudo respeitadores, pois queriam observar as dramatizações de todos os grupos. A escolha desta atividade deveu-se ao facto de, tal como indica Bork (2005, p. 57), a dramatização se assumir como “uma

experiência linguística qualitativamente mais rica, além de aproximá-los [os alunos] dos diferentes tipos de situação de comunicação que encontrarão fora do contexto de sala de aula”. Considera-se que a dramatização para além de favorecer a compreensão na leitura potencia um outro contacto, mais intimista, com o texto.

História e Geografia de Portugal

Relativamente à aula de História e Geografia de Portugal, em que o conteúdo abordado foi *Os Muçulmanos na Península Ibérica*, esta mostrou-se muito reconfortante e motivadora, quer para as professoras estagiárias quer para os alunos. A sessão iniciou-se de uma forma completamente distinta de todas as aulas que a turma em questão já tinha tido. Os alunos que habitualmente se sentavam organizados em filas, sentaram-se naquele dia no chão, sob mantas disponibilizadas pelas formandas. A entrada na sala foi feita com música ambiente islâmica, as luzes estavam desligadas, e no quadro encontrava-se projetada uma imagem que iria servir de mote para a temática da aula. As mantas, a ausência de cadeiras e a música islâmica serviram como motivação, que se apresenta como primordial na medida em que assume a direção do percurso da aula para atingir os objetivos propostos, bem como cativa os alunos e desde logo estes ficam mais atentos e predispostos para aprender (Gonçalves, 2017). Balancho e Coelho (1996, citados por Gonçalves, 2017, p. 14), de igual modo, corroboram esta teoria afirmando que a motivação é “tudo aquilo que suscita ou incita uma conduta, que sustém uma atividade progressiva, que canaliza essa atividade para um dado sentido”, isto é, “tudo o que desperta, dirige e condiciona a conduta”. De facto, os alunos que outrora entravam agitados na sala de aula, permaneceram quase estáticos perante um ambiente que lhes era tão diferente, curiosos sobre o que iria suceder.

Já confortavelmente sentados, tinham diante de si uma imagem projetada, correspondente à notícia Jovem Muçulmana de 13 anos impedida de jogar por recusar mostrar os braços (ver figura 3).



Figura 3. Imagem correspondente à notícia do Jornal de Notícias
(Fonte: encurtador.com.br/fpO35)

Após observarem a imagem surgiram questões como “o que vos chama a atenção na imagem?”, “já ouviram falar desta notícia?”, “o que sabem sobre muçulmanos?”. As respostas foram várias e a sua maioria era relacionada com a nacionalidade da jovem, que os alunos acreditavam não ser portuguesa. No entanto, a notícia retratava uma situação de intolerância perante uma jovem portuguesa residente no Algarve, o que surpreendeu a turma. A escolha da fonte em questão foi importante na medida em que uma das questões orientadoras era precisamente relacionada com a diferença entre árabes e muçulmanos; por outro lado, o facto de ser uma notícia de uma situação que ocorreu em Portugal, tornava o conteúdo mais próximo dos alunos, o que lhes poderia suscitar interesse. Por seu turno, a imagem assume-se como uma fonte histórica, e como afirmam Guerra e Diniz (2007), o contacto com diversas fontes na aula de História, contribui significativamente para a construção de conceitos históricos e de aprendizagens, tornando o aluno parte integrante num ensino que se quer mais interativo.

De seguida, foi explicado aos alunos com recurso à utilização do manual, como surgiu o Islão e quais os seus princípios fundamentais. Neste momento da sessão, os alunos faziam intervenções e gerou-se um diálogo, em que os mesmos puderam esclarecer as suas dúvidas face às diferenças culturais de que estavam a ter conhecimento. A turma reagiu com interesse e admiração, pois até à data desconheciam totalmente a religião e os seus princípios, o que lhes causou uma certa estranheza. Como forma de aceder ao universo de referências dos alunos foram apresentados alguns jogadores do Futebol Clube do Porto que seguem o Islão, o que impactou bastante os alunos.

Posteriormente, utilizando o *Google Maps* em vista de globo terrestre, foi mostrado aos alunos o local onde surgiu o Islão, para que estes tivessem uma noção geográfica da Arábia Saudita e da distância entre o país em questão e Portugal. Esta abordagem serviu de ponte para introduzir a questão relacionada com diferença entre árabes e muçulmanos, indo ao encontro de um dos objetivos propostos nos documentos legais, a diferenciação entre árabe e muçulmano. O manual continha um mapa que indicava os países de maioria islâmica, assim como os países de maioria cristã. Como tal, partindo desta fonte, existiu uma análise da mesma em grande grupo, uma vez que os alunos tinham bastantes dificuldades no que se referia à análise de fontes. A utilização do manual assume neste contexto uma importância fundamental, na medida em que o manual é, à partida, o único recurso que os

alunos possuem e vão utilizar para estudar, daí a preocupação em priorizar os documentos do manual, contudo, existiram sempre outras fontes que complementassem os conteúdos abordados. Os alunos ficaram surpreendidos ao analisar o mapa e perceber que existiam vários países onde o islão era a religião dominante.

Neste seguimento, foi colocada a questão “como se sentiriam se tivessem de se mudar para um país de maioria islâmica e tivessem de viver de acordo com as suas regras e princípios religiosos?”, que tinha como finalidade estimular uma reflexão por parte dos alunos de forma a desenvolver um sentimento empático que levasse a um pensamento de “apoio, social e afetivo, ao outro, de ser, estar e ter uma cumplicidade com a situação do outro” (Formiga, 2012, p. 2) em que neste caso, o Outro, seria a jovem protagonista da fotografia com que foi iniciada a aula.

A propósito da questão anterior e da discussão que a mesma gerou, foi apresentado à turma um *Vlog* (ver figura 4), que se trata de um vídeo em que alguém filma o que fez durante um período de tempo, que poderá ser um dia, uma semana ou mais. Neste caso, o *Vlog* retratava a visita das professoras estagiárias ao Centro Cultural Islâmico do Porto, para dar a conhecer aos alunos mais de perto a realidade que tinha sido abordada na aula, em conformidade com os documentos orientadores que preveem como objetivo o reconhecimento da existência de uma comunidade islâmica em Portugal. Incluir este tipo de recurso joga mais uma vez a favor da aproximação à realidade dos alunos, que atualmente consomem muito conteúdo em redes sociais como o *YouTube*, onde encontram o género de vídeo mencionado, o *Vlog*.

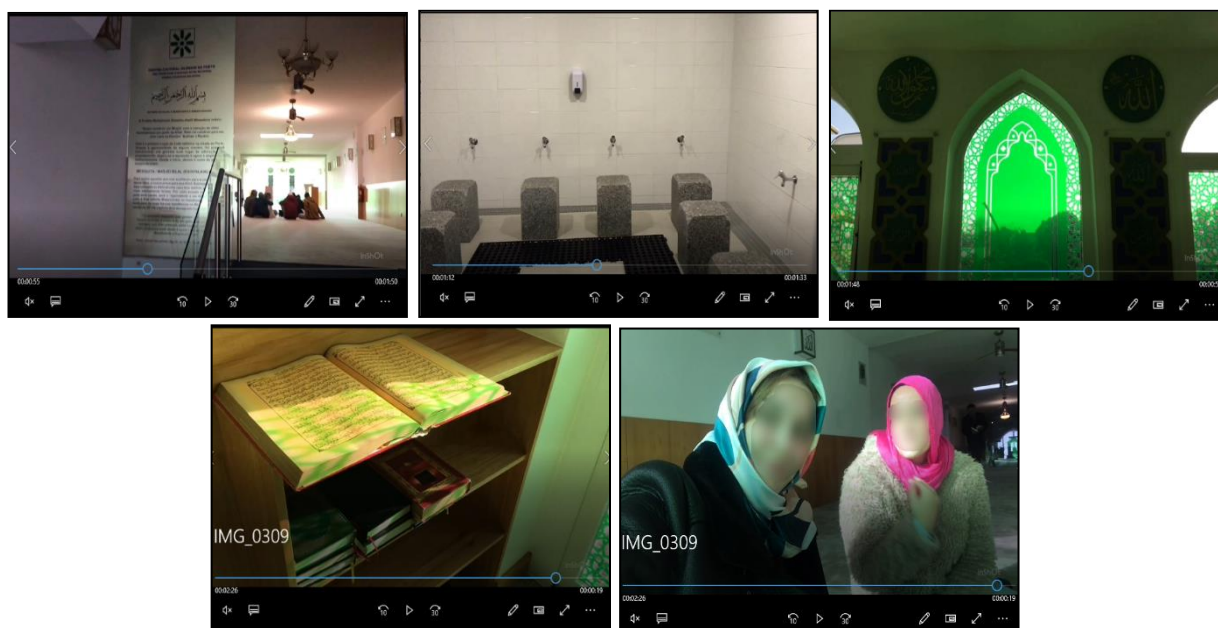


Figura 4. Vlog no Centro Cultural Islâmico do Porto (Fonte: recurso elaborado pela professora estagiária)

As sessões de História e Geografia de Portugal da referida unidade didática foram marcadas pela utilização da tecnologia, que no contexto educativo emerge como uma necessidade, visto que possibilita que seja feita uma abordagem dos conteúdos de uma forma inovadora e estimulante para os alunos. Em conformidade, Aguiar (2008) defende que aprendizagem com recurso ao virtual requer dos estudantes uma maior interação, permitindo que estes trabalhem de forma colaborativa, aprendam e superem dificuldades.

Enquanto o vídeo era reproduzido, os alunos mantiveram-se atentos, surpreendidos e cativados até ao último segundo, no final questionavam se as professoras estagiárias se tinham deslocado propositadamente ao Centro Cultura Islâmico do Porto, só para que eles (alunos) pudessem visitar virtualmente o mesmo. Este momento revelou-se bastante reconfortante, na medida em que os alunos valorizaram todo o empenho e dedicação por parte das formandas.

Por último, para conclusão da primeira sessão foi feita uma consolidação de conteúdos com recurso ao *Plickers*, algo que os alunos desconheciam completamente e por esse motivo gerou também muita curiosidade. A turma ficou bastante entusiasmada como é natural, uma vez que os jogos contemplam uma componente mais prática que por sua vez integra a participação dos alunos. Segundo Silva (2008), através da introdução do jogo no contexto de sala de aula, o aluno constrói o processo de aprendizagem, exatamente por fazer parte dele ao utilizar materiais didáticos que promovem a compreensão e aquisição de competências. De igual forma, Fernandes (2010) defende que o jogo pode assumir-se como impulsionador e motivador para que os jovens se submetam à aquisição de conhecimentos, uma vez que se propõem a atingir o objetivo de determinado jogo de forma espontânea, dado que o carácter desafiante do jogo estimula o interesse da criança.

No que diz respeito à segunda sessão de História e Geografia de Portugal integrada na unidade didática *Anda Mouro na Costa*, esta resumiu-se a duas atividades. Sendo a primeira uma atividade de escuta ativa, onde os alunos teriam de visualizar um vídeo *Stop Motion* (ver figura 5), elaborado pelas formandas, sobre a expansão muçulmana na Península Ibérica e responder aos objetivos propostos que foram entregues pelas formandas.

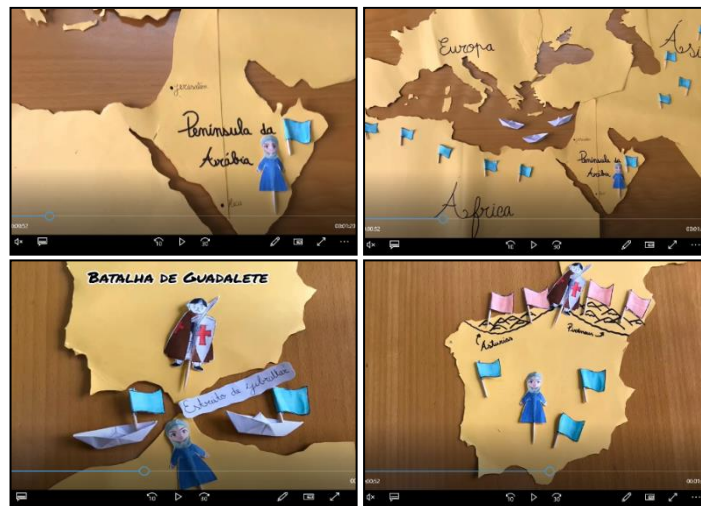


Figura 5. Vídeo Stop Motion. (Fonte: recurso elaborado pela professora estagiária)

Os alunos encontravam-se dispostos em grupos, cada grupo teria um guião onde devia registar uma informação específica que estaria presente no vídeo. Neste sentido, importa destacar que a escuta ativa, tal como afirma Amor (2006, p. 72), é “um esforço de audição atenta, centrada na detecção e compreensão dos aspectos globais e parcelares da mensagem”. O exercício de escuta ativa é mais propício nas disciplinas de línguas, e com a finalidade de desenvolver nestes alunos a capacidade de receção oral; no entanto, a turma do 5.ºC evidenciava várias dificuldades relativamente à seleção de informação necessária para responder a questões, como tal, pensou-se que esta atividade seria significativa para ajudar a superar as lacunas neste campo. O português é transversal a todas as áreas, na escola e fora dela, tal como afirma Valadares (2003, p. 31) “a Língua Portuguesa, através do desenvolvimento das suas competências essenciais, desempenha um papel de relevo na aquisição de saberes nas diversas disciplinas”, por esse motivo, era necessário trabalhar com os alunos a compreensão oral, bem como a compreensão na leitura, que se apresentavam como entraves ao seu aproveitamento escolar.

Deste modo, o vídeo foi reproduzido uma primeira vez com o intuito de ser apresentada a atividade, uma segunda vez para os alunos registarem alguma informação no guião e, por último, foi reproduzido uma terceira vez, para que as crianças pudessem confirmar as informações que registaram ou preencher algum espaço que estivesse em falta. As questões que os alunos tinham em mãos previam as respostas aos objetivos propostos pelas *Metas Curriculares de História e Geografia de Portugal*, nomeadamente: identificar o território abrangido pela expansão muçulmana; indicar os motivos da expansão islâmica; localizar no tempo a conquista muçulmana da Península Ibérica e o seu período de domínio

político; reconhecer que durante o período de ocupação muçulmana e “reconquista” cristã existiram momentos de conflito mas também de cooperação entre as duas civilizações.

A tarefa em questão não teve o sucesso que era esperado, apesar de a informação contida no vídeo ser simples, pois foi baseada no manual, os alunos demonstraram muita dificuldade em finalizar a atividade. Assim sendo, concluiu-se que teria sido necessário mais tempo, para que em conformidade com as suas capacidades conseguissem atingir os objetivos propostos. Um outro fator que contribuiu para este cenário foi o facto de os alunos estarem organizados em grupos, visto que a turma não estava familiarizada com o trabalho colaborativo, foi também um desafio. Em suma, as dificuldades sentidas no decorrer da aula, aliadas à falta de tempo, impediram que a última atividade que consistia em apresentar os guiões à turma fosse realizada.

Em síntese, a presente unidade didática, incluiu como já referido, duas áreas curriculares, uma articulação vertical, evidenciando a possibilidade de uma obra literária poder ser trabalhada em diferentes níveis de ensino, articulando deste modo diferentes ciclos. Integrou também a articulação horizontal, sendo que existiu articulação entre diferentes áreas do saber, nomeadamente Português e História e Geografia de Portugal. Este princípio de integração de saberes e da articulação curricular está previsto nos documentos legais, como o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* e o Decreto-Lei n.º6/2001 que defende que deve existir “uma maior capacidade de decisão relativamente ao desenvolvimento e gestão das diversas componentes do currículo e a uma maior articulação entre elas” (p. 258). Neste sentido, procurou-se seguir a orientação dos documentos mencionados anteriormente para que os alunos tirassem o maior proveito das aulas, no que diz respeito ao desenvolvimento de competências. O contacto com textos de natureza literária, não literária, impressa ou oral, esteve sempre no centro de todas as aulas visto que se acredita que

a leitura contribui para a formação da personalidade e promove e facilita a interação e a participação, preparando para a vida em constante mudança, ajudando a clarificar crenças e valores, desenvolvendo a sensibilidade estética, enriquecendo a capacidade crítica, aumentando a capacidade criadora (Reyzábal & Tenório, 1992, citados por Moreira, 2014, p. 46).

O modelo de planificação da unidade didática revela-se bastante benéfico, como já assinalado, mas apresenta alguma complexidade no que concerne à articulação lógica entre ciclos e áreas do saber. Nesta unidade didática, procurou-se um título criativo que se tornasse um fio condutor e permitisse, dessa forma, delinear a seleção de textos e a planificação de atividades. Como foi a primeira UD a ser implementada, foi também, por esse motivo, alvo de reflexão, uma vez que existem sempre melhorias a ser feitas e reconhecê-las faz parte do processo evolutivo ao longo da carreira docente.

Cunha (2008, p. 80) reconhece que “o profissional competente deverá ser, acima de tudo, um prático reflexivo, capaz de produzir conhecimentos segundo as suas experiências”, como tal, as experiências que não correram como o esperado, foram alvo de reflexão para que exista uma melhoria constante. Na profissão docente, a formação é interrupta, pois tal como o mundo evolui, existe também a necessidade que o professor progrida continuamente, o que só poderá acontecer quando existe uma reflexão e um consequente questionamento acerca das suas práticas.

3.4. Atividades não presenciais complementares ao estágio

Em meados de março de 2020 o mundo viu-se forçado a uma adaptação de uma nova realidade, viver com a pandemia da Covid-19. Nesse mesmo mês, em Portugal, as instituições de ensino encerraram por prazo indeterminado, como medida de combate à propagação do vírus, promulgada pelo Decreto-Lei n.º 10-A/2020 a 13 de março. Face à rápida evolução da situação, a 18 de março de 2020, foi decretado o estado de emergência nacional que contemplava medidas rigorosas relativas à limitação de direitos e liberdades, especialmente no que concerne ao direito de circulação dos cidadãos na via pública e ao funcionamento das mais variadas atividades económicas, sendo também determinado o isolamento social obrigatório (Decreto do Presidente da República n.º 14-A/2020).

Perante este panorama e com o objetivo de dar continuidade ao ano letivo 2019/2020, foi realizado um plano excecional e temporário de ensino à distância instaurado pelo Decreto-Lei n.º 14-G/2020, em que as aprendizagens seriam “desenvolvidas através da

modalidade de ensino não presencial” (p. 86) utilizando como recursos aqueles que a escola considerasse adequados. Numa tentativa de chegar a todos os alunos, especialmente os mais carenciados que não tinham acesso a materiais tecnológicos e também de complementar as aulas síncronas, foi implementado o ensino remoto de emergência, intitulado de “EstudoEmCasa”. O #EstudoEmCasa teve início no dia 20 de abril de 2020, as emissões tinham a duração de 30 minutos por disciplina que, por sua vez, agregava dois ou mais anos de escolaridade do Ensino Básico.

Face a todos estes acontecimentos inesperados, o estágio decorreu apenas até ao dia nove de março, tendo de se adaptar, à posteriori, ao ensino à distância. No contexto educativo em que ocorreu o estágio, devido ao perfil socioeconómico da maioria dos alunos, o trabalho realizado pelos professores cooperantes resumia-se ao envio de e-mails com resumos e/ou tarefas, aos quais um grande número de alunos não respondia, visto que não tinham acesso à internet.

Na impossibilidade de dar continuidade ao trabalho com as escolas cooperantes, uma vez que nem todos os alunos possuíam meios tecnológicos como computadores, telemóveis e mesmo internet, foram propostas duas atividades avaliativas a desenvolver no âmbito da PES.

A primeira atividade era relativa à observação, análise e reflexão das aulas do #EstudoEmCasa e consistia em: i) observar as aulas das diferentes áreas desde dia 27 a dia 30 de abril; ii) realizar uma sinopse de cada aula referente a cada especialidade; iii) elaborar uma reflexão crítica sobre o percurso de cada aula, tendo em conta a apresentação, sequencialização, estratégias e recursos didáticos utilizados; iv) reformular ou replanificar uma atividade observada com a devida elaboração de materiais e fundamentação.

Enquanto a segunda atividade se baseava na planificação e simulação de uma aula para cada disciplina do 2.º ciclo (Português e História e Geografia de Portugal), e de duas aulas que incluíssem duas áreas do 1.º ciclo. Neste seguimento, os formandos teriam de gravar a sua simulação de aula, que posteriormente iria ser objeto de avaliação por parte dos professores supervisores institucionais.

Atividade 1: Observação, análise e replanificação #EstudoEmCasa

A atividade de observação, análise e replanificação das aulas do Estudo em Casa, implicava que fossem observadas seis aulas, uma de cada área disciplinar. Neste sentido foram observadas duas aulas de português destinadas ao primeiro e segundo ciclos do Ensino Básico, sendo que ambas ocorreram no dia 27 de abril onde no 1.º CEB foi abordada a compreensão e interpretação do texto “A Princesa e a Ervilha”, assim como as características e estrutura do texto narrativo; no 2.º CEB os conteúdos apresentados foram a biografia, o texto de opinião e ainda as classes de palavras, sendo portanto trabalhados os domínios da Educação Literária, da Leitura e da Gramática.

No que concerne à aula disciplina de História e Geografia de Portugal que se apresentou como objeto de análise, esta decorreu no dia 29 de abril onde o conteúdo destacado foi a Revolução de 25 de abril de 1974, assim como os seus antecedentes e consequências pós-Revolução, correspondente ao domínio Portugal do Século XX, de acordo com as *Aprendizagens Essenciais* (Departamento de Educação Básica, 2018c).

Relativamente às áreas de Matemática onde foi explorado o domínio dos Números e Operações, incidindo sobre as relações entre as notas e as moedas do euro; de Estudo do Meio onde foi atribuído o destaque à temática da poluição marinha, integrada no domínio da Sociedade Natureza e Tecnologia; e Educação Artística onde foram abordadas as cores e a família de instrumentos da orquestra, pertencentes à área das Artes Visuais e da Música, foram observadas as aulas dos dias 27, 28 e 30 de abril, respetivamente.

A atividade em questão tinha como objetivo observar e refletir sobre a prática de ensino, uma vez que a visão crítica do trabalho apresentado e a problematização da sua realidade pedagógica contribuem para aquela que é caracterizada como chave da profissionalização da função docente, como defende Perrenoud (2002).

Perante o enorme desafio imposto a toda a Humanidade, o ensino remoto de emergência apresentou-se como a solução possível para que todos os alunos tivessem acesso aos conteúdos escolares de uma forma continuada, importa referir que o trabalho dos professores do #EstudoEmCasa foi objeto de reflexão, o que não implica a desvalorização pelo desempenho dos mesmos. Tendo em consideração todas as alterações,

o pouco tempo de preparação, bem como toda a adaptação que o ensino não presencial exige, é natural e aceitável que existam fatores a ser melhorados.

A função docente está em constante mudança e evolução, assim, tal como se conjectura no Decreto-Lei n.º 46/86, é necessária a estimulação do “desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo” (p. 3071), em conformidade, o Decreto-Lei n.º 344/89 prevê de igual forma o “desenvolvimento de capacidades e atitudes de análise crítica, de inovação e investigação pedagógica” (p. 4427).

Assim, tendo em conta os decretos supracitados, conclui-se que um professor, apesar do seu conhecimento científico, deve também construir conhecimentos através das suas experiências, passando pela prática reflexiva (Cunha, 2008). Nesta perspetiva, a formanda destacou alguns pontos comuns às sessões do #EstudiEmCasa que poderiam ser melhorados, sendo um deles a existência de um fio condutor que guie o percurso da aula, pois este assume-se como essencial ao bom funcionamento da aula e à compreensão dos conteúdos. Tal como afirma Ramalho (2007, citado por Barroso, 2013, p. 61), “a atividade letiva é demasiado importante para deixar correr de acordo com a inspiração do professor, é fundamental que o professor tenha um fio condutor da sua atividade, conferindo-lhe coerência e a integração das aprendizagens que pretende desenvolver”; outro tópico referido na recensão crítica estava relacionado com as estratégias utilizadas, reconhecendo a complexidade de planificar uma aula não presencial que não se baseie na transmissão de conteúdos, nas aulas os alunos tinham pouco tempo para registar informação e para responder a questões, algo que seria contornado se existisse algum tempo dedicado para o aluno participar efetivamente nas tarefas que eram propostas; por último, um dos aspetos gerais a melhorar seria também a quantidade exagerada de conteúdos abordados em cada aula.

Contudo, foram também realçados aspetos positivos, como o feedback constante dos professores, a aproximação à realidade dos alunos, as alternativas que os professores apresentavam para que os alunos pudessem realizar as tarefas propostas, entre outros.

Importa ainda evidenciar que momentos delicados como aqueles que foram vividos outrora originam aprendizagens significativas. Apesar da situação ter causado limitações no funcionamento do estágio e ter privado os formandos de uma intervenção mais profunda, conferiu também competências no que respeita ao ensino à distância e à sua autoavaliação.

Atividade 2: Planificação e simulação de aulas

No que concerne à planificação e simulação de aulas (apêndice B), foi pensada numa unidade didática relacionada com a nova realidade, tendo como título “Para ser garantido, é preciso ir garantindo”. O grande tema desta unidade era a fugacidade da vida, o viver com consciência de que as ações no presente terão repercussões no futuro, que rapidamente tudo pode mudar e que se deve apreciar tudo o que está ao redor. Ao longo desta unidade, a pandemia seria um tema que acompanhava todas as aulas.

Deste modo, no 1.º CEB foi proposta a abordagem da obra *A Árvore Generosa*, de Shell Silverstein, em articulação com as problemáticas ambientais atuais; desta abordagem resultou a elaboração de papel reciclado que promove a consciência ecológica, salientando que o contexto de pandemia permitiu que a natureza se regenerasse. A constante evolução e mudança do meio envolvente foi representada pela utilização de aparelhos de robótica no âmbito da disciplina de matemática.

No 2.º CEB, na disciplina de Português, foi utilizado o poema *A Canção dos Adultos*, de Manuel António Pina, que transmite uma mensagem clara sobre valorizar o que se encontra ao redor, “coisas” que, mais uma vez, devido ao contexto de pandemia em que se vive, foram valorizadas.

Por sua vez, na disciplina de História e Geografia de Portugal, foi abordado o século XIV que se destaca por ter sido um período de fome, peste e guerra; os conteúdos contêm uma relação lógica com a pandemia que afeta o mundo e permitem que os alunos reflitam sobre vários temas como a intolerância, a mudança a que cada sociedade está sempre sujeita e a importância da reivindicação dos direitos.

1.º CEB

No que concerne ao 1.º ciclo do Ensino Básico, na presente unidade didática foram abordadas as várias áreas do saber, o Português e o Estudo do Meio numa primeira aula e a Matemática e a Educação Artística numa segunda aula, cada uma delas com a duração de três horas. Como referido anteriormente, a articulação entre disciplinas foi um dos parâmetros a ter em consideração na elaboração de todas as planificações, neste

seguimento, a existência de um fio condutor tornava-se essencial de modo a que os alunos compreendessem todas as relações existentes entre conteúdos.

Português

Relativamente ao Português, o texto literário assumiu-se novamente como o elemento central da aula. A obra de Shel Silverstein, *A Árvore Generosa*, foi apresentada aos alunos através da plataforma *Issuu*, que permite simular a leitura de um livro. Deste modo, a turma era capaz de acompanhar a leitura do mesmo e de apreciar as suas ilustrações simples, mas repletas de significado.

Tendo como referência o domínio da Leitura, a professora estagiária fez a leitura do texto, uma vez que a turma incluía duas alunas que não conseguiam ler e desta forma era assegurado que acediam ao conteúdo da história. Por outro lado, a leitura por parte da professora apresenta-se aos alunos como o primeiro contacto com o texto, tornando-se este essencial para garantir um momento literário generoso e prazeroso aos alunos (Oliveira, 2010). Destacando a atividade posterior à leitura do texto, esta consistia na correspondência de 12 imagens (do menino e da árvore) formando seis conjuntos referentes à fase da vida do menino, à fase da vida da árvore e à fase da relação entre os dois (ver figura 6).

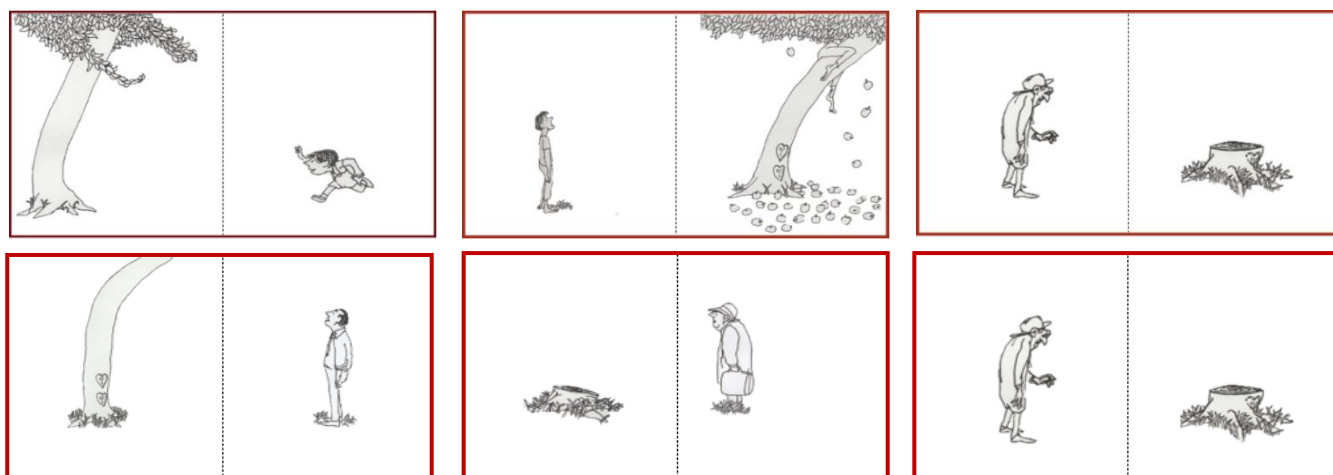


Figura 6. Conjuntos de imagens. (Fonte: *A Árvore Generosa* de Shel Silverstein)

Trabalhando as competências da compreensão de texto usando uma estratégia de reorganização da informação, foram apresentadas aos alunos nove palavras impressas que deveriam ser atribuídas a cada conjunto de imagens e que descrevessem a fase da relação das personagens, representada por cada conjunto (ver figura 7).

REUNIÃO	AMIZADE	CUMPLICIDADE	RECONCILIAÇÃO
ALTRUÍSMO	LEALDADE	OPORTUNISMO	DESINTERESSE

Figura 7. Palavras para descrever a relação das personagens. (Fonte: recurso produzido pela professora estagiária)

Ulteriormente, no domínio da Gramática, em que esta se apresentou uma vez mais de forma contextualizada, seguiu-se uma atividade em que se partiria das palavras que descreviam a fase da relação entre o menino e a árvore, para caracterizar desta vez cada personagem utilizando um adjetivo derivado da palavra que descrevia a fase da relação, por exemplo: amizade – amigo; oportunismo – oportunista. O pretendido era que os alunos registassem no seu caderno os nomes e os adjetivos derivados dos mesmos.

Já no domínio da Oralidade, trabalhando a interação discursiva, mais precisamente o princípio de cortesia, o pedido de esclarecimento, bem como a compreensão e expressão na medida em que é desenvolvido o tom de voz, a articulação e o vocabulário tendo em conta a sua adequação, a atividade consistia numa pequena discussão de ideias. Numa primeira fase, cada grupo iria ter uma questão sobre a qual deveria posicionar-se e posteriormente, iam revelar à turma qual a sua questão e qual o seu posicionamento face à mesma, existindo oportunidade de a turma contra-argumentar. No entanto, e utilizando mais uma vez o domínio da gramática, os alunos teriam de saber quais os termos e classes de palavras a utilizar para se expressarem e intervirem. Assim, de modo a facilitar a tarefa aos alunos, estavam à sua disposição algumas palavras (também impressas) para que estes pudessem de forma individual e aleatória escolher uma palavra, classificá-la e opinar sobre a sua adequação num contexto argumentativo. A atividade em questão tinha como primordial objetivo o desenvolvimento das competências argumentativas dos alunos e a estimulação do seu pensamento crítico e reflexivo. Tal como refere Dayan (2007, p. 14) “a discussão é um elemento importante daquela pedagogia que pretende desenvolver o pensamento das crianças, a cidadania e a democracia, ou seja, o direito de expressar ideias num espaço

coletivo e público, onde se admite o pluralismo”. A mesma autora, afirma ainda que o professor deve promover momentos de “enriquecimento mútuo” (p.17) partindo da troca de diferentes pontos de vista entre crianças diferentes.

A obra selecionada retratava a relação de duas personagens, o menino e a árvore, em que no decorrer da mesma, o menino utiliza os recursos da árvore para seu próprio benefício, permitindo estabelecer uma ligação entre a história e o problema ambiental que a exploração excessiva dos recursos naturais representa.

Estudo do Meio

Partindo da última questão revelada e discutida pela turma, especificamente, “até ao momento, falamos sobre as relações entre as pessoas, consideram que devemos relacionar-nos de igual forma com a natureza? Por exemplo, respeitá-la, preservá-la...”, seria possível fazer a ponte para os conteúdos a ser abordados, respeitantes à disciplina de Estudo do Meio, dando cumprimento ao bloco Sociedade, Natureza e Tecnologia e aos objetivos descritos como o reconhecimento do modo como as modificações ambientais provocam desequilíbrios nos ecossistemas e têm influência na vida dos seres vivos e da sociedade; a compreensão da dependência dos seres vivos no que respeita ao meio físico; e, por fim, a colocação de questões e o levantamento de hipóteses;

Assim, no sentido de consciencializar os alunos, seria questionado qual a relação deles com a natureza. Neste momento seria também apresentado à turma uma imagem que evidencia o nível de poluição antes e depois do aparecimento do novo Covid 19 (ver figura 8), com a finalidade de explicar que a ação humana tem, efetivamente, impactos negativos no planeta.

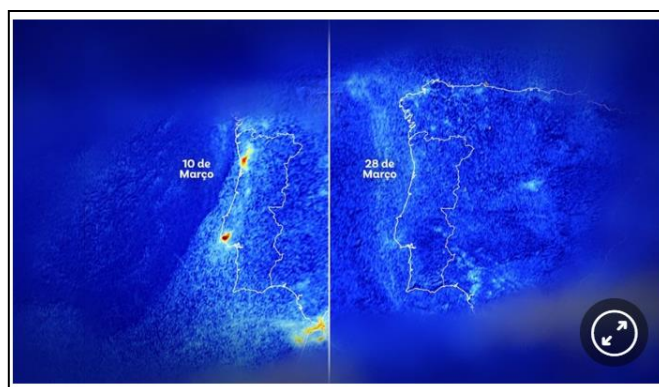


Figura 8. Imagens do espaço que evidenciam a quebra na poluição em Portugal devido à Covid-19. (Fonte: encurtador.com.br/dyBX3)

Fazendo referência à obra e à exploração excessiva de recursos, seria questionado aos alunos se consideravam ter alguma vez contribuído para esta problemática. De modo que a turma compreendesse de que forma poderia, no seu dia a dia, contribuir para a exploração excessiva de recursos, foi feita a referência a alimentos que normalmente são apreciados pelas crianças, como chocolates, cereais e *Nutella*. A formanda acredita que os conteúdos devem ser abordados de forma a ter algum impacto na vida dos estudantes, estando estes relacionados com a sua realidade, pois tal como refere Oliveira (2014, p. 16) “se os conteúdos forem apresentados de forma vaga e arbitrária e se não forem relacionáveis com a estrutura cognitiva dos alunos, a aprendizagem também não será significativa” (p.16).

Neste sentido, tornou-se oportuno exibir um vídeo, adequado à faixa etária, que explicava de que forma o óleo de palma está presente na rotina da maioria das pessoas, assim como expõe as consequências aliadas à sua exploração (ver figura 9).



Figura 9. Vídeo Rang-Tan: a história do óleo de palma sujo. (Fonte: encurtador.com.br/aoAOV)

Após a visualização do vídeo, *Rang-tan: a história do óleo de palma sujo*, e a sua exploração com o objetivo de compreender se toda a turma tinha entendido o seu conteúdo, foram apresentados aos alunos produtos que contêm grandes quantidades de óleo de palma. Posteriormente, seria feito um *brainstorming* sobre as medidas que os alunos poderiam tomar para combater a problemática em questão, mais uma vez as soluções dos alunos deveriam ser de acordo com a sua realidade, procurando desta forma evidenciar que por mais simples que pareça, uma pequena mudança de atitudes e pensamentos pode implicar grandes alterações. De acordo com autores como McMahon et al (2016), Litcanu et al (2015), Behrooznia e Ghabanchi (2014), a elaboração de um *brainstorming* apresenta

vários benefícios, tais como: requer poucos recursos, ser realizada de forma simples e breve; pode ser utilizado nas diversas disciplinas, incluindo variados temas; promove a participação dos estudantes e desenvolve a sua espontaneidade, autoconfiança e criatividade; permite que as ideias de um aluno originem novas ideias ou ideias complementares por parte de outro aluno; e, por fim, promove o desenvolvimento de soluções para a resolução de determinados problemas.

Neste sentido, seria referido que a exploração de recursos não se resume exclusivamente ao óleo de palma, abrangendo outro tipo de recursos que são explorados de forma exaustiva, como a desflorestação para a produção de papel e libertação de espaços para criação de gado, e a exploração de matéria prima como lã, pele e pelo para consumo humano. Depois desta abordagem, de forma a existir uma consolidação dos conteúdos, seria apresentada uma atividade a realizar em grupo, que consistia na organização e identificação de sequências de imagens alusivas à problemática da exploração excessiva de recursos (ver figura 10). A atividade em questão concorre para a concretização do objetivo previsto nas *Aprendizagens Essenciais*, relacionado com a compreensão de que os seres vivos dependem uns dos outros, através de relações, neste caso específico do meio físico, promovendo o reconhecimento da importância da preservação da Natureza.

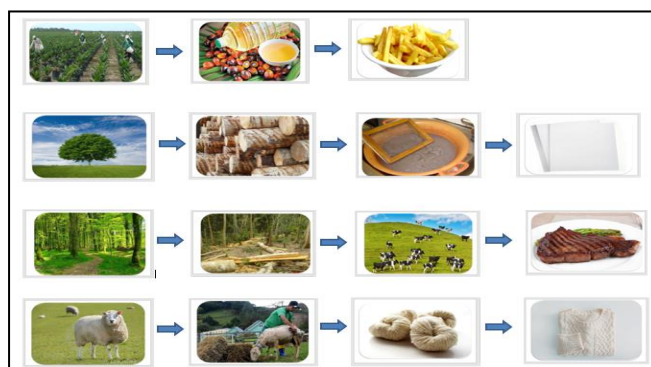


Figura 10. Sequência de imagens. (Recurso elaborado pela professora estagiária)

Para concluir a aula, realizar-se-ia uma atividade prática com a finalidade de sensibilizar os alunos pois, tal como defende Leite (2014), a aprendizagem não deve basear-se apenas na transmissão de informações sem sentido para o aluno, deve incluir um sentido prático. A atividade em questão consistiria em escrever uma palavra relacionada com a natureza numa folha de jornal, de seguida os alunos deveriam amachucar essa mesma folha.

Posteriormente seria pedido que os alunos deixassem a folha de jornal como esta se encontrava antes de ser amachucada, tal não é possível, pois ficará sempre com marcas, tal como acontece com a natureza e com o meio ambiente, após sofrerem as consequências das ações humanas. Assim, como indica Andrade e Massabni (2011), as atividades práticas devem existir num contexto de ensino e aprendizagem em que a compreensão, a interpretação e a reflexão sejam desenvolvidas, tal como aconteceria na atividade integrada na aula em questão.

Às folhas amachucadas pelos alunos seria dada uma nova utilidade na aula seguinte, de forma a não existir desperdício e de não entrar em contrassenso com tudo o que foi referido na aula.

Matemática

Fazendo uso das folhas amachucadas pelos alunos na aula anterior, estes seriam informados de que aquele papel iria ter uma nova utilidade, sendo que iriam naquela aula fazer papel reciclado. No entanto, para a turma ter acesso à informação de como fazer o papel reciclado iria ter de passar por alguns desafios matemáticos, relacionados com o domínio dos números racionais não negativos.

De forma a relembrar os alunos sobre os números fracionários, foi exibido um vídeo em que através da utilização de legos, eram explicados conceitos básicos sobre frações. Mediante esta abordagem, os legos iriam estar presentes em todas as tarefas, como se poderá confirmar pelas atividades que se seguem.

Nesta mesma aula, a utilização da tecnologia teve um papel fundamental, uma vez que os alunos iriam realizar primeiramente um jogo que incluía umas cartas em que era necessário ler o *QR Code* presente nas mesmas que desvendava a tarefa proposta aos alunos relativa aos números fracionários (ver figura 11). A opção de introduzir o jogo nesta aula prendeu-se com o facto de a “introdução de jogos nas aulas de matemática [ser uma] possibilidade de diminuir bloqueios apresentados por muitos dos nossos alunos que temem a matemática e se sentem incapacitados para aprender” (Borin, 1996, citada por Viamonte 2012, p. 27).

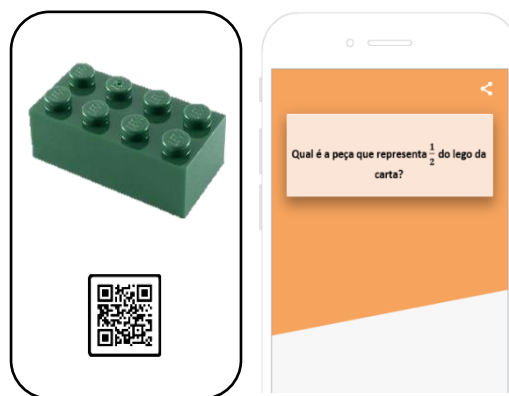


Figura 11. Carta com QR Code e a tarefa associada. (Recurso elaborado pela professora estagiária)

Por sinal, esta tarefa servia como preparação para a atividade seguinte em que os alunos teriam de construir e programar um robot, utilizando o Lego WeDo 2.0, capaz de circular por todos os grupos e transportar a informação necessária para cada grupo sobre a elaboração do papel reciclado. A programação do robot exigia que os estudantes colocassem em prática os seus conhecimentos relativamente ao domínio da medida em que era esperado que efetivamente fizessem estimativas de medida, que seriam registadas numa ficha para esse feito, fornecida pela futura professora.

A utilização da tecnologia na sala de aula traz vários benefícios, que foram já assinalados anteriormente. Por esse motivo, a formanda optou por dar ênfase à tecnologia na área da matemática, que se apresentava como a disciplina em que os alunos tinham mais dificuldades. Um dos objetivos primordiais de toda aula seria que os alunos compreendessem a utilidade que os conteúdos matemáticos têm no seu dia a dia, e ainda que podiam divertir-se enquanto desenvolviam os seus conhecimentos relativos aos números fracionários.

Educação Artística

Quando todos os alunos conseguissem construir, programar e enviar o seu robot para o grupo seguinte, receberiam o texto instrucional de como elaborar papel reciclado. Cada grupo faria uma determinada quantidade de papel reciclado, com o auxílio da docente na fase de trituração do papel. Deste modo, seria possível introduzir as artes visuais de forma contextualizada, especificamente o subdomínio da modelagem e escultura, onde de acordo

com as *Aprendizagens Essenciais* (Departamento de Educação Básica, 2018a), os alunos devem explorar e tirar partido da resistência e plasticidade da pasta de papel e modelar utilizando as mãos. A educação artística, sendo também transversal a todas as áreas, apresenta-se como um grande benefício, uma vez que tal como defende a Conferência Mundial de Educação Artística (2006, p.5) “a cultura e a arte são componentes essenciais de uma educação completa que conduza ao pleno desenvolvimento do indivíduo”.

2.º CEB

No que respeita ao 2.º ciclo do Ensino Básico, a unidade didática em questão incluía uma aula de Português, com a duração de 50 minutos, e uma aula de História e Geografia de Portugal, também com a duração de 50 minutos. As aulas a ser descritas em seguida apresentavam uma relação com as aulas do 1.º ciclo do Ensino Básico, assegurada pelo título agregador.

Português

Nesta planificação, o elemento central foi mais uma vez o texto, recorrendo ao texto poético, pois tal como refere Pinheiro (2003, citado por Silva, s.d, p. 5) “ao escolher textos poéticos deve-se levar em conta os critérios estéticos que o constitui, como o ludismo sonoro, as imagens simbólicas e a riqueza da linguagem figurada que ele contém”.

Como momento de pré-leitura no qual se procura mobilizar conhecimentos prévios dos alunos de forma a que possam ser canalizados para a etapa seguinte, a aula iniciar-se-ia com a apresentação do vídeo *A Primavera Não Sabia*, onde é lido o poema da autoria de Irene Vella que retrata precisamente o momento delicado que vivia. Posteriormente, seria feita uma análise do vídeo com os alunos, tendo em conta algumas questões orientadoras.

De seguida, no âmbito do domínio da Leitura e da Educação Literária, foram trabalhadas as inferências, os sentidos contextuais, a relação de informações, bem como as relações de semelhança e oposição; os alunos recebiam uma fotocópia do poema *Canção dos Adultos* (ver figura 12), e acompanhavam a leitura do mesmo. Procedeu-se a uma segunda leitura, neste caso realizada pelos alunos, sendo que um aluno deveria ler os

versos assinalados a vermelho, outro aluno deveria ler os versos assinalados a azul e ambos os alunos deveriam ler os versos destacados a roxo.

Parece que **CRESCEMOS** mas não,
somos ainda do mesmo tamanho.
As coisas que à nossa volta estão
é que mudam de **tamanho**.

Parece que crescemos mas não crescemos,
foram as **coisas grandes** que há,
o amor que há, a esperança que há,
que ficaram mais pequenos.

Estão agora tão distantes
que às vezes já mal as vemos.
Por isso parece que crescemos
e somos maiores que antes.

Mas somos ainda como antes,
talvez até mais pequenos
quando o amor e o resto estão tão distantes
que nem vemos como estão distantes.

Julgamos então que somos grandes
e já nem isso compreendemos!

*Figura 12. Poema A Canção dos Adultos.
(Fonte: O Pássaro da Cabeça, de Manuel
António Pina)*

A divisão do poema deveu-se ao facto de os versos vermelhos fazerem referência aos “adultos” e os versos azuis remeterem para as “coisas”, conclusão que se esperava que fosse feita pelos alunos. Neste momento da aula seriam desenvolvidos três níveis da compreensão da leitura, nomeadamente a compreensão literal, inferencial e crítica, na medida em que os alunos em diálogo orientado com a docente em formação atentariam no significado explícito do texto, realizariam inferências perante as informações implícitas e seriam levados a ter um posicionamento crítico perante a mensagem transmitida pelo texto poético.

Atentando nas palavras utilizadas pelo sujeito poético seria feita também uma abordagem aos antónimos, esclarecendo que estes não representam, necessariamente, opostos absolutos, contribuindo desta forma para que não aconteça uma redução do mundo à língua e à visão binária e dicotómica (Morgado, Batista e Costa, 2019). Neste seguimento, após o destaque dado às palavras presentes no poema, seriam explorados os significados de determinados versos do poema e qual o objetivo do sujeito poético ao utilizá-los fazendo referência às figuras de estilo utilizadas. Esta exploração aconteceria com recurso a uma roleta digital e à aplicação *Plikers*, sobre a qual já são conhecidos os seus benefícios.

Como momento de pós-leitura, já compreendido e discutido na íntegra o texto poético, seria questionada a possível relação entre o poema de Manuel António Pina e o Poema de Irene Vella lido no vídeo exposto no início da aula. De igual modo, seria proposto aos alunos um momento de reflexão, baseado na questão “Já alguma vez sentiste que não valorizaste alguma coisa?”.

História e Geografia de Portugal

Na presente unidade didática, a disposição da sala de aula incluía também uma nova organização, que assume um papel fundamental, pois tal como defende Emmer (1985, citado por Ferreira e Santos, s.d, p.39) “a organização da sala de aula inclui o conjunto de comportamentos e de atividades do professor que estão primariamente direcionados para obter a cooperação e envolvimento ativo dos estudantes nas tarefas escolares”. Neste caso em particular, optou-se pela disposição em U, que permite que os estudantes interajam e valoriza igualmente a interação da turma com o professor.

De seguida, os alunos teriam de atentar num documento do manual e ler silenciosamente o texto referente ao conteúdo que viria a ser abordado na aula, para que posteriormente visualizassem os excertos do filme “Morte Negra”. Estes apresentavam tópicos relevantes sobre a peste negra, os quais os alunos deveriam enumerar no final do vídeo. Nas aulas de História sempre houve uma preocupação acrescida em manter os alunos ativos e participativos, uma vez que eram alunos mais desafiantes e desmotivados; deste modo, destacou-se a metodologia de aula-oficina. A metodologia em questão baseia-se numa “modalidade de ação, que necessita promover a investigação, a ação, a reflexão; combinar o trabalho individual e tarefa socializada; garantir unidade entre a teórica e a prática” (Cuberes, citado em Vieira & Volquind, 2002, p.11). A aula-oficina procura motivar os alunos e estimular a construção do conhecimento por parte dos mesmos. Assim, tendo em conta o referido, procurou-se que a aula em questão incluísse uma vertente mais prática. Neste seguimento, de acordo com o que é afirmado por Dias (2014) importa realçar os benefícios da aula-oficina em termos de ensino e aprendizagens: i) gerir a aula de modo a que os alunos se assumam como os protagonistas da sua aprendizagem; ii) explorar os conhecimentos prévios dos alunos; iii) tornar mais acessível o processo de aprendizagem recorrendo a variados recursos como documentários, notícias, fontes históricas, entre

outros; promover o desenvolvimento de atitudes críticas, reflexivas, autónomas e respeitadas nos alunos; iv) motivar os alunos para a relevância associada à aprendizagem da História.

Assim, e tendo em conta a metodologia descrita, após a enumeração dos tópicos expostos no vídeo, seria explicado oralmente aos alunos que o contexto em que se vivia originou uma revolta, perguntando o que entendiam por “revolta”. Este momento da aula seria palco de uma reflexão e comparação entre o século XIV e o século XXI, pois em ambas as épocas os portugueses lidavam com uma crise sanitária; outro dos fatores de comparação e reflexão foi o facto de, no século XIV, ter existido uma revolta popular, algo que também aconteceu no ano corrente, mais precisamente nos Estados Unidos da América, em que o mundo assistiu também à revolta popular que surge associada a uma situação controversa, a morte de George Floyd pelas mãos das autoridades americanas. Em conformidade, Cardoso (2013, p. 93) afirma que “a ideia é contextualizar os tópicos a estudar, para promover a reflexão dos alunos”, desta forma, os planos aula devem ser elaborados de acordo com esta premissa.

Ulteriormente, regressando ao século XIV, seriam revelados os motivos que levaram à revolta da população, os quais os alunos deveriam, de forma individual, ordenar cronologicamente. Estes motivos, que se encontram impressos e com uma figura geométrica associada a cada um, seriam utilizados numa atividade prática, o copo do descontentamento (ver figura 13), com a participação de alguns alunos. A organização da sala permitiria que toda a turma observasse a atividade e tirasse partido da mesma.



*Figura 13. Motivos da revolta e atividade prática em curso.
(Recurso elaborado pela professora estagiária)*

A atividade em si revela-se adequada e pertinente neste contexto específico, na medida em que possibilita que os alunos compreendam que o transbordar da água do copo,

quando lhe é adicionado a última figura geométrica correspondente ao último motivo gerador da revolta, representa o sentimento e a revolta dos camponeses no século XIV.

Por fim, os alunos teriam de realizar uma ficha que sintetizasse os conteúdos abordados na aula, de forma a poderem reunir mais material de estudo a utilizar no futuro.

Em síntese, a primeira atividade proposta foi ao encontro de uma componente essencial na formação de um docente, a observação e capacidade crítica e reflexiva das práticas de forma a melhorá-las.

A segunda atividade incluiu a planificação de uma unidade didática e posterior gravação. As aulas foram gravadas na escola onde decorreu o estágio que, graciosamente, cedeu o espaço para que os professores estagiários tivessem mais condições e pudessem, deste modo, apresentar um bom resultado no que respeita à atividade proposta no âmbito da PES. As gravações das aulas revelaram-se bastante desafiantes, uma vez que sem alunos a tarefa de dar uma aula se torna algo complicado, dado que não existindo público a dinâmica na implementação de uma aula fica inegavelmente comprometida. Para além da dificuldade referida, existiu também outra fragilidade, uma vez que a professora em formação se encontrava sozinha na sala de aula tudo dependia da mesma, ou seja, a gravação de 30 minutos era gravada em três, quatro horas, pois era necessário apagar as luzes para a reprodução de vídeos, simular as tarefas realizadas pelos alunos, realizar as atividades práticas, alterar a posição da câmara diversas vezes, o que, efetivamente, ocupava bastante tempo.

No entanto, é necessário realçar que o facto de ter sido disponibilizada uma sala de aula foi uma mais valia, visto que na escola foi possível utilizar recursos como o quadro branco, o projetor, material de laboratório, entre outros que foram fundamentais nas gravações. Assim, tendo acesso a todos os recursos enunciados, foi possível realizar uma simulação bastante próxima à realidade que se pretendia.

Através das gravações, a mestranda verificou a sua prestação e quais os aspetos que deveriam ser melhorados, nomeadamente a utilização de muletas discursivas e os momentos de instrução mais longos enquanto eram feitos registos no quadro. A gravação da simulação permitiu a melhoria dos aspetos mencionados, na medida em que era possível regravar as aulas tendo consciência dos momentos que requeriam mais atenção e empenho.

Considerando que a autoavaliação e o autoquestionamento devem acompanhar a carreira docente, este exercício de reconhecimento e aperfeiçoamento de tópicos a melhorar converge para a construção do perfil do professor crítico e reflexivo.

Nesta ótica, a atividade apresentada foi concretizada com sucesso apesar das adversidades, tendo sido cumpridos todos os objetivos propostos e deles terem resultado aprendizagens que contribuíram para o processo de formação docente.

4. ABORDAGEM DA TEMÁTICA DOS DESCOBRIMENTOS E EXPANSÃO PORTUGUESA EM SALA DE AULA ATRAVÉS DA MULTIPERSPETIVA HISTÓRICA

4.1. Motivação do projeto

Um branco saía caro, porque a um branco não se podia dar porrada (...), não tinha a mesma força de besta, resistência e mansidão; um branco servia para chefe, servia para ordenar, vigiar, mandar trabalhar os preguiçosos que não faziam nenhum, a não ser à força. O que se dizia à mesa era que o sacana do preto não gostava de trabalhar, ganhava o suficiente para comer e beber na semana seguinte, sobretudo beber (...). O negro estava abaixo de tudo. Não tinha direitos. Teria os da caridade, e se a merecesse. Se fosse humilde. Se sorrisse, falasse baixo, com a coluna vertebral ligeiramente inclinada para a frente e as mãos fechadas uma com a outra, como se rezasse. Esta era a ordem natural e inquestionável das relações: preto servia o branco, e branco mandava no preto (Figueiredo, 2009, p. 23-24).

Isabela Figueiredo, filha de colonos, descreve, utilizando linguagem explícita e direta, no seu livro *Caderno de Memórias Coloniais* a realidade do colonialismo português em Moçambique, evidenciando um cenário não tão idílico sob o domínio caucasiano. Neste seguimento, a leitura do livro supracitado permite que seja conhecida uma perspetiva diferente daquela que assenta nos manuais escolares. Pois, tal como refere Cândia (2017), pode concluir-se que os manuais escolares obliteram o racismo no colonialismo português e banalizam a escravatura, persistindo deste modo a narrativa de que os portugueses foram bons colonizadores.

Assim, o testemunho e descrição presentes no livro mencionado motivaram a escolha da temática do presente projeto de investigação, o conceito de multiperspetiva, na medida em que permite compreender a perspetiva do colonizado que, geralmente, não é objeto de análise ou discussão nos manuais.

Segundo Gago (2012, p. 2),

não é cientificamente aceite a visão da História de sentido linear, apresentando um passado contado na perspetiva de um só grupo e omitindo sistematicamente a evidência incómoda a essa perspetiva. Qualquer obra historiográfica sobre uma dada situação ou problemática do passado, para ser consistente, examinará a mesma sob diversos ângulos, isto é, procurará analisar indícios sobre ela segundo os mais variados pontos de vista.

Raul Walsh e William Dray, mencionados por Barca (2001, p. 29), acrescentam que as “explicações históricas são diversas e parcelares, porque são sempre construídas a partir de um ponto de vista particular”, ou seja, “cada perspetiva é, por natureza, imbuída de juízos de valor simultaneamente intrínsecos ao sujeito e ao objeto da produção histórica”. Perante o exposto, compreende-se que a História acaba, quase sempre, por ser contada pelos “vencedores”, isto é, cada nação escolhe ensinar os seus grandes feitos e preterir momentos que não concorrem para um sentimento de orgulho nacional. Veja-se a imponente obra literária de Luís de Camões, *Os Lusíadas*, uma epopeia portuguesa onde são enfatizados os “feitos de famosa gente” (canto I) e elevado o “peito ilustre lusitano” (canto I), enquanto é descrita a aventura portuguesa a caminho das suas descobertas.

Neste sentido, a multiperspetiva assume uma enorme importância, uma vez que visa o investimento na divulgação, na análise e na troca de ideias com os alunos, precisamente sobre temáticas controversas, possibilitando uma abertura para a formação de uma consciência histórica e contribuindo de igual modo para a compreensão do presente (Alves et al, 2012, p. 10).

Considerou-se adequado aliar a multiperspetiva à empatia, uma vez que esta diz respeito à capacidade de reconhecimento dos sentimentos do Outro e à capacidade de se colocar também na sua posição, pressupondo que o indivíduo poderá sentir algo idêntico ao que o Outro sente. Deste modo, acredita-se que a empatia promove o exercício de perspetivar novos pontos de vista sobre momentos e acontecimentos históricos; assim, associado à História e à multiperspetiva, surge o conceito de empatia histórica. Ferreira (2004, p. 26) afirma que

empatizar historicamente é compreender e explicar as ações dos homens no passado, de modo a torná-las inteligíveis às mentes contemporâneas. Tal implica um amplo conhecimento do respetivo

contexto histórico e a interpretação de evidências históricas diversificadas e contempladoras de diferentes perspetivas, estando também vinculado o uso da imaginação histórica.

Tendo em consideração esta definição compreende-se que a empatia histórica possibilita que os alunos olhem para o passado tendo em consideração um determinado contexto histórico, não fazendo julgamentos ou análises de acordo com os valores e conhecimentos do presente.

Neste contexto, pensou-se em explorar os conceitos supramencionados na abordagem dos Descobrimentos e Expansão Portuguesa na sala de aula, dado que se apresenta como uma temática com potencial para o desenvolvimento de capacidades de interpretação da História e de competências tais como “promover o respeito pela diferença, reconhecendo e valorizando a diversidade: étnica, ideológica, cultural”, assim como “valorizar a dignidade humana e os direitos humanos, promovendo a diversidade, as interações entre diferentes culturas, a justiça, a igualdade e equidade” (*Aprendizagens Essenciais História e Geografia de Portugal do 2.º CEB*, 2018, p. 3). Em conformidade, considerando a turma de 5.º ano de História e Geografia de Portugal na qual a formanda foi integrada, seleccionou-se a temática dos Descobrimentos e Expansão Portuguesa como a mais adequada, dadas as características da temática, que implica tratar das noções e contacto cultural e aborda um dos “passados dolorosos” da História nacional para desenhar um projeto em torno da multiperspetiva e da empatia histórica.

Assim, importa esclarecer que devido ao ano atípico em que decorreu a PES, como já foi referido anteriormente, a temática escolhida deu origem a um desenho teórico de um projeto que não foi implementado no contexto educativo.

4.2. Questão de partida e objetivos

Uma investigação é geralmente motivada por um ponto de partida que constitui uma situação de carácter problemático, que, por sua vez, exige uma solução que passa pela existência de um melhoramento ou de uma alteração nesse sentido (Fortin, 1999).

Tendo em consideração o exposto e tal como já foi assinalado, existe uma preocupação no que diz respeito à forma de lecionar temáticas controversas, que deveriam ter também como objetivo a troca de opiniões e diferentes visões do mesmo acontecimento histórico, permitindo que os alunos pudessem visualizar diferentes perspetivas conforme os diversos intervenientes. Assim, assumiu-se a seguinte questão de investigação: *Como abordar a temática dos Descobrimentos e da Expansão Portuguesa em sala de aula promovendo a multiperspetiva histórica?* Neste sentido, foram elencados dois objetivos que decompõem a questão de partida e orientam o projeto desenhado:

- Promover a multiperspetiva e a empatia histórica nas aulas de História e Geografia de Portugal;
- Compreender a abordagem dos manuais escolares em torno dos Descobrimentos e da Expansão Portuguesa, percebendo se apresentam variedade de perspetivas históricas.

Neste seguimento, será apresentado um enquadramento teórico e posteriormente a os objetivos propostos.

4.3. Enquadramento teórico

Tendo em consideração o exposto, devido à relevância que a multiperspetiva e a empatia histórica assumem no ensino da História, procurou-se fundamentar teoricamente os conceitos mencionados.

A “narratividade é um conceito que explica a relação constitutiva do pensamento histórico para com as práticas culturais da memória e identidade coletivas” (Rusen, 2010, p. 140). Concomitantemente, Gago (2007), afirma que a utilização da narrativa nas aulas de História não se deveria apresentar como um simples conteúdo que os alunos devem aprender, mas sim como uma possibilidade de estruturação das suas próprias narrativas, tendo em conta a sua interpretação de um passado histórico.

Gago (2012, p. 47/48) considera a História como uma reconstrução do pensamento e o historiador como aquele que reconstitui o pensamento através da interpretação da evidência, tendo em conta uma determinada seleção e visão do passado. De acordo com Pereira (2014), é através das evidências que se poderá inferir sobre o passado, descobrindo

intenções e facilitando a compreensão das ações que ocorreram num contexto que não pertence à atualidade. Em conformidade, de acordo com Lee (2003), a interpretação das fontes históricas implica que exista uma compreensão do passado, isto é, exige a compreensão de uma sucessão de acontecimentos, assim como de comportamentos individuais ou de grupo, influenciados pelos pensamentos, sentimentos e crenças das populações de determinada sociedade num contexto social, político e económico específico. Deste modo, torna-se necessário contextualizar historicamente determinados acontecimentos, para que seja possível compreender como era viver numa época específica, com o objetivo de serem levantadas questões e consideradas novas hipóteses.

Neste seguimento, Chapman (2011, p. 96) destaca a importância das interpretações históricas, afirmando que “o estudo das interpretações históricas fornece aos alunos ferramentas para compararem sistematicamente e avaliarem as afirmações sobre o passado”. O mesmo autor realça também o benefício da introdução das diferentes interpretações nas aulas de História, na medida em que esta permite aos alunos a compreensão de que o passado foi e continua a ser interpretado de formas distintas, dependendo dos valores, conhecimentos e visões do mundo e da sociedade.

Assim, em concordância com o autor, a utilização de fontes para a reconstrução do passado, sobre um momento histórico em particular, que provoquem diferentes interpretações, torna-se fundamental para que nas aulas se possa compreender a importância das evidências no que concerne ao surgimento de novos interesses e pontos de vista, o que se aproxima do conceito da multiperspetiva.

À semelhança do que refere Stradling (2003), o termo multiperspetiva raramente era utilizado no contexto escolar, sendo maioritariamente discutido e promovido por historiadores alemães já na década de 1970. Inicialmente começou a ganhar destaque na Europa, no início da década de 1990, em conferências de História, seminários e *workshops* de formação de docentes. Fritzsche (2001, citado por Stradling, 2003, p. 13) caracteriza o conceito de multiperspetiva como “uma estratégia de compreensão” na medida em que se trata da capacidade de ter em consideração a perspetiva do outro, para além da perspetiva do próprio, aceitando, desta forma, que existem várias possibilidades de ver determinada situação, e que todas essas possibilidades são igualmente válidas, desde que fundamentadas em evidências. No entanto, deve olhar-se para a multiperspetiva não só como uma

estratégia, mas também como uma predisposição, uma vez que o conceito implica não só a capacidade de ver uma situação de outra perspectiva, mas também a vontade para que este exercício aconteça. Neste seguimento, é possível concluir que a empatia é inerente à multiperspetiva.

O conceito em questão afasta-se do ensino monocultural, etnocrático e universalista da História influenciado pela memória nacional como descreve Pollak (s.d., citado por D'Alessio, 1998). Segundo o autor, a memória nacional é responsável pela uniformização de lembranças, tendo sido estabelecida com o objetivo de ser proclamada e imposta à população. A uniformização da memória é geralmente feita pelos órgãos com poder, com a finalidade de edificar e preservar a identidade nacional. Neste sentido, a multiperspetiva que promove o cruzamento de fontes revela-se pertinente no desenvolvimento da compreensão dos mais diversos processos históricos. Este conceito possibilita de igual modo o entendimento de possíveis conflitos existentes, com origens em diferentes perspetivas, interpretações e preconceções. Pitcher (s.d., citado por Stradling, 2003, p. 16) apresenta o seguinte panorama:

nenhuma testemunha, por muito bem informada e energética que seja e, por muito privilegiado que seja o seu ponto de vista, poderá ver mais do que uma pequena parte de um acontecimento; mas, juntando um grupo de testemunhas com pontos de vista diferentes, pode obter-se uma imagem mais completa [do acontecimento em questão] [...].

Perante esta analogia, conclui-se que as diferentes perspetivas se assumem como bastante benéficas, uma vez que visões diferentes originam também diferentes descobertas e conhecimentos. Tendo em consideração o exposto, Stadling (2003) apresenta três aspetos essenciais a ter em conta relativamente à multiperspetiva:

1. Eventos e desenvolvimentos históricos podem ser vistos através de uma multiplicidade de visões privilegiadas, isto implica ter conhecimento do que foi ouvido, visto e vivido. No entanto, é necessário avaliar a veracidade da fonte, comparando e realizando cruzamento de fontes e fazendo referência a informações contextuais que elas fornecessem;

2. Eventos e desenvolvimentos históricos podem ser vistos através de uma multiplicidade de pontos de vista, o que exige a compreensão dos motivos e da lógica que sustentam esses mesmos pontos de vista, averiguando se o ponto de vista se reflete na perspectiva do autor sobre a fonte, ou se reflete a perspectiva da testemunha que experienciou e relatou determinado acontecimento;
3. Eventos e desenvolvimentos históricos podem ser vistos através de uma multiplicidade de relatos e interpretações históricas, que implica a observação de semelhanças e diferenças, avaliar a estrutura narrativa, assim como os principais pontos de consenso e discórdia, no fundo, realizar uma análise historiográfica.

Como já referido anteriormente, a multiperspetiva pressupõe a prática da empatia, cujo conceito teve origem numa palavra alemã, *Einfühlung*, que significa “sentir como”, oriunda do termo grego *Empatheia*, que por sua vez significa “estado de emoção”, sendo utilizada para designar a capacidade do espectador de arte se projetar no objeto apreciado (Pereira, 2013). Assim, o termo em questão fora inicialmente utilizado pelos teóricos da estética para representar a capacidade de compreensão da experiência subjetiva de outra pessoa (Souza, 2009).

Neste seguimento,

a empatia tem uma relação com a imitação, uma simulação com a qual pudéssemos sentirmo-nos como o objeto em que estabelece uma relação empática. Esta relação dá-se através da observação que faz com que quem observa veja-se no objeto, produzindo uma certa imitação. Como o exemplo de um acrobata se apresentando. Quando o vemos, podemos nos sentir dentro dele e chegar mesmo a projetar em nós o medo de cair na corda, «sentir» a dor de alguém que cai ou se machuca ou mesmo ficar triste quando alguém também ficar (Pereira, 2013, p.5).

Ao longo dos anos o conceito sofreu várias alterações relativamente ao seu significado, tendo-se tornado essencial o seu estudo, uma vez que inicialmente era considerado uma capacidade do processo afetivo-cognitivo e atualmente existe um consenso sobre a empatia integrar três componentes, nomeadamente, a cognitiva, a afetiva e a comportamental (Rodrigues & Silva, 2012).

No que respeita à componente cognitiva, esta refere-se à capacidade de fazer inferências precisas sobre os pensamentos e sentimentos do outro, sem que exista uma

experimentação dos mesmos sentimentos; a componente afetiva é responsável pela capacidade de partilha de emoções; a comportamental remete à compreensão por parte do indivíduo relativamente à situação experienciada por outra pessoa, originando uma expressão empática que pode manifestar-se pela comunicação verbal e não-verbal (Falcone, 2008, citado por Rodrigues & Silva, 2012, p. 61). Deste modo, a empatia é descrita como uma capacidade que agrega a compreensão, a partilha e a consideração de sentimentos e perspectivas do outro.

Em conformidade com Del Prette e Del Prette (2005, citados por Rodrigues & Silva, 2012, p. 62), a empatia pressupõe categorias fundamentais, sendo elas o “observar, prestar atenção, ouvir; demonstrar interesse e preocupação pelo outro; reconhecer/inferir sentimentos do interlocutor; compreender a situação (assumir perspectiva); demonstrar respeito pelas diferenças; expressar compreensão pelo sentimento ou experiência do outro; oferecer ajuda; compartilhar”.

Contudo, o conceito de empatia continuou a ser alvo de estudos perante as várias áreas do conhecimento como a Psicologia, a Filosofia, a Antropologia, a Biologia, a Educação e no ensino da História.

No ensino da História, como refere Pereira (2003, citado por Pereira, 2013, p. 8), “a empatia histórica funciona como um empreendimento, onde alunos mostram a capacidade de reconstruir os objectivos, os sentimentos, os valores e crenças dos outros, aceitando que eles podem ser diferentes dos seus”. A empatia histórica, de forma semelhante à multiperspetiva, baseia-se na teoria de que o conhecimento histórico deve acontecer decorrente do contacto com os factos históricos e de um contexto que promova a existência de reflexões. Contudo, é importante esclarecer que a empatia histórica não tem como objetivo que os estudantes experienciem no sentido literal os mesmos sentimentos que determinada pessoa sentiu, mas que possam compreender os seus pensamentos e sentimentos. Concomitantemente, o conceito de empatia história não assume qualquer vínculo com a ficção, trata-se de um processo de análise de fontes que irá possibilitar um conhecimento aprofundado sobre o passado (Silva, 2018), pois tal como refere Ferreira (2004, p. 7)

a empatia em História é muito mais que uma conquista: é saber o que alguém (ou algum grupo) acreditou, valorizou, sentiu e procurou atingir. É estar em posição de entender (não necessariamente partilhar) essas crenças, e estar em posição de considerar o impacto dessas emoções (não necessariamente senti-las). Neste sentido, a empatia está intimamente relacionada com a compreensão.

No contexto do parágrafo anterior, segundo Souza (2009, p. 22), os professores devem orientar os alunos no sentido de estes compreenderem “os objetivos, os interesses, as necessidades, as dificuldades, dentre outras coisas” das pessoas que viviam em determinados contextos, visto que são fatores que contribuem para o encadeamento dos acontecimentos históricos, pondo em prática a atitude empática. Neste sentido, é de evitar que os alunos transportem para o passado os valores do presente, uma vez que concordando com Teixeira (2014, citado por Silva, 2018, p. 21), através da empatia deve tornar-se “compreensível no presente determinados acontecimentos do passado, sejam eles práticas, instituições ou ações. Estes devem incitar nos alunos um conflito interior entre os valores, crenças e práticas atuais e os do passado”. Assim sendo, é necessário que exista um afastamento do próprio ponto de vista do aluno, de modo a que este compreenda as atitudes próprias dos agentes históricos.

Neste sentido, Conceição (2006, citada por Souza, 2009, p. 28) defende que “o exercício de empatia é um excelente recurso didático para que os alunos, desde o princípio de sua escolarização, aprendam a não transportar os valores da sociedade/grupo em que vivem, prejudgando sociedade/grupos diferentes do seu (contemporâneos ou não)”. Tendo em consideração o exposto, torna-se pertinente a introdução da multiperspetiva e empatia história nas aulas de História e Geografia de Portugal com o intuito de que os alunos tenham um conhecimento abrangente sobre determinadas temáticas e consequentemente desenvolvam a sua consciência histórica.

4.4. Metodologia e instrumentos de recolha de dados

O presente projeto de investigação implicaria que fosse utilizada uma metodologia com base numa abordagem mista, isto é, qualitativa e quantitativa. O ambiente seria a fonte direta dos dados e este assumiria um carácter descritivo, onde o foco da abordagem seria o seu processo e o seu significado, isto é, o objetivo primordial seria a interpretação do fenómeno do objeto em estudo (Freitas & Jabbour, 2011). Assim, as características mencionadas concorrem para uma abordagem qualitativa, na qual seriam desenvolvidos “conceitos, ideias e entendimentos a partir de padrões encontrados nos dados, em vez de recolher dados para comprovar modelos, teorias ou verificar hipóteses” (Sousa & Baptista, 2011, p.56).

No que concerne à abordagem quantitativa, esta distingue-se pela sua objetividade, dado que assume um processo focado, pontual e estruturado que utiliza dados quantitativos. Por sua vez estes dados são recolhidos através das respostas estruturadas que são obtidas e analisadas de forma dedutiva. Deste modo, de acordo com Freitas e Jabbour (2011), abordagem questão tem como finalidade validar as evidências obtidas através de uma pesquisa quantitativa.

Em termos de instrumentos de recolha de dados a serem utilizados, destacam-se:

- A observação direta, recorrendo à elaboração de uma grelha de observação (apêndice C) das sessões do projeto onde fossem registados os comportamentos e evolução dos alunos relativamente aos seus conhecimentos, à sua capacidade de refletir e discutir temáticas demonstrando sentido de multiperspetiva e empatia; partindo da observação direta seria possível verificar, de forma individualizada, e registar na grelha de observação se os alunos demonstravam interesse na temática, se respeitavam opiniões contrárias, assim como verificar se era desenvolvida a capacidade de empatia histórica e sentido do Outro no decorrer das sessões, de modo a ser possível aferir se existiu alguma evolução nos campos anteriormente referidos.

- O questionário (apêndice D), visto que é um recurso que possibilita “medir o que uma pessoa sabe (informação ou conhecimento) (...), e o que pensa (atitudes e crenças)” (Tuckman, 2005, p. 307); Através da aplicação do questionário em dois momentos, antes e depois da implementação do projeto, seriam analisados os conhecimentos prévios dos

alunos sobre a temática em destaque e, posteriormente, seriam recolhidos os conhecimentos construídos no decorrer das sessões, permitindo comparar as ideias e o conhecimento dos alunos e verificar de que forma o projeto contribuiu para o desenvolvimento do seu pensamento crítico.

- As produções dos alunos, uma vez que partindo das mesmas o raciocínio e concepções dos estudantes poderiam ser objeto de análise, assim como permitiriam suportar as aprendizagens realizadas. Sendo que as produções dos alunos se assumem como evidências do seu conhecimento construído na aula de História e Geografia de Portugal, estas teriam um enorme valor para o projeto investigativo, dado que permitem tirar conclusões sólidas.

- As gravações de áudio das sessões, dado que permitem uma análise mais aprofundada das sessões. Nesta ótica, as gravações tornar-se-iam bastante úteis na medida em que permitiriam ouvir toda a aula e todas as intervenções, evitando que algum acontecimento, discussão ou comentário, relevante para a análise, se perdesse.

4.5. Desenho do Projeto

Promoção da multiperspetiva e a empatia histórica nas aulas de História e Geografia de Portugal

No âmbito do objetivo proposto, foram desenhadas sessões destinadas ao 2.º ciclo do Ensino Básico, uma vez que, apesar da PES englobar também o 1.º ciclo, a temática dos Descobrimentos e da Expansão Portuguesa é apenas abordada no 2.º ciclo do Ensino Básico. Sendo este um tema muitíssimo abrangente, quer a nível de conteúdos, quer cronologicamente, o foco destas sessões, até pelas ideias centrais do projeto, foi direcionado para a temática da escravatura. Neste seguimento, prevê-se que seriam necessárias três aulas de História e Geografia de Portugal, com a duração de 50 minutos cada, para trabalhar com os estudantes as competências de multiperspetiva e empatia histórica.

Nas três aulas previstas, seriam desenvolvidos os seguintes objetivos descritos nas *Aprendizagens Essenciais*, referentes à disciplina de História e Geografia de Portugal: sublinhar a importância de movimentos migratórios, assim como realçar as alterações causadas pela expansão, como a miscigenação, a submissão violenta de diversos povos e o tráfico de seres humanos; referir os contributos que os Descobrimentos trouxeram para a humanidade; identificar e aplicar conceitos como expansão marítima, colonização e escravo; e por fim valorizar a diversidade cultural. A temática promove também a abordagem de temas propostos no âmbito da Educação para a Cidadania, como é o caso dos Direitos Humanos e da Interculturalidade, que se encontram inteiramente ligados ao tema a ser trabalhado nas sessões relacionadas com o presente projeto.

As duas primeiras aulas decorreriam segundo a metodologia de aula-oficina, que é uma estratégia em que é privilegiada a construção de saberes, a troca de ideias e a reflexão, proporcionando que a aula se assuma como um local no qual o conhecimento se constrói. Assim, pretende-se que os alunos tenham acesso à máxima informação possível sobre as várias perspetivas, recorrendo à utilização de fontes diversificadas, históricas e historiográficas, bem como recursos variados como documentários e filmes de ficção, entre outros. E para que os estudantes compreendessem que naquele longo período histórico, o conhecimento, a visão do mundo e os valores das sociedades eram efetivamente diferentes, e que por esse motivo não deverão avaliar e julgar este momento da história de acordo com as conceções e padrões morais do presente, o objetivo destas sessões, além de ser o de ampliar os conhecimentos factuais dos estudantes sobre a temática da escravatura, foi o de evidenciar os perigos de leituras anacrónicas da História, trabalhando implicitamente a competência de empatia histórica. Procura-se que os estudantes compreendam que a escravatura é um fenómeno que sempre acompanhou as diversas civilizações humanas no tempo e no espaço, oferecendo exemplos, e que esta prática foi e é interpretada de formas diferentes de acordo com os contextos históricos e que existe ainda em algumas sociedades contemporâneas.

Numa terceira aula, seria posta em prática uma atividade cujo objetivo primordial era o de os alunos experimentarem estar em ambas as posições, através de um jogo de realidade em que interpretam um dos intervenientes deste processo histórico. A finalidade da atividade em questão passa por mobilizar o conhecimento adquirido e por facilitar o

exercício de os alunos se colocarem numa outra posição no âmbito de estimular uma reflexão, trabalhando a competência da empatia, de forma a conseguirem progredir para a empatia histórica.

Neste seguimento, segue-se a tabela 1 que contempla a descrição das sessões pensadas para desenvolver a temática apresentada com base na multiperspetiva e empatia histórica, onde se podem verificar as atividades e objetivos propostos para cada sessão.

Tabela 1. Desenho de sessões

Nível Educativo	2.º Ciclo do Ensino Básico
Sessões/Duração	3 sessões com a duração de 50 minutos
Objetivos	1.ª sessão - Referir o contributo das grandes viagens europeias para o conhecimento de novas terras, povos e culturas; - Realçar alterações provocadas pela expansão, nomeadamente uma maior miscigenação étnica, a troca de ideias e de produtos, a submissão violenta de diversos povos e o crescimento exponencial do tráfico de seres humanos; - Compreender o papel da missionação católica na expansão portuguesa.
	2.ª sessão - Compreender que a escravatura sempre existiu; - Valorizar a diversidade cultural e o direito à diferença; - Identificar/aplicar os conceitos: expansão marítima, colonização, escravo, etnia e migração.
	3.ª sessão - Mobilizar conhecimentos adquiridos nas aulas anteriores; - Visualizar diferentes perspetivas do mesmo acontecimento histórico; - Demonstrar empatia perante os acontecimentos históricos.
Temática	Portugal nos séculos XV e XVI
Atividades a Desenvolver	1ª sessão – Territórios Africanos - Reprodução de música africana no início da aula para assinalar a chegada dos Portugueses ao continente africano; - Projeção de dois continentes africanos no quadro, em que um corresponde à África antes da chegada dos Portugueses e outro corresponde à África após a chegada dos Portugueses, onde os alunos irão registar as diferenças relativas à organização territorial, às infraestruturas e à atividade económica; - Análise da relação entre africanos e portugueses, com recurso a fontes iconográficas e escritas e à reprodução de excertos do documentário <i>As Rotas da Escravatura</i>, como complemento à informação contida no manual, de forma a evidenciar que esta relação não se resumiu a dominados e dominadores.
	2.ª sessão – Os arquipélagos de Cabo Verde e São Tomé e Príncipe - Continuação do assunto da aula anterior: questionar os alunos acerca da existência da escravatura;

	- Apresentação de civilizações que contemplavam a prática da escravatura em diferentes regiões do globo; - Projeção de imagens de Cabo Verde e São Tomé e Príncipe apresentando os locais aos alunos; - Leitura da página do manual referente à temática apresentada; - Jogo Kahoot sobre a leitura feita anteriormente, acompanhada de uma ficha de registo; - Visualização de uma animação que evidencia o povoamento dos arquipélagos maioritariamente por escravos; - Análise de fonte escrita “o desespero dos africanos ao serem capturados” integrada na Crónica do Descobrimento da Guiné, da autoria de Gomes Eanes de Azurara
	3.ª sessão - Realização de um jogo de realidades: a turma encontra-se inicialmente encostada à parede e cada aluno tem consigo um papel com uma palavra que indica a personagem com a qual se devem identificar. Exemplo: “africano”, “português”. No jogo são ditas pela professora as seguintes afirmações: “avança 1 passo quem trabalha muitas horas”, “avança três passos quem se dedica ao comércio do ouro e do marfim”, “avança 4 passos quem navegou pelos mares e descobriu belas terras”, “avança meio passo quem foi vendido”, “avança dois passos quem foi capturado”. No final proporcionar-se-ia uma reflexão sobre os passos que cada aluno deu e o local onde ficou no final. - Discussão orientada sobre questão: o que pensam sobre as consequências da Expansão Portuguesa?

Aspetos de verificação da multiperspetiva histórica nos manuais escolares

À semelhança do que refere o relatório realizado pela Comissão Europeia contra o Racismo e a Intolerância (ECRI), como acontece de cinco em cinco anos, com o objetivo de avaliar o racismo e intolerância em Portugal, foi recomendado, no ano de 2018, que o país efetuasse uma mudança no ensino da História nas escolas. O referido documento “recomenda que as autoridades portuguesas reforcem a educação para os direitos humanos e a sensibilização relativamente ao racismo e à discriminação e desenvolvam o ensino da História de uma forma que englobe o papel desempenhado por Portugal no desenvolvimento e abolição da escravatura e a discriminação e violência cometidas contra os povos indígenas nas ex-colónias” (ECRI, 2018, p. 21). No ECRI é também mencionada a necessidade de melhorar os manuais escolares, tendo em consideração o questionamento da narrativa da “descoberta do novo mundo”, a abordagem da contribuição dos ciganos e

afrodescendentes para a sociedade portuguesa e reforçar medidas de sensibilização da sociedade para o racismo (ECRI, 2018, p. 21).

Tendo como referência o exposto, e sendo o manual “o rei de todos os instrumentos didáticos” (Tormenta, 1999, p. 199), este assume um papel essencial, pois tal como defendem Valverde *et al.* (2002, p. 54) o manual escolar integra “um conjunto de informações formais para o contexto de transmissão/aquisição, determinando os conhecimentos que são discutidos na sala de aula e a forma como aqueles são ensinados”. Apesar de um manual reunir características organizacionais, visto que é um instrumento que visa mediar o processo de ensino e aprendizagem partindo de uma organização em unidades /ou sequências de aprendizagem, este assume um carácter informativo, na medida em que apresenta uma seleção de conteúdos sobre determinados assuntos e temas em particular. A seleção que o manual apresenta prevê que a aquisição de conhecimentos aconteça de forma sequencial e progressiva de acordo com o currículo nacional (Séguin, 1989).

Neste seguimento, tornar-se-ia pertinente analisar a evolução e abordagem dos manuais escolares do 2.º CEB, no que respeita à temática dos Descobrimentos e Expansão Portuguesa, com enfoque no tema da escravatura.

Deste modo, a análise de manuais implicaria uma série de aspetos a ter em consideração:

i) Tipos de manuais a selecionar, isto é, para uma análise completa e das quais se possa tirar conclusões válidas, seria necessária uma amostra alargada que incluísse pelo menos um manual de três editoras distintas e de cada década desde a revolução do 25 de abril, até à atualidade. Deste modo, contemplando uma amostra de 15 manuais escolares distintos, seria possível avaliar que informações foram acrescentadas ou removidas, inferindo possíveis constrangimentos (contextuais, políticos ou sociais) em abordar a temática da escravatura, se existe alguma evolução relativamente às fontes utilizadas e à própria informação referente à escravatura, uma vez que com o decorrer do tempo é natural que seja refletido o progresso no próprio conhecimento histórico em redor desta temática; por fim, se a editora tem alguma influência na abordagem do tema e se os autores dos manuais são também investigadores ou historiadores especializados na temática.

ii) Número de páginas dedicadas ao tema, visto que através do número de páginas é possível inferir sobre o grau de importância atribuída a determinada temática.

Assim, seria pertinente avaliar em cada manual quantas páginas são dispensadas para a temática da escravatura, e uma vez mais verificar se existe uma evolução ou um retrocesso relativamente à quantidade de informação que o manual apresenta no que diz respeito à escravatura, dado que conforme uma época específica e uma diferente forma de ver o mundo, alguns conteúdos podem vir a ganhar destaque sob a influência de um determinado contexto social.

iii) O conteúdo do texto do autor do manual, isto é, se apresenta informação suficiente sobre os escravos ou se simplesmente é mencionado nos textos do manual que existiam escravos, sendo estes referidos juntamente com os produtos comerciais utilizados para o desenvolvimento económico português, por exemplo. No fundo, importa verificar se a escravatura é meramente apresentada como uma realidade, ou se existe alguma explicação de como tudo se procedia e quais as suas consequências. A forma de descrever os acontecimentos revela-se essencial, uma vez que a narrativa histórica, em especial nestas idades de introdução à área científica, marca de forma clara a perceção dos acontecimentos que os estudantes adquirem e depois conseguem comunicar.

iv) A abordagem da violência adjacente ao tema é também um aspeto a ter em consideração na análise dos manuais, uma vez que os feitos e dificuldades dos Portugueses são apresentados no manual e é referida a sua relevância; importa, de igual modo, verificar se são referidos aquilo a que atualmente se convencionou chamar de “passados dolorosos”. Neste seguimento, é fundamental que seja abordada a ousadia, a ambição e o empreendedorismo dos Portugueses, pois a era dos Descobrimentos é um marco histórico que mudou radicalmente a perspetiva do ser humano relativamente ao mundo. No entanto, é também essencial que seja exposta a crença de superioridade dos Portugueses face aos povos que encontravam nas terras onde atracaram, visto que só existindo um reconhecimento e reflexão sobre determinados atos e atitudes é possível que haja uma evolução no pensamento e consciência do ser humano.

v) O destaque a personalidades históricas de ambos os lados, ou seja, se o manual menciona nomes de colonizados da mesma forma que menciona nomes de colonizadores. Seria fundamental que fossem apresentadas aos alunos diversas personalidades que intervieram neste processo histórico, de modo a promover os conceitos de multiperspetiva e empatia histórica, visto que nestas idades é essencial humanizar a

História, passando de uma História factual para uma História “vívda”. Incluir nomes de escravos no manual permitiria que os alunos reconhecessem e tivessem consciência de que realmente estas pessoas, que eram tratadas como mercadorias, existiam, tinham um nome e sobretudo tinham uma vida. Assim, com a apresentação de uma variedade de personagens, considera-se que a História é contada de modo imparcial e que todos os seus intervenientes são valorizados, independentemente dos seus feitos ou estatuto social na época.

vi) Tipo de fontes disponíveis para trabalhar o tema, ou seja, apurar se as fontes existentes contribuem para que o leitor conheça a realidade africana antes e após a chegada dos Portugueses, os instrumentos de captura de escravos que eram utilizados na época, o crescimento e funcionamento do comércio de tráfico de escravos, o número de escravos que morriam nas viagens atlânticas, testemunhos, entre outras fontes que evidenciem a realidade violenta da vida dos africanos e a forma como eram vistos e tratados pelos portugueses. Seria também relevante verificar se existe diversidade de fontes no que respeita à tipologia das mesmas, ou se são utilizadas maioritariamente fontes escritas, considerando que os alunos destas faixas etárias estão mais predispostos a entender e a ler fontes iconográficas e audiovisuais. As fontes apresentadas pelo manual não devem resumir-se apenas ao bom relacionamento entre o reino do Congo e os colonizadores, uma vez que este se tornou um protetorado português; ou o encontro pacífico dos Portugueses com os Ameríndios, pois estes não refletem a realidade sobre as relações entre colonizadores e colonizados. Assim, é importante avaliar se existe uma diversidade de fontes capaz de transmitir mais do que uma perspetiva, de forma clara e imparcial. De igual modo, existe também a necessidade de as fontes evidenciarem os atores envolvidos no tráfico de escravos, que não era feito apenas pelos portugueses, mas também por africanos. Por último, é também importante confirmar se as fontes apresentadas pelos manuais assumem funções meramente ilustrativas ou informativas ou se incluem também funções interpretativas e reflexivas.

vii) A apresentação de propostas de exploração dos recursos que evidenciem a necessidade de se pensar sobre a temática sob diversas perspetivas. Os recursos que os manuais dispõem têm normalmente questões de exploração associadas, no entanto, relativamente à temática em questão, é importante verificar se existem propostas que promovam a reflexão e novas interpretações. Mais do que retirar informação de um

documento, é necessário que sejam feitas inferências pelos alunos. Se o manual integrar propostas de exploração deste cariz está efetivamente a contribuir para construção de um pensamento crítico e a colocar em prática o conceito de multiperspetiva, uma vez que utiliza e parte da fonte para estimular novos pontos de vista. É igualmente importante verificar se os três núcleos estruturantes associados à construção do saber histórico são trabalhados através das propostas de exploração das fontes apresentadas. Face ao exposto, no que respeita ao tratamento de informação, espera-se que os alunos pesquisem, selecionem e organizem informação que posteriormente será transformada em conhecimento que deverá ser mobilizado e que realizem inferências partindo da análise e interpretação de textos, imagens, mapas, gráficos, entre outras fontes possíveis; relativamente à compreensão histórica, pretende-se que sejam mobilizados saberes de natureza cultural, científica e tecnológica para que a realidade seja compreendida e para que sejam abordadas problemáticas associadas ao quotidiano. A compreensão histórica incorpora três vetores, o da temporalidade onde são aplicados os conceitos de mudança ou permanência na caracterização de sociedades que constituíram o espaço português em diferentes períodos, a identificação, localização e caracterização no tempo de alterações significativas da sociedade portuguesa, assim como o estabelecimento de relações entre o passado e presente, destacando contributos para o Portugal contemporâneo; o da espacialidade, que integra o conhecimento da localização relativa ao território português, assim como a caracterização das principais diferenças no que respeita à distribuição espacial das atividades económicas e organização do espaço português em períodos distintos evidenciando relações com fatores físicos e humanos; por fim, a contextualização baseia-se na distinção de realidades tendo em consideração aspetos económicos sociais, políticos e culturais, no reconhecimento de diversos valores e culturas em tempos e espaços históricos distintos. No concerne à comunicação em História é esperado que o aluno utilize adequadamente a linguagem das diferentes áreas do saber para expressar, assim como para comunicar e estruturar o seu pensamento, através de apresentações orais e do enriquecimento da comunicação escrita envolvendo quer a análise, quer a produção de materiais iconográficos.

Assim, e tendo em conta os aspetos enunciados, seria possível realizar uma análise de conteúdo completa e aprofundada que permitiria tirar conclusões acerca da abordagem do manual relativamente à temática em questão e compreender se esta é apresentada de

forma multiperspetivada ou se nela se destaca maioritariamente somente a perspetiva portuguesa.

4.6. Conclusões e limitações do projeto

O presente projeto é de carácter teórico, visto que não foi implementado pelas razões já enunciadas anteriormente; deste modo, será oportuno realçar as suas mais-valias, bem como os aspetos que se considera serem inovadores relativamente ao tratamento didático da temática apresentada. Contudo, é importante referir que a análise das suas mais valias não resultou de dados provenientes da prática, esclarecendo que esta se assume como uma fragilidade do projeto de investigação.

Assim, importa realçar que a informação fornecida aos alunos, pela apresentação das fontes históricas, é essencial para que sejam postas em prática a multiperspetiva e a empatia histórica, uma vez que as novas interpretações são impulsionadas através do contacto direto com as fontes. Outro aspeto positivo a destacar é o facto de a dinâmica das sessões estar pensada para promover o pensamento crítico e o posicionamento dos alunos sobre questões controversas, levando-os a desenvolver capacidades de argumentação.

Refletindo sobre as fragilidades do projeto, estas estão relacionadas com a forte possibilidade de se polarizar a temática, de se essencializar as posições, entre “povos bons” e “povos maus”, entre “dominados” e “dominadores”, quando o que se pretendia era promover a existência de outras perspetivas e desenvolver o sentido de empatia, que só acontecerá se forem compreendidas as realidades e contextos de cada lado. Neste sentido, era necessário que as questões colocadas não fossem tendenciosas e que permitissem a discussão, a troca de ideias e diferentes pontos de vista. Destaca-se também como uma fragilidade o facto de estes alunos, nestas idades, não estarem ainda habituados a ouvir o outro, a respeitar opiniões diferentes das suas e a pensar fora da sua realidade, pelo que este tipo de dinâmica de trabalho em sala de aula, mais especificamente nas aulas de História, tem de ser progressivo uma vez que três sessões não seriam suficientes para atingir este objetivo.

Outra fragilidade está relacionada com a existência de pouca oportunidade para serem realizadas reflexões deste tipo em horário letivo: dada a extensão dos conteúdos de História e Geografia de Portugal no 2.º ciclo, projetos desta dimensão podem interferir e prejudicar esta gestão. No entanto, como alternativa, a temática apresentada poderia ser abordada em contexto escolar fora das aulas de História e Geografia de Portugal, de modo a sensibilizar os alunos, isto é, poderia ser trabalhada utilizando a metodologia de trabalho de projeto, convocando as diversas disciplinas, assim como a comunidade educativa como um todo. Seria também interessante que, no âmbito da metodologia de trabalho de projeto, fossem feitas ligações próximas com problemáticas atuais que decorrem em diversos países europeus, assim como nos Estados Unidos da América, em que o seu passado histórico, relacionado com esta temática, tem sido alvo de manifestações populares variadas, incluindo a vandalização de estátuas em espaços públicos, deixando evidente a necessidade de se investir, educacionalmente, num maior conhecimento e clareza relativamente a este tema.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente relatório de estágio apresentou a descrição e reflexão da mestranda a propósito da sua trajetória de formação ao longo da prática educativa, uma trajetória marcada por dificuldades, mas também por conquistas e aprendizagens.

No decorrer da Prática Educativa Supervisionada foram respeitadas as diretrizes dos documentos normativos que orientam o ensino, incluindo deste modo a integração de saberes, a articulação vertical e horizontal, assim como a diversificação de estratégias adequadas científica e pedagogicamente e a elaboração de recursos variados.

As dificuldades a destacar estão essencialmente relacionadas com a construção de Unidades Didáticas, na medida em que a formanda estava integrada em três turmas distintas e a seleção e articulação de conteúdos exigiu bastante trabalho para que fossem pensadas Unidades Didáticas que agregassem várias áreas disciplinares e integrassem pontos comuns entre ciclos. No entanto, esta dificuldade foi superada através da intervenção e cooperação dos professores supervisores, recorrendo a seminários e reuniões cuja finalidade era refletir e melhorar os desenhos das planificações que mais tarde viriam a ser implementadas. Neste sentido, a relação harmoniosa de trabalho entre professores supervisores e os professores em formação é essencial para que possa existir uma evolução, dado que um ambiente de confiança e de diálogo será propício para superação dos constrangimentos que vão surgindo.

Não obstante, na fase inicial do estágio o sentimento de insegurança foi uma constante, visto que em cada turma existiam alunos com grandes dificuldades e seria necessário chegar até esses mesmos alunos. No entanto, ainda na fase de observação e cooperação, através das interações que já ocorriam entre os alunos e as formandas, esta insegurança dissipou-se gradualmente, dado que os alunos com dificuldades apresentavam já uma evolução significativa após o acompanhamento das professoras estagiárias. Nesta ótica, salienta-se a importância da pedagogia diferenciada, em que o professor deve ter em consideração as características e necessidades educativas das crianças, de forma a que possa criar um ambiente propício ao seu desenvolvimento pessoal e educativo, onde estas se sintam respeitadas e integradas, concorrendo para “um sistema de educação flexível, pautado por uma política global integrada, que permita responder à diversidade de características e necessidades de todos os alunos que implicam a inclusão das crianças e

jovens com necessidades educativas especiais” (Decreto-Lei n.º 3/2008, p. 154). Em virtude do referido, considera-se que o contacto com turmas tão heterogéneas e com alunos com particularidades tão próprias proporcionou um enriquecimento pessoal e profissional, assim como muitas aprendizagens.

Relativamente às planificações implementadas, estas superaram as expectativas no que respeita à dedicação, empenho e entusiasmo dos alunos; no entanto, destaca-se um aspeto que se considera que deveria ser melhorado: a gestão do tempo. Apesar de na sua maioria as planificações terem sido cumpridas no tempo previsto, existiram atividades que exigiam mais tempo na sua realização. Outro aspeto a ter em conta está associado ao planeamento de atividades segundo uma adequação às capacidades da turma, uma vez que, quando foi posta em prática a atividade de escuta ativa na aula de História e Geografia de Portugal, os alunos demonstraram bastantes dificuldades, algo que não se esperava. Neste sentido, é importante implementar atividades de natureza diversa com os alunos, para se compreender que tipo de trabalho deve e pode ser feito e desenvolvido em sala de aula.

Refletindo ainda sobre o que poderia ter corrido de forma mais positiva, realça-se o facto de a formanda não ter participado em qualquer projeto educativo no agrupamento onde decorreu o estágio: devido a todos os constrangimentos que marcaram este ano letivo, não foi possível colocar em prática as ideias discutidas entre pares pedagógicos sobre a implementação de um possível projeto.

De igual modo, o projeto de investigação que seria posto em prática ficou também comprometido, dado que mesmo existindo aulas síncronas, a turma onde iria decorrer a investigação não possuía meios tecnológicos que permitissem a sua presença em aulas à distância. Contudo, foram desenvolvidas competências no que respeita à componente investigativa, pois foi estruturado um projeto de investigação segundo pressupostos teóricos que, efetivamente, poderá ser implementado.

No entanto, apesar de o tempo de intervenção em contexto de estágio ter sido menos do que o previsto, foram obtidas inúmeras aprendizagens dos momentos de cooperação, visto que a mestranda sempre participou de forma ativa nas sessões, trabalhando com os alunos e com os professores cooperantes. A oportunidade de trabalhar num agrupamento como aquele em que decorreu o estágio curricular revelou-se bastante enriquecedora, na medida em que foi possível contactar com várias realidades, diferentes

crianças, com diferentes dificuldades e capacidades. Das aulas que foram lecionadas, foi possível refletir sobre a importância de motivar os alunos e de lhes proporcionar novas experiências, visto que o que o professor oferece aos alunos é-lhe retribuído em dobro. O trabalho desenvolvido com as turmas implicou bastante esforço e empenho, dado que a capacidade de adaptação e o aperfeiçoamento foram uma constante para atingir determinados objetivos, entre eles, a mudança de perspetiva dos alunos sobre a escola, de modo a que estar na escola significasse estar num espaço aprazível; e o sucesso dos alunos, que é a maior prova do bom trabalho do professor. A PES foi encarada como um desafio que motivou a formanda, uma vez que o público alvo exigia um grande esforço e dedicação por parte das professoras estagiárias.

Ressalve-se que ao longo da prática educativa foram também alcançadas várias metas, como criar uma relação harmoniosa com os alunos, que na perspetiva da formanda era fundamental para que as aulas corressem como o esperado, contando com a intervenção e empenho necessários dos estudantes; motivar alunos desafiantes que exigiam muito trabalho e esforço, na medida em que as aulas propostas deveriam ser cativantes o suficiente para que existissem aprendizagens significativas; por último, ultrapassar dificuldades que se prendiam com a gestão de tempo e com a necessidade de adotar uma postura assertiva em determinados momentos de conflito ou confusão na sala de aula. Todos os aspetos mencionados anteriormente causavam preocupação na formanda, no entanto, através do contacto com os alunos e com os professores cooperantes, estes foram ultrapassados.

Sendo assim, a Prática de Ensino Supervisionada possibilitou o crescimento pessoal, social, profissional e deontológico da formanda. Ao longo deste percurso, as reflexões, os seminários e as reuniões individuais com professores supervisores, professores cooperantes e par pedagógico, contribuíram para que existisse uma evolução, na medida em que partindo destes momentos foram construídas e fornecidas ferramentas essenciais para que o trabalho desenvolvido fosse ao encontro do pretendido. Importa por fim referir que todo o percurso de aprendizagem ao longo do mestrado contribuiu para que a formanda construísse neste último ano um perfil multifacetado de docente, que se traduz na capacidade de adaptação às diferentes situações que podem surgir e na reflexão sobre as

suas práticas, tendo em consideração que o “professor é um eterno aprendiz” (Alonso, 2005, p.30).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguiar, E. (2008). As novas tecnologias e o ensino-aprendizagem. *VÉRTICES*, 10, p. 63 – 72.
- Alonso, L. (2005). *Integração currículo-avaliação. Que significados? Que constrangimentos? Que implicações*. In P. Abrantes, F. Araújo (Coord.). *Avaliação das aprendizagens das concepções às práticas* (pp.17-23). Lisboa: Departamento da Educação Básica do Ministério da Educação.
- Alonso, L., Silva, C. (2005). *Questões críticas acerca da construção de um currículo formativo integrado*. In L. Alonso, C. Roldão. (Coords.). *Ser Professor do 1º Ciclo: Construindo a Profissão* (pp. 43-63) Coimbra: Almedina edições.
- Alves, L. (2009). A função social da História. *Ef@bulations/ Ef@bulações*, 18-22. Disponível em: <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/7245.pdf>
- Alves, L., Moreira, L., Oliveira, R., Ribeiro, C. (2012). Ideias de alunos sobre o "seu" passado doloroso a Guerra Colonial Portuguesa. *Em Tempo de Histórias*, 21, 7-31.
- Alves, M. & Roldão, M. C. (2018). Prefácio – sentidos e práticas de articulação. In Alves, M., & Roldão, M. (Orgs.). *Articulação curricular. O que é? Como se faz? Dos conceitos às práticas possíveis* (pp. 7-10). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Amor, E. (2006). *Didática do Português - Fundamentos e Metodologia*. Coleção Educação Hoje. Lisboa: Texto Editora.
- Andrade, M, Massabni, V. (2011). O desenvolvimento de atividades práticas na escola: um desafio para os professores de ciências. *Ciência & Educação (Bauru)*, 17, 835-854. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.1590/S1516-73132011000400005>
- Arends, R. (2008). *Aprender a ensinar*. Madrid: The McGraw-Hill Companies.
- Barca, I. (2001) *Concepções de adolescentes sobre múltiplas explicações em História. Perspectivas em Educação Histórica*. Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Braga: Universidade do Minho.
- Barroso, D. (2013). *A importância da Planificação do processo ensino-aprendizagem nas aulas de História e Geografia*. Dissertação de Mestrado. Porto: Universidade do Porto, Faculdade de Letras.

- Behrooznia, S. e Ghabanchi, Z. (2014). The Impact of Brainstorming on Reading Comprehension and Critical Thinking Ability of EFL Learners. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 98, 513– 521.
- Borralho, A. (1993). Matemática e Resolução de Problemas. In L. Almeida, J. Fernandes, A. Mourão (org.). *Ensino-Aprendizagem da Matemática. Recuperação de alunos com baixo desempenho* (pp. 33-42). Riba d´Ave: Didáxis.
- Bork, A. (2005). *Aprendizagem de inglês no ensino médio: um estudo empírico com a técnica de dramatização*. Dissertação de Mestrado. Paraná: Universidade Federal do Paraná. Disponível em: [https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/7419/Disserta%e7%e3o%20Mestrado%20\(Ana%20Val%e9ria\).pdf;jsessionid=04032BD0BC9A303C49A01E413A0F9F05?sequence=1](https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/7419/Disserta%e7%e3o%20Mestrado%20(Ana%20Val%e9ria).pdf;jsessionid=04032BD0BC9A303C49A01E413A0F9F05?sequence=1)
- Buescu, H., Morais, J., Rocha, M., Magalhães, V. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e da Ciência.
- Câncio, F. (2017). "Persiste nos manuais a narrativa de que fomos bons colonizadores". *Jornal Diário de Notícias*. Disponível em: <https://www.dn.pt/sociedade/persiste-nos-manuais-a-narrativa-de-que-fomos-bons-colonizadores-6257731.html>
- Caraça, B. (2003). *Conceitos Fundamentais da Matemática*. Lisboa: Grávida - Publicações, Lda.
- Carvalho, G., Freitas, M. (2010). *Metodologia do Estudo do Meio*. Luanda: Plural Editores.
- Carvalho, R. (2006). Cultura global e contextos locais: a escola como instituição possuidora de cultura própria. Direção Regional de Educação da Madeira, Portugal. *Revista Iberoamericana de Educación*, 39, 1-9.
- Chapman, A. (2011). Historical interpretations. In I. Davies. (ed.) *Debates in History Teaching* (pp. 96-108). Oxon: Routledge.
- Cassany, D. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona: Editorial Graó.
- Choupina, C., Baptista, A., Costa, A. (2019). *Quando Relacionar (Não) É Opor: Das Relações Lexicais Múltiplas À Antonímia No 1.º Ciclo Do Ensino Básico*. VII Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa. Porto-Galinhas, pp. 4791-4805. Disponível em: https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/16169/1/COM_AdrianaBaptista_2019_1.pdf

Coelho, M. (2001/2002), *Programa de Português 10º, 11º e 12º ano, Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos*, Lisboa: Ministério da Educação, Departamento do Ensino Secundário.

Complemento Regulamentar Específico de Curso (2019). Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto.

Conferência Mundial de Educação Artística (2006). *Roteiro para a Educação Artística. Desenvolver as Capacidade Criativas para o Século XXI*. Disponível em:
<http://www.educacaoartistica.gov.pt/documentos/Roteiro.pdf>

Cunha, A. (2008). *Ser professor: Bases de uma Sistematização Teórica*. Braga: Casa do Professor.

D'Alessio, M. M. (1998). Intervenções da memória na histografia: identidades, subjetividades, fragmentos, poderes. *Projeto História*, 17, 269-280.

Dayan, S. (2007). A discussão como ferramenta para o processo de socialização e para a construção do pensamento. *Educação em Revista*, 45, 13-23. Disponível em:
<https://doi.org/10.1590/S0102-46982007000100002>

Decreto-Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. Diário da República n.º 237/1986, Série I. Assembleia da República. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 344/89, de 11 de outubro. Diário da República n.º 234/1989, Série I. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro. Diário da República n.º 15/2001, I Série. Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto. Diário da República n.º 201 – I Série A. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 49/2005, de 24 de fevereiro. Diário da República n.º 39/2005 - I série – A. Ministério da Educação. Lisboa

Decreto-Lei n.º 74/2006 de 24 de março. Diário da República, n.º 60/2006, I Série A. Ministério da Educação. Lisboa

- Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro. Diário da República n.º 38 – I Série. Ministério da Educação. Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro. Diário da República n.º 4/2008, Série I. Ministério da Educação. Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio. Diário da República n.º 92/2014 – I Série. Ministério da Educação. Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 14-G/2020, de 13 de abril. Diário da República n.º 72/2020, 2º Suplemento, I Série. Presidência do Conselho de Ministros. Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 10-A/2020, de 13 de março. Diário da República n.º 52/2020, 1º Suplemento, I Série. Presidência do Conselho de Ministros. Lisboa.
- Decreto do Presidente da República n.º 14-A/2020, de 18 de março. Diário da República n.º 55/2020, 3º Suplemento, I Série. Presidência da República. Lisboa.
- Delors, J., et al. (1998). *Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI*. Lisboa: Asa.
- Departamento de Educação Básica. (2018a). *Aprendizagens Essenciais de Educação Artística – Artes Visuais do 1.º ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Departamento de Educação Básica. (2018b). *Aprendizagens Essenciais de Estudo do Meio do 1.º ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Departamento de Educação Básica. (2018c). *Aprendizagens Essenciais de História e Geografia de Portugal do 2ºciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Departamento de Educação Básica. (2018d). *Aprendizagens Essenciais de Matemática do 1º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Departamento de Educação Básica. (2018e). *Aprendizagens Essenciais de Português do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Departamento de Educação Básica. (2018f). *Aprendizagens Essenciais de Português do 2ºciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Despacho normativo nº 5908/2017 de 5 de julho. Diário da República nº 128 – II Série. Lisboa: Ministério da Educação.

- Dias, P. (2014). *A Metodologia da aula-oficina no ensino da História e da Geografia*. Relatório de Estágio. Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa. Disponível em: https://run.unl.pt/bitstream/10362/15784/1/Liliana_Dias_Metodologia_aulaoficina.pdf
- Direção Geral da Educação. (2013). *Educação para a Cidadania – Linhas Orientadoras*, pp. 1-5. Disponível em: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Docs_referencia/educacao_para_cidadania_linhas_orientadoras_nov2013.pdf
- ECRI (2018). *Comissão Europeia Contra o Racismo e a Intolerância: Relatório Da Ecri Sobre Portugal (quinto ciclo de controlo)*. Estrasburgo: Conselho da Europa.
- Fernandes, D. (1994). *Educação Matemática no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Fernandes, N. (2010). *Uso de jogos educacionais no processo de ensino e de aprendizagem*. Alegrete: Universidade Federal Do Rio Grande Do Sul.
- Ferreira, C. (2004). *A empatia histórica ao tema da “Censura no Estado Novo em Portugal”: um estudo com alunos de 9.º ano de escolaridade*. Dissertação de Mestrado. Braga: Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho.
- Ferreira, M., & Santos, M. (1994). *Aprender a Ensinar, Ensinar a Aprender*. Porto: Edições Afrontamento.
- Figueiredo, I. (2009). *Caderno de memórias coloniais*. Coimbra: Angelus Novus.
- Figueiredo, M. (2018). *Desencadeando a Empatia: Relato de uma Experiência*. Relatório de Estágio. Braga: Universidade do Minho. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/58285/1/Maria%20da%20Silva%20Rodrigues%20Figueiredo%20PG32529.pdf>
- Formiga, N. S. (2012). Os estudos sobre empatia: Reflexões sobre um construto psicológico em diversas áreas científicas. *Revista Eletrônica psicologia.com.pt – O Portal dos Psicólogos*, 1, 1-25. Disponível em: <https://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0639.pdf>

- Formosinho, J. (2009). *Formação de Professores. Aprendizagem profissional e acção docente*. Porto: Porto Editora.
- Fortin, M. F. (1999). *O Processo de Investigação: Da concepção à realização*. Loures: Lusociência
- Freitas, W. & Jabbour, C. (2011). Utilizando estudo de caso(s) como estratégia de pesquisa qualitativa: Boas práticas e sugestões. *Revista Estudo & Debate*, 18, 7-22. Disponível em:
<https://www3.ufpe.br/moinhojuridico/images/ppgd/8.12a%20estudo%20de%20caso.pdf>
- Gago, M. (2007). *Consciência histórica e narrativa na aula de História: concepções de professores*. Dissertação de Doutoramento em Educação. Braga: Universidade do Minho.
- Gago M. (2012). *Pluralidade de olhares: Construtivismo e multiperspetiva no processo de aprendizagem*. Maputo: EPM-CELP.
- Guerra F., Diniz, L. (2007). A incorporação de outras linguagens ao ensino de história. *História & Ensino*, 13, 127-140.
- Gomes, C., Martins, G., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrilho, J., Silva, L., Guerreiro, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R. & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Gonçalves, P. (2017). *Motivação nas Aulas de Português e de Latim*. Relatório de Estágio. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Jesus, S. (1996). *Influência do professor sobre os alunos: relação pedagógica, gestão da indisciplina e motivação dos alunos*. Lisboa: Edições ASA.
- Leão, A. (2008) A influência do iluminismo nas políticas educacionais atuais: em pauta a cidadania. *Revista Diversa*, 2, 69-84. Disponível em:
http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/parnaiba/arquivos/files/rd-ed2ano1_artigo04_Andreza_Leao.PDF?fbclid=IwAR28UzHZUsiPrZcIMMAOT4IB79KF-ySTp-m4FUz7Czkg_XfZDgLiucFHhtM
- Lee, P. (2003). Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé: Compreensão das pessoas do passado. In I. Barca. (org.), *Educação Histórica e Museus* (pp. 19-36). Braga: CIED, Universidade do Minho.

- Leite, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: Edições ASA.
- Leite, N. (2014) *Práticas pedagógicas para o ensino de Ciências*. Dissertação de Mestrado em *Ensino de Ciências*. Medianeira: Universidade Tecnológica Federal do Paraná.
- Lerner, D. (2002). *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*. (E. Rosa, Trad.) Porto Alegre: Artmed Editora.
- Litcanu, M., Mnerie, A., Oros, C., Prostean, O. (2015). Brain-Writing vs. Brainstorming: Case Study For Power Engineering Education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 191, 387-390.
- Lomas, C. (2003). A educação linguística e literária e aprendizagem das competências comunicativas. In C. Lomas. (org.), *O valor das palavras: falar, ler e escrever nas aulas* (pp. 13-24). Lisboa: Edições ASA.
- Lopes, J., Silva, H. (2009). *A aprendizagem cooperativa na sala de aula – um guia prático para o professor*. Lisboa: Lidel
- Lugarini, E. (2003). Falar e ouvir para uma didáctica do “saber falar” e do “saber ouvir”. In C. Lomas. (org.). *O valor das palavras – falar, ler e escrever nas aulas* (pp. 109-155). Porto: Edições ASA.
- Martins, M., Sá, C. (2008). Ser leitor no século XXI - Importância da compreensão na leitura para o exercício pleno de uma cidadania responsável e activa. *Saber & Educar*, 13, 235-245. Disponível em: <http://repositorio.esepf.pt/handle/20.500.11796/937>
- Martins, M., Mogarro, M. (2010). A educação para a cidadania no século XXI. *Revista Iberoamericana de Educação*, 53, 185-202. Disponível em: http://www.rieoei.org/boletin53_1.htm
- Martins, M., Ponte, J. (2010). *Organização e Tratamento de Dados*. Lisboa: Ministério da Educação: DGIDC.
- Mattoso, J. (1999). *A Função Social da História no Mundo de Hoje*. Lisboa: APH (Associação de Professores de História).
- Ministério da Educação (2004). *Organização Curricular e Programas Ensino Básico – 1.º Ciclo*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.

- ME/DEB (s.d.). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Disponível em:
<https://alvarovelho.net/attachments/article/39/LivroCompetenciasEssenciais.pdf>
- Medina, M. (2017). *Relação Pedagógica e Motivação Para o Sucesso Escolar*. Dissertação de Mestrado. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Disponível em:
<https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/104518/2/194602.pdf>
- McMahon, K., Ruggeri, A., Kammer, J. e Katsikopoulos, K. (2016). Beyond Idea Generation: The Power of Groups in Developing Ideas. *Creativity Research Journal*, 3, 247-257.
- Monteiro, C., Viana, F., Moreira, E. & Bastos, A. (2013). Avaliação da competência comunicativa oral no Ensino Básico: Um estudo exploratório. *Revista Portuguesa de Educação*, 111-138. Braga: Universidade do Minho.
- Moran, J. (2012). *A afetividade na relação pedagógica*. Escola de Comunicação e Artes: Universidade de São Paulo. Disponível em:
http://www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/educacao_inovadora/afetividade.pdf
- Moreira, I. (2014). *Motivação para a Leitura*. Relatório de Estágio. Vila Nova de Gaia: Instituto Superior Politécnico Gaya, Escola Superior de Educação de Santa Maria.
- Moreira, R. (2020). *A Multiperspetiva em História – um estudo com alunos do Ensino Secundário Recorrente*. Relatório de Mestrado. Braga: Universidade do Minho. Disponível em:
<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/65937/1/Rafaela%20Cristina%20Peixto%20Moreira.pdf>
- Morgado, J., Silva, C. (2018). *Contextualização, articulação, flexibilidade e autonomia curricular: Pilares para a inovação e mudança educativa*. Ensino Transversal: Flexibilidade curricular e inovação (pp. 39-51). Braga: Universidade do Minho, Centro de Investigação em Estudos da Criança.
- Nogueira, C., Saavedra, L. (2001). Educação para a cidadania activa: (re)pensar o papel dos professores. In *Actas do VI Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho, 589-617. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/64372/2/88115.pdf>

- Oliveira, W. M. (2014). *Uma Abordagem Sobre O Papel Do Professor No Processo Ensino/Aprendizagem*. Disponível em: https://www.inesul.edu.br/revista/arquivos/arq-idvol_28_1391209402.pdf
- Park,Y. (2019, setembro, 26). *What I learned about freedom after escaping North Korea*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=mLzTo-y8Ef0&t=333s>
- Pereira, J. (2013). Algumas reflexões sobre o conceito de empatia e o jogo de RGP no Ensino da História. *Anais do XXVII Simpósio Nacional de História* (pp. 1-15). Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Disponível em: http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1364641045_ARQUIVO_ALGUMASREFLEXOESSOBREOCONCEITODEEMPATIAEOJOGODERPGNOENSINODEHISTORIA.pdf
- Pereira, J. (2014). *Uma máquina do tempo movida à imaginação: RPG e empatia histórica no ensino de História*. Dissertação de Mestrado. Brasil: Universidade Estadual de Londrina.
- Perrenoud, P. (2002). *A prática reflexiva no ofício do professor: Profissionalização e Razão Pedagógica*. Porto Alegre: Artmed.
- Pintassilgo, J. (2007). O debate sobre a educação para a cidadania: o contributo do período revolucionário português. In M. Sanches, F. Veiga, F. Sousa, J. Pintassilgo (Orgs.). *Cidadania e liderança escolar* (pp. 59-70). Porto: Porto Editora.
- Ponte, J., Serrazina, M. (2000). *Didáctica da Matemática do 1.º Ciclo*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Proença, M. (1992). *Didáctica da história*, Lisboa: Universidade Aberta.
- Reis, C., Adragão, V. (1992). *Didáctica do Português*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Reis, J. (2000). Cidadania na Escola: desafio e compromisso. *Inforgeo*, 15, 105-116.
Disponível em: https://www.institutocamoes.pt/images/stories/tecnicas_comunicacao_em_portugues/Cidadania/Cidadania%20%20Cidadania%20Na%20Escola%20%20Desafio%20e%20Compromisso.pdf
- Reis, P. (2011). *Observação de aulas e avaliação do desempenho docente*. Ministério da Educação – Conselho Científico para a Avaliação de Professores. Caderno do CCAP – 2.

- Reis, S. (2006). *Fundamentos e Didática da História I*. Faculdade de Tecnologia e Ciências – Educação a Distância Democratizando a Educação.
- Raposo, M., Osório, P. (2016). A planificação das unidades didáticas como estratégias de ensino da leitura e da escrita: um estudo no ensino básico em Portugal. *Revista Entreletras*, 7, 5-25.
- Rodrigues, M., Silva, R. (2012). Avaliação de um programa de promoção da empatia implementado na educação infantil. *Revista Estudos e Pesquisas em Psicologia*. 12, 59-75.
- Rodrigues, W., Silva, H. (2018). Através da tolerância e do respeito à diversidade: uma Educação para reeducar o homem atual. *Revista Entreletras*, 9, 501-513. Disponível em:
https://www.academia.edu/37665057/ATRAV%C3%89S_DA_TOLER%C3%82NCIA_E_DO_RESPEITO_%C3%80_DIVERSIDADE_UMA_EDUCA%C3%87%C3%83O_PARA_RE_EDUCAR_O_HOMEM_ATUAL
- Roldão, M. (1995). *Estudo do Meio no 1.º Ciclo*. Lisboa: Texto Editora.
- Roque, G. (2012). *Diversidade Cultural Numa Perspectiva Educacional*. – *Simpósio de Literatura Brasileira contemporânea*. Vilhena: Fundação Universidade Federal de Rondônia.
- Rüsen, J. (2010). *Jörn Rüsen e o Ensino da História*. Curitiba: Editora UFPR.
- Sá, L. (2001). *Pedagogia Diferenciada. Uma forma de aprender a aprender*. Porto: ASA.
- Santos, O. (1994). Um modelo de estratégia de ensino-aprendizagem de escrita na aula de língua materna. In F. Fonseca (org.), A. Santos, G. Vilela, I. Duarte, M. Cabral, O. Santos, O. Figueiredo, *Pedagogia da Escrita: Perspetivas* (pp.127-151). Porto: Porto Editora.
- Santos, P. (2015). *Os jovens na Escola: Sentidos (des)iguais e projetos de futuro*. Dissertação de Mestrado. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Disponível em:
<https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/80741/2/36762.pdf>
- Séguin, R. (1989), *The Elaboration of schooltextbooks - Methodological guid*. Unesco: Divison of Educational Sciences, contents and methods of education.

- Silva, F. (s.d). *A importância da poesia para o ensino de literatura: um olhar sobre a poética de Mário Quintana*. Paraíba: Universidade Estadual da Paraíba.
- Silva, M. (2018). *A Empatia como estratégia para o Ensino-Aprendizagem em História*. Relatório de Estágio. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto
- Silva, K. (2008). *O jogo como estratégia no Processo Ensino-Aprendizagem de Matemática na 6ª série ou 7º ano*. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1665-8.pdf>
- Souza, A. (2009). *Empatia Histórica: um estudo nas Atas das Jornadas Internacionais de Educação Histórica (2000-2006)*. Centro de Educação, Comunicação e Artes. Londrina: Universidade Estadual de Londrina.
- Sousa, M. & Baptista, C. (2011). *Como fazer Investigação, Dissertações, Teses e Relatórios: segundo Bolonha* (4.ª ed.). Lisboa: Pactor Edições.
- Stradling, R. (2003) *Multiperspectivity in history teaching : a guide for teachers*. Council of Europe.
- Tonon, L. (1996). *Um Olhar Sobre A Observação Na Sala De Aula: Por Um Ensino Reflexivo*. Dissertação de Mestrado. Campinas: Universidade Estadual De Campinas. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/269741/1/Tonon_LuizAntoniodeKno_M.pdf
- Torgal, L. (2012). História e ensino da história. Que história e que ensino? *Revista Maracanan*, 8, 351-384. Disponível em: <https://www.epublicacoes.uerj.br/ojs/index.php/maracanan/article/viewFile/12786/9906>
- Tormenta, J. (1999). *Os professores e os manuais escolares, um estudo centrado no uso dos manuais de Língua Portuguesa*. Dissertação de Mestrado. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Tuckman, B. (2005). *Manual de Investigação em Educação* (3.ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Valadares, L. (2003). *Transversalidade de Língua Portuguesa*. Cadernos CRIAP, n.º 35. Porto: Edições ASA.
- Valverde, G. et al. (2002), *According to the book – Using TIMSS to investigate the translation of policy into practice through the world of textbooks*. Holanda: Kluwer Academic Publishers.
- Viamonte, A. J. (2012). Os Jogos no Ensino da Matemática. *Gazeta de Matemática*, 168, 26-32.
- Viana, F., Ribeiro, I., Fernandes, I., Ferreira, A., Leitão, C., Gomes, S., Mendonça, S. & Pereira, L. (2018). *O Ensino da Compreensão Leitora. Da Teoria à Prática Pedagógica. Um Programa de Intervenção para o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Coimbra: Edições Almedina S.A.
- Viana, F., Teixeira, M. (2002). *Aprender a ler - da aprendizagem informal à aprendizagem formal*. Porto: Edições ASA.
- Vieira, C. (2014). *A leitura dramatizada como atividade pedagógica e teatral*. In J. Pereira, M. Vieites, M. Lopes. (coord.). *As artes na educação*. Chaves: Intervenção.
- Vieira, E., Volquind, L. (2002). *Oficinas de Ensino: O quê? Porquê? Como?* Porto Alegre: Edipucrs.

APÊNDICES

APÊNDICE A: unidade didática – anda mouro na costa (presencial)

Escola: [REDACTED]		Ano/Turma: 5.ºB e 3.ºano		Data 2.ºCEB: 12 e 13 de fevereiro	
Duração das sessões: 1h40 – 2.ºCEB / 2h – 1.ºCEB		Número de alunos: 19 – 5.ºB 20 – 3.ºano		Data 1.ºCEB: 17 de fevereiro	
Área Curricular: Português		Dia da semana: quarta e quinta feira		Período: 2º	
Estagiárias: Cristiana Folha e Joana Bastos				Professoras cooperantes: [REDACTED]	
				Mestrado: mestrado em ensino no 1.ºciclo do ensino básico e Português e História e Geografia de Portugal no 2.ºciclo do ensino básico	
Domínios	Conteúdos	Desenvolvimento de aulas e propostas de trabalho	Recursos	Tempo	Avaliação
LEITURA	- Ler textos com características narrativas; - Realizar leitura em voz alta, silenciosa e autónoma; - Explicitar o sentido global de um texto; - Identificar tema(s), ideias principais e pontos de vista;	<u>2.º CEB</u> • Apresentação da narrativa “A ilha do arco-íris”: - Organização da turma em grupos; - Distribuição das várias partes do texto pelos grupos da turma; - Distribuição de guiões pelos diferentes grupos. (anexo I) • Reconstituição do texto “A ilha do arco-íris”: - Reorganizar o texto; - Identificar os elementos da narrativa (tipo de	- Textos; - Guiões.	15min	Instrumentos de avaliação: - Realização dos guiões;
		30min			

EDUCAÇÃO LITERÁRIA	- Reconhecer a forma como o texto está estruturado (partes e subpartes); - Interpretar o texto em função do gênero literário; - Reconhecer a estrutura e os elementos constitutivos do texto narrativo: personagens, narrador, contexto temporal e espacial, ação.	narrador, tempo, espaço, personagens) - Situar o texto. • Leitura dramatizada: - Ler expressivamente como se fosse um dos animais da narrativa (ex: a tartaruga é um animal lento, por isso o aluno poderá ler de forma lenta).		15min	
	- Conjuguar verbos regulares; - Identificar a classe das palavras; - Analisar palavras a partir dos seus elementos constitutivos (base, radical e afixos), com diversas finalidades; - Compreender a composição como	• Escrita lúdica: - Formar novas palavras a partir da junção dos nomes dos animais (exemplo: canguru + tartaruga = canguruga). O animal criado será integrado numa atividade de escrita, imaginada depois desta experiência como é que os animais iam reagir à chegada dos animais. • Escrita e Gramática: - Produzir um texto no Pretérito Perfeito e no Pretérito Imperfeito que retrate o momento em que o animal, que os grupos criaram, chega à ilha.		15min	

ESCRITA	processo de formação de palavras. - Descrever pessoas, objetos e paisagens em função de diferentes finalidades e géneros textuais; - Planificar a escrita por meio do registo de ideias e da sua hierarquização; - Escrever textos organizados em parágrafos, de acordo com o género textual que convém à finalidade comunicativa; - Escrever com respeito pelas regras de ortografia e de pontuação.				
-----------------------	---	--	--	--	--

LEITURA	- Ler textos com características narrativas e descritivas, associados a diferentes finalidades; - Ler textos com entoação e ritmo adequados. Realizar leitura silenciosa e autónoma; - Mobilizar as suas experiências e saberes no processo de construção de sentidos do texto; - Identificar o tema e o assunto do texto ou de partes do texto. - Expressar uma opinião crítica acerca de aspetos do texto (do conteúdo e/ou da forma).	1.ºCEB • Apresentação da narrativa “A ilha do arco-íris”: - Organização da turma em grupos; - Distribuição das várias partes do texto pelos grupos da turma; - Distribuição de guiões pelos diferentes grupos. (anexo II) • Reconstituição do texto “A ilha do arco-íris”: - Reorganizar o texto; - Identificar os elementos da narrativa (tipo de narrador, tempo, espaço, personagens) - Situar o texto. • Leitura expressiva: - Ler expressivamente como se fosse um dos animais da narrativa (ex: a tartaruga é um animal lento, por isso o aluno poderá ler de forma lenta). • Recriação e dramatização do texto: - Sorteio e distribuição dos nomes dos animais		15min	
				40min	
				15min	
ORALIDADE	Compreensão - Interpretar o essencial de discursos				

	orais sobre temas conhecidos; - Identificar, organizar e registrar informação relevante em função dos objetivos de escuta. Expressão - Falar com clareza e articular de modo adequado as palavras; - Gerir adequadamente a tomada de vez na comunicação oral, com respeito pelos princípios da cooperação e da cortesia; - Planear, produzir e avaliar os seus próprios textos orais.	criados pela turma de 5ºano; - Recriar/expandir o texto utilizando as novas personagens (animais inventados); - Imaginar e registar um diálogo; - Apresentar à turma a recriação em formato de dramatização.	- Textos; - Guiões.	1h	<i>Instrumentos de avaliação:</i> - Realização dos guiões;
--	--	---	--	----	--

Guião para o 2.º CEB

- Reorganizem o texto para o poderem compreender;
- Lê de forma expressiva: lê como se fosses um dos animais que participam na narrativa (ex.: a tartaruga que é um animal lento, poderá falar de forma também lenta);
- Identifiquem os elementos da narrativa (tipo de narrador, tempo, espaço, ação, personagens);
- Situem o texto (pertence à situação inicial, ao desenvolvimento da ação ou à conclusão);
- Formar novas palavras: junta dois animais diferentes e cria um nome de um animal novo (ex.: canguru + tartaruga = canguruga);
- Imaginem, depois desta experiência como é que os animais iam reagir à chegada de novos animais? Escrevam um texto em que apresentem características dos animais que chegavam à ilha. Utilizem verbos como ter, apresentar, evidenciar, ser no tempo adequado. Dica: Podem escrever um pequeno diálogo que retrate a situação.

Guião para o 1.º CEB

- Reorganizem o texto para o poderem compreender;
- Lê de forma expressiva: lê como se fosses um dos animais que participam na narrativa (ex.: a tartaruga que é um animal lento, poderá falar de forma também lenta);
- Identifiquem os elementos da narrativa (tipo de narrador, tempo, espaço, ação, personagens);
- Situem o texto (pertence à situação inicial, ao desenvolvimento da ação ou à conclusão);
- Recriem, oralmente, o momento em que o animal novo, chega à ilha: imaginem, depois desta experiência como é que os animais iam reagir à chegada de um novo animal? Podem pensar e escrever um pequeno diálogo que retrate a situação, descrevendo também o animal o novo animal, evidenciando as suas características.

Tema: A Península Ibérica – Dos Primeiros Povos à Formação de Portugal Unidade: Os Muçulmanos na Península Ibérica Sumário: Os árabes e a expansão muçulmana; A conquista da Península Ibérica pelos Muçulmanos.	Ano: __5.º_ C 1.ª Aula Data: 05/ 11/2019 2.ª Aula Data: 06/12/2019 Docente: _____
---	--

	Motivação/Contextualização: Música alusiva ao tema; disposição das crianças na sala de aula (sentadas num tapete/manta)			
Situação - Problema	1.ª aula – És islâmico? 2.ª aula - Faltou pouquinho para eu ser muçulmano, verdade ou mentira?			
Questões – Orientadoras O que é o Islão? Qual é a diferença entre Árabe e Muçulmano? Quando é que os Muçulmanos ocuparam a Península Ibérica? Como se relacionavam os Muçulmanos e os Cristãos?				Conceitos: O islamismo Árabe Muçulmano
Conteúdos	Objetivos de Aprendizagem	Exper. / Atividades de Aprendizagem	Competências/Metas/Ap. Essenciais a desenvolver	Avaliação
Os Muçulmanos na Península Ibérica Os Árabes e a expansão muçulmana	- Localizar no tempo e no espaço a origem do Islamismo; - Indicar os princípios fundamentais do Islamismo;	1.ª aula - Ao entrarem na sala, já com música ambiente islâmica (anexo I), será pedido aos alunos que se sentem na manta/tapete que encontraram na sala, após estarem todos sentados ser-lhes-á apresentada a foto da notícia, “jovem	Os muçulmanos na Península Ibérica. Competências a desenvolver: A - Linguagens e textos; B - Informação e comunicação; C - Raciocínio e resolução de problemas;	- Participação ativa;

	- Localizar no mapa do mundo atual países de maioria islâmica, destacando o Islamismo como uma das religiões com mais crentes; - Diferenciar árabe de Muçulmano; - Reconhecer a existência de uma comunidade islâmica em Portugal.	muçulmana impedida de entrar em jogo de basquete por não querer mostrar os braços” (anexo II) - Música islâmica e disposição das crianças na sala de aula / Diálogo com a turma, colocando questões como: *Já ouviram falar desta notícia? *Porque será que esta jovem não queria mostrar os braços? *O que sabem sobre Muçulmanos? Após as intervenções dos alunos irá ser contada a história de como nasceu o islamismo, onde e como surgiu. - À medida que vai sendo explicitado o que é o islamismo e quais os seus princípios fundamentais serão mostrados objetos da religião cristã (ex. terço, bíblia) e será questionado aos alunos se os muçulmanos fazem uso desses mesmos objetos, tendo os alunos que dizer quais são os objetos ou acessórios característicos da religião islâmica. - Após compreendida a religião, será exibido um mapa (Anexo III), o qual será explorado com os alunos para que seja	D - Pensamento crítico e pensamento criativo; G - Bem-estar, saúde e Ambiente.	- Observação direta; - Desempenho através do jogo plickers. - Resposta à situação problema
--	--	---	--	--

		evidente a diferença entre árabe e muçulmano, mas também para que possam visualizar os países de maioria islâmica. Comparando os países de maioria islâmica e os países de maioria cristã os alunos serão questionados sobre a necessidade hipotética de irem viver para um dos países onde a maioria da população pertence à religião islâmica e sobre como se sentiriam se tivessem que obedecer às regras e princípios da religião em questão. A intenção é que os alunos compreendam que devemos respeitar todas as religiões e diferenças culturais. - A propósito do respeito e aceitação das diferentes culturas, será apresentado à turma um vlog (anexo IV) no centro islâmico do porto, produzido pelas professoras estagiárias. - De forma a consolidar os conteúdos abordados será realizado um jogo, o plickers, onde serão apresentadas questões e opções de resposta (anexo V)		

	- Identificar o território abrangido pela expansão muçulmana; - Indicar os motivos da expansão islâmica; - Localizar no tempo a conquista muçulmana da Península Ibérica e o seu período de domínio político; - Reconhecer que durante o período de ocupação muçulmana e "reconquista" cristã existiram momentos de conflito mas também de cooperação entre as duas civilizações; - Desenvolver as relações interpessoais;	2.ª aula - A turma será organizada em quatro grupos de quatro e um grupo de três elementos, cada grupo terá acesso a um vídeo (anexo VI) que apresenta a expansão muçulmana e o relacionamento dos cristãos e muçulmanos. Os grupos devem ver o vídeo e responder aos objetivos propostos (um objetivo por grupo – anexo VII). - Quando os alunos responderam ao objetivo proposto a cada grupo devem preparar uma apresentação oral aos restantes grupos da turma. - À medida que são feitas as apresentações de todos os grupos, será feita uma síntese dos conteúdos.	Os muçulmanos na Península Ibérica: A - Linguagens e textos; B - Informação e comunicação; C - Raciocínio e resolução de problemas; D - Pensamento crítico e pensamento criativo; G - Bem-estar, saúde e Ambiente.	- Resposta aos objetivos; - Apresentação oral; - Trabalho de grupo; - Observação direta. - Resposta à situação problema.
--	--	--	--	--

Música islâmica a utilizar:

<https://www.youtube.com/watch?v=QmEX-BmNG7A>

Imagem da notícia sobre a jovem muçulmana:

Muçulmana de 13 anos impedida de jogar por recusar mostrar braços

Madalena Ferreira
13 Novembro 2019 às 09:30



COMENTAR

TÓPICOS

Desporto

Alertas

Basquetebol

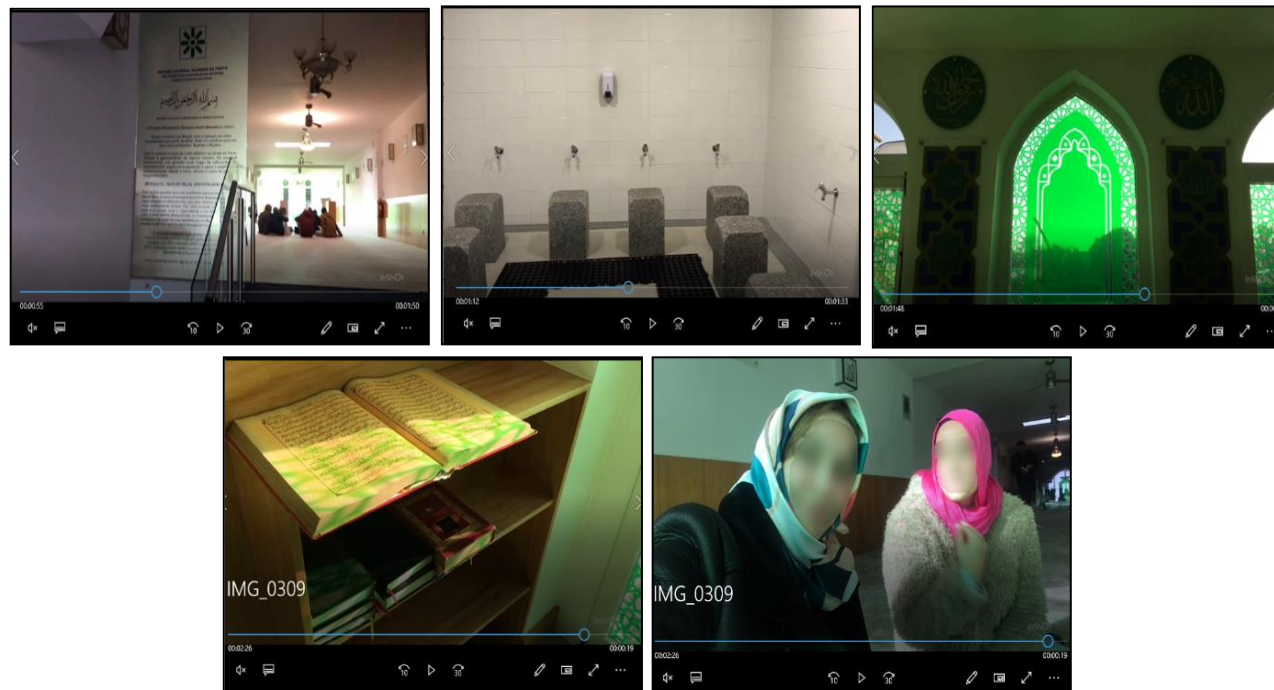
Igualdade de género



Apresentação no *google maps* em vista de globo:



Vlog no Centro Cultural Islâmico do Porto:



Questões utilizadas no Plickers:

O que é o islão?

- a. Religião monoteísta
- b. Religião politeísta

Os seguidores do islão são os:

- a. Muçulmanos;
- b. Árabes;
- c. Cristãos;
- d. Judeus.

Qual das opções não é um princípio fundamental do islamismo?

- a. Reconhecer Alá como Deus único e Maomé como profeta;
- b. Rezar cinco vezes por dia virado para Meca;
- c. Dar esmola aos pobres;
- d. Guardar domingos e festas de guarda.

O livro sagrado do islão chama-se:

- a. A Bíblia sagrada;
- b. O Corão;
- c. Os Lusíadas;
- d. A Tora.

Stop Motion expansão muçulmana:



Objetivos para grupo:

Objetivo 1: Em que continentes é que os Muçulmanos conquistaram terras? O que levou os Muçulmanos a conquistarem essas terras?

Objetivo 2: Os Muçulmanos invadiram a Península Ibérica em _____, comandados por Tariq. Aproveitando as lutas internas dos visigodos, atravessaram o _____, derrotando o exército _____ naquela a que chamamos a batalha de _____. Passados _____ anos os muçulmanos já dominavam a Península Ibérica, à exceção das Astúrias e dos Pirenéus.

Os cristãos, refugiaram-se nos _____ e nas _____, por serem _____ e _____, no entanto viviam em condições bastante difíceis.

Objetivo 3: Durante a ocupação muçulmana, alguns nobres visigodos conseguiram refugiar-se nas Astúrias. Foi a partir deste local que os cristãos formaram núcleos de resistência contra os muçulmanos. Após as batalhas, o que acontecia aos vencidos e aos que não participavam?

Objetivo 4: Muitas vezes, os muçulmanos e os cristãos faziam acordos:

Explicita quais eram:

As obrigações e direitos dos Cristãos –

As obrigações e direitos dos Muçulmanos –

APÊNDICE B: unidade didática – para ser garantido é preciso ir garantindo (simulação)

Escola básica [REDACTED] Mestrado Em Ensino No 1ºciclo Do Ensino Básico e Português e História e Geografia De Portugal no 2ºciclo Do Ensino Básico Cristiana Folha Duração da sessão: 6h Número de alunos: 20 Período: 2º Área Curricular: Português, Estudo do Meio, Matemática e Educação Artística Ano/Turma: 3ºano Professora cooperante: [REDACTED]					
Domínios	Conteúdos	Desenvolvimento de aulas e propostas de trabalho	Recursos	Tempo	Avaliação
LEITURA E ESCRITA	- Identificar o tema e o assunto do texto ou de partes do texto; - Expressar uma opinião crítica acerca de aspetos do texto (do conteúdo e/ou da forma).	• Apresentação do livro “A Árvore Generosa”: - Leitura do livro acompanhada pelas imagens do mesmo, feita pela professora a partir da plataforma issuu; • Compreensão do texto em grande grupo: - Apresentação de imagens da árvore e do menino (anexo I) que os alunos devem fazer corresponder de acordo com o desenvolvimento da história, com as várias fases da vida do menino e com as fases da relação entre estas duas personagens. No total existem 12 imagens, terão de ser feitos 6 conjuntos	-Projektor; - Livro;	10min 15min	- Compreendem o texto; - Respondem corretamente às questões colocadas;
EDUCAÇÃO LITERÁRIA	Compreensão de texto - Personagens principais; - Inferências; - Linguagem figurada;				

ORALIDADE	- Expressão de sentimentos, ideias e pontos de vista Interação discursiva - Princípio de cortesia; - Pedido de esclarecimento; informação, explicação Compreensão e expressão - Tom de voz, articulação, ritmo	sequenciais. - De seguida serão introduzidas algumas palavras para os alunos associarem a cada conjunto de imagens; estas palavras (anexo II) irão servir para caracterizar a relação das personagens em diferentes momentos da história, bem como para caracterizar a árvore e o menino, introduzindo desta forma os adjetivos; feitas as correspondências os alunos devem classificar as palavras, no caso existem apenas palavras pertencentes à classe do nome e por isso os alunos devem então escrever os adjetivos derivados dessas mesmas palavras. O registo das mesmas será feito no quadro pelos próprios alunos.		20min	- Expressam uma opinião crítica acerca de aspetos do texto (do conteúdo e/ou da forma); - Intervêm de forma adequada, colocando o dedo no ar e utilizando as expressões e palavras corretas;
	- Vocabulário: alargamento, adequação, variedade Informação essencial; - Estruturas frásicas (complexidade); - Produção de discurso oral Introdução aos géneros escolares: apresentação oral; pequeno discurso persuasivo; - Falar com clareza e articular de modo	• Discussão em pequeno e grande grupo: - A turma está habitualmente disposta em grupos, como tal, cada grupo terá uma questão sobre a qual se deverá pronunciar. * Porque será que as pessoas gostam tanto de uma pessoa, mesmo que não recebam nada em troca? * E vocês, como tratam as pessoas de quem mais gostam? * Será que devemos aproximar-nos de alguém apenas porque podemos ganhar algo com isso? * Até ao momento, falamos sobre as relações entre as pessoas, consideram que devemos relacionar-nos de igual forma com a natureza? Por exemplo, respeitá-la, preservá-la... - Será dado um tempo para que os elementos de cada grupo conversem e cheguem a uma		15min	
GRAMÁTICA					- Seleccionam as palavras adequadas e são capazes de

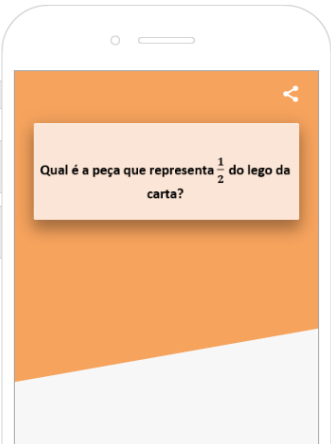
SOCIEDADE/ NATUREZA/ TECNOLOGIA	adequado as palavras. - Classes de palavras.	conclusão. Posteriormente devem apresentar à turma a sua resposta que reflete as opiniões dos elementos do grupo. Face às apresentações dos grupos, a turma deve intervir e manifestar também a sua opinião. - Para que a turma consiga participar nesta discussão terá de aprender como intervir e como se expressar, como tal, serão feitas questões retóricas para que em conjunto possam chegar a uma conclusão sobre as palavras que devem ser utilizadas para intervirem. Questões: *Quais as palavras que podemos utilizar para exprimir uma opinião? Como será que as classificamos? Será que existem mesmo palavras específicas que podemos utilizar?		15min	fazer a sua classificação.
	- Reconhecer o modo como as modificações ambientais (desflorestação) provocam desequilíbrios nos ecossistemas e influenciam a vida dos seres vivos (sobrevivência, morte) e da sociedade. - Saber colocar questões, levantar hipóteses, fazer inferências, comprovar	- Após a apresentação das questões serão coladas no quadro algumas palavras que poderão ou não ser utilizadas com a finalidade de expressar, explicar ou argumentar algo. Aleatoriamente alguns alunos vão quadro e devem escolher uma palavra que considerem pertinente e classificá-la; e uma palavra/expressão que considerem que não é apropriada para ser utilizada no debate (anexo III). - Compreendidos quais os termos e as classes de palavras a utilizar, a turma irá iniciar a atividade. O último grupo a apresentar aos colegas as suas respostas será aquele que tem a seguinte questão: "Até ao momento, falamos sobre as relações entre		20min	- Reconhecem que a história tem uma relação com a vida real;

NATUREZA	resultados e saber comunicá-los, reconhecendo como se constrói o conhecimento. - Relacionar hábitos quotidianos com estilos de vida saudável. - Compreender que os seres vivos dependem uns dos outros, nomeadamente através de relações alimentares, e do meio físico, reconhecendo a importância da preservação da Natureza.	as pessoas, consideram que devemos relacionar-nos de igual forma com a natureza? Por exemplo, respeitá-la, preservá-la...”, uma vez que esta questão e a sua discussão permite a abordagem de temas como a preservação da natureza e a exploração excessiva de recursos naturais. • Consciencialização e Sensibilização - Fazendo referência à questão e opinião do último grupo, a professora questiona a turma acerca da sua relação com a natureza, salientando que desde o confinamento obrigatório a poluição ambiental reduziu drasticamente. Face a esta abordagem será apresentada uma imagem (anexo IV) relativa aos níveis de poluição em Portugal no período de confinamento, cujo objetivo é que os alunos entendam que as ações humanas têm efetivamente impactos negativos no planeta. - Neste seguimento, a professora questiona os alunos acerca da relação que os seres humanos têm com a natureza e lança as seguintes questões: *Será que alguém já utilizou um recurso de forma exaustiva como o menino utilizou a árvore? Ou contribuiu para a sua exploração excessiva? * Quem gosta de comer cereais, chocolates e Nutella? - Neste seguimento, é apresentado aos alunos uma matéria prima muito barata e muito procurada que é responsável pela desflorestação das florestas e pela destruição do seu habitat natural. Para que os alunos compreendam a relação que o óleo de	-Vídeo: rang-tan: a história do óleo de palma sujo	15min	- Compreendem a problemática associada ao à exploração excessiva de recursos naturais; - São capazes de mobilizar conhecimentos e sugerir soluções;
------------------------	---	---	---	--------------	---

		palma tem com a sua realidade, é apresentado um vídeo que retrata esta problemática, “rang-tan: a história do óleo de palma sujo” (anexo V), este vídeo será reproduzido duas vezes para que os alunos consigam acompanhar o mesmo, uma vez que se encontra em inglês e terão de ler as legendas. - Após os alunos visualizarem e compreenderem, através da sua análise as consequências que a exploração excessiva de óleo de palma traz ao planeta e aos seres que nele habitam, serão apresentados alguns alimentos e produtos que contêm grandes quantidade de óleo de palma. Neste seguimento, será feito um brainstorming sobre quais as medidas que os alunos podem tomar para combater estas consequências, tais como: * Substituição do óleo de palma por azeite; * Reduzir a ingestão de alimentos fritos; * Ler os rótulos e consumir menos alimentos que contêm óleo de palma, ou alimentos que contenham óleo de palma em menor quantidade. - Posteriormente será mencionado que existem outras formas de contribuir para esta problemática que envolve a exploração de recursos naturais, como por exemplo: * Corte de árvores para a produção de papel; * Desflorestação com o objetivo de criar espaços para a criação de gado; * Exploração excessiva de matéria prima para consumo humano (ex.: lã, pele, pelo, carne); * Consumo excessivo por parte do ser	https://www.youtube.com/watch?v=1wamvlyzmE - Imagens plastificadas; - Patafix	10min 15min 25min	- Mobilizam conhecimentos; - Compreendem a metáfora. - Participam - Realizam as tarefas; - Compreendem e mobilizam os conteúdos
--	--	---	---	--	--

		humano; - Desta forma, será proposta uma atividade aos alunos, cada grupo terá imagens alusivas aos impactos da ação humana, estas imagens formam uma sequência (anexo VI), o objetivo é que cada grupo consiga organizar uma sequência, apresentá-la e explicar a que problemática está associada. - Por fim, de forma a sensibilizar os alunos, será fornecida uma folha de jornal e será pedido que escrevam num papel uma palavra relacionada com o meio ambiente (ex.: floresta, natureza, plantas); de seguida é lhes pedido que amachuquem a folha de jornal e que posteriormente voltem a deixá-la como estava, antes de a amachucar. O objetivo da atividade é mostrar que as nossas ações têm repercussões e que o meio ambiente depois de sofrer um impacto negativo, dificilmente voltará a ser o mesmo. Por isso cada ser humano deve valorizar a biodiversidade e o ambiente onde vive sendo responsável pela preservação do mesmo. 2ª manhã - Iniciando a aula com um caixote que contém todas as folhas de jornal que foram amachucadas pelos alunos no dia anterior, as crianças,	- Folhas de jornal.	15min	- Realizam corretamente as associações; - Ordenam corretamente as sequências.
			- Folhas de jornal		

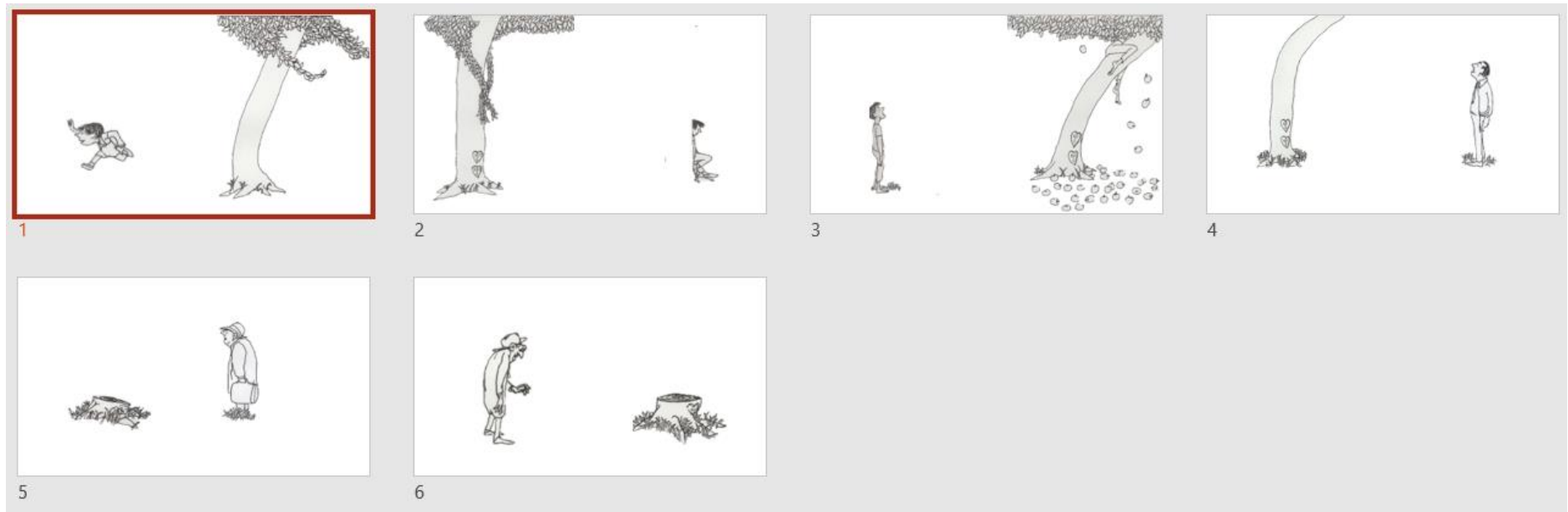
NÚMEROS RACIONAIS NÃO NEGATIVOS	- Fração como representação de medida de comprimento e de outras grandezas; numerais fracionários; - Representação de frações na reta numérica;	orientadas pela professora encontram uma nova utilidade para o papel. Será lembrada a última atividade do dia anterior e proposto um projeto aos alunos, que consiste em que estes passem por várias atividades relacionadas com legos e frações, até serem capazes de montar robots utilizando legos. - Como reciclar o papel? As crianças têm acesso ao processo de reciclagem do papel, mas terão de integrar a ajuda de robots que serão por eles construídos. - Para a construção de robots serão utilizados legos e um programa de robótica. Durante a construção dos robots/veículos, as crianças compreendem os números fracionários. Esse veículo destina-se a transportar as indicações para os alunos poderem produzir papel reciclado. A fim de lembrar o conteúdo matemático as crianças assistem a um vídeo (anexo VII) e participam em duas atividades.		10min	- Participação ativa;
		- Assim, após a visualização do vídeo, as crianças, em quatro grupos de cinco elementos, que corresponde à disposição habitual da sala, irão realizar uma atividade que consiste em tirar uma carta de um baralho (anexo VIII), cada carta contém uma peça de lego (algumas das peças correspondem às peças a serem utilizadas para a construção do veículo) e um QR Code com uma tarefa; para realizarem a atividade em questão os alunos terão ao seu dispor uma caixa de legos que	- Vídeo sobre as frações;	40min	

RACIOCÍNIO MATEMÁTICO	- Frações equivalentes e noção de número racional; - Ordenação de números racionais representados por frações com o mesmo numerador ou o mesmo denominador; - Frações próprias. - Expressar, oralmente e por escrito, ideias matemáticas, e explicar raciocínios, procedimentos e conclusões, recorrendo ao vocabulário e linguagem próprios da matemática.	irão utilizar segundo as orientações encontradas no QR Code. Exemplo: Na carta está um lego representado, os alunos, com recurso a tablets/telemóveis terão de ler o QR Code associado à carta:  - Ao ler o QR Code, os alunos irão encontrar uma tarefa, no caso “Qual é a peça que representa $\frac{1}{2}$ do lego da carta?” 	- Cartas com QR code;		- Realizam as tarefas pedidas no QR Code com sucesso; - Mobilizam conhecimentos; - Trabalham em equipa;
---	--	---	------------------------------	--	---

		- Agora que já conhecem as peças de legos têm a oportunidade de, livremente, fazer uma construção com os legos, registrando as peças que utilizarem em forma de fração na ficha de registro (anexo IX). - De seguida, será proposto à turma que utilizando o Lego WeDo 2.0 construa um carro capaz de transportar uma informação a cada grupo, informação esta relativa ao processo de reciclagem do papel que estará escrita num pequeno papel enrolado. Cinco papeis, três brancos e um vermelho, serão fornecidos ao primeiro grupo que terminar a montagem, e este deve ficar com um papel branco e através do carro enviar os restantes quatro papeis para o grupo seguinte, que terá já o seu carro construído para enviar os três papeis para outro grupo e assim sucessivamente. O papel vermelho deverá chegar ao ponto de partida, ou seja, ao primeiro grupo; este papel contém a seguinte mensagem “Parabéns pequenos engenheiros”. Este papel serve para que o último grupo tenha um propósito para enviar o seu carro. - Para a construção dos carros os alunos terão de seguir um tutorial e utilizar as peças com as quais contactaram. Posteriormente terão de programar o seu carro, com recurso a um tablet/computador para que este se dirija de uns grupos para os outros com as informações. A programação exige	- Ficha de registos; - Lego WeDo 2.0; - Papeis com informações sobre o processo de reciclagem do papel; - Computadores/tablets;	50min 30min	- Seguem as instruções corretamente; - São capazes de montar o robot; - Realizam as estimativas - Programam o robot; - Envia o robot com sucesso para o próximo grupo;
--	--	---	---	---------------------------	---

MEDIDA	- Fazer estimativas de medidas, em contextos diversos.	que os alunos façam anteriormente estimativas sobre a movimentação do carro; como tal terão uma ficha de acompanhamento onde irão registrar as suas estimativas (anexo X)	- K-line;	10min	- São capazes de iniciar o processo de reciclagem de papel, seguindo os passos indicados no papel que receberam do robot.
	Modelagem e escultura - Explorar e tirar partido da resistência e plasticidade: pasta de papel - Modelar usando apenas as mãos	- Quando todos os grupos tiverem montado e programado o seu carro, os robots irão fazer o percurso até outro grupo sob uma “ponte” feita de K-line, onde a turma poderá pôr em prática as suas estimativas. - Terminados os desafios, os alunos terão acesso a cada passo do processo da reciclagem do papel. Sendo que um grupo ficará responsável por uma porção de papel que terá de recortar, demolhar, coar e estender sobre uma superfície plana.		20min	
ARTES VISUAIS			- Folhas de jornal; - Água; - Tinas; - Coador.		

Imagens relativas à relação das personagens e às fases da vida do menino:



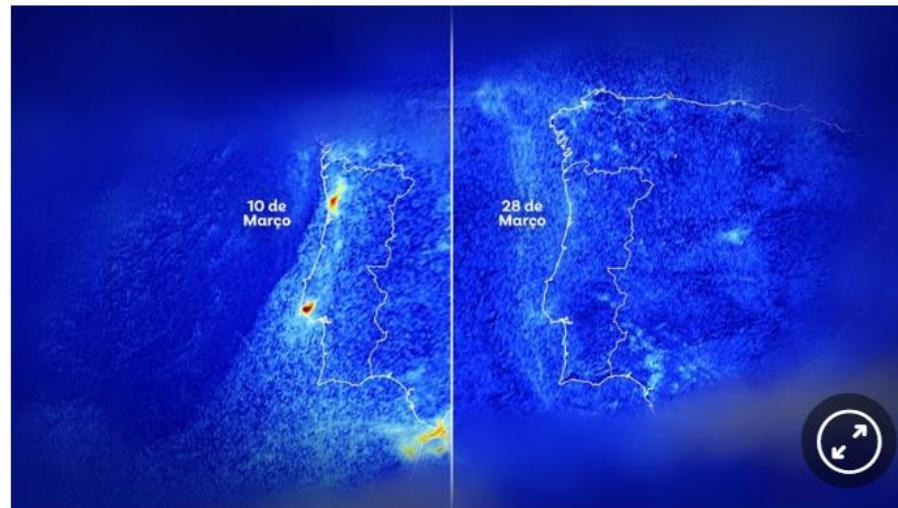
Palavras para descrever a relação entre as personagens e para fazer a sua caracterização:

REUNIÃO	AMIZADE	CUMPLICIDADE	RECONCILIAÇÃO
ALTRUÍSMO	LEALDADE	OPORTUNISMO	DESINTERESSE

Palavras a utilizar na discussão de pequeno e grande grupo:

PORQUE SIM	ACREDITO
CONCORDO	NÃO CONCORDO
PORQUE NÃO	SIM
PENSO	NÃO
CREIO	

Imagens da diminuição da poluição em Portugal no período de confinamento
(<https://rr.sapo.pt/2020/04/01/pais/imagens-do-espaco-mostram-quebra-na-poluicao-em-portugal-devido-a-covid-19/noticia/187560/>):

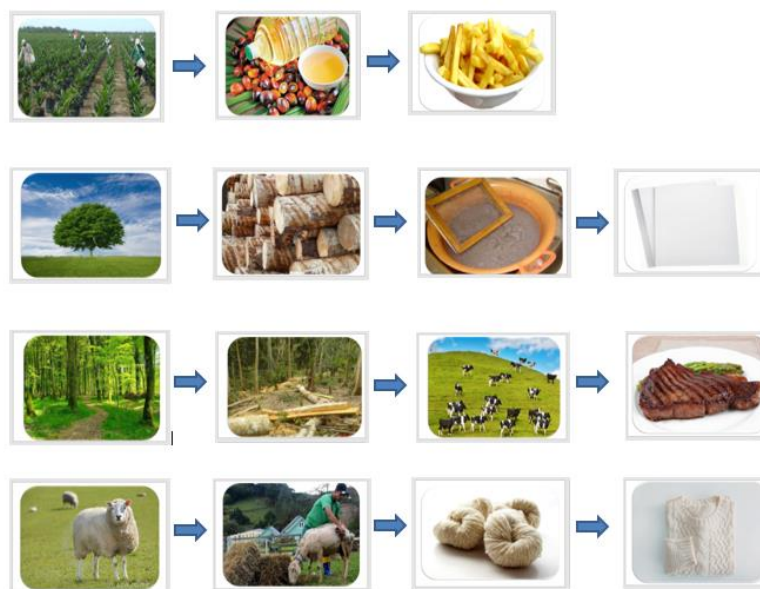


Vídeo ilustrativo rang-tan: a história do óleo de palma sujo
(<https://www.youtube.com/watch?v=1wamvlwyzmE>):

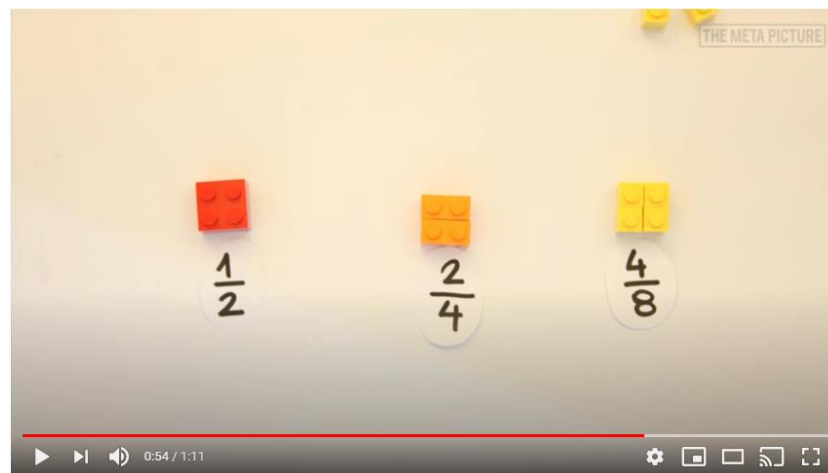


Rang-tan: a história do óleo de palma sujo

Sequência de imagens:

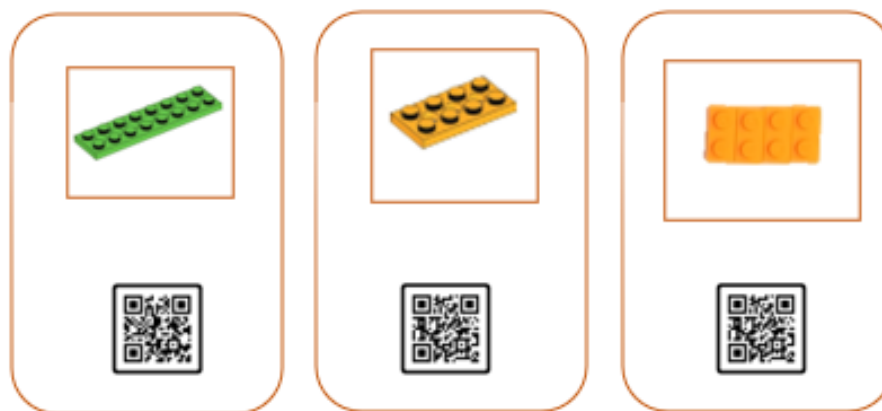


Vídeo relativo às frações (<https://www.youtube.com/watch?v=ILUJdSsT32c>):



The Easiest Way To Learn Fractions With LEGOs

Cartas com *QR Code*:

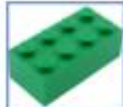


Ficha de registos de construções:

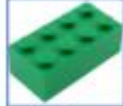
Escola Básica nº2 do Viseu Ano Letivo 2019/2020 Registo de construções - 3º ano	
--	---

Agora que já conheces as peças de lego, tens oportunidade de, livremente, fazeres uma construção utilizando as legos. Não te esqueças, tens de registar as peças que utilizas.

Exemplo:

		
aqui escrevo quantas vezes utilizei a peça de lego		aqui escrevo a fração correspondente.

Na minha construção utilizei:

Total de peças utilizadas _____

Ficha de registo de estimativas:

	Escola Básica nº2 de Viseu	
	Ano Letivo 2019/2020	
	Registo de Estimativas	

Ajuda o robot a entregar a informação sobre como fazer papel reciclado aos próximos grupos. Tudo o que tens de fazer é dar-lhe as coordenadas corretas.



Podes fazer várias tentativas:

Velocidade _____	Avança _____ segundos.
Velocidade _____	Avança _____ segundos.

Regista os valores definitivos:

Velocidade _____	Avança _____ segundos.
---------------------	---------------------------

O teu robot, chegou ao destino?

Domínios	Conteúdos	Desenvolvimento de aulas e propostas de trabalho	Recursos	Tempo	Avaliação
EDUCAÇÃO LITERÁRIA	Compreensão de Texto - Texto poético: estrofe (terceto, quadra, quintilha) e verso rimado e livre; tema;	Apresentação do poema “A Canção dos Adultos” à turma - A aula inicia-se com a apresentação do vídeo A Primavera Não Sabia (anexo I) à turma; é pedido aos alunos que estejam atentos ao poema e que tentem perceber quais são os assuntos em contraste no poema. Após a visualização do vídeo, será questionado aos alunos: * Em quantas partes dividiriam este vídeo/poema? * A pandemia foi igual para todos? * Que exemplos foram dados? * Como foi a pandemia para as pessoas? E para a primavera?	- Vídeo; - Poema A Canção dos Adultos; - Áudio retirado da Porto Editora.	15min 10min	- Participam; - Referem que o poema está organizado em quadras; que o tipo de rima é interpolada, e qual o tema do poema; - Sinalizam adequadamente as ideias principais do poema;

EDUCAÇÃO LITERÁRIA	Compreensão de Texto - Sentidos da linguagem figurada; recursos expressivos: onomatopeia, enumeração, personificação, comparação; - Expressão de sentimentos, ideias e pontos de vista	- Neste seguimento, será questionado aos alunos * O que há de comum neste vídeo, apesar dos contrastes já mencionados? - Para que possam responder e concluir que o que há de comum no vídeo será a importância da vida, o vídeo será novamente reproduzido. - Posteriormente será entregue a cada aluno uma fotocópia com o poema “a canção dos adultos” (anexo II). A professora irá fazer a leitura do poema e, de seguida, alguns alunos irão ler determinados versos no poema, uma vez que um aluno irá ler os versos do poema que se referem a “nós” e outro aluno irá ler os versos do poema que dizem respeito às “coisas”. Deste modo, será questionado aos alunos: *Porque leram assim? *Que coisas são estas? *Encontram neste poema algum contraste? *Porque será que o sujeito poético sente necessidade de fazer este contraste, ou seja, o que significa as coisas mudarem de tamanho? * O que é o amor e a esperança?		10min	
ORALIDADE	Interação Discursiva - Princípio de cooperação - Informação, explicação; pergunta, resposta	- De seguida, é pedido aos alunos que enumerem no texto as palavras que nele têm mais destaque (que aparecem mais vezes por exemplo). Desta forma, as palavras “crescemos”, “pequenos”,			- Enumeram as palavras com mais destaque no texto;

	Interpretação de Texto - Intenção do locutor; tema; assunto; informação essencial e acessória; facto e opinião; deduções; - Manifestação de reação pessoal ao texto ouvido.	“tamanho”, “grandes” podem ser mencionadas pelos alunos e a sua relação será problematizada: * “Parece que crescemos mas não crescemos”, Esta afirmação, à partida, parece contraditória. Por que razão é dita? Há alguma verdade nesta afirmação? * “foram as coisas grandes que há, o amor que há, a esperança que há, que ficaram mais pequeno.”, as coisas grandes que há, ficaram pequenas? - Partindo destas questões, o objetivo é abordar os paradoxos presentes no poema e qual o seu significado; será feita também uma pequena abordagem sobre as palavras “grande” e “pequeno” relativamente ao facto de estas não representarem opostos absolutos. Posteriormente os alunos serão desafiados a explicar qual o significado de alguns versos e qual o objetivo do escritor ao utilizar determinados recursos estilísticos. Esta atividade consiste na utilização de uma roleta digital que contém alguns versos do poema; qualquer que seja o verso selecionado pela roleta este terá sempre associada uma questão relativa ao seu significado ou objetivo do sujeito poético ao utilizar determinadas expressões/recursos expressivos. Os alunos poderão responder às questões utilizando cartões da aplicação Plickers (anexo III). - Posteriormente, numa fase em que os alunos já		15min	- Concluem que são utilizados recursos expressivos com um objetivo específico.
--	--	--	--	-------	--

		compreenderam o texto poético, é questionado se existe alguma relação entre o vídeo apresentado no início da aula e o poema. * Consideram que o vídeo se relaciona de alguma forma com o poema? Porquê? * Já alguma vez sentiste que não valorizaste alguma coisa? - Por fim, será pedido aos alunos que, tendo em conta a análise do poema, construam um vídeo em que contem uma situação que viveram, ou que alguém viveu, ou mesmo imaginária que lhes faz lembrar o poema abordado na aula.			
--	--	---	--	--	--

Vídeo com leitura do poema A Primavera Não Sabia de Irene Vella
(https://www.youtube.com/watch?v=djDKC_TSKs8&ab_channel=DailyTvDailyTv):



A primavera não sabia

Poema *A Canção dos Adultos* de Manuel António Pina:

Parece que CRESCEMOS mas não,
somos ainda do mesmo tamanho.
As coisas que à nossa volta estão
é que mudam de tamanho.

Parece que crescemos mas não crescemos,
foram as coisas grandes que há,
o amor que há, a esperança que há,
que ficaram mais pequenos.

Estão agora tão distantes
que às vezes já mal as vemos.
Por isso parece que crescemos
e somos maiores que antes.

Mas somos ainda como antes,
talvez até mais pequenos
quando o amor e o resto estão tão distantes
que nem vemos como estão distantes.

Julgamos então que somos grandes
e já nem isso compreendemos!

Anexo III: questões no *Plickers*:

"Julgamos então que somos grandes e já nem isso compreendemos" o sujeito poético pretende transmitir que...

- ☒ A Achamos que somos grandes mas deixando as coisas importantes de parte, faz de nós mais pequeninos.
- ☐ B Não compreendemos o nosso tamanho.

"Parece que crescemos mas não crescemos", que recurso estilístico utiliza o sujeito poético neste verso?

- ☐ A Personificação
- ☐ B Comparação
- ☒ C Paradoxo
- ☐ D Metáfora

"Estão agora tão distantes que às vezes já mal as vemos", estes versos significam que...

- ☒ A Damos tão pouca importância a estes sentimentos que por vezes já nem nos lembramos deles.
- ☐ B Os sentimentos estão distantes mas ainda os conseguimos ver.

"Foram as coisas grandes que há, o amor que há, a esperança que há, que ficaram mais pequenos", isto significa que...

- ☐ A Passamos a dar muita importância a estes sentimentos. ✕
- ☒ B Deixamos de dar importância a estes sentimentos e por isso eles ficaram pequenos. ✕
- ☐ C As coisas grande foram ficando pequenas, encolheram. ✕

Tema: Portugal, do século XIII ao século XIV. Unidade: Portugal, do século XIII ao século XIV. Sumário: Fomes, doenças, guerras e revoltas no século XIV.	Ano:5.º Aula Data: 10/ 03/2020 Docente: Cristiana Folha
--	--

	Motivação/Contextualização: Excertos do filme “Morte Negra”; organização em U; atividade copo do descontentamento.
Situação - Problema	Sabes que no século XIV os portugueses também lidaram com uma grande epidemia?

Questões – Orientadoras Em que contexto surgiu a peste negra? Como é que a sociedade reagiu a estas dificuldades?	Conceitos: Peste negra Revolta Intolerância
--	---

Conteúdos	Objetivos de Aprendizagem	Exper. / Atividades de Aprendizagem	Competências/Metas/Ap. Essenciais a desenvolver	Avaliação
Portugal, do século XIII ao século XIV Fomes, doenças, guerras e revoltas no século XIV	- Referir o século XIV europeu como uma época de fomes, pestes e guerras. - Relacionar a fome, a peste e a guerra com o	A disposição da sala nesta aula será modificada, as mesas estarão organizadas em U. - A aula inicia-se ao relembrar os conteúdos abordados anteriormente e dando ênfase à reviravolta que existiu na	Portugal no século XIII e XIV Competências a desenvolver:	- Observação direta (anexo VI)

	agravamento das condições de vida do povo e com as revoltas populares do século XIV. - Referir as épocas de crise como momentos suscetíveis de provocar o aumento da intolerância (exemplificar com as perseguições que atingiram as comunidades judaicas europeias aquando do surto da peste negra).	segunda metade do século XIV mencionando que a sociedade ficou bastante fragilizada devido à fome, às doenças e às guerras naquela época, sustentando esta informação atentado no documento 1 da página 116 e na leitura individual da página referida (anexo I) – estratégia que surte efeito dado o contexto escolar em que a aula é implementada. - Com o objetivo de que os alunos compreendam o contexto em que se vivia serão projetados excertos do filme “Morte Negra” (anexo II). Através da visualização dos excertos os alunos terão de enumerar três tópicos relevantes sobre a doença contagiosa que tenham reconhecido nas imagens, sendo eles: • a crença de que a peste estaria relacionada com questões religiosas (bruxaria e judeus); • o hábito de queimar os corpos infetados; • a utilização da máscara. (o objetivo é que cheguem a estas conclusões)	A – Linguagens e Textos; F – Desenvolvimento pessoal e autonomia; G – Bem-estar, saúde e ambiente; I – Saber científico, técnico e tecnológico; J – Consciência e domínio do corpo - Referir o século XIV europeu como uma época de fomes, pestes e guerras; - Relacionar a fome, a peste e a guerra com o agravamento das condições de vida do povo e com as revoltas populares do século XIV;	- Participação oral - Desempenho nas tarefas da aula: reconhecimento dos tópicos no filme, realização da ficha síntese.
--	---	---	--	---

		- Explicando oralmente que o contexto vivido gerou atitudes de revolta popular, será explorado o conceito de revolta, neste sentido será questionado aos alunos: *O que é uma revolta? *Quem tem a iniciativa de se revoltar, o que pretende? - A revolta pressupõe uma mudança. Salientado que é comum que a população se manifeste quando se vê lesada nos seus direitos e garantias e que em todos os tempos existem momentos em que verificamos as pessoas a revoltarem-se, será mencionado que atualmente em vários países podemos assistir a este tipo de ruturas, principalmente no EUA e tal é comprovado com uma imagem projetada e uma breve abordagem da situação (anexo III). - Neste seguimento será exibida também uma imagem da revolta dos camponeses (anexo IV) de forma a ser claro para os alunos que uma revolta pode ocorrer em todos os tempos e tem vários motivos adjacentes.	- Referir as épocas de crise como momentos suscetíveis de provocar o aumento da intolerância (exemplificar com as perseguições que atingiram as comunidades judaicas europeias aquando do surto da peste negra).	
--	--	--	---	--

		- Dando ênfase aos antecedentes de uma revolta, serão fornecidos, de forma individual, aos alunos os motivos que levaram à revolta popular no século XIV (anexo V); cada aluno deverá ordenar a sequência de acontecimentos (a professora irá verificar, também individualmente) se ordem se encontra correta); os alunos que conseguirem ordenar corretamente as ocorrências irão participar diretamente na atividade seguinte. - Será feita pela professora a atividade do copo do descontentamento, de forma a que consigam perceber a revolta do povo. Esta atividade consiste em utilizar um copo com água e ir colocando objetos no copo, à medida que ele vai recebendo os objetos a água vai transbordar, desta forma, cada objeto estará associado a um acontecimento e irá ser colado no quadro à medida que vai sendo adicionado ao copo (poderá ser colado por um aluno que tenha realizado a atividade anterior com sucesso): esfera: fome, pestes e guerras no séc XIV; prisma: muitas mortes e falta de mão de		
--	--	---	--	--

		obra; paralelepípedo: diminuição da produção e dos lucros dos senhorios; cubo: o aumento dos impostos dos camponeses. - Quando o último objeto é colocado no copo e a água transborda, é esperado que os alunos compreendam que os motivos que fomos adicionando contribuíram para a revolta dos camponeses. Devido ao formato em U da sala, todos os alunos conseguirão visualizar a atividade e alguns deles irão colocar os objetos no copo, aqueles que conseguiram ordenar anteriormente a sequência de acontecimentos; para que seja bem visível o transbordar da água será adicionado um corante (de cor vermelha) à mesma. - Os motivos da revolta serão colados no caderno neste momento da aula, uma vez que já se irão encontrar colados no quadro pela ordem correta. De seguida, os alunos deverão responder às questões que se encontram numa ficha fornecida pela professora que permite aos alunos que fiquem com uma síntese dos		
--	--	--	--	--

		conteúdos (anexo VI).		
--	--	-----------------------	--	--

Documento 1, regiões atingidas pela Peste Negra em 1348, e texto da página 116 do manual dos alunos:



Vídeo que reúne excertos do filme “Morte Negra



Fomes, doenças e guerras

O que afetou a Europa?

O que provocou a fome?

Qual foi a doença que matou cerca de um terço da população europeia?

Por onde se espalhou a Peste Negra?

Que outros acontecimentos também provocaram mortes?

Na segunda metade do **século XIV**, a **Europa** viveu um período de fomes, doenças e guerras. Os invernos, ora muito chuvosos, ora muito secos, originaram maus anos agrícolas. Faltaram cereais, o que provocou a **fome**. Nesta época, não havia água canalizada nem esgotos e o lixo era atirado para as ruas. Abundavam os ratos e os insetos.

A má alimentação e a falta de higiene tornavam as pessoas menos resistentes às doenças. Uma das mais terríveis foi a **Peste Negra**, doença muito contagiosa que matou cerca de um terço da população europeia em pouco mais de três meses. Em 1348, esta doença espalhou-se a partir do Oriente por toda a Europa. Julga-se que foi trazida através das pulgas dos ratos que vinham nos porões dos navios.

No século XIV, aconteceram também várias guerras, que provocaram muitas **mortes** e a destruição de campos agrícolas. Destacou-se a Guerra dos Cem Anos, que opôs a França e a Inglaterra.

imagens representativas das revoltas nos EUA em 2020 e em Portugal no século XIII:



Motivos de descontentamento do povo com os respetivos objetos associados (utilizei formas geométricas na planificação:

FOME, PESTE E GUERRA NO SÉCULO XIV 	MUITAS MORTES E FALTA DE MÃO DE OBRA 	DIMINUIÇÃO DA PRODUÇÃO E DOS LUCROS DOS SENHORIOS 	O AUMENTO DOS IMPOSTOS DOS CAMPONESES 
---	---	--	--

Ficha síntese:

Ano Letivo 2019/2020 História e Geografia de Portugal	
---	---

Como sabes, Portugal viveu um período de crise no século XIV, como muitos outros países da Europa.

1. Cada um dos documentos representa um dos três problemas que afetaram Portugal nesta época, identifica-os:



Figura 1 -



Figura 2 -



Figura 3 -

2. Que acontecimentos provocaram a fome?

3. Qual foi a doença que matou cerca de um terço da população e como é que se propagava?

4. Justifica, por palavras tuas, o ambiente de intolerância que se verificou sobre as comunidades judaicas.

5. Que motivos causaram a revolta dos camponeses?

Grelha de observação:

Grelha de Observação								
Alunos	Participação Ativa		Intervenção Pertinente		Interesse		Realizou a Ficha	
	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não

APÊNDICE C: grelha de observação a utilizar no projeto de investigação

Alunos	Interesse/Participação				Ouvir/Respeitar Opiniões dos Colegas				Empatia Histórica				Sentido do Outro				Observações Livres
	INF	SUF	BM	MT	INF	SUF	BM	MB	INF	SUF	BM	MB	INF	SUF	BM	MB	

APÊNDICE D: QUESTIONÁRIO A UTILIZAR NO PROJETO DE INVESTIGAÇÃO

Escola Básica 2/3 do Viso

Ano Letivo 2019/2020

História e Geografia de Portugal



1. Para ti, descobrir é...

2. Quando os portugueses chegaram a África no século XV, qual era o cenário? Assinala com um X a imagem que, na tua opinião, corresponde ao cenário encontrado naquela época.



Terras despovoadas cuja existência era desconhecida.



Terras habitadas por povos com costumes, religião e língua diferente dos portugueses.



Terras habitadas por povos com costumes idênticos aos dos portugueses.



Terras habitadas por povos selvagens que não tinham religião, língua ou costumes.

3. Quando os portugueses chegaram ao Brasil no século XV, qual era o cenário? Assinala com um X a imagem que, na tua opinião, corresponde ao cenário encontrado naquela época.



Terras despovoadas cuja existência era desconhecida.



Terras habitadas por povos com costumes, religião e língua diferente dos portugueses.



Terras habitadas por povos com costumes idênticos aos dos portugueses.



Terras habitadas por povos selvagens que não tinham religião, língua ou costumes.

4. De acordo com o teu ponto de vista, como descreverias a colonização portuguesa no Brasil nos séculos XV e XVI? Seleciona uma ou duas opções.

- a) Pacífica
- b) Desumana
- c) Um conflito de interesses em que ambas as partes lutaram pelos seus objetivos
- d) Uma época em que os portugueses civilizaram outros povos
- e) Uma época em que os portugueses escravizaram outros povos

5. Para ti, colonizar é...

6. Os portugueses são considerados um povo heroico. Concordas? Justifica a tua resposta.

7. Consideras que este período, os Descobrimentos, da História de Portugal é digno de orgulho ou de vergonha? Justifica a tua resposta.

M

MISTRADO

MISTRADO 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

UMA PRÁTICA EDUCATIVA, MÚLTIPLAS REALIDADES E
PERSPETIVAS

Cristiana Sofia da Silva Folha

